



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA

Corso di laurea Magistrale in psicologia Clinico-Dinamica

Tesi di laurea Magistrale

Come considerano gli studenti lo psicologo scolastico?

Una ricerca su domande, richieste ed esigenze.

**How do students view the school psychologist? A research on
questions, requests and needs.**

Relatrice

Prof.ssa Elena Faccio

Correlatore esterno

Prof. Antonio Iudici

Laureanda: Federica Epifani

Matricola: 1233501

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	3
Capitolo 1	6
LO PSICOLOGO SCOLASTICO: UN EXCURSUS STORICO	6
1.1 Storia dello psicologo scolastico	6
1.1.1 <i>La nascita della psicologia scolastica</i>	6
1.1.2 <i>La figura dello psicologo scolastico in Europa: alcuni esempi</i>	8
1.1.3 <i>La figura dello psicologo scolastico in Italia: premesse ed evoluzione</i>	11
1.2 Il quadro normativo e la formazione professionale dello psicologo scolastico in Italia	16
1.2.1 <i>Aspetti legislativi</i>	16
1.2.2 <i>Competenze, ambiti e modalità di intervento dello psicologo a scuola</i>	20
1.2.3 <i>Percorso formativo per lo psicologo scolastico</i>	24
Capitolo 2	26
L'OPERATO DELLO PSICOLOGO SCOLASTICO: DAL SUPPORTO PER IL DISAGIO ALLA PROMOZIONE DEL BENESSERE	26
2.1 La scuola come luogo di crescita e di scoperta	26
2.3 Lo psicologo come risolutore del disagio	29
2.4 L'esigenza di un cambio di prospettiva	30
2.5 Lo Sportello d'Ascolto	35
Capitolo 3	37
LA RICERCA	37
3.1.1 <i>Rilievi Epistemologici</i>	38
3.1.2 <i>La cornice teorica: la Prospettiva Interazionista</i>	41
3.2 Domande e traiettorie della ricerca	46
3.3 Obiettivi	47
3.4 Partecipanti	49
3.5 Metodi della ricerca	55
3.5.1 <i>Caratteristiche della ricerca qualitativa</i>	55
3.5.2 <i>Metodologia d'indagine: il questionario</i>	57
3.6 Raccolta dati	61
3.7 Metodologia di analisi dei dati	64
3.7.1 <i>Teoria del posizionamento discorsivo di Harré</i>	64
3.7.2 <i>Una visione immanentista</i>	66

3.7.3 <i>La differenza tra ruolo e posizionamento</i>	67
3.7.4 <i>Norme, diritti e doveri</i>	67
3.7.5 <i>Le coordinate per il posizionamento</i>	69
3.7.6 <i>Il triangolo di posizionamento</i>	70
Capitolo 4	77
RISULTATI: I POSIZIONAMENTI EMERSI DALLE NARRAZIONI DEGLI STUDENTI	77
4.1 Introduzione	77
4.2 Configurazione del ruolo dello psicologo scolastico	78
4.2.1 <i>Lo psicologo scolastico attraverso la definizione di funzioni e caratteristiche</i>	78
4.2.2 <i>Lo psicologo scolastico come aiuto e supporto</i>	80
4.2.3 <i>Lo psicologo scolastico attraverso qualità e giudizi</i>	82
4.2.4 <i>Lo psicologo come risolutore di problemi</i>	83
4.3 Configurazione delle richieste e del richiedente	85
4.3.1 <i>L'utente attraverso la richiesta di supporto e consulenza</i>	85
4.3.2 <i>La richiesta mediata dal pregiudizio</i>	87
4.3.3 <i>L'utente: una persona "normale"</i>	88
4.3.4 <i>L'utente: un'escalation di qualità</i>	90
4.4 Configurazione delle esigenze attuali degli studenti	91
4.4.1 <i>Uno sguardo attraverso il passato, il presente ed il futuro</i>	91
4.4.2 <i>Le esigenze attraverso prescrizioni per sé e per gli altri</i>	94
Capitolo 5	96
DISCUSSIONE	96
Capitolo 6	103
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	103
BIBLIOGRAFIA	108

INTRODUZIONE

La ricerca si pone l'obiettivo di indagare, secondo la prospettiva interazionista, le modalità con cui gli studenti configurano e vivono la figura dello psicologo scolastico. Attraverso la sollecitazione di richieste, esigenze, aspettative e prospettive future si intende esaminare non solo il ruolo dello psicologo scolastico, ma anche la configurazione del proprio ruolo in quanto potenziali utenti del Servizio.

Queste riflessioni muovono dal particolare contesto storico-culturale che ha caratterizzato l'Italia negli ultimi anni e che ha messo in luce la necessità di riorganizzare gli ambienti sociali, in particolare quello scolastico ed educativo, e di includere nel sistema scolastico la presenza di un professionista, lo psicologo, che possa porsi come “sostenitore del cambiamento”. Quest'ultimo, muovendosi nella rete sociale in cui gli studenti interagiscono, può fornire un supporto ai principali attori coinvolti, tra cui gli studenti, condividendo e promuovendo interventi di benessere psicologico su più livelli: comunicativo, relazionale, didattico e organizzativo.

Ad oggi, l'Italia è l'unico paese europeo che non ha ancora ufficialmente riconosciuto la figura professionale dello psicologo scolastico, il cui operato è limitato dalle istanze del momento e dalla disponibilità delle risorse presenti in un determinato contesto: spesso lavora come professionista esterno e non integrato nell'organico della scuola.

Inoltre, la mancanza di una normativa specifica non permette di avere dei riferimenti chiari circa gli ambiti e le modalità di intervento, il percorso formativo, le competenze e la valutazione dell'efficacia dell'intervento.

Per la ricerca è stato utilizzato un protocollo di domande, proposto a 40 studenti della scuola secondaria superiore, provenienti da diverse regioni, che ha consentito di rilevare i punti di vista soggettivi e le teorie personali usate dagli studenti. Il metodo di analisi

scelto per questo studio è stato l'analisi del posizionamento secondo la teoria del posizionamento di Rom Harré, che ha permesso di evidenziare i significati e le modalità con cui i ruoli vengono attribuiti, fatti propri o rifiutati e le forme attraverso cui gli alunni, in questo caso, posizionano e presentano sé stessi e la figura dello psicologo scolastico. Questa ricerca può contribuire a mettere in luce le specificità narrative e le esigenze degli studenti e del contesto scolastico. Ciò può essere utile per informare e offrire ulteriori elementi per la definizione della figura professionale dello psicologo scolastico e delle aree in cui risulta essenziale il suo intervento, nella prospettiva di un auspicabile cambiamento verso un'architettura del servizio che sia completa, chiara ed efficiente per tutti gli attori coinvolti nel sistema scolastico.

Nel primo capitolo, dunque, sono presentati i principali avvenimenti storici che hanno caratterizzato l'evoluzione della psicologia scolastica, facendo riferimento, principalmente, al contesto italiano ed europeo; inoltre, è rintracciato il quadro legislativo all'interno del quale lo psicologo si trova ad operare, insieme alle linee guida e alle informazioni inerenti alla formazione professionale.

Il secondo capitolo, invece, illustra le modalità principali con cui l'operato dello psicologo prende forma nell'attuale sistema scolastico, evidenziandone caratteristiche e limiti.

Si prosegue con le prospettive teoriche che fanno da cornice alla ricerca, quelle dell'interazionismo simbolico, per poi approfondire le caratteristiche della ricerca: obiettivi, domande di ricerca, partecipanti, metodi di indagine e, in particolare, è illustrata la teoria che ha fornito le basi concettuali per l'analisi dei dati: la teoria del posizionamento discorsivo di Harré.

Nel capitolo quattro si mostrano i risultati attraverso l'analisi dei posizionamenti emersi dalle narrazioni degli studenti, evidenziandone le particolarità. Infine, nella discussione, si delineano gli approfondimenti rispetto a quanto rilevato tramite i posizionamenti e le possibili implicazioni che questi comportano.

Nelle riflessioni conclusive vengono ripresi, invece, gli interrogativi che hanno mosso la ricerca; nello specifico, da un lato, sono avanzate proposte e riflessioni operative, dall'altro si espongono gli sviluppi futuri della ricerca e i limiti che questa include.

Capitolo 1

LO PSICOLOGO SCOLASTICO: UN EXCURSUS STORICO

1.1 Storia dello psicologo scolastico

1.1.1 La nascita della psicologia scolastica

La psicologia scolastica è nata e si è sviluppata in Europa occidentale e negli USA tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo come prima applicazione della psicologia clinica, scaturita da un profondo interesse verso i comportamenti infantili e la loro influenza sui processi d'apprendimento.

Il promotore di questo ramo della psicologia è stato Lightner Witmer, uno psicologo americano, noto per aver fondato, nel 1896, la prima clinica psicologica presso l'Università della Pennsylvania, con lo scopo di osservare i bambini di alcune scuole pubbliche di Filadelfia che manifestavano problematicità circa l'apprendimento o il comportamento. Egli voleva così poter offrire agli psicologi una giusta formazione nel sostenere gli insegnanti nella gestione delle problematiche, nello specifico dei bambini con differenze individuali (Merrell, Ervin & Gimpel, 2006).

A fronte di ciò, Witmer ha fortemente sostenuto l'istituzione di una nuova professione per la quale sarebbe stato necessario aver conseguito il percorso formativo dello psicologo e che si sarebbe dovuto occupare specificamente di problemi educativi.

Un'altra figura di rilievo fu Granville Stanley Hall, psicologo e educatore americano, il quale vedeva l'utilità della psicologia scolastica rivolta anche ad amministratori, insegnanti e genitori.

Il pediatra, psicologo e professore Arnold Gesell, anch'egli americano, è stato il primo in America ad aggiudicarsi ufficialmente il titolo di psicologo scolastico, lavorando per il

Connecticut State Board of Education, l'organo di governo che supervisiona l'istruzione pubblica nello stato (Fagan,1992).

L'espressione "psicologia scolastica" è stata utilizzata per la prima volta da Munsterberg in un suo articolo del 1898 in riferimento ad una figura professionale che, collocandosi tra l'insegnante e lo psicologo evolutivo, svolgeva un'attività di consulenza.

Nel 1930, Gertrude Hildreth, una psicologa della Lincoln School al Teacher's College, Columbia, e successivamente al Brooklyn College di New York, ha scritto il primo libro dedicato esplicitamente alla psicologia scolastica intitolato "*Servizio psicologico per problemi scolastici*".

Un evento di grande importanza da citare in questo percorso è stato l'istituzione, nel 1948, della Divisione 16 dell'APA (American Psychological Association), destinata appunto alla psicologia scolastica e composta da psicologi scientifico-professionisti impegnati nel fornire servizi psicologici esaustivi a bambini, insegnanti e famiglie.

Nell'agosto del 1954, si è svolta la prima Conferenza Thayer tenuta dall'APA a West Point, New York, presso l'Hotel Thayer con lo scopo di discutere e definire il ruolo, il percorso formativo, le funzioni e le competenze inerenti allo psicologo scolastico.

Le caratteristiche dello psicologo scolastico sono state successivamente meglio specificate grazie alla nascita, nel 1969, dell'associazione di psicologi più grande del mondo: la NASP (National Association of School Psychologists), il cui obiettivo è quello di promuovere contesti che siano, dal punto di vista psicologico e pedagogico, sani e sicuri per tutti i bambini e gli adolescenti attraverso la diffusione di linee guida per l'erogazione dei servizi di psicologia scolastica, di principi di deontologia professionale, di Standard per l'accREDITAMENTO degli psicologi scolastici e di Standard per i programmi di formazione e tirocinio in psicologia scolastica.

La NASP ha definito gli psicologi scolastici come “*membri qualificati del team della scuola che supportano la capacità di apprendimento degli studenti e la capacità di insegnamento degli insegnanti. Applicano la propria competenza nell’ambito della salute mentale, dell’apprendimento e del comportamento, per aiutare i bambini e i giovani dal punto di vista scolastico, sociale, comportamentale ed emotivo. Gli psicologi scolastici collaborano con famiglie, insegnanti, amministratori scolastici e altri professionisti per creare ambienti di apprendimento sicuri, salutari e supportivi che rafforzino le connessioni tra casa, scuola e la comunità*” (NASP, 2010).

Il lavoro effettuato dall’associazione ha permesso che negli Stati Uniti ci fossero oltre 30.000 psicologi scolastici (Cornoldi & Molinari, 2019).

Successivamente, è stata fondata l’International School Psychologists’s Association (ISPA) che ha prodotto gli standard e le linee guida per la formazione dello psicologo scolastico, definendo le aree di conoscenza e di competenza utili ad ogni psicologo scolastico per lavorare nei contesti scolastico-educativi e formativi.

1.1.2 La figura dello psicologo scolastico in Europa: alcuni esempi

Nello scenario Europeo lo psicologo scolastico è legittimato nella gran parte dei Paesi ed è presente in quasi tutte le scuole pubbliche, con condizioni e modalità differenti. Tra i primi paesi ad aver incluso nel sistema scolastico lo psicologo si possono annoverare Danimarca, Svezia, Francia, Germania, Spagna, Portogallo e Austria. Nei contesti sopra citati la figura dello psicologo scolastico è sottoposta al ministero dell’Educazione o agli enti locali (AIP, 2017).

Ricerche internazionali hanno dimostrato che gli psicologi scolastici assistono il sistema educativo e contribuiscono al miglioramento delle prestazioni del sistema scolastico in ogni nazione europea, tranne in Italia (Schleicher, 2018).

In Danimarca, ad esempio, sono state offerte le stesse opportunità a tutti gli studenti così che ognuno di essi possa accedere al servizio di psicologia scolastica presente nel sistema educativo. In questo contesto, l'attivazione del servizio è alle dipendenze dell'insegnante il quale comunica con il dirigente dell'istituto e i genitori. Inoltre, l'operato dello psicologo scolastico è condizionato dalle municipalità danesi e lavora in più scuole della stessa municipalità, mentre per la formazione professionale è prevista una laurea in psicologia oppure una laurea in psicologia dell'educazione, conseguita nella Scuola reale danese di studi pedagogici.

Diversamente, la Svezia non ha incluso la figura dello psicologo come parte integrante del sistema scolastico; eppure, gli psicologi collaborano costantemente con le scuole nei casi in cui è necessario un sostegno per le situazioni speciali, per l'organizzazione e le decisioni riguardanti le attività didattiche e per offrire supporto al personale e ai docenti. Inoltre, partecipano assieme a studenti, insegnanti, docenti, e al personale medico e socio-assistenziale, alle riunioni di servizio organizzate dal dirigente per l'assistenza agli alunni, utili sia ad osservare e analizzare le problematiche riscontrate nella scuola sia ad organizzare e indirizzare l'utilizzo delle risorse disponibili. La formazione è caratterizzata da una laurea in psicologia e un anno di formazione riconosciuta.

Altro esempio di rilievo è quello portato dalla Francia, che si discosta di gran lunga dalla situazione italiana, e che ha introdotto e legittimato lo psicologo scolastico nel 1945. Lo psicologo, nel contesto francese, è presente nelle scuole d'infanzia e gestisce più scuole della stessa zona, mentre, per l'istruzione secondaria e superiore, lo psicologo non svolge la sua attività come dipendente del sistema scolastico nazionale, ma offre il suo contributo come consulente, soprattutto a quei ragazzi che stanno per affacciarsi al mondo lavorativo. Per lavorare come psicologo scolastico nelle strutture private è necessario aver

conseguito la laurea in psicologia e successivamente concludere la specializzazione con il DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées); nelle strutture pubbliche, invece, è sufficiente conseguire l'abilitazione all'insegnamento e tre anni di pratica professionale come docente, oppure un diploma in "psicologia scolastica", con stage, tesi e un'esperienza di insegnamento.

Gli psicologi, in questo caso, partecipano alla formazione degli insegnanti, alla programmazione di interventi, collaborano con gli insegnanti per definire le attività didattiche e per risolvere problemi, osservano e valutano gli alunni, svolgono colloqui con i genitori, si occupano dell'educazione speciale e del passaggio da una scuola ad un'altra, indagano e osservano il contesto familiare e scolastico e svolgono il ruolo di consulenti delle organizzazioni.

Anche in Portogallo lo psicologo scolastico ha un ruolo cruciale e, dal 1991, la sua figura è stata inclusa nelle scuole. La formazione prevede la laurea in psicologia scolastica (*Licenciatura*) ed un tirocinio professionalizzante. Questo opera, sotto supervisione dell'autorità locale, collaborando con i servizi sanitari scolastici, i servizi pedagogici e i servizi locali di educazione speciale. Le principali attività svolte sono: sostegno psicologico a tutti gli attori coinvolti nel sistema scolastico, gestione relazionale, partecipazione ai consigli di classe, orientamento scolastico e professionale.

Per quanto riguarda il percorso formativo che hanno seguito per la professionalizzazione, come sostiene l'indagine condotta dall'EFPA (European Federation of Psychologists' Association) e dal N.E.P.E.S. (Network of European Psychologists in the Educational System), nonostante alcune differenze, la maggior parte degli psicologi scolastici europei è in possesso di una laurea magistrale che prevede 5 anni di studi (ESPIL, 2010).

Il 10 luglio 2005, nell'assemblea generale dell'EFPA tenutasi a Granada, è stata approvata l'European Certificate on Psychology, 'EuroPsy', con cui sono stati stabiliti gli standard per la formazione degli psicologi, tra cui rientra anche quella dello psicologo scolastico, che include 5 anni di studi universitari (3+2) più un anno di tirocinio professionalizzante e una formazione professionale continua. Come sostenuto dal Position Paper, pubblicato dall'EFPA nel 2010, è consigliato impiegare il certificato di specialista EuroPsy per la formazione degli psicologi scolastici che prevede una prima parte di formazione generale circa le varie aree della psicologia, e successivamente un percorso orientato alla pratica professionale nell'ambito specifico (EFPA, 2010).

1.1.3 La figura dello psicologo scolastico in Italia: premesse ed evoluzione

Relativamente alla situazione italiana non è facile stabilire l'origine del rapporto tra educazione e psicologia: è possibile rintracciare i primi cenni ed interventi nel contesto scolastico attraversando l'evoluzione che conduce la psicologia da disciplina a professione.

La figura professionale dello psicologo, diversamente da quanto è accaduto per gran parte delle professioni, si pensi ad esempio a quella medica, è nata in seguito alla formazione in campo accademico e, solo successivamente, le conoscenze acquisite sono state trasferite al campo del lavoro applicato (Perussia, 1994).

È possibile rintracciare alcune delle motivazioni che hanno portato a questa evoluzione: innanzitutto, si può affermare che la natura stessa, contenutistica e concettuale, della disciplina porta con sé la possibilità che questa venga applicata all'uomo nella sua vita quotidiana (Reuchlin M., 1973).

Inoltre, gli psicologi hanno vissuto e partecipato al processo che verso la fine dell'Ottocento ha favorito che le professioni si affermassero largamente nel mondo industriale, assumendo così rilevanza sociale (Perussia, 1994).

Un altro aspetto degno di nota, rintracciato in letteratura, è quello rilevato da Bagnara et. altri nel 1975, e ripreso da Perussia nel 1994: gli psicologi sono intervenuti a fronte di una crisi delle professioni tradizionali (medici, insegnanti, avvocati, ingegneri, sacerdoti), le quali non sempre riuscivano a rispondere a tutte le richieste ed esigenze del tempo, per una mancanza di competenze specifiche.

La rottura del modello tradizionale delle strutture sociali, conseguente al repentino sviluppo economico e culturale, avvenuto a seguito della guerra, ha fatto sì che molti settori della società, appartenenti alla sfera pubblica e privata, richiedessero un sostegno nel contesto scolastico, commerciale, sanitario ecc. (Cesa Bianchi & Musatti, 1969).

Le ricerche hanno dimostrato che la scuola è stato uno dei primi contesti nel quale sono state applicate le conoscenze psicologiche. Nel 1915 circa, Ferrari e De Santis offrirono il proprio contributo e sostegno nelle scuole e negli istituti per bambini con sindrome oligofrenica o disabilità sensoriale (Canestrari & Cipolli, 1974) e, nel 1939, si formò una Commissione presso il CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche) per l'applicazione delle competenze psicologiche in vari campi di ricerca, tra cui quello dell'educazione, dell'istruzione scolastica e dell'orientamento professionale (Lombardo & Foschi, 1995).

Anche a Roma in quegli anni, presso l'università di Psicologia, le conoscenze psicologiche furono riportate soprattutto nel contesto scolastico e lavorativo.

Nonostante questi primi accadimenti, in Italia, lo psicologo si è affermato come professione solamente dopo il 1945, cioè dopo la fine della Seconda guerra mondiale.

Dagli studi è emerso che la psicologia dell'età evolutiva ha sempre occupato un posto di primaria importanza e sempre più sono stati gli psicologi che sono intervenuti nel contesto scolastico per occuparsi delle problematiche dei giovani alunni (Lazzeroni, 1957).

Secondo Cecchini e Lombardo (1980), durante gli anni sessanta, gli psicologi si sono occupati principalmente della selezione degli studenti per le classe differenziali, e grazie ai risultati provenienti da una ricerca condotta da Trentini nel 1977, intitolata "La professione dello psicologo in Italia", è stato possibile individuare i vari settori in cui lo psicologo ha svolto, fino a quel momento, il proprio lavoro: fra vari, al primo posto è stato indicato il settore della scuola e dell'orientamento professionale con una percentuale del 56,1%.

Sebbene ci siano stati, come accennato, questi interventi, la presenza degli psicologi nelle scuole italiane si è affermata negli anni Settanta quando sono comparse le prime discipline psicologiche in campo universitario, sono stati aperti i primi Istituti di psicologia, tra cui quello di psicologia dell'educazione, si sono create le prime pubblicazioni e sono stati tradotti i primi testi stranieri. Sempre in questo periodo gli psicologi hanno iniziato a prendere parte, come docenti, ai primi corsi di aggiornamento per gli insegnanti di varie discipline; inoltre hanno applicato le proprie conoscenze nella stesura di sussidiari e libri di lettura, e hanno cominciato anche a revisionare i programmi scolastici, soprattutto nel contesto della scuola dell'infanzia. I primi, infatti, ad avere una preparazione psicologica sono stati gli insegnanti della scuola materna ed elementare, mentre gli insegnanti della scuola secondaria hanno dovuto aspettare la fine degli anni Novanta, durante i quali sono state create le SSIS (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) con una durata biennale e che prevedevano al primo anno, destinato allo studio delle "scienze dell'educazione", insegnamenti di psicologia per tutti gli indirizzi disciplinari.

Con la legge del 1967 sui “piani di studio liberi” gli studenti hanno avuto la possibilità di aggiungere al proprio piano di studi anche materie non comprese nel proprio percorso universitario ed è emersa la necessità di una formazione anche sul piano psicologico: sono stati creati così i primi insegnamenti e, successivamente, i corsi di laurea in psicologia.

Questi ultimi sono stati ufficialmente istituiti grazie all'approvazione dei decreti 183 del 21 luglio 1971 e 279 del 5 novembre 1971, rispettivamente nelle città di Roma e Padova. Nel 2005 i Corsi di laurea o Facoltà in psicologia diventano ventisei.

Nel frattempo, anche nel contesto scolastico, si è manifestata l'esigenza di confrontarsi con una figura competente che potesse aiutare a risolvere problematiche psicologiche. In un primo momento l'operato di questo esperto, che era svolto nei “Centri medico-psicopedagogici”, era incentrato principalmente sul sostegno e recupero dei ragazzi che manifestavano difficoltà comportamentali e nell'apprendimento.

