



Report dell'indagine svolta con gli psicologi

Bisogni della Scuola e Modelli di Intervento della Psicologia Scolastica

Nadia Dario, Enrico Deleo, Sophia Corridore, Monica Mollo, Pina Marsico,
Sergio Di Sano, Consuelo Mameli, Patrizia Selleri e Maria Cristina Matteucci

Università di Bologna

Università di Salerno

Università di Chieti-Pescara



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



Sommario

Report di Ricerca	1
Introduzione.....	3
1. Il progetto PRIN.....	6
1.1 Il progetto: quadro generale	7
1.2 Obiettivi complessivi del PRIN	7
1.3 Articolazione del progetto nelle diverse Unità di Ricerca.....	8
1.4 Focus sul lavoro sugli psicologi scolastici	8
1.5 Sintesi essenziale dei risultati delle altre Unità (dirigenti, insegnanti e studenti)	9
2. Il contesto della ricerca	10
2.1 La psicologia scolastica in Italia	10
2.2 Riferimenti essenziali al contesto internazionale	10
2.3 Quadro normativo italiano attuale	11
2.4 Implicazioni del quadro normativo per il lavoro a scuola.....	12
3. Perché questa ricerca sugli psicologi scolastici	13
3.1 Finalità della ricerca	14
3.2 Obiettivo generale	14
3.3 Obiettivi specifici.....	14
3.4 Domande di ricerca	15
4. Partecipanti.....	15
4.1 Strategia di reclutamento	15
4.2 Numero dei partecipanti e caratteristiche	15
5. Metodologia e strumento.....	16
5.1 Approccio metodologico	16
5.2 Natura qualitativa della ricerca.....	17
5.3 Modello di intervista narrativo-esplicitativo	17
5.4 Costruzione del piano di intervista e Procedura	17
5.5 Intervista pilota	18



6. Analisi dei dati [sezione da accorciare nella versione divulgativa]	18
6.1 Preparazione del corpus di dati.....	18
6.2.1. Analisi dei Dati: Macro-competenze	19
7. Risultati I: Macro-competenze	21
7.1 Definizione e funzione delle Macro-competenze	22
7.1.4 Differenze regionali	27
8. Discussione I: modelli emergenti	28
8.2 Modelli di intervento emersi	28
9. Risultati II: Micro-competenze	30
9.1 Definizione e funzione delle micro-competenze.....	31
9.2 Aree operative o temi Principali	32
9.3 Micro-competenze per Area Operativa	32
10. Discussione II: ricadute per gli stakeholder	37
10.1 Bisogni di insegnanti, dirigenti e servizi	38
10.2 Cosa dicono macro e micro-competenze	38
11. Conclusioni generali	39
11.1 Risposte alle domande di ricerca	39
11.2 Integrazione tra macro e micro-competenze.....	39
11.3 Riflessione conclusiva sulle pratiche agite	40
Bibliografia.....	40

Il presente volume è rilasciato sotto licenza Creative Commons Attribution 4.0
 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it).

Ogni diritto rimane in capo ai singoli autori.

<https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8838>

Introduzione

Il presente report illustra i risultati di un'indagine qualitativa sulle pratiche professionali degli psicologi scolastici in Italia, collocandosi all'interno del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) 2022, "Bisogni della Scuola e Modelli di Intervento della Psicologia Scolastica". In un panorama nazionale caratterizzato da un crescente riconoscimento sociale della figura dello psicologo a scuola, ma al contempo da una persistente frammentazione normativa e da una eterogeneità di modelli di servizio (Matteucci et al., 2024), emerge con urgenza la necessità di una conoscenza approfondita e situata del suo operato. Questo lavoro si propone di rispondere a tale esigenza, offrendo un'analisi delle competenze che gli psicologi mobilitano quotidianamente. L'obiettivo è rendere visibile la complessità dell'agire professionale e fornire a dirigenti scolastici, insegnanti, psicologi e decisori politici una base empirica su cui fondare il dialogo e promuovere lo sviluppo di servizi più efficaci, stabili e integrati.

Il contributo di questo studio si inserisce in un disegno di ricerca misto e sequenziale che ha caratterizzato l'intero progetto PRIN. L'analisi qualitativa, curata dall'Unità di Ricerca dell'Università di Salerno, costituisce la terza e conclusiva fase di rilevazione, volta a integrare e approfondire i dati quantitativi raccolti in precedenza. Le prime due fasi hanno infatti esplorato, tramite questionari, i bisogni e le aspettative nei confronti della psicologia scolastica dal punto di vista dei dirigenti, degli insegnanti (Corridore et al., 2025; <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/8101/>; <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/8626/>) e degli studenti (Deleo et al., 2025; <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/8257/>). Se da quelle indagini è emerso un chiaro scarto tra il modello di intervento esistente, prevalentemente reattivo ed episodico, e quello desiderato, orientato alla prevenzione e al benessere sistemico, questo studio si interroga su come gli psicologi, in quanto attori protagonisti, vivano, interpretino e agiscano il loro ruolo all'interno di tale divario. L'analisi delle loro pratiche situate permette di comprendere le strategie, le risorse e i processi riflessivi che sostanziano il loro intervento, offrendo una prospettiva complementare e indispensabile per una lettura completa del fenomeno.

Per guidare il lettore attraverso tale analisi, il report si apre con la delineazione del contesto della ricerca in cui si inquadra la specifica realtà della psicologia scolastica italiana, con le sue criticità normative e la sua evoluzione storica, ponendola in dialogo con i modelli di servizio multilivello affermatasi a livello internazionale (Splett et al., 2013). Successivamente, vengono esplicitate le finalità e gli obiettivi della ricerca, chiarendo le domande conoscitive che hanno orientato l'indagine sulle competenze e sui modelli agiti dai professionisti. La sezione dedicata alla metodologia illustra l'approccio qualitativo adottato, fondato su un modello di intervista narrativo-esplicitativa (Cesari Lusso, Iannaccone, & Mollo, 2015) specificamente disegnato per accedere non solo a ciò che i

professionisti dichiarano di fare, ma anche alle conoscenze implicite e procedurali che guidano l'azione in situazione.

Il cuore del report è rappresentato dalla presentazione e discussione dei risultati, articolata su due livelli di analisi interconnessi.

Il primo livello esplora le macro-competenze, intese come le rappresentazioni generali con cui gli psicologi concettualizzano il proprio ruolo e le finalità del loro intervento, distinguendo tra una pratica professata (ciò che si fa), una prescritta (ciò che si deve fare) e una ideale (ciò che si vorrebbe fare). Questa analisi fa emergere le tensioni e le aspirazioni che caratterizzano la professione ma anche eventuali disallineamenti e continuità tra quanto viene dichiarato e quanto viene effettivamente agito. Il secondo livello di analisi infatti scende in profondità, indagando le micro-competenze, ovvero la "cassetta degli attrezzi" fatta di azioni, posture e abilità relazionali che lo psicologo dispiega concretamente nell'interazione. L'identificazione di dieci aree operative, dall'accoglienza alla consulenza ai docenti, permette di mappare la sofisticata trama di capacità agite che traducono le intenzioni in pratica effettiva. Le sezioni di discussione rileggono tali risultati alla luce dei bisogni degli stakeholder e della letteratura di riferimento, facendo emergere i modelli di intervento impliciti e le ricadute operative per il sistema scolastico. Infine, le conclusioni generali provano a rispondere alle domande di ricerca e offrono una riflessione sull'integrazione tra macro e micro-competenze. Si evidenzia come le criticità per lo sviluppo della psicologia scolastica in Italia non possano essere ricondotte esclusivamente alla carenza di competenze individuali ma vadano comprese alla luce delle condizioni strutturali e normative che ne limitano l'espressione programmatica, costringendo gli psicologi scolastici ad un costante e abile adattamento situato.





Il Progetto di Ricerca



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



1. Il progetto PRIN

Questa prima sezione ha lo scopo di inquadrare il Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) 2022, intitolato “*Bisogni della Scuola e Modelli di Intervento della Psicologia Scolastica*” (codice 2022F3KA2N) nel suo complesso, delineandone il quadro generale, gli obiettivi, l'articolazione e il contributo specifico dell'analisi qualitativa sulle pratiche degli psicologi scolastici, oggetto di questo documento.

1.1 Il progetto: quadro generale

Il panorama della psicologia scolastica in Italia si presenta oggi come un mosaico di pratiche eterogenee, la cui espansione è avvenuta in modo capillare ma non organico, spinta da un crescente riconoscimento sociale più che da una chiara cornice normativa (Matteucci et al., 2024). L'assenza di un inquadramento legislativo stabile ha generato una notevole variabilità nei ruoli e nelle funzioni, che spaziano dal supporto individuale alla consulenza sistemica, delineando un quadro professionale ricco di iniziative locali ma privo di una coesione nazionale (Matteucci & Farrell, 2018). Questa frammentazione strutturale ostacola la definizione di un modello di servizio condiviso, capace di rispondere in modo sostenibile e integrato alle complesse esigenze del sistema educativo (documento congiunto AIP-AIRIPA, 2021).

A livello internazionale, la psicologia scolastica ha attraversato un'evoluzione significativa, passando da un focus centrato sulla valutazione psicoeducativa a modelli prescrittivi multilivello che propongono una riconcettualizzazione del servizio in chiave ecologica e sistemica (Loftus-Rattan et al., 2021; Splett et al., 2013). Questi modelli prevedono una integrazione dell'attività dei servizi di salute mentale da parte degli psicologi che lavorano a scuola, programmi di prevenzione, interventi sui processi di apprendimento-insegnamento e comportamentali, e consulenza a livello di sistema (Sullivan & Long, 2010). A fronte di questa evoluzione, il contesto italiano appare caratterizzato da una conoscenza ancora parziale e frammentata della figura dello psicologo scolastico, con una carenza di studi sistematici sulle pratiche effettivamente messe in atto (Matteucci & Coyne, 2017).

1.2 Obiettivi complessivi del PRIN

Il progetto PRIN 2022 nasce dalla necessità di colmare la mancanza di un modello sistemico e stabile di psicologia scolastica in Italia, fondato sulle pratiche effettivamente realizzate dagli psicologi scolastici. L'obiettivo non è soltanto documentare la presenza dello psicologo a scuola, ma interrogare in modo critico la relazione tra i bisogni emergenti delle istituzioni scolastiche e i modelli di intervento praticati, considerando il servizio di psicologia scolastica come una pratica situata e costruita contestualmente.

Nello specifico, il progetto persegue i seguenti obiettivi:

- Mappare i bisogni psicologici e educativi percepiti dai diversi attori della scuola (dirigenti, insegnanti, studenti).
- Analizzare le pratiche professionali con cui gli psicologi scolastici rispondono a tali bisogni.
- Identificare le configurazioni di intervento (macro-competenze e micro-competenze) che caratterizzano l'agire professionale.
- Elaborare indicazioni operative per promuovere modelli di servizio efficaci e sostenibili, in dialogo con la letteratura scientifica e le specificità del contesto italiano.

1.3 Articolazione del progetto nelle diverse Unità di Ricerca

Il progetto adotta un disegno di ricerca misto (*mixed methods design*) con fasi sequenziali, che integra metodi quantitativi e qualitativi (Creswell, 2009). La ricerca si articola in tre fasi principali di indagine, realizzate da diverse unità di ricerca:

1. *Questionario rivolto a dirigenti scolastici e insegnanti*, coordinata dall'Università di Bologna (Prof.ssa Maria Cristina Matteucci).
2. *Questionario rivolto agli studenti*, condotta dall'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara (Prof. Sergio Di Sano).
3. *Interviste qualitative agli psicologi scolastici*, curate dall'Università di Salerno (Prof.ssa Pina Marsico).

I dati qualitativi e quantitativi, sebbene raccolti separatamente, sono profondamente interconnessi e concorrono alla formulazione di conclusioni generali e linee guida, come illustrato nel disegno di ricerca (Trinchero e Robasto, 2019).

