

**ORDINE DEGLI PSICOLOGI
DELLA TOSCANA**

**Psicologia per la scuola.
Strumenti
di intervento, ricerca,
prospettive future.**

**Atti del convegno
Firenze 17 ottobre 2008**



*A cura di
Tania Fiorini e Erica Bagni*

Psicologia per la scuola - Atti del convegno

Firenze 17 Ottobre 2008

[INDICE ANALITICO]

Presentazione	pag. 3
Sessione del mattino	
Apertura lavori e saluti	
- S. Vannoni, <i>Presidente Ordine degli Psicologi della Toscana</i>	pag. 5
- G. Simoncini, <i>Assessore Istruzione, Formazione e Lavoro, Regione Toscana</i>	pag. 8
- S. Sirigatti, <i>Preside Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Firenze</i>	pag. 11
- S. Vigiani, <i>Ispettore Ufficio Scolastico Regionale</i>	pag. 13
Interventi	
- L'impiego dello psicologo nelle scuole della Toscana: risultati dell'indagine promossa dall'Ordine degli Psicologi e dall'Ufficio Scolastico Regionale Direzione Generale (<i>V. Pistolesi e L. Alessandri</i>)	pag. 17
- Presentazione delle Linee Guida: l'intervento dello psicologo nella scuola (<i>R. Renzini</i>)	pag. 26
- Il benessere a scuola, obiettivo comune (<i>F. Balestri</i>)	pag. 29
- L'intervento psicologico nella scuola: teorie e modelli di intervento (<i>G. Pinto</i>)	pag. 32
- La mediazione dei conflitti nella scuola: teorie e modelli di intervento (<i>E. Menesini</i>)	pag. 39
Dibattito	pag. 46
Sessione del pomeriggio	
Interventi	
- Le esigenze dei differenti ruoli del V Circolo didattico di Firenze: una fotografia (<i>T. Fiorini</i>)	pag. 55
Tavola Rotonda "Esperienze a confronto"	
- Il ruolo dello psicologo nella scuola per la gestione dei disturbi di apprendimento (<i>D. Mugnaini</i>)	pag. 61
- Dall'analisi della domanda del committente al progetto d'intervento (<i>F. Bruschi</i>)	pag. 68
- I progetti di integrazione per la promozione della salute (<i>G. Nicaso</i>)	pag. 75
- Lo psicologo nella scuola: la situazione europea (<i>F. Corrieri</i>)	pag. 78
- Metodi di prevenzione delle sostanze psicoattive e valutazione degli interventi (<i>M. Artioli</i>)	pag. 98
- Dalla scuola dei progetti al progetto della scuola (<i>G.G. Flaviano</i>)	pag. 101
Chiusura lavori	pag. 109
Conclusioni	pag. 110
Appendice	
Le linee guida approvate dal Consiglio dell'Ordine degli Psicologi della Toscana in data 13/11/2007	pag. 111

Presentazione

La pubblicazione degli Atti del Convegno **"Psicologia per la Scuola. Strumenti di Intervento, Ricerca e Prospettive Future"** ci sembra il modo più opportuno per sottolineare il ruolo culturale e di confronto interistituzionale che questo momento ha rappresentato per la nostra professione.

Il convegno che si è svolto a Firenze il 17 ottobre 2008, presso l'Auditorium "Al Duomo", è stato promosso dall'Ordine degli Psicologi della Toscana in collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione Formazione e Lavoro della Regione Toscana, la Facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze e l'Ufficio Scolastico Regionale. La presenza di più Istituzioni, che in forma diversa si occupano di scuola, ha permesso di affrontare l'oggetto della giornata da prospettive molteplici e proprie agli specifici contesti di appartenenza.

L'occasione del convegno è nata dall'intensa attività condotta negli ultimi due anni dalla Commissione Psicologia per la Scuola dell'Ordine degli Psicologi della Toscana in merito alla riflessione sul ruolo dello psicologo all'interno del sistema-scuola, e grazie anche al protocollo d'intesa siglato con l'Ufficio Scolastico Regionale che ha permesso di svolgere diverse attività di ricerca. Queste hanno consentito di andare a rilevare come si configura l'impiego dello psicologo nelle istituzioni scolastiche, ossia cosa la Scuola richiede allo psicologo, su quali criticità lo attiva, in sintesi cosa la Scuola si aspetta dallo psicologo e dalla Psicologia. L'obiettivo generale della giornata è stato quello di promuovere e ottimizzare il servizio di psicologia scolastica nel territorio della Regione Toscana.

Nell'alveo delle attività di ricerca è stata condotta un'indagine che ha rilevato come gli interventi di psicologia nelle scuole della Toscana siano caratterizzati da scarsa uniformità e da una netta prevalenza di interventi di consulenza rivolti al singolo individuo (consulenza al singolo alunno, genitore o insegnante). L'idea di una psicologia al servizio del singolo, piuttosto che al sistema scuola, ha posto in rilievo l'esigenza di rendere visibile ai potenziali committenti tutto lo spettro di competenze che la figura professionale dello psicologo possiede, in particolare quello dell'intervento sul sistema scuola. Inoltre quello che si è voluto mettere in luce è l'esigenza di un maggiore coordinamento degli interventi, questo al fine di ottimizzare le risorse, sempre più esigue, e incrementare l'efficienza degli interventi che si vanno a proporre. Diventa infatti indispensabile legare gli interventi di psicologia a scuola a criteri di efficacia, così da poter differenziare quelle azioni in grado di incidere sul contesto scuola, da quelle che, di contro, non ottengono l'obiettivo dichiarato. L'iniziativa è stata rivolta a dirigenti scolastici, insegnanti, amministratori, e psicologi che si muovono nel contesto Scuola. Risulta infatti importante che i dirigenti scolastici abbiano uno spaccato di quanto accade in Toscana a livello di interventi di Psicologia Scolastica al fine di poter ampliare la conoscenza sulle situazioni critiche per cui possono richiedere la professionalità dello psicologo; lo stesso dicasi per gli insegnanti che da questa iniziativa possono avere maggior visibilità sulle possibilità di gestione delle situazioni critiche che si presentano a scuola. Per quanto concerne gli amministratori pubblici si è rilevata l'importanza della loro presenza per promuovere un'ottimizzazione delle risorse sia attraverso la progettazione dei PIA (piani integrati di area) sia attraverso la costituzione di reti sul territorio in grado di coordinare e gestire le attività che si svolgono sul territorio.

Gli atti sono articolati in due sessioni che ricalcano la struttura della giornata

del convegno:

- i lavori della mattina, dedicati agli interventi di cornice istituzionale ed ai dati delle ricerche;
- i lavori del pomeriggio dedicati ad interventi più di taglio prettamente applicativo.

All'apertura dei lavori hanno partecipato l'Ordine degli Psicologi, l'Assessore all'Istruzione Formazione e Lavoro della Regione Toscana, il Preside della Facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze, la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale. Gli interventi della mattina hanno offerto uno spaccato di carattere propositivo: in virtù della descrizione della situazione attuale sono state presentate delle possibili linee strategiche sia a livello di intervento sia a livello di gestione. La dott.ssa Pistolesi e la dott.ssa Alessandri hanno presentato i risultati della ricerca sulle attività di psicologia svolte negli istituti scolastici; la dott.ssa Renzini ha illustrato le linee guida prodotte dalla Commissione Psicologia per la Scuola; la dott.ssa Balestri ha messo in evidenza l'importanza dello star bene a scuola e l'esigenza di interventi che garantiscano questo obiettivo; la prof.ssa Pinto ha sottolineato il ruolo che lo psicologo può assumere nel potenziare la riuscita scolastica degli studenti; la prof.ssa Menesini ha illustrato come lo psicologo possa intervenire nei conflitti che si generano a scuola assumendo un ruolo di mediatore tra le parti. Il pomeriggio del convegno si è caratterizzato come momento maggiormente applicativo con contributi che hanno connessione diretta con il sistema scuola e dunque con gli interventi in essa realizzati. La dott.ssa Fiorini ha presentato i risultati di un'indagine condotta dall'Ordine degli Psicologi in merito alla rilevazione delle esigenze del V Circolo Didattico di Firenze; il dott. Mugnaini ha illustrato il lavoro dello psicologo nella gestione dei disturbi dell'apprendimento e del comportamento; il dott. Bruschi ha messo in evidenza l'importanza dell'analisi della domanda prima di attivare un progetto o un intervento; la dott.ssa Nicaso ha sottolineato come gli interventi da lei coordinati siano orientati non tanto alla prevenzione di comportamenti a rischio quanto alla promozione del benessere dell'individuo; il dott. Corrieri ha offerto uno spaccato dell'impiego della figura professionale dello psicologo scolastico nei diversi Paesi che compongono l'Unione Europea; la dott.ssa Artioli ha messo in luce la natura fallimentare dell'informazione preventiva e propone la figura dello psicologo come ruolo che lavora con i giovani e gli altri ruoli della scuola; il dott. Flaviano ha sottolineato come la scuola dovrebbe essere gestita attraverso un intervento organizzativo di carattere sistemico e avvalendosi di modalità comunicative non gerarchiche ma strategiche tese alla condivisione dei valori. In sintesi, questa giornata ha voluto essere un primo momento di confronto e riflessione che coinvolge tutti gli attori che ruotano attorno al sistema scuola per promuovere iniziative che siano sempre più in grado di fornire risposte efficaci alle effettive esigenze della scuola. Un particolare ringraziamento ai membri della Commissione Psicologia per la Scuola del nostro Ordine grazie al cui impegno costante e competente questa giornata e le attività di ricerca ad essa connesse si sono potute realizzare.

Auguro buona lettura a tutti.

Sandra Vannoni
Presidente Ordine degli Psicologi della Toscana

Sessione del mattino

Apertura lavori e saluti

Sandra Vannoni
Presidente Ordine degli Psicologi della Toscana

Buongiorno a tutti, con un ringraziamento particolare perché, nonostante gli scioperi e i problemi di questa giornata, siete riusciti ad essere qui numerosi. Un ringraziamento particolare all'Assessore alla Pubblica Istruzione della Regione Toscana, Gianfranco Simoncini, alla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale e all'Università di Firenze per aver collaborato con il nostro Ordine all'organizzazione di questa giornata e per i rapporti che siamo riusciti a costruire insieme.

La situazione in cui versa la scuola è questione nota e negli ultimi mesi è ancora più in evidenza. Credo che sia inutile porre l'accento su quello che è alla cronaca di tutti i giorni. Assistiamo a continui dibattiti, a riforme, a controriforme, a proposte di riforme su come poter migliorare, rendere più efficiente, più incisiva l'azione della scuola stessa. Non credo di svelare un gran segreto se affermo che la scuola riveste un ruolo cruciale nella formazione dei nuovi cittadini: la scuola è il contesto che per primo affronta le criticità che poi arrivano alla società (si pensi ai problemi che riguardano l'integrazione, la possibilità di emancipazione che la scuola offre, ecc). Quindi la scuola è chiamata per prima ad offrire risposte concrete e, se possibile, efficaci su problemi che riguardano non solo la scuola, ma il sociale più ampio. Il grande compito di responsabilità educativa e istruttiva che ricade sull'istituzione scolastica, che è veramente ampio, deve poi fare i conti con una disponibilità di risorse sempre più esigua e con la richiesta di fornire dati che dimostrino l'efficacia di quanto è stato realizzato. Ci risulta, infatti, che sia sempre più difficile ottenere fondi per i quali non è prevista un'adeguata valutazione dell'efficacia. Su questo, in qualità di Presidente dell'Ordine degli Psicologi della Toscana, non posso che sostenere il prezioso contributo che la nostra professione può offrire alla scuola.

Quello che mi preme sottolineare è la professionalità della categoria e le sue numerose possibilità di contributi che può offrire. Come sarà evidenziato più avanti, dalle relazioni della dott.ssa Renzini e della dott.ssa Pistolesi, l'utilizzo che la scuola sembra fare dello psicologo, e quindi della psicologia, appare limitato all'idea dello psicologo clinico che interviene sul singolo e sull'individuo. Se da un lato l'intervento sul singolo a volte è necessario, nelle richieste che la scuola fa allo psicologo, sembra quasi assente l'idea che questo sia anche esperto di qualcos'altro, cioè di organizzazione, di formazione, di gestione delle risorse umane. Per cui su queste aree, che rivestono un'importanza cruciale per l'ottimizzazione dell'organizzazione della scuola ma anche per l'ottimizzazione degli interventi stessi, non ci risulta essere un'adeguata attivazione, forse anche un'adeguata conoscenza di quello che la nostra disciplina può offrire. Quest'ultimo punto probabilmente anche per un limite nostro: non sempre la mancanza di conoscenza da una parte è imputabile a quella parte stessa, probabilmente anche noi pecchiamo di non fornire un'informazione diffusa e capillare su tutti quelli che sono gli ambiti di intervento.

In ultima analisi comunque, risulta sì attivi lo psicologo solo per affidargli compiti di diagnosi e sostegno individuali, perdendo di vista le altre possibilità di supporto che potrebbero, invece, contribuire in modo sensibile al raggiungimento degli obiettivi propri dell'istituzione scolastica, ottimizzando l'organizzazione, progettando interventi di formazione ad hoc, rilevando soprattutto le esigenze dell'istituto considerato all'interno del suo territorio. Rispondere alle esigenze, e non ai bisogni, significa offrire ai componenti del contesto scuola, la possibilità di accrescere le loro competenze e soprattutto co-progettare insieme al mondo dello scolastico. Quello che possiamo fare, come categoria professionale, è rendere maggiormente visibili le possibilità e le competenze che la psicologia può mettere a servizio dell'istituzione scolastica e al tempo stesso, come istituzione ordinistica, possiamo offrire la nostra collaborazione e competenza per mettere in piedi interventi integrati e coordinati anche a livello interistituzionale.

L'interesse dell'Ordine nel creare sinergie con il mondo della scuola si rappresenta con il protocollo di intesa che ha stilato qualche anno fa con la Direzione Generale dell'Ufficio Regionale Scolastico e con il proficuo scambio attivato in questi anni con tale direzione. Ci tengo a porre l'accento sul termine scambio in quanto per noi è importante poter mettere a disposizione del mondo scolastico le nostre competenze, ma al tempo stesso è necessario che il mondo scolastico ci offra elementi per riflettere e per verificare la loro efficacia ed utilità: non abbiamo la pretesa di pensare che tutti gli interventi che noi psicologi svolgiamo all'interno del mondo scolastico rispondano ai criteri di efficacia, di eccellenza e che siano pertinenti a quello che la scuola ci ha richiesto, e quindi il poter collaborare con un rapporto a doppia direzione è utile ad ambedue le istituzioni.

Quindi scambio, interazione, collaborazione quali elementi fondamentali per l'efficacia stessa degli interventi: credo che una professione si riveli "utile" quando è in grado di rivelare le esigenze e costruire "con" la committenza e non "per" la committenza.

Non amo parlare di "esperti che progettano per la scuola", penso piuttosto che sia importante parlare di soggetti con professionalità e competenze diverse che vengono messe a disposizione della scuola e progettano con la scuola stessa tenendo conto in primo luogo dei contesti e delle realtà locali e specifiche. Gli interventi pacchetto, per quanto interessanti siano, e magari più economici nell'immediato - la valutazione economica degli interventi non è irrilevante visto che i fondi sono limitati - non sempre possono offrire risposte congruenti alle esigenze delle singole realtà e determinare ricadute significative nei contesti di apprendimento, cioè determinano una conoscenza diffusa ma abbastanza in superficie che però, verificata a distanza di tempo, lascia dei segni abbastanza marginali. Diversa opportunità offre la possibilità di realizzare interventi costruiti ad hoc con "quella" scuola e specifici su una determinata esigenza, magari sono più costosi, magari richiedono più tempo nella progettazione, però i follow up a distanza sicuramente daranno dei risultati e delle ricadute più determinanti.

Perché pongo l'accento su questo? Perché credo che da un lato abbiamo una scuola che soffre e chiede interventi, anche di tipo psicologico, dall'altro a fronte di questa richiesta, abbiamo tanti progetti, tante risposte ma di tipo indifferenziato che vengono date alla scuola. Mancano le risorse, tuttavia la scuola è sommersa da una miriade di progetti promossi da enti diversi, le

ASL, i Comuni, le Province, la Regione, la scuola stessa che si auto-finanzia con i fondi a sua disposizione, le Associazioni, i singoli professionisti stessi, e nonostante questo si continua a sentir dire e rilevare che la scuola ha bisogno di aiuto, la scuola ha bisogno di progettazione. Osserviamo uno scarto che è troppo forte, quindi dobbiamo per forza trarre la considerazione, o quantomeno ipotizzare che le risposte che vengono fornite sono troppo diffuse, sono troppo superficiali, sono troppo scoordinate. C'è quindi la necessità di costruire le risposte ma anche di non saturare l'ambiente con mille proposte scoordinate e calate dall'alto. Dall'analisi dei nostri dati si rileva quale esigenza primaria non tanto quella di potenziare gli interventi, quanto di pensare di più ad un coordinamento degli interventi stessi e magari anche delle varie istituzioni che si occupano di scuola o finanziano i progetti della scuola. C'è quindi la necessità, di progetti più mirati, più pensati, forse anche più sperimentali, costruiti con la scuola e non a pioggia. Penso sia importante, anzi io lo ritengo uno dei punti fondamentali e anche uno degli obiettivi di questo convegno, un lavoro di sinergia e di coordinamento fra gli enti e le istituzioni scolastiche per monitorare la tipologia degli interventi, individuare le esigenze prioritarie e ottimizzare quindi l'utilizzo delle risorse per la progettazione. Mi auguro pertanto che questa giornata sia il primo passo per porre le basi per una fattiva collaborazione proprio in questa direzione fra tutti gli attori presenti.

Nell'augurare a tutti una interessante giornata, passo la parola all'Assessore alla Pubblica Istruzione della Regione Toscana, Gianfranco Simoncini. Grazie.

Gianfranco Simoncini

Assessore Istruzione, Formazione e Lavoro, Regione Toscana

In apertura del mio intervento voglio personalmente ringraziare la dottoressa Vannoni, Presidente del vostro Ordine, per avermi invitato a questa importante occasione di riflessione.

Questa iniziativa e il dibattito che al suo interno si svolgerà cade in un momento particolarmente delicato per la vita della scuola nel nostro Paese. Basta aprire i giornali per vedere che ovunque in Italia sono in corso manifestazioni, incontri, dibattiti, iniziative a difesa della scuola pubblica.

Siamo di fronte a scelte del Governo che presuppongono uno dei tagli di risorse economico-finanziarie alla scuola tra i più pesanti mai realizzati nel corso della storia della Repubblica, 8 miliardi di euro in meno per i prossimi tre anni, con una riduzione di almeno 140.000 addetti, docenti e non docenti.

Come Giunta Regionale, con la maggioranza che la sostiene, diamo un giudizio decisamente negativo sulle scelte governative di politica scolastica, perché esse dimostrano che la scuola viene vista solo come un costo sul quale si può intervenire per tagliare e per destinare le risorse verso altri settori del bilancio pubblico, invece che considerare l'istruzione come una leva fondamentale, per costruire il futuro della società italiana, per rilanciare lo sviluppo del nostro paese, per offrire un futuro positivo alle generazioni più giovani.

Siamo peraltro convinti che la scuola nel nostro Paese non sia affatto la migliore scuola del mondo. È una scuola sulla quale c'è bisogno di intervenire, realizzando anche interventi di razionalizzazione, di riorganizzazione e di qualificazione. Ma è anche una scuola che ha significative punte di eccellenza, che ha capitalizzato nel corso degli anni un importante e vasto bagaglio di esperienze e di competenze che andrebbe valorizzato piuttosto che mortificato. La scuola italiana dunque, a nostro parere, presenta questioni cruciali sulle quali è necessario intervenire al più presto.

Quella italiana è una scuola che, rispetto ai parametri europei, si trova in difetto per quanto riguarda il numero e il livello qualitativo di laureati e diplomati. È una scuola che presenta in alcuni settori problemi rispetto agli indicatori di qualità, come mostrano i dati OCSE, e che ha ancora un tasso troppo alto di dispersione scolastica, di ragazzi e ragazze che non raggiungono il diploma.

Si tratta di una scuola che deve saper affrontare la sempre maggiore presenza di bambini e bambine immigrati o figli di immigrati. È una scuola nella quale sono presenti fenomeni di bullismo e di intolleranza. È una scuola nella quale sono in crescita molteplici forme del disagio sociale e del disagio comportamentale, come peraltro sta accadendo complessivamente nella società tutta, perché la scuola è sempre lo specchio della società in cui essa opera.

Di fronte a questa situazione di una scuola che ha così gravi e profondi problemi, la risposta che viene data in queste ore dalle autorità centrali di governo è assolutamente inadeguata. È assolutamente inadeguata e demagogica la risposta ai problemi del disagio comportamentale o del bullismo che passa attraverso il semplice ripristino del voto in condotta e la bocciatura di bambini in prima elementare perché hanno un'insufficienza o problemi di disagio. E' assolutamente inadeguata una risposta che sia legata alla standardizzazione dei comportamenti, magari raffigurata nella forma simbolica del 'grembiulino'. E' assolutamente inadeguata una risposta che invece di investire in qualità, in risorse, in coordinamento organizzativo e gestionale, in qualificazione del personale insegnante, in interventi appropriati sulla rete scolastica, semplifica

i problemi attraverso l'ipotesi di accorpamento dei plessi scolastici, di chiusura anche dei piccoli plessi scolastici in situazioni territoriali disagiate, creando seri problemi ai bambini e alle bambine dei piccoli comuni.

Ritengo che la risposta ai problemi della scuola italiana dovrebbe essere assai diversa. Pur nella necessità di operare razionalizzazioni e risparmi, si dovrebbero nel contempo mantenere le risorse nella scuola, per cercare di affrontare almeno alcuni dei problemi emergenti che abbiamo davanti e che riguardano anche il nostro territorio regionale.

Tra questi l'accoglienza che la scuola deve offrire ad un numero crescente di bambine e bambini figli di immigrati.

La risposta non può essere certo quella delle classi differenziate nelle quali il minore "diverso" viene isolato per imparare una lingua che non apprenderà mai in profondità se non si mantiene l'interazione con i suoi coetanei. Avremmo quindi bisogno di interventi in grado di mettere a disposizione supporti educativi efficaci per l'integrazione dei bambini figli di stranieri.

Avremmo inoltre bisogno di interventi che sostenessero la scuola e l'impegno dei suoi operatori rispetto ai problemi del disagio sociale e comportamentale, che spesso stanno alla base dei fenomeni di bullismo.

In effetti avremmo bisogno anche di capire meglio qual è la dimensione di tali fenomeni nelle scuole del nostro territorio regionale. Per affrontarli non possiamo confrontarci soltanto con la rappresentazione che di essi possono offrirci i mass-media, che sono costretti ad occuparsi dei fatti eclatanti di cronaca, tralasciando di indagare la vita quotidiana delle nostre scuole.

Sono questi solo alcuni dei principali problemi emergenti con cui le istituzioni che governano il nostro paese e il nostro territorio devono confrontarsi e rispetto ai quali ci aspettiamo un contributo scientifico e professionale essenziale e decisivo dagli psicologi toscani in termini di analisi e proposte d'intervento. Dispersione scolastica, disagio sociale e comportamentale nella scuola, gestione etica ed efficace dei processi di inclusione dei minori stranieri, extra e neocomunitari, sono un autentico banco di prova per la capacità comune di camminare insieme, scuole, istituzioni regionali e locali, psicologi, nell'interesse della collettività tutta.

Ho accolto con interesse e attenzione le linee-guida approvate dal vostro Consiglio dell'Ordine nel novembre 2007, perché le ritengo importanti anche per le nostre azioni istituzionali. Le linee guida aiutano a chiarire la centralità della figura dello psicologo nella scuola.

Rimane tutta sul tappeto la questione del peso che viene concretamente conferito, nella vita quotidiana della scuola, alla collaborazione con lo psicologo. Dobbiamo riconoscere in proposito che il nostro paese ha un ritardo storico oggettivo rispetto ad altre nazioni. I dati che saranno presentati nel vostro dibattito penso confermeranno che, rispetto ad altri paesi, l'Italia vede una bassissima percentuale di collaborazioni tra psicologi e scuole (che, secondo alcune stime riportate dai quotidiani, si aggira intorno al 5%).

La vostra Presidente ha giustamente sottolineato come questo sia dovuto al fatto che l'intervento dello psicologo nella scuola è ancora troppo legato a forme di collaborazione "a pacchetto", su progetti che per lo più non possono garantire un'effettiva continuità di collaborazione. In altri termini, lo psicologo non fa ancora parte di un progetto complessivo, integrato coerentemente nel tessuto organizzativo della scuola. Questo credo sia il nocciolo del problema: come incardinare la figura dello psicologo nel contesto organizzativo della scuola?

E' opportuno qui notare che nella nostra regione, la gran parte delle azioni a

sostegno della scuola in cui la presenza dello psicologo è (o sarebbe) essenziale, è finanziata da soggetti terzi rispetto alla scuola, si pensi ai Comuni attraverso le Società della Salute o ai progetti finanziati dalla Regione Toscana medesima. Questa realtà, che per certi versi conferma una percezione del vostro lavoro da parte delle stesse istituzioni locali in termini di intervento contingente, spesso emergenziale, deriva dal fatto che non vi è un disegno unitario e complessivo che veda la presenza degli psicologi come una costante nella vita organizzativa della scuola.

Credo perciò che sia necessario sviluppare il dibattito sui modi e le forme con cui incardinare la figura e il ruolo dello psicologo nel contesto della programmazione complessiva dell'attività delle scuole.

Nel momento in cui affermo che si tratta di un problema da affrontare a livello di decisioni nazionali (e di Direzioni scolastiche regionali, che peraltro attuano quanto dovuto nell'ambito delle possibilità che vengono ad esse affidate dal Governo), voglio ribadire l'impegno e la volontà della Giunta Regionale di essere della partita per potenziare il vostro apporto professionale nella scuola. La Regione vuole fare la sua parte nel valorizzare il ruolo dello psicologo nella scuola, con i progetti generali regionali ma anche attraverso i precisi indirizzi che la Regione ha dato ai Comuni per quanto riguarda l'attuazione dei Piani Integrati d'Area (i PIA).

Nell'approvazione del Piano di Indirizzo previsto dalla L.R.32/2002, la Giunta Regionale ha stabilito che ben il 50% delle risorse che la Regione destina ai Comuni per i PIA dovrà essere dedicato ad affrontare i problemi del disagio sociale e delle problematiche interculturali. Ciò significa che, nelle forme istituzionalmente dovute, si danno definizioni d'intervento su problematiche che possono vedere il ruolo e la presenza dello psicologo nella scuola. E' questa una direttiva precisa e forte per tutti i Comuni della Toscana. Tra l'altro, nella definizione della destinazione delle risorse per il prossimo anno scolastico, così come avverrà per il diritto allo studio, anche sui PIA prevediamo un aumento delle risorse per i Comuni rispetto agli anni passati.

In questa prospettiva, la Regione Toscana offrirà un ulteriore contributo al rafforzamento della figura dello psicologo all'interno della scuola.

Credo che questo sia un segnale forte e chiaro della volontà di collaborazione che intendiamo offrire per accrescere il vostro ruolo nella scuola toscana.

Ritengo, infine, sulla base delle Linee guida che oggi vengono presentate, che si possa, se l'Ordine lo riterrà opportuno e se la Direzione scolastica regionale accoglierà questa nostra proposta, sviluppare una riflessione più approfondita sull'accordo che abbiamo stipulato nel 2003 per attualizzarlo rispetto alla situazione sul nostro territorio, che ha visto crescere realtà e progetti all'interno della scuola per i quali la presenza dello psicologo è essenziale e insostituibile. In conclusione, condivido pienamente l'obiettivo della vostra Presidente di passare dalla logica dei "pacchetti per progetto" ad una continuità di presenza e di rapporto dello psicologo nella scuola, rendendolo parte integrante dell'organizzazione scolastica.

E' l'auspicio che intendo fare a questo convegno e il saluto che vi porto. Grazie per la vostra attenzione e auguri di buon lavoro.

Saulo Sirigatti

Preside Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Firenze

Innanzitutto desidero ringraziare l'Ordine degli Psicologi per l'invito che mi è stato rivolto, poiché mi dà la possibilità sia di portare il saluto della Facoltà di Psicologia oltre che il mio, sia di partecipare a un incontro che vedo quale ulteriore manifestazione della collaborazione fra Ordine e Facoltà che, negli anni, si è stabilita e sviluppata. I primi tempi erano quasi dei passi obbligati. Ci si incontrava perché dovevano essere organizzate le modalità di tirocinio, ci si incontrava perché dovevano essere costituite le commissioni per gli esami di Stato. Successivamente l'interscambio è divenuto ben più attivo e fruttuoso. La Legge 509, la riforma cioè dell'ordinamento universitario, ha dato la possibilità di costituire un comitato di indirizzo che raccoglie le indicazioni del mondo del lavoro, del sistema socio-assistenziale e dunque anche dell'Ordine professionale, in vista di programmare la formazione dei futuri psicologi. In seguito, iniziative di ricerca attivate dall'Ordine hanno visto la partecipazione di colleghi dell'Università. Mi riferisco al lavoro fatto dal Prof. Odoardi sull'Osservatorio, al lavoro svolto dalla Prof.ssa Menesini per quanto riguarda il ruolo dello psicologo nella scuola. Mi riferisco anche ad alcune attività di carattere formativo per la realizzazione delle quali l'Ordine ha dato il suo contributo: posso ricordare l'attività di job career, cioè l'iniziativa che consente alla Facoltà di offrire ai propri studenti e laureandi un'idea di ciò che sarà il mondo del lavoro; anche in questo caso l'Ordine è intervenuto in maniera attiva.

Di altri aspetti di collaborazione abbiamo discusso e di particolar rilievo sono apparse le necessità di integrazione nella preparazione dello psicologo. Integrazioni che riguardano la conoscenza del servizio sanitario nazionale e del terzo settore, nonché di aspetti dell'etica e della deontologia professionale. La proposta formulata dalla Commissione Psicologia per la Scuola mi ha consentito di fare dei raffronti tra i temi affrontati nel convegno odierno e le attività di ricerca e di didattica che vengono svolte dal Dipartimento di Psicologia e dalla Facoltà di Psicologia di Firenze. Occorre sottolineare che attualmente Firenze può contare su un gruppo articolato e qualificato di psicologi, costituito sia da coloro che afferiscono al Dipartimento e sia da coloro che afferiscono alla Facoltà. Abbiamo quindi molti studiosi che con le loro attività di ricerca e di applicazione - condotte nell'ambito del Dipartimento e della Facoltà - prospettano importanti spunti per il confronto e l'approfondimento. Ci si riferisce, in primo luogo, considerati i temi del Convegno, ai conflitti scolastici, ai fenomeni di bullismo, da tempo studiati dalla Prof.ssa Fonzi e da suoi allievi e collaboratori.

Non possiamo trascurare di ricordare pure le indagini e gli interventi in materia di dipendenze, e in particolare le esperienze compiute per quanto attiene al contrasto dell'abitudine al fumo in adolescenti e giovani, considerando fattori sia di rischio sia protettivi. Sotto il profilo clinico, varie ricerche e applicazioni affrontano il disagio psicologico e la malattia, non solo secondo la tradizionale visione psicopatologica, ma - in accordo con la psicologia positiva e la psicologia del benessere - anche in vista di una promozione della salute e del benessere soggettivo e sociale. Si possono ancora menzionare alcune iniziative di ricerca e di intervento, condotte in collaborazione con istituzioni pubbliche e recentemente concluse: l'indagine sulla psicosessualità dei diversamente abili oppure lo studio sui problemi dell'empowerment sociale. Questi e molti altri sono i settori che meritano uno scambio e una valutazione reciproca delle attività che vengono svolte. In ragione di queste considerazioni suggerirei di

lavorare stabilendo una maggiore connessione fra le attività della Facoltà e gli interessi professionali che i nostri colleghi presentano.

L'Università sta attraversando un periodo un po' critico, e non mi riferisco ai problemi contingenti, perché evidentemente la Facoltà, come ogni facoltà italiana, è in fermento.

Mi riferisco alla seconda riforma dell'ordinamento universitario che stiamo affrontando e che potrebbe far pensare ad una diminuzione di interesse da parte della Facoltà nei confronti dei problemi della scuola. Vorrei sottolineare che non è così. Noi siamo stati costretti, da una serie di circostanze, a ridurre a uno i nostri quattro corsi di laurea triennali e sempre a uno i nostri quattro corsi di laurea specialistica. Tuttavia, accanto a questo aspetto formale, che in qualche maniera siamo stati obbligati ad adottare, abbiamo cercato di mantenere la sostanza dei nostri insegnamenti e dei nostri corsi di laurea.

Siamo convinti che la formazione dello psicologo non si realizza in tre anni, ma che la preparazione di base richieda almeno cinque anni. Questa convinzione risulta prevalente sia in Italia sia in Europa e, pertanto, sulla scia delle indicazioni offerte dalla conferenza dei presidi delle Facoltà di Psicologia italiane, abbiamo previsto per il "Corso di Laurea in Scienze Tecniche Psicologiche" un biennio comune e un terzo anno.

Questo ultimo anno serve, in parte, da orientamento didattico per lo studente e, in parte, per un primo approccio ad uno dei quattro settori che ancora noi oggi proponiamo, fra quali vi è sicuramente quello legato allo sviluppo e all'educazione. Anche per la laurea magistrale la Facoltà prevede un solo corso di laurea, ma con dei curricula differenziati che consentono, anche in questo caso, di dare allo studente che lo desidera, la possibilità di approfondire i temi, i problemi dello sviluppo e dell'educazione e anche di mantenere vivo un nucleo di esperienze di ricerca e di didattica che caratterizza la nostra Università e la ricerca psicologica a Firenze.

In questa prospettiva di lavoro, auspico una collaborazione sempre più stretta con l'Ordine degli Psicologi, che vada oltre l'organizzazione dei tirocini e le occasioni di cooperazione già sperimentate e che si valga, ad esempio, dell'esperienza dei nostri colleghi per quanto riguarda corsi integrativi e attività di contesto, settori questi che la Facoltà intende potenziare. E' nostro desiderio vedere realizzato uno stretto interscambio anche per quei settori particolari che prima ho indicato e, tra questi, la conoscenza del mondo socio-assistenziale, tenendo conto che troppo spesso i nostri laureati, al completamento del loro corso di studi, risultano impreparati riguardo alle strutture e ai processi organizzativi, ai sistemi di prestazione di servizi sanitari e socio-assistenziali e così via. Altro contributo essenziale dell'Ordine può concernere la preparazione dei futuri psicologi a una condotta professionale ispirata a consolidate e meditate riflessioni deontologiche.

La Facoltà è sempre stata pienamente disponibile nei confronti delle varie istituzioni sociali e ha sempre cercato di rispondere alle esigenze effettive della comunità. E' prevedibile che la Facoltà e il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Firenze, anche per il futuro, seguiranno queste linee di collaborazione per la formulazione e l'attuazione dei propri progetti di ricerca e di intervento. Per concludere, mentre mi compiaccio per la partecipazione a questo Convegno di figure di spicco della nostra Facoltà come la Prof.ssa Pinto e la Prof.ssa Menesini, rinnovo l'auspicio di una sempre più stretta collaborazione nei diversi settori della psicologia tra l'Ordine e le istituzioni accademiche. I miei fervidi auguri per una giornata di lavoro piena di significati per lo sviluppo scientifico e operativo della psicologia scolastica. Grazie.

Sesto Vigiani
Ispettore Ufficio Scolastico Regionale

Buongiorno a tutti, porto innanzitutto il saluto del dott. Angotti che è il Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, e sono ben lieto di essere qui, almeno per la prima parte di questo convegno. Cercherò di fare buon uso anche di quello che ascolterò in quanto, presso l'Ufficio Scolastico Regionale, ho anche il compito della direzione dell'ufficio che ha molte connessioni con le problematiche che riguardano questo convegno e che sono state già in parte enunciate.

Mentre ascoltavo mi venivano in mente le varie persone che su queste tematiche lavorano costantemente e collaborano con le scuole. Il nostro Ufficio ha da sempre un rapporto istituzionale con i professionisti che lavorano all'interno della scuola, probabilmente anche meno di quanto sarebbe necessario, ed in maniera poco organizzata. Tuttavia cerchiamo - per quanto ci è possibile - di metterli in condizione di poter prestare la propria opera a vantaggio della scuola sapendo che i loro interventi, che rispondono ad esigenze e a problemi che la scuola rappresenta loro, dovrebbero essere anche più continuativi e meglio organizzati.

Su questo tema, più avanti, farò una piccola proposta, diciamo di tipo organizzativo, che potrebbe essere di aiuto per regolare meglio la molteplicità degli interventi che è possibile svolgere nella scuola a volte anche complessi. Che rapporti ha il nostro Ufficio con gli psicologi. Innanzitutto il nostro intervento a favore del settore dell'handicap, comporta di necessità il rapporto con gli psicologi, come con tutti coloro che si interessano delle problematiche psicologiche connesse a questo tema ed alle azioni che lo riguardano.

Sono diversi anni, ad esempio, che facciamo interventi di prevenzione dei disturbi specifici dell'apprendimento, in particolare sulla dislessia, ma anche su disturbi di altro tipo. In questi interventi utilizziamo il sistema che è stato raccomandato anche dalla Presidente Professoressa Vannoni, cioè facciamo l'intervento in maniera sistematica che comprenda la formazione degli insegnanti. Perché è attraverso la formazione degli insegnanti che possiamo pensare ad un vero miglioramento della loro professionalità.

Oltre all'handicap e alla prevenzione dei DSA ci interessiamo della problematica del disagio e di tutti gli aspetti connessi con l'educazione alla salute e di quello che il Ministero ha chiamato il piano del benessere dell'alunno, con una serie di azioni che lo riguardano.

Io identifico abbastanza il tema con la persona che se ne occupa. Il dott. Renzo Liccioli, ad esempio, si interessa di tutto ciò che riguarda il grosso argomento dell'handicap e tutta la parte della prevenzione dei DSA.

La dottoressa Carlotta Cartei segue invece le problematiche del disagio in generale e quelle relative ad un tema che in questi giorni è divenuto particolarmente rilevante: l'inclusione e l'integrazione degli alunni stranieri. Per affrontare questi problemi, le scuole che ne hanno più bisogno in quanto le frequenta una percentuale molto alta di questi alunni, ricevono anche specifici finanziamenti con i quali poi vengono sviluppati progetti e attività specifiche che ci sembra abbiamo buoni risultati. Probabilmente, anche le nuove proposte che si stanno avanzando a livello nazionale in questo settore dovrebbero tener conto delle esperienze che già si stanno facendo nel settore. Se si dispone di risorse adeguate, un bambino straniero normalmente inserito in una classe, entro l'anno impara la lingua in modo sufficiente, senza dover perdere l'anno,

e questo mi pare un buon risultato.

Dell'educazione alla salute e del piano del benessere si occupa la dottoressa Francesca Balestri. Il piano del benessere del Ministero, per come è stato concepito è abbastanza vasto (9 azioni diverse) e molto interessante; su di esso confluiscono altri finanziamenti finalizzati in generale alla prevenzione: da quella dei disturbi alimentari (l'obesità, ad esempio), alla prevenzione delle dipendenze (droghe, alcol, fumo...), alla prevenzione e al contrasto del bullismo - altro tema caldo -, ma anche all'incremento e alla facilitazione della pratica sportiva. Quindi, anche in questo caso non ci limitiamo a raccomandare alle scuole che facciano interventi su questi temi, ma diamo loro piccoli - perché gli istituti sono tanti - finanziamenti per questo tipo di interventi. A volte sono finanziamenti che premiano iniziative particolari, ma spesso sono finanziamenti diffusi - a pioggia, come si dice - che premiano in modo differenziato tutti i progetti che vengono presentati. E' questo, fra l'altro il modo più diretto per arrivare a tutte, per metterle in condizione di fare progetti, di rielaborarli in base ai finanziamenti ricevuti, che non sono ingenti naturalmente.

Accanto al piano del benessere il nostro ufficio segue anche il tema dell'educazione ambientale, degli interventi cioè con i quali si intendono educare le nuove generazioni a coltivare un ambiente sostenibile; un argomento che mi pare abbia molto a che fare con il benessere in generale, come viene inteso in questo contesto, visto che oggi su di esso ci saranno interventi.

Ed ora vengo alla proposta a proposito di interventi più mirati, più organizzati ecc.

Con l'anno che si è appena concluso, l'Ufficio Scolastico Regionale ha cercato di organizzare le scuole del primo ciclo (Istituti Comprensivi, Direzioni Didattiche e scuole secondarie di 1°) perché approfondissero la conoscenza delle indicazioni del Ministero sul curriculum. Ci era sembrato che il modo migliore per poter organizzare l'attività di ricerca-azione su questo argomento fosse quello di raggruppare gli istituti in reti. In realtà, di reti di scuole ce ne sono già molte, la novità della nostra proposta sta nel fatto che ciascuna scuola, per questo argomento, deve appartenere almeno a una rete. Quindi, in questo caso, non si tratta di una rete territoriale che si costituisce sulla base di un'adesione volontaria, occasionale o sulla spinta di interessi comuni - reti di questo tipo possono continuare a costituirsi, e nessuno intende cancellare quelle esistenti -, ma si parla di una rete che comprende tutte le scuole che sono in quel territorio, come un'entità territoriale con un istituto di riferimento, democraticamente scelto, che ne costituisce il punto di coordinamento.

Forse ci saranno sviluppi di questa modalità organizzativa anche per la secondaria di secondo grado - le scuole del II° ciclo -, specialmente se anche per esse verrà proposto un curriculum verticale per competenze costituito in continuità con quello delle scuole del I° ciclo. In questo modo, avremmo un'organizzazione complessiva della scuola regionale sulla base di reti sub-provinciali, territorialmente coerenti, di dimensioni variabili a seconda del loro numero sullo stesso territorio. Per la ricerca-azione sulle indicazioni abbiamo finanziato le reti in base al numero delle scuole che le costituivano.

Questo, secondo me, potrebbe aiutare anche per affrontare altri progetti. Fare proposte ad una rete di scuole anziché alla singola scuola. Il singolo istituto spesso non riesce a sostenere da solo le spese di un progetto che preveda interventi continuativi ed organizzati di più professionisti per un programma che non rischi di essere asfittico e ridotto. Più scuole insieme possono mettere in piedi progetti realizzabili a livello di rete, a cui tutte possono contribuire per la loro parte e attingere secondo le loro necessità.

Questa strada potrebbe essere approfondita meglio anche perché, come diceva l'Assessore, per fortuna ci sono tanti altri enti che intervengono a sostenere le singole iniziative delle scuole nei progetti che coinvolgono lo psicologo. Riuscire ad avere un rapporto integrato anche con gli enti locali, riuscire a mettere insieme, a integrare l'opera di tutti i vari soggetti interessati, potrebbe essere la cosa migliore. Sia in termini economici che per la qualità degli interventi che un progetto simile renderebbe possibile.

Io intanto vi auguro un buon convegno e se verranno fuori anche altre proposte sulle quali potremmo confrontarci, saremo ben felici di farlo. Intanto restano in piedi i nostri protocolli di intesa già stilati, ora si tratta di farli procedere e renderli operativi.

Auguro a tutti un buon ascolto e un buon proseguimento di convegno.

Sessione del mattino

Interventi

L'impiego dello psicologo nelle scuole della Toscana: risultati dell'indagine promossa dall'Ordine degli Psicologi e dall'Ufficio Scolastico Regionale Direzione Generale
(Viviana Pistolesi e Lisa Alessandri)

Una tra le prime necessità emerse al momento in cui la Commissione Psicologia per la Scuola si è costituita, è stata la rilevazione di una serie di informazioni che ci avrebbero permesso di ottenere una panoramica il più possibile completa, della effettiva presenza e delle tipologie d'intervento della figura professionale dello Psicologo scolastico all'interno delle Istituzioni scolastiche (nel corso dell'a.s. 2006/7, nella Regione Toscana).

Abbiamo ritenuto fondamentale quindi, cercare in prima istanza di conoscere la situazione relativa all'impiego dello Psicologo scolastico, per poter meglio comprendere le aspettative e le esigenze della Scuola, nonché orientare possibili piani di sviluppo rispetto ad aree e modalità di intervento nelle quali la competenza specifica dello Psicologo scolastico non è ancora adeguatamente utilizzata. Sulla base dell'esperienza maturata da molti colleghi della Commissione all'interno delle Istituzioni scolastiche, nonché di una recente indagine svolta dall'I.R.R.E. Toscana (Trombetta e Alessandri, 2005) che ha evidenziato una presenza sempre più consistente della figura dello psicologo nelle scuole della Regione e una molteplicità di situazioni problematiche che richiedono interventi di tipo psicologico, abbiamo deciso di creare un questionario in grado di costituire una base di riflessione, elaborazione e organizzazione dei rapporti tra psicologia e scuola.

Il questionario è stato realizzato e inviato online a tutte le scuole presenti sul territorio toscano con tre solleciti di risposta ed è stato così strutturato:

- Anagrafe dell'Istituto scolastico (denominazione dell'istituto, Comune, Provincia)
- Numero delle classi e dei docenti
- Fascia d'età degli alunni

A) ATTIVITÀ SVOLTE DALLA FIGURA PROFESSIONALE DELLO PSICOLOGO SCOLASTICO NELL'ANNO SCOLASTICO 2006/2007

1) Formazione

- docenti
- genitori

2) Consulenza

- docenti
- alunni
- genitori
- sistema scuola

3) Contrasto

- alla dispersione e all'insuccesso scolastico
- dei comportamenti tipici del bullismo

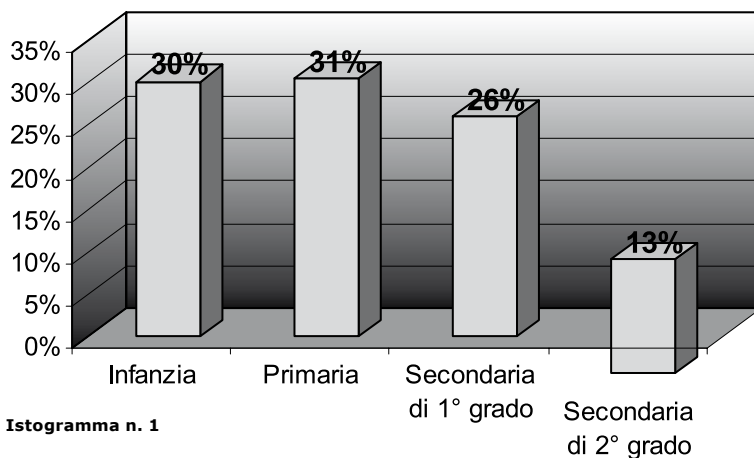
- del consumo di sostanze psicotrope
 - 4) Promozione del benessere**
 - 5) Valutazione dei disturbi dell'apprendimento**
 - 6) Interventi**
 - di educazione affettivo-relazionale e sessuale rivolti agli alunni
 - rivolti alla disabilità
 - rivolti alla multiculturalità
 - 7) Attività di orientamento scolastico e professionale**
- B) EVENTUALI PROMOTORI DELL'INTERVENTO:
- ASL
 - Istituto scolastico
 - Comune
 - Provincia
 - Regione
 - Enti privati
 - Associazioni
 - Volontariato
 - Altro
 - Nessuno
- C) INQUADRAMENTO LAVORATIVO DELLO PSICOLOGO COINVOLTO NEGLI INTERVENTI
- ASL
 - Ministero della pubblica istruzione
 - Comune
 - Provincia
 - Enti privati
 - Associazioni
 - Volontariato
 - Altro
- D) QUAL È STATA, IN TERMINI DI ORE, LA DURATA DEL PROGETTO ATTIVATO
- E) QUALI PROGETTI REALIZZATI NELL'ANNO SCOLASTICO 2006/2007 RISULTANO PROSEGUIMENTO DI INTERVENTI ATTIVATI NEGLI ANNI PASSATI
- F) QUALI INTERVENTI SONO STATI ATTIVATI SU RICHIESTA DEI GENITORI E/O DEGLI STUDENTI

L'indagine condotta dall'Ordine degli Psicologi della Regione Toscana, attraverso l'elaborazione dei dati dei questionari inviati a tutte le scuole di ogni ordine e grado della Toscana, ha avuto come obiettivo quello di rilevare un'immagine, una fotografia, dell'impiego e dell'investimento professionale della figura dello psicologo per la scuola.