L'idea che ha permesso questa realtà è stata quella secondo cui le attività inerenti alla sfera psicologica non erano utili e necessarie per tutti gli studenti, ma solo per quelli “speciali”, che venivano inseriti in classi differenziali o in scuole speciali.

Negli anni successivi l'Italia è stata caratterizzata da contestazioni circa le disuguaglianze, l'emarginazione e l'esclusione di quei ragazzi per cui era previsto un percorso scolastico differente. Si è affermata così la convinzione per cui non era utile separare gli alunni con difficoltà, inserendoli in specifiche classi, ma erano necessarie attività di informazione, prevenzione e consulenza psicologica da dedicare a tutti gli studenti, in modo di promuovere il potenziale sviluppo di ognuno. A fronte di ciò, si è consolidata l'idea che all'interno dell'ambiente scolastico era fondamentale la presenza di figure competenti che si occupassero sia di affrontare le tematiche e le problematiche

tipiche dei giovani a cui si rivolgevano, sia di offrire sostegno direttamente ai singoli che presentavano problematiche specifiche.

Correlatamente, in risposta alle difficoltà di quel particolare momento storico, in cui risultava difficile rintracciare figure che avessero tutte le competenze a cui si è fatto riferimento, è stata formata un'équipe composta da vari psicologi con formazione diversa. Come emerso dall'analisi condotta dall'AIP, fino alla fine degli anni Settanta, in Italia, lo psicologo scolastico è stato incluso nell'équipe socio-psico-pedagogica finché, in un momento successivo, il Sistema sanitario nazionale ha assunto la responsabilità degli interventi in ambito clinico e riabilitativo, e gli insegnanti hanno assunto la responsabilità di quelli in ambito socio-psico-pedagogico del sistema scolastico, escludendo così gli psicologi scolastici.

A tal proposito, un evento rilevante risale agli anni Ottanta, quando molti degli insegnanti con una preparazione psicologica hanno dovuto svolgere attività riguardanti l'ambito psicologico e non dell'insegnamento, venendo meno al proprio ruolo. Questa situazione è apparsa vantaggiosa da un punto di vista economico, in quanto non è stato necessario assumere nuovi operatori, ma si è dimostrata svantaggiosa in quanto il personale non aveva le competenze specifiche per assolvere quel mandato.

In risposta ad una forte esigenza del tempo, un importante passo per l'introduzione dello psicologo nelle scuole è stato compiuto con il DPR 309/90 del 9 ottobre 1990, in cui si dichiarava quanto segue:

“1. I provveditori agli studi, di intesa con i consigli di istituto e con i servizi pubblici per l'assistenza socio-sanitaria ai tossicodipendenti, istituiscono centri di informazione e consulenza rivolti agli studenti all'interno delle scuole secondarie superiori.

2. I centri possono realizzare progetti di attività informativa e di consulenza concordati dagli organi collegiali della scuola con i servizi pubblici e con gli enti ausiliari presenti sul territorio. Le informazioni e le consulenze sono erogate nell'assoluto rispetto dell'anonimato di chi si rivolge al servizio" (Articolo 106, commi 1 e 2).

Dal 1997 al 2000 sono stati proposti quattro disegni di legge inerenti alle tematiche psicologiche, e nonostante nessuno di questi sia stato approvato, ciò ha favorito l'emergere di convegni e dibattiti, che pian piano hanno permesso di delineare l'esistenza della figura dello psicologo scolastico. Ovviamente queste discussioni hanno anche portato due questioni fondamentali: la collocazione dello psicologo e le funzioni che avrebbe dovuto assumere (Petter, 2010).

1.2 Il quadro normativo e la formazione professionale dello psicologo scolastico in Italia

1.2.1 Aspetti legislativi

Dalla fine degli anni Novanta in poi, ci sono stati vari tentativi di fare chiarezza e di definire la figura dello psicologo scolastico attraverso alcune proposte di legge, molte delle quali non sono giunte all'approvazione definitiva. Per avere un quadro generico dell'evoluzione normativa della situazione italiana degli ultimi anni è fondamentale citare le proposte più importanti, che hanno evidenziato l'esigenza della presenza dello psicologo nelle scuole e hanno cercato di orientare il suo operato specificando caratteristiche, modalità, finalità e ambiti di intervento.

Nel gennaio del 1998 è stata avanzata al senato un disegno di legge da parte della senatrice Ersilia Salvato, inerente a "Compiti e funzioni dello psicologo per il sostegno alla

formazione della personalità dei minori”, che chiedeva, come citato nell’Art., 1
“*l’introduzione di uno psicologo a tempo pieno in ogni scuola [...] per affrontare “i tanti
“disagi” moderni, che attraversano la vita dei giovani in ogni fascia dell’età evolutiva.
Disagi che è molto importante conoscere e affrontare in tempo e con risposte adeguate”*
e “*per interloquire seriamente e non in modo frammentario e superficiale con la
personalità giovanile”*”.

Nel dicembre 2015, l’Associazione Italiana di Psicologia, la Conferenza della Psicologia
Accademica e il Consiglio Nazionale dell’Ordine professionale degli Psicologi hanno
presentato un documento nel quale è stato ribadito che le competenze e le conoscenze
psicologiche contribuiscono ad innalzare i livelli di istruzione e le abilità delle studentesse
e degli studenti, a contrastare la povertà educativa e le diseguaglianze socio-culturali e
territoriali, a prevenire e recuperare l’abbandono e la dispersione scolastica, a migliorare
le condizioni di lavoro di chi opera nei contesti scolastici, ad affermare il ruolo della
scuola nella società.

Nell’anno successivo, il 6 dicembre, la senatrice Laura Fasiolo, ha chiesto, con un
ulteriore disegno di legge, l’istituzione della figura professionale di psicologo scolastico
“*al fine di sostenere lo sviluppo e la formazione della personalità del minore, di
supportare le istituzioni scolastiche e le famiglie, di contrastare e prevenire i fenomeni
di abbandono e di dispersione scolastica, di bullismo e di disagio giovanile”* (Art. 1),
definendo nel testo le modalità operative e le aree di intervento.

A luglio del 2017 è stato formato presso il MIUR un tavolo tecnico avente come oggetto
la “*Psicologia nel sistema formativo con l’obiettivo di elaborare progetti finalizzati alla
promozione di azioni, informazione e consulenza orientate al benessere nella scuola, al*

successo formativo, alla prevenzione, al contrasto del disagio giovanile e dei comportamenti a rischio ed allo stress lavoro correlato”.

In linea con lo stesso obiettivo, ma con specifiche differenti, sono state poi avanzate ulteriori proposte di legge tra cui A.C. 1413, A.C. 3121 e A.C. 3365, rispettivamente del 4 dicembre 2018, 18 maggio 2021 e 11 novembre 2021, volte, analogamente, a istituire il servizio di psicologia scolastica all'interno nelle scuole di ogni ordine e grado per “contribuire al miglioramento della vita scolastica; supportare le istituzioni scolastiche, lo studente, i docenti, il personale non docente e le famiglie; fronteggiare e prevenire i fenomeni di insuccesso formativo, dispersione e abbandono scolastico, nonché disagio sociale e relazionale degli studenti” (Art.1). Seppure con qualche differenza sono state individuate le seguenti aree di intervento: “a) *progettazione e programmazione di attività idonee a promuovere strategie, competenze e abilità in campo formativo, didattico e organizzativo*; b) *formazione del personale direttivo, docente e amministrativo delle scuole in base alla rilevazione dei bisogni di formazione nel settore psico-educativo rilevati e in base all'età di riferimento degli studenti*; c) *consulenza psicologica individuale e di gruppo per gli studenti, gli insegnanti, i genitori e il personale non docente, finalizzata a ottimizzare le prestazioni scolastiche e le relazioni umane, a sostenere il processo di formazione e crescita dello studente, a prevenire disagi, patologie e devianze e a valorizzare le responsabilità genitoriali nei percorsi formativi scolastici”.*

Negli ultimi anni, a seguito all'emergenza pandemica da COVID-19, maggiore è stato l'interesse mostrato verso i servizi di assistenza e supporto a studenti e famiglie, soprattutto attraverso lo stanziamento di risorse: l'art. 231, comma 2 lett. del D.L. 34/2020, ha disposto un incremento del fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche, parte del quale è stato destinato all'assistenza psicologica. In particolare, con

il Protocollo di intesa fra il MIUR e le organizzazioni sindacali del 6 agosto 2020, stipulato per tutelare l'inizio dell'anno scolastico 2020/2021, è stato comunicato che è necessario inserire *“un sostegno psicologico per fronteggiare situazioni di insicurezza, stress, ansia dovuta ad eccessiva responsabilità, timore di contagio, rientro al lavoro in "presenza", difficoltà di concentrazione, situazioni di isolamento”*. Si è consigliato di istituire sportelli di ascolto e si è precisato che l'attività deve essere coordinata dagli Uffici scolastici regionali e dagli Ordini degli psicologi regionali, e può anche essere svolta mediante specifici colloqui, in presenza o a distanza, con psicologi o psicoterapeuti abilitati.

Il 16 ottobre 2020 è stato firmato il protocollo di intesa fra il CNOP (Consiglio nazionale dell'Ordine degli psicologi) e il MIUR, con una durata di 9 mesi, per il supporto psicologico nelle Istituzioni scolastiche attraverso l'attivazione di specifici bandi, al fine di garantire sostegno, ascolto e promozione della salute all'interno del sistema scolastico. Alcuni dati sulla rilevazione del supporto psicologico hanno mostrato che le Istituzioni Scolastiche che hanno attivato il servizio di supporto psicologico sono 5.662 su 8.183 (il 69,22%), di cui 3.178 hanno attivato il servizio ex novo.

Con il successivo decreto-legge 41/2021 è stato incrementato il medesimo fondo per l'anno 2021, e un terzo intervento a riguardo si è avuto con il D.L. 73/2021, mediante il quale sono state distribuite le risorse del Fondo per l'emergenza epidemiologica da COVID-19 per l'anno scolastico 2021/2022.

Infine, è stata emanata la legge di bilancio per il 2022 (L. 234/2021), con l'art. 1, commi 697-698, grazie alla quale sono stati disposti 20 milioni di euro per incrementare il supporto del personale scolastico, degli studenti e delle famiglie, attraverso interventi di

assistenza psicologica, destinati alla prevenzione e al trattamento dei disagi e delle difficoltà dovuti all'emergenza epidemiologica.

Alcune singole regioni si sono mobilitate autonomamente in questa direzione, ed infatti la Regione Marche, con la legge 23/2021, e la Regione Abruzzo, con la legge 3/2004, hanno istituito il servizio di psicologia scolastica; la Regione Puglia, invece, ha incrementato e rafforzato le attività inerenti la psicologia scolastica ed, infine, la Regione Lazio ha redatto un piano di interventi, da applicare, dal 2022 al 2025, anche nel servizio scolastico, dedicato al benessere psicologico e alla prevenzione di problematiche psicologiche nei giovani.

1.2.2 Competenze, ambiti e modalità di intervento dello psicologo a scuola

Una prima interessante articolazione degli ambiti di intervento inerenti allo psicologo scolastico è quella proposta da Bombi e colleghi nel 2014, che può essere orientata al singolo, al gruppo (famiglia, classe, gruppo docenti e personale) e alla comunità più ampia (scuola e comunità territoriale); ed è così composta:

- 1) *formazione degli insegnanti;*
- 2) *supporto alla valutazione e alla sperimentazione educativa;*
- 3) *gestione delle problematiche professionali e organizzative;*
- 4) *collaborazione nella gestione del rapporto scuola-famiglia;*
- 5) *aiuto alla gestione delle difficoltà di apprendimento;*
- 6) *interventi di promozione della salute e del benessere;*
- 7) *aiuto diretto a bambini, ragazzi e famiglie, tramite sportelli di ascolto psicologico;*
- 8) *aiuto diretto agli insegnanti, per la gestione della classe e delle dinamiche di gruppo.*

Come sostenuto da vari autori, l'ultima proposta di legge avanzata nel 2016 dalla On. Senatrice Laura Fasiolosi, e poi ripresa da altri senatori, si è dimostrata fino ad oggi, la migliore opportunità di delineare e normare, come necessario, la figura dello Psicologo Scolastico in Italia.

Secondo quanto descritto nell'Art. 3 di tale legge, l'attività dello psicologo scolastico comprende le seguenti aree di intervento:

- a) *sostegno alla costruzione della personalità degli alunni e allo sviluppo delle competenze di vita;*
- b) *predisposizione di un ambiente di apprendimento responsabilizzante e motivante;*
- c) *supporto al benessere degli alunni e del personale scolastico;*
- d) *individuazione precoce delle situazioni di devianza, quali bullismo e cyberbullismo, e di disagio, quali disturbi alimentari e dipendenze, nonché dei bisogni educativi speciali;*
- e) *supporto e formazione, nei confronti dei docenti, riguardo alle specifiche problematiche dell'età evolutiva ed alle eventuali difficoltà relazionali esistenti all'interno della classe e tra docenti e alunni;*
- f) *supporto e formazione, nei confronti del personale docente e del personale amministrativo, tecnico e ausiliare (ATA), per una migliore gestione delle situazioni di disagio;*
- g) *consulenza psicologica rivolta alle famiglie per il supporto alla genitorialità;*
- h) *interazione, ove richiesto, con le altre figure professionali che operano a vario titolo nell'ambito della scuola.*

Purtroppo, l'iter di tale proposta, destinata a partire nel triennio scolastico 2017- 2020, con i cambiamenti governativi successivi non è stata portata a compimento.

Così, in risposta alle esigenze scaturite dagli ultimi avvenimenti storico-culturali, in particolare dalla pandemia mondiale da Covid-19, per colmare il vuoto normativo, il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (2020) ha stipulato un documento con le *'linee di indirizzo per la promozione del benessere psicologico a scuola'* e ha individuato le aree di intervento e le azioni in cui risulta necessaria la professionalità psicologica:

1. Supporto organizzativo all'*istituzione scolastica* che permette di tutelare le istituzioni scolastiche attraverso tre dimensioni:
 - a) Gestione delle comunicazioni interne (verso studenti e personale) ed esterne (verso famiglie ed altre istituzioni) e assunzione e attuazione di decisioni. Tra le possibili azioni sono citate: l'utilizzo di questionari e/o interviste per rilevare i bisogni degli attori ed eventuali criticità nella comunicazione tra le parti; l'attivazione di uno sportello psicologico, incentrato su ascolto e consulenza, dedicato a tutti i partecipanti della vita scolastica per rispondere a richieste ed esigenze; la promozione di competenze nella gestione dei gruppi e dei processi decisionali.
 - b) Supporto alla valutazione e alla sperimentazione educativa attraverso il perfezionamento di un sistema di indagine e controllo circa la conoscenza, la comprensione e l'efficacia dell'applicazione delle norme anti-COVID; e le nuove forme di didattica; e la revisione della didattica, in particolare quella rivolta agli studenti portatori di BES;

- c) Monitoraggio del “clima organizzativo” attraverso la mappatura della salute e del benessere dell’organizzazione e la valutazione del livello di soddisfazione presente nell’ambiente scolastico, evidenziando richieste ed esigenze.
2. Supporto al *personale scolastico*, anche in questo caso, da attuare per mezzo di alcune dimensioni:
- a) Supporto psicologico al personale scolastico per l’inserimento di ulteriori modalità di lavoro e il cambiamento dei contesti e per aiutare quei soggetti particolarmente fragili o in difficoltà;
 - b) Supporto per l’acquisizione di strategie psico-educative di gestione della classe da parte dei docenti, come la costruzione di ambienti favorevoli all’apprendimento collaborativo, anche attraverso strumenti tecnologici;
 - c) Supporto per promuovere risorse e resilienza negli studenti a fronte, ad esempio, di situazioni dovute a stress o ansia.
3. Supporto alle *studentesse e agli studenti* articolato in più parti:
- a) Supporto psicologico alla dimensione emotiva mediante l’impiego di risorse individuali e collettive, per approfondire la conoscenza e gestione delle emozioni
 - b) Supporto al monitoraggio dei livelli di apprendimento;
 - c) Supporto per il potenziamento dell’apprendimento degli alunni per mezzo di una formazione continua agli insegnanti, incentrata sui processi di apprendimento e sul ruolo dei processi sottostanti (fra cui quelli di comprensione, linguaggio, attenzione, metacognizione, memoria e ragionamento) in condizione tipica e in

condizioni particolari (es. DAD), e tramite la rilevazione di situazioni interattive e motivanti che possano rispondere ai bisogni individuati;

d) Supporto individualizzato per gli alunni con bisogni educativi speciali.

4. Supporto alle *famiglie* e nello specifico:

a) Supporto al coordinamento delle azioni scuola-studenti-famiglia mediante la promozione di momenti di condivisione indirizzati a sviluppare una comunicazione efficace tra tutti i componenti affinché possano lavorare in sinergia;

b) Linee guida e azioni di supporto per la ripresa (anche a casa).

Le misure previste sono, però, temporanee e hanno validità fino al 28 gennaio 2023: è auspicabile, perciò, l'introduzione in ambito scolastico di un sistema di assistenza e supporto psicologico permanente.

1.2.3 Percorso formativo per lo psicologo scolastico

La mancanza di una legislazione compiuta e definitiva ha un'influenza anche sul percorso formativo che i futuri professionisti devono seguire per ottenere la qualifica di psicologo scolastico.

Fino a qualche tempo fa, l'Italia ha previsto un iter costituito dal conseguimento della Laurea Triennale (1° ciclo) e della Laurea Magistrale (2° ciclo) in Psicologia (LM-51), seguito da un anno di tirocinio professionalizzante e dal superamento dell'Esame di Stato per ottenere l'abilitazione all'esercizio della professione; ed infine l'iscrizione alla sezione A dell'Albo professionale.

Ad oggi, con l'approvazione della Legge sulle lauree abilitanti (L. 163/2021, pubblicata sulla G.U. n. 276 del 19-11-2021), non è più necessario sostenere l'Esame di Stato per

esercitare la professione di Psicologo e l'abilitazione può, quindi, essere conseguita in concomitanza con l'esame finale del percorso di studi, purché in presenza di almeno 30 CFU di tirocinio pratico-valutativo nel piano di studi.

Attualmente, non sono molte le Università italiane che offrono Corsi di Laurea Magistrale pertinenti alla pratica professionale dello psicologo scolastico e che prevedono, sebbene non in modo esclusivo, fra gli sbocchi occupazionali la scuola e i contesti educativi.

Per quanto riguarda la formazione 'post lauream' di possibili psicologi scolastici, da conseguire attraverso dottorati (3° ciclo della formazione superiore), Scuole di specializzazione e Master di primo e secondo livello, l'offerta formativa italiana propone pochissimi percorsi specifici (Matteucci, 2018).

Capitolo 2

L'OPERATO DELLO PSICOLOGO SCOLASTICO: DAL SUPPORTO PER IL DISAGIO ALLA PROMOZIONE DEL BENESSERE

2.1 La scuola come luogo di crescita e di scoperta

Da sempre la scuola è uno dei più importanti contesti per lo sviluppo e la formazione dei giovani. È grazie ad essa che i ragazzi si interfacciano al mondo sociale ed è qui che gli studenti vivono le prime esperienze significative e le prime sfide, alla scoperta di sé e degli altri: alcune inerenti all'apprendimento, altre dovute alle relazioni che instaurano con gli altri compagni e il personale, e altre relative all'immagine di sé e al proprio valore in termini di autostima e autoefficacia.

La scuola, inoltre, si configura, per definizione, come un sistema complesso (Crouch et al., 2014) che include realtà più piccole: il gruppo docenti, le classi, ecc., ed è inserito in contesti più ampi come la comunità e la cultura di riferimento. La scuola è connessa anche ad altre istituzioni quali la famiglia, i servizi sanitari e territoriali e le associazioni.

Con queste premesse appare inevitabile che lo psicologo scolastico debba rivolgere il suo intervento ai vari attori che partecipano alla vita scolastica e si debba muovere su più livelli, in sinergia con gli altri sistemi con cui interagisce (Cornoldi & Molinari, 2021)

2.2 Alcuni limiti imposti agli studenti dal modello scolastico attuale

In Italia, il sistema scolastico ha impostato l'educazione e la formazione dei giovani secondo la logica della normalità e del posizionamento di merito, limitando le diversità e concentrandosi così principalmente sulla valutazione.

È importante sottolineare, innanzitutto, che “l’oggetto della valutazione è l’intero processo educativo, rispetto al quale il rendimento degli studenti è l’indice che utilizziamo come criterio” (Porcelli, 1998).

Come evidenziato “i processi valutativi non sempre sono accompagnati da un’adeguata consapevolezza dell’effetto performativo” che possono svolgere e questo per due motivi: non è sempre facile distinguere le misure adottate da giudizi di valore, e soprattutto non si considera che le scelte circa la valutazione di processi come l’insegnamento, l’apprendimento e la qualità del sistema, hanno un’influenza retroattiva su quegli stessi processi (Di Segni et al., 2020).

A tal proposito, da una ricerca sul benessere psicologico nelle scuole, svolta attraverso l’analisi delle interviste di 4000 studenti italiani e riportata dall’Unione Degli Studenti (UDS), è emerso che la valutazione rappresenta uno dei motivi principali di stress e ansia per gli studenti e, inoltre, è correlata e influisce sul giudizio e sulla percezione che gli studenti hanno di sé in quanto persone (Giannoli, 2022).

A questo si aggiunge un altro elemento caratterizzante del sistema scolastico italiano: le relazioni tra insegnante e studente sono poste in una posizione di subordinazione gerarchica, per cui gli alunni non sono spronati all’esplorazione delle proprie capacità critiche, al pensiero libero e all’indipendenza, ma piuttosto si predilige la loro posizione di passività.

I limiti posti all'autodeterminazione dei ragazzi sono mostrati anche dal fatto che essi, diversamente da quanto avviene in altri paesi, come ad esempio negli Stati Uniti o in Inghilterra, non hanno possibilità di scegliere, in base ai propri interessi personali, le discipline da inserire nel proprio percorso formativo.

Dall'indagine "La scuola vista dagli adolescenti", condotta su 780 studenti delle scuole superiori di Milano e condotta dal Laboratorio Adolescenza e dal Canale Scuola di Corriere.it, è emerso che essi hanno un grande interesse per l'introduzione di tematiche concrete che si riscontrano nella vita di tutti i giorni come, ad esempio, quelle legate al genere e alle minoranze, all'educazione sessuale e ai diritti civili.

Questa modalità comporta la difficoltà per i ragazzi di avere un riscontro pratico nella quotidianità e quindi l'impossibilità di leggere il percorso scolastico come occasione per la crescita personale. "Così, il focus ricade sui voti (secondo l'Ocse l'85% dei ragazzi italiani teme i voti bassi), sul primeggiare tra i compagni e sull'ottenere un buon giudizio da parte degli insegnanti: tutti obiettivi e "soddisfazioni" piuttosto astratti" (Moro, 2021). Si tratta, infatti, di adoperarsi in termini di ridefinizione del contesto educativo in un'ottica prima ancora che di prevenzione di «promozione della qualità della vita e della convivenza così come esse si concretizzano nell'ordinarietà dell'esperienza quotidiana» (Vezzani & Tartarotti, 1988).