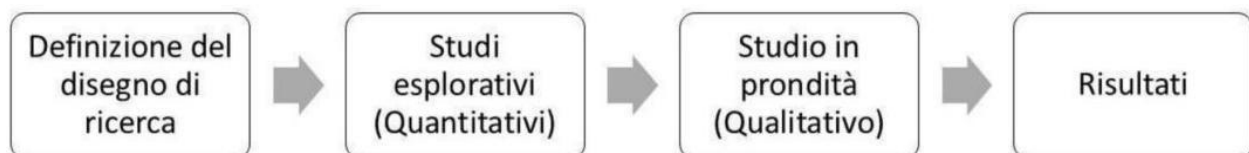


Figure 1 Disegno di ricerca misto sequenziale adottato nel progetto PRIN 2022

1.4 Focus sul lavoro sugli psicologi scolastici

Il presente report si concentra sulla terza fase del progetto, curata dall'Unità di Salerno, dedicata all'analisi qualitativa delle pratiche professionali degli psicologi scolastici. L'obiettivo è comprendere come il ruolo professionale venga concretamente agito all'interno delle scuole italiane. Attraverso un modello di intervista narrativo-esplicitativa, l'analisi esplora non solo le attività svolte, ma anche i processi riflessivi, decisionali e

relazionali che orientano l'intervento. L'attenzione è posta sulla natura situata del lavoro dello psicologo, sulle competenze mobilitate nella pratica quotidiana e sulle strategie adottate per rispondere a bisogni complessi e spesso non formalizzati. Questo approccio consente di mettere in luce la distanza tra mandato istituzionale, aspettative della scuola e possibilità operative reali, offrendo una lettura profonda delle condizioni che facilitano o ostacolano l'efficacia dell'intervento psicologico.

1.5 Sintesi essenziale dei risultati delle altre Unità (dirigenti, insegnanti e studenti)

Per contestualizzare i risultati di questa terza fase, è utile richiamare sinteticamente quanto emerso dalle fasi precedenti del PRIN.

La prima fase, che ha coinvolto 1.587 dirigenti e insegnanti in Emilia-Romagna, Campania e Abruzzo, ha evidenziato una discrepanza tra pratiche esistenti e aspettative. Sebbene circa il 65% dei partecipanti lavori in scuole caratterizzate dalla presenza di uno psicologo, il servizio risulta spesso "finanziato da enti esterni e privo di continuità", con una media di circa 111 ore annue. Le attività più diffuse sono lo sportello psicologico (86.9%) e gli interventi in situazioni di disagio (43.9%), configurando un modello prevalentemente reattivo, centrato sulla gestione di problematiche già manifeste e su interventi episodici rivolti al singolo o a situazioni emergenziali. Al contrario, le configurazioni desiderate delineano un modello profondamente diverso: il 62.9% degli intervistati auspica uno psicologo "a tempo pieno, direttamente integrato nello staff scolastico", con un focus sulla promozione del benessere (63.5%) e sul lavoro con l'intera scuola (59.5%) e i gruppi classe (52.2%) (Corridore et al, 2025; Farrell et al, 2005; Matteucci et al., 2024).

La seconda fase ha raccolto la voce di 1.703 studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado di Emilia-Romagna, Abruzzo e Campania, esplorando conoscenze, bisogni e accesso ai servizi di psicologia scolastica (Deleo et al. 2025). La maggioranza degli studenti dichiara di conoscere la figura dello psicologo, ma tale conoscenza risulta parziale e spesso limitata allo sportello di ascolto (69,1%). Gli studenti attribuiscono un'elevata importanza alla presenza dello psicologo (Media = 3,99/5), soprattutto per il benessere emotivo, le relazioni tra pari e la gestione dello stress. Tuttavia, solo circa il 20% ha avuto un contatto diretto con il servizio, evidenziando un forte divario tra bisogno percepito e utilizzo effettivo. Le principali motivazioni di accesso riguardano ansia e preoccupazioni (≈33%), difficoltà relazionali (24%) e scolastiche (23,4%). Le barriere più rilevanti sono la mancanza di informazioni, l'incertezza su come accedere al servizio e il timore dello stigma. Nel complesso, i dati indicano la necessità di servizi più visibili, continuativi e integrati nella vita scolastica, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura internazionale (Gibson et al., 2016; Kikas, 2003).



2. Il contesto della ricerca

Per comprendere appieno le pratiche degli psicologi scolastici indagate in questo studio, è necessario collocarle all'interno del più ampio contesto italiano e internazionale, tenendo conto del quadro normativo di riferimento. Questa sezione mira a fornire una cornice interpretativa situata, ancorando l'analisi alla specifica realtà in cui gli psicologi operano.

2.1 La psicologia scolastica in Italia

La psicologia scolastica in Italia, pur presente dagli anni Settanta, è una professione ancora in via di sviluppo e priva di una regolamentazione nazionale chiara (Matteucci & Farrell, 2018). Questa assenza di standard ha portato a una marcata eterogeneità di ruoli, funzioni e modelli di servizio (Matteucci et al., 2024). Gli psicologi operano nelle scuole come soggetti esterni attraverso contratti di lavoro autonomo e temporaneo (Legge n°449 del 27/12/1997, Decreto Interministeriale n°44 del 01/02/2001; art.40 comma 1 e 2, art.33 lettera g), spesso finanziati da fondi scolastici, comunali o progetti specifici grazie ad accordi di partenariato e protocolli di intesa finalizzati al miglioramento dell'offerta formativa (es. Nota MIUR 02 agosto 2017, n.34815, Fondi strutturali europei – Programma Operativo Nazionale), il che genera discontinuità e frammentazione (AIP-AIRIPA, 2021; Matteucci & Farrell, 2018).

La traiettoria storica del servizio di psicologia scolastica è quindi discontinua: dai Centri Medico-Psico-Pedagogici (CMPP) di stampo medico, si è passati ai Centri di Informazione e Consulenza, orientati molto sulla prevenzione delle tossicodipendenze, e infine il modello di servizio più diffuso, lo "sportello d'ascolto", un servizio di consulenza individuale rivolto principalmente agli studenti, configura un approccio prevalentemente reattivo e centrato sul singolo in contrasto con le aspirazioni ad un ruolo sistemico e preventivo (Matteucci et al., 2024; Minguzzi & Città Metropolitana di Bologna, 2020). A differenza di altri paesi, inoltre, il ruolo di valutazione (assessment) per l'individuazione di disabilità o bisogni educativi speciali è storicamente demandato ai servizi sanitari locali (ASL; Matteucci & Farrell, 2018). Nonostante queste criticità, vi è un crescente riconoscimento dell'importanza della figura, come dimostrato da numerose iniziative regionali (es. Puglia, Marche, Abruzzo) e nazionali volti a definire e stabilizzare il ruolo (es. Legge n°162 del 26 giugno 1990; Disegno di legge s.2613; *Tavolo tecnico per la Psicologia del Sistema Formativo presso il MIUR*, 2017; CNOP-MIUR, 2020).

2.2 Riferimenti essenziali al contesto internazionale

Il dibattito internazionale sulla psicologia scolastica offre un utile metro di paragone. Negli Stati Uniti e in altri paesi, la professione ha seguito un'evoluzione da un modello "*refer-test-place*", focalizzato sulla valutazione per l'educazione speciale, a modelli di servizio completi e multilivello (Multi-Tiered Systems of Support - MTSS; Conoley et al., 2020; Splett

et al., 2013). Questi modelli, promossi da associazioni come la National Association of School Psychologists (NASP), si basano su un approccio di sanità pubblica e prevedono un continuum di interventi su tre livelli: universale (*Tier 1*, per tutti gli studenti), selettivo (*Tier 2*, per gruppi a rischio) e indicato (*Tier 3*, per interventi individuali intensivi) (Splett et al., 2013; Cornoldi & Molinari, 2019). In questa prospettiva, lo psicologo scolastico agisce come un "*problem solver*" che lavora in modo proattivo e sistemico, promuovendo il benessere, prevenendo il disagio e collaborando con insegnanti, famiglie e servizi della comunità (Conoley et al., 2020). In questo senso, la pratica italiana, caratterizzata da una maggiore enfasi sulla consulenza e su interventi di supporto piuttosto che sulle attività di valutazione diagnostica, presenta alcune analogie con i ruoli *auspicati* dagli psicologi nei contesti nord-americani. In tali contesti, infatti, una parte consistente della letteratura e delle associazioni professionali sottolinea la necessità di ridurre la predominanza storica dell'assessment a favore di funzioni più preventive, sistemiche e orientate al benessere scolastico complessivo (Matteucci et al., 2024; Farrell et al., 2005). Tuttavia, la mancanza di un inquadramento sistemico e di un mandato chiaro per interventi preventivi e a livello di sistema rappresenta una differenza cruciale.

2.3 Quadro normativo italiano attuale

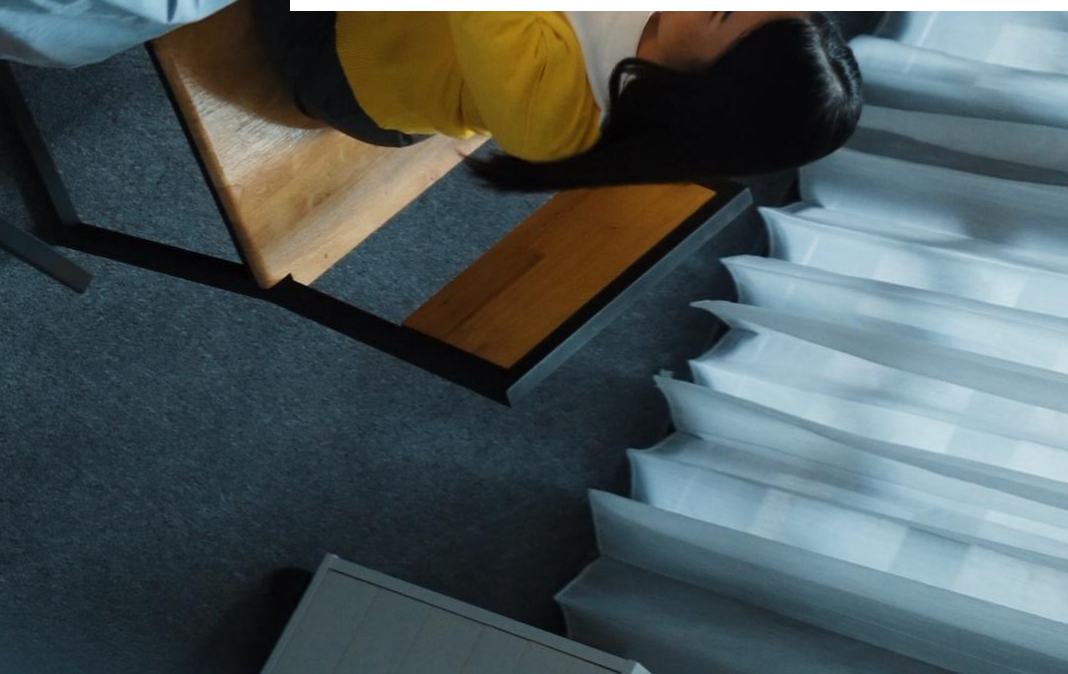
Ad oggi, in Italia non esiste una legge nazionale che istituisca e regoli la figura dello psicologo scolastico. Le scuole, in virtù della loro autonomia (Legge 59/1997), possono avvalersi di psicologi tramite bandi, affidamenti diretti o convenzioni (Legge n°449 del 27/12/1997; Decreto Interministeriale n°44 del 01/02/2001 (art.40 comma 1 e 2, art.33 lettera g; Nota MIUR 02 agosto 2017, n.34815, Fondi strutturali europei – Programma Operativo Nazionale). Un passo significativo è stato il Protocollo d'intesa tra Ministero dell'Istruzione e Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP) dell'ottobre 2020, nato per fornire supporto psicologico durante l'emergenza COVID-19. Le relative "Linee di indirizzo" (CNOP-MIUR, 2020) hanno delineato aree di intervento ampie: supporto organizzativo alla scuola, supporto al personale scolastico, agli studenti e alle famiglie. Questo documento, sebbene legato a un contesto emergenziale, ha formalizzato un ruolo poliedrico per lo psicologo, che va oltre il semplice sportello d'ascolto. Parallelamente, il documento congiunto AIP-AIRIPA (2021) ha ribadito la necessità di una figura stabile, sottolineando le sue funzioni a livello individuale, gruppale e organizzativo per promuovere il benessere e gestire le criticità. A livello regionale, si registrano iniziative legislative importanti, come le Leggi Regionali (es. Legge regionale 34/2023 per l'Abruzzo; Legge regionale 17/2023 per la Campania), che istituiscono formalmente il servizio di psicologia scolastica, sebbene l'implementazione rimanga una sfida.