Nell'anno scolastico 2007/08, il numero degli studenti toscani è di 371.452, quelli coinvolti nell'indagine risultano essere circa la metà ossia 188.560, con

la seguente distribuzione come possiamo vedere nell'istogramma n. 1.

Fascia d'età degli alunni dell'Istituto



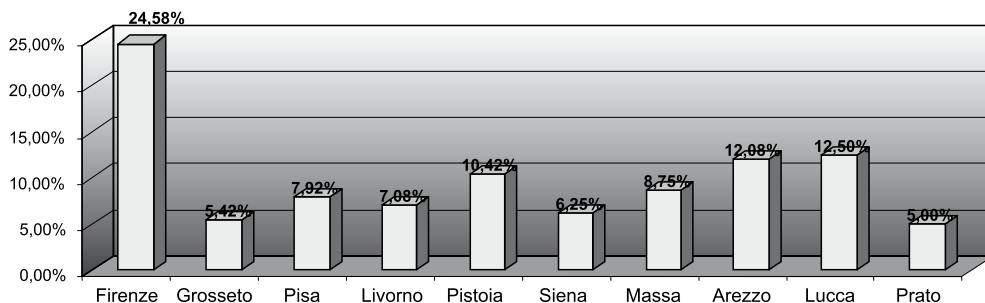
Istogramma n. 1

La fascia più alta, con il 31% spetta agli alunni della "Primaria", subito dopo abbiamo i bimbi della fascia dell'"Infanzia", la terza fascia è data dagli studenti della "Secondaria di 1° grado" con il 26%, l'ultima fascia rappresentata è identificativa degli studenti che appartengono alla fascia della "Secondaria di 2° grado".

Si ipotizza che questi dati, abbiano una distribuzione tale, e mi riferisco alla colonna "Primaria" con il 31% e alla colonna "Infanzia" con una percentuale del 30%, perché su tutti gli Istituti Scolastici che hanno risposto al questionario gli Istituti Comprensivi sono risultati quelli che hanno avuto una maggiore influenza, infatti, su 240 scuole, ben 95 hanno questa organizzazione.

L'Ufficio Scolastico Regionale, Direzione Regionale, ha inviato 561 questionari on-line, gli istituti che li hanno compilati e rinviati all'Ordine degli Psicologi della Toscana tramite posta elettronica, per essere elaborati sono stati 240, con la seguente distribuzione come possiamo vedere dall'istogramma n. 2

Provincia di appartenenza dell'istituto



Istogramma n. 2

La provincia di Firenze, analizzando i dati, sembra quella più sensibile alla nostra indagine, infatti, come possiamo notare, è quella che ha una percentuale più alta di istituti che hanno risposto, quasi il 25%, rispetto a tutte le altre. Con una percentuale del 12.5% abbiamo la provincia di Lucca che è seguita da quella di Arezzo con il 12.08%, mentre la provincia di Prato, ha risposto solo con una percentuale del 5%.

Queste percentuali rappresentano solamente la risposta delle varie scuole distribuite all'interno delle province. Per la nostra indagine abbiamo ritenuto importante rilevare la distribuzione delle risposte degli istituti all'interno di una provincia e non la ripartizione delle scuole per provincia, in modo da avere una panoramica generale delle scuole interessate a questo progetto, come una sorta di censimento che permetta di rilevare l'impiego e l'incidenza dello Psicologo nelle scuole della Toscana

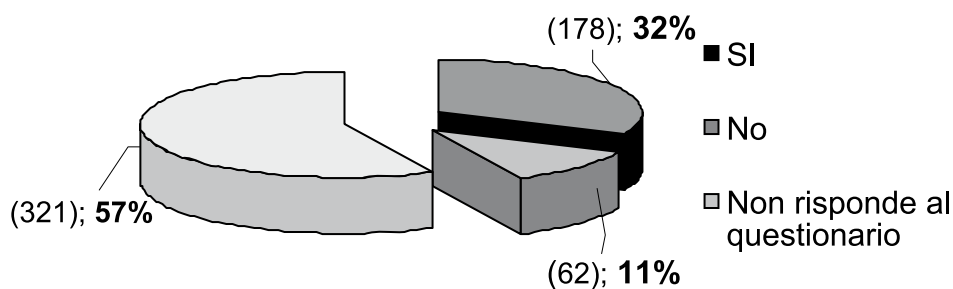
Analizziamo adesso il questionario nelle sue specifiche domande, la prima chiedeva:

► All'interno del Vs. istituto, nell'anno scolastico 2006/2007 sono state svolte attività dalla figura professionale dello psicologo?

Come si può vedere dal grafico n. 3:

- 178 scuole, cioè il 32%, dichiara di avvalersi della figura professionale dello psicologo,
- 62 istituti, ossia l'11% dei casi, dichiara che non ha attivato nessun intervento di collaborazione con lo psicologo,
- 321 scuole, vale a dire il 57% dei soggetti, non ha compilato e rispedito il questionario.

Il dato rilevante è che nonostante un'alta percentuale di scuole non abbia risposto al questionario possiamo comunque affermare che 1/3 delle scuole toscane dichiara di avvalersi dello psicologo; rispetto ai rispondenti la percentuale delle scuole che dichiara di avvalersi dello psicologo è del 74%.



Istogramma n. 3

La parte successiva del questionario prevedeva una domanda multipla ad incrocio di quesiti. Le classi che si incrociavano erano di due tipi, cioè i

"cluster promotori" con i *"cluster di intervento"*.

I *"cluster promotori"* erano costituiti da enti patrocinatori, che prevedevano al loro interno la figura professionale dello psicologo, come: la "A.S.L.", gli "Istituti Scolastici", il "Comune", la "Provincia", la "Regione", gli "Enti Privati" (ad esempio le Cooperative), le "Associazioni", il "Volontariato". La voce "Altro" si riferisce al concetto che in questa categoria sono inseriti tutti i promotori che non rientrano nelle categorie precedenti, per esempio possono far parte di questa categoria i liberi professionisti; nella voce "Nessuno" invece troviamo tutti i casi in cui non si è promosso quello specifico progetto.

I *"cluster di intervento"* rappresentano una rosa di progetti di intervento che maggiormente vengono promossi dalle categorie precedenti (cluster promotori) agli istituti scolastici e quindi abbiamo voci come: la "Formazione" sia per i docenti che per i genitori; la "Consulenza" sia per i docenti che per i genitori ma anche per gli alunni e il sistema scuola, intendendo per questo ultimo, un'architettura progettata per tutto il complesso scolastico a partire dai collaboratori scolastici fino ad arrivare alla presidenza; il "Contrasto alla dispersione e all'insuccesso scolastico"; il "Contrasto ai comportamenti tipici del bullismo scolastico"; il "Contrasto al consumo di sostanze psicotrope legali ed illegali"; la "Promozione al benessere"; la "Valutazione dei disturbi di apprendimento"; gli "Interventi di educazione affettivo-relazionale e sessuale rivolti agli alunni"; gli "Interventi rivolti alla disabilità"; gli "Interventi rivolti alla multiculturalità"; le "Attività di orientamento scolastico".

Dopo aver analizzato e descritto nello specifico i dati di ogni domanda del questionario, che prevede di indicare gli eventuali promotori dell'intervento, per ogni cluster di intervento si è passati all'elaborazione dei valori raggruppandoli in un unico grafico per avere una maggiore visualizzazione dei dati uniti per tipologia di intervento e quindi la "Formazione" e la "Consulenza" è stata elaborata con i cluster più impegnati nella promozione di questi progetti quali la "A.S.L.", gli "Istituti Scolastici", il "Comune", la "Provincia", "Altro" e "Nessuno".

Come possiamo vedere dal grafico n. 4, sia la formazione che la consulenza viene promossa per gran parte dagli istituti stessi che sono i primi a percepirne l'esigenza.

Ormai molti insegnanti nelle scuole, di ogni ordine e grado, individuano nello psicologo una figura importante per lo svolgimento di determinati compiti di consulenza e/o formazione per la qualità del servizio, ma molti colleghi dei docenti privilegiano la "consulenza" rispetto agli incontri di "formazione", ipotizzabili ancora troppo spesso come lezioni frontali. Probabilmente si è maturata la convinzione che lo psicologo non può fungere solamente da fornitore di informazioni (psicologiche appunto) ma che, per esprimere le sue potenzialità al meglio, deve conoscere la specificità di ogni problema e specialmente di ogni studente, entrare cioè in contatto con la situazione concreta.

L'"A.S.L." risulta maggiormente coinvolta nella promozione di progetti sulla consulenza ai docenti e agli alunni.

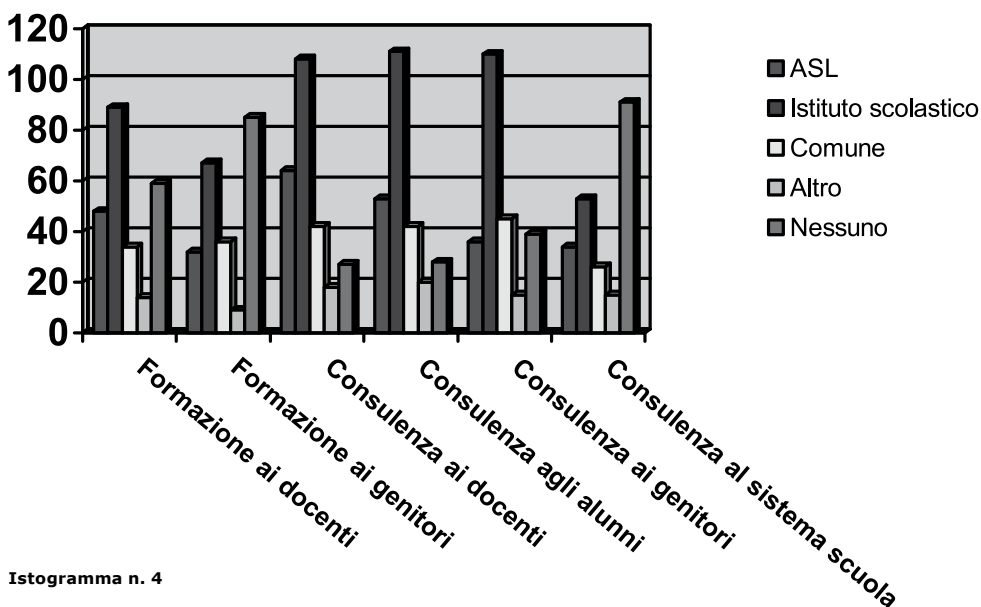
Inoltre si osserva che le percentuali di coinvolgimento dell'ente promotore Comune distribuite sui progetti d'intervento risultano abbastanza omogenee.

Sembra mancare la consapevolezza da parte delle scuole, ma anche dei comuni e delle ASL, che proprio l'aggancio con la scuola può far da mediatore a percorsi di formazione alla genitorialità, così preziosi per le condizioni familiari a rischio di disagio psico-sociale.

Da rilevare ancora che la categoria "Altro" è partecipe in percentuali minori rispetto agli altri enti, ma comunque molto importante poiché categoria non legata agli enti e servizi pubblici.

Un valore invece che spicca per quanto riguarda i progetti di intervento sulla consulenza al sistema scuola e sulla la formazione ai genitori è la colonna "Nessuno". Questo significa che tali progetti non sono stati attivati in un'alta percentuale di casi, anche negli istituti e nei territori dove risulta essere presente una sensibilità per il ruolo dello psicologo a scuola risulta mancare una sensibilità al "sistema": il più delle volte nessuno promuove percorsi di consulenza al sistema scuola, come se esso non fosse spesso il principale soggetto disfunzionale da analizzare e su cui dover intervenire; si pensi ad es. al clima organizzativo, o alla carenza di opportunità comunicative, di autentica conoscenza e collaborazione reciproca fra le parti insegnanti, genitori, alunno, coetanei, ecc... Ipotizziamo inoltre che forse gli istituti scolastici ne avrebbero particolare bisogno, ma i patrocinatori si trovano costretti a dover promulgare progetti che abbiano una ricaduta imminente e con una rapida soluzione al problema.

enti promotori per i progetti di formazione e consulenza



Istogramma n. 4

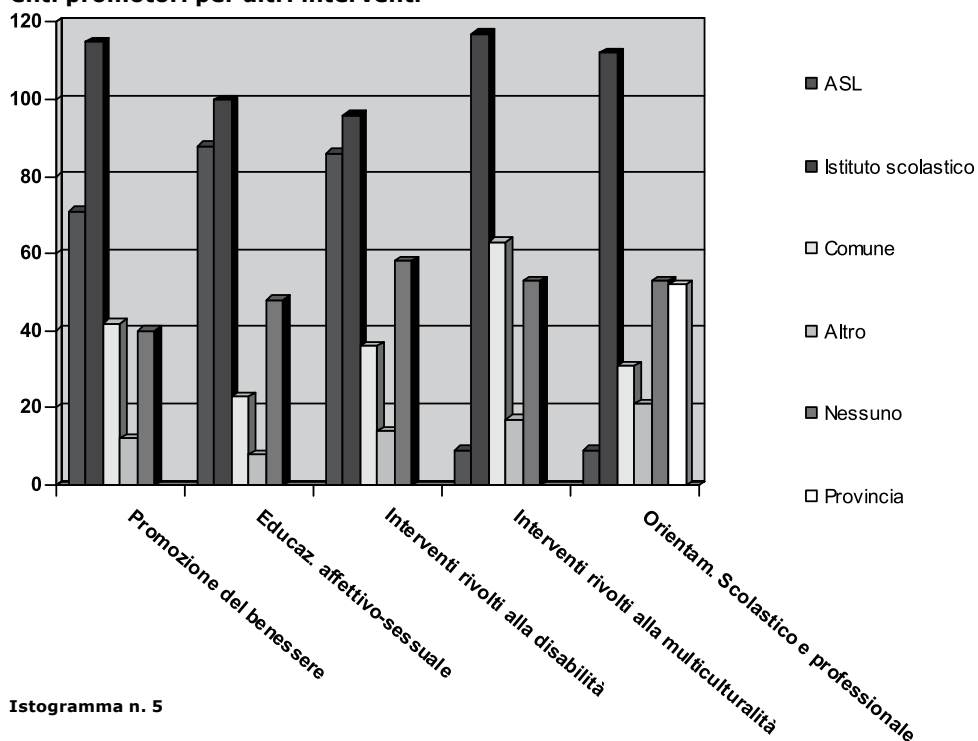
Analizzando il grafico n. 5 osserviamo che gli istituti scolastici sono ancora quelli maggiormente coinvolti nel sostegno agli interventi sulla promozione al benessere, sull'educazione affettivo-sessuale, sugli interventi alla multiculturalità e sull'orientamento scolastico e professionale. Quindi si ipotizza che ancora una volta la richiesta parta da una effettiva esigenza dell'istituto stesso. Anche la "A.S.L." è presente con valori elevati soprattutto per ciò che riguarda l'educazione affettivo-sessuale, gli interventi rivolti alla disabilità e la promozione al benessere, mentre non si fa promotore di interventi quali l'orientamento scolastico e interventi rivolti alla multiculturalità.

L'ente promotore "Comune" è coinvolto soprattutto negli interventi rivolti alla multiculturalità e nei progetti riguardanti la promozione al benessere. Anche in questo grafico le alte percentuali ottenute dalla categoria "Nessuno" ci indicano che molti progetti non sono stati attivati.

Un valore indicativo è dato dalla categoria Provincia che si fa carico della valorizzazione dell'intervento sull'orientamento scolastico e professionale. La categoria "Altro" è sempre presente ma si fa promotrice di interventi che però non superano una percentuale del 8.33%.

Da queste molteplici categorie si evince chiaramente che non c'è un chiaro riferimento istituzionale in grado di promuovere la raccolta dei fondi né risposte efficaci. Ci sono dei tentativi di risposta come ad esempio i Piani Integrati di Area pur tuttavia se questi sono i dati dobbiamo dedurre che non ci sono risposte organiche.

enti promotori per altri interventi



Istogramma n. 5

Nel grafico n. 6 ritroviamo il ruolo preponderante degli istituti scolastici quali promotori dei progetti quali: "Contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico", "Contrasto all'innescò e al mantenimento della carriera del bullo" e "Valutazione dei disturbi dell'apprendimento"; questo può essere letto come un forte bisogno da parte degli istituti tanto da ricorrere ai propri finanziamenti per promuovere i progetti.

Per ciò che riguarda il "Contrasto al consumo di sostanze psicotrope" la "A.S.L." si fa promotrice di questo progetto in modo preponderante in quanto nel suo organico troviamo i S.E.R.t, quindi si ipotizza l'impegno degli istituti in questo ambito soprattutto per ciò che riguarda la promozione ai cambiamenti dei vari stili di vita.

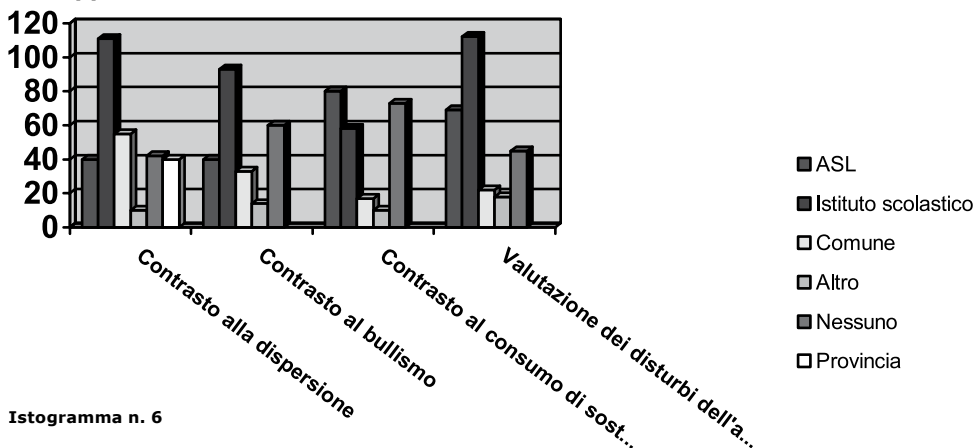
Altri promotori di rilievo sono il "Comune" per ciò che riguarda il progetto sul "Contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico" e al bullismo; la "Provincia" solo rispetto all'attivazione del progetto contrasto alla dispersione scolastica.

Si rileva ancora fortemente presente la categoria "Nessuno" per questi progetti di cui invece la scuola in quanto contesto educativo privilegiato per la formazione dei cittadini del domani avrebbe necessità.

Dall'analisi dei grafici l'impressione è che gli enti promotori lavorino ciascuno per conto proprio; ciascuno ha un'area di "specializzazione" e lì prosegue, comportandosi quasi come "fornitori" diversi di un libero mercato mentre l'interazione fra gli enti è una delle strategie più efficaci per prendere in carico le situazioni problematiche e per evitare il rischio della frammentazione degli interventi, della competizione, della reciproca squalifica e quindi si rileva la necessità di istituire una figura che sia in grado di progettare, coordinare e gestire le risorse in maniera efficace ed efficiente e tale figura richiama le professionalità proprie dello psicologo inteso come l'architetto dei servizi, ossia un ruolo che funga da snodo nella gestione tra i servizi stessi in una logica di rete.

Un'ulteriore parte del questionario verte sulla stima delle ore effettuata per ogni progetto sopra descritto (**► Qual è stata, in termini di ore, la durata del progetto attivato presso il vostro Istituto?**).

enti promotori delle aziende di contrasto a valutazione dei disturbi dell'apprendimento

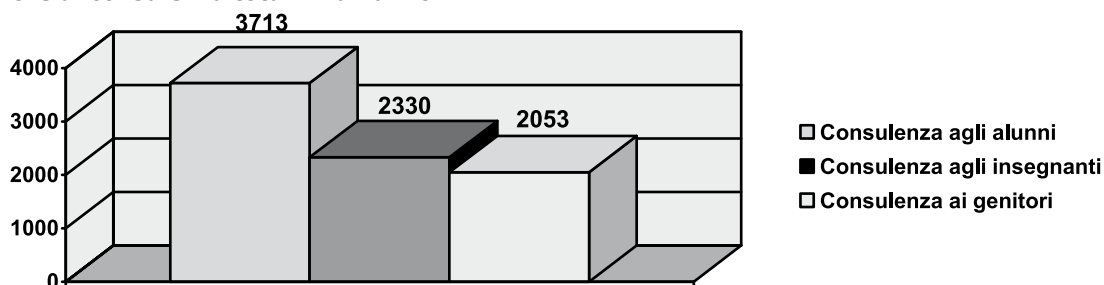


Istogramma n. 6

L'elaborazione ha messo l'accento sulle ore totali sostenute per portare a termine progetti di "Consulenza" agli alunni, agli insegnanti e ai genitori. Per la consulenza agli alunni risulta un totale di 3.713 ore, per la consulenza ai docenti risulta un totale di 2.330 ore e per la consulenza ai genitori risulta un totale di 2.053 ore.

Come si rileva dal grafico n. 7, un dato interessante, riguarda il fatto che se sommiamo il totale delle ore dedicato alle consulenze ai genitori, alunni e insegnanti e lo si divide per il numero degli alunni delle scuole che hanno risposto al questionario si ottiene che ogni singolo alunno gode sia in modo diretto che indiretto mediamente di una consulenza di circa 2 minuti e mezzo. Lasciamo a chi ascolta le considerazioni sulle possibilità di realizzare interventi efficaci.

ore di consulenza totali in un anno



Istogramma n. 7

***Alcune considerazioni sulle Linee Guida per lo psicologo che lavora
nelle istituzioni scolastiche
(Rossella Renzini)***

Buongiorno, ci tengo a precisare che nonostante sia io ad avere l'onore di presentare questo lavoro, in realtà il lavoro è il frutto di una azione sinergica tra la Commissione Psicologia per la Scuola, l'Università con la Facoltà di Psicologia e l'Ufficio Scolastico Regionale.

Il valore di queste Linee Guida sta proprio nella sinergia che questi tre enti sono riusciti a mettere in atto; la Commissione Psicologia per la Scuola rappresenta una comunità di pratiche e di saperi, noi tutti pratichiamo la professione di psicologo e il sapere quindi è un sapere che deriva, come ci dice l'etimologia della parola, da sapio, dall'assaggiare, e quindi dal conoscere attraverso l'esperienza, quelle che sono le tematiche e i problemi che uno psicologo incontra nel suo lavoro nell'istituzione scolastica.

D'altro canto la facoltà di Psicologia, in particolare la professoressa Menesini, ha svolto un grosso lavoro di supervisione scientifica, così come l'Ufficio scolastico Regionale ci ha portato a contatto con problemi reali, concreti e anche con le possibilità di sviluppo del sistema scuola.

Queste Linee Guida sono un modello di Buone Pratiche, intendendo con questo il lavoro che un gruppo di psicologi provenienti da varie formazioni teoriche hanno sviluppato per ottimizzare i metodi e i risultati della professione, e questo convegno rappresenta la possibilità di disseminare queste acquisizioni. Sul sito dell'Ordine degli Psicologi della Toscana, nelle pagine dedicate alla Commissione Psicologia per la Scuola troverete la versione integrale delle linee guida approvate dal nostro Consiglio.

Vi invito ad andare a vederle, leggerle in modo approfondito poiché questo sapere condiviso sull'intervento dello psicologo potrà portare a un livello importante di innovazione l'intervento nella scuola nel territorio della Regione Toscana. Le buone pratiche quando sono condivise portano ad una maggiore coerenza degli interventi, ad una congiunzione di saperi, e ad una analisi e una riflessione sempre più pensata, più elaborata, di quello che stiamo facendo e nello stesso tempo arrivare a formarci insieme come professione e a portare avanti quello che si chiama una formazione continua nella nostra professione. Passando ora a presentare le Linee Guida iniziamo da quello che è l'oggetto, il sistema scuola, e l'obiettivo generale del lavoro nella scuola, cioè la promozione del benessere e della salute di tutte le componenti del sistema. Vorrei qui sottolineare l'importanza di un approccio strategico che metta in interazione i tre livelli dell'intervento: individuale, gruppale e sistemico che devono essere sempre presenti in un intervento efficace, efficiente e di qualità.

Come ha già detto la nostra presidente crediamo che la costruzione del progetto con le componenti fondamentali del sistema scolastico, insegnanti, dirigenti, sia un modo per alimentare non solo la motivazione per il nostro lavoro e di chi lavora con noi, ma anche per costruire la fiducia e valorizzare le competenze che sono già presenti, interne al sistema, perché un vero risultato si ha laddove tutte le competenze in maniera sinergica possono essere valorizzate e approfondite; e credo che questo lavoro di potenziamento dei ruoli e delle funzioni all'interno della scuola, l'empowerment, cioè il valore della psicologia positiva come diceva poco fa il prof Sirigatti, sia uno dei temi più importanti dell'attualità della professione di psicologo.

Le aree di intervento dello psicologo nella scuola sono:

1. contrasto dell'abbandono e dell'insuccesso scolastico
2. violenza, bullismo, disturbi della condotta
3. comportamenti a rischio, dipendenze
4. disturbi internalizzanti
5. disturbi specifici di apprendimento
6. minori stranieri
7. alunni disabili
8. partnership scuola/famiglia

non credo che ci sia bisogno ora di prendere in esame nello specifico le singole aree, che potrete approfondire nella lettura delle linee guida, vorrei solo mettere in evidenza la necessità di promuovere maggiormente gli interventi per quel che riguarda la collaborazione scuola-famiglia, poiché nella nostra Regione sono ancora limitati i progetti a riguardo, e perché è uno degli elementi centrali e fondamentali per la risoluzione di una serie di conflittualità interne ed esterne alla scuola. Nella nostra regione so che ci sono alcuni progetti ma ancora non abbastanza e quindi vi prego di far attenzione anche allo sviluppo di questa area di lavoro, come sapete ormai non c'è più il genitore che andava dal maestro o dal professore ascoltando e prendendo spunto dal dialogo con l'insegnante per attuare una strategia educativa con il figlio; in questo momento il meccanismo difensivo che i genitori mettono in atto nel rapporto con i docenti porta a conflitti e scontri, quindi gli insegnanti e i genitori debbono essere sostenuti per migliorare la collaborazione fra l'intero sistema scolastico e le famiglie. Come dicevo uno degli approcci strategici su cui abbiamo scelto di lavorare è il livello individuale, cioè azioni su singoli alunni, docenti e genitori, sia nell'area dei Disturbi di Apprendimento, sia nell'area emozionale e affettiva. Rispetto a questo approccio è necessario precisare che l'intervento dello psicologo a scuola comprende funzioni cliniche e di screening, pur non assumendo elementi di presa in carico globale e di terapia, né esaustivi di una diagnosi per i quali il mandato spetta necessariamente alle Aziende Sanitarie e altre agenzie del territorio. Per quel che riguarda la scelta del secondo approccio strategico, il livello dell'intervento sui gruppi, azioni sui gruppi classe, sui gruppi dei docenti, gruppi dei genitori e non ultimo i gruppi integrati scuola/territorio. Qui l'intervento dello psicologo è attivo sia per implementare le competenze relazionali dei singoli nei gruppi, ed entrare anche nel lavoro delle dinamiche dei gruppi, sia anche per migliorare i processi di lavoro nella scuola, nei gruppi dei docenti o all'interno dell'organizzazione laddove ce ne sia bisogno. Ciò che fa lo psicologo, o meglio ciò che aiuta a fare è, come dicono gli autori "Riconoscere i propri bisogni, riconoscere l'altro come portatore di uguali o diversi bisogni, essere in grado di accogliere le differenze senza sentirsi minacciati nell'identità, saper cooperare per individuare strategie ai fini della maggiore soddisfazione per tutti e ai fini di una pacifica risoluzione dei conflitti." (Francescato, Putton e Cudini, 1986).

Il terzo livello dell'intervento, che è ancora quello nel quale meno si lavora in generale è quello dell'intervento sul sistema con azioni di Empowerment dell'organizzazione, quindi non solo intervenire all'interno del sistema per promuovere la comunicazione interna all'organizzazione stessa, e azioni di comunicazione efficace all'esterno, ma anche promuovere o potenziare azioni efficaci di promozione del benessere e della salute in sinergia con altre agenzie del territorio; lo psicologo quindi può diventare un architetto dei servizi, promuovendo anche nuovi assetti organizzativi e potenziando l'integrazione

con il territorio.

Per quel che riguarda gli obiettivi specifici per gli interventi sugli alunni

- Promozione delle potenzialità individuali per contrastare l'abbandono e l'insuccesso scolastico
- Promozione delle competenze socio-affettive e relazionali
- Promozione dei percorsi ottimali di apprendimento
- Gestione delle multiculturalità
- Gestione della disabilità

Per gli interventi sugli insegnanti obiettivi specifici sono

- Promozione e valorizzazione del ruolo dell'insegnante
- Promozione percorsi ottimali di apprendimento
- Sviluppare la collaborazione scuola-famiglia
- Gestione della multiculturalità
- Gestione della disabilità

Gli obiettivi del lavoro con i genitori sono

1. Promozione delle competenze genitoriali
2. Gestione della multiculturalità
3. Sviluppare la collaborazione scuola-famiglia

Rispetto all'analisi di questi obiettivi e delle linee guida nel suo complesso vorrei sottolineare i tre aspetti da sviluppare nel lavoro nella scuola, il primo è la formazione degli insegnanti, intendendo con questa la trasmissione non solo di conoscenze ma anche di competenze, di abilità, di atteggiamenti e di comportamenti.

E' da molti anni che il Ministero della Pubblica Istruzione non attua un percorso globale e strutturato di formazione per gli insegnanti, crediamo che la comunità locale se ne debba far carico, perché la formazione è una risorsa strategica per lo sviluppo individuale, collettivo e anche culturale della scuola. Per quel che riguarda la professione dello psicologo, noi come commissione crediamo che ci sia da sviluppare soprattutto il livello di valutazione dell'intervento e quindi valutazione dell'efficacia, dell'efficienza e della qualità dei risultati.

Questo non si può fare se non si definiscono obiettivi specifici legati ad azioni ed attività ben definite in fase progettuale, si devono definire indicatori di risultato e usare strumenti di verifica adeguati a ciò che è stato progettato. Un ultimo elemento da evidenziare, per ciò che riguarda le consulenze a genitori, insegnanti, alunni: noi come psicologi abbiamo da rispettare un codice deontologico e lavorare nella scuola pone molti problemi dal punto di vista della deontologia.

Vi ricordo che possiamo intervenire nella scuola media o superiore laddove c'è una legge precisa che dà modo agli psicologi di fare le consulenze anche senza il consenso dei genitori se il progetto è inserito nel P.O.F, mentre non è così nella scuola elementare. Ricordo quindi l'articolo 31 del Codice deontologico sul consenso genitoriale, e ricordiamoci anche che ci può essere deroga alla riservatezza di ciò che si apprende in una consulenza solo se si ipotizzano gravi pericoli per la salute fisica e psichica di una persona.

Il benessere a scuola, obiettivo comune **(Francesca Balestri)**

Buongiorno a tutti. Io lavoro all'interno dell'Ufficio III della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, ufficio diretto dall'Ispettore tecnico Sesto Vigiani che avete appena ascoltato.

Sono referente regionale per le tematiche relative al ben-essere degli studenti, in particolare per l'educazione alla salute, l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità e le azioni di prevenzione e di contrasto al fenomeno del bullismo nelle scuole.

L'Ufficio Scolastico Regionale Direzione Regionale, il 20 ottobre del 2006 ha siglato un protocollo di intesa con l'Ordine degli Psicologi della Toscana per assicurare interventi di supporto qualificato al sistema scuola laddove c'è - e abbiamo visto che c'è - una richiesta da parte della scuola stessa.

La richiesta si registra proprio su tutte le tematiche generali che vanno ad incidere sul successo formativo e sul benessere dello studente. E non per intervenire sullo studente ma su tutte le componenti dell'istituto, quindi docenti, Dirigenti, personale educativo interno.

In attuazione al protocollo, abbiamo dato vita ad un Comitato Tecnico-Scientifico composto da professionisti sia dell'Ordine degli Psicologi sia della nostra Direzione Generale. Insieme a me per l'U.S.R. fa parte di questo comitato il referente regionale per l'integrazione e i disturbi specifici di apprendimento dott. Renzo Liccioli.

La prima azione comune che abbiamo intrapreso è stata quella di fotografare lo stato attuale dell'impiego dello psicologo scolastico nelle scuole della Toscana. Come avete visto, abbiamo chiesto tramite un questionario ai Dirigenti Scolastici quali sono gli interventi proposti, quali le aree di interesse e quali le figure professionali utilizzate. Inoltre abbiamo chiesto notizie sui fondi che servono a realizzare queste particolari azioni.

Questa indagine è stata effettuata per capire in generale quando la scuola ritiene di doversi avvalere della collaborazione di figure specialistiche all'interno del proprio fare quotidiano e in particolare che cosa il personale scolastico si aspetta da una figura professionale specifica come quella dello psicologo. Tra tutti i risultati che sono emersi attraverso i lavori dei miei colleghi che hanno analizzato questi dati che sono appena stati esposti, a me preme sottolinearne ulteriormente alcuni.

Come abbiamo visto, ci sono interventi a macchia di leopardo all'interno della Toscana e quindi non c'è un'uniformità delle richieste.

Vengono impiegate figure professionali di vario genere ma gli interventi effettuati vengono colti, - questo è un punto interessante -, sempre in generale come interventi psicologici.

Sempre più spesso poi, vengono richiesti interventi sull'emergenza dei singoli casi, chiedendo "l'utilizzo della bacchetta magica" a questi professionisti, che dovrebbero risolvere il problema quando esso è emerso con forza e con molta probabilità ha turbato tutto il sistema scolastico.

Infine è emerso che la scuola promuove in larga percentuale interventi in proprio, e anche questo è un dato per noi interessante, perchè mostra il positivo risultato delle direttive e delle indicazioni ministeriali in materia di salute, benessere e prevenzione del disagio, che sembrano essere largamente recepite dalle nostre scuole.

Tornando alla specificità della figura dello psicologo, emerge chiaramente dal-

le risposte dei Dirigenti Scolastici che si richiede il suo intervento su singole problematicità, in larga percentuale attraverso lo strumento dello sportello, un front office percepito in grado di risolvere il problema e l'eventuale emergenza. Sono pochi invece i progetti che si attivano su richiesta di alcune componenti fondamentali del sistema scolastico, come gli studenti stessi oppure le famiglie. Lo scarso coinvolgimento delle famiglie è dovuto probabilmente al fatto che non si arriva a considerare bene quanto la famiglia può influire sul comportamento dello studente e in particolare quanto un intervento dello psicologo a scuola possa influire sul benessere complessivo dell'intera sua famiglia che magari ha delle problematiche in sé.

Ultima, ma non per importanza, è la questione dei fondi finanziari.

Questi progetti sono in larghissima parte, se non unicamente, sostenuti dai fondi delle scuole, quindi gli istituti scolastici fanno fronte a tutte queste esigenze con le proprie risorse dell'Autonomia che, come è già stato sottolineato, sono piuttosto scarse. E quindi occorre essere consapevoli che in proporzione le scuole investono molto, fanno un grande sforzo per garantire opportunità di benessere e successo formativo dei propri studenti. Una grossa percentuale del fondo d'istituto viene investita per queste tematiche e nonostante sia sicuramente insufficiente per fare un intervento di qualità e continuativo occorre che il mondo dei professionisti come voi sia pienamente consapevole del grande sforzo compiuto dalle scuole e da questa Amministrazione che le supporta e le sostiene nella costruzione autonoma della loro offerta formativa. In estrema sintesi, l'indagine ci dice che la domanda del personale scolastico nei confronti degli psicologi e di tutti gli altri esperti nelle cosiddette professioni di aiuto, è molto alta, l'esigenza di una collaborazione da parte vostra per la piena realizzazione di alcuni progetti è fortemente avvertita e quindi occorre da parte nostra guidarla e supportarla al meglio, affinché poi, in particolare, si lavori sulla prevenzione dei problemi e sui prodromi di questi problemi. Penso infatti che lavorare prima che i problemi si presentino sia fondamentale. Spesso sento dire che i problemi che i ragazzi manifestano oggi nella scuola sono quelli che domani ci saranno nella società. Non sono molto d'accordo, credo che siano esattamente quelli che ci sono anche nella società. Quindi se interveniamo efficacemente nella scuola possiamo riuscire a contenerli nella società, mentre se non lo facciamo questi problemi rischiano di esplodere in maniera più forte creando maggiori sacche di dispersione scolastica, insuccesso formativo ed educativo, disagio e devianza. Faccio un esempio classico, che riguarda il mio lavoro quotidiano: si parla molto del fenomeno del bullismo all'interno delle scuole, ma capita spesso, analizzando un atto definito tale, che si tratti di un episodio avvenuto al di fuori della scuola, e/o che non si configuri come prepotenza tra pari nei contesti di gruppi immotivata e continuativa, ma come un vero e proprio reato, che è ben altro dal bullismo e necessita di ben altri tipi di interventi rispetto a quelli di promozione dell'educazione alla legalità e della prevenzione del disagio e delle forme di prevaricazione e violenza che la scuola fa sempre e da sempre attraverso il suo stesso lavoro didattico quotidiano. Per la scuola la promozione del benessere è una priorità. Non a caso il Ministero dell'Istruzione, per l'Università e per la Ricerca. Ha dato vita ad un piano triennale sul benessere che si sostanzia in una molteplicità di interventi che vanno oltre il tradizionale concetto di educazione alla salute come assenza di malattia e trasmissione di nozioni di igiene e pronto soccorso. Sulla base di questo piano nelle scuole si realizzano progetti su tematiche cardine come le dipendenze dalle sostanze (droghe, fumo e alcol), la corretta alimentazione e la prevenzione degli incidenti stradali. Ma sono moltissimi

anche progetti sul rispetto dell'ambiente, sul rispetto nei confronti degli altri (e quindi di educazione interculturale), si educa alla solidarietà attraverso l'apporto del volontariato, si educa all'affettività, al rispetto delle regole e al corretto uso delle tecnologie.

Quindi il Ministero, attraverso un'ottica olistica, promuove un autentico star bene a scuola, che, in linea con obiettivi di Lisbona, è l'elemento che concorre in modo determinante a prevenire la dispersione scolastica, che sappiamo essere ancora presente nel sistema scolastico italiano, e a far raggiungere il successo formativo agli studenti.

In questa prospettiva, la "missione" dell'Ufficio Scolastico Regionale, è quella di supportare le scuole nella loro autonoma costruzione dell'offerta formativa, in modo che si integri sempre di più con le proposte che arrivano dall'esterno, che sia sempre più ricca, più diversificata e più differenziata in base alle diverse esigenze territoriali, più coerente con le finalità generali della scuola, in quanto inserita in quel contesto territoriale.

Per fare questo è fondamentale che tutti gli attori che concorrono a questa offerta inizino a lavorare di più insieme nei diversi ruoli e nelle diverse competenze. Questo concetto, espresso nella relazione anche della dott.ssa Vannoni, presidente dell'Ordine degli Psicologi della Toscana, ci ricorda che oggi le scuole si trovano ad affrontare una mole sempre più crescente di proposte progettuali e a questo proposito mi piace ricordare che in realtà il *progetto è la scuola stessa*, come credo sottolineerà la relazione successiva dal titolo "Dai progetti delle scuole al progetto della scuola."

Come è stato detto precedentemente dall'Assessore regionale, spesso i progetti sono non solo molti e "micro" ma sono definiti "pacchetti" e quindi sono rigidamente predefiniti e "pronti all'uso".

Spesso si tratta di proposte anche meritevoli e ben congegnate, ma rischiano di essere inefficaci perché ogni realtà è una realtà a sé, ogni intervento va costruito su quella realtà e va progettato insieme agli attori che sono sul campo.; Auspichiamo a questo scopo che si attivino momenti più forti di condivisione delle strategie tra le varie figure professionali che operano all'interno della scuola sia come liberi professionisti, sia come enti pubblici e privati, per co-progettare insieme alle scuole interventi organici, complessivi, preventivi e continuativi. I docenti sono e devono rimanere i registi di ogni intervento educativo, e contemporaneamente devono avere il supporto degli altri perché questa dell'educare i giovani è una missione che abbiamo tutti insieme.

La confusione dei ruoli causerebbe difficoltà. I docenti sono infatti specialisti della didattica ma non sono tuttologi e se si improvvisassero psicologi, assistenti sociali ecc. si avrebbero degli interventi certamente confusi, non adeguati che farebbero sentire inadeguati e che sarebbero inadeguati per i ragazzi che li ricevano. La stessa cosa accadrebbe nel caso in cui lo psicologo si improvvisasse docente.

Da parte loro, i docenti sono preoccupati da quello che spesso loro stessi definiscono il "bombardamento dei progetti proposti" che li disorienta profondamente. A questo dobbiamo insieme tentare di porre un rimedio. E' per questo che l'Ufficio Scolastico Regionale intende fare la propria parte, certamente insieme a tutti gli Enti Locali che sono protagonisti dell'offerta formativa integrata alle scuole, quindi i Comuni, le Province, le ASL e la Regione in particolare, con l'obiettivo che si giunga a proposte più organiche, più unitarie, più aperte e soprattutto più complesse e più "grandi", perché si sta parlando di un "grande" sistema, complesso, a tratti anche complicato, e affascinante proprio per questo: il sistema-scuola! Grazie.

***L'intervento psicologico nella scuola:
teorie e modelli di intervento
(Giuliana Pinto)***

Buongiorno a tutti: il mio contributo verterà principalmente sull'apporto che la formazione e la ricerca universitaria possono offrire alla costruzione di competenze teoriche e operative necessarie allo psicologo scolastico. Attualmente i laureati in Psicologia concludono il loro percorso avendo acquisito una preparazione psicologica polivalente che, verificata e irrobustita dal tirocinio e dal superamento dell'esame di stato, consente loro di lavorare in svariate aree: evolutiva, clinica, sociale, del lavoro etc. tra le quali, quella costituita dalla psicologia scolastica. A fronte di questa formazione a tutto campo, vi è da chiedersi, tuttavia: che cosa rende "scolastico" lo psicologo scolastico? Si è talvolta sostenuto, semplicisticamente, che uno psicologo diventa "scolastico" nel momento in cui entra nella scuola costituendola a suo campo di azione, ma questo assunto è fonte di molta ambiguità: in primo luogo più che di scuola dovremmo parlare di scuole, moltiplicando le immagini che questo termine evoca, e incominciando a prendere consapevolezza della molteplicità di caratteristiche che sono sottese alla molteplicità di rappresentazioni del contesto scolastico. Guardando le immagini che scorrono, e che suggeriscono la pluralità di luoghi, personaggi, funzioni, stati d'animo, esperienze che la scuola racchiude in sé, ognuno di voi potrà cogliere quanto riconosce (e si riconosce in) questi contesti o quanto invece essi appaiano lontani o estranei. Con Vygotskij, infatti, dobbiamo ricordare la natura profondamente storico-culturale delle istituzioni scolastiche, conseguenza ma anche espressione e veicolo dei valori e delle aspettative che ciascuna società annette alla formazione culturale dei propri membri. Allora cosa dobbiamo fare? Proporsi di far fronte a tale complessità come un Don Chisciotte, un Superman, una Biancaneve?

In realtà il "luogo", da solo, non definisce la competenza: la scuola è soprattutto un terreno da interrogare, di cui leggere i bisogni, cui destinare un ascolto attento ed un costante e specifico esame, in rapporto al quale mettere a punto gli atteggiamenti, le conoscenze e gli strumenti con i quali ci si muove, ciascuno dei quali deve essere pensato e utilizzato in modo specifico, non come semplice "trasposizione" da altri ambiti delle conoscenze psicologiche. Chi lavora nella scuola lamenta spesso di essere assalito dalla molteplicità ed eterogeneità delle proposte che la psicologia avanza, spesso derivate da altrettanti modelli generali: prevenzione, psicologia della salute, psicologia di comunità; modello sistemico-relazionale, rogersiano, cognitivo-comportamentale, ecc. Il pericolo insito in questa modalità di accostarsi alla scuola è quello di proporre delle competenze o delle formule che non riescono ad afferrare e a decifrare la specificità del mondo della scuola e che rischiano piuttosto di apparire come degli improvvisati pass-partout. A titolo di esempio pensate alla differenza che corre tra l'apprendimento studiato dalla psicologia generale, che ne evidenzia meccanismi, leggi ed effetti nell'ambiente controllato e artificiale costituito da un laboratorio, e l'apprendimento considerato come processo reciproco al processo di insegnamento, calato nel contesto naturale in cui si produce, nel vivo di una classe, e valutato con criteri di efficacia commisurati al contesto! Qual è dunque il contributo che i contenuti formativi e la ricerca psicologica possono offrire alla formazione di specifiche competenze necessarie allo psicologo che voglia proporsi alla scuola?

Dal punto di vista contenutistico fra le molte discipline accademiche che

caratterizzano l'ampio ventaglio degli insegnamenti universitari in ambito psicologico, nell'ambito della facoltà di psicologia fiorentina le conoscenze disciplinari che hanno il collegamento più stretto e diretto con le competenze richieste alla figura professionale dello psicologo scolastico sono quelle offerte nei corsi di studio incentrati sui temi ed i metodi della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, della psicologia scolastica e della psicologia delle difficoltà di apprendimento. Queste aree disciplinari hanno come oggetto di studio e di indagine l'individuo negli ambienti di apprendimento - in particolare, ma non esclusivamente, la scuola; si occupano di individuare i fattori dell'ambiente che possono facilitare o ostacolare l'apprendimento, la motivazione, il benessere degli studenti e, in generale, di chi impara; pongono, tra i propri oggetti di studio, per esempio, il modo dell'insegnante di condurre la classe, le caratteristiche della spiegazione, l'uso di materiale come sussidio per l'istruzione, i fattori di rischio e di protezione rispetto al prodursi di sistemi relazionali favorevoli allo sviluppo e così via. In sostanza si può dire che, mentre la psicologia dello sviluppo si focalizza sull'evoluzione (cambiamento, crescita, maturazione) dell'individuo, pur senza trascurare i fattori ambientali, familiari e culturali che possono incidere su tale sviluppo, la psicologia dell'educazione è interessata a come l'istruzione, anche non strettamente scolastica, può migliorare le conoscenze e abilità linguistiche, cognitive e sociali, il modo di pensare e gli atteggiamenti dell'individuo nei contesti nei quali ha luogo la sua educazione, scolastici ed extra-scolastici. La psicologia delle difficoltà scolastiche è inoltre connessa sia allo studio dello sviluppo che a quello degli effetti degli interventi educativi sull'apprendimento: essa, nelle sue specializzazioni, si preoccupa di prevenire e diagnosticare i disturbi e deficit che possono ostacolare lo sviluppo armonico e compromettere il rendimento scolastico dell'individuo, nonché di intervenire per correggere, se possibile, ma soprattutto per permettere e favorire l'inserimento e l'integrazione dell'individuo nella comunità scolastica. Di fatto, al momento, non esiste un percorso ampio e articolato, mirato alla preparazione di questo tipo di professionalità. Per consentire a chi voglia operare professionalmente nel campo della psicologia scolastica e voglia approfondire questa base di conoscenze teoriche e metodologiche e mantenerle in costante aggiornamento e arricchimento, da molti anni sono attivi, presso la Facoltà, i corsi di Perfezionamento tematici e, dal 2008, uno specifico Master di secondo livello in Psicologia Scolastica, che dall'anno prossimo intensificherà la collaborazione con l'Ordine degli Psicologi. Caratteristica comune a questi momenti formativi, e qualificante proprio del loro essere impartiti nell'ambito di una università, è il costante intreccio tra teoria e ricerca, fondato sul presupposto che la teoria trova la sua convalida nella ricerca scientifica, e che quest'ultima deve arricchire con i suoi canoni di rigore, la fondatezza delle teorie.