Nel libro "*Kids These Days: The Making of Millennials*", il giornalista Malcolm Harris (2018) ha mostrato come il sistema capitalista che distingue questi tempi e che porta a intendere se stessi come qualcosa su cui investire, conduce i ragazzi a rivolgere le proprie risorse, come attenzione, tempo ed energia verso il futuro, guidati dalla convinzione secondo cui le conoscenze apprese saranno utili nel mondo del lavoro, e ciò permetterà loro di condurre una vita agiata e felice. Quindi, alla frustrazione dovuta dalla lontananza

temporale e dall'indeterminatezza dell'obiettivo, che non permettono di avere giovamento e utilità nel presente, si aggiunge la possibilità di eludere la promessa di benessere prossimo (Moro, 2021).

Di fronte ad un futuro incerto che desta preoccupazione e alla luce di ciò che è stato finora evidenziato, nel sistema scolastico appare fondamentale gestire questi aspetti che si mostrano problematici e che influiscono sul benessere degli alunni, ed è di primaria importanza fornire a questi ultimi la possibilità e gli strumenti per sperimentarsi, per mettere alla prova le proprie capacità e per trovare una posizione identitaria nel contesto in cui sono inseriti.

È necessario che gli studenti si confrontino con interlocutori competenti, i quali assumono una funzione fondamentale nel permettere ai ragazzi di rispecchiarsi e di sperimentare gli indefiniti aspetti identitari, e nel rimandare immagini di sé, e criteri di scelta e di giudizio che possano favorire la crescita personale di ognuno (Di Segni et al., 2020).

2.3 Lo psicologo come risolutore del disagio

Dall'analisi degli studi presenti in letteratura, è emerso che, la psicologia nel contesto scolastico si è adattata e ha risposto alle esigenze del tempo: si è occupata della richiesta di uguaglianza sociale, del problema rappresentato dalla tossicodipendenza e dalla devianza, del fenomeno della dispersione scolastica, ecc.

In un primo momento, la scuola ha infatti attribuito allo psicologo una funzione curativa, con azioni che prevedono il recupero di problematiche già mostrate e/o consolidate: solitamente sono prevalsi gli interventi e i metodi propri della psicologia clinica, la cui applicazione era richiesta per i momenti in cui si manifestava l'urgenza.

L'immagine dello psicologo che si è configurata nel tempo è stata quella di colui “che dovrebbe risolvere i problemi del <<del disagio>> [...] con interventi sui casi singoli oppure con incontri di gruppo con gli studenti o gli insegnanti” (Dentici, 1998).

L'attenzione degli interventi e della ricerca è stata rivolta quindi alle situazioni, particolari e sintomatiche, di alunni in difficoltà, e attraverso la loro individuazione e valutazione, si è concentrata sui fattori di rischio inerenti sia la salute sia comportamenti disfunzionali come il bullismo, etc.; tralasciando però tutti gli aspetti che riguardano l'organizzazione “scuola” nel complesso di reti e interazioni in cui è inserita (Lucisano et al., 2018).

Per molto tempo gli psicologi si sono soffermati su tecniche di analisi fattoriale, analisi dei cluster, e analisi del contenuto piuttosto che sull'osservazione di quei processi dinamici che si svolgono nel contesto scolastico e che sono caratterizzati da un intreccio di relazioni, discorsi e significati.

2.4 L'esigenza di un cambio di prospettiva

La multiculturalità delle classi, le nuove generazioni di adolescenti immersi in una dimensione in cui tutto va veloce ed è immediato e le nuove manifestazioni comportamentali hanno evidenziato i limiti del sistema scolastico, a cui viene chiesta una riorganizzazione affinché possa essere luogo di salute, benessere e crescita. In particolare, l'emergenza sanitaria da Covid-19 si è mostrata come occasione per mettere in luce le difficoltà e le esigenze del contesto scolastico, che erano già esistenti ma che venivano solitamente affrontate sulla base delle necessità e delle disponibilità del momento.

L'attuale sistema educativo è stato sottoposto, infatti, alle numerose sfide derivate dall'incertezza rispetto alle nuove modalità didattiche e dall'incapacità di gestire il cambiamento che ha scombussolato l'intero assetto scolastico per la mancanza e l'inadeguatezza delle risorse.

L'evento pandemico ha evidenziato l'urgenza e la necessità di un intervento psicologico che sia coordinato e sistemico e si muova tra i vari livelli della scuola (didattico, comunicativo, relazionale, organizzativo), diventando così un'opportunità anche per delineare in modo esaustivo la complessità della figura professionale dello psicologo scolastico (Cornoldi & Molinari, 2021).

Come sostiene David Lazzari, presidente del CNOP, l'emergenza sanitaria ha esposto i ragazzi ad eccessivo stress, sottraendoli ai propri punti di riferimento e alle proprie abitudini: motivo per cui risulta fondamentale proporre un servizio accurato e ben articolato di assistenza psicologica nelle scuole (Barbiato, 2020).

Secondo un prospetto sulla condizione del disagio giovanile e sull'operato dello psicologo scolastico, effettuato grazie al Protocollo tra CNOP e MIUR nel 2020, studenti e genitori richiedono, dopo l'esperienza del lockdown, la presenza dello psicologo a scuola: la DAD, le verifiche online, le relazioni vissute esclusivamente attraverso il mondo virtuale, la famiglia e la casa come unici luoghi possibili e sicuri, hanno creato delle condizioni critiche e non sempre gestibili. È stato dichiarato che, per queste motivazioni, tra i bambini al di sotto dei sei anni, 6 su 10 hanno riportato problematiche psicologiche e comportamentali, mentre tra i bambini al di sopra dei sei anni di età le hanno riportate in 7 su 10, con un'incidenza del rischio di tre volte superiore rispetto alla situazione prima della pandemia (CNOP, 2020).

In particolare, l'indagine svolta dal Centro Studi, con l'Istituto Piepoli, ha evidenziato che l'81% della popolazione italiana richiede lo psicologo a scuola, arrivando al 94% nel range di età compreso tra i 15 e i 18 anni. Tra le attività fondamentali, quelle maggiormente indicate nelle interviste sono state l'ascolto e il sostegno per il 54%, la prevenzione del disagio per il 41%, il supporto alle famiglie per il 29%, e la consulenza al sistema scuola nel suo complesso e supporto docenti per il 18%. Sette studenti su dieci, tra i 15 e i 18 anni hanno prediletto la dicitura 'ascolto e sostegno' (La Repubblica, 2021). Il fenomeno del disagio giovanile è stato ampiamente dibattuto in un convegno online del 24 marzo 2022, durante il quale sono stati riportati i risultati di una ricerca qualitativa svolta dalla Fondazione Centro per la Famiglia Cardinal Martini. Il fenomeno è esteso e complesso, e si è manifestato per una serie di concause, tra cui sicuramente l'obbligo di isolamento e l'assenza di occasioni sociali, che, per un lasso di tempo così lungo, hanno avuto un'importante influenza sulla crescita e sullo sviluppo dei ragazzi.

Elementi cruciali per la comprensione del fenomeno sono la fragilità e il disorientamento del mondo adulto, un sistema familiare nel quale i genitori sono in difficoltà ad assolvere le proprie funzioni poiché lasciati soli e senza un supporto adeguato.

Come anticipato, infatti, la pandemia ha fatto emergere l'inefficienza dei servizi, caratterizzati da una netta separazione tra il contesto sociale e quello sanitario e questa peculiarità fa sì che gli interventi in risposta al disagio siano spesso inefficaci (Marcolungo, 2022).

Il presidente nazionale dell'Associazione Nazionale Presidi (ANP), Antonello Giannelli, ha affermato che "si tratta di dati significativi che evidenziano come la presenza di uno sportello psicologico a scuola aiuti alunni e studenti a prendere coscienza di eventuali disagi prima e a chiedere aiuto poi. Fornire alle scuole questa competenza significa

renderle uno spazio completo di crescita e maturazione per i giovani, soprattutto ora all'indomani di una pandemia che ha stravolto le loro vite". Inoltre, come esposto da David Lazzari, "ora c'è bisogno di dare continuità a questa esperienza, sarebbe tragico se venisse interrotta, anche perché abbiamo necessità di "vaccini psicologici" per la psicopandemia, e la psicologia scolastica è un presidio fondamentale" (La Repubblica, 2021).

Pian piano viene attribuita sempre più importanza ai vissuti degli studenti rispetto all'esperienza scolastica e agli stretti legami tra questi vissuti e l'adattamento e il successo in ambito accademico.

La scuola, dunque, da diversi anni vuole essere colta non come un possibile contenitore di interventi di prevenzione del disagio, ma piuttosto come agente e promotore del benessere (Cornoldi & Molinari, 2021).

Così accanto alle realtà che operano sull'urgenza, si stanno aggiungendo progetti e interventi che vanno dalla prevenzione del rischio alla promozione della salute: si sta passando da una prospettiva di cura, riabilitazione e riparazione ad una prospettiva di tutela e protezione, da attuarsi per mezzo dell'informazione, dell'incremento dei fattori positivi e dell'anticipazione degli scenari che possono configurarsi in un determinato contesto (Locati, 2017). Inoltre, la logica emergenziale può essere sostituita solo nel momento in cui vengono create delle connessioni stabili sul territorio, che includono i servizi sociali e sanitari, nel quale la scuola si posiziona come realtà essenziale e aperta a tutti i cittadini (Marcolungo, 2022).

Lo psicologo scolastico, come afferma Mameli, dovrebbe muoversi quanto più possibile in un'ottica ecologica, diretta cioè ad «un migliore adattamento tra utente e ambiente, affinché il primo possa raggiungere i propri obiettivi all'interno del proprio

contesto, con tutte le risorse e i vincoli che lo caratterizzano» (Cornoldi & Molinari, 2019).

La psicologia scolastica dev'essere dunque caratterizzata da flessibilità e versatilità, e deve porsi l'obiettivo di rilevare le risorse e le competenze, spesso già esistenti ma non espresse del sistema scolastico.

L'immagine che deriva da questa modalità è quella dello psicologo “catalizzatore di processi”, che fa da ponte e connette tutti i sistemi in gioco, rendendo il suo operato efficiente grazie alla prospettiva globale che egli assume (Toso, 2021).

Come da anni insegna lo psicologo statunitense Robert Pianta (2001), la relazione rappresenta la “chiave di volta” dello sviluppo e della crescita, sia in condizioni tipiche sia in quelle di rischio e vulnerabilità (Castelli, 2022).

A tal proposito è utile citare quanto sostenuto da Maurizio Dodet: «la scuola è luogo di crisi e scontri generazionali, senza i quali non ci può essere crescita [...]. Lo psicologo non dà spiegazioni o consigli sul comportamento da tenere nei momenti difficili, ma deve essere un catalizzatore di processi [...]. Lo psicologo aiuta i processi di conoscenza, dove conoscere è creare e/o facilitare le relazioni».

E ancora: «la Scuola è [...] uno scorrere parallelo e simultaneo di momenti di vita che continuamente riverberano gli uni con gli altri creando discrepanze che rappresentano allo stesso tempo momenti di crisi e momenti di crescita. Il lavoro deve essere caratterizzato da attenzione e rispetto per la soggettività attraverso interventi che invitino gli insegnanti, i genitori, gli studenti ad entrare in contatto con il proprio mondo emotivo e cognitivo in un gioco di reciproco riconoscimento che diviene conoscenza di sé e dell'altro» (Mattioli, 2015).

Il professionista deve quindi spostarsi su un continuum che va dal sostegno nelle situazioni specifiche di disagio alla promozione del benessere degli attori coinvolti, posizionando i bisogni degli utenti in una cornice epistemologica ampliata, e lavorando sulle rappresentazioni sociali relative all'azione dello psicologo e sulle aspettative che provengono da studenti, genitori e personale scolastico (Castelli, 2022).

Fondamentale per poter assolvere a questo compito è la collaborazione fra i numerosi partecipanti al contesto scolastico, la possibilità di potersi scambiare punti di vista e la lettura delle situazioni in cui sono immersi: solo così è possibile proporre attività diverse ma efficaci per problemi che sono simili nel contenuto ma non nelle modalità in cui si manifestano, e per questo richiedono una certa flessibilità.

2.5 Lo Sportello d'Ascolto

Col passare del tempo, ci si è concentrati sempre più sul benessere degli studenti e questo è stato dimostrato soprattutto nell'ultimo periodo con l'attivazione e/o l'implementazione del servizio psicologico nel 69,22% delle scuole italiane, azione resa possibile dal finanziamento erogato in seguito al Protocollo d'Intesa tra CNOP e MIUR (CNOP, 2020). Il servizio è stato attuato principalmente per mezzo di sportelli d'ascolto gestiti da psicologi, attivi solitamente dalle 3 alle 6 ore a settimana, con colloqui che hanno una durata variabile dai 30 ai 60 minuti. Questo tipo di servizio è stato destinato principalmente ad accogliere tre tipologie di utenza: *in primis* gli studenti e, *in secundis*, gli insegnanti e i genitori; lo scopo principale è la consulenza, che si configura come spazio circoscritto di ascolto e confronto, con una durata breve e con specifici obiettivi da concordare con l'utente (Cornoldi & Molinari, 2019).

Una delle finalità del servizio è fare in modo che emergano e si sviluppino le risorse dell'utente nel fronteggiare situazioni che possono rappresentare per quest'ultimo ostacoli o difficoltà.

Lo psicologo, attraverso lo sportello d'ascolto, per come è caratterizzato nelle scuole italiane, non ha la possibilità di farsi carico di situazioni complesse che richiedono percorsi lunghi, e per questo è necessario che sia in stretto collegamento con gli altri servizi presenti sul territorio, a cui poter rimandare nel caso di necessità.

Affinché lo sportello sia funzionale è necessario fornire un'organizzazione chiara e completa del servizio e mantenere una comunicazione efficace, tenendo in considerazione alcuni aspetti tipici dei giovani studenti: dalle ricerche finora effettuate è emerso che gran parte degli adolescenti sono riluttanti nel chiedere aiuto per questioni personali. Tra le motivazioni di questo atteggiamento di resistenza sono stati rintracciati quattro ostacoli principali: la scarsa conoscenza dei servizi offerti; lo stigma e l'imbarazzo nella richiesta di aiuto; l'insicurezza nell'affidare le proprie problematiche ad uno sconosciuto; le difficoltà in termini di accessibilità del servizio (Cornoldi e Molinari, 2019).

In conclusione, anche questa modalità si è mostrata insufficiente nel gestire la grossa mole di richieste e problematiche che vengono dagli utenti, a causa di interventi principalmente circoscritti e specifici che non includono la complessità delle dinamiche in cui gli attori del sistema scolastico sono inseriti.

Capitolo 3

LA RICERCA

La ricerca è stata condotta e realizzata facendo riferimento ad una cornice teorica ben definita: l'interazionismo simbolico. Questo approccio si è mostrato pertinente ed adeguato per meglio esplorare ed approfondire le modalità con cui gli studenti, tra i principali attori del sistema scolastico, rappresentano, vivono e pensano lo psicologo scolastico e il proprio ruolo in qualità di utenti. Indossando le lenti della prospettiva interazionista è stato possibile raccogliere le narrazioni degli studenti circa aspettative, richieste, esigenze e offrire così una lettura che ha incluso tutti gli elementi, valorizzando vissuti e significati.

In questo modo è stata data voce a coloro che prima di tutti hanno avvertito la necessità di un cambiamento strutturale e organizzativo del sistema scolastico: si pensa e si auspica che i risultati ottenuti possano offrire un contributo in ottica processuale, secondo cui fattori biologici, ambientali, relazionali e culturali hanno carattere interattivo e agiscono attraverso forme di reciprocità circolari che cambiano sia in relazione ai contesti e ai sistemi di appartenenza, sia in relazione al tempo (Leo et al., 2004).

Questo è necessario per una chiara e completa definizione del ruolo e dell'operato dello psicologo scolastico, fino alla sua legittimazione come figura professionale, che includa i vari punti di vista di coloro che vivono la scuola, tra cui appunto quello dei ragazzi, i quali sono stati i primi destinatari del servizio psicologico.

Prima di entrare nel dettaglio dell'indagine effettuata è fondamentale, quindi, esplicitare quali presupposti epistemologici e quali assunti teorici sono stati adottati.

3.1 Presupposti concettuali della ricerca

3.1.1 Rilievi Epistemologici

Come affrontato nei capitoli precedenti, per lungo tempo l'impostazione epistemologica positivista ed empiricista, con l'uso di modelli naturalistici e deterministici per determinare ciò che "normale" o "deviante", "sano" o "patologico", ha influenzato l'applicazione delle conoscenze psicologiche nel settore scolastico, e in questo modo si è configurato il profilo dello psicologo scolastico che agisce in ottica psicoeducativa, didattico-differenziale e diagnostico-patologizzante. Infatti, questo paradigma ha caratterizzato la ricerca nel campo della psicologia e delle scienze sociali focalizzandosi principalmente sulla formulazione e verifica di ipotesi, test, variabili, misurazioni verso oggetti di studio che sono intesi come realmente esistenti, indipendentemente da chi li osserva.

Secondo questa prospettiva, la psicologia è stata impiegata per spiegare gli eventi attraverso l'individuazione delle cause che sottendono il fenomeno, sussumendo così le leggi che lo caratterizzano. Questa modalità prevede che la causa esista a prescindere dall'osservatore e fa sì che l'indagine sia rivolta verso una realtà che è assunta come oggettiva, escludendo l'influenza della persona che osserva e credendo così di poter predire o cambiare il comportamento, esattamente come avviene per le proprietà dei fatti fisici o biologici (Salvini & Dondoni, 2011).

La letteratura e la ricerca in questo senso state indirizzate, alla stregua di quanto avviene in campo medico, verso modalità che hanno privilegiato il dato, e quindi il rapporto di causa-effetto, concentrandosi così sulla rilevazione del sintomo e sulle manifestazioni particolari che deviano dalla norma, con l'obiettivo di ristabilire le condizioni ideali.

È stata data per ovvietà che il comportamento umano potesse essere spiegato come estensione dell'attività mentale rintracciabile in processi e funzioni come personalità, memoria, attenzione, percezione, ecc.

Attingendo alla riflessione epistemologica che definisce la teoria generale della conoscenza attraverso i fondamenti, la natura, i limiti e le condizioni di validità del sapere scientifico, è possibile ricondurre questi approcci in psicologia ad un realismo di tipo monista o ipotetico, modalità particolari di conoscenza della realtà (Salvini, 1998; 2004).

Secondo il realismo monista, esiste un'unica realtà, oggettivamente data e indipendentemente dalle categorie conoscitive di chi la osserva. Le scienze incluse in questo realismo operano su un piano empirico-fattuale nel quale stabiliscono l'oggetto di indagine e le metodologie, basandosi su una concezione deterministica della conoscenza, in cui vale il principio di causalità lineare (Turchi, 2009). In questo caso si fa riferimento ad un piano ontologico, motivo per cui la priorità è attribuita all'ente o all'osservato con l'intenzione di cogliere in modo neutrale la natura del fenomeno: nel realismo monista, dunque, le teorie non sono un'ipotesi sulla realtà, ma coincidono con essa.

Anche il realismo ipotetico è una modalità di conoscenza che considera la realtà come ontologicamente esistente, ma non conoscibile motivo per cui è necessario costruire teorie e prospettive, che assumono la forma di ipotesi, da utilizzare come mappe per avvicinarsi alla realtà. Questa visione giunge dalla concezione epistemica kantiana (Kant, 2015) tra *noumeno*, la cosa in sé che è inconoscibile, e *fenomeno*, la cosa come appare e si mostra, ciò che si può dunque conoscere. Non c'è una conoscenza della realtà immediata ma è la conoscenza è accompagnata dal "come se". Inoltre, il realismo ipotetico prevede l'esistenza di più mappe con cui è possibile rappresentare e conoscere la realtà.

Queste modalità di conoscenza affrontano i fenomeni psicologici e sociali come se fossero oggetti misurabili in modo oggettivo e neutrale, o almeno in modo da essere quanto più possibile simili alla realtà, così da poter trarre leggi universali o individuare specificità intrinseche, le cui spiegazioni non tengono conto dei contesti sociali in cui sono inseriti.

Il terzo livello di realismo, invece, quello concettuale presuppone che la realtà sia costruita dalle categorie conoscitive introdotte da chi la descrive: non esistono i fatti in sé ma ciò che viene descritto diventa reale perché conosciuto. Ciò che interessa è il “come” piuttosto che il “perché” o il “cosa” e, dunque, la dimensione gnoseologica assume una questione centrale. Entro tale livello di realismo, pertanto, è solo in virtù del riferimento teorico che si genera la realtà; non disponendo del riferimento teorico, la realtà stessa non sussiste (Turchi, 2009). L’attenzione è rivolta così alle modalità conoscitive di riferimento e quindi ai processi di conoscenza della realtà (Turchi & Maiuro, 2007).

Coerentemente a quest’ultimo livello di realismo, l’oggetto di intervento della psicologia diventa il processo di conoscenza che ha portato alla configurazione dell’oggetto stesso, muovendosi così entro un’epistemologia di costruzione della realtà stessa (Turchi, 2009).

In questa ricerca si aderisce ad un diverso paradigma conoscitivo, quello postmoderno, attraverso le prospettive conoscitive del costruzionismo sociale e dell’interazionismo simbolico, che si colloca come risposta alle questioni circa la validità e i limiti della conoscenza, sostenendo l’idea secondo cui la realtà non precede la conoscenza e non esiste indipendentemente dall’osservatore e dai suoi atti conoscitivi, ma viene costruita dal soggetto conoscente man mano che ne fa esperienza. Questo scarto permette di spostare gli oggetti di studio dal piano ontologico a quello gnoseologico, non concentrandosi più sulla conoscenza della realtà e dell’oggetto in sé ma sulle “teorie della

conoscenza”, cioè le modalità con cui il soggetto conoscente può scoprire l’oggetto conosciuto, con la consapevolezza che i cambiamenti sociali e culturali, e anche quelli tecnologici comportano continui mutamenti e trasformazioni nei presupposti e processi conoscitivi del tempo (Castiglioni & Faccio, 2010).

3.1.2 La cornice teorica: la Prospettiva Interazionista

Il passaggio da una prospettiva positivista a una prospettiva interazionista è sancito dall’abbandono della fiducia in una realtà conoscibile oggettivamente e dall’apertura verso varie attribuzioni di senso, che sono dinamiche e, a volte, contrastanti. Spostare l’attenzione dal “dato” al “significato” implica passare da un pensiero “*disgiuntivo*”, dualistico e antinomico, ad un pensiero “*congiuntivo*” e dialettico, capace di muoversi tra il molecolare e il sistemico, tra il reale e il convenzionale, da ciò che è vero a ciò che è verosimile (Salvini & Dondoni, 2011).

Infatti, non è possibile attribuire spiegazioni di causa-effetto ai costrutti di senso e significato in quanto questi ultimi non hanno le stesse proprietà degli eventi fisici e biologici, ma piuttosto sono utili per comprendere le ragioni dell’agire umano: la psiche esprime l’intenzionalità e crea un senso che non si può ridurre alle leggi meccanicistiche della causa e dell’effetto.