2.4 Implicazioni del quadro normativo per il lavoro a scuola

L'assenza di una legge nazionale e la precarietà contrattuale hanno implicazioni dirette sulle pratiche degli psicologi. La discontinuità del servizio, legata a finanziamenti annuali e non strutturali, ostacola la costruzione di relazioni di fiducia e la pianificazione di interventi a lungo termine (Matteucci & Farrell, 2018). Il ruolo dello psicologo deve essere continuamente negoziato con i dirigenti e il personale scolastico, che possono avere aspettative diverse e talvolta limitate alla gestione delle emergenze. Questa situazione costringe gli psicologi ad un continuo “adattamento situato”, in cui la flessibilità diventa una competenza chiave per operare in un sistema che non offre un mandato chiaro e stabile. Inoltre, l'assenza di un profilo professionale definito a livello nazionale apre la porta a figure non qualificate, con rischi per la tutela della salute psicologica degli utenti (Gruppo di Lavoro Interuniversitario Pugliese in Psicologia Scolastica, 2024). In questo quadro, le pratiche degli psicologi si configurano come un costante adattamento tra il mandato ricevuto, le risorse disponibili e i bisogni emergenti, in un equilibrio complesso che questo studio si propone di esplorare.



Perché questa ricerca sugli Psicologi Scolastici



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



3. Perché questa ricerca sugli psicologi scolastici

Questa sezione esplicita le finalità della ricerca, sottolineando il valore scientifico e applicativo dello studio delle pratiche professionali, con un'attenzione particolare agli aspetti impliciti e situati dell'agire dello psicologo scolastico. L'obiettivo è rendere visibile la complessità del lavoro reale, al di là delle descrizioni formali del ruolo.

La professionalità dello psicologo scolastico si fonda su una moltitudine di procedure e conoscenze che costituiscono la base dell'agire quotidiano ma che spesso rimangono implicite e non verbalizzate. Indagare queste pratiche situate è centrale per comprendere come gli psicologi traducono i modelli teorici e i mandati istituzionali in azioni concrete all'interno della complessa ecologia scolastica (Conoley et al., 2020). La ricerca si fonda sull'assunto che le competenze professionali non sono entità astratte, ma emergono e si manifestano nell'interazione con contesti, persone e problemi specifici. Rendere visibile questo "agire professionale reale" è un obiettivo primario del progetto PRIN, poiché permette di superare descrizioni stereotipate del ruolo e di costruire una base di conoscenza empirica per lo sviluppo di modelli di intervento più efficaci e sostenibili.

3.1 Finalità della ricerca

La terza fase del progetto PRIN2022, presentata in questo report, si propone di studiare gli interventi e le pratiche messe in atto dagli psicologi scolastici nell'esercizio del loro mandato, al fine di identificare i modelli teorici e operativi che ne orientano l'azione quotidiana. La finalità non è quella di produrre un modello prescrittivo, ma di ricostruire e rendere confrontabili le pratiche, valorizzandone la dimensione riflessiva e contestuale, per tradurle in indicazioni operative calate nel contesto italiano.

3.2 Obiettivo generale

L'obiettivo generale è esplorare i modelli di intervento in psicologia scolastica, con particolare attenzione alla specificità dei contesti educativi italiani, analizzando le pratiche professionali effettivamente messe in atto dagli psicologi scolastici per elaborare linee guida operative che promuovano servizi più efficaci, stabili e integrati.

3.3 Obiettivi specifici

Gli obiettivi specifici di questa fase di ricerca sono:

- Identificare le competenze (macro e micro) che gli psicologi scolastici mobilitano nella loro pratica quotidiana.
- Distinguere tra la pratica professata (ciò che dicono di fare), la pratica prescritta (ciò che ritengono di dover fare) e la pratica ideale (ciò che vorrebbero fare).

- Analizzare le micro-competenze che compongono l'intervento psicologico in situazione.
- Esplorare le differenze e le somiglianze di tali pratiche tra diversi contesti regionali.

3.4 Domande di ricerca

La ricerca mira a rispondere a tre domande principali:

1. Quali competenze e modelli teorico-pratici gli psicologi scolastici percepiscono come efficaci per operare nel contesto scolastico?
2. Quali risorse (atteggiamenti, abilità e conoscenze) mobilitano effettivamente durante le loro attività?
3. Quali ostacoli e facilitatori percepiscono nel loro lavoro all'interno delle scuole?

4. Partecipanti

Questa sezione descrive i professionisti che hanno preso parte alla ricerca, evidenziando come essi mostrino un insieme di esperienze situate in contesti specifici, piuttosto che un campione statisticamente rappresentativo della popolazione di psicologi scolastici italiani.

4.1 Strategia di reclutamento

I partecipanti sono stati reclutati attraverso il metodo dello "snowball esponenziale non discriminatorio". Si è partiti da un gruppo "seme" di tre individui per ciascuna delle tre regioni coinvolte (Campania, Emilia-Romagna, Abruzzo), scelti per la loro professionalità, notorietà nelle scuole e per avere almeno un anno di servizio. A partire da questi contatti iniziali, si è arrivati a un totale di 27 psicologi (Gierczyk et al., 2024).

4.2 Numero dei partecipanti e caratteristiche

Hanno preso parte alla ricerca 27 psicologi scolastici (21 donne e 6 uomini), con un'età compresa tra i 29 e i 52 anni. Tutti possedevano un'esperienza diretta di almeno un anno in uno o più ordini scolastici.

La maggioranza degli intervistati è composta da donne (78%), con un'età media di circa 43 anni e un'esperienza come psicologo scolastico che varia da 1 a 24 anni (media: 12,8 anni). Tutti hanno una laurea in psicologia, ma si differenziano notevolmente per il percorso formativo post-laurea. Quattro di loro sono anche docenti nelle scuole in cui operano.

- *Specializzazione in Psicoterapia:* Il 78% (n=21) ha completato una scuola di specializzazione, con orientamenti eterogenei: cognitivo-comportamentale (n=6),

sistemico-relazionale (n=5), e dinamico-fenomenologico o psicoanalitico (n=8). I restanti 6 non hanno specializzazioni (Figura 2).

- *Master Universitari*: Il 67% ha frequentato uno o più master, in particolare in psicologia scolastica (n=7) o disturbi specifici dell'apprendimento (n=4).
- *Altre Formazioni*: Una minoranza possiede un dottorato (n=3) o ha seguito corsi di perfezionamento specialistici (es. EMDR, BCBA, DSA, Pet Therapy) (n=7).

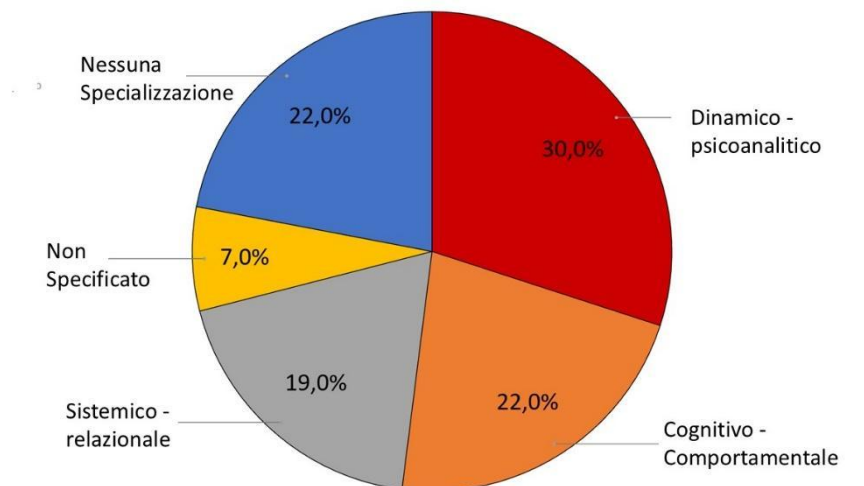


Figure 2 Orientamento della scuola di specializzazione degli psicologi intervistati

Distribuzione territoriale e ordini di scuola: Gli psicologi del campione hanno lavorato più frequentemente nella scuola secondaria di II grado (23 su 27), seguita dalla secondaria di I grado (20) e dalla primaria (18). A livello regionale, si notano delle specificità: la Campania mostra una copertura quasi totale della secondaria di II grado; in Emilia-Romagna gli psicologi sono presenti in tutti i tipi di scuola in modo equilibrato; in Abruzzo, invece, gli stessi psicologi tendono a lavorare in più ordini di scuola, accompagnando gli studenti lungo diverse fasi del percorso educativo.

5. Metodologia e strumento

La metodologia adottata in questa ricerca è stata scelta per la sua coerenza con l'obiettivo di accedere alle pratiche professionali in situazione, valorizzando la dimensione contestuale e riflessiva. L'approccio mira a ricostruire la complessità dell'agire professionale così come viene vissuto e narrato dai partecipanti.

5.1 Approccio metodologico

Il lavoro si inserisce in una prospettiva narrativa e psicofenomenologica (Bruner, 1996; Vermersch, 2005), orientata a valorizzare la dimensione implicita e contestuale delle

pratiche psicologiche. Tale orientamento metodologico è finalizzato a rendere le pratiche degli psicologi confrontabili e traducibili in indicazioni operative, pur mantenendole calate nel contesto specifico italiano. L'assunto di base è che le competenze professionali emergono pienamente solo quando il partecipante è guidato a descrivere episodi concreti, situati in un luogo e in un momento specifici.

5.2 Natura qualitativa della ricerca

La natura qualitativa della ricerca risponde all'esigenza di esplorare in profondità i processi decisionali, le strategie e i modelli impliciti che guidano l'azione degli psicologi, focalizzandosi sul "come" e sul "perché" delle pratiche, accedendo alla ricchezza delle esperienze individuali per identificare pattern ricorrenti e configurazioni di significato.

5.3 Modello di intervista narrativo-esplicitativo

Lo strumento principale è stata l'intervista narrativo-esplicitativa (Cesari Lusso, Iannaccone, & Mollo, 2015), un modello di intervista semi-strutturata finalizzato ad accedere sia alla dimensione dichiarativa della pratica (ciò che il professionista dice di fare) sia agli elementi più impliciti dell'agire psicologico. L'intervista, composta da 31 domande, è stata articolata in tre dimensioni principali:

1. *Dimensione narrativa (10 domande)*: Volta a riattivare il vissuto dell'intervistato e a orientare l'attenzione verso episodi specifici.
2. *Dimensione esplicitativa-descrittiva (19 domande)*: Finalizzata a operationalizzare l'azione in termini concreti, facilitando l'accesso alle conoscenze procedurali e alle decisioni contestuali.
3. *Dimensione narrativo-ideale (2 domande)*: Mirata a far emergere la visione ideale del ruolo professionale e gli scenari di sviluppo auspicati.

Questo processo di progressiva focalizzazione su episodi concreti permette di far emergere la "competenza agita", rendendola accessibile alla verbalizzazione e all'analisi.