Ma oltre che di una formazione teorica e di ricerca, lo sappiamo bene, chi intende operare professionalmente deve disporre di strumenti e metodi di lavoro che rendano operative le teorie, e siano in grado di produrre effetti trasformativi in relazione ai problemi. Vediamo dunque in concreto dove e come queste conoscenze teoriche e metodologiche possono agganciarsi alla pratica professionale e divenire strumenti con i quali è possibile ai professionisti intervenire efficacemente sui fenomeni che osservano, che indagano e sui quali sono chiamati a progettare e operare. Farò un esempio del modo in cui una conoscenza di ricerca e scientifica può diventare un sostegno essenziale allo strumentario per lo psicologo scolastico, derivandolo dalla ormai pluriennale attività di consulenza e formazione rivolta alle scuole che ho condotto, con

collegli e collaboratori, su un tema cruciale per la scuola e intorno al quale si addensano le richieste: l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. Il compito più specifico e di maggior rilievo per l'istituzione scolastica è infatti quello conseguire il cosiddetto successo formativo: l'indice più significativo sul quale si valuta l'efficacia dell'istituzione scolastica, sia per gli esponenti dell'istituzione, sia per i familiari, sia per gli studenti, è proprio il fatto che essa sia riuscita a far conseguire agli allievi risultati di apprendimento adeguati. Gli allarmanti risultati su questo piano, emergenti anche dai confronti internazionali compiuti sulle competenze degli allievi delle scuole italiane (dati PISA), hanno gravi implicazioni, oltre che per il sistema educativo stesso, per il più ampio sistema socio-culturale ed economico cui esso appartiene. Di fatto uno studente italiano su cinque incontra, nella sua carriera scolastica, un momento di particolare difficoltà tale da richiedere l'aiuto da parte di un esperto, e nel contesto toscano il quadro non è significativamente diverso. Un'alta percentuale di studenti, quindi, incorre in insuccesso scolastico, bocciature o abbandono della scuola.

Le difficoltà scolastiche sono di tanti tipi diversi, spesso non conseguenza di un'unica causa ma dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente che il contesto in cui egli viene a trovarsi. Recenti dati ci dicono che ancora oggi in Italia e anche in Toscana percentuali non irrilevanti di bambini incontrano notevoli difficoltà nell'alfabetizzazione iniziale, mancano il traguardo del suo padroneggiamento entro i primi anni di scuola elementare e sperimentano, con il progredire nella scolarizzazione, quell'insuccesso nello studio dovuto alla mancata disinvoltura nell'uso strumentale di lettura e scrittura. I risultati dell'indagine internazionale IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sulla lettura e sull'alfabetizzazione, condotta nel 1990-91 e nel 2001-03, con l'intento di rilevare "l'abilità di comprendere e usare forme di lingua scritta richieste dalla società e/o gradite agli individui" dei bambini di 32 paesi, frequentanti la IV elementare e la III media, se nell'insieme collocano l'Italia in buona posizione rispetto alla media internazionale, rivelano però che vi è un'ampia fascia di alunni con prestazioni deludenti, che si avviano a lasciare la scuola elementare in condizione di semi-analfabetismo funzionale. L'entità del fenomeno non è univocamente determinata: si tratta, per le difficoltà di lettura, di percentuali che oscillano tra l'1 ed il 15% della popolazione scolastica, ma tali percentuali sono destinate ad accrescersi se si considera non solo il problema al suo esordio ma se ne censiscono le conseguenze a lungo termine. Appare quindi comprensibile come dalla scuola venga richiesta allo psicologo scolastico la competenza a intervenire sugli studenti, con gli studenti, per gli studenti che non riescono ad utilizzare gli stimoli che la scuola offre e che non mettono in atto i processi necessari per dare risultati sufficienti. Allo psicologo tocca dunque il compito di fare le domande giuste, per offrire risposte significative.

Innanzitutto il professionista dovrà avere una teoria che consenta di chiarire il modello di apprendimento al quale si riferisce, dovrà in secondo luogo esplicitare i processi implicati nel raggiungimento del risultato atteso e accertare se l'efficienza nei processi che il modello prevede è davvero determinante per il livello della prestazione; dovrà infine verificare se questi processi di cui si è individuata la fondatezza, sono anche potenziabili, se il potenziamento porti realmente a un significativo miglioramento della prestazione, e indicarne forme, tempi e modi. Quella che ho appena sintetizzato è una competenza dunque che si articola in più componenti, ciascuna delle quali si aggancia ad un preciso contenuto teorico-metodologico:

1) *Avere una teoria di riferimento*

In primo luogo, dunque, lo psicologo scolastico deve avere una teoria dell'apprendimento: studi recenti suggeriscono che ormai l'apprendimento non può più essere ricondotto esclusivamente ad un processo di addestramento e nemmeno ad un processo logico, costruttivo, strategico, interattivo. Sarà necessario avere una visione dell'apprendimento che lo identifichi con il suo essere "situato", quindi calato dentro contesti, con delle pratiche, con degli strumenti specifici. L'apprendimento dovrà essere visto come "distribuito", ovvero in grado di trasferirsi tra contesti e come "collaborativo" e dunque capace di chiamare in causa anche quella che potremmo definire una cognizione calda: la capacità di mettere in gioco, oltre alle competenze cognitive anche le emozioni, le credenze, la motivazione e così via. Ci si aspetta da uno psicologo scolastico che abbia una teoria dell'apprendimento da condividere o da discutere con, per esempio, gli insegnanti. Ciò presuppone un concetto di competenza che ovviamente non è più solo destrezza tecnica, esperienziale, non è solo sapere astratto o culturale, ma è il risultato dell'orchestrazione tra i saperi, che includa le conoscenze nella loro forma dichiarativa e nella loro forma procedurale; che tenga conto dei fattori dinamici, motivazionali, emotivi e di autoregolazione, che mettono in circolazione le conoscenze; una competenza che deve sapersi esprimere in contesti, situazioni e attività sono caratterizzati da irregolarità e da complessità. Obiettivo di questo tipo di approccio all'apprendimento è un pensiero in situazione, capace di formulare giudizi sfumati e non del tipo "tutto o niente", di vedere gli aspetti incerti e problematici dell'informazione; è un pensiero che ha una visione complessiva dei problemi, è un pensiero che tollera l'ambiguità e non corre verso classificazioni precoci dentro schemi, è una capacità in altri termini di pensare, di conoscere attraverso procedimenti complessi, non algoritmici e cioè con percorsi che non sono completamente specificati dall'inizio.

2) *Applicare una teoria dell' apprendimento a un campo specifico di conoscenza*

Esemplificherò questo passaggio prendendo a oggetto l'apprendimento di lettura e scrittura, processi di alfabetizzazione, che vengono raggiunti dalla maggioranza degli alunni, ma che continuano a restare una competenza labile, sfuggente per molti individui anche nel corso della scolarizzazione superiore, sia come deficit secondario ad altre disabilità, che come disturbo specifico di apprendimento della lingua scritta, ma anche come conseguenza di gravi situazioni di difficoltà sociale. Un'acquisizione rilevante su cui la scuola viene misurata e si misura perché è un'acquisizione che a breve termine ha degli effetti importanti sulla motivazione ad apprendere, sull'autostima, e a lungo termine ha delle conseguenze importanti sugli altri atti di acquisizione delle competenze e principalmente sulla produzione e comprensione del testo, sulle abilità di studio, sull'apprendimento, sul rendimento, e la cui mancanza può infine configurarsi in alcuni soggetti come un vero e proprio disturbo. Lo psicologo scolastico, per intervenire sul deficit, dovrà quindi conoscere lo sviluppo tipico delle abilità cognitivo-linguistiche che determinano un adeguato apprendimento scolastico nel bambino, delineando il quadro delle relazioni che intercorrono tra tali abilità, considerando tali competenze un continuum che prende avvio dalle fasi iniziali dell'alfabetizzazione e che si protrae per tutto il corso della vita. E dovrà sapere come rilevare tali specifiche competenze sapendo scegliere e utilizzare, tra gli strumenti esistenti, quelli appropriati a metterne in evidenza non solo gli aspetti strumentali ma anche quelli funzionali a svariate forme di problem-solving, di espressione e di esercizio del pensiero critico e creativo.

3) Attraverso la conoscenza dell'andamento tipico di tali abilità individuare precocemente gli ostacoli e i fattori di sostegno al loro adeguato dispiegarsi, verificare quali sono gli indici capaci di predire i futuri insuccessi, identificare le modalità di prevenzione dell'insuccesso. Nell'esempio che sto facendo, quello dei processi di alfabetizzazione, la ricerca recente e qualificata potrà dire al professionista quali delle competenze presenti a livello prescolare sono anche significative per le acquisizioni successive a breve termine, potrà dire, per esempio, se e quanto la competenza fonologica è un'abilità che predice la scrittura e la lettura e quanta forza predittiva, abbiano, invece, le conoscenze concettuali sul sistema della lingua sulle capacità di codifica e decodifica corretta di lettura e scrittura iniziali. Se invece il professionista sarà chiamato a intervenire sulle abilità di lettura e scrittura avanzate, dovrà sapere che il peso delle competenze di tipo fonologico si attenua e che invece passa in primo piano il peso delle competenze testuali, della capacità di costruire testi dotati di struttura, di coesione, di coerenza. Dovrà in altri termini disporre di un modello di sviluppo delle competenze di alfabetizzazione longitudinale, che ne illustri l'andamento nel tempo ma anche le reciproche influenze, e l'intreccio con le abilità cognitive generali e quelle implicate in altri ambiti disciplinari, come ad esempio quello logico-matematico.

4) Predisporre, attuare e verificare degli interventi di potenziamento delle abilità di apprendimento, al fine di rendere disponibili percorsi di intervento efficaci nella prospettiva della prevenzione della difficoltà. Nel caso specifico, dovrà essere di nuovo la ricerca a guidare il professionista a stabilire se e quando è possibile intervenire per migliorare le abilità necessarie all'acquisizione di lettura e scrittura. La risposta non è ovvia: potrebbe accadere infatti che un elemento causale risulti molto importante nelle abilità successive, ma che poi le verifiche empiriche dicano che quell'elemento causale, quel processo, quella capacità è impermeabile all'azione educativa, per cui è o inutile o non economico agire su di esso. Anche questo fa parte di ciò che noi dobbiamo saper dire alla scuola: quali abilità, ed in quali momenti e condizioni, sono permeabili a un intervento di supporto e quando invece un potenziamento sarebbe superfluo o, invece, viceversa inutile.

Per rispondere in modo competente a questa domanda, si dovrà dunque precisare come le competenze predittive siano modificabili, con quali interventi mirati, intenzionali, specifici, chiarendo inoltre se l'eventuale effetto migliorativo è selettivo o generale: se ne avvale chi è già bravo e non ha quindi bisogno di essere particolarmente potenziato? O se ne avvale davvero chi ha una prestazione che fa presagire una possibile difficoltà? Risposte elusive, a meno che non si appoggino a risultati di ricerca rigorosi, che prevedano l'utilizzo di prove di pre-test e di prove di post-test fra le quali si interpongano le attività di potenziamento e che permettano di mettere a confronto ciò che accade sul gruppo sottoposto al potenziamento con quanto acquisito dal gruppo di controllo, le cui prestazioni precisano se davvero l'intervento ha avuto un effetto significativo, che non si sarebbe verificato laddove non fosse stato attuato. I risultati degli studi di potenziamento e di *follow-up* auspicabilmente ci confermano dunque quali sono le abilità, le competenze suscettibili di essere incrementate, e di prevenire quali siano le condizioni di fattibilità di un intervento ed i suoi costi in termini economici e di impegno. Senza queste precisazioni rischiamo, di nuovo, di non tenere conto che ogni intervento va a detrimento di qualche altra cosa, che non c'è in psicologia un intervento "neutro", il cui solo rischio è quello di non aver funzionato: ogni intervento è

una scelta nell'economia emotiva, esponenziale di un individuo, di una relazione, di un sistema di rapporti.

5) Integrare l'intervento con il contesto

Bisogna tenere presente che l'insegnante che si rivolge allo psicologo scolastico vuole indicazioni che siano compatibili con il contesto: presupposto per l'efficacia delle proposte è il riconoscimento non interveniamo su un vacuum, che esse si inseriscono in un fluire esistente di pratiche, routines, sistemi organizzati di ritmi e ruoli. Allo psicologo scolastico si richiede infatti una competenza che sia pertinente e condivisibile con i destinatari del suo intervento, specifica ad essi.

Spesso, tuttavia, i metodi di insegnamento lasciano molti aspetti impliciti, si affidano molto anche alla creatività e all'impegno autonomo che il docente mette in gioco e sono rivolti ad allievi normalmente dotati e quindi non necessariamente adatti a destinatari con caratteristiche eterogenee. Qualcuno l'ha detto prima, l'insegnante non è un tuttologo, ci mancherebbe. Dunque qui si impone una dichiarata assunzione di responsabilità professionale: lo psicologo tornerà a far valere il peso di una conoscenza empiricamente fondata. Chiamato, per esempio, ad orientare il trattamento di una difficoltà in lettura, potrà fare riferimento a dati acquisiti dalla ricerca psicologica: lettori e scrittori abili sono contraddistinti da livelli elevati di utilizzo della via semantica, da processi diretti di accesso al significato delle parole e dei testi. Queste modalità di pervenire al significato vanno a sostituire i processi di tipo sub-lessicale, in cui sono invece attive modalità soprattutto periferiche e superficiali di elaborazione e costruzione della parola. Possiamo trarne la conseguenza che l'importante è operare sulla competenza lessicale, che sembra avere un ruolo centrale nei processi di apprendimento della lingua scritta e la cui mancanza sembra essere un elemento importante nello spiegare il mancato successo in questi processi. Sulla base dei modelli bisogna quindi mettere a punto trattamenti che mirino a potenziare i processi e che valorizzino sostanzialmente e promuovano la capacità di autoregolazione perché diventino non delle protesi che non funzionano se non c'è chi le applica, ma diventino delle competenze autonome. Quindi interventi sul deficit che rispettino le condizioni di sollecitare quelle attitudini che motivano al miglioramento delle prestazioni, legate alla motivazione, all'assunzione di un atteggiamento di tipo meta-cognitivo, a un'immagine di sé in cui c'è spazio per un cambiamento verso il progresso e in cui ci sia la capacità di una reazione attiva, dinamica anche all'insuccesso. Fattori quindi emotivi, meta cognitivi, emozionali che stanno comunque alla base della capacità di apprendere e di autoregolare il proprio apprendimento: per non dimenticare il fatto che le difficoltà e il disturbo si associano frequentemente a una compromissione anche della sfera sociale, per cui in aggiunta alle difficoltà scolastiche e cognitive sono da sottolineare problemi emotivi, relazionali, micro e macro sociali. La ricerca ci dice che bambini con disturbo di apprendimento, qui niente di nuovo sotto il sole, i bambini con disturbo di apprendimento sono meno accettati dai pari, hanno meno attività sociali, sperimentano più solitudine, hanno un concetto di sé più basso, hanno maggiori livelli di sintomi depressivi. E ancora la ricerca ci dice che quando al disturbo di apprendimento si associa anche il disturbo nell'attenzione e il disturbo di iperattività le condizioni si fanno ancora peggiori e, comparativamente al bambino che è portatore del solo disturbo di apprendimento, questo tipo di persone è ancora meno accettata, ha ancora minori abilità sociali, ancora maggiori livelli di sintomi depressivi, minor proporzione di amici, più amici

con problemi di apprendimento e più conflitti con gli amici. Ma perché, e qui torniamo alla ricerca, questa è una descrizione, perché i bambini con difficoltà di apprendimento hanno difficoltà relazionali? Dobbiamo prendere posizione, le ipotesi esplicative sono varie, dobbiamo decidere in qualche modo fra noi, prima di pensare di poter lavorare su queste problematiche, se ci convince maggiormente, sulla base delle evidenze scientifiche, un'ipotesi della discrepanza, mancano le abilità socio-cognitive e quindi di conseguenza mancano le capacità di impegnarsi in relazioni sociali adeguate, o viceversa ci convince maggiormente un'ipotesi di deficit dell'elaborazione, e quindi in realtà le abilità relazionali mancano perché c'è un deficit a livello di elaborazioni delle relazioni cognitive, percettive, linguistiche; o ancora c'è una combinazione tra disturbo di apprendimento e una tipologia di problematiche di tipo clinico-psichiatrico che influenza i rapporti sociali. Queste sono domande ma servono a capire quanto, a mio giudizio, dalla ricerca si possa attingere un aiuto a prendere il timone in mano.

Su questo vado rapida perché poi ci sarà anche più avanti nella giornata chi ritornerà sullo specifico: mi premeva oggi sottolineare ed esemplificare la produttività di uno stretto legame tra la pratica professionale e un approccio di ricerca sui problemi e sui processi, che metta a disposizione del professionista quel tipo di conoscenze cui si arriva con ricerche che devono essere longitudinali, quindi devono richiedere tempo, e devono proiettarsi con quei *follow - up* di cui stamattina si parlava, (senza i quali le nostre conoscenze sono estremamente poco verificabili), che devono essere condotte su partecipanti rappresentativi, e che ci permettano di cogliere che cosa è rilevante per gli allievi, per i loro insegnanti, per le loro famiglie, all'interno dei loro diversi contesti. La ricerca però, è evidente, non può fermarsi in laboratorio e in università, deve tornare nel contesto professionale, deve venirne qualificata, deve venirne orientata: questo è possibile anche grazie a iniziative come quella di oggi, che mettono insieme in una condizione che non si verifica molto frequentemente, ricercatori e professionisti. In tal modo il modello culturale ancora prevalente, che tende a contrapporre teoria e prassi, viene ad essere superato in una prospettiva in cui le componenti culturali e professionali si coordinano, si integrano e si danno senso a vicenda, all'interno di un sistema simbolico, culturale e valoriale condiviso e co-costruito. Vi ringrazio.

***La mediazione dei conflitti nella scuola:
teorie e modelli di intervento
(Ersilia Menesini)***

Buongiorno a tutti, ringrazio l'Ordine per questa giornata molto stimolante. Ringrazio tutti i rappresentanti istituzionali che sono oggi presenti e che hanno espresso in modo molto positivo un'intenzione di collaborazione e di sinergia progettuale. Anche il mio contributo parte dal mondo della ricerca, però da un mondo della ricerca che spesso si è misurato, confrontato con il mondo della scuola e dell'operatività nella scuola. Cercherò con questo contributo di leggere come la psicologia possa contribuire al benessere e alla prevenzione dei conflitti all'interno del contesto scolastico. La mia lettura è per certi aspetti, complementare a quella della collega che mi ha preceduto, e vorrei cogliere le problematiche di tipo comportamentale e relazionale che emergono nella scuola e che spesso non sono disgiunte dalle problematiche di tipo cognitivo e di apprendimento.

La scuola è attraversata da tutta una serie di emergenze e disagi ed anche gli interventi di questa prima mattinata hanno messo in evidenza le difficoltà quotidiane che gli insegnanti rilevano. Alcuni problemi affondano le radici nel contesto e nella comunità scolastica, altri sono espressioni di disagi e di difficoltà che provengono da contesti extra scolastici. La scuola però è quella che risente di più della presenza di emergenze e disagi, di alcuni di dei quali mi sono più a lungo occupata, tra cui il fenomeno del bullismo. In questi anni il bullismo ha ricevuto un'attenzione mediatica particolarmente forte, ed in particolare negli ultimi due anni vi è stata, da parte del Ministero, tutta una serie di iniziative e di azioni volte a contrastare e a ridurre questo fenomeno. C'è sicuramente da parte degli insegnanti una attenzione forte e rilevante verso questo fenomeno, attenzione condivisa anche dalla società in generale, da molta società civile. Le problematiche del bullismo e della violenza tra i ragazzi, preoccupano gli insegnanti, gli operatori della scuola, ma direi, vista la risonanza e l'effetto mediatico di tali fenomeni, sicuramente preoccupano fortemente la società degli adulti in senso lato. Più recenti sono le problematiche legate all'integrazione multietnica a cui si sta cercando di dare una risposta di un certo tipo a livello parlamentare. Si sono avuti in questo ultimo periodo alcuni episodi di cronaca particolarmente allarmanti. Qui vedete alcuni titoli di giornale che ho ripreso dalle agenzie e da internet, dove le problematiche legate al confronto inter-gruppo e al confronto interculturale diventano particolarmente allarmanti e preoccupanti. Non solo, le problematiche legate al conflitto interetnico e al conflitto interpersonale spesso si intrecciano, per cui molti studiosi hanno sottolineato l'importanza di cominciare a porre attenzione anche ad alcuni fenomeni, magari meno eclatanti sul piano mediatico, ma presenti nel contesto classe, costituiti da quelli che noi consideriamo fenomeni di bullismo razzista in cui c'è una frequente propensione dei ragazzi a offendere e ad avere atteggiamenti discriminatori e conflittuali verso i bambini di altre culture e di altre razze. La problematica sociale abbraccia sia la sfera dei comportamenti esternalizzanti, quali il bullismo, l'aggressività, la violenza, le problematiche legate ai conflitti intergruppo, ma anche le problematiche internalizzanti, per esempio la depressione, la scarsa autostima, i comportamenti di ritiro e di isolamento sociale che molti ragazzi vivono. Sicuramente i problemi di tipo comportamentale e relazionale, si intrecciano con i problemi scolastici. Dal mio punto di vista, i fenomeni di bullismo sono spesso fortemente corre-

lati con le difficoltà di apprendimento e la scuola, anziché essere un contesto motivante per gli apprendimenti, diventa paradossalmente un contesto in cui la motivazione più forte è quella di acquisire uno status negativo nel gruppo. Lo stare in classe sulla base di modelli di relazione negativa, diventa una sorta di training e di formazione ai comportamenti devianti, di trasgressione e di opposizione. Alcuni dati testimoniano la forte associazione, per esempio, tra il disagio esternalizzato, il bullismo e i problemi di rendimento. Questi dati si riferiscono a una ricerca longitudinale che io ho condotto nelle scuole superiori della provincia di Lucca, dalla quale emergeva per esempio che il 30% circa dei soggetti persi erano costituiti da ragazzi che avevano un profilo di alto rischio sul piano del bullismo. Si vede come molta della dispersione scolastica sia costituita proprio da quei ragazzi che hanno, sul piano comportamentale e relazionale, un profilo di disagio. Non solo, ma i problemi del rendimento diventano particolarmente rilevanti anche per quei ragazzi che rimangono a scuola. Tra i ragazzi rimasti a scuola nei tre anni e seguiti sul piano della valutazione del comportamento, vedete come la linea verde, che è costituita dal gruppo dei ragazzi con un profilo caratterizzato nella direzione di bullismo, sono anche quelli che hanno un più basso rendimento e questo rendimento tende ad abbassarsi nei tre anni di osservazione.

Il conflitto a scuola è un conflitto complesso e vedremo di capirne il perché. Questa mattina abbiamo sottolineato nelle linee guida come l'intervento dello psicologo non si debba restringere negli angusti spazi di una stanza. Intervenire con la scuola e per la scuola significa spesso riuscire a cogliere la complessità dei fenomeni che avvengono all'interno di questo contesto e anche la complessità della struttura che regola ed influenza i fenomeni al suo interno. Ogni conflitto che avviene a scuola spesso è un conflitto complesso di cui vediamo solo la parte emergente, solo la punta dell'iceberg, che è costituita magari da un'opposizione più chiara, ed evidente, emersa, ma alla cui base c'è una serie di processi particolarmente complessi che sono presenti all'interno della classe e che, a mio avviso, dovrebbero essere l'oggetto principale di attenzione ed intervento in campo psicologico. Occorre intervenire sul conflitto laddove è particolarmente evidente, eclatante, ma occorre anche come psicologi, assieme agli insegnanti, cogliere tutta una serie di segnali che risultano spesso celati, sommersi, ma la cui definizione è particolarmente rilevante per operare nella direzione della promozione del benessere e della prevenzione dei conflitti.

Il conflitto, come noi psicologi sappiamo bene, è caratterizzato da una natura più di tipo relazionale e quindi, come tale, ha una connotazione che è particolarmente rilevante all'interno di contesti come quello scolastico in cui si hanno sia la dimensione relazionale diadica, sia la dimensione relazionale di gruppo. Altre caratteristiche, che spesso sono collegate, sono il livello di intensità e di tensione, ancora più chiaramente connotate in termini di escalation. Noi sappiamo che nella dinamica del conflitto spesso l'interazione tra modalità che progressivamente si strutturano come sempre più conflittuali, portano poi a fenomeni di escalation da cui è molto difficile retrocedere. Quel sistema di pregiudizi, di atteggiamenti, di stereotipi, di paure, di sentimenti che stanno alla base dell'iceberg, se comincia ad interagire all'interno della classe, spesso crea situazioni particolarmente gravi ed esplosive da cui è difficile anche retrocedere. I fattori scatenanti nella classe sono tanti: si va dai commenti, alle offese, alle parole fuori luogo, o più semplicemente si tratta delle occasioni di confronto sociale che avvengono nel contesto classe, perché molte delle attività che vengono condotte nella classe sono attività in cui il compito è individuale e in cui scatta naturalmente la dimensione del confronto sociale,

che non è ancora competizione negativa, non è ancora competizione volta ad affossare l'avversario, ma che sicuramente porta ciascun alunno, soprattutto dove non si usano approcci cooperativi, a confrontarsi con i compagni. Tutto questo può portare a sentirsi più o meno adeguato nelle situazioni. Vedete come tutta una serie di problemi legati anche ai processi di apprendimento di cui parlava prima la mia collega, all'interno della classe, hanno una natura e una connotazione che è individuale ma direi anche meta individuale e relazionale. Secondo me, il conflitto a scuola è un conflitto che può essere sia aperto, diretto, e come abbiamo detto prima, connotato da una chiara contrapposizione tra le persone, ma anche un conflitto celato. Vorrei sottolineare questa dimensione del conflitto nascosto perché molto spesso a scuola abbiamo conflitti celati. Quando il ragazzino presenta difficoltà di apprendimento, o quando presenta condizioni di isolamento, difficoltà di integrazione, atteggiamenti che comunque denotano un malessere, ci dà un chiaro segnale di conflitto celato, di qualcosa che nella relazione tra il bambino e la scuola non funziona. La dinamica del conflitto nella scuola è ancora più complicata, poiché coinvolge la classe e spesso comporta una presenza di altri elementi significativi come gli spettatori. Pensate a tutta la letteratura sul bullismo che sottolinea l'importanza del fatto che il problema non è solo un conflitto tra me e te, tra il bullo e la vittima ma spesso la dinamica e la motivazione che sta dietro al comportamento aggressivo riguarda il gruppo nel suo insieme, costituisce un'affermazione di status e di dominanza all'interno del gruppo. In qualsiasi tipo di conflitto che noi cogliamo a scuola il ruolo degli altri è fondamentale, lo è nel momento in cui io mi confronto con l'altro e mi sento all'altezza, oppure non mi sento all'altezza di ciò che gli altri stanno facendo, lo è nel momento in cui io vengo presa in giro come vittima perché gli altri non fanno nulla, anzi rafforzano il comportamento del prepotente; è particolarmente importante il ruolo degli altri nel momento in cui, per esempio, io mi sento isolato o mi sento escluso dai compagni perché magari nessuno fa niente per attivare una rete di rapporti nei miei confronti. Sicuramente la problematica del conflitto nel contesto classe è ulteriormente aggravata dalla dinamica interna al gruppo. E nel gruppo dobbiamo metterci i compagni, come in questa immagine, ma anche gli insegnanti e la rete degli adulti presente nella scuola (dirigente e personale non docente).

Questa complessità dei fenomeni relazionali e conflittuali a scuola dà conto della difficoltà di intervenire, e della necessità di individuare una nuova lettura ed anche una nuova strategia per affrontare i conflitti a scuola. Allo stesso tempo però c'è anche il risvolto della medaglia, perché se i pari possono costituire un fattore di rischio per tutta una serie di problematiche conflittuali all'interno della classe, possono, al converso, costituire una risorsa perché spesso i compagni, quegli spettatori indifferenti che non fanno altro che rimarcare le situazioni negative, possono essere una potenziale risorsa per lo psicologo e per gli insegnanti che vogliono intervenire nella direzione del benessere e della prevenzione dei conflitti. Questi ragazzi sono una parte neutrale che in un certo momento si è fatta trascinare in una direzione negativa, ma che ha tutta una serie di competenze e di abilità sulle quali far leva per poter promuovere un percorso più positivo. Credo in sostanza che sia importante leggere questa dimensione del gruppo come potenziale rischio, ma anche come potenziale risorsa. In un'ottica di tipo sistemico gli altri non sono solo un elemento di stigmatizzazione, ma possono essere anche una risorsa da attivare in una direzione positiva e di prevenzione.

In questo scenario, la mediazione, che cos'è? La mediazione, nella definizione

classica è una pratica sociale gestita da una terza persona imparziale che interviene, su richiesta delle parti, per riaprire dei canali di comunicazione che possono essere stati interrotti o resi difficoltosi, e che in genere facilita un accordo in situazioni di conflitto. Quali problemi si possono affrontare con la mediazione a scuola? I problemi sono molteplici: ovviamente è intuibile che possono esserci litigi, situazioni di conflittualità più aperta, però possono esserci anche problemi legati alla difficoltà di relazione tra insegnanti e ragazzi, le difficoltà di rapporto tra gli insegnanti e gli altri colleghi, tra gli insegnanti e i dirigenti, tra gli insegnanti e i genitori. Quindi ci sono molti problemi che passano attraverso le difficoltà tra pari ma non solo, anche difficoltà tra gli adulti, difficoltà con le famiglie e la comunità più ampia. Credo che, proprio per le analisi che abbiamo condotto fino ad ora sulla complessità del conflitto a scuola e sulla multidimensionalità di questo fenomeno nel contesto scolastico, sia fondamentale procedere ad una rilettura della mediazione, in cui non si ponga attenzione soltanto ai due contendenti, a due parti che possono tra loro essere in contrapposizione, ma si comincia ad allargare l'obiettivo ed includere il ruolo di tanti altri componenti che sono presenti nella scuola: i compagni, gli insegnanti, i dirigenti. L'idea è di cominciare a leggere la mediazione come un approccio e un intervento che non consiste solo in una negoziazione, un accordo verbale o scritto tra le parti, ma come un intervento che abbraccia la classe, la scuola come sistema in cui accanto agli attori principali sono coinvolti tutta una serie di attori importanti che giocano un ruolo nella dinamica del problema. In questo senso, anche i conflitti celati diventano un chiaro segnale di potenziale disagio, e l'intervento è un intervento con cui si cerca di gettare un ponte, come spesso si dice nella mediazione, ma non solo un ponte tra le due parti, ma a volte un ponte tra la scuola come sistema e il bambino. Nel momento in cui la scuola si predispone ad attivare un percorso, per esempio di potenziamento delle abilità di alfabetizzazione, oppure di potenziamento degli apprendimenti, questo è un intervento di mediazione tra gli obiettivi, l'organizzazione, la struttura della scuola e i bisogni di quel bambino particolare o di quel gruppo di bambini che in quel momento ha dato un chiaro segnale di disagio e di necessità sul versante dell'apprendimento. Nella scuola la mediazione deve coinvolgere i protagonisti principali ma anche gli altri, i sostenitori, gli spettatori, i ragazzi, gli insegnanti; la mediazione deve riguardare non soltanto quel conflitto particolare tra i due contendenti, tra i due avversari, ma anche, per certi aspetti, le politiche di convivenza a scuola, l'educazione alla tolleranza, al rispetto e all'aiuto verso l'altro e, più in generale, le politiche scolastiche. Che cosa significa questo termine "politica scolastica"? Io credo che su questo concetto cominciamo ad entrare su un piano che è poi il piano istituzionale, di cui sottolineavamo prima la rilevanza e l'importanza. Nel momento in cui l'intervento dello psicologo diventa un intervento che tocca le politiche della scuola, esso si configura come un'operazione in cui questo professionista progetta, negozia e trova una serie di occasioni di confronto e di decisione assieme agli attori principali: insegnanti, dirigenti, ragazzi e famiglie. L'attenzione che lo psicologo deve avere quindi è un'attenzione verso la scuola come sistema in cui gli attori, gli elementi di questo sistema cominciano a collaborare e individuare le strade e le strategie per intervenire, in cui gli altri, questi attori principali, sono parte integrante di un percorso, non sono semplicemente i destinatari, sono anche i co-autori di percorsi e di interventi di psicologia per la scuola e con la scuola. I fondamenti teorici di questo approccio sono derivati dalle teorie più recenti della psicologia dello sviluppo, quelle teorie che hanno cominciato ad operare

sull'interazione bambino-ambiente in termini un po' più articolati e complessi. Un modello teorico importante è l'approccio *individuo per contesto*, con cui si cerca di capire come le caratteristiche individuali pesino in relazione a quel contesto particolare. Questo ci spiega perché alcuni bambini possono avere un relativo successo in un contesto e presentare al contrario disagio e difficoltà in altri. Questo ci può spiegare perché a volte abbiamo degli effetti che potremmo definire cumulativi, le difficoltà di un bambino si sommano alle difficoltà che incontra nel contesto scolastico, oppure a volte fortunatamente degli effetti che potremmo definire di tipo interattivo, in cui le difficoltà del bambino possono essere in parte mediate e mitigate da un buon successo o da un buon risultato sul versante scolastico.

Altri modelli teorici importanti sono ovviamente la teoria biopsicosociale di Dodge che, in un'ottica ancora più ampia, cerca di capire come le caratteristiche biologiche ed individuali interagiscano a un livello più distale con il contesto di appartenenza, con la famiglia, con i pari e con tutta una serie di occasioni e di esperienze condivise o non condivise che il bambino ha fuori della scuola. Questo può portare a definire una serie di schemi, di modelli, di processi cognitivi ed emotivi che guidano e in parte spiegano le problematiche legate ai comportamenti conflittuali, ai disturbi della condotta e al comportamento aggressivo nel contesto a noi più prossimo che è la scuola. In un'ottica quindi in cui la dimensione relazionale ed emozionale risulta integrata con i processi cognitivi e di apprendimento e in relazione ad altri fattori contestuali, quali la famiglia e i gruppi extrascolastici di appartenenza.

Non mi dilungo sulla definizione di mediazione, mentre vorrei sottolineare come questa idea, questo modello di mediazione che coinvolge la scuola come sistema, possa prevedere sia una figura di psicologo come mediatore, quindi una figura più professionale che ha una serie di competenze ed opera in modo più formale e circoscritto, ma possa prevedere anche dei modelli di mediazione nella comunità, quindi dei modelli di mediazione che si realizzano con la scuola e per la scuola. Questi modelli di mediazione sono costituiti fondamentalmente da percorsi di educazione: educazione alla mediazione, alla convivenza, al rispetto, e vedono gli insegnanti come interlocutori privilegiati con cui avviare percorsi di prevenzione e di mediazione informale. Inoltre nella scuola è possibile pensare ad interventi psicologici di prevenzione primaria e secondaria guidati dallo psicologo, che coinvolgono in modo attivo insegnanti e ragazzi - come i cosiddetti percorsi di mediazione tra pari. Vedete come il coinvolgimento della scuola come istituzione comporti la necessità di competenze psicologiche che siano in grado di spendersi nella promozione, nell'empowerment, nel lavoro con gli insegnanti e con i bambini, al fine di promuovere una vera cultura della mediazione.

In questa ottica l'attivazione di modelli di mediazione tra pari, di tipo informale e formale comporta il coinvolgimento attivo di insegnanti, ragazzi, genitori e psicologi e rappresenta un anello importante per promuovere un buon clima nella classe e nella scuola.

La mediazione si distingue in formale ed informale. La prima è quella più conosciuta anche da noi psicologi, e prevede una serie di step, di passi importanti e una certa disponibilità, volontarietà delle due parti a giungere ad un accordo. La seconda è una grossa risorsa per la scuola, perché promuovere la cultura della mediazione significa promuovere l'educazione, la sensibilità, l'attenzione verso l'altro, l'aiuto, la pro socialità e la costruzione di una rete positiva di relazioni in classe e di una rete di supporto tra i compagni. Credo che la carta vincente nella scuola sia costituita più dalla mediazione informale

che non dalla mediazione formale, proprio perché l'approccio informale ed educativo riesce a permeare il clima e la qualità delle relazioni della scuola. Nell'attuazione di questo modello ci sono dei passi importanti che, a mio avviso, vanno fatti e che rimandano a quegli step che ricordava la prof.ssa Pinto. Intanto occorre, come psicologi, capire quali sono i bisogni della scuola. Noi non dobbiamo mai intervenire senza aver fatto una chiara analisi dei bisogni, senza aver capito in termini valutativi quali sono le difficoltà, i problemi e i processi su cui dobbiamo intervenire. Il secondo passo importante, proprio per coinvolgere la scuola come sistema, è quello di coinvolgere l'istituto. Il progetto deve essere un progetto non dello psicologo ma della scuola. Allora lì dobbiamo attivare alcuni anelli importanti delle politiche scolastiche quali il POF (piano dell'offerta formativa), documento programmatico che fanno gli insegnanti in relazione ai propri obiettivi educativi e formativi scolastici. Diventa importante inoltre avere una fase di preparazione in classe, coinvolgendo il più possibile la scuola come comunità.

Successivamente c'è una fase che comincia piano piano a diventare sempre più specialistica, sempre più ad imbuto, che riguarda la formazione dei mediatori, e lì la formazione può essere rivolta a delle figure più professionali, adulte, oppure può essere rivolta, come si diceva prima, all'attivazione di ruoli più trasversali di mediazione tra pari. A seguito della formazione dei mediatori si attua l'intervento vero e proprio nelle classi o nella scuola a seconda della natura del progetto. Infine abbiamo la valutazione, un processo che deve permeare tutto il percorso e che deve essere sia in itinere che finale.

Non mi dilungo qui sulle tecniche perché non abbiamo tempo, però sono le tecniche che spesso noi psicologi utilizziamo: l'ascolto attivo, il problem solving, il circle time e così via. La valutazione, come dicevamo prima, deve essere una valutazione che permea tutti gli step, le fasi di lavoro con la scuola e per la scuola. Gli strumenti per valutare sono i nostri strumenti classici, dal colloquio ai questionari passando ovviamente per l'osservazione e per una serie di altre tecniche che ci permettono comunque di monitorare e supervisionare i cambiamenti e i processi che stiamo attivando all'interno della classe o della scuola. Dopo questa proposta è ora il caso di riflettere su alcuni risultati di sperimentazioni già attuate. Io credo che come studiosi dobbiamo necessariamente, oltre che presentare dei modelli, delle prospettive, cominciare a trarre dei bilanci dai lavori fatti. E' doveroso capire in che direzione portano questo tipo di approccio e questo tipo di intervento nella scuola. Prendo solo alcuni risultati a titolo esemplificativo, alcuni perché sono stati più curati e quindi scientificamente sono presenti in letteratura, altri perché forse più rilevanti. I risultati, per esempio, sulla prevenzione e sul contrasto del bullismo, un'esperienza di mediazione tra pari condotta in un anno scolastico in una scuola media della provincia di Lucca: vedete come, all'interno di questo anno, il gruppo sperimentale ha contenuto i fenomeni di bullismo rispetto a una tendenza all'escalation che è molto più chiara nel gruppo di controllo. Non solo, il percorso ha favorito anche un processo di responsabilizzazione. La scala dell'esterno era una scala che misurava l'atteggiamento di chi non vuole immischiarsi nel problema, di chi fa lo spettatore, e spesso in modo passivo. Anche qui vediamo come, ancora una volta, abbiamo ridotto in parte i processi di deresponsabilizzazione che naturalmente avvengono all'interno della classe. Credo che questi dati siano impressionanti, anche se sono ristretti al bullismo, sono dati che spesso, anche a livello europeo ed internazionale vengono indicati come rilevanti, poiché intervenendo su queste tematiche di natura individuale e sociale si riesce veramente ad ottenere risultati significativi. Questo è un

monitoraggio sull'incidenza del bullismo in una scuola media sempre, dal '93 al '99. Questa scuola ha fatto un percorso in cui progressivamente, accanto ad un progetto che prima era solo di alcuni insegnanti, è diventato di scuola, e quindi è diventato un progetto che ha coinvolto la scuola come sistema. La scuola ha inserito alcune indicazioni, alcune linee guida nel proprio POF, e molti insegnanti, alcuni in modo più attivo e altri al seguito, si sono coinvolti nel progetto. Vedete come i fenomeni, sia del subire che del fare, nell'arco di sei anni si sono addirittura dimezzati.

Un altro tipo di risultato invece proviene da colleghi che stanno lavorando come psicologi nel mondo della scuola. Questo dato è tratto dal testo recente di Celi e Fontana sull'intervento psicologico nella scuola e ci fa vedere come rispetto alle stesse problematiche della conflittualità e dei comportamenti di disturbo, l'intervento abbia, nell'arco di alcuni mesi, ridotto notevolmente i comportamenti negativi, che sono appunto quelli che hanno un picco all'inizio, e aumentano significativamente durante l'anno: questa diminuzione è sia sul gruppo globale, sia in relazione ad Alessio, uno dei bambini che in qualche modo creava disturbo all'interno della classe.

In sostanza l'intervento che io vorrei proporvi, e che la psicologia dello sviluppo in questi anni ha via via elaborato, è un intervento che va dal singolo al gruppo e dal gruppo al singolo, quindi in qualche modo privilegia un approccio ecologico della psicologia per la scuola in cui l'attenzione è non solo sul bambino o sull'insegnante, non solo sulla classe ma sulla scuola come sistema, all'interno di un contesto che spesso è un contesto di comunità e di quartiere. Vorrei completare ampliando alcune riflessioni avanzate nell'ambito degli studi sugli interventi antibullismo e relative a quelli che sono gli ingredienti efficaci per avere risultati positivi. Nell'ambito degli studi sulla prevenzione del bullismo c'è stata una notevole discussione, in questi ultimi anni, anche a livello internazionale, in cui si è cercato di capire rispetto alle diverse sperimentazioni, molte delle quali monitorate e valutate, cos'è che ha e che non ha funzionato. Quali sono gli ingredienti efficaci di un intervento di prevenzione nella scuola e quindi di un intervento in cui la psicologia è parte attiva rilevante. Spesso gli interventi sono molto più efficaci se si interviene ad un'età più precoce, questo credo tutti noi psicologi lo sappiamo, prima che si strutturino una serie di comportamenti chiaramente devianti. L'ingrediente efficace è il clima sociale della scuola, quanto cioè l'intervento cambia il clima e la qualità delle relazioni a scuola, quanto si riesce a coinvolgere la comunità scolastica e la comunità sociale più vasta. Quanto è possibile attivare risorse, e qui ovviamente diventa importante quello che oggi è successo, un rapporto interistituzionale tra l'Ordine, l'Università, ma soprattutto con gli enti del territorio che hanno competenza su queste tematiche e che possono attivare e sostenere con noi una serie di azioni importanti destinate all'intervento della psicologia nella e con la scuola. La durata, è un altro elemento che predice il buon esito dell'intervento. Non pagano interventi piccoli, episodici, frammentati, come riportato nelle ricerche presentate oggi. Credo che queste siano indicazioni importanti verso cui orientare la nostra riflessione come psicologi che ci accingiamo a lavorare nella scuola. Permettetemi di finire ricordando un autore a me caro e che credo possa dar conto dell'impegno che tutti noi abbiamo verso la scuola e verso la promozione dello sviluppo del bambino. Questo autore è Vygotskij il quale ci diceva: la psicologia la deve smettere col suo atteggiamento indifferente e deve essere capace di interessi e di motivazioni vere, deve essere capace, diciamo qui oggi, di promuovere lo sviluppo e la crescita di tutti i bambini e quindi di promuovere la nostra società di domani. Grazie.

Dibattito

Sandra Vannoni

Richiamerei al tavolo i relatori della mattina così apriamo il dibattito. Alcune considerazioni che facevamo durante la pausa erano sull'importanza di questo tipo d'incontri che vedono intorno allo stesso tavolo l'ordine e, in questo caso, la scuola. Sono incontri che mirano a mettere insieme più saperi, più esperienze ed a coniugare la ricerca ed il lavoro scientifico con la loro ricaduta nell'esercizio professionale mantenendo, al tempo stesso, un confronto sempre diretto con i committenti. In questo caso la scuola è committente di un intervento ed è importante riflettere insieme sia sulle criticità che sulle necessità di sviluppo d'alcune aree. Quindi si va a costituire un cerchio che si chiude e va avanti continuamente fra ricerca, professione, risposte a domande, costruzione di nuove domande e poi successivamente ricerca di nuove risposte.

Mi sembra che stamani questo stia accadendo e quindi ne sono molto contenta. Mi dispiace che l'Assessore sia dovuto andare da altre parti perché, secondo me, in questo cerchio, anche i referenti istituzionali e politici hanno un ruolo fondamentale. La ricaduta effettiva e la possibilità di esprimere un pensiero, un progetto, un'idea passano dalla competenza del mondo professionale e dalla relazione che andiamo a stabilire con la committenza, ma, indubbiamente, è anche fondamentale il ruolo che i politici si assumono per proporre, sostenere e portare avanti un pensiero piuttosto che un altro. Cioè, siamo comunque una comunità e rispondiamo tutti alle leggi della comunità e non possiamo, sicuramente, dimenticarcelo; la comunità è la risorsa e il limite. E con questo direi che cedo la parola a voi, grazie.

Domanda

Sì, volevo, dalla dott.ssa Renzini, un chiarimento rispetto al codice deontologico. In particolare rispetto a quello che diceva dell'uso dello psicologo all'interno della struttura scolastica senza il consenso dei genitori. Volevo un chiarimento rispetto a questo.

Rossella Renzini

Come dicevo, nell'ambito della scuola media e media superiore abbiamo una legge, ricordatemi il numero, 290-390 io non me li ricordo i numeri, 309 che struttura la possibilità della consulenza individuale nella media e nella media superiore. Questa legge fu fatta soprattutto per la prevenzione nell'ambito delle sostanze, la prevenzione del disagio e del consumo di sostanze stupefacenti. Quindi in questi due ordini di scuola non c'è necessità di un consenso da parte dei genitori per un colloquio individuale con il ragazzo. Mentre nella scuola elementare è necessario il consenso. Tutto questo noi lo diamo come un elemento ulteriore, poi c'è un dibattito dietro... solo per le superiori allora, scusatemi. Quindi il consenso non è necessario solo per le scuole superiori. E' sempre, comunque da raccomandare in un primo momento, in un ambito di consulenza, di raccolta di dati dall'uno ai tre colloqui, io credo anche nella scuola media è importante rispettare questo. Quindi finché c'è un elemento semplicemente di ascolto anche nella scuola media non c'è bisogno del consenso. Però voi capite bene che spesso certe situazioni hanno bisogno di un

approfondimento che, come dicevo prima non deve essere mai però una presa in carico né tantomeno una terapia, ma è assolutamente necessario evidentemente anche per un primo ascolto nella scuola elementare, anche perché il rapporto con i bambini si colloca in un contesto molto più sensibile dove evidentemente se uno psicologo avrà un rapporto individuale con un bambino nella scuola elementare sarà già attivato un consenso dell'insegnante e dei genitori, ci sarà comunque una costruzione precedente a questo. E comunque su questo oggi pomeriggio uno dei colleghi forse approfondirà ancora di più questo argomento.