I presupposti ed enunciati-guida che caratterizzano quindi il passaggio da una psicologia attenta allo “stimolo” come causa ad una psicologia attenta al “segno” come atto intenzionale sono stati indicati dal professore Salvini come segue:

- 1. Nelle configurazioni e nelle interpretazioni all’agire umano non ci sono “cose” od “oggetti” o “fatti”, ma solo entità o eventi, che il linguaggio ritaglia come tali mediante attribuzioni di senso e significato;*

2. *Gli atti costruttivi ed interpretativi dipendono dalle relazioni in atto, dal contesto e dai relativi sistemi di ruoli, regole e giudizi di valore, personali, interpersonali e socialmente codificati;*
3. *Ogni azione è un agire comunicativo preordinato e costituito dallo schema relazionale e dal genere narrativo o discorsivo in cui le persone sono impegnate;*
4. *La rilevanza degli eventi psicologici è data non solo da ciò che è accaduto o accade alle persone, bensì anche da cosa esse fanno e intendono fare;*
5. *Un sistema interattivo generato dalle azioni delle persone è qualcosa di più e di diverso dalla somma e dalle proprietà degli elementi che lo costituiscono, e la sua evoluzione non è prevedibile;*
6. *Nell'agire umano, tutto ciò che è creduto reale può diventare "reale" e "vero" nelle conseguenze che produce;*
7. *Ogni azione umana acquista un senso attraverso il tipo di relazione cui dà vita, i tentativi di definirla ed il contesto che la ospita e la giudica (Salvini & Dondoni, 2011).*

Viene riscoperto l'individuo con il suo mondo interno e la sua storia relazionale, quale fattore determinante per spiegare il funzionamento del sistema (Castiglioni & Faccio, 2010).

Il linguaggio, verbale e non verbale, assume un ruolo centrale dal momento che le persone grazie ad esso, quando lo impiegano verso sé stesse e verso gli altri, attraverso le proprie categorie conoscitive, possono attribuire senso agli eventi che incontrano e che generano, veicolando e condividendo significati (Salvini & Dondoni, 2011).

Gli individui, attraverso la comunicazione, danno vita ad "artefatti sociosemiotici", cioè realtà costruite attraverso la produzione e condivisione di segni dotati di senso: ruoli,

situazioni, sentimenti, ecc., della cui architettura e significato sono contemporaneamente gli artefici e il risultato (Salvini & Dondoni, 2011).

Il significato si configura pertanto come l'insieme dei segni che vengono impiegati da una specifica comunità e che dà luogo a svariate "forme di vita" (Wittgenstein, 2017)

Gli artefatti sociosemiotici si mostrano dunque negli effetti empirici e nell'esperienza vissuta attraverso la forza illocutoria e perlocutoria del linguaggio, le caratteristiche fondamentali che permettono di compiere le azioni. J.L. Austin, con la teoria degli "atti linguistici", definisce l'atto di dire qualcosa "locutorio", mentre l'azione che si svolge nel dire qualcosa "illocutoria" : l'atto illocutorio è il modo in cui le parole vengono usate, ad esempio, per fare affermazioni, dare ordini, fare prescrizioni ecc. e include anche gli enunciati performativi; infine, con "perlocutorio" fa riferimento all'azione che si compie col dire qualcosa, all'effetto quindi dell'enunciazione sul suo interlocutore (Austin, 1975).

Il linguaggio, inoltre, consente di creare scenari di anticipazione rispetto agli eventi, attraverso la prescrizione e immaginazione di atti, azioni, codici interpretativi e forme di comunicazione, anche nelle loro caratteristiche fonologiche, sintattiche e concettuali.

Alla luce di quanto evidenziato, non risulta possibile scindere il linguaggio dall'azione, che anzi le conferisce valore pragmatico: le azioni vengono lette come il prodotto scaturito dall'interazione che si concretizza nei discorsi e nelle narrazioni (Gergen & Gergen, 2006).

Per cogliere le motivazioni di azioni e comportamenti delle persone risulta, quindi, riduttivo rifarsi alla spiegazione in termini di causa-effetto, ma si rivela pertinente comprendere i significati che gli individui attribuiscono agli eventi in quanto il dato in sé non esaurisce le possibilità semantiche del significante. La comprensione consiste nella

ricostruzione del contesto di senso in cui l'azione è collocata e comprende le intenzioni, i valori e gli scopi della persona.

Secondo James, infatti, le caratteristiche di un fenomeno sono rintracciabili non nel fenomeno in sé ma nelle modalità formali con cui questo si configura, per mezzo di giochi linguistici.

In questo senso, come sostenuto da Mead, gli oggetti della psicologia sono gli scambi interindividuali che si possono osservare nei processi sociali poiché nell'interazione simbolica gli individui danno vita a identità e ruoli, e negoziano regole e significati (Salvini & Dondoni, 2011).

Wittgenstein con la sua teoria del significato è giunto a sostenere che è possibile cogliere i significati del linguaggio attraverso le modalità con cui questo viene usato negli ambiti della vita quotidiana: osservare come viene impiegata una frase permette di rilevarne il senso in quanto è il linguaggio che dà forma a ciò che si ritiene "reale" (Wittgenstein, 2017).

Ne risulta che i significati delle parole non sono "essenziali" ma piuttosto "posizionali", e come sostiene Harré, cambiano in base al posto che occupano nella prospettiva attuale di ogni attore. Secondo Harré, quindi, i racconti delle persone sono espressione di come stanno le cose per il soggetto (Harré & Gillett, 1994).

Harré intende la mente umana come un sistema che gestisce le attività degli individui che interagiscono e si posizionano in un contesto nel quale è prevista un'organizzazione sia sociale che culturale. Secondo l'autore, la mente corrisponde all'azione, che è attuabile attraverso l'uso di discorsi, i quali, basandosi su sistemi di segni e simboli, si rifanno a intenzioni, comunicano significati e sono diretti ad uno scopo (Salvini & Dondoni, 2011).

I significati delle azioni si possono cogliere nelle interazioni contestualmente situate, motivo per cui le menti non sono pensabili in termini individuali ma come rappresentazioni di reti interpersonali che cambiano in base ai contesti e alle finalità verso cui sono indirizzate.

Harré individua lo studio delle narrazioni come obiettivo principale della psicologia: le modalità con cui l'individuo racconta sé stesso ed è raccontato dagli altri si posizionano tra loro in una dimensione di costruzione dialogica (Salvini & Dondoni, 2011).

Concludendo, seguendo l'ottica interazionista e in linea con quanto espresso finora, con la presente ricerca si è rivolta l'attenzione alle narrazioni delle persone che abitano, in questo caso, la scuola e nello specifico quelle degli studenti. Attraverso l'analisi di queste è stato possibile accedere ai significati e alle configurazioni di realtà degli attori considerati e rilevare il contesto nel quale sono inserite: il contesto sociale è ritenuto cruciale in quanto è da questo che si possono estrapolare gli strumenti necessari per muoversi in direzione di un cambiamento (Savini & Dondoni, 2011).

La chiave di volta è rappresentata dunque nell'intendere la scuola come parte del territorio e della comunità a cui si rivolge, diventando così un luogo simbolico ed effettivo di crescita e sviluppo.

Rilevare le narrazioni degli studenti è stato cruciale per riuscire ad entrare in contatto con essi e per portare alla luce le esigenze di cambiamento che in seguito possono essere affrontate e gestite dal sistema scuola.

Infine, è stato ritenuto fondamentale mettere i ragazzi nella posizione di evidenziare i propri pensieri, esigenze, richieste e aspettative, favorendo così la loro partecipazione affinché possano essere, come giustamente rivendicano, co-costruttori nel percorso di

cambiamento e riorganizzazione del sistema scolastico, che si mostra necessario e che li coinvolge in quanto partecipanti.

3.2 Domande e traiettorie della ricerca

La scelta di condurre una ricerca inerente alle modalità con cui gli studenti configurano la figura dello psicologo scolastico e il proprio ruolo di utente nasce dalle riflessioni avute in seguito agli ultimi accadimenti storico culturali e alle notizie che ne sono seguite, tra cui la richiesta dei giovani di ricevere ascolto e supporto anche per quegli aspetti e tematiche che sono strettamente connessi al benessere psicologico.

Inoltre, di fronte alla necessità di una riorganizzazione dei sistemi sociali, ed in particolare di quello scolastico, negli ultimi tempi, è stata rivendicata dagli studenti la posizione di soggetti attivi, competenti e capaci di poter offrire il proprio contributo in tema di decisioni da attuare per un cambiamento dell'organizzazione scolastica e una migliore definizione della figura professionale dello psicologo che opera a scuola.

In questo modo, attraverso il confronto con gli altri operatori e partecipanti del contesto scolastico, sarebbe possibile offrire proposte e soluzioni inclusive e condivise, e non imposte passivamente, senza quindi la partecipazione dei diretti interessati.

I giovani hanno avvertito l'esigenza di evidenziare che, oltre alle problematiche strettamente connesse alla didattica e alla valutazione, vivono il periodo adolescenziale ponendosi domande e affrontando questioni che li riguardano in quanto persone tra altre persone e non in quanto numeri.

È stata colta questa occasione come opportunità per ripensare la figura dello psicologo scolastico e per definire le aree di competenza, e più in generale la complessità che

avvolge il suo ruolo e il suo operato, dando così voce anche ai punti di vista e ai vissuti degli studenti, assunti come punto di partenza da cui muovere alcune considerazioni.

Facendosi strada tra i banchi di scuola, tra gli sguardi degli studenti, si è cercato, infatti, di rispondere ad alcuni importanti interrogativi che riguardano, innanzitutto, le modalità con cui gli studenti pensano e vivono il ruolo dello psicologo scolastico e il proprio ruolo di utente; successivamente, come pensano ed esperiscono la presenza o l'assenza di tale figura; ed ancora quali esigenze, aspettative, richieste e limiti ripongono nella figura dello psicologo scolastico e con quali modalità avviene l'interazione con quest'ultimo ed, infine, un'altra questione ha riguardato la possibilità di una risignificazione, a seguito dei recenti avvenimenti storico culturali, del ruolo, dell'importanza e dell'utilità dello psicologo a scuola.

In ultimo, è stato interessante e motivante volgere lo sguardo verso gli scenari che si potrebbero anticipare e generare, offrendo così un valido contributo, partendo dall'osservazione e dall'analisi dei dati ricavati con la presente ricerca. In seguito a quanto asserito le domande di ricerca sono: Che idea hanno gli studenti dello psicologo nel contesto scolastico? Come lo considerano? Che funzioni gli attribuiscono? Per quali ragioni si rivolgerebbero a lui? Cosa gli studenti potrebbero chiedere lui?

3.3 Obiettivi

Muovendo da queste prime riflessioni e in linea con le premesse e i presupposti teorici prima riportati sono state individuate tre dimensioni per mezzo delle quali si sono delineati i principali obiettivi d'indagine:

1. Configurazione del ruolo dello psicologo scolastico: esplorare i processi discorsivi e narrativi per rilevare le configurazioni circa il ruolo dello psicologo a scuola;
2. Configurazione del ruolo dell'utente e delle richieste: esplorare i processi discorsi e narrativi per esplorare la configurazione della richiesta dell'utente nel rapporto con lo psicologo scolastico;
3. Configurazione delle esigenze attuali degli studenti: esplorare i processi discorsi e narrativi per individuare le modalità con le quali gli studenti configurano le proprie esigenze e bisogni attuali sia in relazione all'operato dello psicologo scolastico che al periodo storico-culturale in cui sono immersi.

L'obiettivo ultimo riguarda la riflessione circa le implicazioni che tali processi possono avere nelle pratiche e nei processi di conoscenza e costruzione di significati, che vengono condivisi e negoziati da coloro i quali partecipano ed interagiscono nel mondo scolastico. L'utilità proposta attraverso lo sviluppo di tali aree di indagine è rivolta principalmente alla figura dello psicologo scolastico, affinché si possano mettere in luce criticità e punti di forza, analizzare le narrazioni che riguardano il suo intervento ed infine avanzare, attraverso le considerazioni emerse, eventuali prospettive e/o strategie future così da generare possibilità di cambiamento e/o rinnovamento nelle configurazioni dei principali interlocutori del suo operato. Non per ultimo l'apporto riservato anche a tutti gli attori facenti parte dell'organizzazione scolastica per cui questo lavoro può tornare utile nel momento in cui, poiché chiamati ad interfacciarsi con un sistema complesso e dinamico - quello della scuola - possono dapprima maneggiare narrazioni, rappresentazioni, aspettative, richieste e prospettive degli studenti, per poi farne, operativamente, una

bussola di orientamento per la messa a fuoco di obiettivi comuni, perseguibili sinergicamente.

3.4 Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 40 studenti delle scuole secondarie di secondo grado, di età compresa tra i 14 e i 19 anni, di cui 22 ragazze, 15 ragazzi e 3 non specificati. I ragazzi fanno parte di istituti differenti, tra cui quattordici appartengono al Liceo Scientifico e Classico “L. Pepe e A. Calamo” di Ostuni; diciassette all’Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado” di Castel Volturno; due all’ISISS “Taddeo da Sessa” di Sessa Aurunca; due al Liceo “G. Cesare- M. Valgimigli” di Rimini; cinque all’Istituto di Istruzione Superiore “Newton-Pertini” di Camposampiero, rispettivamente situati nelle regioni Puglia, Campania; Emilia-Romagna e Veneto. Le caratteristiche principali dei partecipanti sono riassunte nella *Tabella 1* come illustrato di seguito.

Tabella 1. Prospetto dei partecipanti della ricerca

<i>Partecipanti</i>	<i>Codice</i>	<i>Sesso</i>	<i>Età</i>	<i>Classe</i>	<i>Istituto di provenienza</i>	<i>Regione</i>
Studente 1	Interv.1	M	16	III A	Liceo Scientifico e Classico “L. Pepe e A. Calamo”	Puglia
Studente 2	Interv.2	M	19	V R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania

Studente 3	Interv.3	F	15	II C	Liceo “G. Cesare –M. Valgimigli”	Emilia-Romagna
Studente 4	Interv.4	F	17	IV R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania
Studente 5	Interv.5	M	14	I H	ISISS “Taddeo da Sessa”	Campania
Studente 6	Interv.6	F	16	III A	Liceo Scientifico e Classico “L. Pepe e A. Calamo”	Puglia
Studente 7	Interv.7	M	16	III A	Liceo Scientifico e Classico “L. Pepe e A. Calamo”	Puglia
Studente 8	Interv.8	M	16	III A	Liceo Scientifico e Classico “L. Pepe e A. Calamo”	Puglia
Studente 9	Interv.9	M	19	V R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania

Studente 10	Interv.10	F	17	IV A	Liceo Scientifico e Classico "L. Pepe e A. Calamo"	Puglia
Studente 11	Interv.11	F	16	III A	Liceo Scientifico e Classico "L. Pepe e A. Calamo"	Puglia
Studente 12	Interv.12	M	17	IV A	Liceo Scientifico e Classico "L. Pepe e A. Calamo"	Puglia
Studente 13	Interv.13	N.S.	16	III A	Liceo Scientifico e Classico "L. Pepe e A. Calamo"	Puglia
Studente 14	Interv.14	M	17	IV A	Liceo Scientifico e Classico "L. Pepe e A. Calamo"	Puglia
Studente 15	Interv.15	M	18	IV A	Liceo Scientifico e Classico "L. Pepe e A. Calamo"	Puglia
Studente 16	Interv.16	F	16	III A	Liceo Scientifico e Classico "L. Pepe e A. Calamo"	Puglia

Studente 17	Interv.17	F	17	IV A	Liceo Scientifico e Classico “L. Pepe e A. Calamo”	Puglia
Studente 18	Interv.18	F	18	V B	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania
Studente 19	Interv.19	M	18	V B	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania
Studente 20	Interv.20	F	19	V R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania
Studente 21	Interv.21	M	17	IV A	Liceo Scientifico e Classico “L. Pepe e A. Calamo”	Puglia
Studente 22	Interv.22	F	16	III D	Istituto di Istruzione Superiore “Newton-Pertini	Veneto
Studente 23	Interv.23	F	14	I H	ISS “Taddeo da Sessa”	Campania

Studente 24	Interv.24	F	14	I A	Istituto di Istruzione Superiore “Newton-Pertini	Veneto
Studente 25	Interv.25	M	16	III A	Liceo Scientifico e Classico “L. Pepe e A. Calamo”	Puglia
Studente 26	Interv.26	F	15	II C	Liceo “G. Cesare- M. Valgimigli”	Emilia-Romagna
Studente 27	Interv.27	F	16	III D	Istituto di Istruzione Superiore “Newton-Pertini	Veneto
Studente 28	Interv.28	M	14	I B	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania
Studente 29	Interv.29	F	14	I B	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania
Studente 30	Interv.30	F	14	I B	Istituto Superiore di Istruzione Superiore “V. Corrado”	Campania

Studente 31	Interv.31	F	14	I B	Istituto Superiore di Istruzione Superiore "V. Corrado"	Campania
Studente 32	Interv.32	F	15	I A	Istituto di Istruzione Superiore "Newton-Pertini"	Veneto
Studente 33	Interv.33	F	14	I A	Istituto di Istruzione Superiore "Newton-Pertini"	Veneto
Studente 34	Interv.34	F	17	IV R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore "V. Corrado"	Campania
Studente 35	Interv.35	F	19	IV R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore "V. Corrado"	Campania
Studente 36	Interv.36	F	17	IV R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore "V. Corrado"	Campania
Studente 37	Interv.37	N.S.	17	IV R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore "V. Corrado"	Campania

Studente 38	Interv.38	N.S.	17	IV R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore "V. Corrado"	Campania
Studente 39	Interv.39	M	17	IV R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore "V. Corrado"	Campania
Studente 40	Interv.40	M	17	IV R	Istituto Superiore di Istruzione Superiore "V. Corrado"	Campania

3.5 Metodi della ricerca

3.5.1 Caratteristiche della ricerca qualitativa

La ricerca qualitativa descrive in modo rigoroso, dall'interno all'esterno, i mondi della vita, dal punto di vista delle persone che vi partecipano. Quindi, «...i metodi qualitativi si occupano di quegli aspetti ... che la ricerca quantitativa non è adatta a studiare, vale a dire, il mondo dei significati e delle azioni vissuti» (Fischer, 2006).

In tal modo, cerca di contribuire a una migliore comprensione delle realtà sociali e di volgere l'attenzione sui processi, sui significati e sulle caratteristiche strutturali (Flick et al., 2004). Si può altresì intendere come un'attività situata che pone continuamente l'osservatore in una determinata posizione nel mondo (Denzin & Lincoln, 2005).

In linea con le prospettive teoriche dell'interazionismo simbolico, la conoscenza è intesa nei termini di assunzioni socialmente negoziate e di valori di comunità; in questo senso

la ricerca qualitativa, che si compone di un insieme di conoscenze flessibili, permette di rappresentare al meglio la dinamicità dei processi sociali, tenendo in considerazione il contesto storico-culturale in cui sono inseriti.

Differentemente ai metodi quantitativi, che operano sulla quantità e si rifanno a concetti normativi standardizzati, le metodologie qualitative offrono un maggiore coinvolgimento nell'osservazione del fenomeno di interesse (Wilson, 1986). Non è infatti possibile, come richiede la prospettiva positivista, escludere e non considerare alcuni aspetti come, gli assunti teorici e valoriali a cui le persone fanno riferimento, la biografia, l'appartenenza religiosa e culturale, in quanto elementi fondamentali per giungere ad un'immagine della realtà dell'altro che non risulti riduttiva.

La ricerca qualitativa è collegata ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni sono osservati tenendo presenti le realtà situazionali in cui si manifestano) e di processualità (gli elementi di indagine sono influenzati dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca) (Semeraro, 2011).

Dalla lettura delle risposte alle domande, dalle narrazioni biografiche e dalle descrizioni della vita quotidiana e dei processi nelle istituzioni è possibile ricavare le immagini di come gli individui costruiscono la realtà che abitano.

La ricerca qualitativa si mostra utile soprattutto in un'epoca in cui la vita sociale è continuamente caratterizzata da nuove forme di vita per cui sono necessarie strategie capaci di coglierle, descriverle e narrarle.

Non esiste così un'idea fissa circa l'oggetto di indagine che viene definito a priori come avviene con i metodi standardizzati ma, diversamente, la ricerca qualitativa si mostra aperta verso ciò che è ignoto e incerto (Flick et al., 2004).

Le esperienze, in quest'ottica, sono rilevate attraverso pratiche di tipo induttivo e varie procedure interpretative differenti, fintanto che la "realtà" si mostra come un fenomeno socialmente costruito. In questo senso, si muove il costruttivismo socio-culturale. (Semeraro, 2011). Lo stesso, infatti, pone il ricercatore come co-costruttore, assieme ai partecipanti della ricerca, delle conoscenze e riflessioni sugli elementi d'indagine per cui i processi interpretativi attribuiti alle esperienze diventano essenziali, e non accidentali o secondari (Sorzio, 2005).

L'analisi induttiva permette di rilevare concetti, temi e modelli che offrono una visione olistica delle esperienze vissute.

Il linguaggio risulta l'elemento fondante e responsabile della costruzione e comprensione di ciò che le persone considerano come reale e così l'attenzione è stata rivolta all'analisi delle pratiche discorsive e delle narrazioni, come possibili configurazioni di senso e azione (Holstein, 2008).

3.5.2 Metodologia d'indagine: il questionario

La ricerca ha mosso i primi passi da un'indagine preliminare svolta tramite il confronto con giovani studenti circa le tematiche di interesse e le esigenze portate e riscontate. A seguito delle narrazioni emerse è stato sviluppato come strumento d'indagine un questionario per il perseguimento degli obiettivi fin qui illustrati attraverso la raccolta delle narrazioni ricavate dalle risposte alle domande poste, in forma scritta, ai ragazzi.

La finalità proposta con l'utilizzo di questo strumento è stata quella di rilevare e raccogliere informazioni relative a motivazioni, pensieri e azioni degli studenti, andando così a fondo circa la questione di interesse.

L'uso di un questionario ben progettato permette di esemplificare i compiti dei partecipanti alla ricerca e del ricercatore stesso, ed inoltre, di produrre dati affidabili e validi. Con affidabilità si fa riferimento alla riproducibilità dei dati, mentre con validità ci si riferisce alla misura con cui il questionario riesce a misurare ciò che si intende effettivamente misurare (Meadows, 2003).

Nella definizione dello strumento d'indagine sono stati presi in considerazione vari fattori tra cui: gli obiettivi della ricerca, la disponibilità delle risorse, le caratteristiche della popolazione target e la modalità di amministrazione (metodo di campionamento, la capacità di raggiungere gli intervistati idonei, la complessità dei dati raccolti).

La progettazione del questionario ha preso avvio dalla scelta circa la modalità in cui somministrare il questionario. È stato ritenuto appropriato, quindi, preferire la formula del questionario di autocompletamento, che prevede un momento di consegna e uno di restituzione, in quanto ha fornito il vantaggio di coprire potenzialmente una popolazione dispersa e non ha necessitato di assistenza diretta.

È stata prediletta questo strumento in quanto ha permesso ai partecipanti un maggior grado di libertà circa la possibilità di scegliere il momento e il tempo da dedicare all'attività da svolgere. Un altro vantaggio riscontrato è stato quello di attribuire agli studenti la responsabilità nella scelta di partecipare alla ricerca, offrendo il proprio contributo circa tematiche che per primi li coinvolgono. Infine, questa formula ha permesso di mantenere l'anonimato.