5.4 Costruzione del piano di intervista e Procedura

La raccolta dati è stata condotta tra aprile e giugno 2025 da ricercatori formati all'approccio narrativo-psicofenomenologico, utilizzando un protocollo di intervista condiviso. Le interviste, individuali, si sono svolte sia in presenza sia a distanza (via Google Meet o Teams) ed hanno avuto una durata compresa tra i 39 minuti e le 3 ore e 23 minuti. La durata media è stata di 63 minuti (mediana = 58 minuti). Ogni partecipante ha fornito il consenso informato e la procedura ha ricevuto l'approvazione del Comitato Etico dell'Università di Salerno (Protocollo n. 0354235). Le interviste sono state audio-registrate, anonimizzate e trascritte.

Le trascrizioni sono state poi revisionate per migliorarne la leggibilità, senza alterare il contenuto verbale, e strutturate secondo le tre fasi dell'intervista per l'analisi successiva.

5.5 Intervista pilota

Prima dell'avvio della raccolta dati sui 27 psicologi scolastici, è stata condotta un'intervista pilota della durata di 1 ora e 2 minuti. Questa fase è stata cruciale per testare e affinare il protocollo di intervista, assicurando la chiarezza delle domande e la loro capacità di elicitarne il tipo di narrazioni dettagliate e situate richieste dal disegno di ricerca. L'intervista pilota ha inoltre contribuito alla costruzione della griglia operativa iniziale utilizzata per l'analisi dei dati, permettendo di identificare le prime categorie descrittive e di validare l'approccio metodologico scelto.

6. Analisi dei dati [sezione da accorciare nella versione divulgativa]

Il processo di analisi dei dati è stato disegnato per essere coerente con l'approccio qualitativo della ricerca e per rispondere alla necessità di esplorare l'agire professionale su due livelli interconnessi: quello delle rappresentazioni generali (Macro-competenze) e quello delle azioni concrete in situazione (Micro-competenze). L'obiettivo è stato quello di ricostruire le pratiche situate degli psicologi, mantenendo un costante collegamento tra i dati empirici e il quadro teorico di riferimento.

6.1 Preparazione del corpus di dati

Il corpus di analisi è stato costituito dalle trascrizioni delle 27 interviste. Dopo la trascrizione, supportata dal software Transkriptor, ogni protocollo è stato revisionato manualmente dai ricercatori per correggere la punteggiatura e migliorare la leggibilità. È stato condotto un rigoroso processo di anonimizzazione, alterando le voci nelle registrazioni e rimuovendo o coprendo qualsiasi riferimento identificativo (nomi, luoghi specifici) per garantire la privacy dei partecipanti. I materiali sono stati infine organizzati in protocolli strutturati secondo le tre fasi dell'intervista.

6.2 Processo di analisi

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso un dispositivo qualitativo integrato che combina *Content Analysis* e *Thematic Analysis* all'interno di una cornice narrativo-esplicitativa, orientata alla comprensione delle pratiche professionali così come vengono descritte e agite dagli psicologi scolastici nelle situazioni di lavoro (Berelson, 1952; Braun & Clarke, 2006, 2021; Bruner, 1996; Vermersch, 2019). Questo impianto metodologico ci ha consentito di porre in relazione il livello delle rappresentazioni professionali dichiarate con quello dell'azione concreta, assumendo il racconto di esperienza come punto di accesso

privilegiato ai processi decisionali e operativi che caratterizzano l'intervento psicologico in ambito scolastico.

L'analisi è stata guidata da una griglia operativa teoricamente informata (Braun & Clarke, 2021; Cesari Lusso & Müller Mirza, 2022), costruita progressivamente a partire dall'intervista pilota e utilizzata come quadro di riferimento condiviso per l'intero corpus. La griglia è stata articolata in due nuclei interconnessi: Macro-competenze e Micro-competenze.

6.2.1. Analisi dei Dati: Macro-competenze

L'analisi delle Macro-competenze è stata condotta integrando la *Content Analysis* (Berelson, 1952) e la *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006, 2021). Questa integrazione ha permesso di leggere in modo sistematico le interviste e di individuare regolarità, ricorrenze e differenze nei contenuti, mantenendo un'attenzione costante al significato attribuito dagli stessi psicologi alla propria esperienza professionale.

Le Macro-competenze sono state intese come rappresentazioni della professionalità dello psicologo scolastico (ruoli, funzioni e finalità dell'intervento) e sono state analizzate secondo tre diverse posizioni discorsive, intese come livelli di senso attraverso cui interpretare i temi emergenti, piuttosto che come insiemi tematici mutualmente esclusivi:

- MCP (Macro-competenza Professata): ciò che lo psicologo dichiara di aver fatto o le sue intenzioni.
- MCPR (Macro-competenza Prescritta): ciò che è ritenuto deontologicamente previsto o richiesto.
- MCI (Macro-competenza Ideale): ciò che gli psicologi considerano auspicabile dal punto di vista professionale.

Le interviste sono state analizzate attraverso una lettura approfondita e ripetuta dei testi, volta a individuare temi ricorrenti relativi al ruolo, alla pratica e alla competenza dello psicologo scolastico. L'analisi tematica è stata condotta seguendo le fasi proposte da Braun e Clarke (2006, 2021), con particolare attenzione ai contenuti espliciti delle narrazioni. Parallelamente, la *Content Analysis* è stata utilizzata per affinare le categorie individuate e per osservare la frequenza con cui determinati temi comparivano nel corpus, al fine di comprendere quali aspetti della pratica risultassero più centrali o maggiormente condivisi (Berelson, 1952).

I risultati dell'analisi sono stati organizzati gerarchicamente. L'unità di analisi primaria è stata il segmento testuale significativo, da cui sono state derivate le Macro-competenze (MC), intese come unità di contenuto empiriche che descrivono aspetti specifici della pratica (indicate anche come Temi specifici, TS). Queste unità sono state poi aggregate in

Temi Principali (TP), ossia in nuclei interpretativi più ampi che raggruppano le MC per affinità concettuale. Questo processo di aggregazione ha permesso di costruire una mappa tematica mantenendo un legame con i contenuti concreti delle interviste. E' importante sottolineare che l'analisi di questi temi è stata condotta distintamente all'interno delle tre posizioni discorsive (MCP, MCPR, MCI). Sebbene i nuclei concettuali simili (es. lavoro di rete) possano apparire trasversalmente, essi assumono significati specifici a seconda che vengano discussi nella pratica professata, prescritta o ideale. Dall'analisi sono emerse 24 Macro-competenze per la pratica professata, 7 per la prescritta e 17 per l'ideale, raggruppate in 22 Temi Principali (TP) di livello superiore (*Allegato 1 e Allegato 2i*). Il processo di analisi è stato supportato dal software per l'analisi qualitativa MAXQDA per garantire tracciabilità e rigore.

L'analisi delle Micro-competenze ha richiesto un cambio di scala, concentrandosi sulla dimensione descrittiva dell'intervista, nella quale agli psicologi è stato chiesto di descrivere un caso, una situazione o un episodio che ritenevano particolarmente significativi sul piano professionale. A partire da questi episodi situati, l'attenzione è stata rivolta all'azione professionale nel suo svolgersi concreto (Vermersch, 2019):

- micro-azione: l'unità minima di analisi, ovvero azione circoscritta, contestualizzata e formulata in modo aderente al testo e all'esperienza narrata (es. «Ho abbassato la voce»).
- Micro-pratica: La funzione psicologica inferita da una o più micro-azioni (es. de-escalation).
- Micro-competenza: La capacità professionale situata, più ampia, che sottende la micro-pratica (es. regolazione emotiva).

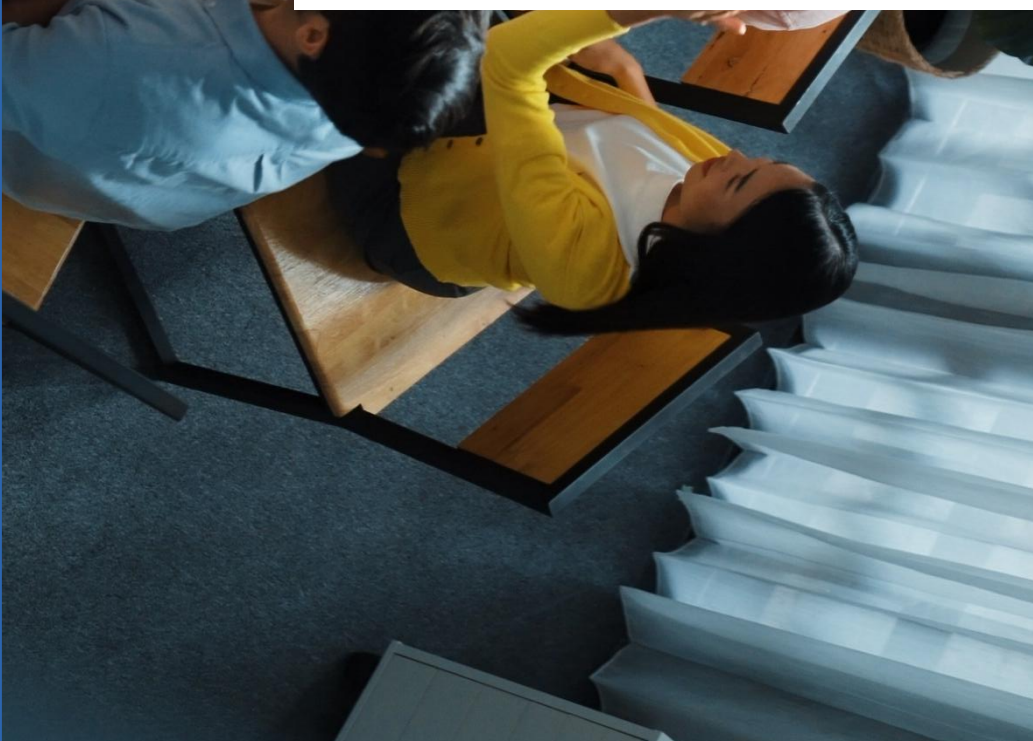
In questa prospettiva, l'analisi si è focalizzata sulle modalità operative mobilitate nell'azione e non su intenzioni e/o spiegazioni a posteriori (già oggetto di analisi delle macro-competenze). Le micro-competenze e micro-pratiche sono state infine raggruppate in 10 Aree Operative, ovvero cluster tematici costruiti a posteriori per rendere leggibile la presentazione dei dati.

L'intero processo di analisi è stato condotto in modo condiviso e documentato, garantendo coerenza e affidabilità dei risultati attraverso il confronto tra gli analisti e l'utilizzo sistematico della griglia operativa come strumento di orientamento e controllo dell'analisi (Braun & Clarke, 2021; Cesari Lusso & Müller Mirza, 2022; Miles et al., 2014).

Le procedure sopra descritte hanno permesso di tradurre nei due blocchi di risultati, macro-competenze e micro-competenze, quanto emerso dai dati empirici.



Risultati I: Macro-competenze



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



7. Risultati I: Macro-competenze

Questa sezione presenta i risultati relativi alle macro-competenze, intese come le visioni multilivello della professionalità dello psicologo scolastico. Tali risultati sono presentati come esiti analitici contestuali, utili a comprendere l'agire professionale nelle sue diverse sfaccettature. L'analisi distingue tra pratica professata, prescritta e ideale.

7.1 Definizione e funzione delle Macro-competenze

Le macro-competenze rimandano al modo in cui gli psicologi scolastici pensano, descrivono e concettualizzano la pratica professionale, il proprio ruolo, le finalità del loro intervento e le responsabilità che attribuiscono alla propria funzione nel contesto scolastico. Come anticipato nella sezione metodologica, esse non rappresentano insiemi rigidi di attività, ma rappresentazioni generali attraverso cui i professionisti articolano la propria identità e il proprio agire. Coerentemente con il quadro teorico di riferimento (Cesari Lusso & Muller Mirza, 2022; Vermersch, 2005), tali posizioni sono state analizzate distinguendo livelli: la pratica professata, che riguarda ciò che gli psicologi dichiarano di fare; la pratica prescritta, che rimanda a ciò che viene riconosciuto come richiesto o atteso dalle indicazioni istituzionali e dai modelli professionali; e la pratica ideale, che esprime ciò che gli psicologi considerano auspicabile dal punto di vista professionale, anche quando le condizioni concrete non ne consentono una piena realizzazione (Braun & Clarke, 2006, 2021; Cesari Lusso & Muller Mirza, 2022). L'analisi delle macro-competenze ha permesso di delineare il quadro di riferimento entro cui gli psicologi collocano il proprio agire professionale.