Domanda

Buongiorno, io sono rimasta molto colpita dalla relazione della dott.ssa Pistolesi, mi ha colpito, per esempio, che il 57% degli istituti non ha risposto al questionario. Ecco, volevo chiedere alla dott.ssa Balestri, cosa avete fatto per sensibilizzare gli istituti? Perché c'è proprio da sempre molta diffidenza per la figura dello psicologo, questo 57% è un indice parecchio alto a mio avviso. Cioè, viene fatta una campagna? Come possiamo noi arrivare in una scuola quando non c'è da parte dell'Ufficio Scolastico Regionale una presentazione, qualcosa che ci spiani un po' la strada verso una nostra accoglienza.

Poi un'altra cosa, una curiosità mia (mi sono occupata di mobbing e burn out). Per gli insegnanti non è previsto un gruppo di supporto? perché c'è un forte stress lavorativo dovuto, come in tutte le professioni di aiuto (tipo medico, infermiere) a lavorare per trenta o quarant'anni con ragazzini, persone che sono energeticamente a volte anche ingombranti. Non è previsto anche per gli insegnanti fare dei gruppi come invece avviene nell'ambito ospedaliero dove vengono fatti gruppi di aiuto per il burn out per esempio? Grazie.

Francesca Balestri

Allora, intanto faccio notare che il 57% della risposta è un'ottima risposta in un contesto di autonomia, niente di ciò che l'Ufficio Scolastico Regionale emana è obbligatorio. Siamo in un campo nel quale mandiamo delle raccomandazioni. Noi, tra l'altro, abbiamo mandato, con una circolare e con due solleciti, la richiesta ai dirigenti scolastici di rispondere con un sistema nuovo direttamente online, quindi c'erano anche alcune diffidenze nei confronti dello strumento. La risposta che abbiamo avuto è una risposta che, nel numero, ci ha molto soddisfatto, anche perché dobbiamo tener conto che la mole di indagini che si richiedono alle scuole durante un anno scolastico è estremamente elevata. Allora anche su questo è necessario che la comunità scientifica si raccordi meglio perché è evidente che se l'Ufficio Scolastico Regionale manda 10 questionari alle scuole: uno lo richiede il Ministero, uno lo richiede la Regione, uno lo chiedete voi, uno lo richiedono altri soggetti, è evidente che poi la scuola fa fatica a trovare i modi, gli strumenti e i tempi per la somministrazione; soprattutto quando, ora non è questo il caso, vanno somministrati dei questionari o fatte delle interviste strutturate o semistrustrate agli studenti ed agli alunni.

Allora la risposta è un'ottima risposta, certamente possiamo andare oltre ed è una cosa che possiamo mettere in cantiere per il prossimo futuro, quello di ripetere anche questa fotografia cercando di farla ancora più completa. Posso

però assicurare che sono state fatte tutte le sollecitazioni necessarie affinché i dirigenti scolastici rispondessero. Tengo però a precisare che i dirigenti scolastici sono autonomi dirigenti all'interno della loro istituzione, l'Ufficio Scolastico Regionale non può costringerli a rispondere a un questionario se loro non lo ritengono opportuno e necessario.

Tra l'altro ha parlato di diffidenza nei confronti dello psicologo, a me francamente non pare che ci sia diffidenza. Abbiamo visto che c'è una grande richiesta dello psicologo. C'è forse confusione rispetto a che cos'è lo psicologo esattamente. Che differenza c'è tra lo psicologo, il pedagogo, l'educatore professionale, il neuropsichiatra, questo io individuo come il problema più che la diffidenza nei confronti dello psicologo e poi, soprattutto, c'è una non conoscenza perfetta di che cosa lo psicologo può andare a fare nella scuola, che cosa l'insegnante può chiedere. Su questo credo sia necessario intervenire meglio perché è estremamente abusato, forse sovrabusato il termine psicologo. La questione del burn out dell'insegnante è una questione interessante. Che io sappia non sono in essere dei gruppi di supporto rispetto a questo tipo di problematica, certamente può essere una questione sollecitata e raccomandata però anche qui è la scuola, nella sua autonomia, che può decidere all'interno del proprio piano dell'offerta formativa, piano che contiene anche una parte di offerte nei confronti dei docenti. Quindi sono i docenti stessi che elaborano questa offerta, la elaborano in modo collegiale, la condividono in un intero anno scolastico, è la carta di identità della scuola, ciò che differenzia una scuola da un'altra, il tipo di offerta integrativa che si va a fare. Comprende anche tutta una serie di interventi per i docenti, quindi di formazione, di aggiornamento, cicli di incontri, di approfondimento ecc; potrebbe essere previsto, in questo ambito, anche un gruppo che vada a supportarli in questa problematica emergente anche in questo settore professionale.

Intervento

Vorrei dire una cosa sul burn out. Dobbiamo anche renderci conto che il burn out è sintomo di un bisogno di evoluzione e cambiamento, quindi io credo che una risposta corretta appunti, non solo al singolo sintomo, ma al sistema. Promuovere fra gli insegnanti formazioni specifiche, accurate e tempestive nei momenti di bisogno, piuttosto che rispondere e leggere il burn out come un problema delle singole persone; il burn out è sempre un problema di un sistema, di un'organizzazione che non si evolve, che non muta quanto gli individui sentono e hanno bisogno che possa e debba mutare.

Domanda

Io sono un'insegnante e volevo cogliere l'occasione di stamani per richiamare l'attenzione su un aspetto che è stato già sottolineato ma mi interessa particolarmente. Qui si è parlato della scuola come un sistema complesso, ecco, all'interno della scuola ci sono gli insegnanti che, a loro volta, rappresentano un sistema molto complesso nella loro enorme diversità. Noi ci troviamo molto spesso sommersi da una serie di progetti che ci vengono offerti e non sempre la qualità di tali progetti è quella che dovrebbe essere e quindi, molte volte si sprecano delle occasioni grosse perché gli insegnanti, il corpo docente, perde un po' fiducia in quello che viene fatto. Io vorrei veramente mettere

in guardia rispetto a queste cose. Noi stiamo facendo, da anni, un servizio di ascolto all'interno della nostra scuola, io lavoro in un Istituto Professionale Alberghiero con delle grosse complessità, e devo dire che abbiamo la fortuna di avere una professionista brava, anche gli ultimi interventi che sono stati fatti, progetti contro l'abbandono scolastico ecc.; obiettivamente abbiamo avuto dei bravi professionisti, però non è sempre stato così e, ripeto, io ci credo molto a questo tipo di aiuto e di collaborazione.

Mi è piaciuto molto anche come stamani è stata gestita la cosa della collaborazione tra le varie parti, però non tutti la pensano come me. Bisogna avere questo tipo di consapevolezza. Io non credo che ci sia prevenzione, assolutamente no, però c'è un po' questo sentirsi docente e basta e quindi anche un po' rifiutare alcuni aspetti, alcuni confronti, anche perché, diciamoci la verità, molte volte questi problemi poi ci tirano fuori anche a noi le nostre problematiche. Io penso, per esempio, rispetto agli alunni disabili, quante volte alcuni di noi non riescono a rapportarsi a loro perché questa cosa porta fuori molti problemi anche come insegnanti. Quindi, proprio perché è molto difficile fare accettare nella scuola, cioè tutto quello che è stato detto oggi è molto bello ma è molto teorico. Si parlava del POF, bisogna trovare anche il modo di fare intervenire la psicologa, non so quanto il corpo docente accetterebbe che la psicologa partecipasse a qualunque cosa. A questo proposito io chiedo proprio veramente che i progetti che vengono presentati alle scuole siano pochi, selezionati e che davvero si faccia sistema, che davvero anche chi li presenta vada in questa ottica e soprattutto chiederei all'Ordine anche di vigilare un po'; io mi permetto di dire questo, anche sulla qualità di chi fa questi interventi, perché non sempre questa qualità è quella che dovrebbe essere.

Sandra Vannoni

Credo che la mia risposta non può essere che di condivisione sulle criticità che la collega insegnante ha evidenziato, perché in questo momento siamo tutti qui a parlare di scuola. Nel mio ruolo istituzionale non posso che accoglierli, ascoltarli e sostenerli; soprattutto credo che sia importante per la buona qualità dei nostri interventi operare proprio nella direzione di quello che diceva all'inizio, cioè selezione, pochi progetti che non vadano a saturare l'ambiente scuola perché altrimenti si perde di vista, nella massa non si coglie l'efficacia di quelli che effettivamente sono buoni e magari si evidenzia solo i progetti che hanno solo una ricaduta negativa o viceversa. Quindi noi come Ordine siamo già orientati in questa direzione, non a caso uno dei nostri primi atti è stato quello di andare a definire delle linee guida per delle buone prassi dello psicologo scolastico, quindi la qualità è la prima cosa che ci interessa. Un'altra cosa che ci interessa è coordinarsi col mondo scolastico, anche perché è vero che l'insegnante è solo un insegnante, ma io credo che l'insegnante non debba essere niente di più che solo insegnante, cioè è già un ruolo complesso e importante per il quale sono necessarie tantissime competenze. Io credo che nei contesti complessi si può fare un lavoro interdisciplinare nel rispetto ciascuno del proprio ruolo e di quello che sappiamo; l'importante è che abbiamo chiari gli obiettivi e che li condividiamo, poi ciascuno adotterà gli strumenti, le strategie, i mezzi e le azioni proprie del proprio sapere. Quindi io non credo che gli psicologi debbano fare i tuttologi e sovrapporsi a un ruolo educativo che è

quello dell'insegnante; l'insegnante non deve fare lo psicologo, però forse un insegnante e uno psicologo possono lavorare insieme avendo come obiettivo il benessere dell'alunno e della persona. Ho risposto? Grazie.

Intervento

Scusa, posso aggiungere una cosa? Vorrei fare presente, come cosa non secondaria, che le linee guida, che spero vengano inviate anche alle scuole, hanno avuto la supervisione e la valutazione della comunità scientifica della Facoltà di Psicologia; dico questo per rispondere al discorso fatto sulla confusione dei progetti che arrivano. Per cui, se ogni singolo dirigente promuoverà all'interno della propria scuola la visione e il confronto su queste linee guida, già possiamo avere un primo filtro di una serie di progetti che non possono riconoscersi in quelle che, oltre ad essere le linee guida, rappresentano anche un approccio sistemico, come dicevano anche le nostre colleghe dell'università, fondato. Quindi, a partire da questo, l'elemento innovativo sta nella capacità degli enti, che oggi sono qui presenti, di promuovere su tutto il territorio della nostra regione queste linee guida. A questa confusione e a queste difficoltà della scuola la risposta può essere: bene, cominciamo ad essere coerenti con noi stessi, cominciamo a decidere che nelle scuole entrano progetti che rispecchiano questa visione dell'intervento dello psicologo per la scuola e propongono metodologie di valutazione e analisi dei bisogni, come è già stato detto da altre colleghe, prima di un qualunque progetto.

Domanda

Salve, mi aveva colpito la relazione della prof.ssa Menesini sull'intervento fatto nel triennio presso una scuola di Lucca per combattere il bullismo e mi sembra che i risultati erano stati molto positivi. Io mi domando, ma è rimasto semplicemente uno studio? Che tipi di interventi poi sono stati attuati al di là della provincia di Lucca? E' stato recepito dalle istituzioni? Non vorrei che la risposta fosse nuovamente: poiché c'è l'autonomia scolastica se ne deve incaricare solamente la scuola. Che fine ha fatto?

Sandra Vannoni

Faccio poi rispondere... però, l'autonomia scolastica è una legge, non è che possiamo poi... Io non faccio parte del mondo della scuola quindi posso capire l'obiezione però la nostra è una società di tipo democratico basata sulle leggi, quindi possiamo promuovere ma non imporre.

Domanda

No, io sto dicendo che mi sembra una risposta, dal mio punto di vista, un po' semplicistica dire: tanto c'è l'autonomia scolastica, se non lo fa il preside non...

Sandra Vannoni

Non è che c'è l'autonomia scolastica... è che dobbiamo rispettare l'autonomia scolastica. Credo che sia un altro modo di...cioè non è che siccome c'è l'autonomia scolastica se ne deve occupare lui, il problema è che c'è l'autonomia scolastica quindi va rispettata la presa di posizione del singolo istituto.

Ersilia Menesini

Il problema è complesso perché, dal punto di vista della scuola, credo che questa esperienza ha lasciato un segno e tuttora la scuola sta portando avanti progetti con notevole orgoglio di essere una scuola che da più di dieci anni sta lavorando in questa direzione. Dal punto di vista poi della cultura, degli interventi psicologici, ovviamente le pubblicazioni, anche tutti questi prodotti possono concorrere a creare competenze professionali e anche sensibilità da parte degli insegnanti su questi temi. Poi il problema è complesso secondo me perché a livello politico e istituzionale da un lato c'è un problema legato alle autonomie scolastiche e dall'altro abbiamo il grosso problema dell'Italia che registra l'assenza di una figura di psicologo istituzionalmente preposta all'interno della scuola. Se vi ricordate, alla fine degli anni '90 era stata quasi approvata la legge per lo psicologo scolastico, erano stati previsti anche una serie di stanziamenti, poi il primo governo Berlusconi, mi sembra, aveva annullato tutto e tutto questo era rimasto lettera morta. Per cui, di fatto, lo psicologo, almeno in Italia, al momento opera laddove la scuola, oppure le reti di scuole, chiamano. Io credo che, siccome sono a conoscenza di altre esperienze condotte anche in altre regioni, ci si stia muovendo molto a macchia di leopardo, senza una legge quadro nazionale. Allora forse, quello che stiamo facendo oggi può essere un primo passo in questa direzione, nel senso che se noi riusciamo, anche a livello regionale toscano, ad attivare una serie di sinergie e di intese probabilmente potremmo cominciare a partire con alcuni progetti, e forse utilizzare alcuni finanziamenti che, ovviamente a livello nazionale e ministeriale non arrivano, ma che potrebbero arrivare, magari dai progetti PIA oppure dai piani della salute, insomma a livello regionale, che potrebbero andare però a supportare un intervento nella scuola. Qui occorre, secondo me, essere strategici e, a livello regionale, riuscire a creare delle buone alleanze magari anche un po' nella direzione che diceva prima la collega, a dare delle indicazioni di massima di possibili direzioni importanti verso cui magari indirizzare gli interventi psicologici nella scuola. Cioè non dico di fare delle linee guida per le collaborazioni però, comunque, è possibile forse dare delle indicazioni politiche, e questo spetta non a noi ma, eventualmente, agli enti che possono destinare dei finanziamenti, in cui si privilegiano alcuni progetti rispetto ad altri, per esempio nell'ambito dei finanziamenti PIA o nell'ambito dei finanziamenti sulle società della salute ad esempio. Io ci credo molto, credo che questa è la strada che noi dovremmo percorrere in un prossimo futuro, pensare ad un'alleanza tra scuola e territorio attraverso anche tutta una serie di risorse e finanziamenti che il territorio sta attuando e che potrebbero vedere nella scuola un anello importante di prevenzione.

Francesca Balestri

Volevo soltanto aggiungere una cosa rispetto a questa questione dell'autonomia. Certo, sarebbe molto più semplice se potessimo imporci alle scuole. Appunto l'autonomia è una legge di stato, la sfida che noi abbiamo di fronte è quella di coinvolgerli e di coprogettare azioni affinché le condividano e le applichino insieme a tutto il sistema territoriale. Tra l'altro, attenzione non è che ogni scuola è autonoma e autonomia vuol dire che fa esattamente quello

che vuole, c'è un curriculum, ci sono delle indicazioni programmatiche nazionali, ci sono delle indicazioni programmatiche regionali che l'Ufficio Scolastico Regionale poi dà sulla base dei tavoli interistituzionali e quindi in accordo in particolare con la Regione. Quindi c'è un clima di interventi. Quello che diceva la prof.ssa Menesini, si dà la priorità ad alcune azioni e si dice che si finanziano azioni che hanno un determinato taglio, è un'indicazione programmatica che fortemente incide sulla scelta che poi va ad operare la scuola. Però la scuola, appunto, è autonoma nella determinazione delle attività integrative e nelle attività di completamento del curriculum, quelle che sono le attività opzionali, però c'è tutta una parte che è quella del curriculum nazionale. Quindi autonomia non significa che fanno esattamente quello che vogliono, vuol dire, invece, che hanno una specificità, che viene chiesto loro di determinare, di autodeterminarsi sulla base del territorio in cui sono inseriti, quindi ascoltando tutto quel territorio. Non è che una scuola è diventata o deve diventare una monade all'interno della realtà, ma, anzi, il dirigente scolastico interloquisce con gli enti locali così come la Direzione Scolastica Regionale interloquisce invece con gli enti regionali e insieme tracciano delle linee programmatiche regionali sul curriculum opzionale. Come saprete c'è una determinazione del 20% del curriculum che è su base regionale; in accordo con la Regione Toscana sono state emanate delle linee di indirizzo rispetto a questo.

Intervento

Buongiorno, sono psicologa. Volevo dire un paio di cose perché sono stata colpita favorevolmente stamattina, però mi sorgono anche, di conseguenza, dei dubbi. Allora, innanzitutto, trovo molto efficace il fatto di sedersi insieme l'Università, l'Ordine, la Regione, chi si occupa di scuola, quindi, tutte quelle istituzioni e quegli enti che lavorano per lo stesso motivo e sullo stesso argomento. Quello che mi rimane un po' difficile è il fatto che spesso quando vado via da questi convegni, mi rimane tutto molto teorico e risulta difficile per chi, giorno per giorno, va a lavorare. Perché sono perfettamente consapevole, come diceva prima l'insegnante, ma come penso che molti colleghi e anche molti insegnanti sappiano, che alle scuole arrivano delle malloppate di progetti, che gli insegnanti non abbiamo neanche il tempo di vedere quello che è scritto nel progetto, che spesso gli arrivano dei progetti che non hanno una faccia, cioè non si sa poi, non si conosce la persona che farà il progetto, o almeno, se non è stato un progetto che è già stato fatto l'anno precedente a cui si ridà fiducia e si continua. Quindi credo che sia importante la cosa che diceva prima l'insegnante, cioè un po' di qualità che deve essere prima di tutto nostra, perché dobbiamo essere anche noi che mettiamo qualità in quello che facciamo però anche poi da parte del mondo della scuola o, comunque sia, quello che si diceva di collaborare nella progettazione credo che sia la cosa più importante. E' inutile che io vado a dare un pacchettino di un progetto a una scuola pensando che quelli siano i bisogni di quella scuola, se riesco ad avere tempo io con gli insegnanti, con i docenti, con il dirigente per collaborare insieme alla stesura di un qualcosa che poi sia utile, allora la cosa cambia però i tempi non lo permettono, spesso i soldi non lo permettono e ci sono tutta una serie di limitazioni. E l'altra cosa era questa qui della psicologia scolastica. Sono anni ormai che se ne parla, leggi che vengono fuori, disegni di legge che vengono

fuori e che vengono regolarmente insabbiati o che finiscono in qualche cassetto. Da questo punto di vista mi fa rabbia che noi, come Ordine Nazionale, non si riesca a far smuovere delle cose. Questo effettivamente, perché magari io su una cosa del genere ci avevo investito e ci credevo tanto, e penso anche altre persone qui; per quanto mi riguarda continuo a crederci, continuo a fare progetti e continuo a lavorare nelle scuole dove ci sono persone che hanno fiducia di me; oramai però credo che sia difficile entrare anche in altri circuiti, perché siamo tanti anche noi, insomma anche questo poi conta, i progetti sono tanti e di vario tipo. Quindi, insomma, un po' questo, sono contenta che ci siano dei momenti così, però ho necessità di qualcosa di più operativo in questo momento. Grazie.

Fulvio Corrieri

Grazie Sandra, volevo fare solo una precisazione e congratularmi con tutti i relatori, spero che a pranzo ci sarà la possibilità di ragionare insieme su alcune cose che sono state dette. Alla collega giovane, di cui ovviamente ho apprezzato molto l'intervento e il pathos che l'ha sostenuto, volevo però dire due cose senza anticipare niente dell'intervento: la situazione dei 27 paesi europei non è omogenea. Anche lì ci sono paesi in cui la figura dello psicologo scolastico non è assolutamente riconosciuta né normata, e questo è il primo dato. Il secondo dato è l'importanza che è stata richiamata sul problema del rapporto con le istituzioni scolastiche in autonomia perché io credo che questo sia fondamentale. Soltanto questo.

Sandra Vannoni

Allora la risposta alla collega; credo che sia una risposta dovuta e abbastanza complessa. Ha messo insieme diversi elementi.

Sul discorso teoria e scollamento dalla pratica credo che per i miracoli ci attrezziamo, fino ad oggi siamo riusciti a fare, abbiamo cercato di fare il meglio tenuto conto dell'obiettivo che stavi evidenziando. Cioè l'esigenza di fare un convegno, un incontro che servisse non solo a confrontarsi su temi teorici ma a confrontarsi su criticità e, se possibile, non dico andare a trovare risposte, perché in una giornata mi sembra che sia quantomeno avveniristico, però almeno andare a cogliere degli spunti per riflettere su possibili proposte.

L'altro punto è il rapporto con le istituzioni, cioè con tutte le istituzioni che lavorano nella scuola e con la scuola, e questo si può capire dal tipo di interventi e di attori che sono rappresentati, pensando ad una sessione mattutina più teorico-istituzionale e ad una pomeridiana che riporta esperienze di professionisti che operano nella scuola, sia che ci lavorino come professionisti della ASL che come liberi professionisti cioè comunque aperta ad esperienze concrete di lavoro nella scuola.

Altra considerazione, e questa sì come presidente dell'Ordine, ma come Sandra Vannoni perché poi i ruoli sono attaccati a delle persone, io sono abbastanza abituata a lavorare su cose concrete e realizzabili, poco su sogni, desideri e utopie. Quindi, una legge quadro nazionale sullo psicologo scolastico è qualcosa che ogni pre-elezione viene tirata fuori. Allora, quando si tira fuori, la data in cui si tirano fuori le cose non è irrilevante rispetto all'interesse per la cosa stessa, e rispetto quindi anche all'energia che vale la pena impegnare

in quel progetto per la sua realizzazione. Le leggi quadro per lo psicologo scolastico vengono fuori ogni volta che ci sono elezioni; appena le elezioni sono fatte... spariscono. Allora questo ci dà la misura di quanto questa legge interessi davvero e quante energie vale la pena spendere. Non sto dicendo che, come presidente regionale che siede in un consiglio nazionale, non sostengo l'importanza di questo, sto dicendo che però le energie sono di un certo tipo e bisogna andare anche a scegliere delle priorità. La possibilità che ci sia interesse per una legge di questo tipo, fino alle prossime elezioni, mi sembra molto bassa. Perché, scusate, stanno tagliando i maestri! Ma come si può pensare che abbiano intenzione di finanziare uno psicologo fisso all'interno della scuola. Mi sembra che porsi questi obiettivi significhi disperdere le energie rispetto a progetti più concreti e più realizzabili. Io penso che se noi riusciamo a mantenere il rapporto che abbiamo con la Regione Toscana e ad attivare e migliorare la collaborazione con gli attori che operano nella scuola, possiamo avere delle ricadute molto più immediate e raggiungibili che ci possono portare a rappresentare le buone prassi che lo psicologo può portare. Questo ha una ricaduta, rispetto al lavoro, molto più forte di qualsiasi legge. Perché noi in Italia abbiamo leggi che sanciscono tantissime cose ma che restano, nella pratica, completamente disattese, mentre abbiamo interventi, che si distinguono per la loro importanza e qualità, che esistono indipendentemente dalla presenza delle leggi. Perché, guardate, io il primo intervento nella scuola l'ho fatto nel 1980, sono passati quasi trent'anni, nel 1980 lo psicologo scolastico e la legge penso fosse niente. Però il senso e l'importanza che le nostre conoscenze possono portare al mondo scolastico esistevano già fin da allora. Questo non vuol dire che ci si arrende rispetto a una legge quadro sullo psicologo scolastico, vuol dire che le energie vanno spese bene, e credo che in questo momento sia molto più importante accreditarci come una professione di qualità, con buone prassi e andare a vedere e a verificare le ricadute che il nostro apporto può avere piuttosto che spendere energie e risorse umane per una legge che, ripeto, in questo momento mi sembrerebbe assolutamente utopistico andare a pensare. Ripeto, fra un po' non ci saranno nemmeno più gli insegnanti, forse non ci saranno nemmeno più le scuole... ora sto ovviamente... è solo per fare una battuta e per sdrammatizzare... anche all'Università uguale... Non vuole essere una battuta pessimistica, vuole essere solo sdrammatizzante rispetto a questo quadro, però insomma, cerchiamo di avere anche coscienza dei contesti e degli scenari politici in cui andiamo a collocarci e del momento storico che stiamo vivendo. Se non ci sono altre domande, chiudiamo qui la sessione del mattino.

Sessione del pomeriggio

Interventi

Le esigenze dei differenti ruoli del V Circolo didattico di Firenze: una fotografia (Tania Fiorini)

Buon pomeriggio, l'intervento che si esporrà oggi, in linea con gli altri interventi del pomeriggio, avrà carattere applicativo: saranno quindi presentate modalità operative. Si mostrerà una rilevazione delle esigenze della struttura, che fino all'anno scorso, era nota come V° Circolo Didattico di Firenze. Tale rilevazione è stata svolta dall'Ordine degli Psicologi della Regione Toscana.

Due anni fa, il V° Circolo Didattico, per fronteggiare una serie di situazioni che si stavano rivelando critiche, aveva attivato una commissione nominata "Commissione per la promozione del benessere", i cui componenti erano il Comune di Firenze, L'Ufficio Scolastico Provinciale, la ASL-Dipartimento di Salute Mentale, la dirigente e gli insegnanti dei singoli plessi scolastici, e l'Ordine degli Psicologi della Regione Toscana - Commissione Psicologia per la Scuola. Il nostro ente era entrato a far parte della commissione, su consiglio della Dottoressa Renzini, e su decisione della Dirigente del Circolo Didattico, Dottoressa D'Incalce.

Che cosa era emerso da questi primi incontri della commissione? Era stato rilevato, dalla maggior parte degli insegnanti, una situazione di confusione, derivante dal fatto che non era sempre possibile capire quanto gli interventi diretti sul sistema scuola fossero veramente efficaci ed utili, e tale stato di mancata chiarezza sui risultati ottenuti, si stava rivelando sempre più critica. Per far fronte a quest'esigenza diffusa, L'Ordine degli Psicologi della Toscana (non potendo intervenire fattivamente con un'azione attuativa, per il ruolo politico che riveste l'istituzione, e non potendo organizzare corsi ed incontri con genitori ed insegnanti, attività svolta già da altri enti preposti alla tutela della salute mentale) si è offerto di effettuare un'analisi delle esigenze, chiamata anche, analisi dei bisogni.

Si mostrerà quindi le modalità con cui è stata condotta questa analisi delle esigenze, per tale lavoro l'Ordine degli Psicologi della Toscana è stato coadiuvato dal Dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova.

La cornice teorica di riferimento adottata per l'analisi è stata quella del Paradigma Narrativistico, che ha come assunto che la realtà si configura sulla base delle pratiche discorsive messe in atto dai parlanti. La metodologia di analisi utilizzata, è stata la metodologia MADIT (Metodologia dell'Analisi dei Dati Informatizzati e Testuali) che prevede la definizione dell'obiettivo, l'adozione di strategie coerenti con essi, e l'adozione di indici numero-statistici per il trattamento dei dati stessi. L'obiettivo era rilevare le configurazioni discorsive dei soggetti che interagivano nel contesto scolastico. Questo si sostanzia nella raccolta delle teorie implicite inerenti la scuola, praticate da docenti e genitori, e poi in seconda battuta, su suggerimento della nuova dirigente, la dottoressa Simonini, anche quelle degli alunni. Per questo nuovo gruppo di indagine sono stati approntati nuovi protocolli *ad hoc*.

I protocolli d'intervista erano composti da domande del tipo: "In virtù del ruolo d'insegnante, se dovesse descrivere ad una persona che non conosce

l'istituto scolastico in cui lavora, come lo descriverebbe?". La domanda opportunamente modificata in riferimento al ruolo è stata posta ai genitori. Per i ragazzi di classe terza, quarta e quinta della scuola primaria la domanda è stata posta sotto forma di richiesta di racconto ad un amico di come viene vista la propria scuola. Per i bambini più piccoli, frequentanti la scuola d'infanzia e le classi prima e seconda della primaria, la rilevazione è stata condotta sotto forma di gioco. Per gli alunni alla fine abbiamo realizzato un protocollo unico. Le domande sono state poste in modalità aperta in modo da permettere a ciascuno di esprimere la proprio teoria sulla scuola permettendo la massima libertà d'espressione. È evidente come, se avessimo utilizzato domande a risposte chiusa, questa possibilità non si sarebbe realizzata. In questo modo, di contro, abbiamo ottenuto una fotografia della situazione. La raccolta delle modalità discorsive è stata analizzata mediante il software SPAD. I tre protocolli d'indagine riguardavano 134 genitori, 191 bambini, 89 insegnanti. Sono stati coinvolti solo i bambini facenti parte delle classi, i cui insegnanti avevano aderito alla ricerca. I genitori sono stati coinvolti al momento delle restituzione delle pagelle. Ai soggetti che non erano di lingua madre italiana, si è lasciato la possibilità di rispondere nella propria lingua, provvedendo poi alla traduzione delle risposte. Questo in osservanza ai dettami della teoria di riferimento che richiede di raccogliere l'opinione del soggetto nella sua massima libertà d'espressione evitando al contempo facili fraintendimenti che possono accadere chiedendo alle persone di esprimersi in un lingua di cui non hanno piena padronanza.

L'analisi dei repertori individuati, ad esempio, nel gruppo degli **insegnanti** sono stati definiti come: del giudizio, della teoria personale, della polemica, del sancire la realtà, e dell'opinione. Questi sono tutti repertori che vanno nella direzione di opposizione al dipanarsi del processo. Se si considera, a titolo esemplificativo, il "Sancire la realtà", si osserva una configurazione di realtà attraverso modalità discorsive che definiscono la Realtà come non modificabile, non configurando la possibilità di scenari di trasformazione della realtà stessa. Quindi, rileviamo, ad esempio, configurazioni di realtà generate a partire da teorie del tipo "Va tutto male, e non possiamo farci niente".

È evidente che trovarsi di fronte a visioni di realtà così statiche ed imm modificabili, rende difficile realizzare interventi di promozione, ma, contemporaneamente, permette di avere un quadro preciso della situazione che consente di ricavare informazioni utilissime per attuare strategie che siano in grado di riavviare il processo.

Per quanto riguarda i repertori discorsivi dei **genitori**, si osservano sempre i repertori del 'giudizio', 'della valutazione', 'della proposta', 'del miglioramento', e 'dell'individuazione dell'obiettivo'. Preme a questo punto porre l'attenzione sul repertorio 'della proposta', ossia una configurazione di realtà generata attraverso modalità discorsive che definiscono la realtà articolando una prospettiva volta a favorire la soluzione di un problema. Cosa si può rilevare in merito a questo tipo di dato rilevato dal gruppo dei genitori? In riferimento alla configurazione discorsiva che possiedono in merito alla scuola, i genitori, da un lato possiedono una costruzione teorica di essa come problematica, dall'altro si giudicano capaci di poter esser forieri di possibili soluzioni. Ciò permette di poter affermare che i genitori possono essere una risorsa, perché si rileva una situazione totalmente priva di aspetti positivi come nel caso dei repertori legati agli insegnanti, ma vi è la possibilità fattiva di poter intervenire. Ponendo attenzione al repertorio dell'individuazione dell'obiettivo, che permette di configurare la realtà attraverso modalità discorsive che rilevano elementi

relativi alla definizione e all'individuazione di un obiettivo, si può notare che questi genitori hanno comunque un obiettivo da raggiungere. Al contrario, comparando quest'ultimo dato con il repertorio della polemica prodotto dagli insegnanti, la situazione dei docenti non permette di individuare l'obiettivo, perché esso è rappresentato dalla polemica stessa, che diviene un obiettivo fine a se stesso, statico nella sua confusione e conflittualità costante. A questo punto dell'indagine, si è compiuta una rilevazione dei bisogni emersi, e la modalità ed il contenuto con cui questi bisogni venivano espressi. Un esempio che può consentire di cogliere la differenza di modalità a fronte di un medesimo contenuto, può essere questo tipo di informazione: "il preside arriva a scuola tutte le mattine alle nove". Detta così, questa si configura come un'informazione contenente una configurazione discorsiva a carattere descrittivo, che si differenzia nettamente dal dire: "Poiché preside arriva a scuola tutte le mattine alle nove, ciò è un ostacolo al normale svolgimento delle attività scolastiche". In questo caso, non si assiste ad una descrizione, ma ad un giudizio legato a una visione di realtà già definita, bloccata. Quindi informazioni in apparenza simili, ci dicono cose molto differenti. Si è quindi compiuto un'analisi dei bisogni espressi dai genitori, legata alla loro necessità di partecipare alla definizione delle linee educative e gestionali. E' importante evidenziare che non serve semplicisticamente risolvere i bisogni rilevati rispondendo *ad hoc*, ma far sì che il sistema in questione sia autonomo nella risoluzione dei problemi, e non costantemente dipendente dall'esterno. Occorre operare il salto dal bisogno all'esigenza. Questa è per definizione celata al committente, che si muove sempre sui bisogni che rileva. Di contro, rilevare quali siano le esigenze e rispondere su quello, consente al sistema, in questo caso il V° circolo, di agire autonomamente. Muovendosi sotto questa luce si è potuto rilevare l'esigenza dei genitori di essere visti come una risorsa e come un interlocutore valido. Questa è la loro esigenza, nata dal bisogno di contribuire alla definizione delle linee guide educative non meramente facendo parte degli organi direttivi della scuola, ma venendo configurati come risorse attive a cui attingere. Un'altra esigenza genitoriale è stata quella di essere visti come risorsa in grado di gestire attività extrascolastiche. Allo stesso modo sono stati tradotti in esigenze i bisogni evidenziati dai repertori degli insegnanti. Ovvero è stato operato il passaggio, dal bisogno, di linee guida comuni a cui tutti si attengano (espresso attraverso i repertori dei protocolli) alla lettura dell'esigenza, insita nel bisogno, della creazione, cioè, di un obiettivo comune da condividere e perseguire. Se a questo bisogno espresso dagli insegnanti, si rispondesse meramente proponendo la realizzazione di un modulo composto da linee guida scritte su un documento che sancisce diritti e doveri di tutti, in questo modo si risolverebbe il bisogno del momento, ma non la criticità contestuale, perché l'esigenza rilevata, a fronte di questi contenuti, è quella di avere la definizione e la condivisione d'un obiettivo comune. Per questo quando si rileva il dato relativo alla mancanza d'un obiettivo comune da parte degli insegnanti, appare evidente che il primo passo da compiere, sia la costruzione per questa categoria d'un obiettivo comune. In caso contrario, qualsiasi intervento risolutivo proposto, verrà utilizzato da ogni singolo insegnante come mezzo per raggiungere il proprio personale obiettivo, scisso da quello comune del sistema scuola. Nemmeno un intervento, per così dire "magico", per paradosso, potrebbe risolvere una tale criticità, proprio perché in tale contesto, viene a mancare l'obiettivo comune, ossia il faro attraverso cui potrebbe attecchire la soluzione "magica".

Inoltre un secondo aspetto degno di essere analizzato, è la possibilità, di

cui si avvale il corpo docente, di potersi dotare di esperti a loro supporto. A fronte a questo bisogno: la necessità di avvalersi di specialisti che risolvano i loro problemi; si rileva la necessità di costruire strumenti per la gestione ed il monitoraggio delle esigenze. Non risulta infatti utile per la scuola, la modalità che prevede il ricorso all'Esperto esterno per ogni problema. Diviene quindi necessario assolvere all'esigenza del corpo docente, di arrivare a costruire da soli, attraverso un percorso formativo, che, ad oggi, non sono in grado di compiere autonomamente, quegli strumenti che permettano loro di monitorare, in autonomia i propri bisogni, e di leggerli sotto forma di esigenze, divenendo così, autonomi, e non passivamente e costantemente dipendenti dell'esperto di turno chiamato a risolvere le emergenze.

Un terzo aspetto da dover considerare è l'incremento di ruoli ausiliari e di supporto alle gestione di situazioni rilevate come 'difficili'. Rispetto a questo bisogno, l'esigenza rilevata è l'incremento delle competenze relative alla gestione delle risorse presenti nel plesso scolastico e nel territorio. Per cui non si deve continuare a chiedere ruoli ausiliari, ma si deve cercare di far rendere al meglio le competenze già presenti, ed attivare le persone esterne solo nel caso in cui le risorse presenti nel sistema scuola non siano sufficienti. A tal scopo si è cercato d'incrementare la gestione delle risorse presenti nella scuola, ad esempio cercando di valorizzare ed attivare uno specifico docente in possesso di competenze da poter utilizzare in determinati frangenti, invece di assistere ad un processo di delega, dove si chiama l'esperto di turno per la soluzione d'un problema. Anche qui se non si offrono le competenze per permettere la scelta dell'esperto o del percorso da seguire, o da attivare, non si risponderà all'esigenza necessaria, ma quello che si attiverà sarà una nuova catena di bisogni, da risolvere. Il bisogno non è relativo alle competenze in possesso dell'esperto, ma a chi dover scegliere per risolvere il problema.

A questo punto dell'indagine, le esigenze rilevate, previa integrazione dei dati ottenuti, hanno permesso di indicare i risvolti operativi, ossia i primi interventi che si dovrà agire a fronte della rilevazione attuata. Tali risvolti operativi si riferiscono per quanto attiene agli insegnanti: 1) alla costruzione della cultura di condivisione; 2) alla costruzione delle strategie di gestione delle esigenze; all'incremento delle competenze del corpo insegnanti per la progettazione; 3) alla gestione e il monitoraggio dei progetti che vengono attivati. Per quanto attiene a ciò che è stato rilevato dai protocollo dei genitori, i risvolti operativi riguardano: 1) la costruzione del ruolo dei genitori come interlocutori e risorse attive nella gestione di attività extrascolastiche.

In breve, affinché le rilevazioni effettuate siano utili al Circolo V, occorre che si inneschi un circolo virtuoso in grado di produrre interventi che avvantaggino la costruzione di una cultura di condivisione e partecipazione attiva alla produzione di strategie. A tal scopo, è necessario - da una parte - utilizzare i genitori come risorse, e non vederli come ostacolo, - dall'altra - incrementare nel corpo docenti le competenze rispetto alla progettazione, alla gestione, ed al monitoraggio degli interventi attuati nella scuola, costruendo così il ruolo del genitore come interlocutore e risorsa.

Si tratta di far sì, che il V circolo, attivi degli interventi, che permettano agli insegnanti di essere rilevati come risorse. L'intervento effettuato si è fermato alle considerazioni legate ai risvolti operativi, e non si è attivata alcuna progettazione. In riferimento al lavoro svolto, tuttavia, preme sottolineare, che, se da un lato i dati riportati oggi possono apparire scontati, quello che non è scontata è la metodologia con cui tali dati sono stati rilevati. Infatti il lavoro non si è limitato alla semplice rilevazione della necessità dell'interlocuzione

famiglia-scuola, ma ha rilevato anche, e soprattutto, gli elementi principali su cui andare ad agire, al fine di rendere l'interazione efficace. La scuola stessa ed i suoi attori hanno fornito gli elementi per costruire interventi precisi, costruiti ad hoc per il V circolo. Durante le riunioni della commissione aveva preso piede la seguente metafora: "spesso facciamo buonissimi panini al prosciutto che però vengono offerti a celiaci e vegetariani. Risultato: questi panini non li mangia nessuno!". Quindi, in riferimento anche agli interventi già proposti in mattinata dai colleghi, si deve dire che non sempre un progetto, anche se progettato in maniera corretta, è utile per tutte le scuole. Ogni scuola è calata nel suo territorio, ed ha una sua configurazione di realtà, ha una sua idea su cosa sia la scuola, su cosa si deve fare, e su come funzioni. Ciò non vuol dire che il pensiero del contesto sia per forza corretto, ma nel momento in cui si attiva un intervento di promozione non si può prescindere dalla configurazione di realtà che ha generato quel particolare contesto in cui si va ad agire. Diversa sarebbe stata la situazione se avessimo trovato da parte dei genitori un processo di totale delega ai docenti: non avremmo potuto produrre i suddetti risvolti operativi, ottenuti perché i genitori, interpellati, hanno avvocato a sé il ruolo di risorsa. La rilevazione qui ottenuta è adatta al circolo V, ma non ad altri contesti in cui facciamo la rilevazione e verifichiamo, ad esempio, una situazione di delega consistente da parte dei genitori, verso il sistema scuola. In tal caso, la costruzione del ruolo del genitore come interlocutore e risorsa attiva non sarà il primo passo necessario.

Vorrei cogliere infine l'occasione per ringraziare la dottoressa Dalila Barbanera, che si è occupata del coordinamento del progetto, e la dottoressa Martina Sarasin, che si è occupata del coordinamento dell'analisi dei dati. Colgo l'occasione per ringraziare la dottoressa Enrica Vitali, la dottoressa Erica Bagni, il Dottor Andrea Guido, il Dottor Federico Bonazza, la Dottoressa Federica Serpe, la Dottoressa Laura Franceschini, il Dottor Davide Della Bernardina, per il contributo importante fornito a questa ricerca, che sicuramente avrà uno sviluppo futuro. Vi ringrazio.

Tavola rotonda “esperienze a confronto”

Il ruolo dello psicologo nella scuola per la gestione dei disturbi di apprendimento

(Daniele Mugnaini)

Innanzitutto colgo l'occasione per ringraziare l'Assessorato per la Salute della Regione Toscana e l'Ufficio Scolastico Regionale, che, insieme alla ASL 10, all'Associazione Italiana Dislessia e all'Azienda Ospedaliera Meyer hanno oramai consolidato una collaborazione interistituzionale a favore di una identificazione precoce e una gestione adeguata delle difficoltà e dei disturbi della letto-scrittura in molte scuole primarie della provincia di Firenze, coerentemente al tanto atteso disegno di legge per la dislessia. Ci sono **alcuni aspetti fondamentali** del ruolo che uno psicologo può e dovrebbe assumere a scuola, in particolare nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Mi riferisco alla gestione dei problemi di apprendimento, oltre che di comunicazione, di comportamento, di relazione e della sfera emotiva dello studente. La specificità della psicologia scolastica è stata riferita infatti, a livello internazionale, all'attività di valutazione delle difficoltà cognitive, emotive, sociali, o comportamentali degli studenti; alla promozione di interventi di prevenzione primaria e secondaria; alle consultazioni con insegnanti, genitori e altri professionisti coinvolti; al coinvolgimento nello sviluppo e nella valutazione del progetto educativo; alla conduzione di ricerca e a compiti di formazione e supervisione (Jimerson et al., *The Handbook of International School Psychology*, 2007). A partire dalle segnalazioni di insegnanti o genitori, oppure da screening mirati, quindi eventualmente attraverso una prima testistica in ambito clinico-scolastico, lo psicologo dovrebbe:

1) identificare le situazioni a rischio, i prodromi e le forme subcliniche dei quadri preoccupanti, quindi le interazioni neuropsicologiche e con il contesto, poi
2) offrire la propria competenza scientifica, metodologica, clinica e comunicativa, per informare-sensibilizzare, ascoltare-persuadere a una valutazione o a un percorso di assessment o di intervento, coinvolgere tutte le parti in gioco e promuovere i fattori di protezione e i processi migliorativi.

Riprendiamo dalla necessità di fare una valutazione a fronte di un'eventuale segnalazione.

1) Se il territorio garantisce la possibilità di una valutazione di approfondita, lo psicologo funge da cerniera e da filtro.

Così si potrà colmare il gap tra il servizio solitamente offerto agli studenti in difficoltà e le risorse offerte dalla ricerca scientifica. Si pensi agli strumenti specialistici che essa mette a disposizione: ad es. gli strumenti e i test che vi elencherò sono stati standardizzati complessivamente su 38.000 bambini!

Si tratta di strumenti a disposizione della psicologia per la scuola: lo psicologo scolastico dovrebbe conoscerne l'esistenza per riconoscere i quadri che sarebbe opportuno approfondire con uno o più di questi strumenti di valutazione. A scuola lo psicologo potrebbe limitarsi a usarne alcuni (magari solo in parte) per poi convincere la famiglia a fare una valutazione completa presso un centro specialistico. Ogni quadro che si va a indagare è un fattore di rischio per l'emergere di fallimenti scolastici, lentezza esecutiva, disattenzione, disimpegno, variabilità delle prestazioni, stress, demoralizzazione, ansia, umiliazioni, comportamenti problematici, aumento della vulnerabilità personale a disturbi della sfera emotiva e comportamentale, tutti ovvi precursori della Dispersione Scolastica.

Qui elenco, come esempio, gli strumenti principali che utilizziamo presso il Centro Dislessia dell'A.O.Meyer-ASL 10 Firenze, per i bambini dai 6 ai 16 anni.