La scelta di prediligere domande a risposta aperta ha permesso agli studenti di non fornire risposte predeterminate ma piuttosto di argomentare attraverso le proprie parole, favorendo di identificare in modo approfondito i pensieri e le esperienze del rispondente.

Per la formulazione delle domande l'obiettivo principale è stato assicurarsi che il testo esprimesse lo stesso significato per il ricercatore e per i partecipanti, attraverso l'accuratezza delle risposte (Frey, 1989).

Inoltre, si è fatto riferimento ai fattori che, secondo Sudman e Bradburn (1991), bisogna prendere in considerazione per la progettazione delle domande. Questi sono:

- Memoria: evitare di sovraccaricare la memoria del rispondente.
- Motivazione: porre questioni rilevanti per il rispondente.
- Comunicazione: garantire che ciò che stiamo chiedendo sia comunicato chiaramente.
- Conoscenza: chiedere solo informazioni che è probabile che il rispondente abbia.

Per la sequenza in cui sono state poste le domande, invece, è sembrato opportuno presentarle per argomento (McColl et al. 2001).

Altri fattori presi in considerazione hanno riguardato l'aspetto e la disposizione del questionario, in quanto elementi che possono influenzare la decisione di un rispondente sull'opportunità di rispondere, tra cui la lunghezza del questionario, il formato delle domande e risposte, dettagli di stampa, impaginazione ed istruzioni (Meadows, 2003).

Il protocollo di domande ha previsto così otto domande aperte ognuna delle quali ha indagato una delle tre dimensioni prima citate: le prime tre sono state rivolte alla configurazione del ruolo dello psicologo scolastico; ancora altre tre alla configurazione del ruolo dell'utente e delle richieste; e le ultime due alla configurazione delle esigenze attuali degli studenti.

Come passaggio fondamentale per la costruzione del questionario è stato indispensabile condurre uno studio pilota, ossia una fase iniziale in cui il questionario è stato proposto ad un campione ristretto e rappresentativo dei partecipanti.

La prima formula del questionario è stata somministrata così come “pre-test” a quattro studenti della scuola secondaria di secondo grado per verificare se attraverso le questioni poste fosse possibile ricavare risposte coerenti con quanto indagato e se la struttura proposta fosse adeguata e comprensibile.

A seguito di questo passaggio è stato possibile accorgersi che non tutte le domande erano pertinenti e, dunque, sono state effettuate alcune modifiche e correzioni circa le incomprensioni e le incoerenze riscontrate, sotto la guida delle informazioni emerse, appunto, dall’analisi dei “pre-test”.

La versione ufficiale del questionario ha previsto, innanzitutto, le successive semplici istruzioni per gli studenti: *“Questa indagine esplora le narrazioni che vengono attribuite alla figura dello psicologo scolastico da parte degli studenti con l’intenzione di sollecitare aspettative, richieste, esigenze, prospettive future, scelte, ambizioni che riguardano non solo il proprio rapporto con la scuola, ma anche e soprattutto il proprio ruolo e quello giocato dalla figura dello psicologo scolastico. Si prega di leggere tutte le domande prima di rispondere, non ci sono risposte giuste o sbagliate”*.

È seguita una parte dedicata alla rilevazione dei dati come nome dell’istituto scolastico, classe, sesso ed età, e, infine, sono state poste le seguenti domande:

1. *“Come descriveresti uno psicologo scolastico?”*
2. *“Come descriveresti ciò di cui si occupa in una scuola?”*
3. *“Per quali ragioni inviteresti un/una tuo/a amico/a a rivolgersi allo psicologo della scuola?”*
4. *“Come descriveresti chi decide di rivolgersi allo psicologo scolastico?”*
5. *“Se un ragazzo della tua età andasse dallo psicologo scolastico cosa potrebbe chiedere?”*

6. *“Secondo te ci sono delle problematicità nell’andare dallo psicologo scolastico? Motiva la risposta.”*
7. *“Quali esigenze vivete voi ragazzi in questo particolare periodo storico-culturale?”*
8. *“A quali delle difficoltà che tu vivi pensi che lo psicologo possa rispondere?”*

Per lo svolgimento del questionario non sono stati indicati limiti di tempo o vincoli per la scrittura, ma, piuttosto, si è preferito lasciare piena autonomia ai partecipanti.

3.6 Raccolta dati

La raccolta dei dati è avvenuta nel periodo che va da marzo a luglio 2022 per mezzo della tecnica dello *snowball effect* che è stata applicata chiedendo alle prime persone interpellate i contatti di ulteriori persone a cui proporre il questionario, giungendo così ad un “passaparola” che ha coinvolto dirigenti, docenti e studenti.

È, dunque, stato necessario entrare in contatto con i dirigenti degli istituti scolastici i quali, conosciute le motivazioni che hanno promosso l’indagine esplorativa, si sono mostrati interessati al progetto e propensi al coinvolgimento degli insegnanti, che tramite il passaparola con colleghi e studenti, hanno proposto l’iniziativa di partecipazione non obbligatoria agli studenti interessati.

È stato fornito ai dirigenti coinvolti, ai ruoli preposti e agli insegnanti il link, <https://docs.google.com/forms/d/1IBGDJrIypw8ptEFChfRBtaG88hKrhzKTxop2E2hrY1o/edit>, attraverso cui è stato possibile accedere al modulo (*Figura 1*), presente sulla piattaforma Google, riportato qui di seguito e finalizzato alla raccolta e registrazione delle risposte ricevute.

Figura 1. Modulo Google

Indagine esplorativa sulla figura dello psicologo scolastico

Questa indagine esplora le narrazioni che vengono attribuite alla figura dello psicologo scolastico da parte degli studenti con l'intenzione di sollecitare aspettative, richieste, esigenze, prospettive future, scelte, ambizioni che riguardano non solo il proprio rapporto con la scuola, ma anche e soprattutto il proprio ruolo e quello giocato dalla figura dello psicologo scolastico.
Si prega di leggere tutte le domande prima di rispondere, non ci sono risposte giuste o sbagliate.

NOME ISTITUTO SCOLASTICO *

Testo risposta breve

CLASSE *

Testo risposta breve

SESSO *

Testo risposta breve

ETA' *

Testo risposta breve

1. Come descriveresti uno psicologo scolastico? *

Testo risposta lunga

2. Come descriveresti ciò di cui si occupa in una scuola? *

Testo risposta lunga

3. Per quali ragioni/motivazioni inviteresti un/una tuo/a amico/a a rivolgersi allo psicologo della scuola? *

Testo risposta lunga

4. Come descriveresti chi decide di rivolgersi allo psicologo scolastico? *

Testo risposta lunga

5. Se un ragazzo della tua età andasse dallo psicologo scolastico cosa potrebbe chiedere? *

Testo risposta lunga

6. Secondo te ci sono delle problematiche nell'andare dallo psicologo scolastico? Motiva la risposta *

Testo risposta lunga

7. Quali esigenze vivete voi ragazzi in questo particolare periodo storico-culturale? *

Testo risposta lunga

8. A quali delle difficoltà che tu vivi pensi che lo psicologo possa rispondere? *

Testo risposta lunga

Questo formato ha reso obbligatoria la risposta a tutte le domande e ha permesso di poter completare il questionario in forma anonima e con assoluta immediatezza e facilità; infatti, è stato possibile rispondere attraverso il semplice utilizzo dello smartphone o del PC.

3.7 Metodologia di analisi dei dati

3.7.1 Teoria del posizionamento discorsivo di Harré

La teoria del posizionamento si è sviluppata negli anni Ottanta grazie ai contributi di Bronwyn Davies, Rom Harré, Luk Van Langenhove e Fathali Moghaddam. Attingendo dai precedenti studi di Lev Vygotskij, questa teoria si è incentrata sull'individuo e sulla conoscenza dei partecipanti nel contesto educativo, offrendo così la possibilità di cogliere le motivazioni dei soggetti nell'agire comportamenti specifici, diretti ad uno scopo, tra i vari possibili.

Secondo Harré la definizione dell'oggetto di indagine deve includere le significazioni, le attività discorsive e i posizionamenti, perché è attraverso questi elementi che prendono vita i fenomeni psicologici. In questa prospettiva ogni persona è impegnata nella negoziazione degli eventi di vita che le appartengono, così da equilibrare e integrare tre vincoli fondamentali:

- I. La necessità di adattarsi alle situazioni, che non sempre dipendono dalla volontà del soggetto, indicando così l'impossibilità di concettualizzare in modo infinito una circostanza;

- II. Il bisogno di coerenza e unità rispetto alla concettualizzazione degli elementi che entrano a far parte di una specifica occasione per evitare situazioni conflittuali e inconcludenti;
- III. La capacità di abitare discorsi differenti con il proprio sistema di significazioni che, grazie alla negoziazione, rende compatibili, con aggiustamenti, i discorsi che si mostrano contraddittori.

Sulla base di questi elementi è possibile identificare una mente coerente nel momento in cui si mostra capace di adottare varie posizioni in discorsi differenti e di dare forma ad una soggettività complessiva (Harré & Gillet, 1994).

I "posizionamenti" fanno riferimento ai modi con cui i ruoli vengono assegnati, appropriati o negati; includono anche le forme che le persone attribuiscono a sé stesse e agli altri per mezzo delle attività discorsive, come l'espressione orale e scritta, e le altre azioni basate su sistemi normativi e morali. Attraverso l'attività di posizionamento è possibile dar luogo alla produzione discorsiva dei sé "in cui i sé si trovano nelle conversazioni come partecipanti osservabili e soggettivamente coerenti in una storia prodotta in linee comuni". Le posizioni che le persone assumono nei contesti discorsivi influenzano il modo con cui costruiscono ciò che accade e predispongono determinati tipi di reazioni verso le significazioni (Harré & Gillet, 1994). Le opportunità per le persone di agire dipendono da numerose altre persone.

Attraverso l'analisi delle narrazioni utilizzate dagli individui per posizionare sé stessi e gli altri è possibile rilevare come le posizioni vengono assunte dagli individui, per sé stessi e per gli altri, in base alla loro interpretazione di "diritti" (ciò che a una persona è dovuto da altri) e "doveri" (ciò che una persona deve agli altri). La teoria implica convenzioni di parola e azione che sono mutevoli, discutibili e di breve durata. Questo è

in contrasto con la teoria dei ruoli, in cui i ruoli sono relativamente fissi e statici. Le persone non possono dunque sottrarsi ai posizionamenti assunti senza che questi vengano rimpiazzati con altri, che necessitano a loro volta di approvazione, in quanto sono costantemente impegnati nella ricerca del senso della vita e delle situazioni in cui sono immersi (Harré & Gillet, 1994).

La teoria può essere impiegata per indagare le modalità con cui l'individuo costruisce la propria storia, e quindi il proprio senso di sé e degli altri.

3.7.2 Una visione immanentista

La tradizione ha per lungo tempo inteso l'insieme delle produzioni umane - come le conversazioni - come conseguenza dell'assunzione e applicazione di regole e convenzioni che esistono indipendentemente dalle produzioni stesse. Questo tipo di visione è stata indicata con il nome "trascendentalismo", mentre la teoria del posizionamento si rifà ad una visione opposta, chiamata "immanentista". Le regole sono intese nei termini di formulazioni esplicite dell'ordine normativo che è immanente nelle produzioni umane concrete e queste formulazioni sono un tipo speciale di discorso che ha i propri scopi sociali. Secondo il punto di vista immanentista ci sono solo conversazioni reali, passate e presenti. Le somiglianze tra le varie conversazioni devono essere spiegate con riferimento solo a ciò che è accaduto concretamente prima, e alle memorie umane che ne costituiscono le risorse personali e culturali a cui si può attingere per costruire il momento presente. Sono le conversazioni reali/effettive che sono già avvenute ad essere gli archetipi delle conversazioni attuali.

Le persone solitamente ricordano cosa essi e gli altri hanno detto e fatto, ciò che credono o hanno creduto che gli altri hanno detto e fatto, dove è stato sbagliato e dove è stato

giusto. Il termine “posizione” viene offerto come sostituzione immanentista di una serie di concetti trascendentali come quello di “ruolo” (Harris, 2018).

3.7.3 La differenza tra ruolo e posizionamento

La nozione di posizionamento risulta più pertinente per rendere giustizia al carattere flessibile, autodeterminato e interpretativo dell’azione individuale, rispetto alla nozione più statica e rituale di “ruolo”, che implica una forma di determinismo socio-strutturale nella lettura dell’azione individuale, e non è capace di cogliere le sfaccettature dell’identità inerenti a caratteristiche psicologiche, biografiche e morali. Nella concezione di ruolo viene meno infatti la comprensione interiorizzata che quel ruolo assume per ogni persona che lo svolge. Ogni individuo infatti vive un’esperienza unica che influenza la sua posizione: c’è una storia di narrazioni fuori da ogni esperienza vissuta che determina la propria posizione nei confronti di un determinato ruolo (Harré & Langenhove, 2010).

3.7.4 Norme, diritti e doveri

Il costrutto di “posizionamento” rende giustizia all’importanza delle interazioni sociali in cui gli individui sono costantemente coinvolti ed è impiegato per indicare quel «processo discorsivo attraverso cui i sé sono situati nelle conversazioni come partecipanti soggettivamente coerenti all’interno di storie prodotte in modo collaborativo» (Davies & Harré, 1990). L’assunzione di tale costrutto consente, di fatto, di evidenziare le coordinate che mostrano, e al tempo stesso limitano, le possibilità d’azione dell’individuo che è collocato temporalmente entro una “posizione”, ed è quindi situato in una specifica cornice e pratica discorsiva: «un posizionamento implicitamente limita l’entità di ciò che

è logicamente possibile dire e fare e delimita adeguatamente una parte del repertorio delle azioni possibili in un dato momento in un contesto specifico, incluso ciò che riguarda gli altri. Questo è il confine delle azioni socialmente consentite» (Harré & Moghaddam, 2003).

Un importante aspetto consiste nel fatto che le varie modalità con cui i diversi gruppi di individui entrano in conversazione, dipendono in gran parte dall'insieme dei doveri e dei diritti nel dire e usare specifiche categorie di atti linguistici.

L'insieme dei diritti e dei doveri costituisce, quindi, la posizione dell'individuo, rispetto alla forza illocutoria o sociale di quello che un individuo può o non può dire (Harré & Gillett, 1994). Da questo punto di vista, il posizionamento discorsivo «incorpora sia un repertorio concettuale e sia una posizione delle persone all'interno della struttura dei diritti per coloro che utilizzano tale repertorio. Dopo aver preso una posizione particolare come propria, una persona vede inevitabilmente il mondo dal punto di tale posizione di vantaggio e in termini di immagini particolari, metafore, storie e concetti che sono fatti rilevanti nella particolare pratica discorsiva in cui sono posizionato» (Davies & Harré, 1990).

In generale, la Teoria del Posizionamento include i seguenti aspetti fondamentali che caratterizzano le interazioni sociali (Harré & Langenhove, 2010):

1. I diritti e i doveri sono distribuiti tra gli individui come modelli in cambiamento e li impegnano a svolgere particolari tipi di azioni;
2. Questi modelli sono essi stessi il prodotto di atti di ordine superiore di posizionamento, attraverso i quali i diritti e doveri sono distribuiti;

3. Tali azioni sono le componenti significative della story-line. Qualsiasi incontro può svilupparsi lungo più di una story-line, e può sostenere più di una story-line in continua evoluzione in maniera simultanea;
4. I significati delle azioni delle persone sono atti sociali. La forza illocutoria di ogni azione umana, come interpretato dalla comunità locale, determina il suo posto in una story-line.

3.7.5 Le coordinate per il posizionamento

Se si accetta il presupposto secondo cui la vita si dispiega come un racconto e una storia, con molteplici interconnessioni di story-lines, allora il significato delle azioni che gli individui attuano è in parte determinato dalle posizioni che assumono nell'interazione.

Qualsiasi atto linguistico specifico include la posizione (auto-posizionamento) e le posizioni degli altri (altro-posizionamento) con la possibilità di cambiare la trama in corso. Con questo in mente, un atto linguistico ha un effetto illocutorio e perlocutorio. Come prima citato, la forza illocutoria di un atto linguistico si riferisce all'atto linguistico stesso come un'azione performativa (es. domanda, comando, commento), mentre la forza perlocutoria si riferisce alle conseguenze dell'atto illocutorio (es. risposta, rifiuto o contro-argomentazione).

L'individuo, inteso come agente discorsivo, attraverso la partecipazione alle pratiche discorsive e mediante gli enunciati linguistici, si "posiziona" all'interno di uno specifico sistema di locazione composto da quattro coordinate (Davies & Harré, 1990):

- spaziale: indica la collocazione dell'individuo in confini definiti e in un contesto specifico; fornisce all'individuo un punto di vista sul mondo attraverso la quale egli orienta la propria capacità d'azione; in altre parole, «per avere un senso di me

stesso come individuo unico, ho un senso di locazione nello spazio, letteralmente un punto di vista» (Harré & Gilett 1994);

- temporale: consiste in un riferimento attraverso il quale l'individuo si colloca in un momento storicamente definito, «un senso di esistere, in un dato momento, in un dipanarsi temporale, un senso della mia vita come una traiettoria o percorso attraverso il tempo» (Harré & Gilett, 1994);
- morale: indica un posizionamento in cui è centrale il senso di responsabilità rispetto a sistemi culturali e locali di doveri e diritti, di obblighi e impegni reciproci nei confronti degli altri individui;
- sociale: indica il posizionamento rispetto alla molteplicità degli altri individui legato alla reputazione nell'ordine morale locale, allo status, all'età, ecc. Avere un senso di sé e della propria individualità personale significa, in sintesi, avere un posto nei diversi sistemi di locazione.

3.7.6 Il triangolo di posizionamento

Il triangolo del posizionamento, teorizzato da Harré e Langenhove, come mostrato nella *Figura 2*, presenta tre elementi principali: la posizione, i discorsi e altri atti linguistici, e la trama (Harré & Langenhove, 2010).

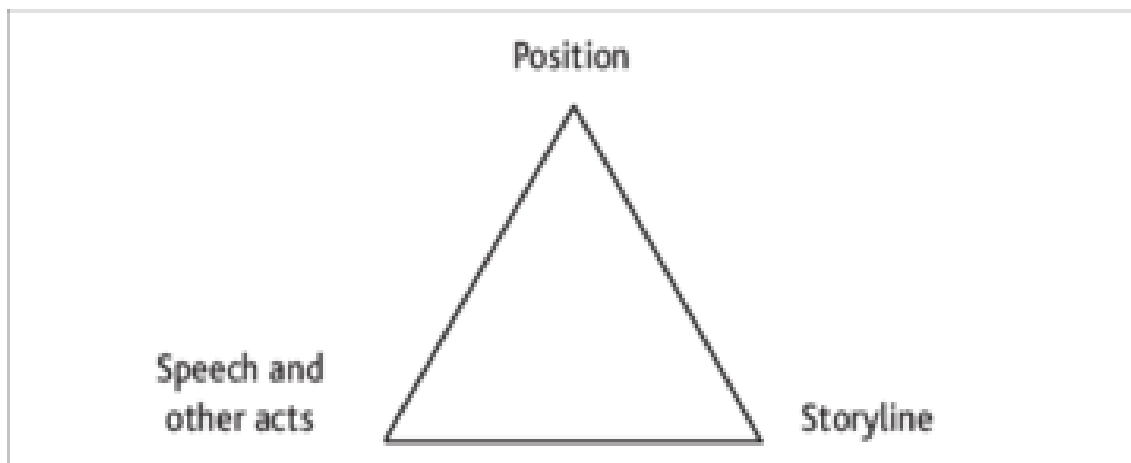


Figura 2. Triade di posizionamento (Harré & Langenhove, 1999)

La posizione, come è stato fin qui osservato, ha componenti sia sociali che individuali ed è, in breve, descritta come i diritti, i doveri e gli obblighi che una persona ha nei vari contesti sociali e che sono sostenuti dalle caratteristiche e dai tratti della personalità dell'individuo. Tradizioni e costumi sono fonti vitali nella formazione delle posizioni. Infine, una posizione stabilisce ciò che un individuo è autorizzato a dire e fare (Davies & Harré, 1990).

Ogni azione socialmente significativa, movimento intenzionale o discorso dovrebbe essere visto come un atto significativo. L'azione assume importanza solo se viene identificata in base a regole per comportamenti morali o sociali accettati e se gli viene attribuito un significato nel contesto in cui viene eseguita. Una situazione appropriata e azioni significative e rilevanti devono precedere l'azione eseguita, che avrà a sua volta delle conseguenze (Harré & Gilett 1994).

Come risultato del discorso e di altri atti linguistici, vengono sviluppate le trame a cui gli individui contribuiscono con il proprio modello di narrazione. Le trame possono essere lette come attribuzioni di chi ha o non ha il diritto o il dovere di agire e un cambiamento nella trama potrebbe alterare le posizioni iniziali degli individui coinvolti. Inoltre, mentre

gli individui conversano tra loro, possono usare narrazioni o trame per fare in modo che le loro azioni e parole siano intenzionali e significative per sé stesse e per gli altri (Harré & Gilett 1994).

Tutte le strutture sociali possono essere intese come espressioni di ordini morali che stabiliscono le regole per un comportamento accettabile. Gli atti linguistici creano e attivano ordini morali. Quando un individuo compie un'azione, sviluppa un ordine morale personale (ad esempio, giustificando il proprio comportamento che altrimenti sarebbe ritenuto irresponsabile o inappropriato). Gli ordini morali personali a volte possono essere sentiti come più forti rispetto agli ordini morali stabiliti dalla comunità di riferimento.

La teoria del posizionamento porta all'analisi di qualsiasi situazione sociale in relazione a tre nozioni fondamentali:

1. Ci sono molti ordini morali, culturali, legali e istituzionali che sono predeterminati e assegnano posizioni agli attori; queste posizioni determinano i poteri e i diritti che vengono attribuiti agli individui;
2. Ci sono trame in espansione ed emergenti che costituiscono un ordine morale locale in cui possono essere confermate o trasformate le posizioni iniziali;
3. Ci sono ordini morali personali degli individui coinvolti che influiscono su ciò che faranno e diranno, come per esempio confutare o accettare posizioni predeterminate o sviluppate attraverso la conversazione (Harré & Langenhove, 2010).

La teoria del posizionamento, inoltre, si concentra su due aspetti della personalità:

- il Sé incarnato: singolare, continuo e identico a sé stesso. È l'unità e la continuità del punto di vista di una persona e delle sue azioni nei vari contesti;

- il Concetto di sé: le credenze che gli individui hanno su sé stessi, le loro qualità morali, le loro capacità, le loro paure e la loro vita. A sua volta, questo include i concetti di sé autobiografico e sé sociale:
 - il Sé autobiografico è una forma di autocomprensione narrativa. I sé autobiografici possono cambiare da una storia all'altra a causa delle differenze del pubblico a cui sono rivolte e della situazione in cui la persona sta discutendo la propria storia;
 - il Sé sociale corrisponde alle qualità e ai tratti che un individuo mostra quando interagisce con gli altri. Il sé sociale di una persona varia in base al contesto (Harré & Langenhove, 2010).

Appare doveroso fornire una chiarificazione circa le tipologie di posizionamento che si possono configurare per avere un quadro completo della teoria di riferimento.