7.1.1 Macro-competenze nella pratica professata (MCP)

La pratica professata (ovvero ciò che gli psicologi dichiarano di fare a scuola) si articola attorno a quattro Temi Principali, che, come chiarito, rappresentano nuclei di significato ricorrenti nelle narrazioni, come evidenziato dalla Figura 3 e dalla Tabella 1.

1. Il primo tema riguarda *l'attivazione e il coordinamento della rete* (TP-MCP3, 32 occorrenze) che descrive lo psicologo come tessitore di relazioni intra e inter-istituzionali. Include l'attivazione di invii mirati, l'accompagnamento di famiglie e studenti, il coordinamento con i servizi scolastici e territoriali e il lavoro in équipe multidisciplinare, con l'obiettivo di garantire continuità nella presa in carico.
2. Un secondo tema riguarda *la promozione del servizio e la gestione dello sportello* (TP-MCP4, 26 occorrenze). Qui lo sportello è rappresentato come dispositivo strategico, uno spazio riconosciuto e stabile in cui studenti, genitori e docenti possono esprimersi liberamente. È attraverso lo sportello che gli psicologi dichiarano di intercettare i bisogni emergenti e di legittimare la propria presenza all'interno della scuola.

3. Abbiamo poi il tema dell'*adattamento di strumenti e modelli* (TP-MCP5, 20 occorrenze) in cui gli psicologi riferiscono di modulare tempi, spazi, strumenti e modalità di incontro, integrando in modo flessibile diversi orientamenti teorici in funzione del contesto e delle richieste.
4. Infine, emerge la *co-costruzione e progettazione dell'intervento* (TP-MCP1, 19 occorrenze) che riguarda l'intenzione di non applicare soluzioni predefinite, ma di "costruire l'obiettivo dell'intervento non a priori, bensì insieme alla persona".

Il profilo che ne deriva e riflette un modello di servizio reattivo e basato sulla consulenza (Matteucci et al. 2025) ma mostra anche una tensione "professata" verso pratiche collaborative e sistemiche. L'enfasi sulla rete e sull'adattamento suggerisce che, anche in assenza di un mandato istituzionale forte, gli psicologi cercano attivamente di integrare il loro lavoro intervento nel contesto (vedi modello NASP, 2020 su consultazione e collaborazione).

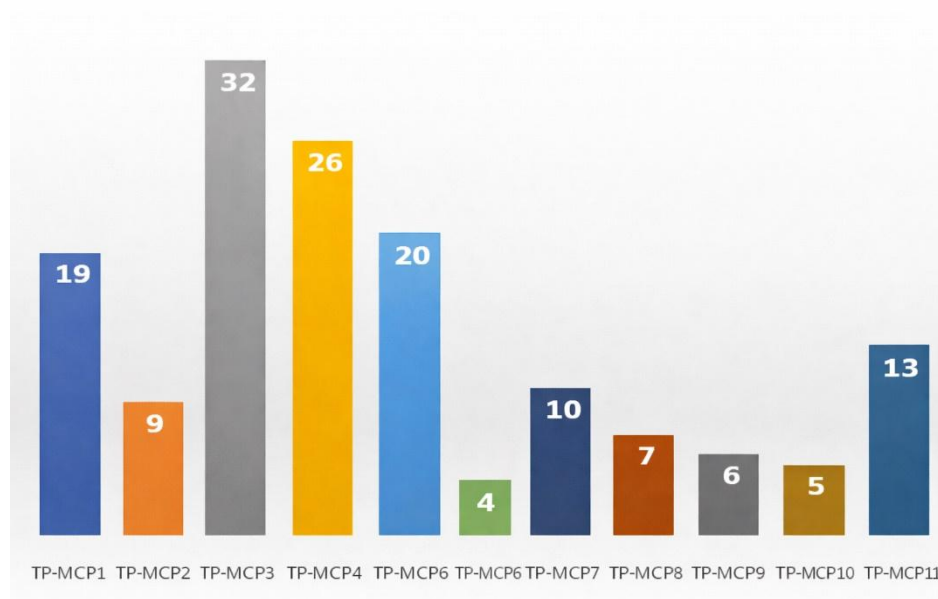


Figure 3 Temi Principali delle Macro-competenze nella pratica professata (MCP)

Tema Principale MCP	Campania (n)	Campania %	Emilia-Romagna (n)	Emilia-Romagna %	Abruzzo (n)	Abruzzo %	Totale (n)
TP-MCP1 – Co-costruzione e progettazione dell'intervento ad hoc	4	21,1	10	52,6	5	26,3	19
TP-MCP2 – Mediazione, supporto alla governance e negoziazione del ruolo	5	55,6	2	22,2	2	22,2	9
TP-MCP3 – Attivazione e coordinazione della rete	10	31,3	17	53,1	5	15,6	32

TP-MCP4 – Promozione del servizio e gestione dello sportello	9	34,6	9	34,6	7	26,9	26
TP-MCP5 – Adattamento di strumenti e modelli	4	20	9	45	7	35	20
TP-MCP6 – Creazione di un'alleanza con le famiglie	3	75	1	25	0	0	4
TP-MCP7 – Prevenzione e orientamento nelle classi/gruppi	1	10	3	30	6	60	10
TP-MCP8 – Interventi nelle emergenze	3	42,9	2	28,6	2	28,6	7
TP-MCP9 – Documentare e monitorare gli interventi	0	0	5	83,3	1	16,7	6
TP-MCP10 – Valutare e accompagnare gli studenti a rischio	0	0	2	40	3	60	5
TP-MCP11 – Azioni formative	6	46,2	3	23,1	4	30,8	13

Tabella 1 Occorrenze assolute (n) e percentuali (%) dei Temi Principali nella pratica professata (TP-MCP), per regione. Le percentuali indicano l'incidenza relativa di ciascun tema sul totale delle occorrenze registrate in ogni singola regione.

7.1.2 Macro-competenze nella pratica prescritta (MCPR)

La dimensione prescrittiva, ovvero ciò che gli psicologi sentono di "dover fare", restituisce il nucleo irrinunciabile della loro professionalità. Le macro-competenze si concentrano quasi interamente *sull'istituzionalizzazione e governance del ruolo* (28 occorrenze; Figura 4 e Tabella 2:

1. la definizione dei *confini professionali* (cioè la necessità di *"limitare il proprio intervento in ambiti previsti dal mandato"*, distinguendo chiaramente tra consulenza psicologica a scuola e psicoterapia; 12 occorrenze), 2. la *gestione della riservatezza e delle segnalazioni* (quindi il dovere di *"garantire la riservatezza e procedere ad un'eventuale segnalazione"*, bilanciando la fiducia con gli obblighi di legge; 8 occorrenze) e 3. la *tutela del setting* (o la difesa fisica e simbolica dello spazio di colloquio; 3 occorrenze) come espresso nell'esempio:

Questo comportava anche il dover definire i confini e il dover mantenere i confini. Esempio banale: il colloquio in corso e il professore che entra (chiedendo di prendere un libro per la lezione successiva) [...] e tu devi "litigare" per tutelare il diritto del ragazzo che è dentro (lo sportello) ad avere un suo spazio e un suo tempo (Prot.12)

Risultano più marginali invece l'*aggiornamento continui* (TP-MCPR2; 1 occorrenza) e la *mappatura delle reti territoriali* (TP-MCPR3; 4 occorrenze). Questa focalizzazione sulla difesa del ruolo evidenzia la percezione di una professionalità vulnerabile, che necessita di consolidare le proprie basi etiche e procedurali prima di poter espandere le proprie funzioni. Tale orientamento è coerente con i principi fondamentali della pratica deontologica sottolineati da alcuni modelli internazionali (es. NASP,2020; EFPA,2001), ma in Italia assume una connotazione difensiva a causa della debole istituzionalizzazione del ruolo.

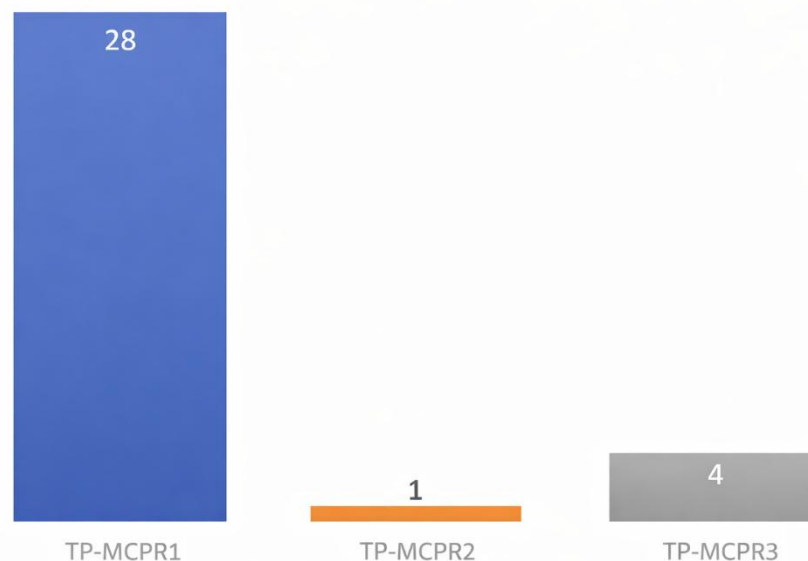


Figure 4 Temi Principali delle Macro-competenze nella pratica prescritta (MCPR)

Tema Principale MCPR	Campania (n)	Campania %	Emilia-Romagna (n)	Emilia-Romagna %	Abruzzo (n)	Abruzzo %	Totale (n)
TP-MCPR1 – Istituzionalizzazione e governance del ruolo	9	32,1	11	39,3	8	28,6	28
TP-MCPR2 – Aggiornarsi e formarsi continuamente	1	100	0	0	0	0	1
TP-MCPR3 – Mappatura e valorizzazione delle reti territoriali	2	50	2	50	0	0	4

Tabella 2 Occorrenze assolute (n) e percentuali (%) dei Temi Principali nella pratica prescritta (TP-MCPR), per regione. Le percentuali indicano l'incidenza relativa di ciascun tema sul totale delle occorrenze registrate in ogni singola regione.

7.1.3 Macro-competenze nella pratica ideale (MCI)

Nella visione ideale delle Figura 5 e Tabella 3, gli psicologi esprimono il desiderio di superare la precarietà e la logica emergenziale. Al primo posto si colloca l'*istituzionalizzazione e la governance del ruolo* (TP-MCI1; 38, occorrenze), con una richiesta di *integrazione stabile nell'organico scolastico* (MCI2; 22, occorrenze). L'ideale non è "fare di più", ma "essere parte della scuola" con funzioni riconosciute, tempi definiti e modalità di collaborazione strutturate, come il *lavoro d'équipe* (MCI10; 6, occorrenze). Questa visione si allinea perfettamente con i modelli di servizio multilivello (MTSS) e di sanità pubblica, che vedono lo psicologo come una figura integrata nel sistema, impegnata in interventi preventivi e di promozione del benessere per la comunità scolastica (Splett et al. 2013; Conoley et al. 2020). La promozione di una *cultura del benessere e della prevenzione* (TP-MCI3,18

occorrenze) e l'attenzione per la *rete e della presa in carico territoriale* (TP-MCI2, 13 occorrenze), completano un quadro che aspira ad una psicologia scolastica proattiva e sistemica.