STRUMENTO Autori	DIAGNOSI
BATTERIA PER LA VALUTAZIONE DELLA SCRITTURA P.E. Tressoldi e C. Cornoldi	DISORTOGRAFIA DISGRAFIA (per lentezza nel tratto calligrafico)
DDE-2 G. Sartori, R. Job e P.E. Tressoldi	DIFFICOLTA' CLINICAMENTE SIGNIFICATIVE NEI PROCESSI DI LETTURA COME DECODIFICA in prima o inizio seconda sc. primaria DISLESSIA DISORTOGRAFIA
PROVE DI LETTURA MT C. Cornoldi e G. Colpo	DISLESSIA DIFFICOLTA' CLINICAMENTE SIGNIFICATIVE NEI PROCESSI DI COMPrensIONE DA LETTURA
BDE Biancardi	DISCALCULIA
AC-MT e ABCA Daniela Lucangeli, Patrizio Emanuele Tressoldi, Carmela Fiore	DISCALCULIA
LEITER-R G.H. Roid e L.J. Miller	IMMATURITA' COGNITIVA BAGAGLIO COGNITIVO BORDERLINE IMMATURITA' DEL RAGIONAMENTO FLUIDO IMMATURITA' DELL'ATTENZIONE SOSTENUTA
Cognitive Assessment Scale J.A. Naglieri e J.P. Das	IMMATURITA' DELLE ABILITA' DI PIANIFICAZIONE IMMATURITA' DI ATTENZIONE IMMATURITA' DEL PROCESSAMENTO COGNITIVO DI INFORMAZIONI IN SUCCESSIONE IMMATURITA' DEL PROCESSAMENTO COGNITIVO DI INFORMAZIONI SIMULTANEE
WISC-III D. Wechsler	IMMATURITA' COGNITIVA GENERALE BAGAGLIO COGNITIVO BORDERLINE IMMATURITA' NEL PROCESSAMENTO COGNITIVO MEDIATO DAL LINGUAGGIO IMMATURITA' NEL PROCESSAMENTO COGNITIVO NON VERBALE LENTEZZA CLINICAMENTE SIGNIFICATIVA NEL PROCESSAMENTO DELLE INFORMAZIONI IMMATURITA' DI LESSICO ED ESPOSIZIONE ORALE IMMATURITA' NEL RAGIONAMENTO ARITMETICO POVERTA' SIGNIFICATIVA DI CONOSCENZE DI BASE IMMATURITA' DI MEMORIA VERBALE A BREVE TERMINE
VAUMeLF B. Bertelli e G. Bilancia	IMMATURITA' DI ATTENZIONE SOSTENUTA UDITIVA IMMATURITA' DI MEMORIA FONOLOGICA
VMI K.E. Beery e N.A. Buktenica	IMMATURITA' NELLE ABILITA' PERCETTIVE, GRAFO-MOTORIE, O DI INTEGRAZIONE VISUO-MOTORIA

BROWN ADD SCALES T.E. Brown	PRESENZA DI COMPORTAMENTI SUGGESTIVI DI UN'IMMATURITA' DELLE FUNZIONI ESECUTIVE ADDETTE: >ALL'ATTENZIONE, >ALLO SFORZO E ALL'ATTIVAZIONE, >ALLA MEMORIA DI LAVORO
Torre di Londra G. Sannio Fancello, C. Vio, C. Cianchetti	IMMATURITA' NELLE ABILITA' DI PIANIFICAZIONE
Matching Figure (in Cornolid C, <i>Impulsività e Autocontrollo</i>)	IMPULSIVITA' COGNITIVA
PVCL PROVE DI VALUTAZIONE DELLA COMPrensIONE LINGUISTICA D. Rustioni, M. Lancaster e Associazione "La Nostra Famiglia"	IMMATURITA' NELLA COMPrensIONE LINGUISTICA
SAFA SCALE PSICHIATRICHE DI AUTOSOMMINISTRAZIONE PER FANCIULLI E ADOLESCENTI C. Cianchetti e G. Sannio Fancello	PRESENZA DI COMPORTAMENTI SUGGESTIVI DI QUADRI D'ANSIA O DISTIMICI
Vanderbilt ADHD Rating Scale SCALA SUI DISTURBI DEL COMPORTAMENTO (Cfr. Wolraich; trad.it.D. Mugnaini)	COMPORTAMENTI SUGGESTIVI DI AD/HD, O DI UN DISTURBO OPPOSITIVO-PROVOCATORIO

2) Andiamo oltre: una volta identificato un quadro a rischio, quali sono le azioni necessarie (e tante volte trascurate) che potrebbero essere invece compito specifico proprio dello psicologo a scuola?

- l'inquadramento secondo un approccio sistemico che affronti tutta la complessità del problema; ossia valutare i problemi da una prospettiva sistemica, a 360 gradi, completa, potendo interagire più facilmente con molti insegnanti (ed eventualmente la classe) e cogliere eventuali dinamiche legate al clima, all'organizzazione della scuola o della classe, alle relazioni fra alunni, fra insegnanti, fra genitori e insegnanti, fra insegnanti e studenti.
- persuadere i genitori dell'opportunità di una valutazione, insieme alla chiarificazione e alla rassicurazione rispetto all'oggetto di indagine;
- comunicare gli interventi/accorgimenti eventualmente indicati, che interrompono i circoli viziosi (la cattiva interpretazione e l'inadeguata gestione del problema), aumentano il benessere dello studente e del sistema, e il suo successo scolastico-adattativo, quindi prevengono degenerazione e strutturazione del disagio (prevenzione secondaria);
- una collaborazione attiva e specialistica fondamentale nella progettazione, nella gestione e nel monitoraggio di tali interventi.

Ipotizziamo ora che il bambino riceva una valutazione specialistica. Possiamo ipotizzare tre situazioni. In una, la famiglia dello studente riceve semplicemente i risultati della valutazione; in una seconda situazione il bambino viene preso in carico da un operatore della ASL o privato, che viene a scuola per apprendere altre notizie e per dare delle indicazioni; in una terza situazione il bambino non riceve una valutazione specialistica per l'assenza, l'indisponibilità pratica o la lontananza di un tale servizio.

In tutte e tre le situazioni, il ruolo dello psicologo a scuola è fondamentale. >

- a. Ha maggiori opportunità di valutare i problemi nel tempo, tramite osservazioni e consultazioni ripetute e sufficientemente ravvicinate, potendo così cogliere più facilmente le variabili legate alle circostanze di vita o a forme di immaturità passeggera.
- b. Ha maggiori opportunità di valutare in tempo quanto sono applicabili, applicate ed eventualmente efficaci le indicazioni di intervento, tramite osservazioni e consultazioni ripetute, potendo così correggere più facilmente il tiro.
- c. Ha maggiori opportunità di recepire, accogliere, metabolizzare e risolvere problemi, remore, dubbi, o resistenze delle parti coinvolte nel processo di valutazione o intervento (genitori, insegnanti, altri operatori).
- d. Ha maggiori opportunità di recepire, accogliere, assecondare e promuovere gli entusiasmi, le disponibilità, le buone idee, le azioni efficaci di collaborazione, insomma le risorse delle parti coinvolte nel processo di valutazione o intervento.
- e. Ha maggiori opportunità di coltivare una formazione completa, aggiornata e specializzata nel settore della psicologia per la scuola, mettendo a disposizione della scuola conoscenze e competenze preziose al benessere delle persone che compongono il sistema.
- f. Ha la possibilità di mediare la comunicazione fra le parti del sistema, promuovendo la comunicazione, tamponando resistenze, smontando pregiudizi, allentando le tensioni, introducendo modalità di approccio centrate sul problema.
- g. Ha la possibilità di costituirsi come agente modificatore, che coltiva, testimonia e incrementa in tutte le parti del sistema: la comunicazione efficace e la partecipazione responsabile. Ha quindi un ruolo nel fare in modo che ogni parte comprenda meglio e sia disposta ad assecondare le richieste delle altre parti: si pensi ad esempio alle indicazioni di specialisti che gli insegnanti si trovano a non capire bene e quindi a non concretizzare.
- h. Ha maggiori possibilità di sollecitare, organizzare, monitorare, collaborare a progetti di screening per l'identificazione precoce di situazioni che necessitano di interventi mirati (es. DSL, DSA, ADHD, Borderline, RM, abusi di sostanze, bullismo, DA, Disturbi depressivi, ecc.) o per una formazione a tutto il corpo docente.
- i. Ha maggiori possibilità di intervenire adeguatamente e velocemente in situazioni di crisi.
- j. Ha maggiori possibilità di valutare e gestire le problematiche di ambito particolarmente scolastico (es. DSA, ADD, bagaglio cognitivo borderline, bullismo) che a volte vengono interpretate come un "problema della scuola" o comunque che "la scuola deve risolvere da parte sua", mentre la letteratura psicologica scientifica ha invece molto da condividere con la scuola per intervenire nel modo più corretto ed efficace.

- k. Ha maggiori possibilità di sollecitare, organizzare, monitorare, collaborare a progetti di intervento sul clima relazionale o culturale, o sull'organizzazione dei sistemi scuola e classe.
- l. Ha maggiori possibilità di inserirsi positivamente in circostanze "care ai genitori": l'ingresso al nuovo ordine di scuola, la programmazione/presentazione delle attività didattiche dell'anno a venire, l'approssimarsi del cambio di scuola, la necessità di confrontarsi e intervenire a fronte di problemi emergenti (legati alla multiculturalità, alla disabilità, al bullismo, ecc.). Le riunioni di classe sarebbero ottime opportunità per stimolare i genitori a una genitorialità più attenta, positiva e responsabile.

E' chiaro quindi quanto sia auspicabile l'istituzione di uno psicologo a scuola e per la scuola. Si sta parlando di uno psicologo che abbia un rapporto di collaborazione continuativa con una o poche istituzioni scolastiche, di ampiezza almeno part-time, con una garanzia di occupazione pluriennale, il cui ruolo è riconosciuto a livello formale ed economico da parte di Scuola e ASL. Solo così potrà assolvere pienamente a tutti gli ambiti del suo mandato, al servizio del benessere, soprattutto di quegli studenti che quel benessere lo vedono quotidianamente minacciato.

Tutto questo è ancor più evidente per le situazioni di disturbo dell'apprendimento, come anche di serio disturbo comportamentale, o di situazione accompagnata da certificazione della 104. Per i disturbi dell'apprendimento e per i disturbi comportamentali la letteratura scientifica parla chiaro: sono fattori di rischio importanti per un disadattamento e un malessere sia nella vita presente che futura degli studenti. Una politica responsabile, parlo anche di quella locale e scolastica, saprà mettere tra le sue priorità la promozione di sinergie interistituzionali e l'investimento di risorse al servizio dei bambini con bisogni speciali, consapevoli di fare un servizio al benessere e alla cultura di tutto il sistema scuola (penso allo psicologo nella scuola, come ai colleghi che fanno percorsi di sensibilizzazione alla diversità, o alla partecipazione al progetto regionale sulla dislessia).

In riferimento a questa categoria di bambini, vorrei quindi condividere con voi un'altra considerazione. Diversi, a volte molti, sono gli operatori che ruotano intorno al disturbo o alla disabilità di uno studente.

Rispetto alla gestione dei piani personalizzati per bambini o ragazzi con bisogni speciali esiste una frammentazione e una dispersione delle responsabilità, come anello iniziale di un circolo vizioso che porta a una situazione autoalimentante di stagnazione, rassegnazione, demotivazione, squalifica reciproca fra le parti e evidente impoverimento dei singoli servizi e della qualità di vita dello studente. I colloqui con gli insegnanti e con le famiglie, specialmente in riferimento a bambini con bisogni speciali, riportano spessissimo il disagio del "rimpallo" delle responsabilità e nello stesso tempo ne sono vittima, attribuendo agli altri la causa dei problemi o avviando "prese di posizione" irrigidite e a volte pregiudiziali che impediscono di usufruire delle risorse altrui. Anche la consulenza che, come psicologo, ho potuto e posso dare, è (stata) tante volte frenata o comunque certamente rallentata da una costellazione disorganizzata di adulti e professionalità che costituiscono la rete di aiuto.

E' urgentissima la figura di uno psicologo con riconoscimento formale di tutte le parti in gioco, che funga da referente sul caso ed esperto della comunicazione, uno psicologo che possa gestire le comunicazioni, le convocazioni, le riunioni, le richieste di controllo e di monitoraggio da parte dell'operatore della ASL. Per quanto poi riguarda specificamente i bambini con bisogni scolastici parti-

colari, ma senza certificazione di handicap (intendo quindi bisognosi di accorgimenti didattici e relazionali, strategie mirate a specifiche sintomatologie e allo specifico profilo neuropsicologico e comportamentale del singolo bambino o ragazzo), la mancanza di percorsi formali di gestione del caso (PEI), crea un ulteriore gap fra quelle che sono le conoscenze della psicologia scolastica (relative al disagio e al rischio che questo disagio aumenti e si strutturi) e le politiche scolastiche, quindi fra le indicazioni di predisporre spazi e tempi per progettare e attuare interventi intrascolastici mirati (per quanto possibile di gruppo, discreti e completamente integrati nella vita della classe) e le effettive azioni (o forse dovremmo dire più spesso "reazioni") che gli insegnanti portano avanti.

Le attività a cui partecipo, la formazione nelle scuole, la creazione di progetti interistituzionali (come quello sulla Dislessia a Firenze) e la promozione della cultura delle Circolari ministeriali (vd. quella sulla Dislessia) certamente stanno favorendo una trasformazione culturale in questo senso.

Per i casi di dislessia, di quadri intellettivi borderline, di problemi linguistici, di deficit attentivo con o senza iperattività, di disturbo oppositivo-provocatorio, in assenza di insegnante di sostegno, è urgente la formalizzazione di uno psicologo scolastico che gestisca, oltre che alla già citata organizzazione degli incontri necessari, la progettazione personalizzata (simil-PEI), la consulenza alle insegnanti, l'osservazione e il monitoraggio del bambino/ragazzo a scuola, la predisposizione di interventi che prevedano il coinvolgimento monitorato nel tempo dei servizi territoriali, sociali, o delle famiglie.

Mi si permetta un'ultima considerazione, legata ma specificamente declinata rispetto alla precedente. Molte consulenze a scuola e in ambito clinico giungono in riferimento a bambini o ragazzi con sintomatologia disattentiva e con comportamento dirompente (sia iperattività, sia aspetti più oppositivo-provocatorio, o esplosivi): riprendere severamente, sanzionare, mandar fuori dalla classe, bocciare... sono ancora fra le azioni più frequentemente messe in atto per contrastare problemi legati alla motivazione e alla carenza di autocontrollo, anche laddove si descrivono comportamenti che tante volte hanno una componente involontaria, di cui il bambino-o-ragazzo è più vittima che autore. La possibilità però di confrontarsi con gli insegnanti (e magari parallelamente con i genitori) è attualmente scarsa e si può concretizzare al limite con un paio di incontri con i genitori e un paio di incontri con gli insegnanti. E' quasi impossibile avere a disposizione tempi e modi per sostenere gli insegnanti (e i genitori) in una trasformazione difficile, nella maturazione di atteggiamenti più comprensivi, tolleranti e "caldi", verso azioni sempre più pianificate, coerentemente portate avanti, monitorate e verificate. Ciò richiederebbe di poter garantire loro un costante supporto che sappia sposare messaggi decolpevolizzanti e incoraggianti a messaggi responsabilizzanti e efficaci (basati sulle indicazioni fondate sull'evidenza proveniente dalla comunità scientifica), e che sappia promuovere una corretta moderazione nel comprendere le altre parti coinvolte, i loro errori e il loro valore all'interno del sistema.

Non possiamo che tornare ad auspicare che presto le istituzioni supportino la formalizzazione di uno psicologo per la scuola che goda di un pieno riconoscimento formale e di una continuità nel tempo (ossia nell'arco della settimana e dell'anno, se non degli anni), per avere l'opportunità di offrire un servizio che ci pare indispensabile e insostituibile. E questo lo facciamo insieme agli insegnanti del nostro territorio, che lamentano questa carenza, con costi anche sul loro star bene a scuola, sulle loro risorse emozionali e di conseguenza, quale circolo vizioso, sull'ottimale gestione della classe; e insieme ai genitori di questi

bambini, a volte rappresentati da associazioni onlus, accusano pesantemente il disarmo, l'impotenza e la sofferenza di una politica carente in questa area. Nel nostro territorio italiano esistono attualmente molti problemi che riducono le risorse umane e strumentali a disposizione dei bambini in difficoltà:

- tante classi sono molto numerose;
- gli insegnanti si trovano impossibilitati a offrire l'aiuto che anche loro vorrebbero;
- la consulenza da parte delle ASL è spesso limitata dal grave carico di lavoro che la impegna;
- mancano spesso figure stabili e permanentemente formate e motivate che fungano da referenti interni alle scuole;
- le certificazioni (prima "stiracchiate" anche per situazioni gravi, ma non corrispondenti a franchi handicap) sono adesso fortemente vincolate all'handicap accertato dalla commissione 104;
- si assiste ad un indebolimento del ruolo dell'insegnante e della passione formativa che è necessaria a gestire i casi problematici impegnativi;
- alle medie la molteplicità di professori e la tipologia di cultura tende a far concentrare l'attenzione dei professori più risultati dei bambini più che sui loro processi di apprendimento, magari particolarmente deficitari;
- i progetti a vantaggio di questa categoria di bambini possono non rientrare tra le priorità negli investimenti decise nell'autonomia dai collegi dei docenti (non c'è vincolo).

Dall'analisi della domanda del committente al progetto d'intervento **(Franco Bruschi)**

Quando l'Istituzione scolastica si rivolge allo psicologo per attuare un intervento finalizzato per contenere e/o risolvere problematiche relative al contesto scolastico occorre seguire una pratica di **"ascolto e di riflessione"** in modo da evitare soluzioni poco pensate e/o affrettate sulla base dell'emergenza/urgenza che spesso sono sollecitate dalle ansie e dalle paure degli insegnanti, dei genitori e talvolta dalla dirigenza scolastica. Queste dinamiche se non correttamente gestite possono attivare una soluzione inadeguata che tiene più conto del bisogno di fornire "una risposta" piuttosto che fornire una risposta adeguata. E' importante quindi che lo psicologo riesca a funzionare da "filtro pensante" fra chi fa la richiesta e chi deve dare poi la risposta, occorre che eserciti e aiuti ad esercitare le capacità di: saper aspettare; tollerare di non sapere dare subito una risposta adeguata e talvolta di non capire; sopportare di non avere chiara nella propria mente la risoluzione del problema in termini di metodo e di strategia da seguire.

Il modello di riferimento dell'intervento dello psicologo nella scuola è basato su un'attenta **analisi della domanda** che comporta di assolvere ai seguenti punti:

(1) **Chi presenta il problema?** Da chi è partita la proposta di chiamare lo psicologo per l'intervento? Che ruolo ha all'interno del contesto del problema? Ossia porsi delle domande su chi è l'inviante o il richiedente e capire da chi nasce il bisogno.

*Per meglio chiarire il nostro modello di riferimento si è pensato di presentare l'applicazione sopra descritta a una **richiesta concreta** da parte di un Istituto superiore professionale, dove secondo la scansione sopra descritta, partendo dal **1 punto** si è cercato di capire chi ha presentato il problema e che ruolo ha all'interno del contesto, per poi realizzare il progetto d'intervento. Il lavoro condiviso da Franco Bruschi con la collega Paola Carboncini è iniziato nell'anno scolastico 2005/2006 ed è proseguito con le stesse modalità anche negli anni scolastici successivi. La domanda esplicita fatta agli psicologi partiva dall'insegnante referente della psicologia scolastica del P.I.A. (piano integrato di area per la prevenzione del disagio dell'area territoriale Bassa Valdelsa Fiorentina coordinato dalla dr.ssa A. Brighi, nel quale anche noi insieme ad altri colleghi siamo coinvolti come psicologi scolastici), alla quale alcuni insegnanti dell'Istituto avevano chiesto l'aiuto dello psicologo con l'idea di avere una mediazione psicologica finalizzata a capire come affrontare i problemi emozionali e relazionali in alcune classi prime.*

(2) **Descrizione del problema emergente:** raccolta e registrazione delle problematiche e degli episodi che hanno generato la domanda.

Le classi dove insegnavano i docenti richiedenti l'intervento erano molto problematiche per il numero degli allievi e per la loro provenienza extra-comunitaria. Gli allievi erano poco motivati allo studio e provenienti da famiglie disagiate sul piano affettivo, economico e culturale. Inoltre essi attivavano nel gruppo-classe comportamenti dirompenti, talvolta violenti con episodi di bullismo, assumendo atteggiamenti irrispettosi anche verso i loro insegnanti con modalità onnipotenti e arroganti.

(3) **Informarsi da chi altri è percepito il problema?**

- Valutare la necessità di coinvolgere tutti gli attori per avere più informazioni ai fini di una condivisione dell'intervento e per fornire un contenimento per l'intervento stesso.
- Individuare le modalità dell'incontro.

*In caso positivo e quando il problema è percepito da più persone informarsi sulla possibilità di costituire un "**gruppo di lavoro**" nel quale attivare delle idee e dei pensieri, uno spazio di discussione e di riflessione che coinvolga più parti in causa e possa dare voce ai vari punti di vista, partendo dall'idea che più menti insieme riescono meglio di una sola a trovare il "focus" del problema ed elaborare le possibili soluzioni.*

(4) **Da quanto tempo sussiste il problema?**

(5) **Sono stati fatti tentativi precedenti di risoluzione del problema? Se sì con quale esito?**

(6) **Quale obiettivo vogliono raggiungere i proponenti dell'intervento?**

(7) **Quali aspettative si sono fatti gli attori sulle modalità di soluzione?**

I punti 3, 4, 5, 6, 7 vengono così sintetizzati nell'esperienza pratica:

*La nostra prima funzione è stata quella **di ascoltare gli insegnanti e la dirigenza scolastica**, che rischiavano di attivare un feedback di ritorno da parte degli allievi, poi è stata quella di coinvolgere tutte le persone interessate in un "**gruppo di lavoro**" per raccogliere più informazioni possibili su come intervenire, dare una qualche risposta al loro senso d'impotenza e anche con il fine di condividere il progetto d'intervento (**punto 3**).*

Abbiamo allora cercato di osservare, ascoltare e capire, attraverso alcune riunioni preliminari fissate prima con l'insegnante coordinatore della classe e poi con gli insegnanti disponibili, le loro idee in proposito, come veniva percepito il problema dagli altri insegnanti e quale erano le loro emozioni circolanti, da quanto tempo si presentava il problema nell'Istituto (**punto 4**) e se erano stati fatti dei tentativi precedenti d'intervento per la sua risoluzione (**punto 5**), quali erano le loro aspettative (fantasie) e quali erano gli obiettivi che speravano di raggiungere attraverso il nostro intervento (**punti 6 e 7**). Quello che era emerso da tali riunioni era che il problema si presentava ogni anno per il fatto che confluivano all'interno delle classi (istituto professionale e alberghiero) gli allievi licenziati dalle scuole medie della zona con poca motivazione allo studio, disagiati sul piano familiare e relazionale, che vengono spesso "parcheeggiati" fino al raggiungimento dell'età utile per cercarsi un lavoro o che sperano di prendersi il diploma agevolmente, perché i corsi, dalle informazioni dei loro insegnanti delle medie, sono considerati poco teorici, più pratici e dunque più facili. Nelle classi in questione dell'Istituto non erano stati fatti interventi negli anni precedenti e loro speravano nel nostro aiuto per migliorare il clima in classe e per aiutare gli allievi a pensare di più, renderli più consapevoli, meno aggressivi e più disponibili a collaborare sul piano comportamentale e scolastico con gli insegnanti della scuola.

(8) In quanto tempo pensano di attuarlo?

Gli insegnanti non si ponevano **obiettivi immediati** anche se ovviamente speravano nell'efficacia dell'intervento, nè facevano fantasie di qualcosa di miracoloso e risolutivo. Le loro maggiori aspettative erano quelle di poter svolgere al meglio l'attività didattica, indurre gli allievi a collaborare di più durante le lezioni, contenere il loro senso di fallimento ed impotenza sul piano della produzione scolastica, aiutare gli allievi a contenere la depressione e i comportamenti dirompenti e gli episodi di bullismo, infine motivarli di più allo studio delle discipline.

(9) Quali altri agenti o soggetti sono coinvolti nella risoluzione del problema

(enti, istituzioni, altre professionalità: assistenti sociali, neuropsichiatri infantili, psicologi Asl, mediatori culturali, ecc..)? E' utile allora costruire un **lavoro di rete** che tenga conto delle molteplici implicazioni relazionali che inevitabilmente si mettono in atto durante l'intervento.

Dalle riunioni e dalla raccolta delle informazioni, idee e percezioni degli insegnanti emergeva che gli altri soggetti coinvolti nella risoluzione del problema potevano essere i genitori degli allievi, considerati responsabili dell'educazione dei loro figli, e gli insegnanti delle scuole medie inferiori del territorio che non informavano in modo adeguato gli allievi del terzo anno sulle difficoltà che avrebbero incontrato nella scuola superiore, soprattutto nelle discipline teoriche rispetto a quelle pratiche. Si verificava infatti un fatto significativo: gli allievi più indisciplinati facevano emergere atteggiamenti scissi, ossia se durante le lezioni teoriche creavano tensioni con i loro insegnanti durante le esercitazioni pratiche di laboratorio assumevano comportamenti adeguati e talvolta esemplari dimostrandosi motivati e responsabili.

(10) Valutare l'opportunità o meno di contattare le altre persone o altre professionalità per:

- una condivisione dell'intervento e la distribuzione di responsabilità;
- tenere conto delle difficoltà latenti rispetto al problema iniziale al fine di evitare processi difensivi e/o boicottaggi più o meno consapevoli nei confronti dell'intervento, soprattutto quando si "toccano" o si "modificano" assetti ed equilibri del sistema che fanno emergere contraddizioni e carenze

*La nostra proposta sul **coinvolgimento dei genitori** al problema comportamentale dei loro figli poteva trovare una risposta attraverso una sensibilizzazione da attuare attraverso delle riunioni plenarie con loro per parlare delle loro funzioni genitoriali, dei problemi evolutivi, delle difficoltà che i giovani incontrano nella scuola nella fase critica dell'adolescenza. La proposta condivisa dagli insegnanti, che avevano tentato anni addietro di contattare i genitori, non era tuttavia percorribile per le assenze ripetute dei genitori alle assemblee. L'unica possibilità che rimaneva era la convocazione dei genitori in singoli colloqui per parlare di alcuni allievi più a rischio sul piano comportamentale e sul profitto scolastico. Gli **insegnanti delle scuole medie** non sarebbe stato possibile coinvolgerli perché non sempre disponibili a partecipare ai "gruppi di continuità" fra scuola media e superiore, per la dispersione delle scuole del territorio e per i costi organizzativi troppo alti che tali gruppi comportano.*

(11) Individuare chi è il COMMITTENTE:

- Verificare se chi pone la domanda di aiuto è anche il committente, cioè l'ente che finanzia il progetto d'intervento per valutare il suo ruolo all'interno del contesto affinché condivida poi il progetto, altrimenti sono possibili interferenze che ne vanificano la progettazione
- In base a quali finanziamenti si realizzano i progetti e come si pensa d'intervenire?

*Nel nostro caso, essendo incaricati dal P.I.A. a svolgere funzioni di psicologi scolastici, non è difficile individuare il Committente perché è attraverso il P.I.A. che la **scuola finanzia i progetti d'intervento** sugli allievi e i genitori e sulla formazione degli insegnanti, entro un budget prefissato in anticipo all'inizio dell'anno scolastico per ogni scuola della rete. La scuola tuttavia ha un margine di libertà sull'intervento fissato dalle linee guida del piano integrato d'area a cui anche noi dobbiamo attenerci, condividendo tali linee guida con la referente alla psicologia scolastica e con gli insegnanti che deliberano gli interventi nel collegio docenti.*

(12) Sottoporre il processo di analisi della domanda alla riflessione/supervisione dell'eventuale équipe di riferimento degli psicologi

*La nostra idea per un intervento nelle classi si è concretizzata dopo un attento esame del problema nella **nostra équipe di psicologi** coinvolti nel progetto e dopo aver ascoltato gli insegnanti, il Preside e tutte le componenti coinvolte (fra cui gli allievi che sono stati consultati dai loro insegnanti sulla loro disponibilità a partecipare al lavoro relazionale).*

(13) **Proposta d'intervento**, presentando gli strumenti operativi e le risorse disponibili con l'obiettivo di creare "l'alleanza" col gruppo di lavoro interno alla scuola, verificandone la condivisione tramite un processo di feedback finalizzato al sostegno e alla realizzazione dell'intervento

*Dopo aver raccolto i consensi, le possibili alleanze e aver riflettuto, restituendo agli insegnanti quello che avevamo pensato e capito, si è elaborata insieme a loro una **proposta operativa d'intervento** così concepita:*

- *un percorso di gruppo-classe in 8 incontri di 1 h. e 40 m. cad.;*
- *una cadenza trisettimanale con gli allievi divisi in due piccoli gruppi;*
- *la presenza degli insegnanti nell'ora di lezione coincidente con l'orario dei gruppi;*
- *incontri plenari a metà percorso e alla fine con i due gruppi riuniti degli allievi;*
- *incontri con i consigli di classe per coinvolgere nel progetto tutti gli insegnanti*

*Il **lavoro di gruppo** consisteva nella creazione di un "**luogo**" fisico e mentale che partendo da elementi emotivi grezzi potesse diventare un contenitore pensante adatto a trasformare le emozioni aggressive e i pensieri primitivi in un qualcosa di più pensato e elaborabile dalle menti degli allievi. Questo anche attraverso il lavoro relazionale basato sulla discussione di argomenti cari agli allievi come ad esempio: i rapporti fra loro e gli insegnanti, l'uso delle droghe e l'alcool, l'amicizia, l'amore, i rapporti con i genitori e così via. Il gruppo-classe era importante che potesse essere trasformato da "gruppo fondato sugli assunti di base" (Bion), dove predominano le difese e i comportamenti più istintivi, pulsionali e primitivi, in un "gruppo di lavoro," dove l'apparato per pensare i pensieri di ognuno potesse riuscire ad acquisire maggiore conoscenza di sé. La nostra idea condivisa con gli insegnanti era quella di attivare nelle classi un processo gradualmente più maturo aperto all'esame di realtà, guardando alla propria e all'altrui esperienza emozionale in modo consapevole e responsabile. Aiutandoli ad uscire piano, piano da un comportamento costantemente egocentrico, narcisistico e conflittuale, con agiti quotidiani che travolgevano loro stessi e i loro insegnanti, imparando l'alfabetizzazione degli affetti più elementari e a pensare con sentimento alle relazioni nell'esperienza condivisa insieme nei piccoli gruppi.*

(14) **Organizzazione dell'intervento secondo obiettivi graduali (steps)**

(15) **Monitoraggio delle varie fasi attraverso incontri programmati con la committenza e altri attori della rete**

(16) Verifica finale di quanto è stato possibile raggiungere dell'obiettivo prefissato dal progetto.

Un lavoro come quello da noi proposto è chiaro che ha una sua efficacia e una ricaduta nel tempo, non è quantificabile né verificabile qualitativamente nell'immediato perché occorrono tempi più lunghi perché si attui un qualche cambiamento a livello individuale e di gruppo. Tuttavia abbiamo constatato nel corso di alcuni mesi (monitoraggio e verifica), per esempio, che una classe, apparentemente refrattaria a qualsiasi intervento, ha successivamente elaborato una trasformazione dei contenuti emozionali e per conseguenza comportamentali, sottolineati dai loro insegnanti, sia a livello di singoli allievi che della classe come insieme, altri cambiamenti sono stati rilevati dagli insegnanti delle classi.

I progetti di integrazione per la promozione della salute **(Giovanna Nicaso)**

Volevo fare delle brevissime considerazioni sulla giornata.

Intanto grazie all'Ordine Professionale, in cui io ho l'onore di essere iscritta, per avere organizzato questa giornata così interessante e così ricca di sinergie. Mentre stamani ascoltavo i vari interventi, mi sembrava di essere un po' come un sito internet con vari link, nel senso che nella mia testa si accendevano delle lucette rispetto alle connessioni che trovavo tra tutte le teorie e le pratiche in quest'ambito.

Questo mi sembra molto interessante, e significa che, in qualche modo, stiamo lavorando da vari vertici osservativi intorno a un tema comune, questione molto importante.

Vi voglio portare a conoscenza di una serie di riflessioni che ho condotto; ormai lavoro da molti anni all'interno di un servizio pubblico, e trenta anni di tematiche per la prevenzione all'interno del servizio sanitario nazionale ci ha portato ad accumulare una serie di dati, molto poco documentati devo dire, questo è il limite, ma che ci possono aiutare a capire.

Nel 2002, a Roma, c'è stato un convegno nazionale sulla prevenzione al CNR, con la presenza di grossi esperti internazionali; dai vari interventi è risultato che in realtà la prevenzione, essendo un concetto legato a un vecchio concetto di malattia, molto igienista e che si rifà alla medicina ottocentesca, in qualche modo ha fallito completamente laddove si tratta di prevenire comportamenti, mentre ha avuto degli ottimi risultati, e dei buoni successi, laddove si tratta di prevenire le malattie con fattori eziopatogenetici certi.

Vi porto un esempio concreto: il tumore alla cervice, attraverso una tecnica semplicissima come il pap - test, è stato ridotto considerevolmente; in questo caso è servita la prevenzione.

Invece sulla prevenzione fatta in tutti questi anni a scuola, o nella comunità di comportamenti quali alcolismo, tossicodipendenza, e comportamenti sessuali ntenocivi, i dati rilevati sono molto contrastanti o francamente scoraggianti. E' sotto gli occhi di tutti che forse sono anche fallimentari.

Credo che ci si debba porre responsabilmente, come psicologi, l'idea che forse non basta informare, o passare delle conoscenze. Dovremmo saperlo (dico dovremmo perché a volte ho il dubbio che si sappia davvero): laddove si tratta di modificare dei comportamenti entrano in gioco altri aspetti, che sono quelli emotivi, quelli profondi, quelli legati alle esperienze precoci, all'attaccamento. E noi psicologi sappiamo, o dovremmo sapere bene, che in realtà è così.

Allora cosa voglio dire? Che ci dobbiamo spostare da un modello della prevenzione, quindi di tipo sanitario e igienista, a un modello della promozione della salute, che è tutta un'altra cosa.

Perché, per promuovere la salute dobbiamo far leva **non tanto su fattori di rischio da evitare, ma sui fattori di protezione da sviluppare**, quindi su quella che oggi si definisce **resilienza**.

Cos'aiuta i nostri ragazzi, anche in situazioni difficili, a vivere nelle comunità e a crescere e sviluppare comportamenti sani e stili di vita sani? E' questo il tema su cui dovremmo lavorare maggiormente.

La letteratura un po' ci aiuta: l'anno scorso ho letto uno splendido libro di Gadamer, filosofo della scienza, che ci dice dove si nasconde la salute. Il libro si intitola proprio così: *" Dove si nasconde la salute "*, e ci racconta delle cose interessantissime. Come quella che i sistemi sanitari del mondo occidentale,

quindi i più sviluppati in assoluto al mondo, incidono in realtà sulla nostra salute non più del 25%. L'altro 75% lo fa l'urbanistica, lo fa l'istruzione, lo fa l'alimentazione, lo fa lo stile di vita sano, lo fa la cultura, la presenza di opportunità di crescita sociale e comunitaria.

Impressionante, ma molto istruttivo, è leggere le tabelle epidemiologiche di varie patologie "organiche" incrociate con reddito ed istruzione.

Passo all'esperienza concreta, perché mi sembra importante.

Da circa 15 anni nella mia ASL, Grosseto, insieme all'Educazione alla Salute, che ha coinvolto tutta una serie di operatori, in primis noi psicologi di vari servizi, abbiamo cominciato a lavorare su un sistema a rete, a cascata, di formazione continua, che segue i precetti dell'OMS; per la promozione di nuovi stili di vita, e delle abilità connesse (life skills).

Vi cito alcuni dei progetti realizzati, che in realtà sono molti di più.

Uno è il progetto europeo della rete delle scuole che promuovono salute, del 1995, in cui la Regione Toscana e il Ministero della Pubblica Istruzione hanno scelto l'ASL di Grosseto fra quattro città italiane in cui fare questa sperimentazione.

Un altro progetto di programmi comunitari, del 1998, in cui sono state coinvolte le ASL di Grosseto, Genova e Rimini: su informazione, educazione, prevenzione e lotta all'AIDS.

Un terzo progetto: "Principi, autonomie e tutela delle persone", sulle tematiche bioetiche, oggi estremamente rilevanti nel campo sanitario.

E ancora sul consenso informato: "Processi comunicativi in sanità" che, oltre a formare molti operatori della ASL (sono stata una dei formatori dei miei colleghi) è stato suddiviso in sottoprogetti per l'introduzione delle tematiche bioetiche a scuola. Da questo è nato il libro: *"A scuola di bioetica, la bioetica a scuola"*, che raccoglie le esperienze di questi ragazzi sulla bioetica.

Altri progetti: "Health behaviour in school aged children", il progetto HBSCS sulla salute percepita dagli adolescenti nelle scuole medie.

Come abbiamo fatto? Come abbiamo utilizzato questi concetti?

Lo sforzo è stato, attraverso la proposizione alle scuole, quindi ai dirigenti scolastici per questi 15 anni, di questa nuova metodologia: evitando, o riducendo molto, gli interventi sporadici, episodici, di tipo consulenziale nelle classi e, invece, **formando gli insegnanti**.

Ci siamo detti: per fare questo bisogna creare un sistema, quindi bisogna formare gli insegnanti. Perché gli insegnanti stanno a contatto con i ragazzi tutti i giorni, sono i loro educatori, e possono avere molta più capacità di incidere sui loro comportamenti.

Non solo, ma gli insegnanti, a loro volta, devono formare dei ragazzi, che saranno poi i capofila nell'educazione fra pari.

I ragazzi poi formeranno loro stessi, con la riappropriazione di un'autonomia necessaria per la crescita sana.

Queste sono le life skills.

Al centro di tutto c'è lo sviluppo dell'autostima; quindi, per modificare i comportamenti, il punto è quello che dicevo prima. **La gestione delle emozioni, il senso critico, il problem solving, il prendere decisioni, comunicare in modo efficace, l'empatia, la creatività.**

Se non si lavora su questo nucleo dell'identità della persona, i comportamenti non possono cambiare.

Cosa s'intende per life skills?

Le abilità emotive, cognitive, relazionali di base che tutti noi abbiamo, che consentono di operare con competenza.

L'educazione alle life skills è favorire, durante l'infanzia e l'adolescenza, lo sviluppo delle potenzialità di salute di ciascuno, in termini di conoscenza, capacità e attitudine, per la crescita della consapevolezza e dell'autostima.

Sono i giovani che poi devono in qualche modo implementare questa capacità per imparare ad auto proteggersi. L'acquisizione di tali competenze costituisce il presupposto indispensabile per promuovere relazioni efficaci, e quindi promuovere il benessere personale e sociale.

La funzione strategica del sistema scolastico è che è un contesto molto importante di promozione della salute. Se la famiglia è il primo, la scuola è il secondo potente strumento di educazione delle giovani generazioni.

Quello che abbiamo cercato di far capire agli insegnanti è che non è un pacchetto aggiuntivo da mettere insieme ad altre offerte formative, **ma è un metodo di lavoro che può essere utilizzato in tutti i contesti**, e in grado di valorizzare l'azione didattica anche nei singoli e specifici insegnamenti o discipline. Vi dico i risultati perché è importante anche portare i dati, anzi su questo dovremmo fare molto, ma molto di più, e noi psicologi per primi.

Il lavoro è stato, quindi, sui genitori e sugli insegnanti nella scuola media inferiore e superiore a promuovere un'educazione alle life skills, utilizzando poi la metodologia dell'educazione tra pari, in modo che, dopo, a cascata anche i ragazzi fossero coinvolti in questo processo.

La sperimentazione dell'educazione fra pari. Questa è la formazione del peer: l'attività dei peer, la ripetizione a cascata dell'esperienza, e la costituzione di una rete di peer educator insegnanti e alunni appartenenti alle scuole interessate.

E quali sono gli strumenti e le tecniche? Abbiamo utilizzato quelle che gli psicologi conoscono o dovrebbero conoscere bene: il circle time, il brain storming, il gioco dei ruoli, le attivazioni emotivo-cognitive, il confronto, ecc.

Poi, per produrre sistema, è necessario presentare i progetti al collegio dei docenti, inserirlo nel POF e approvarlo.

Quali sono i risultati?

Abbiamo formato oltre 400 insegnanti nella provincia di Grosseto, e quest'anno siamo impegnati nella formazione di altri 100 insegnanti per il primo livello. Gli insegnanti formati, a loro volta, gestiscono la formazione di altri insegnanti nel primo livello: quindi è un processo a cascata.

Abbiamo già fatto quattro campus residenziali di tre giorni, in luoghi sempre molto belli e ameni, in modo che fosse favorita anche la socializzazione e la piacevolezza dell'ambiente.

Gli insegnanti formati hanno a loro volta partecipato alla formazione dei loro colleghi, fino a che la faranno del tutto autonomamente, perché sono più credibili loro come peer educator rispetto a noi personale esterno, che comunque forniamo un supporto su temi specifici.

Ci sono molti psicologi impegnati che hanno a che fare sia con la prevenzione di comportamenti di abuso di dipendenza, sia con l'affrontare le tematiche degli abusi psicologici e sessuali, ed anche le tematiche della sessualità legata all'affettività, ed anche le tematiche del doping.

Sono varie le tematiche che hanno a che fare con la salute, comprendono l'alimentazione, l'igiene orale, il movimento, i comportamenti violenti a scuola ma sempre affrontate con questa metodologia.

Lo psicologo nella scuola: la situazione europea (Fulvio Corrieri)

I criteri del lavoro

Il presente lavoro intende fornire elementi informativi basilari ricavati dalla letteratura scientifica sul tema, sia nazionale che internazionale, sulla situazione europea della psicologia nella scuola. Il titolo indicato dalla Commissione per questa comunicazione si è rivelato quanto mai felice perché una delle prime questioni, non solo terminologiche, che si sono poste nel momento della ricerca dei documenti, è relativa all'utilizzo in altri contesti europei di termini quali *School Psychologist* e *Educational Psychologist* (cfr. Gatti, Melani, Polloni, in Confalonieri, Tomisich, 2007, in prt. pp. 58-59). Se l'espressione 'Psicologi per la Scuola', sottesa al tema della giornata (*Psicologia per la Scuola*) può darsi non possa aiutare a dirimere la questione di quale tra i suddetti termini debba essere adottato al fine di esprimere pienamente l'identità professionale dello psicologo che opera nei contesti socio-educativi e scolastici, essa ha però almeno il merito di poter orientare il confronto comparativo tra le situazioni dei diversi paesi presi in considerazione.

L'altra difficoltà emersa nel lavoro di ricerca è stata la necessità di circoscrivere l'aggettivo 'europea' ad una situazione politico-istituzionale che è in movimento, a causa della faticosa costruzione dell'Unione. Il rischio è quello di disegnare in modo artificioso un'identità professionale comune, dimenticando che la dimensione scientifico-culturale europea non coincide necessariamente con i confini politici della UE. Esempio è in proposito il caso della Norvegia che, pur avendo rifiutato per via referendaria e per ben due volte l'ingresso nella UE, è assai difficile non poter considerare paese europeo. Analoghe considerazioni, sia pure con valutazioni diversificate da caso a caso, valgono per altri paesi come l'Islanda e il Liechtenstein, fermo restando che tutti questi paesi sono membri all'Area Economica Europea (EEA), il che consente loro di partecipare al Singolo Mercato.

La scelta di considerare la situazione europea identificando quest'ultima con la UE attuale è perciò frutto di un criterio legato alla possibilità di considerare la psicologia nella scuola in quanto espressione di una professionalità che ambisce alla costruzione di una identità comune sovranazionale, e per questo è riflesso anche di una scelta valoriale sulla quale si può discutere. Nonostante il carattere inevitabilmente soggettivo di una scelta di tal genere, essa, però, può rivelarsi assai fruttuosa nel delineare gli scenari futuri di professionisti che operano proiettandosi *culturalmente* su di una dimensione comunitaria, già a partire dalle realtà regionali. In altri termini, nel processo di costruzione di un'autentica unità europea "anche le diverse professioni lavorative stanno subendo un processo di modificazione e adeguamento al fine di raggiungere un'unità di intenti, ruoli, formazione e prestazioni che abbiano carattere 'europeo' e possano dunque essere trasversali ai Paesi membri" (Gatti, Meani, Polloni, in Confalonieri, Tomisich, 2007, p.55). Tale costruzione di identità professionali spendibili sul mercato del lavoro europeo si rivela perciò un processo in atto, complicando ulteriormente uno status professionale, quello degli psicologi nella scuola appunto, che in alcuni paesi è consolidato e regolato da disposizioni legislative chiare e distinte, cartesiane, mentre in altri il processo di 'maturazione' della figura professionale è appena agli inizi.

La problematicità della situazione europea

Nonostante che la figura dello psicologo che opera nella scuola sia presente in

tutti i 27 Stati attualmente membri della UE (Lussemburgo, Irlanda, Danimarca, Austria, Finlandia, Belgio, Paesi Bassi, Regno Unito, Germania, Svezia, Francia, Italia, Spagna, Grecia, Slovenia, Cipro, Malta, Portogallo, Repubblica Ceca, Estonia, Ungheria, Slovacchia, Lituania, Lettonia, Polonia, Bulgaria, Romania), in alcuni paesi, che sembrano rivestire allo stato attuale un ruolo particolarmente rilevante nello scenario comunitario (sia per motivi economici e demografici che per il dinamismo economico-sociale) il peso assegnato alla psicologia nella scuola è assai diverso, soprattutto se si confrontano la Germania, la Francia e la Spagna, insieme al Regno Unito e all'Irlanda, al resto d'Europa.

Ad esempio a Malta, solo 11 *Educational Psychologists* sono attualmente in servizio, e si tratta di professionisti per lo più formati nel Regno Unito (Bartolo, Martinelli, in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007). Analogamente è accaduto per Cipro che prima del 1992 non aveva una propria università e importava forza lavoro altamente qualificata da altri paesi. Il che è avvenuto anche per gli *Educational Psychologists* che per la maggior parte lavora come dipendente ministeriale nelle scuole pubbliche. Gli iscritti alla Cyprus Psychological Association risultano in numero di 185 (dati 2005, cfr. Papacosta, in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007), con una crescita significativa dei professionisti nel settore scuola.

Si tratta per lo più di donne, di età compresa tra i 25 e i 58 anni, in un rapporto medio professionista-studenti di 1 a 5000. Il salario, che varia a seconda dell'anzianità, ammonta a 1745 euro mensili, e non differisce da quello degli insegnanti.

In Grecia, lo psicologo scolastico non è previsto nelle scuole comuni della primaria. Negli istituti di educazione speciale è invece presente uno psicologo che svolge le proprie mansioni in collaborazione con gli insegnanti di queste scuole (Eurydice, 1998). Il numero di psicologi attualmente operanti nei *settings* scolastici, pubblici e privati, è attualmente stimato in circa 400 unità (Hatzichristou, Polychroni, Georgouleas, in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007). Il salario di partenza per chi opera nel pubblico (scuole pubbliche, centri pubblici), inquadrato come *public servant*, è di 1100 euro mensili, ma varia di molto in relazione agli anni di esperienza, alla professionalità dimostrata e alle condizioni socio-familiari.

Discorso a parte deve essere fatto per i paesi dell'area centro-orientale, in particolare per Bulgaria e Romania che sono entrati a far parte della UE nel 2007. Ad esempio, in Romania, paese in cui il sistema scolastico è misto (pubblico e privato), e scuole speciali per disabili, vi sono ben 1200 psicologi che lavorano nei diversi contesti educativi, dall'infanzia all'università, l'80% dei quali sono donne per il 60% di età compresa tra i 25 e i 40 anni. Lo psicologo nella scuola rumena viene identificato nella figura dello *School Counselor*, che svolge la sua attività, ad esempio, nei servizi di consulenza organizzati tra le diverse scuole finalizzati all'assistenza psicopedagogica (Dinca *et al.*, in Jimerson *et al.*, 2007). In Lituania il termine *School Psychologist* viene utilizzato per indicare coloro che operano nei contesti scolastici, mentre il termine *Educational Psychology* è riservato a chi fa ricerca nei contesti accademici (Gintilienė, in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007). E' interessante osservare che con la Legge sull'Educazione (2003), all'art.20, si assicura l'assistenza psicologica nelle scuole. 293 sono gli psicologi scolastici all'opera nelle scuole comuni e speciali, mentre altri 105 sono impiegati nei servizi pedagogici e psicologici delle municipalità. Il rapporto è di 1 professionista per 1050 alunni. Il salario equivale a quello degli insegnanti (tra i 250 e i 430 euro).

Nella Repubblica Slovacca, a sistema scolastico misto pubblico-privato, nono-

stante le condizioni propizie allo sviluppo della figura professionale, per ragioni economiche solo 150 psicologi sono impiegati direttamente nelle scuole, guadagnando 400 euro al mese, mentre altri 250, tra psicologi scolastici, clinici e esperti di *counseling* prestano la loro opera con interventi settimanali nelle diverse scuole.

In Estonia gli psicologi che lavorano nell'ambiente scolastico vengono indicati semplicemente come *Psychologist* e il loro numero è in crescita, seppur assai limitato (circa 150), con un rapporto per lo più teorico di 1 a 600 alunni, dovuto all'impossibilità soprattutto nelle aree rurali e nei piccoli centri di scuole con adeguate possibilità finanziarie. Lo stipendio medio si aggira sui 467 euro mensili, di poco superiore a quello degli insegnanti (415 euro).