I posizionamenti si distinguono innanzitutto per ordini: il posizionamento di *primo ordine* fa riferimento alla posizione che l'individuo assume, indipendentemente da ogni influenza; il posizionamento di *secondo ordine* indica i cambiamenti nel posizionamento di primo ordine, a seguito delle interazioni con gli altri in un ambiente sociale; infine, con il posizionamento di *terzo ordine*, gli individui sono influenzati dalle precedenti interazioni sociali e assumono posizioni sulla base di ciò che hanno osservato.

Continuando, il posizionamento di sé e degli altri include il modo in cui una persona posiziona sé stesso e il modo in cui un individuo posiziona gli altri. Questi tipi di posizionamento sono rispettivamente dipendenti gli uni dagli altri tanto che per assumere una propria posizione è necessario definire le posizioni degli altri, e viceversa.

È possibile, inoltre, fare riferimento ad un tipo di posizionamento *tacito* e ad uno *intenzionale*: il primo è coinvolto nelle interazioni quotidiane, solitamente del primo ordine di posizionamento e di natura non intenzionale, e costituisce ciò che è stato intrinsecamente appreso e interiorizzato nel tempo; il secondo, invece, include posizioni assunte consapevolmente, e a seconda dell'obiettivo finale della posizione adottata, può essere distinto come segue:

- **Autoposizionamento deliberato:** una persona assume una posizione specifica con l'intenzione di ritrarre qualcosa in un modo particolare, indipendentemente dalla sua accuratezza fattuale, al fine di ottenere un risultato o una strategia specifici.
- **Autoposizionamento forzato:** si verifica in risposta a un evento esterno ed è più una risposta obbligatoria rispetto a una deliberata. Ad esempio, un individuo si posiziona in un modo particolare in risposta a una valutazione annuale delle prestazioni.
- **Posizionamento deliberato degli altri:** in questo tipo di posizionamento, un individuo posiziona deliberatamente gli altri per raggiungere un obiettivo sottostante. Il posizionamento deliberato degli altri può avvenire con o senza l'individuo bersaglio o gli individui presenti nell'ambiente sociale. Un oratore che include il suo pubblico nel suo discorso è un esempio per il primo, mentre il pettegolezzo sarebbe un esempio per il secondo.
- **Posizionamento forzato degli altri:** si verifica quando sono presenti fattori esterni che richiedono a un individuo di assumere posizioni specifiche per gli altri. Ad esempio, una persona sotto giuramento in un processo è tenuta per legge ad assumere posizioni altrui.

Il posizionamento può anche essere definito *morale* o *personale*: nel primo caso quando ci si comporta in conformità con i diritti, i doveri e gli obblighi del proprio ruolo. Queste posizioni possono essere sotto forma di professore-studente, genitore-figlio o commesso-cliente; un ruolo particolare si traduce in un individuo che agisce e risponde in un certo modo. Il posizionamento personale avviene in base alle proprie proprietà individuali ed esperienze di vita, e non si conforma a un ruolo generico o atteso (Langenhove, 1998).

Infine, è possibile fare una distinzione tra posizionamento interattivo e riflessivo: il primo viene mostrato quando una persona o un gruppo di persone posiziona un'altra persona in base al suo comportamento e a ciò che dice. Il posizionamento riflessivo, invece, è il posizionamento di sé stessi in risposta agli altri (Jones, 2012).

Attraverso l'applicazione della struttura triadica sopra indicata è possibile osservare come le varie posizioni vengono assunte durante il corso delle conversazioni e che queste si mostrano evidentemente necessarie per l'avvio delle conversazioni stesse. Il posizionamento permette altresì di collocare i partecipanti nella particolare storia di vita in cui sono immersi e di assegnare ai partecipanti un ruolo e un ordine morale, che sono incorporati nella specifica posizione che occupano. Gli studenti, per mezzo dei loro discorsi, configurano sé stessi e lo psicologo scolastico sulla base dei posizionamenti che assumono e attribuiscono agli altri. Identificare tali posizioni può aiutare non solo nella comprensione e nell'identificazione del ruolo assunto ma, soprattutto, per entrare in contatto con le modalità con cui gli attori del sistema scolastico si relazionano. Questo permette, anche, di comprendere le dinamiche o le relazioni di potere della comunità scolastica. Le trame che si rilevano nelle conversazioni consentono di portare alla luce le norme della comunità, le quali influenzano i processi interattivi e decisionali.

In conclusione, per il presente studio, la teoria del posizionamento ha rappresentato da un lato, un riferimento teorico per sostenere e guidare lo studio e l'osservazione, dall'altro un approccio metodologico per analizzare le configurazioni degli studenti circa il ruolo dello psicologo scolastico e il proprio ruolo di utenti.

Capitolo 4

RISULTATI: I POSIZIONAMENTI EMERSI DALLE NARRAZIONI DEGLI STUDENTI

4.1 Introduzione

In questo capitolo si presentano i risultati della ricerca attraverso l'analisi dei posizionamenti emersi dalle narrazioni degli studenti in linea con gli obiettivi dell'indagine condotta: analizzare i processi narrativi per rilevare le configurazioni circa il ruolo dello psicologo a scuola, per esplorare la configurazione della richiesta dell'utente nel rapporto con lo psicologo scolastico e per individuare le modalità con le quali gli studenti configurano le proprie esigenze e bisogni attuali, sia in relazione all'operato dello psicologo scolastico che al periodo storico-culturale in cui sono immersi.

Questa impostazione ha consentito di osservare non tanto i contenuti presentati attraverso il materiale discorsivo, quanto più l'architettura, i processi e le modalità attraverso cui tali contenuti sono stati riportati, permettendo così di cogliere gli effetti di realtà e di comprendere gli scenari prefigurati dagli studenti stessi.

Tra gli elementi teorici di riferimento, impiegati come criterio d'indagine, si è mostrato utile, per un'analisi dei discorsi di ordine generale, volgere lo sguardo ai macrocontesti, ossia a come gli studenti si sono posizionati rispetto alle idee anticipate nelle domande che sono state rivolte loro. I posizionamenti ricavati, di ordine morale, culturale e/o istituzionale rappresentano ciò che la matrice culturale, i riferimenti normativi e il ruolo istituzionale rendono possibile in termini di configurazione di realtà. Sono, inoltre, assegnati e adottati dagli studenti rispetto alla trama vissuta che comprende la storia e lo sfondo in cui avvengono i processi interattivi e discorsivi. Altresì, è stato ritenuto

importante fare riferimento agli atti linguistici, ossia all'azione performativa delle espressioni impiegate per rispondere alle questioni proposte.

Nello specifico, le varie tipologie di posizionamento a cui si fa riferimento sono state pensate e definite sulla base dei testi scritti, ricavati dalla raccolta ed esamina delle risposte al questionario.

Nei paragrafi successivi sono presentati i posizionamenti che si sono rivelati più significativi e rappresentativi in riferimento alla specifica dimensione di indagine. Questi sono esposti muovendosi da un polo ad un altro, lungo un continuum di collocazioni che sono tra loro connesse e interdipendenti.

4.2 Configurazione del ruolo dello psicologo scolastico

Il posizionamento è stato impiegato dapprima come strumento per interpretare la costruzione del ruolo dello psicologo scolastico e del suo operato da parte degli studenti.

4.2.1 Lo psicologo scolastico attraverso la definizione di funzioni e caratteristiche

Uno dei posizionamenti di maggior rilievo nella prima dimensione è stato quello definito come *posizionamento definitorio*, attraverso cui gli studenti hanno sancito una realtà circoscrivendola ad una o più specifiche aree. Nel caso specifico, il ruolo dello psicologo scolastico è stato presentato attraverso compiti, funzioni, caratteristiche o interessi, ritenuti dagli studenti elementi necessari e sufficienti per la definizione della figura professionale in questione. Lo studente ha collocato lo psicologo scolastico in una determinata posizione, assumendo il proprio punto di vista con ovvietà e fermezza, come se includesse quello più ampio della comunità. Com'è possibile osservare dalle risposte dei ragazzi, questo posizionamento crea un effetto di realtà che pone lo psicologo come

figura imprescindibile e basilare per il sistema scolastico, la cui presenza non è contestabile. Ad esempio, nel caso degli estratti in cui si afferma che lo psicologo scolastico è *“Una necessità”, “fondamentale” e “indispensabile”*. In particolare, i termini utilizzati esprimono un valore assoluto e di ferma convinzione rispetto alla realtà a cui fanno riferimento, quindi, lo studente stabilisce, in modo autoreferenziale, la teoria per cui lo psicologo a scuola è qualcuno di cui non si può fare a meno. I termini impiegati non comportano unicamente l’espressione di una valutazione bensì esplicano un’azione linguistica di certezza e consapevolezza, rilevando così un’esigenza e un bisogno, e reclamando la presenza e l’intervento della figura professionale. La stessa configurazione si crea con l’impiego di questa frase: *“Per tutte le ragioni possibili e immaginabili, uno psicologo fa bene anche se non si ha alcun tipo di problema”* (Interv.1), in cui lo psicologo è associato, indipendentemente dalla situazione e in modo indiscutibile, ad uno stato di benessere.

Altri estratti esemplificativi sono quelli riportati come segue: lo studente descrive lo psicologo scolastico come *“Uno psicologo che aiuta studenti in difficoltà, che li aiuta senza l'intervento dei genitori”* (Interv.2) e come *“Una persona che si interessa alle problematiche degli alunni della scuola”* (Interv.3).

Nel primo caso, lo studente conduce la descrizione incentrandosi sulla funzione che attribuisce allo psicologo: lo psicologo scolastico e il suo operato sono riconducibili, secondo quanto affermato, alla funzione dell'aiuto in momenti specifici, che, in questo modo, risulta essere il mandato principale; per meglio specificare, segue una precisazione rispetto alla modalità con cui l’aiuto viene offerto, ossia escludendo l’intervento delle figure genitoriali. Allo stesso modo, sono esemplificative la frase *“La scuola si occupa della formazione educativa e culturale di una persona”* (Interv.4) e l’affermazione per

cui il soggetto inviterebbe un amico a rivolgersi ad uno psicologo scolastico “*Se avesse comportamenti aggressivi oppure se si isolasse dai compagni*” (Interv.5), e ancora “*Per uno sfogo oppure per “divertirti” come ci è stato permesso a noi alunni tramite un progetto*” (Interv.6), “*Quando i problemi non sono gestibili gli direi di andare lì*” o “*Per liberarsi*” (Interv.7) : in tutti i casi riportati il soggetto sancisce le funzioni e le aree di competenza dello psicologo scolastico, ossia la formazione culturale ed educativa, l’aggressività, l’isolamento, l’ascolto, il divertimento, le situazioni ingestibili.

Nel secondo caso, invece, lo psicologo è posizionato, in prima battuta come *persona* che, in quanto tale, mostra degli interessi. È, dunque, presentato come persona che sceglie, sulla base delle proprie passioni e curiosità, di rivolgere l’attenzione e di occuparsi professionalmente delle problematiche dei ragazzi. L’immagine che ne deriva è quella dello psicologo coinvolto nelle dinamiche scolastiche, che ha una posizione attiva e partecipe, si informa e si impegna per rilevare le difficoltà degli studenti.

4.2.2 Lo psicologo scolastico come aiuto e supporto

Un altro posizionamento rilevato come significativo è stato il *posizionamento del supporto*, grazie al quale gli studenti hanno collocato lo psicologo scolastico nei panni di una figura professionale che offre il proprio aiuto e supporto e, quindi, che offre un vantaggio rispetto ad una condizione iniziale, che altrimenti risulterebbe difficile da affrontare. In questo senso, lo psicologo è configurato come colui che ha le competenze per eseguire una serie di azioni utili nella gestione di situazioni di sofferenza e disagio, apportando un miglioramento alla vita dei ragazzi. Gli studenti, attraverso questa modalità, permettono di associare allo psicologo scolastico l’immagine di un professionista capace di lenire e attenuare le sofferenze, e di dispiegare la complessità

delle situazioni in cui gli studenti sono immersi. Ad esempio, con la risposta: *“Una fonte di riorientazione e figura di supporto e di chiarezza di cui molti alunni hanno bisogno per la propria sintonia mentale”* (Interv.8), si associa lo psicologo a uno strumento di orientamento esistenziale. Il verbo *“riorientare”* lascia intendere che lo psicologo è colui che dopo aver perso l’orientamento può condurre nuovamente sulla *“retta via”*, mentre il sostantivo *“chiarezza”* crea un effetto di realtà per cui il professionista è capace di semplificare e mostrare gli elementi che entrano in gioco in alcuni contesti, che altrimenti rimarrebbero al di fuori della consapevolezza. Inoltre, il termine *“fonte”* rievoca l’immagine di qualcosa che è all’origine della salute mentale e a cui poter attingere in momenti specifici, quindi, evidenzia la disponibilità del professionista e lo presenta come colui dal quale proviene direttamente il senso di orientamento, come se ne fosse il nuovo punto di origine. Infine, il sostantivo *“sintonia”* suggerisce l’idea di fondo secondo cui il benessere psicologico deriva da una mente in armonia, motivo per cui appare un’immagine dello psicologo capace di equilibrare le varie parti che la compongono, così da farle risuonare in armonia insieme.

Appare ulteriormente interessante il verbo impiegato nella frase *“Fare riflettere sulle cose importanti della vita ed aiutare a superare vari tipi di traumi”* (Interv.9) in cui, appunto, il verbo *“riflettere”* fa pensare allo psicologo come colui che stimola la funzione riflessiva nei suoi interlocutori e, dunque, sollecita il ragionamento e il pensiero, inducendo una presa di consapevolezza.

Un altro commento preso in esame è il seguente: *“Un supporto morale nei momenti di crollo, una forza su cui aggrapparti quando stai per mollare tutto”* (Interv.10). Lo studente indirizza una richiesta di supporto e sostegno di ordine morale allo psicologo scolastico, il quale è posizionato, attraverso l’effetto del verbo *aggrapparsi*, come una

figura “salvifica” e di grande forza che può alleviare la sofferenza in momenti di grande difficoltà, quando non si vede altra via d’uscita e si sta “*per mollare tutto*”.

In conclusione, come si evince dalla frase per cui lo studente inviterebbe un suo amico ad andare dallo psicologo “*Dopo aver capito che un amico esprime in una conversazione una sofferenza protratta nel tempo*” (Interv.11), lo psicologo scolastico appare come figura necessaria nei casi in cui sono presenti situazioni di sofferenza che persistono e si protraggono nel tempo. La teoria di base è quella secondo cui nella quotidianità ci sono sofferenze e difficoltà che è possibile gestire autonomamente senza alcun aiuto; mentre altre, quelle che perdurano nel tempo, necessitano di un supporto e di una guida per essere affrontate.

4.2.3 Lo psicologo scolastico attraverso qualità e giudizi

In questo paragrafo è descritto il *posizionamento qualificante*, che è stato rilevato rispetto alle espressioni in cui sono stati impiegati principalmente aggettivi che qualificano ciò che lo psicologo rappresenta per l’interlocutore. Si tratta di una collocazione di giudizio, spesso di ordine morale, che non descrive come richiesto la figura ma che piuttosto attribuisce un valore, in termini di parere personale, al professionista in questione. Tra gli esempi più espliciti, l’affermazione secondo cui lo psicologo scolastico è “*Una figura professionale molto importante specie per noi adolescenti*” (Interv.12). Il soggetto si riferisce al professionista attraverso l’utilizzo dell’aggettivo “*importante*”, limitandosi a qualificare, in questo caso, la sua funzione, senza esplicitare le motivazioni per cui ha una tale reputazione; inoltre, come evidente nella seconda parte della frase, il soggetto pone sé stesso e la propria generazione come più vulnerabili e bisognosi dell’intervento dello psicologo.

A dimostrazione dello stesso concetto, vi è la frase in cui lo studente descrive lo psicologo scolastico come *“Persona professionale, rispettosa, responsabile, onesta e sincera”* (Interv.13): anche in questo caso, quindi, lo psicologo è raffigurato attraverso il giudizio di chi parla. Si tratta di un’escalation che inizia con *“professionale”*, un termine adeguatamente sovrapponibile all’idea di un professionista e si conclude con *“sincera”*, una caratteristica di ordine morale. L’immagine dello psicologo scolastico che ne deriva è quella di una figura professionale in cui sono riposte aspettative e qualità, come condizioni necessarie e sufficienti. Dunque, dalle teorie degli studenti, si configura una realtà per cui questo professionista deve essere in possesso di alcune caratteristiche, affinché la relazione con esso e gli interventi proposti siano efficaci.

4.2.4 Lo psicologo come risolutore di problemi

Come ultimo posizionamento significativo ricavato, si presenta quello *della risoluzione* che attraverso la definizione, per esempio, dello psicologo scolastico come *“Una figura professionale a cui rivolgersi per problemi di qualsiasi genere per parlare e sfogarsi facendosi aiutare a trovare una soluzione ed una spiegazione”* (Interv.14), colloca quest’ultimo nei panni di un risolutore di problemi, quindi, di un professionista a cui lo studente si rivolge nel momento in cui necessita di soluzioni.

Nell’estratto appena citato, lo psicologo scolastico è un professionista che ascolta *“problemi di qualsiasi genere”*, un contenitore in cui riversare i propri problemi e che permette di *“sfogarsi”*, quindi con funzione liberatoria; inoltre, pone lo psicologo come guida per trovare soluzioni e spiegazioni. Si apre uno scenario di realtà in cui la persona interpella lo psicologo e, dopo avergli raccontato le proprie difficoltà, quest’ultimo lo conduce verso la risoluzione.

Questa prospettiva è assunta con maggiore fermezza nella risposta “*Per risolvere problemi*” (Interv.15), in cui è interessante evidenziare l’azione linguistica attuata per mezzo del verbo “*risolvere*”: l’immagine di realtà che ne deriva è quella secondo cui il ruolo dello psicologo scolastico prevede che questo introduca azioni che abbiano dei risvolti pratici nella risoluzione delle situazioni di disagio. In quest’ottica, lo psicologo scolastico è come un “aggiustatutto”, che, attraverso le sue capacità, pone fine alle difficoltà, risolvendole. La responsabilità, rispetto ad un miglioramento e alla buona riuscita dell’intervento, è attribuita alla figura del professionista, mostrando l’idea per cui è allo psicologo che spetta rintracciare le coordinate per la risoluzione delle problematiche; mentre il soggetto si colloca in una posizione di passività e subordinazione rispetto alla gestione di queste.

In ultimo, l’effetto di realtà che emerge è quello dello psicologo “passe-partout” in cui non si accenna allo sforzo e alla presenza attiva di chi l’aiuto lo richiede, ma ci si limita alla dinamica del chiedere-dare che mette in atto un circuito interattivo che si apre con la richiesta di aiuto, e si chiude con la soluzione al problema portato.

Lo stesso verbo, “*risolvere*”, è usato anche in riferimento al sostantivo dinamica: “*Inviterei un mio amico a rivolgersi allo psicologo scolastico perché so che potrebbe avere bisogno di uno psicologo per poter risolvere dinamiche che senza la presenza di questa figura rimarrebbero probabilmente nell'ombra*” (Interv.16).

In questo caso, lo studente configura lo psicologo scolastico come figura la cui presenza si mostra necessaria nelle situazioni in cui è utile portare alla luce “*dinamiche*” (da notare la neutralità del termine rispetto a quelli usati in precedenza: *problemi, difficoltà*) che altrimenti non si saprebbero osservare in maniera autonoma. Si mostra come colui che è in possesso di strumenti e competenze per far notare e conoscere qualcosa, rispetto se

stessi e le interazioni con gli altri, di cui, altrimenti, si rimarrebbe all'oscuro. L'idea che emerge è quella per cui lo psicologo porta ad una maggiore consapevolezza delle esperienze vissute apportando un beneficio per chi le vive.

4.3 Configurazione delle richieste e del richiedente

La teoria del posizionamento si è dimostrata altresì particolarmente utile per il presente studio perché ha fornito una lente per esaminare come gli studenti negoziano reciprocamente i propri diritti e doveri nella configurazione del proprio ruolo e delle richieste che rilevano.

4.3.1 L'utente attraverso la richiesta di supporto e consulenza

In questa dimensione sono prevalse narrative che hanno per la maggior parte collocato l'utente e la richiesta assumendo il *posizionamento del supporto e della consulenza*.

L'utente è posto come soggetto bisognoso di supporto e ascolto: si crea una realtà per cui lo studente è raffigurato attraverso la necessità di ricevere aiuto e ascolto per questioni legate alla vita quotidiana provenienti dal contesto familiare e scolastico, e più in generale, per dinamiche relazionali.

In questo senso, lo studente in qualità di utente è descritto come persona che non ha sempre le capacità e le risorse per fronteggiare e comprendere da solo tutti gli eventi di cui è partecipe. Alcuni estratti esemplificativi sono quelli che si riferiscono all'utente come:

“Una persona grande o piccola che sia che ha bisogno di essere ascoltata e capita”
(Interv.17) oppure *“Come una persona forte. Se hai dei problemi, e sai che c'è qualcuno che può ascoltarti e magari dare una risposta alle tue domande, proprio come lo psicologo, vuol dire che hai capito la gravità della cosa, capisci che hai bisogno di aiuto.*

È da lì che il tuo percorso inizia. È da lì che inizi ad essere forte e combatti per i tuoi problemi (se ne hai, o meno)” (Interv.18).

Nell'ultimo commento riportato, in particolare, è evidenziata la necessità dell'aiuto per dare avvio ad un percorso di crescita che renda *“forti”* e permetta di affrontare i problemi. In linea con quanto appena descritto, le esigenze e le richieste sono presentate sotto la formula dell'aiuto, indispensabile per la gestione delle particolari situazioni di difficoltà e incertezza che gli studenti vivono in qualità di adolescenti:

- *“Aiuto ad affrontare problemi scolastici, familiari e relazionali coi compagni” (Interv.19)*
- *“Di aiutarlo a superare le incertezze di questa età” (Interv.20)*
- *“Di aiutarlo nell'ambito scolastico a superare l'ansia” (Interv.21)*
- *“Penso che chiederebbe aiuto per affrontare le proprie insicurezze o problemi nei rapporti sociali”. (Interv.22)*

La configurazione dell'utente e delle esigenze si muove così lungo un continuum che va dalla richiesta di aiuto, come appena mostrato, alla richiesta di consulenza, quindi dall'esigenza di una partecipazione attiva dello psicologo scolastico, attraverso un intervento basato su azioni che abbiano risvolti concreti nella vita di chi l'aiuto lo richiede, all'esigenza di un professionista disposto ad ascoltare e fornire consigli, posto in quest'ottica in una posizione più passiva. La configurazione della richiesta crea quindi, in ultima analisi, un effetto di realtà per cui l'utente assume un ruolo attivo, raccontando esperienze o chiedendo direttamente suggerimenti allo psicologo scolastico; tali suggerimenti possono liberamente essere o non essere adottati dall'utente.

Quest'ultimo aspetto è facilmente rintracciabile nelle risposte degli studenti, riportate di seguito, alla questione circa cosa potrebbe chiedere un ragazzo della stessa età ad uno psicologo scolastico:

- *“potrebbe raccontare cose riguardo le sue esperienze familiari, personali, scolastiche, con i coetanei e chiedere consigli in base a ciò che lo porta lì”* (Interv.23)
- *“consiglio sulla gestione dell'ansia, un aiuto per non dare troppo peso ai voti e non deprimersi”* (Interv.24)
- *“secondo me dallo psicologo scolastico si può parlare di tutti i tipi di avvenimenti che accadono nella scuola”.* (Interv.25)

4.3.2 La richiesta mediata dal pregiudizio

“La prima problematica in assoluto è quella di appunto che se tu vai dallo psicologo poi dopo devi nascondere il fatto che tu ci vai, perché hai paura di essere preso più in giro del solito dai tuoi compagni, un altro problema sarebbe che il ragazzo/a nemmeno ci vorrebbe provare perché associa forse lo psicologo ad una persona grande come un genitore; quindi, ha paura di quello che potrebbe dire o fare e soprattutto di non essere capito nemmeno dallo psicologo” (Interv.26).