Quindi, innanzitutto, vabbè... insomma, prevedere... vedrei la figura dello psicologo scolastico tutti i giorni. Cioè, proprio come parte dello staff della scuola. [...] non sono soltanto quelle di accogliere proprio, diciamo, i disagi degli studenti, no? o dei professori, ma integrarsi proprio con il personale scolastico. (Prot. 05)

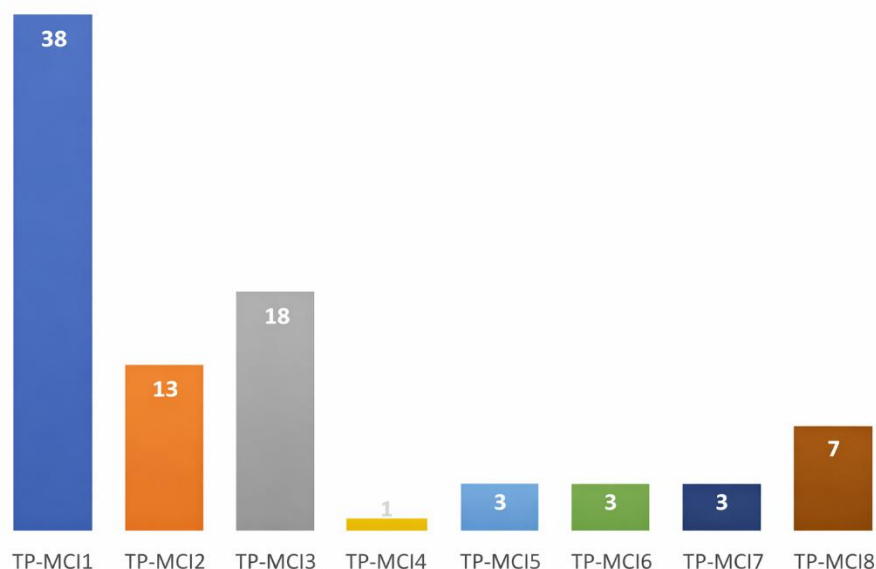


Figure 5 Temi Principali delle Macro-competenze nella pratica ideale (MCI)

Tema Principale MCI	Campania (n)	Campania %	Emilia-Romagna (n)	Emilia-Romagna %	Abruzzo (n)	Abruzzo %	Totale (n)
TP-MCI1 – Istituzionalizzazione e governance del ruolo	14	36,8	13	34,2	11	28,9	38
TP-MCI2 – Rete e presa in carico efficace	3	23,1	6	46,2	4	30,8	13
TP-MCI3 – Cultura del benessere e prevenzione	3	16,7	5	27,8	10	55,6	18
TP-MCI4 – Diritti e accesso all'ascolto	0	0	1	100	0	0	1
TP-MCI5 – Educazione affettiva curricolare	1	33,3	0	0	2	66,7	3
TP-MCI6 – Sportello come punto nevralgico	1	33,3	0	0	2	66,7	3
TP-MCI7 – Adattamento al contesto	1	33,3	0	0	2	66,7	3
TP-MCI8 – Formazione	1	14,3	2	28,6	4	57,1	7

Tabella 3 Occorrenze assolute (n) e percentuali (%) dei Temi Principali nella pratica ideale (TP-MCI), per regione. Le percentuali indicano la incidenza relativa di ciascun tema sul totale delle occorrenze registrate in ogni singola regione.

7.1.4 Differenze regionali

L'analisi ha messo in luce configurazioni di macro-competenze differenti nei tre contesti regionali, espresse in termini di centralità/incidenza relativa dei temi (cfr. Allegato2), non vanno lette come differenze nella qualità delle pratiche, ma come adattamenti a culture istituzionali e bisogni territoriali diversi.

Emilia-Romagna: Emerge un profilo orientato alla *co-costruzione dell'intervento* (52,6% delle occorrenze del TP-MCP1) e a un forte *lavoro di rete* (53,1% del TP-), con pratiche di collaborazione strutturate (es. *lavoro d'équipe*, MCP24, 6 occorrenze in TP-MCP3; mappatura della rete, TP-MCPR3, 2 occorrenze). Ciò che gli psicologi professano di fare e di desiderare si avvicina a un modello sistemico e integrato (es. TP-MCP, 17 occorrenze; TP-MCI2, 7 occorrenze). Questo è anche l'unico gruppo di psicologi in cui emerge l'importanza del diritto all'ascolto (MCI4, 1 occorrenza).

Sì, sì. Noi diciamo che. Tutti gli operatori (psicologi), ma anche quando lavoriamo da soli, abbiamo già una rete. Guarda, secondo me, siamo quasi a livello di sistema, nel senso che siamo allineati. (Prot. 27; TP-MCI2)

Campania: La pratica professata è maggiormente centrata sul *supporto alla governance e sulla negoziazione del ruolo* (55,6% del TP-MCP2). In questo contesto, gli interventi — prevalentemente configurati come sportello di ascolto (MCP14, 8, occorrenze in TP-MCP4) o come attività formative rivolte a famiglie e comunità educante (MCP16, 6, occorrenze in TP-MCP11) — presuppongono un costante lavoro di definizione e difesa di spazi, setting e confini professionali (MCPR1, 5 occorrenze; MCPR2, 3 occorrenze in TP-MCPR1), poiché il ruolo dello psicologo scolastico non è dato per acquisito ma richiede una continua legittimazione (TP-MCPR1, 9 occorrenze; TP-MCI, 14 occorrenze).

...mi sono resa conto poi nel tempo, anche parlando con i colleghi, che non tutti gli istituti hanno dei luoghi, degli spazi, dei setting. Purtroppo, è così. [...] I colleghi devono un po', come dire, anche lottare per questo. (Prot. 04; TP-MCPR)

Abruzzo: a livello di pratica professata, emerge un focus sull'*intervento diretto*, in particolare sul *gruppo classe* (60% del TP-MCP7) e sull'accompagnamento di studenti a rischio attraverso azioni di *mentoring* (100% del TP-MCP10). Questo modello appare più operativo e meno orientato alle dimensioni di rete e governance rispetto agli altri contesti (TP-MCP-3, 5 occorrenze; MCPR2, 1 occorrenza in TP-MCPR1). Questi aspetti infatti

appartengono più alla dimensione ideale (es. raccordo territoriale, MCI1, 3 occorrenze in TP-MCI2)

Supporto nelle classi che hanno problemi di bullismo. Quindi abbiamo fatto degli interventi di team building lavorativo nei confronti di queste situazioni... (Prot. 15; TP-MCP7)

Queste differenze suggeriscono come il ruolo dello psicologo scolastico si modelli in base ai contesti, confermando la necessità di approcci flessibili che tengano conto delle specificità locali

8. Discussione I: modelli emergenti

Dall'analisi delle macro-competenze professate, prescritte e ideali, emergono non tanto modelli di intervento formalizzati, quanto rappresentazioni delle pratiche agite. Questa discussione intende esplorare i modelli impliciti che strutturano l'azione dello psicologo scolastico, leggendoli come risposte situate alle condizioni del contesto italiano e mettendoli in dialogo con la letteratura.

8.2 Modelli di intervento emersi

Dall'incrocio dei dati, in particolare dalle differenze regionali, si possono delineare tre modelli impliciti di intervento, che riflettono diverse culture professionali e contesti istituzionali:

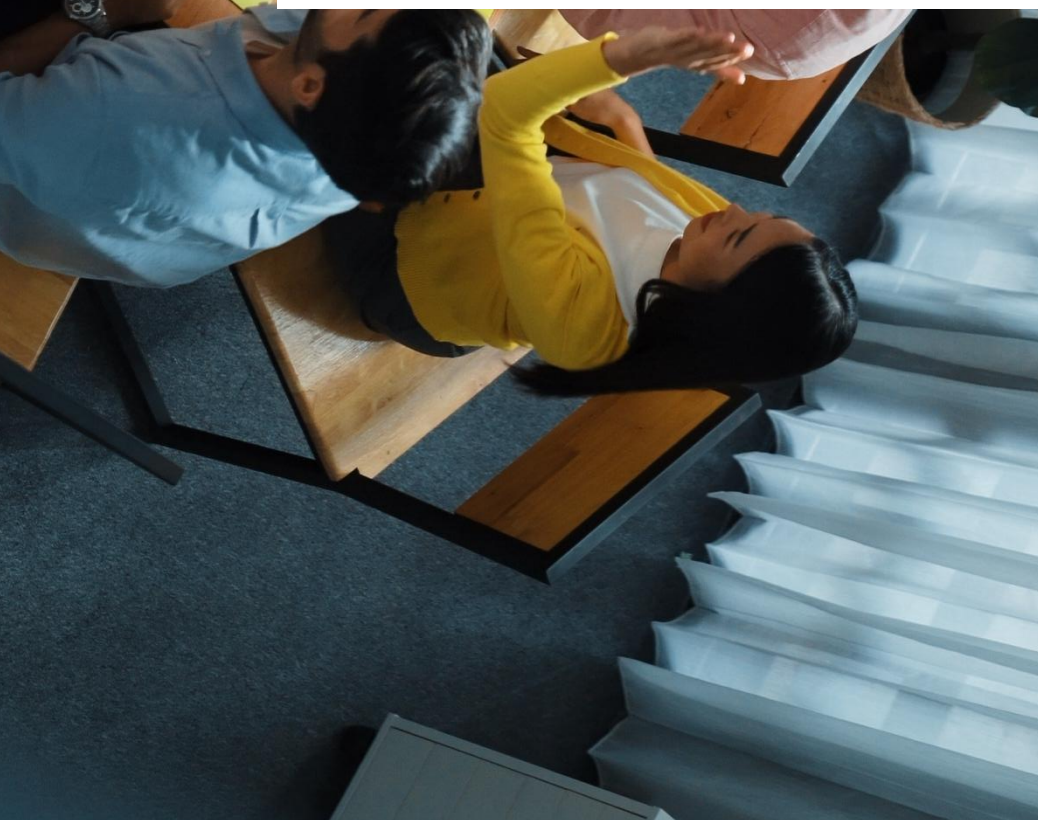
1. *Il Modello Sistemico-Integrato (prevalente in Emilia-Romagna):* Qui lo psicologo opera come parte di un sistema più ampio. La pratica è caratterizzata da co-progettazione, lavoro d'équipe strutturato e un forte raccordo con la rete territoriale. Questo modello si avvicina agli approcci ecologici e multilivello descritti nella letteratura internazionale (es. Loftus-Rattan et al., 2021), dove lo psicologo lavora per creare "supportive learning environments" (Valley-Gray et al., 2016). La pratica prescritta, focalizzata sulla funzione di "nodo della rete", rafforza questa configurazione.
2. *Il Modello di Legittimazione Professionale Istituzionale-Relazionale (prevalente in Campania):* In questo modello, l'enfasi è sulla costruzione e difesa dello spazio professionale all'interno della scuola. Lo sportello è il fulcro dell'attività, e la consulenza alla governance e la negoziazione del ruolo sono centrali. È un modello che risponde a un contesto percepito come più resistente o meno strutturato, dove la legittimità va costruita giorno per giorno. L'intervento è più focalizzato sull'istituzione scolastica come interlocutore primario.

3. *Il Modello Operativo-Diretto (prevalente in Abruzzo)*: Questo modello è orientato all'intervento "sul campo", con un focus sul gruppo classe e sul supporto a studenti fragili (mentoring). È una pratica che nasce in risposta a bisogni percepiti come più urgenti o a un mandato più orientato alla prevenzione della dispersione e alla gestione delle dinamiche di classe. Le dimensioni di rete e governance appaiono meno centrali, a favore di una presenza diretta e visibile nei contesti di apprendimento.

Questi modelli non sono mutuamente esclusivi, ma rappresentano configurazioni ricorrenti degli aspetti dominanti. La tensione tra la pratica professata (spesso reattiva e adattiva) e quella ideale (sistemica e preventiva) raccontata dagli psicologi è un dato trasversale a tutti i modelli e riflette una critica condivisa alla frammentazione e discontinuità che caratterizzano la psicologia scolastica in Italia (Matteucci & Farrell, 2018). Il desiderio di essere "parte dello staff della scuola" (Prot. 05) e di passare da una logica emergenziale a una programmata è l'orizzonte comune che unisce queste diverse pratiche situate.