In Ungheria gli psicologi scolastici sono circa 200, con una netta prevalenza delle donne (90%) e un'età media di 32 anni. Visto l'elevato numero di alunni a causa del carattere obbligatorio dell'istruzione a tempo pieno in questo paese (l'86.5% dei 2 milioni circa di soggetti in età scolare, tra i 2 e i 22 anni, frequenta il sistema scolastico), il rapporto è di 1 a 7300, che in effetti si riduce a 1000-1500 per le scuole che hanno tra i loro dipendenti questa figura professionale. Il salario medio oscilla tra i 260-469 euro mensili e non si discosta da quello di un insegnante di scuola secondaria e, più in generale, dalle altre professionalità che richiedono la laurea e che lavorano nel sistema educativo a vario titolo.

Il peso specifico emergente dall'analisi descrittiva comparativa degli psicologi nella scuola per la Francia, la Germania e il Regno Unito è legato anche a motivi di natura storica: la psicologia nella scuola ha avuto in quei contesti un ruolo che ha influenzato la storia stessa della scienza psicologica. Basti pensare in proposito ad Alfred Binet, considerato *The Grandfather* della psicologia scolastica (Jimerson, Oakland, Farrell, 2007, p.114), o Henry Wallon, oppure a William Stern, in Germania, nonostante che in questo paese la situazione attuale dei servizi di psicologia scolastica e dei professionisti in essi operante sembra essere assai più problematica di quella francese, probabilmente in conseguenza dei costi imposti dall'unificazione tedesca (cfr. Gatti *et al.*, cit.). La difficoltà maggiore è comunque costituita dal fatto che la psicologia scolastica, comunque la si possa o la si voglia definire, non può non essere se non nella scuola nazionale o in relazione con essa: il che significa che la situazione nella UE varia da paese a paese e all'interno dello stesso paese, peraltro in modo assai significativo perché fortemente condizionata, talvolta persino determinata, dal contesto scolastico entro cui tale professionalità si concretizza. Occorre inoltre ricordare che gli stessi sistemi scolastici dei diversi paesi sono investiti da processi di riforma spesso radicale, che si intersecano con mutamenti profondi relativamente al sistema del *Welfare* europeo. Il che vale anche per l'Italia. Si tratta di una variabilità comunque che fa risaltare, quasi per effetto gestaltico, una relativa invarianza dell'identità professionale dello psicologo, almeno per quanto attiene al *core* scientifico, tecnico e culturale su cui si fonda l'insieme delle sue prestazioni. E' come se, pur nella varietà di situazioni socio-scolastiche e della loro storia, lo status professionale dello psicologo conservasse comunque un profilo sostanzialmente unitario e decisamente elevato in relazione alle responsabilità assegnate e al rigore metodologico (che assume un valore centrale nel *role set* ad esso correlato), al di là della grande varietà di riconoscimento sociale in termini di formazione, di valore economico attribuito alla sua prestazione, di modalità di impiego della sua professionalità. Ciò rende tale figura professionale distinta da altre identità professionali della scuola e dell'educazione, con le quali peraltro intrattiene

rapporti significativi, a partire da quella docente, nonostante che in alcuni paesi, come la Francia, proprio questo rapporto costituisca uno dei punti di maggiore criticità percepita dagli psicologi scolastici.

L'esposizione perciò risentirà inevitabilmente di scelte che, oltre alla necessità di contenere i tempi della medesima, sono il frutto di criteri di lettura che risentono, in positivo e in negativo, del contesto socio-culturale entro cui operiamo del nostro territorio regionale.

Il rischio è evidentemente quello di operare letture che risentano delle forme tipiche della conoscenza sociale, dalla stereotipizzazione fino alla rappresentazione sociale, che si è cercato, nei limiti del possibile, di contenere (cfr. Trombetta C., Alessandri A., Coyne J., 2008).

L'altro rischio da sottolineare, del quale peraltro siamo tutti consapevoli, consiste nell'interpretare il ruolo dello psicologo scolastico come un *deus ex machina* in grado di risolvere i problemi della scuola, una specie di Harry Potter dai prodigiosi poteri che, grazie alle sue magiche bacchette, magari psicometriche, possa sciogliere le difficili situazioni che la scuola quotidianamente si trova a gestire. Si tratta di un rischio per lo psicologo operante nella scuola presente in alcuni paesi europei, tra cui la stessa Germania e il Lussemburgo. Si tratta di un rischio che potrebbe essere contenuto se il ruolo dello psicologo nella scuola intesa come sistema, organizzazione e comunità fosse interpretato nella forma del *critical friend* realizzata nel Regno Unito.

Infine, è altrettanto evidente che i dati offerti possono risentire, nel modo in cui sono presentati, dell'esperienza professionale e scientifico-culturale del lettore, sia del lettore-autore che dell'ascoltatore. Questo peraltro è uno degli obiettivi del lavoro, il cui obiettivo è di fornire un quadro di sintesi della professionalità psicologica nella scuola nella UE sufficientemente documentato ed aggiornato per trarre elementi di riflessione rispetto a quello che accade in Italia e in particolare nel nostro territorio regionale.

La situazione in Austria

In Austria esiste lo psicologo scolastico, laureato in psicologia e specializzato in psicoterapia o in psicologia clinica, e dipendente delle autorità locali (*Länder*, municipalità, associazioni municipali), operando in diverse scuole raccolte sotto un'unica area amministrativa.

Lavora con i gruppi di alunni, talvolta partecipa a quelle che, nel gergo degli operatori scolastici italiani, sono le riunioni collegiali (ad esempio, i consigli di classe). Il suo intervento si attiva su richiesta dei genitori, del capo di istituto o dell'insegnante. Al momento del passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria inferiore, anche se l'orientamento è un compito che spetta essenzialmente all'insegnante di ciascuna classe, i genitori possono richiedere la consulenza dello psicologo scolastico con le stesse modalità previste per l'istruzione primaria.

Un ruolo fondamentale viene perciò svolto dallo psicologo in relazione all'orientamento, in particolare professionale. Poco più di un centinaio di psicologi (dati Eurydice, 1998) lavorano in 70 centri di orientamento e svolgono diverse attività, quali la consulenza individuale per l'orientamento professionale; contribuiscono alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti incaricati della consulenza agli alunni e dell'orientamento professionale; pubblicizzano i programmi educativi per mezzo di appositi opuscoli informativi; si occupano, dello scambio di informazioni e del coordinamento del personale delle varie istituzioni. A livello di istruzione primaria, il servizio di orientamento si attiva fin dal momento dell'iscrizione al primo anno: è, infatti, il capo di istituto che

decide sull'ammissione dei bambini a scuola e che, nell'esercitare questa prima funzione di orientamento, può richiedere, con il consenso dei genitori, la consulenza dello psicologo scolastico.

Al livello di istruzione secondaria superiore, gli insegnanti addetti a fornire l'orientamento professionale agli alunni lavorano in collaborazione con il servizio psicologico e di orientamento scolastico. Gli psicologi scolastici li consigliano sulle tecniche da utilizzare, offrono supervisione e assistenza pratica nei casi più difficili. Se si rende necessario l'impiego di metodi scientifici, come i test psicologici, per identificare l'esistenza di interessi professionali specifici o di particolari potenzialità, i genitori possono rivolgersi allo psicologo scolastico.

La situazione in Belgio

Particolarmente interessante per una comparazione critica è la situazione del Belgio, paese nel quale non sembra essersi "pienamente compreso il valore che può assumere una figura professionale che opera dentro la scuola esperta nei processi organizzativi, formativi ed educativi a disposizione della scuola" (Gatti *et al.*, 2007, p.90).

Nella Comunità belga francese l'istruzione prescolare è gratuita, non obbligatoria, e fa parte di un percorso educativo che la comprende insieme ai primi 8 anni dell'istruzione obbligatoria. La continuità è necessaria, infatti, per raggiungere i livelli di competenza (*Socle de compétences*) necessari per la vita sociale e per proseguire gli studi superiori. L'età dell'istruzione obbligatoria va dai 6 ai 18 anni, così suddivisa: istruzione primaria (6-12), istruzione secondaria (tre livelli di due anni ciascuno). Nell'istruzione secondaria per i primi due livelli viene rilasciato il Ces2d (una certificazione attestante il raggiungimento degli obiettivi formativi) e il Cess per coloro che raggiungono il terzo livello, indispensabile per proseguire gli studi universitari.

Mentre nella Comunità belga francese la figura dello psicologo non è prevista dall'ordinamento e perciò non è inserita nell'organico del personale scolastico, in quella belga fiamminga essa è dipendente di enti esterni alla scuola.

Nella Comunità belga francese i problemi psicologici che emergono nei contesti scolastici (esclusa l'università) sono presi in carico dal personale dei PMS, i Centri Psico-medico-sociali esterni alla scuola, distribuiti sul territorio e dipendenti dal ministero dell'istruzione e della ricerca, e che garantiscono i loro servizi in un rapporto di 1 Centro per ogni 5000 studenti (dati Eurydice, 1998; cfr. Gatti *et al.*, 2007).

In effetti la situazione sembra, a prima vista, assai diversa tra le due comunità: la presenza dello psicologo scolastico è sancita per legge nella comunità fiamminga già a partire dai primi anni Ottanta con un insieme di provvedimenti normativi emanati fino al 1997. Nelle Fiandre lavorano circa 1350 psicologi (cfr. Gatti *et al.*, 2007) che, però, come per la comunità francofona, sono professionisti che operano nei PMS o per altri Centri medico-sanitari. Perciò nell'ambito della Comunità belga fiamminga "ogni psicologo scolastico presta la propria opera nella scuola o in un gruppo di scuole solo come collaboratore proprio perché già dipendente presso un'altra struttura" (Gatti *et al.*, 2007, p. 89).

Lo psicologo scolastico partecipa alle riunioni del Consiglio di classe, organizza incontri con gli alunni e il suo servizio si attiva in seguito alla richiesta dei genitori, del capo d'istituto, del singolo insegnante o di un organo consultivo (Eurydice, 1998). Gli psicologi scolastici occupano un posto di rilievo nel sistema educativo belga perché, seppur indipendenti dalla scuola, lavorano in stretta collaborazione con essa e con le famiglie degli alunni. In tali Centri si concentrano professionalità diverse (psicologi, assistenti sociali, medici, infer-

mieri). I servizi del centro sono di consulenza, gratuiti e vincolati al segreto professionale. Ogni alunno ha diritto all'orientamento scolastico e al sostegno psicologico. La *mission* di tali Centri è quella di "rendere ottimali le condizioni di salute mentale e fisica e le condizioni sociali degli alunni e del contesto educativo che li circonda, per offrir loro le migliori possibilità di sviluppo armonioso della personalità e per procurar loro benessere personale e sociale" (Eurydice, 1998, pp.4).

I Centri inoltre hanno l'obiettivo di fornire agli alunni, alle persone che ne sono responsabili, alle autorità scolastiche e a tutti coloro che partecipano direttamente al processo educativo, informazioni utili per la realizzazione del progetto di vita dei giovani, e di offrire consigli sulle possibilità scolastiche e professionali, allo scopo di promuovere il loro autonomo processo di scelta individuale.

Lo psicologo scolastico partecipa anche alle riunioni collegiali e incontra gli alunni. L'intervento di uno psicologo dei centri PMS può essere richiesto dai genitori, dagli studenti, dalla direzione della scuola e dagli insegnanti. Inoltre lo stesso centro PMS può intraprendere iniziative autonome, presentando, ad esempio, alla scuola un programma d'azione o di ricerca, fermo restando il parere obbligatorio della scuola in proposito per la sua attuazione.

L'équipe PMS è istituzionalmente competente nelle attività di natura psico-educativa; di informazione/orientamento con lo scopo di promuovere il processo di scelta individuale; per lo sviluppo psico-sociale e relazionale; per la promozione della salute e del benessere psicofisico sia per gli alunni che per il contesto educativo in cui essi si trovano. I centri PMS raccolgono, analizzano e valutano progressivamente, a partire dall'entrata nella scuola materna fino all'istruzione superiore, un insieme di dati psicologici, medici e sociali periodicamente aggiornati e confrontati con gli alunni, con le osservazioni del corpo docente, della famiglia e di altri ambienti frequentati dai bambini e dai ragazzi. Quindi, oltre a intervenire nel caso di problemi specifici comportamentali, relazionali, affettivi, gli psicologi dei centri PMS si pongono come obiettivo generale l'ottimizzazione delle condizioni psicologiche e psicoeducative degli alunni, cercando di favorire uno sviluppo armonioso della loro personalità. In quest'ottica, per ogni studente che si iscrive a una scuola facente parte del proprio territorio di competenza, il centro PMS redige un *dossier* individuale che documenta questo suo sviluppo psicofisico (Eurydice, 1998; Gatti *et al.*, 2007). Nella realtà dell'erogazione del servizio la situazione belga fiamminga sembra avvicinarsi molto a quella belga francese. In entrambe le Comunità "lo psicologo che vuole operare con i minori, in ambito educativo, è poco valorizzato sia dal sistema sanitario sia dalla società stessa" (Gatti *et al.*, 2007, p.89). Non esistono, infatti, percorsi formativi strutturati e specifici per lo psicologo scolastico, e manca una cultura diffusa dell'educazione e del benessere scolastico. Gli alunni possono accedere alla consulenza di un esperto "che è sempre e comunque un 'sanitario' dipendente dal Servizio sanitario nazionale, con competenze 'altre' rispetto ai bisogni e alle sfide che ogni organizzazione scolastica pone e chiede di affrontare" (Gatti *et al.*, *ivi*).

La situazione in Danimarca, Finlandia e Svezia

La Danimarca è orgogliosa del proprio sistema scolastico perché esso fornisce eguali opportunità a tutti i suoi allievi (Poulsen, in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007). Lo psicologo scolastico, presente nel sistema educativo danese, deve essere in possesso della laurea in psicologia presso una delle università oppure della laurea in psicologia dell'educazione presso la Scuola reale danese di studi

pedagogici. Gli psicologi scolastici sono dipendenti delle municipalità e svolgono la loro attività in più scuole della stessa municipalità. Il servizio psicologico si attiva su richiesta dell'insegnante che, a sua volta, contatta i genitori e il capo d'istituto. In Finlandia (Laaksonen, Laitiniene, Salmi, in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007) lo psicologo scolastico è una figura professionale prevista dal sistema educativo nazionale. Sia le scuole che gli istituti di educazione speciale riservati ai soggetti disabili possono usufruire del servizio di psicologia scolastica che è garantito dalla municipalità e che rientra nell'assistenza sanitaria gratuita dello Stato. Per diventare psicologo scolastico occorre aver conseguito la laurea in psicologia e successivamente superato l'esame previsto per l'esercizio della professione. Non si prevede una formazione specifica in quanto psicologi scolastici. Non sono inoltre richieste qualifiche differenti per esercitare la professione negli istituti dell'istruzione primaria e dell'istruzione secondaria. Gli psicologi scolastici lavorano per più scuole appartenenti ad un unico distretto amministrativo. Lo psicologo scolastico "offre la propria consulenza agli alunni e agli insegnanti, partecipa attivamente allo sviluppo della comunità scolastica, sottopone gli studenti a test psicologici, esprime il proprio parere e offre consigli e assistenza" (Eurydice, 1998, p. 8). L'incontro con i singoli studenti viene effettuato in conseguenza della richiesta dei genitori, del preside, dell'insegnante o di un organo consultivo. Gli psicologi che operano nelle scuole speciali non hanno alcun tipo di specializzazione per questo tipo di educazione. La Svezia non prevede la figura dello psicologo scolastico; nonostante questo vuoto legislativo, gli psicologi sono coinvolti attivamente nel lavoro delle scuole (Eurydice, 1998). Per essere ufficialmente riconosciuti come psicologi è necessario essere in possesso della laurea in psicologia e un anno di formazione riconosciuta. Gli psicologi scolastici dipendono dalle municipalità. In alcune municipalità è previsto che ciascuna scuola abbia il proprio personale assistenziale, mentre in altre municipalità gli assistenti sociali e gli psicologi sono a disposizione delle scuole che li convocano al momento. Esiste anche la possibilità che le municipalità mettano a disposizione dei fondi con cui le scuole pagano il servizio degli psicologi o degli assistenti sociali.

Allo psicologo scolastico può essere richiesto di esaminare i singoli alunni o gruppi di alunni che necessitano di un sostegno speciale, e di predisporre la terapia adeguata. Si occupa quindi anche dell'organizzazione scolastica in relazione alla definizione delle attività didattiche. Gli psicologi scolastici possono quindi lavorare attivamente e a stretto contatto con gli alunni. Offrono inoltre sostegno al personale docente e non docente della scuola nello svolgimento del loro lavoro. Nelle scuole dell'obbligo accade di frequente che più classi vengano riunite in gruppi di lavoro in cui gli insegnanti programmano insieme l'attività, affiancati molte volte da insegnanti specializzati.

Il responsabile dell'assistenza agli alunni è il capo di istituto, il quale ha l'obbligo di organizzare le conferenze di servizio per l'assistenza agli alunni. A tali conferenze partecipa il personale medico-infermieristico, socio-assistenziale e psicologico, assieme al dirigente. A volte gli alunni interessati sono presenti insieme ai genitori o ai loro insegnanti. In questa sede possono essere discussi e possono essere individuati i modi per superare altre difficoltà incontrate nella scuola. Nella conferenza per l'assistenza agli alunni viene deciso, ad esempio, se è opportuno ricorrere all'educazione speciale, oppure se è meglio inserire gli alunni in questione in un diverso gruppo di insegnamento. All'interno della conferenza per l'assistenza agli alunni vengono anche affrontate le questioni concernenti il lavoro di tipo socio-assistenziale, la sua organizzazione e la destinazione delle risorse.

La situazione in Francia

L'organizzazione degli studi in Francia è assai diversa da quella italiana. Essa, infatti, articolata in tre cicli, privilegia la flessibilità e la varietà dei percorsi formativi. Al termine di un ciclo di studi è sempre possibile acquisire un titolo di studio spendibile sul mercato del lavoro. E' inoltre possibile considerare i diplomi ottenuti in relazione al numero di anni frequentati all'università dopo la maturità (Bac, *Baccalauréat*). In tal modo "l'organizzazione scolastica garantisce maggior autonomia nella gestione della propria carriera scolastica, garantendo un'ampia varietà di scelta" (Gatti *et al.*, 2007, p.61).

Lo psicologo scolastico fa il suo ingresso nella scuola francese nel 1945, anno in cui il professor Bernard Andrei fu assunto presso una scuola di Grenoble con il ruolo di esperto dell'educazione e dello sviluppo.

Nelle scuole d'infanzia e primarie francesi sono presenti 3200 psicologi scolastici che coprono 6 milioni circa di bambini. Il rapporto medio è comunque di 1 a 2200, anche se dal 2003 c'è stata una forte riduzione del personale dovute a esigenze di risparmio nella spesa pubblica (Guillemard in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007). Di norma sono responsabili di un gruppo di scuole facenti parte della stessa area territoriale.

A livello di istruzione secondaria e di istruzione superiore, invece, lo psicologo scolastico lavora non come dipendente del sistema scolastico nazionale, bensì come consulente, in particolare rivolto ai giovani che si stanno per inserire nel mondo del lavoro. Qui il rapporto scende di 1 a 1250.

Nelle scuole private lavorano 250 psicologi scolastici.

Chi si laurea in psicologia ha ben chiaro il percorso formativo per diventare psicologo scolastico, conseguendo la specializzazione con il DESS, che gli consente di lavorare negli istituti privati.

Se, invece, vuole accedere alle scuole pubbliche bisogna che si abiliti all'insegnamento e maturi almeno tre anni di pratica professionale docente, oppure consegua un diploma di stato ad indirizzo "psicologia scolastica" che sarà completato con uno stage di 300 ore, una tesi finale e un'esperienza pratica di insegnamento nelle scuole.

La professione di psicologo scolastico è quindi aperta agli insegnanti nella scuola materna e primaria in possesso di un diploma di Stato in psicologia scolastica. Questo diploma attesta una formazione di un anno in un istituto universitario di formazione per i maestri (IUFM), accessibile a coloro che abbiano una laurea in psicologia e che abbiano svolto almeno tre anni di insegnamento in una classe (Eurydice, 1998).

In alternativa è possibile specializzarsi in "psicologia del counselling" per l'accesso professionale nelle scuole secondarie. La specializzazione dura due anni e al termine si consegue il titolo di "consiglieri-psicologi", che sono al tempo stesso specialisti nella consulenza individuale sull'orientamento e, nei *collèges* (livello secondario inferiore) e nei licei, consiglieri tecnici dell'équipe educativa. Solitamente esercitano la loro professione in seno a un'équipe che opera in un centro di informazione e orientamento (CIO).

L'obiettivo prioritario dello psicologo scolastico francese è la prevenzione dell'insuccesso scolastico "generando un ben-essere e un bene-stare dentro la scuola che consenta agli alunni di portare a termine il percorso dell'obbligo scolastico" (Gatti *et al.*, 2007, p.63).

Gli psicologi scolastici, come gli insegnanti, garantiscono il loro servizio durante la presenza degli alunni a scuola. Ventiquattro ore sono, quindi, destinate agli alunni in difficoltà e a ciò che li riguarda: azioni di prevenzione, esami clinici e psicometrici, colloqui con le famiglie, azioni di coordinamento e di sintesi,

riunioni delle commissioni dell'educazione speciale. La partecipazione ai Consigli di classe di istituto, la raccolta di dati, i resoconti degli esami condotti e la cura dei dossier, vengono effettuati al di fuori dell'orario di servizio destinato all'utenza.

Lo psicologo scolastico partecipa all'attività di programmazione con interventi finalizzati a far sì che tutti gli alunni traggano il miglior profitto dall'esperienza scolastica. Pertanto potrà instaurare, con il maestro e nell'ambito della classe, una collaborazione al fine di risolvere un problema ben preciso. Osserva gli alunni considerati «a rischio» e raccoglie informazioni su di loro, utilizzando strumenti standardizzati per la valutazione delle variabili psicologiche individuali. Può inoltre prendere parte alle attività di formazione degli insegnanti. Gli esami clinico-psicometrici vengono effettuati in seguito a una richiesta dei maestri, degli operatori specializzati o delle famiglie per il dovuto consenso. L'intervento dello psicologo è previsto in tutti i casi in cui i bambini presentino difficoltà psico-pedagogiche, psicomotorie, relazionali. Inoltre, lo psicologo scolastico può essere chiamato a partecipare a riunioni in cui si prendono in esame i casi di alunni in difficoltà ed esprime il suo parere al momento della decisione.

Insieme al consigliere di orientamento-psicologo, lo psicologo scolastico interviene al momento critico del passaggio degli alunni nella scuola secondaria inferiore, garantendo la continuità educativa e il successo formativo.

Pur essendo l'alunno il principale destinatario dell'intervento psicologico, insegnanti, famiglie e le stesse scuole sono oggetto costante di attenzione e di indagine.

In ogni caso si cerca di riconoscere precocemente eventuali DSA, problematiche emotive e socio-relazionali, disturbi comportamentali.

I genitori sono sempre coinvolti nel processo di valutazione e di consulenza anche al fine di creare uno spazio utile alla comprensione del figlio e per lavorare insieme allo psicologo per il suo benessere. Talvolta gli stessi genitori richiedono una guida competente per individuare un processo di crescita appropriato.

Lo psicologo scolastico offre una consulenza centrata sulle specifiche problematiche degli alunni. Inoltre collabora alla stesura di programmi didattici differenziati per alunni disabili o con disturbi di apprendimento, opera come supervisore per gli insegnanti per aiutarli ad affrontare le difficoltà quotidiane, e propone loro occasioni di formazione.

Ma lo psicologo scolastico francese svolge anche il ruolo di consulente delle organizzazioni, fornendo aiuto alla gestione del *team work*.

Gli strumenti utilizzati sono dunque l'ascolto, l'osservazione, il colloquio di orientamento, il *testing*. La valutazione clinica dev'essere autorizzata dalla famiglia, informandola sull'intervento che sarà effettuato sul minore.

Gli psicologi scolastici francesi sono inoltre coinvolti nelle attività istituzionali, anche ministeriali.

La normativa consolidata in materia, rende possibile disegnare uno spazio lavorativo adeguato per declinare la propria professionalità: "le attività svolte [dallo psicologo scolastico - n.d.r.] coprono infatti tutti gli ambiti di intervento propri (...), con una particolare attenzione non solo al counselling o alla valutazione o all'orientamento, ma anche al sistema-scuola, inteso come vera e propria organizzazione" (Gatti *et al.*, cit., p.65).

Quando si comincia ad esercitare la professione nella scuola primaria statale francese, lo stipendio iniziale è identico a quello di un docente neoassunto, 1100 euro circa. Siccome però molti degli psicologi scolastici sono stati in-

segnanti per diventare psicologi, avendo perciò maturato almeno tre anni di carriera docente, il salario iniziale reale è di circa 1500 euro mensili, con un'incentivazione di 80 euro circa, equivalente a quella riconosciuta ai docenti specializzati nell'educazione speciale. Alla fine dello loro carriera, intorno ai 60 anni, essi potranno guadagnare circa 3000 euro mensili.

Perciò "lo psicologo che decide di svolgere la propria professione in Francia sembra dunque essere piuttosto agevolato a inserirsi nel sistema scolastico, dove tale figura professionale è ormai integrata perché legittimata da norme ben precise e chiare che tutelano la professione e ne sanciscono il ruolo dentro la scuola" (Gatti *et al.*, cit., p.62).

La situazione in Germania

In Germania attualmente l'educazione prescolastica non fa parte del sistema scolastico, fatto questo su cui si sta discutendo molto.

L'istruzione obbligatoria inizia a 6 anni e dura per dieci anni, suddivisa in due segmenti, la scuola primaria, della durata di quattro anni, e quello dell'istruzione secondaria, di sei anni, al Grado 8, articolata in *Hauptschule* (che è frequentata per il 25% della popolazione studentesca complessiva, stimata in 12.5 milioni di studenti), *Realschule*, il ramo tecnico dell'istruzione (25%), e *Gymnasium* (30%), propedeutico agli studi universitari, dal decimo al tredicesimo grado. A parte la *Gesamtschule*, che abbraccia tutti e 10 i gradi d'istruzione, una sorta di "comprensivi allargati", che è scelto dal 17% della popolazione scolastica, la *Berufsschule*, con il tempo pieno, permette di inserirsi dopo il decimo grado nel mondo del lavoro in modo qualificato. Il 5% segue l'Educazione Speciale. Occorre ricordare che la situazione tedesca attuale della psicologia scolastica non può non risentire della precedente divisione Est-Ovest. Nella Germania dell'Est la psicologia scolastica non esisteva affatto e fu introdotta solo nel 1973. In Germania dell'Ovest, invece, essa veniva intesa soprattutto come sostegno clinico e psicoterapia. Va ricordato in proposito che, a differenza degli altri stati europei, in Germania i percorsi terapeutici, previa autorizzazione della famiglia, possono essere effettuati all'interno della scuola.

Per diventare psicologi scolastici non si prevede un indirizzo specifico, essendo sufficiente inserire nel piano di studi del corso di laurea in psicologia l'esame di 'psicologia dell'educazione'. "Come si può dedurre dalla scarsa presenza di un curriculum formativo adeguato, la psicologia scolastica non ha lunga vita e gli psicologi che lavorano a scuola non possiedono uno status e un ruolo ben definito e regolamentato da leggi" (Gatti *et al.*, p. 72).

La situazione è cambiata ma molto lentamente con la riunificazione e nel 2005 si contavano 982 psicologi scolastici per 12.5 milioni di studenti, 65% dei quali donne, per un rapporto di 1 a 13.000 studenti, uno dei più bassi in Europa. L'incremento della figura professionale è quindi lento e sull'intero territorio nazionale sembrano al momento operare solo 1000 psicologi, nel rapporto di 1 a 15.000 studenti (Dunkel L. in Jimerson, Oakland, Farrell, cit.). La legge prevede che gli psicologi scolastici siano assunti dalle autorità locali (*Länder*), per cui può accadere che uno psicologo lavori in più scuole dello stesso *Land*, oppure che uno psicologo di un *Land* lavori anche come consulente in un altro. Si tratta di numeri comunque al di sotto delle richieste e alle esigenze dell'utenza, e scarsa sembra essere la presenza di questi professionisti in tutte le scuole dell'obbligo (Gatti *et al.*, 2007). Una delle ragioni di questa situazione è rappresentato dal fatto che i contratti stipulati sono temporanei e rivolti a pochi, per cui non si lascia spazio a nuovi ingressi.

I salari degli psicologi scolastici in Germania oscillano tra i 60.000 e i 75.000

euro annui, arrivando, per chi ricopre una posizione chiave, intorno a retribuzioni oscillanti tra i 70.000 - 90.000 euro annui. Si tratta di retribuzioni equivalenti agli stessi docenti della secondaria o comunque del personale laureato che lavora nel servizio pubblico.

Chi opera nella scuola primaria guadagna meno (si ritiene che la qualità richiesta per lavorare nella primaria sia inferiore).

Essa inoltre varia in relazione ai 16 stati regionali in cui la repubblica federale tedesca è suddivisa.

"Come è noto, però, la struttura politica della Germania attribuisce ai Länder piena responsabilità dei propri sistemi educativi, fatto salvo il rispetto delle disposizioni esistenti a livello federale; quindi la posizione degli psicologi scolastici e il ruolo da essi svolto sono differenti all'interno dei vari sistemi educativi" (Eurydice, cit., p. 12).

Essi hanno al loro interno una loro organizzazione degli psicologi scolastici, ma con regole diverse per la formazione, anche se in 13 stati si richiede un titolo iniziale equivalente al *Master's degree* in psicologia (*Diplom-Psychologie*) e in molti richiedono anche un'abilitazione per insegnare come prerequisito essenziale per l'assunzione. Diversi psicologi completano comunque il *training* in *vocational psychotherapy*. L'85% del personale ha più di 50 anni di età (Dunkel L. in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007).

In Bavaria, a partire dai tragici fatti di Erfurt (2002), quando uno studente uccise 15 persone tra compagni e docenti, suicidandosi subito dopo, agli psicologi scolastici è stata richiesta di preparare le scuole ad affrontare eventi critici. Nella Renania Settentrionale-Vestfalia, invece, i presupposti per accedere al percorso che conduce al servizio di psicologia scolastica sono la laurea in psicologia e un periodo di pratica professionale di tre anni e sei mesi. Il periodo regolare di studi in psicologia dura nove semestri (quattro anni e mezzo) e comprende un tirocinio di alcuni mesi in istituzioni del settore pedagogico, sociale, medico ed economico (Eurydice, cit.).

In Sassonia e in Turingia è necessario avere conseguito la laurea in psicologia in seguito a un piano di studi con indirizzo specialistico in psicologia pedagogica, oppure di essere in possesso di un'ulteriore qualifica pedagogica. Gli psicologi scolastici devono essere impiegati o funzionari pubblici. Se si tratta di insegnanti, il reclutamento avviene tramite concorso (Eurydice, cit.).

Storicamente in Germania si è riconosciuta l'importanza della consulenza psicologica per gli alunni, i genitori e gli insegnanti, e la necessità di una rete di professionisti utile a fornire questo genere di servizio già da molti anni.

Infatti, l'ampia gamma di percorsi offerti dal sistema educativo nazionale rendeva necessario un supporto all'orientamento, che tenesse in considerazione principalmente le attitudini e le capacità degli alunni. Inoltre sono aumentati i disturbi del comportamento e le difficoltà di apprendimento (o, comunque, sono venuti sempre più alla luce).

La Conferenza permanente dei Ministri dell'Educazione e degli Affari Culturali degli Stati della Repubblica Federale Tedesca nel 1973 propose allora un sistema di consulenza, in ambito scolastico, che si fonda sulla partecipazione di più parti. L'obiettivo della decisione era quello di istituire, entro i successivi 15 anni, servizi di consulenza psicologica con personale competente, obiettivo solo in parte raggiunto "perché se da una parte sono sorte le strutture adibite al *counselling* psicologico, dall'altra mancano gli psicologi" (Gatti et al., p.73). Il sistema di consulenza fin qui realizzato è composto da personale interno ed esterno alla scuola.

Nelle scuole il cosiddetto *Beratungslehrer* (l'insegnante con funzioni di coor-

dinatore dei servizi di orientamento e di consulenza psicologica) ha il compito di supportare alunni e genitori nell'orientamento relativo ai vari ambiti della formazione (la cosiddetta consulenza sulla carriera scolastica), ad esempio al momento del passaggio dall'istruzione primaria all'istruzione secondaria, nei momenti decisivi del percorso scolastico e nella scelta del lavoro.

Quando i problemi non vengono risolti attraverso il colloquio con gli interessati, o con le misure messe a disposizione delle scuole (ad es. lezioni di sostegno), il *Beratungslehrer* si mette in contatto con i servizi di psicologia scolastica che, a seconda del *Land*, fanno parte delle autorità scolastiche locali o regionali, oppure sono istituzioni autonome.

Ne fanno parte psicologi che, spesso, anche in questo caso, hanno ricevuto una formazione da insegnanti.

Fra gli obblighi previsti per gli psicologi scolastici figura la partecipazione a incontri con il Consiglio di classe, alle lezioni e a incontri con gli alunni. I servizi di psicologia scolastica, che offrono il loro sostegno anche a livello individuale, utilizzano le metodologie della diagnosi, della consulenza e della terapia.

Il loro servizio si attiva su richiesta dei genitori, del capo d'istituto, dei singoli insegnanti o di un organo consultivo, e il lavoro viene sempre svolto in collaborazione con gli insegnanti, convocando anche i genitori. Le difficoltà possono essere di vario genere: disturbi dell'apprendimento, problemi socio-psicologici, conflitti emersi in ambito scolastico, insicurezze nella scelta del percorso di formazione, ecc.

Per fornire un aiuto effettivo alla soluzione diretta dei problemi rilevati, i servizi di psicologia scolastica si avvalgono del servizio di medicina scolastica, dell'ufficio di igiene, dell'ufficio del lavoro (quando si tratta di orientamento professionale), dei consultori pedagogici di assistenza ai minori, dei medici specialisti in pediatria, neurologia e psichiatria.

Però "a volte la presenza di un numero così elevato di 'specialisti' e di servizi specialistici di fatto si traduce in una diffusione di responsabilità che, nel concreto, non porta a nessun intervento o a interventi parziali perché poco coordinati" (Gatti *et al.*, 2007, p. 74).

I servizi di psicologia scolastica non si occupano solo dei singoli casi di alunni, ma si mettono anche a disposizione degli insegnanti e delle scuole, fornendo loro consulenza per le problematiche psicologico-educative di base, come l'organizzazione delle lezioni, la verifica del rendimento, la differenziazione dell'insegnamento, il sostegno individuale e la gestione costruttiva dei conflitti. La formazione del *Beratungslehrer* può avere luogo durante l'esercizio della professione o, in fase iniziale, come ampliamento degli studi universitari. Il *Beratungslehrer* svolge regolarmente le sue lezioni, ma l'obbligo di insegnamento è ridotto a cinque ore alla settimana. Il rapporto di impiego e la retribuzione corrispondono a quelli degli insegnanti.

La formazione dello psicologo scolastico è diversa da *Land* a *Land*. In Baviera, ad esempio, la psicologia può essere studiata dal punto di vista educativo nell'ambito degli studi che portano a conseguire il titolo che dà accesso all'insegnamento. Oltre allo studio della scienza dell'educazione è possibile studiare psicologia con un particolare approfondimento della psicologia educativa. Inoltre dovranno essere scelte alcune combinazioni di materie, come psicologia dell'educazione e inglese, o psicologia dell'educazione e latino o, ancora, psicologia dell'educazione e matematica.

Gli esami preliminari e il Primo Esame di Stato devono essere decisivi per capire se i candidati hanno acquisito le conoscenze di base, in particolare negli

ambiti rilevanti per la scuola, e se hanno la capacità di svolgere autonomamente il proprio lavoro di consulenza scientifica e, eventualmente, di tenere lezioni di psicologia.

La situazione in Lussemburgo

Nel sistema educativo del Lussemburgo esistono, in ogni liceo tradizionale e tecnico dell'istruzione post-primaria (istruzione secondaria generale e secondaria tecnica), servizi di psicologia e di orientamento scolastici (*Services de Psychologie et d'Orientation Scolaires* - SPOS), le cui attività sono coordinate dal Centro di psicologia e orientamento scolastici (*Centre de Psychologie et d'orientation scolaires* - CPOS) che ne decide anche la metodologia di lavoro e i compiti principali. Gli SPOS sono interamente integrati negli istituti scolastici, e sono sotto il controllo della direzione di queste scuole che ne regolano, ad esempio, la presenza del personale, e controllano l'esecuzione di un certo numero di compiti amministrativi loro affidati. Accanto all'aiuto psicologico fornito agli alunni (aiuto che tuttavia non è di natura terapeutica), gli psicologi e i professori-orientatori (*professeurs-orienteurs*) che lavorano in questi servizi offrono assistenza e consigli agli alunni, li informano sulle diverse possibilità di studio e di formazione nel sistema d'istruzione del Lussemburgo, negli studi superiori, nella formazione professionale, ecc. Gli psicologi possono proporre agli alunni test di orientamento e test psicologici; concedono loro colloqui individuali (così come ai loro genitori); intervengono nel processo di orientamento messo in atto dal Centro di psicologia e di orientamento. Tutti questi servizi sono gratuiti.

Gli SPOS e il CPOS sono competenti solo per gli alunni a partire dal primo anno dell'istruzione post-primaria (di fatto per gli alunni dai 12 anni in poi). Per gli alunni dell'educazione prescolare e dell'istruzione primaria, esistono altri servizi al di fuori degli istituti scolastici e non dipendenti dal Ministero dell'Educazione Nazionale. Tuttavia il Centro di psicologia e di orientamento scolastici coordina, su scala nazionale, l'orientamento scolastico a livello della classe di 6 Grado primaria. Questa è la classe finale dell'istruzione primaria in cui gli alunni vengono preparati al passaggio all'istruzione post-primaria. L'orientamento degli alunni viene fatto tramite prove standardizzate in tre ambiti di studio e attraverso test psicologici. Questa misura di orientamento sostituisce dal 1997 i vecchi esami di ammissione all'istruzione post-primaria. Per quanto concerne il personale che lavora negli SPOS, l'équipe di questi servizi comprende almeno uno psicologo a tempo pieno o parziale, e uno o più professori-orientatori (per un determinato numero di ore a settimana). In un numero limitato di licei tecnici, l'équipe viene completata da un assistente sociale.

Tutti gli psicologi degli SPOS e del CPOS devono avere una formazione universitaria in psicologia. Il reclutamento dei candidati viene fatto in base a un concorso, seguito da uno stage di 2 anni al termine del quale è previsto un esame finale. I candidati che passano questo esame di fine stage vengono nominati alla funzione di «psicologo» e assegnati a uno SPOS.

I professori-orientatori sono professori dell'istruzione secondaria generale o tecnica, che ottengono, dopo averne fatto richiesta, l'autorizzazione dalla loro direzione e da quella del CPOS a partecipare ai lavori dello SPOS della loro scuola per un determinato numero di ore settimanali. La qualifica richiesta è una formazione universitaria specifica. Dopo gli studi universitari, i professori-orientatori vengono reclutati in base a un concorso. Successivamente seguono uno stage triennale (distinto da quello degli psicologi) e vengono sottoposti a

un esame di fine *stage*. I professori-orientatori non ricevono una formazione specifica in ambito psicologico. Di conseguenza nella loro collaborazione ai lavori dello SPOS essi si limitano generalmente all'aspetto dell'informazione e dell'orientamento scolastico.

I motivi per cui gli alunni o i genitori consultano gli SPOS possono essere diversi: "difficoltà scolastiche generali o specifiche, metodi di apprendimento, relazioni alunno-insegnante, problemi di concentrazione, difficoltà di adattamento a un gruppo (per esempio alla classe), fobie scolastiche, ambiente familiare problematico, ansie, angosce, stati depressivi, problemi sentimentali, problemi sessuali, tossicodipendenze, difficoltà in rapporto al mondo del lavoro, domande d'informazioni sul sistema scolastico e sulla formazione professionale, orientamento scolastico e preprofessionale, difficoltà materiali degli alunni o delle famiglie, ecc." (Eurydice, cit., pp.20-21).

La valutazione e l'assistenza psicologica implicano una presa di contatto con l'ambiente familiare e scolastico in cui vivono i bambini e richiedono, a seconda dei casi, un numero variabile di colloqui con gli alunni, i genitori, gli insegnanti, così come la collaborazione con un certo numero di istituzioni educative e sociali. Tali colloqui possono svolgersi in sedute individuali o in lavori di gruppo. L'azione dello SPOS può delinearci in quattro direzioni: "la funzione di informazione, che aiuta i responsabili dell'educazione dei bambini (genitori, insegnanti, ecc.) a prendere coscienza dell'impatto sulla loro personalità dei vari fattori e delle esigenze dell'ambiente (istituzione scolastica, nucleo familiare, ambiente socioeconomico, ecc.); la funzione di legame: azioni in favore del dialogo, della collaborazione, degli scambi di informazione, della concertazione a tutti i livelli; essa viene svolta in seno all'équipe, all'interno dell'istituto scolastico e all'esterno dell'istituto; il contributo alla riflessione e alla ricerca psicopedagogica; l'aiuto e l'assistenza agli alunni e alle loro famiglie" (Eurydice, cit., p.21).

La situazione nei Paesi Bassi

La figura dello psicologo scolastico "è presente nel sistema scolastico olandese ma assume caratteristiche diverse a seconda che operi nell'ambito dell'educazione speciale, diretta ai portatori di handicap, oppure in quello dell'istruzione ordinaria" (Eurydice, 1998, p.24; cfr. Bakker H.E., van Doorn, F., in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007).

Infatti, lo psicologo che lavora in una scuola speciale segue gli alunni con problemi comportamentali e con disturbi educativi e dell'apprendimento. E' membro di una commissione regionale che esamina gli alunni prima dell'ammissione a un istituto di educazione speciale. Queste commissioni sono collegate a uno dei servizi regionali di consulenza scolastica.

Nell'istruzione primaria ordinaria lo psicologo scolastico fa parte di un servizio esterno di consulenza alle scuole (*Schoolbegeleidingsdienst*) che agisce sul territorio nazionale attraverso 64 unità. I servizi scolastici di consulenza, finanziati dalle municipalità, operano a livello locale e regionale e offrono un supporto al sistema scolastico nel suo insieme e consulenza ai singoli alunni. Si tratta di un dipendente del servizio di consulenza scolastica o di una singola scuola.

La situazione in Portogallo

Dal 1991 nelle scuole portoghesi è prevista la presenza dello psicologo scolastico; all'epoca il Ministero dell'Educazione creò i servizi scolastici di psicologia e orientamento nell'istruzione prescolare, primaria e secondaria.

Questi servizi svolgono la loro attività lavorando in stretta collaborazione con i servizi locali di educazione speciale, con i servizi pedagogici e medici e con

i servizi sanitari scolastici. Per diventare psicologo scolastico è necessario essere in possesso della *Licenciatura* (diploma di laurea) in psicologia scolastica con un periodo di tirocinio. Gli psicologi scolastici dipendono dall'autorità locale e lavorano per più scuole appartenenti alla stessa area amministrativa. Solitamente lo psicologo scolastico svolge le proprie attività partecipando alle riunioni collegiali (consiglio di classe). I suoi servizi possono essere richiesti dai genitori, dal capo di istituto, da un singolo insegnante o da un organi consultivo. Per gli alunni dell'insegnamento secondario funzionano i servizi di psicologia e orientamento svolgono attività di sostegno psicologico e pedagogico a tutti i membri della comunità scolastica (studenti, insegnanti, genitori, personale non docente, ecc.); sostegno allo sviluppo del sistema relazionale all'interno della comunità educativa; orientamento scolastico e professionale. E' interessante rilevare che nella scuola portoghese "la valutazione del profitto viene condivisa con i genitori, il servizio psicologico e d'orientamento, il servizio per l'educazione speciale e altri servizi su eventuale richiesta del Consiglio pedagogico o scolastico", per cui "l'organizzazione scolastica considera la figura professionale dello psicologo o altre figure educative come organi interni alla scuola, definendone così un ruolo protagonista nel percorso scolastico di ogni alunno" (Gatti et al., 2007, p.69)

La situazione del Regno Unito (Inghilterra, Galles, Scozia)

La situazione del Regno Unito, pur nelle sue differenze interne, è molto delicata perché lo *Educational Psychologist* sta attraversando un momento critico a causa della molteplicità di compiti a cui è chiamato a rispondere, con un incremento esponenziale del carico di lavoro e il rischio di privilegiare l'erogazione di risposte uniformi alle esigenze dell'utenza, piuttosto che privilegiare uno stile d'intervento modellato sui contesti reali, nel rispetto delle diverse specializzazioni. Tant'è che si sta creando una figura di *Assistant Educational Psychologist* con il compito di svolgere alcuni ruoli e mansioni limitate e di supporto allo *Educational Psychologist*.

Nonostante il momento critico, l'ottimismo domina in questo contesto perché l'agire dello psicologo per la scuola viene percepito come un agire produttivo e la sua flessibilità d'intervento costituisce una risorsa importante per l'organizzazione.

La stima sociale di cui gode lo psicologo nel sistema educativo anglosassone è testimoniato anche dalle cifre dei suoi stipendi, che al grado più elevato di un'articolata gerarchia professionale, può arrivare a 79.239 euro l'anno (cfr. Squires, Farrell, in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007) per un *Senior and Principal Educational Psychologist*. Va comunque ricordato che un *Head Teacher* può arrivare a 129.636 euro annui. Lo psicologo scolastico quindi ha uno status professionale specifico, distinto da quello di insegnante, e viene retribuito su una base salariale diversa.

Al 2005 si stimava che nel Regno Unito fossero attivi circa 2100 psicologi, di cui 300 in Scozia, con un rapporto di 1 psicologo per ogni 6000 studenti. Nel Regno Unito la maggior parte degli *Educational Psychologists* dipende dalle autorità locali e, normalmente, svolge il proprio lavoro nelle scuole. Ogni autorità locale organizza un servizio psicologico a cui le scuole possono rivolgersi; gli psicologi che lavorano in questo servizio sono dipendenti delle autorità educative locali; sono pertanto assunti e retribuiti da queste ultime, anche se è in costante aumento il numero di psicologi scolastici che lavorano autonomamente (cfr. Eurydice, 1998).

Le qualifiche accademiche e professionali richieste per diventare psicologo

scolastico sono la laurea in psicologia o un titolo equivalente accettato dalla *British Psychological Society*, come base iniziale; una qualifica di insegnante e un minimo di due anni di esperienza di insegnamento qualificato a bambini e ragazzi fino all'età di 19 anni; un anno terminale di formazione professionale a tempo pieno in psicologia dell'educazione.

Le attività dello *Educational Psychologist* sono volte a valutare i progressi degli alunni, individuare i loro bisogni educativi ed emotivi e offrire loro aiuto e consigli, osservare insegnanti e alunni nel contesto della classe, somministrare test per valutare eventuali problemi, elaborare strategie adeguate di intervento, in collaborazione con gli insegnanti, e svolgere attività di orientamento e di consulenza. Il lavoro si svolge generalmente a scuola, nei college, negli asili, in unità speciali e a domicilio. Lo psicologo opera a stretto contatto con gli insegnanti ma anche con i genitori. Egli viene coinvolto anche quando è considerato necessario esaminare i bisogni di educazione speciale dei bambini in seguito alla richiesta formale da parte di un genitore, della scuola o di un altro richiedente (l'autorità sanitaria locale).