“Ci potrebbero essere delle problematiche riguardo lo psicologo, per esempio uno non va dallo psicologo nonostante il bisogno ma ha paura di andarci perché onestamente che le vengano dati dei consigli non adatti con la paura che se vengono seguiti non andranno come previsto” (Interv.27).

“La vergogna e il giudizio sull’andare dallo psicologo” (Interv.28).

“Problemi di privacy, bene o male lo viene a sapere tutta la classe ed i professori e ciò potrebbe provocare disagio nella persona” (Interv.29).

“Potrebbe essere visto dagli altri ragazzi come un motivo per deridere quella persona che si rivolge allo psicologo” (Interv.30).

Dai commenti appena illustrati è possibile evincere uno scenario in cui la configurazione dell’utente e della richiesta è influenzata e costruita intorno alla possibilità di eventuali pregiudizi nei confronti di coloro che decidono di rivolgersi e portare questioni al servizio psicologico a scuola o verso lo stesso professionista che offre il suddetto servizio. Si mostra così una realtà in cui la presenza di opinioni concepite sulla base di convinzioni personali o credenze generali conduce ad agire in un certo modo, portando, a volte, a tacere le richieste che sarebbe stato utile presentare. L’utente, in questo senso, si presenta come colui che, a volte, agisce mettendo da parte le proprie esigenze e il proprio benessere alla luce di previsioni basate su giudizi infondati che possono essere motivo di scherno, paura ed insicurezza.

Il posizionamento che si delinea è di un soggetto che esprime timore e incertezza nei confronti della figura dello psicologo scolastico perché configurata come contaminata da pregiudizi robusti e ben radicati, caratterizzata dalla sfiducia circa l’efficacia del suo operato e, a volte, associata al mondo temuto degli adulti giudicanti.

4.3.3 L’utente: una persona “normale”

“Tutti abbiamo bisogno di uno psicologo nella nostra vita” (Interv.31)

“È una cosa normalissima a tutti farebbe bene andare da uno psicologo” (Interv.32).

“È del tutto normale siamo ragazzi abbiamo bisogno di supporto e se non arriva da insegnanti oppure genitori non c'è nulla di male” (Interv.33).

Il *posizionamento definitorio* è impiegato dagli studenti per sancire una realtà in cui l'utente, a cui è rivolto l'intervento psicologico, è definito facendo riferimento alla categoria della normalità. Questo implica che l'azione di rivolgersi ad un professionista che si occupa di benessere psicologico non è intesa nell'ottica di un evento eccezionale e fuori dal comune, ma bensì come realtà socialmente accettata e diffusa. L'utente così è un soggetto che, come tutti, ha delle esigenze inerenti alla propria vita psicologica. Queste possono essere prese in carico dal professionista che ha una preparazione specifica a riguardo, senza che lo studente venga, appunto, considerato e giudicato negativamente, attraverso le categorie di atipicità, devianza e stranezza. Con questa modalità viene attribuita piena legittimità alle richieste: gli studenti, infatti, creano uno scenario per cui è ovvio rivolgersi ad un professionista competente nel momento in cui si presenta la necessità di tale figura. Addirittura, è portata avanti, con fermezza e ovvietà, l'idea secondo cui per il benessere psicologico si mostra utile e necessaria, nella vita di ognuno, la presenza e l'interazione con lo psicologo scolastico. In questo specifico caso, si fa riferimento agli studenti, i quali attraversano una fase di vita, l'adolescenza, che per natura rappresenta un momento di crescita complesso e critico.

Concludendo, si è rivelato interessante il caso della risposta *“Una persona normale se non così come dovrei descriverla”*, in quanto lo studente, dopo essersi riferito all'utente come una *“persona normale”*, aggiunge una domanda retorica per mezzo della quale specifica che non ci sarebbe altro modo per descriverla, sottolineando l'evidenza e l'ovvietà di tale risposta che, dunque, si mostra come l'unica concepibile e accettabile.

La domanda stessa risulta perciò quasi banale e viene dato per scontato che tale risposta rappresenti la concezione comune e che sia, quindi, condivisa da tutti.

4.3.4 L'utente: un'escalation di qualità

Con il posizionamento qualificante si configura una realtà in cui l'utente è caratterizzato da una serie di peculiarità che lo distinguono da chi, invece, decide di non avere alcun confronto con lo psicologo scolastico. In quest'ottica colui che sceglie di rivolgersi al professionista incarna varie qualità che lo rendono degno di ammirazione e apprezzamenti, espressi, quindi, per mezzo di giudizi positivi.

- *“Una persona consapevole”*
- *“Come persona forte”*
- *“Una persona intelligente che ha cura del suo benessere”*
- *“Una persona coraggiosa”*
- *“Una persona matura che sa affrontare la realtà”*
- *“Persona determinata”*
- *“Come una persona pronta ad aprirsi e a confrontarsi riconoscendo le proprie difficoltà e superandole, pertanto come una persona aperta e intraprendente”*

In questo scenario, sembra che per rivolgersi allo psicologo scolastico si debba essere in possesso di caratteristiche ben definite come la consapevolezza, la forza, l'intelligenza, il coraggio, la maturità, la determinazione e l'intraprendenza, senza le quali, dunque, risulterebbe difficile intraprendere un'interazione con la figura professionale.

L'intelligenza appare, addirittura, strettamente connessa al prendersi cura del proprio benessere, come se fossero due condizioni reciprocamente essenziali.

D'altro canto, l'azione stessa di avanzare alcune richieste allo psicologo scolastico sembra essere il presupposto fondamentale affinché tali qualità vengano attribuite all'utente. Il profilo di quest'ultimo è ridotto a concetti definitivi e poco flessibili, i quali non prendono in considerazione il processo che conduce le persone a fare scelte durante il corso della propria vita, come quella di rivolgersi ad uno psicologo.

4.4 Configurazione delle esigenze attuali degli studenti

4.4.1 Uno sguardo attraverso il passato, il presente ed il futuro

Gli studenti, nella configurazione delle loro esigenze attuali, si sono serviti del *posizionamento di tipo descrittivo*. Questa particolare modalità ha permesso di descrivere le esigenze attraverso il proprio punto di vista, argomentando e motivando le risposte con riferimenti provenienti da vissuti personali ed esperienziali.

“Io dopo questo periodo storico ho avuto l'esigenza di uscire, rivedere i miei cari (parenti, amici) e ho avuto bisogno di ritornare alle mie vecchie abitudini” (Interv.34).

“Anche una semplice passeggiata al parco, prima non potevamo fare nulla” (Interv.35).

“Penso che i ragazzi in questo periodo debbano avere la possibilità di vivere in comunità quindi andare a scuola, uscire perché la pandemia ci ha portato a stare soli, chiuderci in noi stessi. Penso inoltre che dopo la pandemia tutti abbiano necessità di uno psicologo perché questa situazione ha generato molta ansia che molti ragazzi non hanno ancora superato” (Interv.36).

Come si evince dagli estratti fin qui proposti, le esigenze degli studenti si muovono da considerazioni che mirano a ritrovare e ristabilire le abitudini andate perse, a causa dei cambiamenti storico-culturali. L'immagine che ne deriva è quella di un ritorno al passato, in cui era possibile svolgere azioni, date per scontate, come *uscire, fare una passeggiata, vedere amici e parenti, vivere in comunità, portare avanti le proprie passioni*, in piena libertà e spensieratezza, senza alcuna ansia o preoccupazione di danneggiare sé stessi o gli altri.

“Alla luce di tutto ciò che sta accadendo nel nostro periodo storico-culturale mi sento di dire che i ragazzi della mia età hanno la necessità di vivere la quotidianità in maniera più spensierata, senza avere obblighi o restrizioni, faccio riferimento in particolare ai tempi del coprifuoco, o dell'obbligo del green pass o del super green pass. Oltretutto non ho neanche avuto la possibilità di portare avanti la mia passione, la danza, perchè per tanti mesi eravamo sottoposti a continue quarantene e limitazioni e conseguenze, e il tempo e le occasioni che ci sono stati tolti non ce li ridarà indietro nessuno” (Interv.37).

Le esigenze degli studenti sono altresì configurate sulla base delle condizioni presenti, che tengono in considerazione i cambiamenti avvenuti nell'ultimo periodo. In questo modo, lo scenario di realtà che appare è incentrato sul presente, quale momento opportuno per mettere in atto azioni che rispondano alle esigenze emerse a seguito di restrizioni e imposizioni. In questo senso, si sono mostrate nuove necessità che hanno portato alla luce una maggiore consapevolezza delle problematiche e sono state colte in termini di opportunità per un miglioramento della vita quotidiana: *avere più spazio per sé stessi, essere indipendenti, essere ascoltati e compresi, accettare il proprio corpo, non essere*

considerati come numeri, ma come persone che in quanto tali vivono in relazione, provano emozioni e possono riscontrare difficoltà.

“Personalmente ho bisogno di spazio (nella vita di tutti i giorni) e sento di aver bisogno di diventare indipendente” (Interv.38).

“La necessità di essere ascoltati e compresi e soprattutto rassicurati per il duro periodo di pandemia che abbiamo affrontato, moltissimi di noi inclusa me abbiamo sviluppato molti problemi a causa della pandemia, per esempio, la maggior parte dei miei coetanei ha problemi a socializzare o ha problemi di apatia o comunque ha chiuso molti rapporti creando terrore e paura e ora abbiamo paura e insicurezze che ci mangiano dentro” (Interv.39).

“Io come tanti studenti mi sento spesso troppo ancorata alla rigidità data dalle valutazioni e dal giudizio dei professori. Sovente mi capita di sentirmi solo un numero e sembra che i professori si interessino ancor più di noi alla nostra situazione scolastica. Secondo me la volontà di imparare deve venire da sé (con l’aiuto dei prof) e non deve essere forzata perché questo conduce a concepire la scuola come un luogo dove si opprime il proprio io per imparare a memoria nozioni trascritte sui libri. Contrariamente io vorrei che la scuola fosse un luogo dove confrontarsi spontaneamente e non, come spesso vedo, soltanto per avere un voto positivo o per ottenere approvazione dalla figura del professore.”; (Interv.40)

“Spesso non vado d’accordo con i miei genitori, mi capita di isolarmi anche in mezzo alle altre persone e di voler stare sola, a volte non riesco ad accettare il mio corpo e vedo gli altri sempre un passo avanti a me” (Interv.19)

4.4.2 Le esigenze attraverso prescrizioni per sé e per gli altri

In ultima analisi, è stato interessante osservare come le esigenze attuali degli studenti, attraverso il *posizionamento prescrittivo*, sono state configurate per mezzo di azioni che, secondo lo studente, devono o non devono essere messe in atto da chi è tenuto ad accogliere e rispondere a tali esigenze, o per mezzo di indicazioni circa competenze e modalità che lo studente stesso dovrebbe acquisire per far fronte ai cambiamenti già avvenuti o che verranno.

Si evidenzia così la necessità di *non essere giudicati, di ricevere constatazioni sincere circa lo stato delle cose, di rapportarsi con persone coinvolte ed empatiche, di ricevere ascolto, comprensione e conforto.*

“Vorrei qualcuno con cui parlare senza che mi veda come una persona strana, con cui si può parlare senza essere giudicati. vorrei qualcuno che mi dica le cose come stanno, senza avere una certa "pena" per me. Allo stesso tempo, però, non voglio che sia freddo, voglio che comprenda veramente quello che sto passando, non perché deve, ma perché vuole” (Interv.4).

“Abbiamo bisogno di un amico, di qualcuno che ci comprende, qualcuno che non ci giudica quando parliamo, qualcuno che ci può ascoltare e far capire qual è la cosa giusta. Questa persona non può sempre essere un genitore perché non sono in grado di essere così, c'è bisogno di una persona esterna” (Interv.22).

“La necessità di essere ascoltati e compresi e soprattutto rassicurati per il duro periodo di pandemia che abbiamo affrontato, moltissimi di noi inclusa me abbiamo sviluppato molti problemi a causa della pandemia, per esempio, la maggior parte dei miei coetanei

ha problemi a socializzare o ha problemi di apatia o comunque ha chiuso molti rapporti creando terrore e paura e ora abbiamo paura e insicurezze che ci mangiano dentro” (Interv.6).

Infine, gli studenti rilevano le esigenze attraverso la necessità di implementare e far proprie alcune capacità fondamentali che possano permettere loro *di integrarsi, di essere intraprendenti, di saper prendere decisioni, di interagire in maniera positiva con gli adulti, di sviluppare un punto di vista critico, di riconoscere i propri diritti e doveri,* fronteggiando così in prima persona le istanze rilevate.

“Abbiamo l’esigenza di integrarci, di saper essere intraprendenti, saper prendere delle decisioni complicate, interagire in maniera positiva con l’adulto dal momento che la scuola è il primo luogo dove si verifica questo confronto. Ecco perché necessitiamo di essere ascoltati, di essere condotti verso una strada che non sia necessariamente quella del lavoro, ma verso la capacità di saper elaborare una critica personale e di pensare con la nostra testa” (Interv.33).

“Dobbiamo imparare a conoscere il rispetto e la riverenza, quindi i nostri doveri, ma soprattutto i nostri diritti” (Interv.26).

Capitolo 5

DISCUSSIONE

Le categorie di analisi costruite attraverso le narrazioni offerte dagli studenti hanno permesso di esprimere alcune considerazioni e riflessioni su come viene configurato lo psicologo scolastico e il suo operato.

Diversi sono i repertori interpretativi emersi nella descrizione della figura professionale in questione, primo fra tutti quello della “necessità”. Come sfondo comune alle narrazioni, infatti, è stato rintracciato uno scenario in cui lo psicologo scolastico è principalmente descritto come una figura professionale fondamentale, di cui gli studenti non possono fare a meno nel contesto scolastico. Queste modalità narrative evidenziano che la realtà presentata è data per certa dagli studenti, e per questo “essa non richiede verifica ulteriore oltre la sua semplice presenza. In questo periodo storico essa c’è semplicemente, come fattualità autoevidente e indiscutibile” (Berger e Luckmann, 1995).

Attraverso questa posizione, assunta con fermezza e decisione, gli studenti hanno proposto, quindi, una realtà in cui l'intervento dello psicologo si mostra utile non solo nelle situazioni di difficoltà e particolarità, in cui si manifestano momenti di impasse e sofferenza, ma soprattutto nei momenti di vita quotidiana che si svolgono a scuola, i quali portano inevitabilmente con sé alcune sfide. Lo psicologo scolastico, infatti, è un professionista che svolge un'ampia gamma di azioni: formazione, educazione, gestione del disagio, ascolto, consulenza, promozione del benessere psicologico.

Questo pensiero assume particolare rilievo in quanto espressione di una evoluzione nella concezione dello psicologo scolastico il cui ruolo, spesso, secondo il senso comune, è circoscritto alle situazioni di emergenza, in cui le problematiche sono già manifeste e il

suo operato si riduce alla risoluzione di queste. In questo modo, invece, la figura dello psicologo a scuola è associata, oltre alla gestione delle difficoltà, alla promozione del benessere e al supporto dei ragazzi che, per natura, affrontano un momento di crescita complesso.

Alla luce di ciò, si attribuisce particolare importanza alla realtà dello psicologo a scuola e si reclamano il suo coinvolgimento e la sua piena partecipazione nel sistema scolastico, cosicché, grazie alle sue specifiche competenze, possa conoscere e osservare, in modo ravvicinato, le dinamiche che si dispiegano tra gli attori coinvolti, per proporre poi interventi ritagliati su misura che tengano conto, soprattutto, delle particolari modalità di interazione tra i partecipanti del contesto preso in considerazione.

A conferma di quanto detto, tra i posizionamenti emerge una metafora significativa: “lo psicologo scolastico come fonte di aiuto e supporto”. Questa configurazione rileva una presa di coscienza rispetto al bisogno degli studenti di essere affiancati nel percorso di crescita da una figura che possa guidarli e orientarli, non solo nel percorso formativo ma anche nella gestione delle incertezze e insicurezze che si presentano inevitabilmente nella vita di ognuno.

Per queste motivazioni, infatti, gli studenti riversano, attraverso i loro discorsi, molte aspettative sullo psicologo scolastico, esplicitando così, ancora una volta, l’esigenza di una figura competente che possa farsi carico delle richieste, espresse in termini di risoluzione del problema. Gli studenti, con l’immagine del “risolutore di problemi”, attribuiscono allo psicologo grande responsabilità e competenza nel portare alla luce consapevolezza rispetto alla conoscenza di sé stessi e degli altri. Di fronte a questo scenario si mostra indispensabile includere nel mandato del professionista la condivisione delle responsabilità nella co-costruzione dei percorsi di crescita, cosicché gli studenti

stessi possano diventare gli architetti del mondo che abitano e possano, quindi, assumere una posizione più attiva che restituisca loro autonomia e competenza.

La stessa configurazione, che gli studenti usano in riferimento a sé stessi in qualità di utenti, come persone bisognose di supporto e aiuto, pone questi due elementi come affiancamento indispensabile nella gestione delle situazioni familiari, scolastiche e, in generale, relazionali. In questo modo, è mostrata l'esigenza di essere riconosciuti in qualità di persone che, dialogando con sé stesse e con gli altri, provano sensazioni ed emozioni, accettando l'insorgere di incertezze come parte del processo e l'emergere di vulnerabilità come momento inevitabile per la vita umana.

Gli studenti veicolano, attraverso le narrazioni, un messaggio di sofferenza rispetto alle dinamiche tipiche della società in cui sono immersi. Nella percezione degli studenti, la società contemporanea e la cultura di massa portano con sé la perdita di autonomia individuale, l'omologazione, il conformismo e richiedono costantemente persone performanti, che sappiano essere intraprendenti e non si mostrino deboli, tralasciando così lo sviluppo delle diversità, della creatività, dell'autodeterminazione, in una continua corsa verso certezze e promesse che si dimostrano però spesso illusorie. Questo atteggiamento è espressione della volontà dei ragazzi di riappropriarsi del proprio valore, dei propri interessi, delle proprie fragilità. Secondo questa prospettiva la richiesta di aiuto non è intesa nei termini di eccezionalità, piuttosto, è rivendicata la legittimazione dell'intervento dello psicologo nel contesto scolastico.

Lo psicologo scolastico assume, in quest'ottica, il ruolo di colui a cui potersi affidare per imparare ad esprimere e a realizzare al meglio la propria persona e le proprie caratteristiche.

Questa forma di rivendicazione si mostra anche nel contrasto di stereotipi e pregiudizi che pongono dei limiti nell'interazione con lo psicologo scolastico e nella necessità, dunque, di un cambio di prospettiva. Ancora oggi, come presentato dagli studenti, lo psicologo è spesso associato all'immagine dello psicologo "che cura", alla stregua di un medico, per cui l'utente viene logicamente classificato sulla base delle categorie di "sano" o "malato". Questa dinamica porta con sé vissuti di sofferenza e vergogna che non consentono di vivere l'interazione con la figura professionale in modo sereno, autentico e genuino. Dunque, è portata alla luce la necessità di sdoganare l'idea preconcepita, proveniente dal senso comune, che ci sia qualcosa di patologico, deviante e diverso in chi mostra l'esigenza di un confronto con una figura professionale, la quale si occupa dei molteplici aspetti della vita psicologica.

Piuttosto, si intende conferire valore alle soggettività, ognuna delle quali è inevitabilmente portatrice di significati diversi per mezzo dei quali costruisce la propria realtà, che si manifesta attraverso svariate forme, in base agli occhi di chi guarda.

Lo psicologo scolastico, quindi, assieme agli studenti, assume un ruolo centrale nel veicolare informazioni che siano valide e pertinenti per mettere in luce l'instabilità delle fondamenta della normalità, riformulando e dando spazio alle "diversità" come possibilità di espressione della soggettività in una molteplicità di identità e azioni. In questi termini, si mostra utile, per i risvolti pratici che assume, ricondurre la diversità come caratteristica essenziale dell'essere umano e della società contemporanea (Romaioli, 2013).

I repertori narrativi affrontano, inoltre, stereotipi strettamente connessi allo psicologo scolastico in qualità di persona adulta, riportando la problematizzazione della fiducia nei confronti di quest'ultimo.

La teoria praticata è quella in cui l'adulto è immediatamente associato all'incapacità di avere empatia nei confronti della generazione più giovane e, quindi, all'incapacità di saper cogliere, senza giudizio, l'esperienza dei ragazzi con cui interagisce. Questo potrebbe far pensare ad una modalità di comunicazione tra giovane e adulto distorta e carica di incomprensione, che porta con sé alcune implicazioni, tra cui la chiusura del ragazzo nei confronti dell'adulto, influenzando la possibilità di una richiesta di aiuto e, più in generale, non consentendo un'interazione funzionale con lo psicologo scolastico.

In contrasto con questi radicati e consistenti pregiudizi, vi è la necessità di vivere la scuola come contesto in cui sentirsi liberi di esprimersi, e per questo l'azione dello psicologo scolastico si mostra fondamentale per rilevare i fenomeni che si susseguono nel sistema scolastico, caratterizzato da relazioni, regole, significati, scopi ed intenzioni.

Un'altro repertorio narrativo che emerge dalla configurazione del richiedente è quello che lo presenta come persona "forte", "matura", "intelligente", "coraggiosa", "consapevole", attraverso, quindi, una serie di qualità e caratteristiche che gli consentono di entrare in relazione con lo psicologo scolastico. Questo posizionamento si colloca come conferma che la presenza dello psicologo a scuola non è, ancora, del tutto normalizzata, ma è influenzata da teorie che non hanno alcuna validità, eppure mostrano effettive implicazioni nella realtà di chi le assume come veritiere. Inoltre, fa pensare che non ci sia un'idea chiara rispetto all'operato dello psicologo scolastico, il cui compito principale è proprio quello di far emergere le abilità personali dell'utente per renderlo capace di gestire le situazioni e le circostanze di vita che affronta.

Alla luce di questo, per lo psicologo scolastico è fondamentale tenere a mente le anticipazioni dei possibili scenari che possono evolvere da queste considerazioni, così da progettare interventi che tengano conto di una possibile mancanza di richiesta di aiuto,

sulla base della teoria per cui, ad esempio, lo studente si ritiene una persona non coraggiosa.

Tra i posizionamenti emersi dalla configurazione delle esigenze attuali degli studenti, in relazione al particolare contesto storico-culturale in cui sono immersi, si ritrova come elemento caratterizzante il riferimento al passato, inteso come fattore di sicurezza. Gli studenti, infatti, fanno richiamo alle vecchie abitudini per sottolineare l'incertezza che deriva dai continui cambiamenti che devono affrontare. In un contesto in cui predomina la distanza e l'insicurezza rispetto al futuro, l'incertezza diventa una condizione imprescindibile della contemporaneità. In questo modo si prefigura da un lato, la necessità di fornire competenze di cui gli studenti possano servirsi per fronteggiare sia il proprio presente che gli eventuali imprevisti, in un'ottica di cambiamento; dall'altro la necessità di un ambiente di crescita non solo sul piano didattico e formativo ma anche personale. Questo consentirebbe di guardare al presente come occasione per fare spazio a se stessi, alle proprie capacità e curiosità, e di costruire relazioni positive, soddisfacenti e appaganti.