Risultati II: Micro-competenze



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



9. Risultati II: Micro-competenze

Se le macro-competenze descrivono le visioni e le funzioni generali, le micro-competenze rendono visibile l'agire concreto dello psicologo, la "cassetta degli attrezzi" fatta di azioni, scelte e posture relazionali che si dispiegano in situazione. Questa analisi permette di comprendere cosa fanno effettivamente gli psicologi per tradurre le loro intenzioni in pratica.

9.1 Definizione e funzione delle micro-competenze

Le micro-competenze sono state definite come le capacità professionali situate che sottendono l'agire concreto. Sono state ricostruite analiticamente a partire dalle *micro-azioni* (comportamenti specifici descritti, es. «Ho abbassato la voce»), passando per le *micro-pratiche* (la funzione psicologica di quell'azione, es. de-escalation), fino a definire la *micro-competenza* (la capacità più ampia, es. regolazione emotiva). Dall'analisi delle interviste sono state identificate 597 micro-azioni, raggruppate in 49 micro-pratiche e micro-competenze.

Attraverso un'analisi delle micro-azioni, condotta sui casi/situazioni/episodi descritti dagli psicologi, sono state individuate micro-pratiche, modalità operative ricorrenti che descrivono come lo psicologo organizza il proprio intervento in situazioni concrete, ad esempio nel chiarire una “situazione problematica”, nel “ricentrare il focus dell’interazione”, nel “riformulare” quanto emerge o nel “guidare il processo riflessivo” dell’interlocutore.

Le micro-pratiche sono state identificate sulla base della loro ricorrenza empirica e della coerenza con i riferimenti teorici adottati, e denominate in modo da mantenere un saldo ancoraggio alle azioni osservabili (Berelson, 1952; Braun & Clarke, 2006; Vermersch, 2019). A partire dalle *micro-pratiche* così individuate, sono state ricostruite, infine, le *Micro-Competenze* tradotte in termini di *competenze professionali fini* che rendono possibile un determinato modo di agire in una specifica situazione. In linea con la prospettiva proposta da Vermersch (2019), tali competenze sono state concepite come risorse operative situate, strettamente legate all’azione e accessibili attraverso un’analisi fine delle pratiche, piuttosto che come attributi astratti o generalizzabili indipendentemente dal contesto.

La denominazione delle micro-pratiche e delle micro-competenze è avvenuta attraverso un processo iterativo e condiviso, orientato a garantire rigore e trasparenza interpretativa. Nei casi in cui più etichette risultavano plausibili, la scelta finale è stata guidata *dal principio di parsimonia analitica*, privilegiando la denominazione che richiedeva il minor carico inferenziale e che risultava maggiormente aderente alle azioni effettivamente osservabili nei dati. Questo principio consente di evitare sovrainterpretazioni e di mantenere le categorie



analitiche strettamente ancorate all'evidenza empirica, favorendo una lettura controllata e metodologicamente fondata dei dati (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

È importante precisare che le Micro-Competenze individuate fanno riferimento alle condizioni e alle situazioni riportate come significative dagli psicologi nel corso dell'intervista. In altri contesti o a fronte di richieste differenti, infatti, gli stessi professionisti potrebbero mobilitare competenze e pratiche ulteriori o diverse.

L'analisi restituisce, pertanto, una comprensione situata dell'agire professionale, coerente con una concezione della competenza come processo dinamico e contestuale, osservabile nell'azione concreta e non solo come un repertorio statico di abilità (Sandelowski, 1995).

9.2 Aree operative o temi Principali

Le micro-competenze identificate sono state organizzate in dieci Aree Operative. E' importante chiarire che queste aree non rappresentano fasi sequenziali di un processo, ma cluster organizzativi di pratiche situate. Esse rappresentano dimensioni dell'intervento psicologico che possono attivarsi in modo flessibile a seconda delle situazioni:

1. Accoglienza, regolazione iniziale e sicurezza psicologica
2. Osservazione situata, valutazione e analisi ecologica
3. Intervento relazionale, narrativo ed emotivo individuale
4. Intervento psicoeducativo e relazionale del gruppo-classe
5. Sostegno individuale allo studente e promozione dell'autonomia
6. Gestione dell'emergenza, rischio e intervento breve
7. Collaborazione educativa e psicoeducativa con i genitori
8. Supporto professionale e consulenza ai docenti
9. Responsabilità etica, confine professionale e integrazione con i servizi
10. Chiusura, follow-up e continuità minima

9.3 Micro-competenze per Area Operativa

Di seguito, le dieci Aree Operative vengono illustrate collegando le micro-competenze emerse con le quattro questioni chiave per la psicologia scolastica italiana proposte da Cornoldi e Molinari (2021) nel loro framework teorico: 1) il focus dell'intervento (benessere vs disagio); 2) il modello organizzativo (psicologo di base radicato (nell'istituzione) vs specialista di un team territoriale); 3) le mansioni prevalenti attese dalla scuola; 4) la

formazione necessaria. Per ogni area, si fornisce una breve interpretazione della sua funzione e alcuni esempi di micro-pratiche e/o micro-competenze che la caratterizzano. .

1. *Accoglienza, regolazione iniziale e sicurezza psicologica*

Funzione. Quest'area rappresenta il punto di accesso fondamentale all'intervento psicologico e si colloca all'intersezione tra la gestione del disagio e la promozione del benessere (questione 1 di Cornoldi e Molinari, 2021). L'insieme delle competenze in essa contenute qualifica lo psicologo come figura di riferimento "radicata" nella scuola (questione 2), capace di costruire un rapporto di fiducia.

Esempi di micro-competenze L'area raccoglie le competenze relazionali agite all'inizio dell'incontro. Include la *creazione di un clima di sicurezza* (es. "Accogli lo studente modulando voce e distanza", Prot. 12), la *sintonizzazione affettiva* (cogliere segnali non verbali come il tremore per rallentare il ritmo, Prot. 4), il *contenimento empatico* (rispettare i silenzi, "Va bene, puoi prenderti il tuo tempo", Prot. 18) e la *decodifica del bisogno reale* (chiarire la domanda implicita, "Mi sembra che non stia chiedendo compiti... ma altro", Prot. 21). Queste micro-competenze richiedono una formazione specifica sulle abilità relazionali e di colloquio (questione 4)

2. *Osservazione situata, valutazione e analisi ecologica*

Funzione. Evidenzia un approccio valutativo orientato ad una lettura educativa e contestuale, più che clinica, in linea con la necessità di "aiutare a gestire le difficoltà" (Bombi et al., 2014). Qui lo psicologo agisce come specialista capace di leggere il sistema (questione 2).

Esempi di micro-competenze. Le micro-competenze si concentrano su: il *riconoscimento precoce del rischio* (notare lividi e rigidità posturale, Prot. 27), il *processo decisionale situato* ("Era rischio immediato, ho attivato la procedura", Prot. 27), l'*analisi ecologica del contesto* (osservare l'isolamento dell'alunno nel gruppo, Prot. 9) e la *diagnosi situazionale* (distinguere tra difficoltà individuali e di gruppo, "Ho capito che il problema non era la classe ma lei", Prot. 14). Questo risponde alla mansione attesa di gestione dei casi complessi (questione 3) e richiede una formazione avanzata che integri competenze cliniche e organizzative (questione 4).

3. *Intervento relazionale, narrativo ed emotivo individuale*

Funzione. Qui si guarda al cuore dell'intervento diretto sull'individuo. Le micro-competenze agite vanno però oltre il semplice ascolto, configurando un intervento attivo e trasformativo.

Esempi di micro-competenze Tra queste troviamo la *validazione emotiva*, che restituisce e legittima l'esperienza dell'altro (es. rispecchiare l'emozione, "Mi stai

dicendo che ti sei sentita sola?", Prot. 15), *l'accesso alle rappresentazioni interne*, per esempio, tramite l'uso di metafore ("È come uno zaino pesante", Prot. 8), *la mentalizzazione*, che può aiutare a dare un nome alle proprie emozioni ("Questa sensazione si chiama paura", Prot. 10) e la *trasformazione narrativa* con cui si co-costruisce un racconto nuovo e più funzionale dell'esperienza ("Proviamo a raccontarla insieme", Prot. 14). Queste abilità richiedono una solida formazione psicoterapeutica o di counseling (questione 4), ma applicata in un'ottica di intervento breve e focale, adatta al contesto scolastico.

4. *Intervento psicoeducativo e relazionale del gruppo-classe*

Funzione. Quest'area sposta il focus dall'individuo al gruppo, rispondendo all'esigenza di interventi che promuovano il benessere collettivo (questione 1) e supportino i docenti nella gestione della classe (questione 3). Qui lo psicologo agisce come facilitatore di processi di gruppo.

Esempi di micro-competenze. Le micro-competenze includono la *regolazione emotiva collettiva in momenti di crisi* ("Ho fermato tutta la classe e abbiamo respirato insieme", Prot. 15), la *lettura delle dinamiche tra pari per orientare l'intervento* ("Ho visto che la classe reagiva con forte ansia all'evento", Prot. 11), la *co-costruzione del significato collettivo attraverso pratiche come il circle-time* ("Abbiamo fatto un cerchio per capire cosa fosse successo", Prot. 11) e la *riparazione del clima di classe dopo un evento critico*. Questo tipo di intervento richiede una formazione specifica sulla conduzione dei gruppi e sulla psicologia dei contesti educativi (questione 4).

5. *Sostegno individuale allo studente e promozione dell'autonomia*

Funzione. Se guardiamo al focus dell'intervento (questione 1), quest'area si colloca in una posizione intermedia tra la gestione del disagio e la promozione del benessere, mirando a riattivare le risorse dello studente. È una delle mansioni centrali attese dalla scuola (questione 3).

Esempi di micro-competenze. Le micro-competenze sono finalizzate a restituire agency allo studente: *l'accompagnamento nelle soglie emotive*, aiutando a gestire la sopraffazione ("Decidiamo insieme quale passo fare ora", Prot. 10), *la promozione dell'autoefficacia*, valorizzando le risorse esistenti ("Hai già superato situazioni simili", Prot. 16), *la guida decisionale*, che supporta l'esercizio della scelta ("Ci sono due possibilità: quale preferisci?", Prot. 20), e *l'attivazione delle risorse interne*, richiamando strategie di coping già sperimentate ("Come avevi fatto l'ultima volta?", Prot. 21). Questo approccio richiede una formazione che integri tecniche di counseling e coaching (questione 4).

6. *Gestione dell'emergenza, rischio e intervento breve*

Funzione. Con questo Tema Principale, si risponde direttamente alla gestione di situazioni complesse (questione 1). Qui lo psicologo agisce come specialista dell'intervento in crisi. *Esempi di micro-competenze.* Le micro-competenze sono mirate e rapide: il *controllo del rischio immediato* ("L'ho portata subito in un luogo protetto", Prot. 6), *l'attivazione dei protocolli istituzionali* ("Ho chiamato i carabinieri e i servizi sociali", Prot. 27), la *de-escalation verbale e non verbale* ("Ho abbassato la voce e parlato molto lentamente", Prot. 15) e *la stabilizzazione emotiva* attraverso tecniche concrete ("Le ho fatto fare un compito per ridurre l'ansia", Prot. 3). Questa funzione richiede una formazione specifica sulla psicologia dell'emergenza e sulla conoscenza dei protocolli legali e sanitari (questione 4), competenze che riguardano quindi anche la conoscenza del sistema territoriale.

7. *Collaborazione educativa e psicoeducativa con i genitori*

Funzione. Quest'area risponde alla necessità di un intervento sistemico che includa le famiglie, una delle mansioni chiave indicate da Bombi et al. (2014). Lo psicologo agisce come "ponte" tra scuola e famiglia.