In Scozia le funzioni svolte dal servizio di *Educational Psychology* sono omogenee sull'intero territorio; esse includono l'attenta considerazione degli alunni portatori di bisogni speciali e la consulenza educativa per i genitori con figli disabili. La principale differenza col resto della Gran Bretagna consiste nel fatto che si tratta di doveri professionali inderogabili e che si estendono a tutti gli studenti fino ai 24 anni, che devono assolvere l'obbligo scolastico per almeno 11 anni. La *preschool education* non è obbligatoria, mentre lo diventa a partire dai 5 fino ai 16 nella *compulsory education* (full-time). Superata la *post-compulsory education* (16-18 anni), si aprono le porte della *tertiary education* e dell'università.

Nella metodica adottata lo EP scozzese presta particolare attenzione alla validità ecologica dei suoi interventi e utilizza forme dinamiche di *assessment*. Interessante è il curriculum che la *Scottish Division of Educational Psychology* ha prodotto per la elaborazione dei programmi di formazione degli psicologi scolastici. Questi programmi, infatti, devono promuovere l'acquisizione di abilità nella comunicazione efficace e nelle relazioni interpersonali; lo sviluppo delle abilità acquisite in contesti diversi da quelli originari; facilitare il cambiamento attraverso l'*assessment* e l'intervento clinico; promuovere la ricerca e la valutazione nei contesti in cui si opera; conoscere le cornici (*frameworks*) entro cui declinare la pratica professionale; sviluppare capacità autonoma di rielaborazione degli elementi caratterizzanti la propria professionalità; promuovere l'inclusione sociale.

I servizi prestati dallo psicologo scolastico possono essere richiesti dai genitori, dal capo di istituto, da un singolo insegnante o da un organo consultivo. Essi consistono nell'assicurare varie forme di assistenza sociale; fornire consigli e consulenza; occuparsi della formazione e dello sviluppo del personale; nel gestire le procedure e le misure dell'autorità locale come, ad esempio, le procedure regolamentari riguardo ai bisogni educativi speciali; svolgere attività di ricerca e sviluppo per introdurre e valutare sistematicamente nuove metodologie.

In Irlanda nuove richieste vengono avanzate agli psicologi operanti nelle scuole, in particolare in relazione alle politiche d'inclusione e ai bisogni degli allievi per i quali l'Inglese costituisce una seconda lingua (Crowley, in Jimerson, Oakland, Farrell, 2007). Si avverte inoltre una forte esigenza di costruire legami di efficacia tra i molti servizi offerti agli studenti, in particolare ai bambini, e soprattutto c'è il bisogno di chiarire quelli che sono i ruoli più adeguati dello

EP nel sistema educativo. In particolare si avverte come criticità emergente l'obiettivo di mantenere un servizio di qualità verso tutti rispettando nel contempo coloro che sono portatori di bisogni speciali (*special needs*). La promozione della salute mentale da parte della scuola, inclusa la prevenzione dei comportamenti suicidari, sta assumendo un carattere prioritario.

L'Irlanda è un paese in continua crescita. L'istruzione è obbligatoria dai 6 ai 16 anni. Il curriculum è nazionale. Lo svantaggio educativo è ben compreso e documentato, il che ha permesso la creazione di programmi mirati a eliminare la dispersione scolastica. L'educazione speciale è concepita come un continuum dalla scuola comune a quella speciale. Nel 2001 sono stati pubblicati importanti Report sulla dislessia e sull'autismo.

I salari degli psicologi pubblici oscillano tra i 47.877 euro e i 75.515 euro annui. Un insegnante oscilla tra i 27.164 e i 52.796 euro annui. Gli psicologi attualmente operanti sono 200. Nonostante sia stato prefisso di arrivare al rapporto 1.5000, esso può essere di 1 EP per 14000 studenti a Dublino. Il 76% è costituito da donne. La figura professionale è più diffusa nelle aree cittadine che in quelle rurali. Crescente è il ruolo assegnato nella prevenzione degli eventi critici.

Si lamenta carenza di organico, ma anche scarsa attenzione da parte dei giovani laureati verso l'EP.

La situazione in Spagna

In Spagna un insieme di dispositivi normativi regola la vita della scuola, a partire dalla LOGSE (*Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo* - Legge organica sul sistema educativo del 1990), Orden Ministerial del 9 dicembre 1992 (*regolamenta la struttura e le funzioni degli Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*), Real Decreto 83 del 26 gennaio 1996 (che stabilisce il Regolamento Organico degli Istituti di Istruzione secondaria). La scuola d'infanzia non è obbligatoria e l'istruzione obbligatoria va dai 6 ai 16 anni, suddivisa in tre cicli di due anni ciascuno, mentre l'istruzione secondaria inferiore è costituita da due cicli di quattro anni. Al termine del periodo di obbligatorietà, se è stata ottenuta l'idoneità in tutte le materie, l'alunno riceve una certificazione (*Graduado en educacion secundaria*) che permette di accedere all'istruzione secondaria superiore (*Bachillerato*) o alla formazione professionale specifica di livello intermedio (*Formacion profesional especifica de grado medio*) per il periodo che va dai 16 ai 18 anni.

In effetti "il sistema scolastico spagnolo si situa in mezzo a quello italiano e francese, in quanto è accomunato ai due paesi per il numero di anni di scuola e l'ampia varietà di scelta dei corsi universitari, mentre sembra emergere una particolarità nell'assenza di prove valutative (esami di stato o concorsi) che attestino la preparazione degli studenti al termine d'ogni corso di studio prima dell'ingresso in università", dato che "l'idoneità viene attestata dal raggiungimento degli obiettivi previsti per ogni disciplina" (Gatti *et al.*, 2007, p.66).

L'istruzione secondaria superiore consente l'accesso alle università per conseguire il *Licenciado delle Facultades Universitarias*, oppure il diploma di laurea tecnico-ingegneristico e architettonico.

Superati i primi due cicli della durata di 4-5 anni, si può conseguire il titolo di *Doctor alla Scuola universitaria*. Nel contesto della formazione universitaria spagnola il percorso per diventare psicologi scolastici è impreciso e poco delineato. Una volta che si è conseguito la laurea in psicologia, si sceglie il curriculum specialistico in "psicologia dell'educazione", svolgendo stage presso enti qualificati. Successivamente si deve partecipare ad un concorso pubblico

per titoli ed esami indetto o dal Ministero dell'Educazione o dalle autorità locali. Il *Colegio Oficial de Psicólogos*, nella sua sezione "Scuole ed educazione", partecipa al concorso, essendo organo in grado di decidere di allontanare e persino di licenziare un professionista nel caso di inadempienze. Per soddisfare le esigenze relative all'orientamento scolastico e all'intervento nelle scuole pubbliche di livello primario e secondario, è stata creata, nell'ambito della riforma dell'istruzione del 1990, la specializzazione in psicopedagogia, destinata agli insegnanti dell'istruzione secondaria. Per accedere alla carriera di psicopedagogista, è necessario essere in possesso di una delle seguenti lauree: pedagogia, psicologia o psicopedagogia. Lo psicopedagogista accede al posto di lavoro attraverso un concorso (per titoli ed esami) indetto dall'autorità pubblica.

Coloro che sono in possesso di queste qualifiche professionali possono lavorare nei centri prescolari, nelle scuole primarie (come psicopedagogisti) o nelle scuole secondarie dove vengono definiti consulenti. Nelle scuole primarie operano gruppi interdisciplinari (*Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*) formati da professionisti di diverso genere tra cui lo psicopedagogista (psicologo, pedagogista o psicopedagogista).

Questi gruppi lavorano con tutte le scuole di un determinato distretto. Lo psicopedagogista adempie alle richieste provenienti dalle scuole del distretto scolastico in cui opera. Di solito non partecipa alle riunioni del Consiglio di classe né alle lezioni, ma dà consigli ai singoli insegnanti in merito ad aspetti inerenti il processo di insegnamento-apprendimento. Ha, inoltre, un rapporto diretto con i ragazzi. Negli istituti di istruzione secondaria esistono dipartimenti di consulenza/assistenza, coordinati da un *Orientador* (psicologo, pedagogista o psicopedagogista) che è anche capo del dipartimento.

Gli insegnanti di scuola secondaria con specializzazioni in altre materie ma con un'esperienza di lavoro in questo campo, possono altresì ricoprire il posto di consulente. Il consulente accede alla professione attraverso un concorso pubblico per titoli ed esami indetto dalle autorità pubbliche.

Il consulente può tenere lezioni nelle materie attinenti alla sua specializzazione; in questo caso può partecipare alle sedute del Consiglio di classe quando sia richiesto dagli insegnanti.

Non partecipa direttamente alle lezioni degli altri insegnanti ma dà loro consigli sugli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento. Lo psicologo, di solito, collabora con l'insegnante responsabile dell'anno di corso e della materia, ma può anche organizzare incontri con gli alunni ogniqualvolta si renda necessario. Il consulente segue le richieste degli alunni, dei genitori o del collegio dei docenti.

Questa situazione rende problematico l'inserimento per i giovani laureati, dato che al termine degli studi ci sono ancora 2000 psicologi scolastici senza un lavoro o con un contratto di consulenza nella scuola; ciò accade proprio perché "c'è ancora un alto numero di insegnanti che fungono anche da consulenti" (cfr. Gatti *et al.*, cit., p.66), scelta questa che consente alle scuole di contenere i costi a loro carico.

Essi inoltre lamentano una formazione più precisa e maggiore chiarezza nell'individuare gli enti presso i quali svolgere il loro tirocinio.

Nonostante questo, ben 7500 sono i professionisti che operano in tutte le scuole del territorio, 7000 dei quali sono assunti a tempo pieno presso le scuole primarie e secondarie, mentre i 500 rimanenti lavorano come consulenti (fonte EFPPA, *European Federation of Professional Psychologists Associations*, in Gatti *et al.*, cit.)

Conclusioni

Quanto qui presentato richiede certamente ulteriori approfondimenti, soprattutto in relazione alla elaborazione di un possibile "modello toscano" entro cui disegnare l'identità professionale dello psicologo nella scuola utile per questo territorio, ovviamente nel rispetto della cornice nazionale.

Le differenze tra i diversi paesi europei sul tema della psicologia scolastica appaiono comunque superiori alle somiglianze. La causa principale di tale diversità sembra essere la mancanza di un sistema scolastico pienamente condiviso dai Paesi membri della UE.

In contesti così diversi la figura professionale dello psicologo scolastico varia di molto e, a fronte di paesi come la Francia e la Germania che hanno legislazioni chiare, vi sono altri paesi in cui si privilegia un modello 'a domanda' del servizio erogato, nella forma prevalente della consulenza esterna, come sembra accadere in Lussemburgo in cui la prestazione professionale dello psicologo viene richiesta per affrontare situazioni di disagio o problemi che la scuola non riesce a gestire. Lo psicologo scolastico rischia così di essere relegato ad interventi di normalizzazione dall'esterno del 'perturbante' che si produce all'interno della scuola, in una posizione di sostanziale estraneità alle dinamiche che in essa si producono anche nel personale che vi opera.

Dalla lettura sinottica delle esperienze dei diversi paesi europei emergono comunque alcune variabili che meritano di essere enfatizzate in questa fase di costruzione del "modello toscano", soprattutto per quanto attiene il peso che viene assegnato alle autonomie locali nella strutturazione dei servizi di psicologia scolastica sui territori. Persino nei paesi in cui il servizio alle scuole appare ancora dominato da logiche centralistiche, la realtà effettiva mostra che il peso delle situazioni locali, nel bene come nel male, è assai rilevante e sembra esserlo ancora di più in futuro. Infatti, la ricerca scientifica internazionale (Jemerson, Oakland, Farrell, 2007) sottolinea che il futuro della psicologia scolastica e dei suoi professionisti sarà sempre più influenzata da diversi fattori, alcuni interni alla stessa psicologia scolastica (ad esempio, la formazione della figura professionale), altri esterni, come la storia culturale di un paese e le sue attuali condizioni sociali, ma anche la localizzazione geografica in un modo tale che "psychology tends to be strong or weak regionally" (Oakland in Jemerson *et al.*, 2007, p.459). Le differenze tra i servizi di psicologia scolastica e i professionisti che vi operano sono correlati alla variabile geografica anche in un altro senso, cioè se sono governati e gestiti a livello nazionale, regionale o locale. Dall'analisi del ruolo svolto nei diversi paesi emerge la persistenza della dicotomia "clinica *versus* formazione-educazione" (Gatti *et al.*, cit.). Lo psicologo scolastico viene considerato in diversi paesi europei come colui che fa diagnosi e interviene sul piano strettamente clinico al bisogno, lasciando ad altre figure, come insegnanti 'esperti' o consulenti-orientatori, le funzioni più propriamente psico-educative, dall'orientamento all'assistenza alla scuola come organizzazione di vita comunitaria e come sistema, le cui caratteristiche sono così specifiche da distinguerlo rispetto ad altre forme della vita sociale e da rendere al contrario necessaria una figura professionale.

Lo psicologo infatti può contribuire all'efficacia dell'organizzazione scolastica, intervenendo a supporto dei diversi attori, perciò dell'intero personale scolastico, come peraltro già accade nel Regno Unito dove lo *Educational Psychologist* può lavorare con le scuole a vari livelli, aiutando gli insegnanti ad analizzare criticamente l'efficacia della offerta formativa delle loro scuole, interagendo con gli adulti, siano operatori che genitori, in molteplici occasioni, anche di formazione; assistendo questi stessi attori nell'uso di tecniche utili per bam-

bini con difficoltà comportamentali. In particolare lo psicologo può aiutare le scuole nella forma del *critical friend* che sostiene lo sforzo dei diversi attori e le stesse scuole nel valutare ciò che questi fanno e in quale misura riescono a farlo bene (cfr. Jimerson, Oakland, Farrell, 2007)

In questa prospettiva sembra potersi ipotizzare per questo territorio regionale una figura professionale a tutto tondo, non relegata a funzioni prevalentemente cliniche, e che, magari nel contesto di un vero e proprio *network* interistituzionale, in cui le scuole autonome possono consorziarsi con i governi locali offrendo servizi che utilizzano risorse professionali in una maniera rispettosa delle specialità dei professionisti (e che soprattutto si rivolgano all'intero sistema piuttosto che ad una sua singola parte), siano in grado di erogare servizi di qualità per la crescita complessiva del sistema di educazione, istruzione e formazione toscano.

Parafrasando Kurt Lewin, la totalità sociale è davvero qualcosa di più della sommatoria delle singole parti che lo costituiscono. E noi non possiamo non farne parte.

Metodi di prevenzione delle sostanze psicoattive e valutazione degli interventi **(Marisa Artioli)**

Lavoro al Dipartimento delle dipendenze dell'ASL di Firenze, all'interno del quale coordino un gruppo di lavoro che si occupa della prevenzione. Volevo riportare in questa sede un modello e una modalità un po' diversa sia di lavoro dello psicologo all'interno del servizio pubblico per quanto riguarda particolarmente l'attività di prevenzione, sia per quanto riguarda le tecniche di lavoro in genere usate in questo settore. Il modello diverso che volevo presentare era questo. Come diceva la mia collega Nicaso, l'atteggiamento informativo rispetto alla prevenzione non è stato sempre efficace, occorre sempre di più proporre interventi di prevenzione che rispondano a criteri di efficacia riportati in letteratura e uscire da un atteggiamento che ci porta a pensare che tanto la prevenzione non fa mai male, al limite non fa nulla. Possono essere riportati esempi invece di attività di prevenzione delle sostanze rivolti agli adolescenti che possono avere avuto effetti contrari a quelli previsti. Occorre quindi, cautamente pensare e scientificamente costruire e valutare gli interventi di prevenzione. Ma il modello che vi volevo proporre era questo.

È un modello che nasce all'interno del gruppo di lavoro del Dipartimento Dipendenze della Asl di Firenze e che vede lo psicologo lavorare accanto ad altri operatori, come educatori, ass. sociali, ma anche medici e infermieri, ed esperti di epidemiologia e statistica. È un'esperienza molto arricchente a mio parere per la nostra professione. Ci dà la possibilità di sperimentare il gruppo di lavoro come strumento creativo e auguro a tutti di poterlo sperimentare. Il modello che però noi riportiamo è questo.

Gli interventi di prevenzione nell'area adolescenziale e giovanile non possono essere settorialmente divisi rispetto alla tematica che andiamo a prevenire. Vale a dire che la prevenzione dovrebbe essere orientata su un unico percorso. Non si può continuare a parlare di prevenzione all'alcol, prevenzione al fumo, alla cocaina, al bullismo, prevenzione alla sicurezza stradale etc. Gli adolescenti che abbiamo di fronte sono unici e lo stesso adolescente che esce il sabato sera, che fuma, magari utilizza sostanze o alcol, esce in motorino e non usa il casco, magari è anche quello che fa il capoccia all'interno del suo gruppo, questo è l'unico adolescente che abbiamo di fronte ed è su questa persona che noi dobbiamo lavorare.

Questo cosa vuol dire? Vuol dire che a nostro parere ogni lavoro, ogni tematica e ogni progetto che si occupa di prevenzione deve tener conto del compito evolutivo dell'adolescenza. Noi psicologi penso sappiamo benissimo di cosa si tratta, è un passaggio normale, fortunatamente l'adolescenza non è una malattia, è un percorso, è un viaggio che parte dall'infanzia per arrivare all'età adulta. Il compito che l'adolescente ha in questo percorso è un compito a volte gravoso, difficile, a volte esaltante, dagli esiti a volte molto incerti.

Noi teniamo sempre presente il percorso evolutivo che l'adolescente compie affrontando delle tappe quando costruiamo i progetti di prevenzione. Cito brevemente queste tappe perché sono abbastanza brevi e concise: la percezione di sé, la costruzione di se stesso/a, il corpo che cambia, i mutamenti fisici, psicologici, biologici che intervengono, la relazione con il gruppo dei pari, quindi le dinamiche che intervengono all'interno del gruppo e la pressione che il gruppo esercita sull'individuo che ne fa parte, il cambiamento dei rapporti con i genitori, all'interno della famiglia, la percezione del rischio, quindi gli stili a rischio generalmente intesi. Ecco, noi crediamo che lavorando su questo

percorso evolutivo dell'adolescenza noi facciamo prevenzione per il bullismo, per le sostanze, per il comportamenti rischio, per gli stili di vita rischiosi, per la sessualità. Riteniamo che questo debba essere il modo piu' efficace di fare prevenzione. che tra l'altro unisce i percorsi, le professionalità, ad esempio unisce i servizi.

Da quest'anno all'interno della ASL fiorentina l'unico progetto di prevenzione sulle tematiche adolescenziali che viene presentato per le scuole medie inferiori si chiama "Sostenere i processi di cambiamento negli adolescenti" punto. Questo è un progetto che richiede la collaborazione di psicologi, educatori, medici, infermieri, assistenti sociali, ostetriche, dietiste, persone formate che lavorano esclusivamente su questa tematica. Noi crediamo che questo sia il percorso da seguire e crediamo che su questa tematica vada investito molto. A tale proposito abbiamo anche costruito un intervento di valutazione di questo progetto che si chiama "Valutare la prevenzione". E' stato un progetto realizzato con gli insegnanti e costruito con loro.

Gli insegnanti hanno preparato insieme a noi le schede di intervento sui vari aspetti del compito evolutivo di cui vi parlavo prima, le abbiamo standardizzate, abbiamo creato un materiale che ogni insegnante può utilizzare, abbiamo avuto accanto, e questa è stata un'esperienza molto positiva, il CNR di Pisa, il Centro Nazionale delle Ricerche che ci ha sostenuto in tutta la parte valutativa. Oggi esiste un progetto che viene svolto con 40 insegnanti delle scuole medie di Firenze, e siamo già al secondo anno,

Chi poi è interessato esiste una pubblicazione, un materiale con un CD del progetto, chi è interessato poi scrive il nome a la e-mail e lo posso mandare. Volevo poi brevemente citare anche gli interventi che vengono svolti nella scuola media superiore.

In alcune zone questi interventi si sono concretizzati in un progetto che si chiama progetto "Centri d'ascolto". Questi "Centri D'Ascolto" si rifanno ad una modalità molto diversa dallo sportello dove lo psicologo entra nella scuola come clinico. In questo caso lo psicologo entra nella scuola come "adulto competente", definizione che abbiamo preso in prestito da Pietro Poli Charmet e che si adatta molto bene a questo modello.

Lo psicologo, all'interno della scuola media superiore entra appunto come adulto competente assieme a un'altra figura, generalmente l'educatore, svolge un'attività di consulenza anche informale, anche nei corridoi, anche con i gruppi di ragazzi all'interno dei corridoi, anche con consultazioni di gruppo, soprattutto con consultazioni di gruppo all'interno della scuola, con gli insegnanti e con i genitori. Questa definizione dell'adulto competente ci piace molto perché è un adulto che entra nella scuola, che mantiene tutte le sue caratteristiche dell'adulità però conosce il mondo dei giovani, degli studenti, si sforza di comprenderlo anche se non ha dimestichezza e in tal modo si può dire e qualche volta succede che si riesca a creare una strana alchimia di cui tantissimi studenti, moltissimi adolescenti hanno bisogno ed è quella della costruzione di una relazione con un adulto con il quale potersi confrontare.

Dalla scuola dei progetti al progetto della scuola **(Gaetano Gianfranco Flaviano)**

Progetto Zoe

il progetto ZOE nasce dall'ipotesi di gestire un sistema attraverso un progetto che intervenga su di esso.

Il progetto ZOE è un progetto di scuola che si propone di raggiungere le seguenti finalità:

- La crescita della popolazione scolastica,
- Il miglioramento dell'efficienza didattica ed educativa di un istituto professionale in provincia di Firenze,
- La modifica, in senso positivo, dell'immagine dell'istituto sul territorio.

Queste finalità, in un'ottica sistemica, rappresentano il sistema dei valori centrali dell'organizzazione che si intende realizzare. Tale sistema di valori dà significato a lungo termine all'organizzazione stessa.

Una PROGETTUALITA' per intervenire sulla struttura organizzativa

La scuola è un'organizzazione che può essere letta come un sistema aperto al centro di una rete di relazioni con il territorio. In tale ottica, ogni variazione su un elemento del sistema si ripercuote sull'intera organizzazione (Teoria generale dei sistemi, L. Von Bertalanffy, 1950).

Nei sistemi aperti lo stato finale può essere raggiunto in diversi modi a partire da diverse condizioni iniziali.

Nei sistemi chiusi il risultato finale dipende sempre dalle condizioni iniziali ed è amplificato a lungo termine dal cosiddetto effetto farfalla; ovvero di dipendenza sensibile alle condizioni iniziali. Tale effetto è presente nella Teoria del caos.

Un sistema dinamico si dice caotico se presenta le seguenti caratteristiche:

- Sensibilità alle condizioni iniziali,
- impossibilità di previsione del sistema.

L'idea è che piccole variazioni nelle condizioni iniziali di un sistema producano grandi variazioni nel comportamento a lungo termine dello stesso. Pertanto il fenomeno singolo deve essere visto nel contesto complessivo di interazione delle parti, in cui il tutto è più della somma delle singole parti.

Il cambiamento di singole parti del sistema modifica l'equilibrio dell'intero sistema, che comunque tende all'equilibrio, all'omeostasi, al raggiungimento di un nuovo stato stazionario, dipendente dalle interazioni del sistema stesso. Il sistema è auto-regolativo.

GESTIRE IL SISTEMA

E' una ipotesi impossibile per definizione¹; infatti se si considera la scuola come sistema, ogni sua parte, Dirigente Scolastico compreso, è parte del sistema e pertanto soggetto alle leggi di questo, per cui "non gestisce", anche se pensa di farlo. Bensì le sue azioni, come quelle delle altre parti del sistema provocano dei *feedback*, che orientano il sistema in una situazione di equilibrio dinamico, in continua evoluzione.

IL MODELLO COMUNICATIVO ADOTTATO, QUALE STRATEGIA D'INTERVENTO

Partendo dalla definizione di cui sopra, ossia che i sistemi non si possono gestire, poiché nel momento dell'intervento entriamo a farne parte, abbiamo scelto un modello comunicativo teso a valorizzare le specifiche capacità di ogni elemento di appartenenza.

Abbiamo adottato questo modello comunicativo quale strategia d'intervento, teso ad ottenere apertura, accettazione e condivisione dei sistemi di valori messi al centro dell'organizzazione.

Sintetizzando, nel primo anno d'intervento, abbiamo sostituito, ove possibile, nelle relazioni vigenti tra i soggetti agenti nell'organizzazione, il modello gerarchico con quello di partecipazione condivisa, al fine di motivare il personale. Nell'arco del secondo anno, questo modello è stato strutturato su di uno staff dirigenziale/organizzativo con mansioni differenziate in un ottica di leadership condivisa e democratica.

CONTESTO DEL SISTEMA

- La formazione del DS (Dirigente Scolastico) come psicologo clinico e pedagogo;
- Un istituto professionale della provincia di Firenze, che presenta una popolazione scolastica in netta decrescita con una percezione da parte del territorio di scuola di "serie B" dal punto di vista della formazione rilasciata, ma soprattutto una scuola "caotica", frequentata da "ragazzacci", "piena di alunni con Handicap", dove "i bravi genitori non mandano i propri figli".
- L'ipotesi di un Modello di gestione di un sistema organizzativo (che si sviluppa nel corso di due anni scolastici) centrato su interventi formativi del sistema.

L'ingresso del nuovo DS

E' il primo momento di modifica del sistema; ovvero il momento che spinge il sistema verso un nuovo equilibrio, indipendentemente dalle specificità del nuovo elemento di ingresso.

Come si presenta il sistema all'ingresso del nuovo DS

La scuola si presenta come un sistema con uno suo specifico equilibrio funzionale, ottenuto in presenza di problematicità in vari settori dell'organizzazione:

- Organizzazione amministrativa e personale ATA;
- Componente Docenti; abitudini e comportamenti;
- Componente Allievi; ingressi/uscite/intervalli/Problematiche personali
- Elementi strutturali.

¹ "L'osservatore", scriveva Bateson (Physical Thinking and Social Problems, 1946), "rientra nella sfera di rilevanza dell'osservato". Haley (Possibili approcci alla terapia della famiglia, 1967) affermava: "Il terapeuta principiante tende a tenersi fuori dalla Diagnosi".

Il risultato complessivo dell'equilibrio mostrato dal sistema:

- una popolazione scolastica in decrescita;
- una organizzazione che non si attiva per rinnovarsi ed adeguarsi alle nuove richieste degli utenti e del territorio, circa gli indirizzi di studio;
- una percezione ed etichettatura della scuola come struttura di "serie B", da parte del territorio;
- una specificità del sistema definibile come la capacità di farsi carico delle problematicità degli alunni presenti nella scuola;
- una netta rigidità rispetto al proprio modello originario che costringe a comportarsi secondo un "modello": le richieste sono di continuare a fare (accoglienza - feste - gite - didattica - gestione allievi e tutto ciò che attiene alla scuola), ovvero "comportarsi come si è sempre fatto";
- un sistema punitivo basato sul sistema dei "5 rapporti prima della sospensione";
- Orario e scrutini fatti a mano (nel modo collaudato).

L'analisi del contesto quale atto valutativo ed al contempo intervento

Obbiettivi dell' intervento:

- Una scuola che cresca in termini sia di efficienza educativo/didattica, che in termini numerici, e rilanci la propria immagine sul territorio.

Nel modello di intervento sistemico fare una diagnosi corrisponde ad un atto di intervento terapeutico (Haley, 67, pag 270).

Allo stesso modo focalizzare le criticità di un sistema è stato il primo intervento che si è posto in essere.

Motivazioni della tipologia d'intervento

-Strategia 1) La gestione dell' organizzazione assumendo il modello e la Teoria Sistemica quale teoria di riferimento e quale modello epistemologico su cui fondare le azioni gestionali;

-Strategia 2) La formazione e/o l'informazione delle componenti del sistema, ovvero attraverso una serie di AZIONI/NON AZIONI (dove i due termini hanno una valenza generica basata su un fare/non fare che può avere sia la forma comunicativa che quella pragmatica) su: alunni, docenti, personale ata, genitori, territorio di appartenenza;

Articolazione dell'intervento

Gli interventi sono stati a 360°, ed hanno spaziato dal ripristino degli aspetti strutturali (ambienti, spazi ed attrezzature) e formativi della organizzazione, a quelli informativi al territorio ed ai fruitori del sistema scolastico.

AZIONI SUL CONTESTO

Amministrativo:

- acquisto nuovi pc
- server segreteria e salvataggio dati
- riordino ufficio didattica e modalità gestione comunicazioni interne /esterne
- ridefinizione dei ruoli tra il personale

Organizzativo:

- protezione navigazione internet per tutte le componenti
- server docenti per gestione attività docenti
- informatizzazione scrutini
- apertura sito scolastico
- acquisto pc per alcune classi (1/2/3)
- attivazione di progettualità significative per la tipologia d'istituto; progetti per

gli allievi disabili, Teatro, Musica, di intervento psicologico sulla componente allievi.

Strutturale:

Sala docenti /Front office / Aula Docenti / Strutture sportive.

Comunicativo:

Interno - comunicazione ad un gruppo ristretto di docenti (15/16) sugli obiettivi che ci si propone di raggiungere. Dentro questo gruppo, nel secondo anno, è stato creato lo staff di lavoro. Richiesta a docenti ed alunni del rispetto di regole ed orari.

Esterno - Interventi su Carta Stampata e Tv locali nel corso dell'intero anno tesi ad offrire una nuova immagine dell'istituto.

CONSIDERAZIONI SULLE REAZIONI DEL SISTEMA

Tutte le azioni realizzate sono state vissute come un cambiamento, che toglieva equilibrio al sistema, gestito e voluto dal management, con una apparente condivisione delle scelte rispetto ad esse.

In realtà il gruppo stabile e collaborativo dei docenti, quasi tutti al limite dell'uscita dal sistema, ma anche del personale Ata della scuola, sente questa come una propria creazione, con una sua dimensione organizzativa e con un suo equilibrio e con sue finalità (centrate sull'accoglienza di ragazzi per definizione "DIFFICILI", data a priori, e che quindi viene vissuta come tale dagli allievi stessi), che sebbene porti la scuola stessa alla possibilità di essere dimensionata, non accetta cambiamenti, o comunque resiste e soffre per "la perdita" che il nuovo modello organizzativo comporta.

AZIONI FORMATIVE

Gli aspetti formativi del sistema sono stati gestiti tramite il progetto Zoe, attraverso i seguenti interventi:

L'INTERVENTO SU PERSONALE DOCENTE ED ATA (DA REALIZZARE NELL'A.S 2008/9) CHE CONSISTERÀ NELLA FORMAZIONE CIRCA:

- a) le proprie competenze specifiche;
- b) le competenze relazionali rispetto al sistema organizzativo;
- c) Rispetto al personale docente l'ipotesi è quella di formare lo stesso sulla comunicazione efficace, sulla gestione di piccoli gruppi, sulla gestione della conflittualità alunno/docente, docente/genitore.

L'INTERVENTO SUGLI ALLIEVI (SVOLTO NELL' A.S. 2007/8), CONSISTITO IN 4 MOMENTI:

- a) Il FARO;
- b) I Progetti sui disabili;
- c) Il DSA;
- d) Il Progetto ascolto;

IL FARO è un macro-progetto distinto in quattro sottogruppi con l'obiettivo di realizzare un'azione di prevenzione primaria rispetto a quattro diverse aree: abuso di sostanze stupefacenti, disturbi alimentari, abilità relazionali e comunicative rispetto a coetanei, docenti, genitori, aspetti legati al disagio giovanile. I progetti sui disabili sono stati vari e diversi ed hanno favorito un miglioramento

dei risultati scolastici negli stessi ragazzi oltre che favorire sicuramente la loro crescita come uomini e donne: alcuni hanno riguardato l'acquaticità, altri il giardinaggio, altri l'informatica. per il prossimo anno è prevista un'attenzione rispetto agli aspetti della musica, della danza, dell'area psicomotoria.

Il DSA è invece un progetto che riguarda i disturbi specifici dell'apprendimento e ha come scopo quello di riconoscere tali problematiche per poterle affrontare al meglio.

Il Progetto ascolto è un servizio di consulenza a tutte le componenti scolastiche.

RISULTATI DELL'INTERVENTO SVOLTO, SULLA COMPONENTE ALLIEVI E EFFETTI IMPLEMENTATI SUL SISTEMA ORGANIZZATIVO, SULLA MISSION PERCEPITA DAL TERRITORIO E DAL PUBBLICO UTENTE

a) CONTESTO SCOLASTICO:

In questo emergono peculiarità:

- disabili, fisici e/o mentali, circa il 5% rispetto alla popolazione studentesca (21 su 400 alunni);
- allievi stranieri di varie nazionalità (albanese, rumena, marocchina, cinese sono le più frequenti) (80 su 400);
- il contesto socio-culturale di appartenenza degli studenti è riferibile ad una fascia bassa e medio-bassa;

RISULTATI SUGLI ALLIEVI: A fronte del progetto svolto, è emerso complessivamente che il 25% della popolazione scolastica ha bisogno di "una presa in carico".

b) IL PROGETTO FARO REALIZZA UN'AZIONE DI PREVENZIONE PRIMARIA RISPETTO A QUATTRO AREE:

- abuso di sostanze stupefacenti;
- disturbi alimentari;
- abilità relazionali e comunicative rispetto a coetanei, docenti, genitori;
- aspetti legati al disagio giovanile;

Progetto abilità relazionali

Rivolto agli allievi di classe seconda e terza ha perseguito gli obiettivi formativi di:

- migliorare le abilità comunicative, relazionali, assertive e di lavoro di gruppo degli adolescenti;
- Facilitare la valutazione delle competenze e del potenziale degli alunni da parte dei docenti;
- In ultima analisi migliorare la comunicazione dentro il gruppo classe e quella fra allievo e docenti;

Monitoraggio del progetto

E' stato svolto alla fine delle attività formative, Tramite l'utilizzo del test *Survey of interpersonal values* (SIV, Gordon, 1971), un questionario per la diagnosi delle dimensioni dei valori che predispongono l'individuo nei suoi atteggiamenti e comportamenti interpersonali.

Il campione globale randomizzato, a cui è stato somministrato il SIV, è risultato di 97 studenti.

In conclusione, per quanto attiene al progetto il FARO, L'utilizzo del test SIV ha evidenziato nel campione la predominanza della scala *SUPPORT* (bisogno

di ricevere incoraggiamenti e sostegno dagli altri), (33%) **ad indicare la necessità degli allievi di essere accolti nei momenti più difficoltosi da gestire, per poi una volta superati poter tendere a un grado superiore di autonomie.** La scala *SUPPORT* connota la dimensione di bisogno/soccorso al momento opportuno come centro dei valori interpersonali degli adolescenti presenti in questa scuola.

c) **PROGETTO DISTURBI ALIMENTARI**

Questo tipo di progetto, rivolto agli allievi di classe seconda e terza, ha perseguito gli obiettivi di :

- diffondere la conoscenza sulle tematiche del disturbo alimentare, anoressia e bulimia;
- valutare l'incidenza del fenomeno nell'età in oggetto; in base ai dati statistici ci si attende di trovare al massimo un caso (0,4%) sul gruppo sperimentale sottoposto ad EAT;
- Sensibilizzare sulle possibilità di intervento sul disturbo;

La valutazione dell'incidenza del fenomeno è avvenuta tramite la somministrazione del test EAT (*Eating Attitude Test*, Gardner, 1982).

L'EAT è stato somministrato su 84 allievi di cui 7 (5%) hanno ottenuto un punteggio uguale o superiore a 20, rispettando le attese statistiche di trovare il 5% della popolazione con punteggio uguale superiore a 20. Per cui è stato ipotizzato un DCA (disturbo del comportamento alimentare).

Rispetto a queste risultanze è stato attivato uno sportello DCA e una convenzione con un nutrizionista.

Gli ulteriori interventi hanno evidenziato 1-2 casi di reale DCA.

d) **PROGETTO ABUSO SOSTANZE**

Questo progetto ha interessato gli allievi di classi prima, seconda e terza. Gli obiettivi che ha perseguito sono così descritti:

- miglioramento della conoscenza sul tema delle **DROGHE/SOSTANZE** sia nei docenti che in ragazzi di età compresa fra i 14 ed i 18 anni. Gli interventi nelle classi si collocano come prevenzione primaria della tossicodipendenza, nel senso che non sono diretti a tossicodipendenti ma a ragazzi "sani";
- facilitazione della comunicazione da parte dei ragazzi con gli insegnanti e con i genitori, in modo che facciano da punti di riferimento, da "PORTO SICURO" nel contesto mutevole della nostra società. La valutazione dell'incidenza del fenomeno è avvenuta attraverso la forma ridotta del test EPQ-R (*Eysenck Personality Questionnaire-Revised*, Eysenck, 1985), un test di personalità somministrato collettivamente al fine di individuare personalità con problemi di dipendenza.

Esso consiste in tre scale più una di controllo:

La scala Psicoticismo correlata ai costrutti: mentalità dura, isolamento, scarsa socializzazione ed adattamento, assenza empatia e colpa. Esiste correlazione fra punteggi alti ottenuti dai soggetti in questa scala e l'abuso sostanze. La scala Nevroticismo è collegata ad ansia e instabilità. La scala Estroversione è collegata a ricerca di stimoli ed occasioni. Il questionario è stato somministrato a 174 studenti, 96 femmine e 78 maschi. I risultati hanno mostrato differenze fra il gruppo maschile e femminile:

- le femmine hanno punteggi medi più alti nella scala N ed E; Mostrano maggiore predisposizione sia verso l'ansia che verso la ricerca del nuovo;
- I maschi mostrano punteggi più elevati nella scala P; ovvero sembrano possedere maggiore predisposizione verso mentalità dura;

Nel nostro campione la distribuzione dei punteggi medi alle tre scale è correlata al ruolo di genere maschile o femminile.

L'alto punteggio alla scala P dei maschi, confermato nelle consulenze individuali svolte, mette in evidenza una maggiore predisposizione del nostro campione maschile verso l'uso delle sostanze.

A latere riferiamo di aver sorpreso un allievo maschio di terza a far uso di "fumo".

In conclusione, i dati sull'uso delle sostanze, emersi dagli incontri e dai colloqui allo sportello ascolto, mette in evidenza, che essi si distribuiscono normalmente nella popolazione valutata.

e) PROGETTO SUPPORTO REALTA' GIOVANILE

L'obiettivo del progetto è quello che la scuola riesca a farsi carico dei problemi che gli allievi portano, attraverso le seguenti azioni:

a) creazione di una rete che metta in relazione il Centro di orientamento (formato dalle due psicologhe, dal DS e dalla Figura strumentale) con gli insegnanti di riferimento; uno per classe e con il contesto territoriale;

b) miglioramento delle capacità comunicative degli allievi rispetto alle figure di riferimento, insegnanti e genitori;

c) dotazione agli insegnanti di riferimento di ogni singola classe strumenti relativi ad: empatia, ascolto attivo, capacità di decodificare il problema ed analizzarlo la domanda. La valutazione interpretativa della psicologia è risultata essere negativa circa le capacità degli studenti di comprendere ed ascoltare le motivazioni dell'altro, in almeno il 50% degli allievi sottoposti alla ricerca intervento.

f) PROGETTO ASCOLTO

Le due psicologhe che hanno svolto i progetti di cui sopra hanno svolto anche un servizio di consulenza a tutte le componenti scolastiche. In questo ambito l'obiettivo era introdurre la figura dello psicologo scolastico non come l'esperto per questioni gravi, bensì come il FACILITATORE del quotidiano, ovvero colui che attraverso azioni di empowerment, proponga strategie e azioni sul sistema atte a far sì che il sistema stesso possa attingere alle proprie risorse e le possa riattivare, sotto la supervisione dello psicologo scolastico, in modo di realizzare una trasformazione da sistema di controllo, dipendente da esperti, in condizioni di crisi, a sistema di gestione, autosufficiente ed autonomo, in un processo di costante miglioramento monitoraggio delle condizioni di stato. Il numero di colloqui ha sfiorato da ottobre a maggio le 130 ore rispetto alle 40 del precedente anno. Il successo è consistito nel fatto che le progettualità svolte insieme con lo sportello hanno "comunicato" una presa in carico, alle componenti del sistema, tale che ogni problema inerente il singolo o la classe ha trovato un efficace contenitore nelle consulenze, nel centro di orientamento, nei progetti svolti, nei docenti referenti delle singole classi.

f.1) Approfondimenti sul PROGETTO ASCOLTO

Gli studenti venuti in colloquio sono risultati essere: 50 di cui 6 maschi e 44 femmine. Solo 10 casi circa quelli inviati dai professori. Le problematiche presentate dagli studenti e dai docenti sono state le più disparate:

- Conflitti genitoriali (separazioni, tradimenti, genitori separati in casa, violenze fisiche);
- Conflitti familiari;
- Problemi sentimentali;

- Problemi relazionali in ambito gruppo classe o gruppo di amici;
- Problematiche di gestione emozionale per sviluppo identitario;
- Autostima;
- Problematiche di apprendimento;
- Gestione conflitti con docenti;
- Problematiche di docenti nella gestione alunni difficili o gruppi classe problematici;
- Problemi caratteriali e aggressivi come bullismo (vittime) (aggressori);
- Apprendimento nozioni di assertività;
- DCA (anoressia, bulimia, EDNOS, BED);
- alcolismo e/o tossicodipendenze dei genitori;
- elaborazione di lutti (2 casi);
- patologie varie(1 borderline; 1 depressione; 2 fobie sociali; 30 e oltre stati vari di ansia, mal gestione dell'emotività, rabbia);
- uso di sostanze e alcool;
- fenomeni di bullismo femminile fra ragazze di classi prime, verificatisi alla stazione, in centro d'Empoli e nelle zone di loro residenza.

Sono stati richiesti dai docenti in ambito collegiale, degli interventi di gestione delle dinamiche di gruppo all'interno di classi problematiche.

Alla luce di quant'è emerso dai resoconti offerti in sede di colloquio, l'ANSIA risulta essere la principale tematica emersa in sede di colloquio, supponendo che essa abbia spesso una funzione di "copertura" di vari altri problemi. Lo stato d'ansia, manifestato a vari livelli, corrisponde nella maggioranza dei casi ad una percezione di inadeguatezza rispetto alle richieste quotidiane ed alla complessità della vita mondana.

Circa il 3% degli studenti venuti in colloquio presenta un disturbo di personalità mascherato da uno stato d'ansia, che costituisce tuttavia il motivo della richiesta di colloquio. Il 3%, dato corrispondente alla stima della popolazione normale, indica che la scuola non risulta essere di per sé un fattore generatore di tale patologia.

f.2) La relazione docente-psicologo

Tale relazione si è caratterizzata sulla base di una richiesta di intervento da parte dei docenti solo dopo aver esperito i propri tentativi senza riuscire a risolvere il problema, ed è una richiesta del tipo "qui ed ora" e "tutto e subito", ovvero la ricetta salvifica.

g) PROGETTO ALLIEVI DISABILI

g.1) E' consistito in una serie di laboratori; ippoterapia, acquaticità, giardinaggio, autonomia, informatica, che, oltre agli effetti contenutistici e di crescita sugli allievi, hanno avuto sui genitori un effetto relazionale, espresso palesemente da molti : "La scuola si occupa dei nostri figli con attenzione".

g.2) Progetto Agorà: è consistito in una serie di incontri tenuti da una psicologa con i genitori degli alunni diversamente abili della nostra scuola e di un'altra scuola del territorio.

All'interno del Progetto sono emersi interessanti vissuti da parte dei genitori:

- Il proprio ruolo è visto come quello che subisce, in quanto scelto da terzi (PEI);
- Presentano teorie causali di riferimento:
 - 1) circa la realtà e il modo di interpretarla e gestirla, strettamente legate agli aspetti della propria esperienza, come quella etichettante e sofferente di un genitore con un figlio Diversamente Abile;
 - 2) che conducono a modelli cognitivi basati sulla sanzione, sul giudizio e sulla

contrapposizione e sulla polemica.

Concludendo, Il senso del progetto ZOE nell'intervento formativo svolto può essere colto osservando che L' Istituto L. Da Vinci, caleidoscopico mosaico di realtà multiethniche e variegati mondi socio-culturali, all'apparenza di difficile gestione, ha dato prova di apertura e tolleranza nei riguardi della attività formative ed informative svolte dalle tre psicologhe.

Il loro intervento è stato collocato in ambito formativo.

I docenti le hanno presentato alle classi includendole nello staff psico-educativo. Ciò ha prodotto due macro-risultati:

1) Di supportare e contenere il bisogno di essere accettato /aiutato nei propri processi di crescita da parte degli allievi. La scuola acquisisce in tal modo, oltre ad un ruolo didattico ed educativo, anche quello di accoglienza e sostegno, anche e soprattutto in presenza di deficit di accudimento genitoriale e familiare. La scuola è divenuta il porto sicuro in cui potersi riparare.

2) Di gestire l'organizzazione in un ottica di sistema ovvero formando ed informando le proprie componenti, In questo caso gli allievi, ed indirettamente i docenti, in modo da rendere meno faticoso, e certamente efficace il lavoro giornaliero.

I risultati sul sistema, in riferimento alla mission percepita dagli utenti e dal territorio, indicano che Al di là del divario tra il progettato ed il realizzato che indubbiamente si è verificato nelle attività svolte, il risultato conseguito, in linea con le attese in un'ottica sistemica, è stato certamente quello di aver prodotto una serie di cambiamenti, rispetto ai quali vi sono grandi resistenze. Tuttavia l'intero sistema ritrova una propria omeostasi intorno alle "teorie", da noi condivise, di:

- necessità di cambiamento nell'ottica di una maggiore efficacia organizzativa e didattica;

- necessità di crescere numericamente pena l'essere dimensionati. Questo attiva fenomeni di identificazione che risvegliano la volontà e la capacità di fare del gruppo dei docenti stabili ed attivi. Ciò ha portato alla richiesta di nuovi corsi;

- necessità di porsi come istituto professionale, non più come scuola di serie B, bensì come scuola con proprie e specifiche valenze educative e didattiche.