Lo psicologo può rispondere a queste richieste, promuovendo un cambiamento nella struttura e nell'organizzazione dell'ambiente scolastico: da spazio chiuso, frammentato e controllato, ancorato a vecchie modalità comunicative ed espressive, che offre, dunque, scarse opportunità di crescita personale, ad uno spazio aperto, inclusivo che, basandosi sulla vicinanza, sappia cogliere i diversi significati che i partecipanti attribuiscono alle dinamiche in cui sono coinvolti, e in ultimo, offra la possibilità agli studenti di essere protagonisti nelle interazioni che vivono, e negli interventi e decisioni che li riguardano.

In ultima analisi, la lettura dei posizionamenti basati su prescrizioni rivela un atteggiamento per cui gli studenti esigono la figura dello psicologo, indicando e

stabilendo precisamente cosa l'istituzione deve fare e come deve muoversi per rispondere a questa esigenza. In questo modo, gli studenti reclamano e si appellano al proprio diritto alla salute che, come definito dall'OMS, corrisponde alla capacità di adattarsi e di autogestirsi di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive.

Di fronte a quanto emerso, lo psicologo scolastico può cogliere, quindi, la possibilità di arricchire il proprio operato promuovendo negli studenti la capacità di assumere un punto di vista critico che permetta di loro di orientarsi e muoversi in una società in continuo mutamento, caratterizzata dalla liquidità dell'informazione e da condizioni di vita sempre nuove. Si avverte, infatti, una forte propensione e motivazione, da parte degli studenti, rispetto all'intenzione di fronteggiare in prima persona le difficoltà e problematiche rilevate. Questa appare come un'ottima occasione per intervenire e indirizzare le risorse verso una piena introduzione e legittimazione della figura dello psicologo all'interno di un sistema complesso come quello scolastico, che si dispiega attraverso una fitta rete di interazioni che coinvolge tutti gli attori sociali.

Capitolo 6

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'indagine condotta ha preso avvio dall'interesse e dalla curiosità suscitati dal fermento attuale che circonda la figura professionale dello psicologo in relazione alla sempre più alta richiesta del suo intervento nel sistema scolastico. A conferma di ciò, ogni giorno, giungono all'ascolto dai numerosi canali comunicativi notizie che raccontano di giovani che desiderano essere compresi e coinvolti nel contesto in cui trascorrono gran parte del tempo, la scuola; di insegnanti che hanno difficoltà nel comunicare con le nuove generazioni e nel gestire la grossa mole di responsabilità che spetta loro; di genitori che richiedono un supporto per accompagnare i propri figli nel delicato momento di crescita che attraversano, quello dell'adolescenza.

In seguito agli ultimi avvenimenti storico-culturali, si è assistito, inoltre, ad un profondo cambiamento che ha interessato tutti i sistemi sociali, tra cui appunto quello scolastico.

Essendo la scuola uno dei primi luoghi di formazione e crescita per i ragazzi, si considera cruciale innescare una riflessione su quanto la scuola e le sue attività rispecchiano il cambiamento sociale che investe la società contemporanea. Ciò è importante per accompagnare e sostenere gli attori

coinvolti nel sistema a far fronte all'incertezza che deriva dai continui mutamenti.

Tra le nuove figure che oggi iniziano ad essere riconosciute nel contesto scolastico, vi è la figura dello psicologo scolastico su cui si sono focalizzate diverse idee, anche in base a come nel contesto regionale tale figura è stata riconosciuta. Sulla base dei risultati ottenuti è possibile affermare che, in tale ambito, lo psicologo scolastico può essere di grande utilità e può fornire il proprio contributo, in qualità di “promotore del cambiamento” quindi, come figura professionale capace di affiancare gli studenti e gli altri attori, nel percorso di crescita che si dispiega all'interno del contesto scolastico, portando alla consapevolezza la processualità degli eventi e delle azioni. Conoscere e rilevare le dinamiche che si dispiegano nell'interazione, interna ed esterna al sistema, e mantenersi sul processo, può consentire di progettare interventi efficaci, pensati su misura, includendo tutti i significati che permettono ad una data realtà di esistere per qualcuno, dando coerenza e senso alle azioni svolte.

Per questo motivo si sono indagate le modalità con cui gli studenti pensano e vivono il ruolo dello psicologo scolastico e il proprio ruolo di utenti; successivamente, le modalità con cui pensano ed esperiscono la presenza o l'assenza di tale figura; ed ancora quali esigenze, aspettative, richieste e limiti ripongono nella figura dello psicologo scolastico e con quali modalità

avviene l'interazione con quest'ultimo ed, infine, un'altra questione ha riguardato la possibilità di una risignificazione, a seguito dei recenti avvenimenti storico culturali, del ruolo, dell'importanza e dell'utilità dello psicologo a scuola.

Questi interrogativi hanno guidato la ricerca, che è stata sviluppata attraverso la cornice teorica della prospettiva interazionista, la quale ha permesso di assumere le narrazioni degli studenti come punto di partenza per accedere ai loro significati e alle loro configurazioni di realtà. Si dimostra utile dare voce agli studenti e alle loro esigenze perché solo portandole alla luce possono essere affrontate e gestite dal sistema scolastico. Una delle finalità di questo lavoro è offrire all'istituzione scolastica la capacità di quest'ultimo di favorire una partecipazione attiva, grazie alla quale gli studenti sono co-costruttori nel processo di cambiamento.

La ricerca, rivolge pertanto la sua utilità ai professionisti che intendono rivolgere il proprio interesse e/o svolgere il proprio operato nel contesto scolastico, fornendo importanti informazioni su come costruire un adeguato ed efficace servizio psicologico a scuola. Attraverso l'analisi delle narrazioni e dei posizionamenti, nello specifico, lo psicologo scolastico può proporre modalità di intervento che tengano conto delle complessità che si dispiegano attraverso i vissuti, i significati, i pensieri, le esigenze, le credenze, e tutti gli

elementi che costituiscono la fitta rete di interazioni in cui gli attori sono coinvolti.

La ricerca apporta un contributo offrendo elementi interessanti che si auspica possano essere presi in considerazione per una definizione chiara ed esaustiva circa il ruolo, l'operato e le funzioni dello psicologo scolastico.

Lo studio si mostra altresì utile per rendere nota del preminente bisogno di legittimare e regolamentare la figura dello psicologo scolastico, attraverso lo sviluppo di un adeguato quadro normativo di riferimento.

Il materiale presente in letteratura, rispetto alle modalità di intervento dello psicologo a scuola, si è mostrato infatti carente, confuso e frammentato e, in alcuni casi, caratterizzato da modelli di riferimento che appaiono riduttivi e per nulla esaustivi rispetto alla complessità delle storie presentate.

Anche in base alla ricerca della letteratura, abbiamo preferito concentrarci unicamente sul ruolo degli studenti. Per contro, questo rappresenta un primo limite della nostra ricerca, ovvero quello di aver coinvolto unicamente il punto di vista degli studenti, escludendo dunque tutti gli altri partecipanti che vivono il contesto scolastico come i dirigenti, gli insegnanti, gli operatori e i genitori, i quali ovviamente assumono un ruolo altrettanto fondamentale nella configurazione della realtà che abitano.

Per questo la ricerca potrebbe essere portata avanti includendo anche gli aspetti tralasciati in questa sede, tra cui l'inclusione di tutti i partecipanti e

l'estensione ad altre regioni. Potrebbero, dunque, essere approfondite le specificità relative ai territori e le relazioni che intercorrono, non solo tra gli attori interni al sistema scolastico, ma anche quelle che si dispiegano attraverso i servizi territoriali.

In conclusione, il presente lavoro pone le basi per ulteriori ricerche e dà avvio ad una fase di studi che si auspica possa produrre ulteriori sviluppi, col fine di giungere ad una chiara definizione della figura professionale dello psicologo scolastico, includendo le modalità con cui questo può offrire il proprio contributo e apportare significativi vantaggi, in un'ottica di cambiamento, nel particolare e complesso sistema scolastico.

BIBLIOGRAFIA

- Area di Pratica Professionale psicologia dell'educazione Lo Psicologo dell'educazione.* (2013). Retrieved November 1, 2022, from https://www.psy.it/allegati/aree-praticaprofessionale/psicologo_educazione.pdf
- Associazione Italiana di Psicologia.* (n.d.). Retrieved August 28, 2022, from https://aipass.org/sites/default/files/Psi_scolastico_10.09.17.pdf
- Austin, J. L. (1975). How to do things with words
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198245537.001.0001>
- Bagnara, S., Castel Franchi, C., Legrenzi, L., Minguzzi, G., Misiti, G., & Parisi, D. (1975). Per una discussione sulla situazione della psicologia in Italia. *Giornale Italiano Di Psicologia.*
- Barbirato, L. (2020, August 28). *È necessario lo psicologo scolastico?* www.scuola7.it. Retrieved October 31, 2022, from <https://www.scuola7.it/2020/204/e-necessario-lo-psicologo-scolastico/>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1995). *La realtà come costruzione sociale.* Il Mulino.
- Bertini, M. (1989). La professionalità psicologica in Italia: quadro e prospettive. *Psicologia Italiana.*

- Bombi, A. S., Bucciarelli, M., Cornoldi, C., & Menesini, E. (2014). Perché la Scuola non può fare a meno della Psicologia (e invece qualche volta se ne dimentica)? *Giornale Italiano Di Psicologia*.
- Calvi, E., & Lombardo, G. P. (1989). *Il Ruolo dello psicologo: Ordinamento e campi di applicazione; con il testo della legge 18 febbraio, 1989, N. 56*. NIS.
- Canestrari, R., & Cipolli, C. (1974). *Guida alla psicologia*. Sansoni.
- Caprara, G. V., Dazzi, N., & Roncato, S. (1989). *Guida alla laurea in Psicologia*. Il mulino.
- Carugati, F. (1981). Gli psicologi nei Centri Medico-Psichico-Pedagogici: la costruzione dell'infanzia anormale. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologi: Ricerca socio-psicologica su un processo di professionalizzazione*. essay, Il Mulino.
- Castelli, I. (2022, April 1). *The school psychologist in the Italian context: Overcoming the dychotomy "intervention to promote wellbeing vs specialistic intervention on distress"*. *Psicologia clinica dello sviluppo*. Retrieved November 1, 2022, from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/103338>
- Castiglioni, M., & Faccio, E. (2010). *Costruttivismi in psicologia clinica: Teorie, Metodi, ricerche*. UTET Università.
- Cecchini, M., & Lombardo, G. P. (1980). *Lo Psicologo - Riforma Sanitaria, Regolamentazione Giuridica Della Professione* (Bulzoni, Vol. 1). Corsi di Laurea in Psicologia.

- Cesa-Bianchi, M., & Musatti, C. (1969). La psicologia nell'università e nella società di oggi e di domani. *Le Scienze Dell'uomo e La Riforma Universitaria*.
- CNOP. (2020). *Linee di indirizzo per la promozione del benessere psicologico a scuola*. Retrieved August 2022, from <https://www.psy.it/wp-content/uploads/2020/11/Linee-guida-scuola-novembre-2020.pdf>
- Cornoldi, C., & Molinari, L. (2019). *Lo psicologo scolastico. Competenze e aree di intervento* (Il Mulino).
- Cornoldi, C., & Molinari, L. (2021, December 3). *Competencies and intervention areas of the school psychologist. invitation to a discussion*. *Psicologia clinica dello sviluppo*. Retrieved November 2, 2022, from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/101973>
- Corrieri, F. (2018). *Lo psicologo nella scuola: la situazione europea*. In *Psicologia per la Scuola. Strumenti di Intervento, Ricerca e Prospettive Future*. Ordine degli Psicologi della Toscana. Retrieved November 1, 2022, from <https://www.ordinepsicologitoscana.it/public/files/7572-00000012.pdf>.
- Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student–teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and School Transitions. *Journal of Prevention & Intervention Community*, 42(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

- Dentici, O. (1998). *Giornale Italiano di Psicologia* (Il Mulino, Vol. 2).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Di Segni, M., Proietti Ergün, A. L., & Elmetti, V. (2020, June). *Atti del Seminario Internazionale sulla Valutazione dello Studente "Oltrelapennarossa."* Illiceoitaliano. Retrieved November 1, 2022, from <https://www.liceoitaliano.net/wp-content/uploads/2020/06/OLPR.pdf>. Numero monografico lend-I.M.I. Istanbul
- Dossena, F. (2017). La psicologia scolastica in Italia e in Europa. In R. Vitali (Ed.), *Quaderno dell'Istituto di Psicoterapia del Bambino e dell'Adolescente* (Vol. Quaderno Prisma 46 - Ricordati di Vivere, pp. 73–84). essay.
- EFPA. (2010). *Education, training, professional profile and service of psychologists in the European Educational System*. DOCPLAYER. Retrieved August 2022, from <https://docplayer.net/15662662-Education-training-professional-profile-and-service-of-psychologists-in-the-european-educational-system.html>
- ESPIL. (2010). *Education, training, professional profile and service of psychologists in the European Educational System*. DOC Player. Retrieved August 2022, from <https://docplayer.net/15662662-Education-training-professional-profile-and-service-of-psychologists-in-the-european-educational-system.html>
- Europsy the European certificate in psychology*. europsy-efpa.eu. (2017). Retrieved November 1, 2022, from

<https://www.europsyefpa.eu/sites/default/files/uploads/EuroPsy%20Regulations%20July%202011.pdf>

Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236–243. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.47.2.236>

Fischer, C. T. (2006). *Metodi di ricerca qualitativa per lo psicologo: Introduzione attraverso studi empirici* (Elsevier Academic Press).

Flick, E., Kardoff, E. von, Steinke, I., Bauer, M., Bergmann, J. R., Bohm, A., Bohnsack, R., Bude, H., Denzin, N. K., Eberle, T. S., Erzberger, C., Fischer-Rosenthal, W., Fleck, C., Gildemeister, R., Harper, D., Hermanns, H., Hildenbrand, B., Hitzler, R., Honer, A., ... Wolff, S. (2004). *A companion to Qualitative Research*. Sage Publications.

Frey, J. H. (1989). *Survey research by telephone*. Sage.

Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in context*. Sage.

Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17–56. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60223-3](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60223-3)

Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2006). Narratives in action. *Narrative Inquiry*, 16(1), 112–121. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.15ger>

Giannoli, V. (2022). Psicologo a scuola, meno sportelli negli istituti. Ma i ragazzi: “Stress, apatia, depressione, la nostra generazione chiede aiuto”. *La Repubblica*.

- Harré R., & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. Sage.
- Harré R., & Moghaddam, F. M. (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Praeger.
- Harré R. (2015). The person as the nexus of patterns of discursive practices. *Culture & Psychology*, 21(4), 492–504. <https://doi.org/10.1177/1354067x15615808>
- Harré, R., & Langenhove, L. van. (2010). *People and societies: Rom Harré and designing the Social Sciences*. Routledge.
- Harris, M. (2018). *Kids these days: The making of millennials*. BACK BAY Books
LITTLE BRN.
- Holstein, J. A. (2008). *Handbook of Constructionist Research*. Guilford Press.
- Jimerson, S. R., Oakland, T., & Farrell, P. (2009). *The Handbook of International School Psychology*. Sage Publications.
- Langenhove, H. V. (1998). *Positioning theory: Moral contexts of international action*. Blackwell Publishers.
- Leo, G. D., Patrizi, P., & Gregorio, E. D. (2004). *L'analisi dell'azione Deviante: Contributi Teorici e proposte di metodo*. Il Mulino.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A. (2006). *Psicologia scolastica per il 21° secolo: fondamenti e pratiche*. Guilford Press. Retrieved August 2022.
- Phillips, B. N. (1990). *School psychology at a turning point: Ensuring a bright future for the profession*. Proquest Csa Journal Div.

Pratt, M. L., & Harris, R. (1981). The language makers. *Language*, 57(3), 698.
<https://doi.org/10.2307/414347>

Jones, R. H. (2012). Positioning in the analysis of discourse and interaction. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0919>

Kant, I. (2015). *Critica della Ragion Pura*. Laterza.

Lazzeroni, V. (1957). Natura e fondamenti delle tendenze cliniche in psicologia. *Rassegna Di Studi Psichiatrici*, 46, 351–370.

Locati, V. (2017, March 28). *Lo PSICOLOGO a scuola: Cosa Fa e Come Puo' Aiutare Studenti, Genitori E INSEGNANTI*. Una Psicologa in Città. Retrieved November 2, 2022, from <https://www.unapsicologaincitta-milano.it/single-post/lo-psicologo-a-scuola-cosa-fa-e-come-puo-aiutare-studenti-genitori-e-insegnanti#:~:text=GESTISCE%20LO%20SPORTELLLO%20DI%20ASCOLTO,con%20i%20compagni%20o%20i%20docenti>.

Lombardo, G. P. (1990). Per una analisi storica della psicologia italiana. Formazione e ruolo dello psicologo clinico. *PSICOTERAPIA E SCIENZE UMANE*.

Lombardo, G. P. (1994). *Storia e modelli della formazione dello psicologo: Le Teorie dell'intervento*. F. Angeli.

Lombardo, G. P., & Foschi, R. (1995). La psicologia italiana tra scienza e filosofia: una prassi senza teoria? *Giornale Degli Psicologi*, pp. 21–46.

- Lucisano, P., Stanzione, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *RICERCAZIONE*, 10, 79–100. <https://doi.org/10.32076> “Sapienza” Università di Roma
- Marcolungo, G. (2022, April 1). *Malesere psicologico tra I giovani, un'emergenza?* LombardiaSociale.it. Retrieved November 2, 2022, from <http://www.lombardiasociale.it/2022/04/01/malessere-psicologico-tra-i-giovani-unemergenza>
- Marzi, A. (1950). Progressi della psicotecnica. *Rivista Di Psicologia*, pp. 50–52.
- Matteucci, M. C. (2018). Psicologia scolastica: quale formazione in Italia? *Psicologia Dell'Educazione*, 2, 73–82.
- Mattioli, P. (2015). *Uno psicologo nella scuola: Esperienze di Consulenza Scolastica all'Interno di Un C.I.C. Alpes*.
- McColl, E., Jacoby, A., Thomas, L., Soutter, J., Bamford, C., Steen, N., Thomas, R., Harvey, E., Garratt, A., & Bond, J. (2001). Design and use of questionnaires: A review of best practice applicable to surveys of Health Service staff and patients. *Health Technology Assessment*, 5(31). <https://doi.org/10.3310/hta5310>
- Meadows, K. A. (2003). So you want to do research? 5: Questionnaire design. *British Journal of Community Nursing*, 8(12), 562–570. <https://doi.org/10.12968/bjcn.2003.8.12.11854>
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A. (2006). *School psychology for the 21st Century: Foundations and practices*. Guilford Press.

- Moro, E. (2021, December 16). *Gli studenti italiani sono tra i più stressati e depressi d'Europa, Ma Nessuno Li Sostiene*. THE VISION. Retrieved November 1, 2022, from <https://thevision.com/attualita/ansia-scuola-studenti/>
- Mucciarelli, G. (1984). *La Psicologia Italiana: Fonti E documenti* (Vol. 2). Pitagora.
- NASP. (2010). Model for comprehensive and Integrated School Psychological Services. *School Psychology Review*, 39(2), 320–333. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087783>
- Perussia, F. (1994). *Psicologo: Storia e Attualità di una professione scientifica*. Bollati Boringhieri.
- Petter, G. (2010). *Lo psicologo nella scuola. Ciò che fa, ciò che potrebbe fare* (Ser. Manuali e monografie di psicologia Giunti). Giunti Editore.
- Pianta, R. C. (2001). *La Relazione Bambino-Insegnante: Aspetti evolutivi E clinici*. Cortina.
- Porcelli, G. (1998). *Educazione Linguistica e Valutazione*. UTET libreria.
- Psicologia a scuola: Tra Presente e futuro*. PsyCare. (2021, July 23). Retrieved November 1, 2022, from <https://www.psycare.it/psicologia-a-scuola/>
- Repubblica.it. (2021, June 24). *Covid, l'80% degli Italiani vuole gli psicologi a scuola: Ascolto e Sostegno per Aiutare Alunni e Genitori*. la Repubblica. Retrieved November 2, 2022, from https://www.repubblica.it/cronaca/2021/06/24/news/covid_gli_psicologi_a_scuola_in_aiuto_di_alunni_e_studenti-307491720/

- Reuchlin, M. (1973). *Trattato Di Psicologia Applicata. 1: Applicazioni della psicologia*. Armando Armando Editore.
- Romaioli, D. (2013). *La terapia multi-essere. Una prospettiva relazionale in psicoterapia*. Pubblicazioni dell'Istituto Taos.
- Routh, D. K. (1996). Lightner Witmer and the first 100 years of clinical psychology. *American Psychologist*, 51, 244–247.
- Salvini, A. (1998). *Argomenti di Psicologia Clinica*. Upsel Domeneghini.
- Salvini, A. (2004). *Psicologia clinica* (2nd ed.). Upsel Domeneghini.
- Salvini, A., & Dondoni, M. (2011). *Psicologia Clinica dell'interazione e psicoterapia*. Giunti.
- Schleicher, A. (2018). *Pisa 2018 - OECD*. Retrieved August 2022, from <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 4, 97–106.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
- Sudman, S., & Bradburn, N. M. (1991). *Asking questions: A practical guide to questionnaire design*. Jossey-Bass.

- Toso, C. (2021, December). *A psychologist among the school desks*. *Psicologia clinica dello sviluppo*. Retrieved October 30, 2022, from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/101975>
- Trentini, G. (1977). *La professione dello psicologo in Italia* (Vol. 5, Ser. Problemi e ricerche sulla società italiana). ISEDI.
- Trombetta, C. (2011). Modelli di servizio di psicologia scolastica. In C. Trombetta (Ed.), *Lo psicologo scolastico. Competenze e metodologie professionali* (pp. 117–169). essay, Erickson.
- Trombetta, C., & Coyne, J. (2007). The service of School Psychology in Italy. *The Handbook of International School Psychology*, 199–210. <https://doi.org/10.4135/9781412976138.n20>
- Turchi, G. (2009). *Dati senza numeri: Per Una Metodologia di Analisi dei Dati Informatizzati Testuali: M.A.D.I.T.* Monduzzi.
- Turchi, G. P., & Maiuro, T. (2007). La riflessione epistemologica come criterio di scientificità in psicologia clinica. In E. Molinari & A. Labella (Eds.), *Psicologia clinica: dialoghi e confronti*. essay, Springer.
- Turchi, G. P., & Perno, A. (2009). *Modello medico e psicopatologia come interrogativo*. UPSEL Domeneghini.
- Vezzani, B., & Tartarotti, L. (1988). *Benessere/malessere nella scuola: Una ricerca tra gli studenti della Scuola Secondaria Superiore*. Giuffrè.

Wilson, T. P. (1986). Qualitative "versus" Quantitative methods in social research.
Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin De Méthodologie Sociologique,
10(1), 25–51. <https://doi.org/10.1177/075910638601000104>

Wittgenstein, L. (2017). *Ricerche filosofiche*. (M. Trincherò & R. Piovesan, Trans.).
Einaudi.