Modello proposto da Seiler, per condividere i movimenti all'interno dell'organismo azienda



Chiusura dei lavori

Sandra Vannoni

In chiusura di questo interessante convegno, in riferimento anche al problema del riconoscimento del ruolo e della professionalità dello psicologo in realtà particolari come le agenzie formative, vorrei fare una considerazione sulla qualità dei nostri interventi e prestazioni, e sulla qualità richiesta dal mondo della scuola. Sicuramente il mondo della scuola non è un ambito in cui noi psicologi possiamo svolgere attività di controllo, quello però che possiamo fare, sia rispetto alla scuola che rispetto ad attività proprie delle agenzie formative, è accreditarci attraverso buone pratiche, buone esperienze, perché sono queste che determinano ricadute positive sia sulla professione sia sui contesti nei quali essa viene svolta. Credo anche che il mondo della scuola, così come altre realtà professionali, siano oggi pienamente in grado di distinguere e di "sentire" sulla propria pelle quali siano gli interventi utili e quelli, invece, pienamente inutili. Ritengo che l'intento della giornata di oggi sia stato pienamente realizzato. Quest'intento si esplica attraverso un serie di azioni: dare visibilità alle suddette buone pratiche legate alla professionalità dello psicologo e attivare un numero sempre maggiore di canali istituzionali; far sì che vi sia sempre un'ottima informazione sul ruolo e la competenza e sulle azioni di intervento che lo psicologo può compiere, affinché all'interno delle istituzioni scolastiche non vi siano professionisti che vengono accreditati per attuare interventi psicologici pur non essendo psicologi, e quindi senza avere le competenze e le conoscenze adeguate. Affermo questo, non perché la scuola non abbia l'autonomia di far attuare gli interventi ai professionisti che essa sceglie per tal scopo, ma per ribadire che laddove si attuino interventi psicologici, l'Ordine degli Psicologi tiene a ricordare che questi tipi di interventi devono esser svolti da psicologi. Naturalmente l'Ordine è responsabile solo dell'operato dei propri iscritti e attua le azioni correttive, nel caso siano necessarie, per tutelare la professione legata al ruolo dello psicologo. E' logico che se un intervento di natura psicologica viene svolto da un professionista "altro" dallo psicologo, la responsabilità di tale atto non ricade sull'Ordine degli Psicologi, casomai ricade su di esso il compito di verificare se vi siano gli estremi di esercizio abusivo della professione psicologica. E' quindi necessario fare chiarezza sui compiti degli psicologi, sulle nostre buone pratiche da diffondere, e soprattutto avviare una maggior collaborazione a livello istituzionale, affinché certi messaggi si diffondano a tutti i livelli. Personalmente sono molto contenta di come si è svolta questa giornata, sia per la configurazione della mattina che ha permesso un momento di confronto a livello istituzionale relativamente a come possano svilupparsi i progetti e le reti di collegamento con le istituzioni, sia per il pomeriggio che ha reso possibile conoscere esperienze importanti e molto interessanti, in merito alle quali devo dire sarebbe stato necessario maggior tempo, per poter approfondire meglio gli aspetti metodologici. In riferimento a ciò, ricordo che l'Ordine, come ricordava la Consigliera Tania Fiorini, provvederà a pubblicare sul proprio sito, www.psicologia.toscana.it le diapositive proiettate durante gli interventi.

In conclusione vorrei ancora una volta ringraziare per la qualità degli interventi e quindi i relatori stessi che si sono succeduti con professionalità e serietà nell'esposizione delle relazioni, mettendo a disposizione il loro tempo ed i loro saperi e offrendoci l'opportunità di approfondire tematiche per noi molto importanti. Desidero ringraziare inoltre la Commissione Psicologia per la Scuola dell'Ordine degli Psicologi della Toscana per il lavoro svolto finora e per il contributo all'organizzazione di questa giornata.

Conclusioni

Lo spaccato della situazione europea, illustrato da un intervento della giornata, ha messo in evidenza come rispetto all'impiego dello psicologo a scuola esistano realtà avanzate (come la Francia e l'Inghilterra) laddove le competenze dello psicologo godono di un effettivo e ampio riconoscimento. La situazione italiana in merito agli interventi di psicologia scolastica si caratterizza invece per realtà a macchia di leopardo, per una mancata definizione del profilo di competenze dello psicologo scolastico e talvolta anche per una confusione sulle medesime.

Nonostante ciò la giornata del 17 ottobre 2008 ha messo in evidenza come la scuola richieda interventi mirati ed efficaci in grado di incidere sulle criticità che essa riscontra. A fianco a questo si rileva come la psicologia spesso non sia in grado di rendere visibili e promuovere le molteplici competenze di cui dispone, anche nell'ambito del contesto Scuola.

Il convegno ha posto in luce come molti interventi che oggi si attivano a scuola cerchino di rispondere a bisogni cogenti e contingenti, trascurando l'attenzione verso una progettazione che si rivolga alle esigenze. Promuovere interventi che hanno l'obiettivo di rilevare e gestire le esigenze consente di lavorare con la scuola offrendole strumenti efficaci per gestire le differenti criticità che di volta in volta si generano. Il lavoro teso a rispondere ai bisogni, di contro, si configura come un intervento di tipo emergenziale che attiva un processo di delega nei confronti di un professionista esterno a cui è demandata la gestione della "situazione problematica" ma non sviluppa empowerment del sistema scolastico.

L'iniziativa del convegno si è rivelata particolarmente interessante e importante in quanto ha offerto, a tutti gli attori che partecipano a generare la realtà Scuola, un'occasione di confronto e riflessione in cui costruire un primo terreno comune dove poter progettare risposte adeguate ed efficaci.

Gli psicologi hanno potuto prendere visibilità di quali siano le richieste della scuola e delle istituzioni in materia di linee di indirizzo e di interventi; la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale sono convenuti sulla necessità di attivare interventi di cui si possa valutare l'efficacia e hanno trovato nella categoria degli psicologi una figura professionale in grado di assolvere l'obiettivo; la Scuola ha avuto una visibilità più ampia rispetto al campo d'azione dello psicologo (spesso relegato alle consulenze individuali) con la possibilità di attivare tale figura anche per esigenze che coinvolgono l'intero sistema; l'Università ha potuto confrontarsi con le competenze richieste allo "psicologo scolastico" per la rilevazione e la gestione delle esigenze del contesto scolastico in modo da costruire profili professionali in grado di offrire risposte a tali esigenze.

Infine l'importanza di tale iniziativa è stata testimoniata anche dalla numerosa partecipazione di psicologi e insegnanti; questo a riprova del fatto che il sistema scuola sente l'esigenza di un cambiamento rispetto all'attuale gestione delle criticità che tale sistema incontra e riconosce allo psicologo quelle competenze utili ad attivare tale processo.

Tania Fiorini

**Consigliere Ordine Psicologi della Toscana
Referente Commissione Psicologia per la Scuola**

Erica Bagni

Membro Commissione Psicologia per la Scuola

**Appendice: Le linee guida approvate dal Consiglio dell'Ordine
degli Psicologi della Toscana in data 13/11/2007**

Commissione Psicologia per la Scuola - Ordine Psicologi della Toscana - Firenze

PREMESSA

LA PSICOLOGIA NELLE SCUOLE DELLA REGIONE TOSCANA

Indagine sul ruolo dello Psicologo

Una recente indagine svolta dall'I.R.R.E. Toscana (Trombetta e Alessandri, 2005) "Rappresentazione della psicologia nella scuola" ha rilevato le attività svolte dagli psicologi nell'anno 2004/2005. Il questionario è stato inviato a 150 scuole su 550 presenti nel territorio toscano. Nei tre anni precedenti all'indagine è stata rilevata la presenza di **71 psicologi** tra le 87 scuole materne, primarie e secondarie della Regione che hanno risposto al questionario. Le risposte provenivano per lo più da insegnanti con funzione di referente, i quali hanno risposto sulla base della propria esperienza personale e di documentazione specifica. Dai dati emerge che gli interventi effettuati dagli psicologi sono stati numerosi soprattutto all'interno di Istituti professionali e tecnici con frequenze più elevate nelle città di Firenze, Lucca, Pisa. A testimonianza del rilievo che in questo momento riveste la psicologia per la scuola, si è registrato che la modalità più frequente con cui è iniziata la collaborazione è stata la richiesta da parte della scuola stessa.

Accanto ad una presenza sempre più consistente della figura dello psicologo nelle scuole della Regione, indagini, statistiche e studi condotti a livello locale o regionale mettono in luce una **molteplicità di situazioni problematiche che richiedono interventi di tipo psicologico**.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico

Nel "Rapporto sull'Istruzione in Toscana 2005 (<http://www.rete.toscana.it/sett/lefp/pubblicazioni/allegati/edu29.pdf>) si riportano i dati regionali sull'abbandono scolastico e si delinea una prima valutazione degli interventi di riduzione e di contrasto del fenomeno (pag.14). Agli inizi del 2000 la situazione in Toscana risultava particolarmente preoccupante, nel 2004 si cominciano a registrare i primi segnali di riduzione dei tassi di abbandono, sebbene la percentuale rimanga pari al 21.9 %, un dato che ci allinea con la media nazionale (22.3%) ma decisamente molto più elevato rispetto alle medie europee (17.7% per l'Europa a 15; e 15.6% per l'Europa a 25).

I fenomeni dell'abbandono risultano particolarmente preoccupanti perché, come affermato da Liverta Sempio, Confalonieri e Sgaratti (1999), oltre a fenomeni di abbandono esplicito, si rilevano frequentemente comportamenti di abbandono celato, interruzioni temporanee, processi di demotivazione e disaffezione alla scuola collegati a problematiche individuali e legate al contesto scolastico e familiare, che rendono i percorsi scolastici particolarmente difficili e a rischio.

Inoltre il Piano Sanitario Regionale 2005-07 (paragrafo 5.2.1.2. - La salute Mentale) ricorda che "Stiamo attraversando una nuova fase che è caratte-

rizzata da un cambiamento, sia del quadro epidemiologico che degli atteggiamenti culturali della popolazione, nei riguardi della sofferenza psichica, ed evidenzia il diffondersi di condizioni di malessere sociale e di disagio psichico sia nell'infanzia e negli adolescenti, sia nella popolazione adulta. L'accesso dei minori ai Servizi, è infatti superiore al 4% con punte dell'8% (equivalenti ad un minore ogni tredici)''.

Se i dati di abbandono e di richiesta di aiuto ai servizi sono preoccupanti, ancora più allarmanti sono i dati provenienti da ricerche epidemiologiche condotte nelle scuole del territorio che evidenziano percentuali di ragazzi e ragazze che riportano comportamenti a rischio, sia sul versante dei **sintomi internalizzanti** (ansia, depressione, disturbi alimentari), sia sul versante dei **sintomi esternalizzanti** (aggressività, bullismo, violenza). Proprio per la natura processuale e dinamica la comprensione di questa fenomenologia di problemi risulta particolarmente importante ai fini della prevenzione di esiti negativi e dell'attivazione di percorsi di protezione per bambini ed adolescenti.

Area della violenza, bullismo e dei disturbi della condotta

Una delle aree in cui si manifesta il disagio e il rischio in adolescenza è quella del bullismo e della violenza, la cui incidenza e gravità costituisce oggi motivo di forte preoccupazione e allarme sociale. Il **bullismo** è un tipo di comportamento aggressivo particolarmente insidioso e pervasivo che si basa sull'intenzione ostile di uno o più ragazzi, sulla ripetitività nel tempo dell'azione persecutoria e sulla debolezza della vittima che difficilmente riesce a difendersi. Assume diverse forme, verbali, fisiche, psicologiche, tra cui l'uso inappropriato di internet e dei mezzi di comunicazione di massa (Menesini, 2007).

Dai primi dati di Fonzi (1997) emergeva come il paese presentasse incidenze allarmanti e la Toscana, in particolare, non si discostasse dal dato medio nazionale, con valori attorno al 27% di bullismo subito nelle scuole medie e al 38% nelle scuole elementari. Si registravano inoltre significative variazioni in relazione alle diverse scuole e alle diverse aree geografiche. Le pubblicazioni successive hanno confermato queste percentuali. E' questa un'area su cui in Toscana ci sono registrate numerose azioni a livello regionale o locale di prevenzione e contrasto. I risultati di questo impegno, che ha visto come protagonisti scuole ed enti del territorio, ancora richiede una valutazione sistematica. Inoltre l'area del comportamento violento e del bullismo risultano rilevanti al fine di leggere la relazione dialettica tra fenomeni temporanei, cioè i primi segnali di rischio, ed esiti successivi di natura più continuativa e patologica (Menesini e Tani, 2007). Per questo, recentemente il Ministero si è attivato al fine di contrastare e ridurre i fenomeni di bullismo, di illegalità e di violenza attraverso azioni mirate e di carattere preventivo (Cfr. Direttiva sul bullismo n. 16 /2007 del Ministero della Pubblica Istruzione).

Area dei comportamenti a rischio in adolescenza e delle dipendenze

Con comportamenti a rischio si intendono quelle condotte rischiose e pregiudicate nell'uso di sostanze legali e illegali (alcol, tabacco e droghe), nei comportamenti sessuali non protetti, nella guida su strada, che possono portare a conseguenze negative più o meno immediate nei giovani adolescenti. Prolungati e ripetuti comportamenti di questo tipo possono favorire l'instaurarsi di vere e proprie patologie da dipendenza e compromettere sia il benessere psico-sociale che la salute fisica (Bonino, Cattelino e Ciairano, 2003).

L'uso di sostanze psicoattive rappresenta, tra i comportamenti a rischio, un fenomeno altamente diffuso fra gli adolescenti. Per chiarire meglio il signifi-

cato di questo termine è utile fare riferimento alla definizione di Julien (1995) "Vengono definite **sostanze psicoattive** tutte quelle sostanze naturali o di sintesi, capaci di incidere sul sistema nervoso alterandone l'assetto biochimico e provocandone modificazioni nell'umore, nella percezione, nell'attività mentale e nel comportamento della persona. Alcune sono legali come tabacco ed alcol; altre sono illegali come: marijuana, cocaina, eroina e altre droghe di sintesi. Recenti ricerche sulla prevalenza dei consumi psicoattivi fra gli studenti (Relazione al Parlamento 2006 - ESPAD-Italia2) evidenzia un progressivo aumento con l'aumentare dell'età. L'uso di cannabis effettuato "una o più volte nel corso degli ultimi 12 mesi" viene riferito dal 24,5% degli intervistati, quello di cocaina ed eroina viene invece registrato rispettivamente in circa il 4% e 1,6% dei casi. Le quote di studenti consumatori delle scuole superiori che presentano pattern quantitativi, evocativi di un consumo più continuativo della sostanza (più di 20 volte nell'anno), sono più basse per quanto attiene alla cocaina (circa 12%) ed eroina (circa 16%) e più elevate nel caso dei cannabinoidi (circa 26%). Inoltre una percentuale consistente dichiara di consumare più sostanze illegali (poliutilizzatori): nel 2005 e nel 2006 tale quota è pari al 22%. (http://www.governo.it/governoinforma/dossier/relazione_tossicodipendenze2006/sintesi.html). Altri ambiti in cui si esprimono i comportamenti a rischio in adolescenza riguardano la guida pericolosa (prima causa di mortalità nei giovani in Europa), l'area delle relazioni sentimentali e della sessualità, l'area dei comportamenti devianti ed antisociali.

Area dei disturbi internalizzanti

E' questa una vasta area di disturbi che comprende manifestazioni quali **ansia, depressione, disturbi psico-somatici ed alimentari**, fino al **suicidio**. Deriva da una classificazione dei disturbi psicologici nell'infanzia e nell'adolescenza di tipo diagnostico dimensionale che considera il grado di controllo del comportamento un indicatore rilevante che può assumere, da un lato un carattere ipercontrollato e caratterizzato da inibizioni comportamentali ed emozionali (disturbi internalizzanti), e dall'altro caratteristiche di ipocontrollo con manifestazioni di aggressività, oppositività, iperattività diretti verso l'ambiente esterno (disturbi esternalizzanti) (Achenbach, 1991). Mentre nel caso dei disturbi esternalizzanti i segnali di disagio sono chiari, provocatori e costringono la società degli adulti a farsene carico, nel caso dei disturbi internalizzanti, la lettura delle problematiche adolescenziali non è facile se non nelle sue forme e nelle sue manifestazioni più estreme. Necessita pertanto di una rete di interventi preventivi che faciliti la rilevazione precoce e la possibilità dei ragazzi e delle ragazze di comunicare in modo più aperto i propri disagi e le proprie difficoltà.

Area dei disturbi specifici di apprendimento

Considerando l'elevata percentuale di bocciature e fallimenti scolastici l'area delle difficoltà di apprendimento risulta particolarmente rilevante. Si stima che circa uno studente su 5 abbia necessità di sostegno e di aiuto specifico nel suo percorso di studio. Inoltre, nonostante la percentuale di bocciature sia elevata soprattutto nelle scuole secondarie superiori, una larga parte dei problemi di apprendimento ha origine sin dai primi anni delle esperienze di scolarizzazione. In questo settore risulta rilevante la distinzione tra **difficoltà di apprendimento e disturbi (specifici e aspecifici) di apprendimento**. Secondo la definizione dell'OMS e di Hammil (1990) i disturbi dell'apprendimento sono un gruppo eterogeneo di disordini che si manifestano con significative

difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di abilità di comprensione del linguaggio orale, comprensione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o matematica. Questi disordini sono intrinseci all'individuo e presumibilmente legati al sistema nervoso centrale e possono essere presenti lungo l'intero arco di vita. La condizione di difficoltà di apprendimento si associa spesso a situazioni di basso rendimento nel contesto scolastico. L'incidenza è molto più elevata e abbraccia circa il 20% della popolazione scolastica. Le ragioni sottostanti sono molteplici e di varia natura, legate a condizioni di svantaggio socio-culturale, a situazioni emotive ed affettive critiche, a condizioni di de-motivazione e disaffezione allo studio.

Minori stranieri

Nel "Rapporto sull'Istruzione in Toscana 2005", più volte citato (<http://www.rete.toscana.it/sett/lefp/pubblicazioni/allegati/edu29.pdf>) si rileva il progressivo inserimento di alunni con cittadinanza non italiana. Nell'anno 2000/01 i cittadini non italiani erano il 4,5% nella scuola primaria e il 3,9% nella secondaria, le percentuali relative all'anno 2004/05 sono pari al 8.3% nella primaria; 8.3% nella secondaria di primo grado. La percentuale più elevata di presenza di bambini stranieri è relativa alla scuola dell'infanzia con valori medi regionali del 9,7%. Il dato medio per provincia per tutti gli ordini di scuola indica una presenza di alunni stranieri pari al 11,1% a Prato e al 9% a Firenze. Si registrano inoltre forti variazioni da provincia a provincia e da scuola a scuola. In alcune scuole del centro di Firenze si arriva a picchi superiori al 30%.

E' questo un fenomeno iniziato a partire dagli anni '70 e '80, in cui la società italiana è stata investita da un costante **flusso migratorio** che progressivamente ha coinvolto anche il mondo della scuola. Questa presenza sempre più consistente di bambini di altre culture rappresenta una reale sfida quotidiana per gli insegnanti e gli operatori scolastici che debbono riorganizzare in termini relazionali, sociali, culturali e cognitivi le tradizionali prassi di lavoro al fine di costituire un'occasione di promozione e di crescita per tutti gli alunni. In questa area si inseriscono inoltre alcune delle problematiche più specifiche dei minori stranieri adottati. Nel nostro territorio sono attive da anni iniziative culturali e scolastiche sulle tematiche dei processi migratori e della mediazione linguistica e interculturale, mancano però approcci e modelli di intervento sulle implicazioni psicologiche ed educative che i processi di integrazione scolastica comportano.

Inserimento di alunni disabili nella scuola

Quando si parla di **disabilità**, nelle differenti accezioni che negli anni sono state date al termine, si fa riferimento a condizioni/situazioni definite in maniera tale da poterne rilevare una misurazione finalizzata a stabilirne o meno l'appartenenza ad una normalità aprioristicamente fissata, sulla base di criteri socialmente condivisi. L'esito di non appartenenza a tale normalità, diviene elemento sul quale vengono proposte modalità di intervento a fronte del grado/tipologia di "disabilità" rilevato o, ma che è poi la stessa cosa, di abilità rilevata. Legge 5 febbraio 1992, n. 104, fissa le condizioni e le modalità per l'inserimento.

LINEE GUIDA

Nonostante la situazione italiana della psicologia scolastica sconti un ritardo significativo rispetto ad altri paesi europei che contemplano da lungo tempo la figura dello psicologo nella scuola primaria e secondaria, a livello locale

si stanno muovendo alcuni primi passi nella direzione di definire il ruolo e le competenze di questa figura nel contesto scolastico. In particolare sono stati elaborati alcuni accordi ed iniziative interistituzionali volti a promuovere l'azione e l'intervento degli psicologi nella scuola. A livello regionale, nel 2003 la Regione Toscana e la Direzione Scolastica Regionale hanno firmato un primo Protocollo D'Intesa per la "Promozione e la realizzazione di attività integrate per il benessere e il successo formativo fra i giovani per lo sviluppo dell'educazione alla salute ed al benessere", in cui si afferma che "la **salute** è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza di malattia ed infermità" (OMS) che richiede molteplici azioni sul fronte sociale, ambientale, economico educativo e psicologico (...) a partire da una educazione alla responsabilità fin dall'età scolare, per rendere ciascuna persona in grado di affrontare le fasi, le scelte e le difficoltà della vita con la consapevolezza delle risorse personali e comunitarie a disposizione."

Nel 2006 è stato firmato un protocollo di intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale e l'Ordine degli psicologi della Toscana che definiva le competenze e gli ambiti di intervento dello psicologo nella scuola ed impegnava i due Enti alla promozione di buone pratiche in questo settore. Dal punto di vista storico è utile ricordare che, a livello nazionale sin dal 2001, è stato siglato un protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione e il Consiglio Nazionale dell'Ordine relativo agli ambiti e alle funzioni dello psicologo nella scuola.

Sulla base di queste considerazioni, che delineano un quadro di bisogni emergenti nelle scuole, il Consiglio dell'Ordine degli psicologi della Toscana sente profondamente la responsabilità di diffondere buone **pratiche psicologiche all'interno delle scuole della Regione**, al fine di promuovere il benessere e la qualità della vita nel contesto scolastico, nella garanzia della professionalità e della validità degli strumenti di cui l'Ordine degli Psicologi si fa garante a tutela dei cittadini e della professionalità che rappresenta.

Premesso che l'intervento dello psicologo nella scuola ha come oggetto il sistema nella sua interezza e che l'obiettivo generale e prioritario è quello della promozione della salute e del benessere dei vari componenti della scuola, individuiamo come approcci strategici privilegiati quei modelli attenti alla complessità del sistema (individuo, gruppo e sistema) e alle interazioni tra questi livelli.

Il livello sistemico dell'intervento riguarda il coinvolgimento non solo della scuola, ma anche la promozione di un raccordo sempre più interattivo e cooperativo con le realtà istituzionali del territorio (Aziende Sanitarie, Comuni, Province, Terzo settore) intese come risorse ambientali della comunità. Lo psicologo colloca il suo intervento e promuove momenti di sinergia tra la scuola e le altre agenzie del territorio con l'obiettivo di potenziare azioni efficaci di promozione, prevenzione e contrasto dei fenomeni di rischio tra bambini e adolescenti e all'interno della comunità scolastica più ampia.

Un elemento fondamentale di un intervento all'interno della scuola è quello di costruire il **progetto** insieme a dirigenti, insegnanti ed eventuali altre figure educative che, in virtù del ruolo esercitato, hanno un potenziale di incidenza sulle relazioni e sui compiti della scuola che ne fanno figure chiave di qualunque intervento sistemico. La fase di costruzione e motivazione dell'intervento con la dirigenza e gli insegnanti diviene un elemento di contrattualità tra tutte le componenti e un elemento centrale per contrastare in seguito le eventuali dinamiche interne che operano contro l'innovazione e il cambiamento.

Un altro livello su cui interviene lo psicologo riguarda il **gruppo**, composto sia da allievi, insegnanti, genitori o gruppi di personale della scuola. Si tratta di

interventi di formazione, di empowerment, di lettura delle dinamiche conflittuali, di promozione del benessere e di percorsi di mediazione. In tutti questi casi lo psicologo può lavorare da solo o affiancato dall'insegnante ma sempre all'interno di azioni programmate e condivise con la scuola.

Il livello dell'**intervento individuale** comprende azioni sugli alunni, sui docenti e sui genitori intervenendo sia sui disturbi dell'apprendimento ed emotivi - affettivi dei primi, sia sull'area emozionale e affettiva degli altri attori del sistema scolastico.

L'intervento dello psicologo nella scuola comprende **funzioni cliniche** e di screening pur non assumendo dentro al contesto scolastico elementi di presa in carico globale e di terapia, né esaustivi di una diagnosi per i quali il mandato spetta alle Aziende Sanitarie o ad altre istituzioni cliniche. Nell'ambito dei colloqui con insegnanti, genitori, o alunni, delle collaborazioni nella progettazione di screening mirati, di attività di analisi dei bisogni, lo psicologo utilizzerà o promuoverà modalità funzionali (ad es. questionari di rilevazione, prove oggettive, interviste semi-strutturate, griglie di osservazione) per valutare la consistenza delle difficoltà degli alunni quali fattori di rischio per un sano sviluppo futuro e/o le problematiche organizzative e contestuali su cui è chiamato ad intervenire.

La lettura dei problemi non dovrà prescindere da una conseguente gestione responsabile e positiva dei dati, che contempli una restituzione dei risultati e che serva a sensibilizzare positivamente tutte le parti in gioco (insegnanti, genitori, ragazzi), al fine di promuovere interventi efficaci di tipo psicologico o educativo.

OBIETTIVO GENERALE

L'obiettivo generale dell'intervento psicologico nella scuola è la promozione della salute e l'educazione al benessere.

In linea con la definizione di salute contenuta nel Piano nazionale 2007/2008 del Ministero della Pubblica Istruzione si individua "la **salute** come progressiva integrazione nella crescita personale dei livelli di organizzazione bio-psico-sociali", la cui natura dinamica varia in relazione alle singole persone e dipende, in parte, dalle categorie conoscitive messe in atto per 'costruirla', che sono culturalmente e socialmente connotate. (Turchi, 2007).

In questo senso, nella nostra cultura, la promozione della salute nelle scuole si esprime attraverso azioni di potenziamento di relazioni sociali soddisfacenti, di miglioramento del clima scolastico, di potenziamento delle abilità personali, comunicative e sociali e della resilienza¹ dell'individuo, nonché attraverso azioni di contrasto dei fenomeni di rischio e di vulnerabilità.

OBIETTIVI SPECIFICI

Dal protocollo di intesa tra l'Ufficio scolastico Regionale e Consiglio dell'Ordine degli Psicologi della Toscana Siglato nell'ottobre 2006 si delineano alcuni ambiti specifici di intervento da noi ampiamente ripresi assieme ad alcune nuove aree emergenti.

1 Il termine 'resilienza' in senso psicologico sta ad indicare la capacità dell'individuo di fronteggiare lo stress, di mantenere un buon adattamento nonostante le avversità e di dimostrare capacità di recupero in seguito ad eventi traumatici (Menesini, 2000).

1. Promozione delle potenzialità individuali per contrastare l'abbandono e l'insuccesso scolastico

Con questo obiettivo specifico ci si riferisce a tutti quegli interventi o progetti rivolti agli alunni, all'interno dei quali si potenzia la capacità dei singoli di esprimere e applicare competenze ed abilità anche se non necessariamente legate alle discipline curriculari, ma che possano comunque influire sulla possibilità di rendere il percorso formativo soggettivamente soddisfacente e gratificante. In questo campo lo psicologo affianca l'insegnante nell'esame dei livelli e dei processi di apprendimento degli alunni e nella predisposizione di attività curriculari ed extra curriculari funzionali a tale scopo.

2. Promozione delle competenze socio affettive e relazionali

Il clima emotivo che viene percepito dal gruppo classe è fondamentale per sostenere o scoraggiare la motivazione all'apprendimento e alla frequenza. De Beni e Moè (2000) così definiscono l'educazione socio-affettiva: "...E' parte di un processo educativo che si occupa di atteggiamenti, sentimenti, credenze e emozioni degli studenti; implica attenzione per lo sviluppo personale e sociale degli allievi e per la promozione della loro autostima; l'educazione socio-affettiva privilegia la dimensione interpersonale e riconosce come centrale lo sviluppo di capacità personali e interpersonali. I sentimenti che gli studenti provano verso sé stessi, i compagni, i professori e le materie scolastiche, influenzano profondamente i processi cognitivi e di apprendimento."

Le competenze interpersonali, altresì chiamate abilità relazionali, consistono nella capacità di riconoscere i propri bisogni, di riconoscere l'altro come portatore di uguali o diversi bisogni, essere in grado di accogliere le differenze senza sentirsi minacciati nell'identità, saper cooperare per individuare strategie ai fini della maggiore soddisfazione per tutti e ai fini di una pacifica risoluzione dei conflitti. (Francescano, Putton e Cudini, 1986).

Nella scuola, potenziare le competenze interpersonali favorisce la capacità di resistere alle pressioni del gruppo in relazione ai comportamenti a rischio, di ridurre i tassi di abbandono scolastico e dei comportamenti devianti e di potenziare le capacità di autoregolazione e empatia verso l'altro.

3. Promozione dei percorsi ottimali di apprendimento

Si tratta di sostenere gli insegnanti nell'individuazione di metodologie fondate sull'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento che permetta ai diversi alunni di raggiungere livelli di apprendimenti ottimali; l'obiettivo è quello di innescare un potenziamento dei sentimenti di autoefficacia personale e scolastica, cioè un processo del tipo: SUCCESSO-MOTIVAZIONE-SUCCESSO.

4. Promozione e valorizzazione del ruolo dell'insegnante

Il lavoro dello psicologo con gli insegnanti ha una serie di finalità:

- Motivare e sostenere un processo di riflessione e cambiamento del proprio ruolo professionale.
- Diminuire il senso di solitudine e di impotenza degli insegnanti attraverso occasioni di confronto e di sostegno delle proprie capacità.
- Aumentare le capacità di collaborazione e integrazione con le famiglie, i colleghi e i servizi territoriali.
- Sensibilizzare gli insegnanti ad accogliere le differenze come risorse e occasioni di confronto piuttosto che come minaccia al proprio mondo di valori o al proprio ruolo.

- Favorire e facilitare relazioni e comunicazioni coi giovani, sostenendo le capacità di ascolto, e la gestione delle emozioni.

5. Promozione delle competenze genitoriali

Promuovere le competenze genitoriali significa anzitutto sostenere la **genitorialità**, offrendo contesti di confronto e riflessione tra i genitori circa il ruolo educativo che sono chiamati a svolgere nei confronti dei figli. L'intervento intende promuovere e valorizzare le risorse familiari esistenti, mettendo i genitori nella condizione di individuare strategie educative praticabili rispetto alle diverse situazioni riscontrate. Gli argomenti da approfondire vengono negoziati tra il professionista psicologo e il gruppo dei genitori, al fine di poter riflettere sulle esigenze rilevate per diverse fasce di età dei figli. In questo contesto, lo psicologo si configura come il conduttore di un gruppo, con l'obiettivo di facilitare la comunicazione e sollecitare il confronto. Il professionista non offre dunque soluzioni e risposte da esperto, ma promuove le risorse e le competenze proprie dei genitori, rendendoli protagonisti del loro ruolo educativo.

6. Empowerment dell'organizzazione

Il costrutto di **empowerment** viene utilizzato comunemente in diversi settori della psicologia sociale, della salute, delle organizzazioni per promuovere l'evoluzione individuale e della comunità attraverso la ricerca-azione, i profili di comunità, l'analisi organizzativa, i gruppi di lavoro o i circle-time. In questa sede l'empowerment viene definito come potenziamento mirato a rafforzare le competenze di tutti gli attori che costituiscono il sistema scuola. L'obiettivo è che ogni ruolo riesca ad individuare ed utilizzare le risorse a lui accessibili in modo da potenziarle secondo un'ottica dell'organizzazione che si propone di migliorare il benessere e la qualità della vita di tutti gli attori sociali presenti nella scuola. Appartengono a questo obiettivo la promozione di buone relazioni e lo sviluppo della comunicazione interna alla scuola. Essendo il sistema-scuola un'organizzazione che interagisce con le altre realtà territoriali, sulla base di valori e forme organizzative e relazionali che ne determinano l'efficacia e condizionano il benessere degli individui, lo psicologo può assumere un ruolo importante che definiamo **"architetto dei servizi"**. In altre parole lo psicologo può essere una figura che rende ottimale l'uso e l'impatto delle strutture e servizi già esistenti e predispone nuovi assetti organizzativi, fungendo da esperto rispetto alla promozione della salute. Lo psicologo come architetto dei servizi assume un ruolo che gestisce in maniera competente le interconnessioni tra servizi e strutture (scolastiche ed extra scolastiche), che, attraverso il perseguimento dei propri obiettivi, si muovono verso la promozione della salute nel sistema scolastico.

7. Sviluppare la collaborazione scuola-famiglia

Questo obiettivo-specifico intende sviluppare la collaborazione scuola famiglia, ovvero favorire un processo in cui le due parti cooperano tra loro dando luogo ad un rapporto caratterizzato dal riconoscimento della specificità delle loro funzioni e dei loro ruoli. La responsabilità, gli obiettivi e le funzioni della scuola e della famiglia possono infatti essere diversi ma entrambe perseguono uno scopo comune, che è quello di promuovere il benessere dei bambini/ragazzi. Lo psicologo dunque assume un ruolo importante nel favorire la collaborazione tra le due parti, nel promuovere interazioni educative condivise che rispettino la differenziazione dei ruoli mantenendo la sua funzione di garante della collaborazione fra scuola e famiglia.

8. Gestione della multiculturalità

L'intervento dello psicologo in questa area dovrebbe riguardare i percorsi di promozione dell'integrazione dei bambini e degli adolescenti attraverso la riduzione del pregiudizio, l'armonizzazione delle dinamiche del gruppo classe e gli interventi rivolti alle famiglie e alla comunità con l'obiettivo di promuovere la conoscenza e il dialogo tra culture. In particolare lo psicologo potrebbe lavorare in questa direzione mediante azioni di formazione rivolte agli insegnanti e ai genitori e mediante interventi diretti nelle classi volti a favorire l'interazione e la costruzione di un senso di appartenenza al gruppo. Laddove ci sono problematiche individuali un altro livello significativo riguarda anche l'intervento con il singolo bambino.

9. Gestione della disabilità

Il ruolo dello psicologo in questa area è estremamente complesso in primo luogo per la certificazione ma soprattutto per la valutazione delle aree di funzionalità su cui investire a livello di intervento. La Legge n. 104 del 5 febbraio 1992 afferma che "è persona **handicappata** colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione."

In relazione ai compiti dello psicologo è rilevante dare una definizione di "disabilità", in cui la menomazione specifica sia sì contemplata, ma facendo in modo che essa resti "uno" tra gli elementi e non il "tutto" su cui si va a costruire l'identità della persona "disabile". Inoltre laddove la menomazione sia di carattere fisico essa deve essere restituita alla dimensione a cui appartiene, ovvero a quella sanitaria, senza tuttavia tralasciare quelle che sono i risvolti di tipo psicologico che possono incidere in modo determinante su come questa disabilità è vissuta e gestita; laddove invece la "mancanza" sia di ordine psicologico o sociale essa non può essere configurata come realtà di fatto, bensì come condizione che permette una potenzialità di azioni di intervento. L'obiettivo dell'intervento diviene dunque non più dare indicazioni su come agire in relazione alla "disabilità", bensì offrire occasioni per cogliere i significati della medesima sul piano sanitario, psicologico e sociale, tenendo presente che i piani "psicologico" e "sociale" possono implicare al loro interno un'intrinseca pluralità di significati.

STRATEGIE DI INTERVENTO

Approccio istituzionale e di politica scolastica

L'approccio di istituto prevede il coinvolgimento attivo di tutte le componenti: studenti, insegnanti, dirigenti, personale di custodia, genitori, nell'elaborazione di un piano programmatico scolastico assieme allo psicologo. Nella tradizione anglosassone tale approccio viene definito come "politica scolastica", intendendo con ciò l'esplicitazione di una serie di obiettivi concordati che diano agli alunni, al personale e ai genitori un'indicazione e una dimostrazione tangibile dell'impegno della scuola a fare qualcosa sul problema specifico.

Questo approccio è anche quello che più di altri può tradursi in una collaborazione attiva tra le diverse agenzie del territorio ed acquisire progressivamente le dimensioni di progetto di rete o di comunità.

Lavori di gruppo con gli insegnanti

Il lavoro di gruppo con gli insegnanti si può articolare in 2 tipi di intervento:

- a) Interventi di formazione su **specifici argomenti** richiesti direttamente dagli insegnanti o proposti dallo psicologo dopo un'analisi dei bisogni. Lo psicologo oltre a passare le conoscenze proprie dell'obiettivo della formazione, promuove nei docenti la consapevolezza rispetto a tutti i processi psicologici connessi con l'apprendimento e con la vita nei contesti scolastici, stimolandoli anche a perseguire forme sperimentali di attività e gestione della didattica. La formazione inoltre permette agli insegnanti di sperimentare la conoscenza dei processi e la metodologia del lavoro di gruppo al fine di poterle riprodurre.
- b) Interventi basati sulla metodologia del **gruppo di lavoro**. Questo approccio rappresenta l'evoluzione di un gruppo che ha scelto il metodo collaborativo per raggiungere gli obiettivi operativi che si è dato, quindi per raggiungere una prestazione qualitativamente superiore a quella che si sarebbe ottenuta attraverso azioni solitarie" (Lavanco, Novara, 2006). Nei gruppi di questo tipo il ruolo dello psicologo è anche quello di facilitare il confronto, intervenendo nel processo di comunicazione ed elaborando i contenuti emozionali che possono ostacolare o facilitare le decisioni.

Lavori di gruppo con le famiglie

Il lavoro per la promozione delle competenze genitoriali appartiene ai lavori di gruppo nei contesti scolastici. Tale progetto si pone come sostegno alla genitorialità, offrendo contesti di confronto e riflessione tra i genitori circa il ruolo educativo che sono chiamati a svolgere nei confronti dei figli. L'intervento intende promuovere e valorizzare le risorse familiari esistenti, mettendo i genitori nella condizione di individuare strategie educative praticabili rispetto alle diverse situazioni riscontrate e per superare la percezione e/o condizione di isolamento e stereotipia in cui sono state indotti ad esercitare le proprie responsabilità educative. Gli argomenti da approfondire vengono negoziati tra il professionista psicologo e il gruppo dei genitori, al fine di poter riflettere sulle esigenze rilevate per diverse fasce di età dei figli. In questo contesto, lo psicologo si configura come il conduttore di un gruppo, con l'obiettivo di facilitare la comunicazione e sollecitare il confronto. Il professionista non offre dunque soluzioni e risposte da esperto, ma promuove le risorse e le competenze proprie dei genitori, rendendoli protagonisti del loro ruolo educativo.

Lavoro di gruppo col gruppo classe

A questa area appartengono tutti gli interventi che possono essere fatti nei gruppi-classe con o senza la presenza di insegnanti ma sempre all'interno di un progetto e di una programmazione predefinita insieme al collegio dei docenti con i quali vanno definiti obiettivi e metodologie di intervento. Numerosi sono i contenuti da affrontare nelle classi rispetto alle singole situazioni e problematiche. Attualmente viene ritenuto prioritario il lavoro che sviluppa la consapevolezza e la stima di sé, la capacità di decidere autonomamente e le abilità di lavoro cooperativo. Una proposta di intervento è l'attivazione di **"laboratori per lo sviluppo emotivo e relazionale"**: percorsi di gruppo, condotti dallo psicologo affiancato dall'insegnante, con il fine di promuovere la crescita degli alunni, abituarli all'ascolto di sé e dell'altro, aiutarli a condividere i problemi e a trovare modalità di risoluzione dei conflitti che spesso sorgono nei rapporti fra gli studenti, con gli insegnanti e i genitori. Queste esperienze di gruppo promuovono la consapevolezza sui problemi e la loro mentalizzazione e favoriscono il passaggio dall'azione al pensiero e ad un maggior controllo emotivo e comportamentale.

Promozione di percorsi individualizzati di apprendimento e training psico-sociali individuali

Il compito di ogni docente è quello di stimolare gli allievi a seguire l'attività proposta, facendo leva su alcune caratteristiche personali di apprendimento. Questa personalizzazione proposta dalle indicazioni ministeriali è una garanzia per ciascun studente di raggiungere l'obiettivo formativo che meglio consente lo sviluppo delle sue potenzialità. A fronte di questo mandato istituzionale il ruolo dello psicologo è quello di un professionista che supporta e aiuta l'insegnante nella progettazione dei vari percorsi di apprendimento e di potenziamento delle abilità, attraverso la valutazione di quelle che sono le competenze dell'alunno e attraverso la formazione al personale docente rispetto all'utilizzo di metodologie didattiche ed educative alternative.

Consulenze individuali

"**Counseling** significa consulenza, forma di rapporto interpersonale in cui un individuo che ha un problema, ma non possiede le conoscenze o le capacità per risolverlo, si rivolge ad un altro individuo, il consulente, che, grazie alla propria esperienza e preparazione, è in grado di aiutarlo a trovare una soluzione. Il rapporto di consulenza, che è limitato nel tempo e generalmente relativo ad uno specifico problema, fa parte dei vari modi di intervento della psicologia clinica, dove può assumere differenti forme, secondo l'utente cui si rivolge " (U. Galimberti). Le funzioni cliniche dello psicologo scolastico debbono essere sempre limitate nel tempo e negli obiettivi, la consulenza è sempre di breve durata, cioè limitata a pochi incontri, e volta a sviluppare le risorse individuali piuttosto che indicare percorsi terapeutici.

Riteniamo inoltre opportuno sottolineare alcuni articoli del Codice Deontologico degli Psicologi che risultano rilevanti per gli interventi di counseling (Calvi e Gullotta, 1999):

"Durante l'esercizio delle sue funzioni lo psicologo è tenuto:

- al rispetto della persona, attraverso un'informazione chiara, adeguata alle conoscenze presenti (art. 2);
- alla riservatezza, all'autonomia e all'autodeterminazione di coloro che si avvalgono della prestazione (art 4);
- a salvaguardare la propria autonomia e quella del cliente attraverso l'uso di tecniche e strumenti psicologici (art 6);
- nelle proprie attività professionali, nelle attività di ricerca e nelle comunicazioni dei risultati delle stesse, nonché delle attività didattiche, lo psicologo valuta attentamente, anche in relazione al contesto, il grado di validità e di attendibilità di informazioni, dati e fonti su cui basa le conclusioni raggiunte;
- lo psicologo su casi specifici, esprime valutazioni e giudizi professionali solo se fondati;
- è tenuto al segreto professionale (art. 11 art 12);
- dove ricorra, deve derogare totalmente o parzialmente alla propria doverosa riservatezza, qualora si prospettino gravi pericoli per la vita o per la salute psicofisica del soggetto e/o di terzi (art 13);
- deve fornire informazioni al soggetto o al gruppo sulle regole dell'intervento (art 14).

Riteniamo opportuno sottolineare che lo psicologo scolastico debba assumere un ruolo connotato da elementi positivi che non rimandino all'immagine

della patologia o della devianza per chi ne usufruisce. Per questo motivo è necessario promuovere azioni di sensibilizzazione verso alunni, insegnanti e genitori per imparare a leggere il colloquio con lo psicologo a scuola come una normale opportunità evolutiva piuttosto che un evento collegato ad una patologia o devianza.

Formazione

La formazione è una risorsa strategica per implementare lo sviluppo individuale e collettivo del sistema scuola e quindi anche il suo valore culturale.

Si tratta di un processo di trasmissione e acquisizioni di conoscenze, competenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti attraverso un apprendimento programmato di abilità e competenze. La formazione è una risorsa strategica per implementare lo sviluppo individuale e collettivo del sistema scuola e quindi anche il suo valore culturale. La natura intrinseca del processo di formazione abbisogna di una serie di competenze proprie del percorso formativo dello psicologo quali: saper lavorare con i gruppi; saper gestire il processo dell'acquisizione di competenze; conoscere il funzionamento cognitivo (livelli di attenzione, stili cognitivi, processi decisionali ecc.); conoscere il funzionamento emotivo (gestione dei conflitti, gestione dell'ansia, regolare le aspettative ecc.).

Potenziamento delle competenze organizzative

Raggiungere una visione chiara di quali sono le dinamiche interne ed esterne alla scuola che influenzano questi processi, è possibile adottando una visione di sistema dell'ambiente scolastico, identificando innanzitutto quali sono i singoli e i gruppi che lo caratterizzano come organizzazione e successivamente quali sono i legami che regolano il loro reciproco operato.

Una prima lettura delle dinamiche organizzative potrebbe quindi passare attraverso alcuni temi classici della psicologia del lavoro e delle organizzazioni:

- I valori e la cultura di riferimento.
- Il clima organizzativo che si "respira" in un dato contesto scolastico.
- La dinamica dei gruppi e la qualità del potere.
- I significati attribuiti al lavoro, sia da parte dei docenti che degli studenti.
- La comunicazione interna ed esterna.

A questi temi andrebbe aggiunto il vasto e variegato universo degli interventi psico-sociali che hanno come scopo la formazione e l'aumento del benessere, e che riguardano prevalentemente tematiche come la motivazione e la soddisfazione lavorativa, la fatica, lo stress, il burnout, e il fenomeno del mobbing, e sono rivolte prevalentemente ai docenti.

Valutazione dell'intervento

Gli interventi nelle singole scuole saranno verificati in relazione agli obiettivi e alle strategie messe in atto. Per ciascun obiettivo specifico verranno individuate azioni, attività e indicatori di risultati attesi sulle basi dei quali valutare l'intervento nella scuola.

Ogni psicologo, dopo la prima fase esplorativa (**analisi del sistema**), presenterà al collegio dei docenti un **progetto** descritto attraverso fasi rispetto alle quali è utile definire gli obiettivi specifici e le modalità di valutazione dell'efficacia. A tale scopo saranno utili strumenti come:

- questionari ante/post per rilevare la situazione iniziale e per valutare il cambiamento intervenuto alla fine dell'intervento;
- fogli dati per rilevare numericamente alcuni indicatori dell'intervento (n. alunni coinvolti, n. insegnanti partecipanti, n. colloqui etc.);

- focus group con insegnanti e genitori per una verifica qualitativa e approfondita del lavoro;
- report periodici sull'andamento dell'intervento;
- incontri di verifica con le componenti istituzionali del progetto.

Al termine dell'intervento, sarebbe utile riassumere tappe ed esiti del percorso in una breve **relazione**, sottolineando i problemi eventualmente rimasti aperti e proponendo un possibile scenario di lavoro per il futuro.

Bibliografia

Achenbach, T.M., & Edelbrock, C. (1991) *Manual for the Youth Self Report and Profile*. Burlington, Vt: University of Vermont, Department of Psychiatry

Bonino S., Cattellino E., Ciairano S. (2003) *Adolescenti e rischio*. Firenze: Giunti.

Calvi E., Gullotta G. (1999) *IL codice deontologico degli psicologi (Commento articolo per articolo)*. Milano: Giuffrè.

De Beni R., Moè A. (2000) *Motivazione ed apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Fonzi A. (1997) (a cura di) *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Firenze: Giunti.

Francescato, D., Putton, A. E Cudini, S. (1986). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Galimberti U. (1992/99) *Dizionario di Psicologia* - Garzanti

Julien R. M. (1995) *A primer of drug action*. New York: Freeman and C. (tr. It. Droghe e farmaci psicoattivi. Bologna: Zanichelli, 1997).

Liverta Sempio O., Confalonieri E., Sgaratti G. (1999) *L'abbandono scolastico*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Menesini E. (2000) (a cura di) *Bullismo: che fare?. Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.

Menesini E. (2003) (a cura di) *Il bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Trento: Erickson Edizioni.

Menesini E. (2007) *Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola. Cittadini in crescita, in corso di stampa*.

Menesini E., Tani F. (2007) *Sviluppo della competenza sociale e disturbi della condotta*. In F. Tani (a cura di) *Normalità e patologia nello sviluppo psichico*. Firenze: Giunti, 175-212.

Turchi G.P., Della Torre C. (2007) *Psicologia della salute dal modello Bio-Psico Sociale al modello dialogico*. Roma: Armando Editore

Psicologia Toscana
Organo Ufficiale dell'Ordine
degli Psicologi della Toscana
Anno XV - 1° sup. n. 2/2009

Periodico
Registrazione Tribunale di Firenze
n. 4508 del 21 novembre 1995

Direttore:
Sandra Vannoni

Direttore Responsabile:
Maurizio Puccioni

Stampa:
Nova



Ordine degli Psicologi della Toscana
Via Panciatichi, 38/5 - 50127 Firenze - tel. 055 416515 - fax 055 414360
E-mail: mail@psicologia.toscana.it



Ordine degli Psicologi della Toscana

Via Panciatichi, 38/5 - 50127 Firenze - tel. 055 416515 - fax 055 414360

E-mail: mail@psicologia.toscana.it