Esempi di micro-competenze. Le micro-competenze riguardano *il sostegno alla genitorialità* in un'ottica non giudicante ("Ho accolto la madre senza colpevolizzarla", Prot. 17), la *mediazione scuola-famiglia*, ad esempio chiarendo strumenti come il PDP (Prot. 14), la *riduzione dell'allarmismo* ("È una situazione che possiamo gestire insieme", Prot. 20) e *la gestione dei conflitti aperti* ("Ho mediato tra docente e genitore che litigavano", Prot. 20). Questa funzione, cruciale per un modello di psicologo radicato nel contesto (questione 2), richiede una formazione sistemico-relazionale (questione 4).

8. *Supporto professionale e consulenza ai docenti*

Funzione. Quest'area è centrale per un modello di intervento indiretto e preventivo (questione 1) e risponde a una delle principali mansioni attese (questione 3): la formazione e il supporto agli insegnanti.

Esempi di micro-competenze. Le micro-competenze sono *l'ascolto professionale per chiarire la domanda del docente* ("Ho ascoltato la docente che non sapeva come gestire il caso", Prot. 5), la *diagnosi organizzativa della classe su richiesta*, la *restituzione sistemica*, che offre una lettura non colpevolizzante delle dinamiche ("Ho restituito senza puntare il dito su nessuno", Prot. 9), e *la co-costruzione di strategie operative* ("Abbiamo definito insieme una strategia per la classe", Prot. 14). Questa funzione posiziona lo psicologo come consulente organizzativo e formatore (questione 2 e 4).

9. Responsabilità etica, confine professionale e integrazione con i servizi

Funzione. Qui si risponde alla necessità di un agire deontologicamente corretto, come preconditione per qualsiasi azione (questione 3).

Esempi di micro-competenze. Le micro-competenze includono la *chiarezza del ruolo e dei suoi limiti* ("Il mio ruolo a scuola è questo...", Prot. 13), la *prudenza clinica per evitare etichettature* ("Non le ho fatto una diagnosi, non è il contesto appropriato", Prot. 4), *l'attivazione degli obblighi etici come la segnalazione* ("Ho dovuto fare la segnalazione", Prot. 27) e *l'integrazione con la rete dei servizi* attraverso invii appropriati ("L'ho inviata al consultorio competente", Prot. 22). Quest'area tematica evidenzia come lo psicologo debba integrare competenze cliniche, legali e di rete (questione 4), agendo come professionista responsabile all'interno di un sistema complesso.

10. Chiusura, follow-up e continuità minima

Funzione. Quest'area, spesso trascurata, è cruciale per garantire la sostenibilità degli interventi e risponde alla critica di frammentarietà. Anche un intervento breve può avere un impatto a lungo termine se ben gestito.

Esempi di micro-competenze. Le micro-competenze considerano *la gestione finale regolata dell'intervento* ("Ho chiuso quando il caso era stabilizzato", Prot. 16), *la prevenzione del drop-out*, riconoscendo quando un percorso non è ancora concluso ("Mi sono accorta che non era il momento di chiudere", Prot. 16), la *garanzia di una continuità minima attraverso incontri di follow-up* (Prot. 12) e la costruzione di una *chiusura non definitiva* che lasci la porta aperta ("Se hai bisogno puoi tornare quando vuoi", Prot. 10). Quest'area di pratiche, tipica di uno psicologo "radicato" (questione 2), promuove il benessere (questione 1) e richiede una visione progettuale a lungo termine (questione 4).



Discussione e Conclusioni



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



10. Discussione II: ricadute per gli stakeholder

In questa sezione, i risultati della ricerca vengono messi in dialogo con i bisogni dei principali stakeholder (dirigenti, insegnanti, servizi). L'obiettivo non è fornire raccomandazioni operative standard o linee guida universali, ma offrire spunti di riflessione che derivano dall'interpretazione dei dati. Si intende mostrare come una più profonda comprensione delle pratiche situate possa informare e migliorare la collaborazione tra la psicologia e il sistema scolastico, evitando un approccio prescrittivo.

10.1 Bisogni di insegnanti, dirigenti e servizi

Le fasi precedenti del progetto PRIN e la letteratura hanno evidenziato bisogni chiari. Dirigenti e insegnanti desiderano uno psicologo più integrato, stabile e orientato alla prevenzione e al supporto sistemico, superando il modello reattivo dello sportello (Matteucci et al., 2024). Chiedono supporto nella gestione di classi complesse, delle relazioni con le famiglie e del proprio stress lavorativo (Minguzzi & Città Metropolitana di Bologna, 2022). I servizi territoriali, d'altra parte, necessitano di un interlocutore riconoscibile all'interno della scuola per facilitare la presa in carico integrata e il lavoro di rete. La discontinuità e la frammentazione attuali, con un elevato turnover dei professionisti, ostacolano la costruzione di queste alleanze stabili (Matteucci & Farrell, 2018).

10.2 Cosa dicono macro e micro-competenze

I risultati di questa ricerca offrono spunti complessi in risposta a tali bisogni. Le *macro-competenze* mostrano che gli psicologi sono consapevoli di questa richiesta di sistematicità (è il loro "ideale"), ma la loro pratica quotidiana è un compromesso tra questo ideale e i vincoli reali. Essi già svolgono un intenso lavoro di rete e di consulenza ai docenti, ma spesso lo fanno in modo informale e legato all'insorgenza di emergenze contestuali (modalità reattiva). La forte enfasi sulla tutela del setting e del ruolo segnala che, prima ancora di poter espandere le funzioni, sentono il bisogno di consolidare le basi della loro professionalità.

Le *micro-competenze*, d'altra parte, rivelano pratiche operative complesse e una professionalità talvolta orientata in senso ecologico. Competenze come la "diagnosi situazionale", la "restituzione sistemica" o la "mediazione scuola-famiglia" sono esattamente le abilità necessarie per un approccio non individualizzante. Lo psicologo che "ascolta la docente che non sapeva come gestire il caso" (Prot. 5) o che "media tra docente e genitore che litigavano" (Prot. 20) sta agendo come consulente di sistema.

Tuttavia, i dati suggeriscono che queste pratiche, per diventare sistemiche, richiedono condizioni istituzionali e organizzative che rendano possibile un esercizio strutturato, non limitato alla gestione emergenziale. Da questa interpretazione emergono alcune possibili

direzioni per la formazione: in primo luogo, una formazione specifica sulle competenze di intervento breve e situato, distinta dalla formazione in psicoterapia tradizionale e maggiormente orientata ai contesti educativi; in secondo luogo, appare centrale lo sviluppo di competenze di lettura del contesto organizzativo e lavorativo con adulti (docenti, dirigenti e genitori). Infine, i dati sottolineano il ruolo cruciale della supervisione e di spazi strutturati di riflessione condivisa, indispensabili per sostenere processi decisionali complessi, integrare le dimensioni etiche e organizzative dell'intervento e prevenire il sovraccarico emotivo e professionale dello psicologo scolastico.

11. Conclusioni generali

Il presente studio, parte integrante del progetto PRIN 2022, ha offerto uno spaccato approfondito delle pratiche professionali degli psicologi scolastici in tre differenti contesti italiani. Riaffermando il carattere situato e non generalizzabile dei risultati, questa sezione finale intende sintetizzare gli esiti del percorso di ricerca, rispondendo alle domande iniziali e offrendo una riflessione conclusiva sull'agire psicologico a scuola, senza evidenze valutative o normative sulla professionalità nel suo complesso.

11.1 Risposte alle domande di ricerca

Le domande che hanno guidato la ricerca trovano ora una risposta articolata. Riguardo a quali competenze e modelli gli psicologi percepiscono come efficaci, emerge una chiara preferenza per un modello sistemico, preventivo e integrato (la pratica ideale), in contrasto con una realtà percepita come frammentata. Per quanto riguarda le risorse che risultano effettivamente impiegate nella pratica, l'analisi delle micro-competenze evidenzia l'uso ricorrente di abilità relazionali, osservative, narrative e di regolazione, adattate in modo situato ai diversi contesti di intervento. Infine, per quanto riguarda ostacoli e facilitatori, i risultati indicano che le principali criticità risiedono nelle condizioni strutturali (precarietà, mancanza di un mandato chiaro, risorse limitate) che limitano l'espressione e di sviluppo della professionalità dello psicologo scolastico. I facilitatori, d'altra parte, risiedono nel riconoscimento del ruolo da parte dei dirigenti e nella costruzione di solide reti collaborative.

11.2 Integrazione tra macro e micro-competenze

Il contributo principale di questo studio consiste nell'aver analizzato il livello macro (le visioni della professionalità) ed il livello micro (le azioni concrete) dell'agire professionale degli psicologi scolastici. Questa analisi mostra una dinamica chiara: gli psicologi scolastici intervistati mostrano di avere, a livello di micro-pratiche, alcune delle competenze necessarie per realizzare il modello sistemico e preventivo che auspicano a livello ideale. La "validazione emotiva", la "restituzione sistemica" o la "co-costruzione di strategie" sono

i mattoni con cui si potrebbe costruire un servizio orientato al benessere dell'intera comunità scolastica; tuttavia, nel materiale analizzato, tali competenze si manifestano prevalentemente come risposte a situazioni circoscritte, più che come componenti di un assetto di servizio stabile e programmato. Lo scarto osservato tra pratica ideale e pratica professata non sembra dunque riconducibile a una semplice mancanza di competenze, quanto piuttosto a un disallineamento tra le potenzialità insite nell'agire professionale e le condizioni concrete del suo esercizio. In questo quadro, l'enfasi sull'adattamento e sulla gestione della rete può essere letta non tanto come espressione di un modello pienamente realizzato, quanto come una strategia resiliente per mantenere la possibilità di intervento nonostante i vincoli.

11.3 Riflessione conclusiva sulle pratiche agite

In conclusione, la psicologia scolastica in Italia si configura come una pratica articolata e riflessiva, anche se spesso costretta a operare in modo adattivo ed emergenziale. Gli psicologi agiscono come "tessitori"; di relazioni e regolatori" di processi complessi, ben oltre la funzione di "gestori dello sportello". La loro professionalità si gioca nella capacità di leggere i contesti, negoziare i mandati e mobilitare micro-competenze sofisticate per produrre cambiamenti significativi, anche con risorse limitate.

Questo studio, rendendo visibile la professionalità agita, offre un contributo conoscitivo nel panorama italiano e una base empirica per il dialogo tra professionisti, istituzioni e mondo della ricerca. Le evidenze prodotte suggeriscono che il futuro della psicologia scolastica in Italia dovrà fare i conti con la creazione di cornici culturali, organizzative e normative condivise che riconoscano, proteggano e valorizzino le competenze professionali possedute dagli psicologi.

Bibliografia

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.

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*, 41(1), 11–22.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cesari Lusso, V., Iannaccone, A., & Mollo, M. (2015). L'intervista di esplicitazione: uno strumento per la formazione e la ricerca. *RicercaAzione*, 7(2), 209-226.
- Cesari Lusso, V., Müller Mirza, N. (2022). La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences. *Expliciter*, 133, 1–28.
- Conoley, J. C., Powers, K., & Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise? *School Psychology*, 35(6), 367–374.
- Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi & Ministero dell'Istruzione. (2020). Protocollo D'Intesa tra Ministero Dell'Istruzione e CNOP per il Supporto Psicologico nelle Istituzioni Scolastiche: Linee di Indirizzo per la Promozione del Benessere Psicologico a Scuola [Memorandum of Understanding between the Ministry of Education and CNOP for Psychological Support in School Institutions: Guidelines for the Promotion of Psychological Wellbeing at School]. *CNOP: Rome, Italy*.
- Cornoldi, C., & Molinari, L. (a cura di). (2019). *Lo psicologo scolastico: Competenze e aree di intervento*. Il Mulino
- Corridore, S., Dario, N., Deleo, E., Di Sano, S., Mameli, C., Marsico, P., Mollo, M., Selleri, P., & Matteucci, M. C. (2025). *Bisogni della scuola e modelli di intervento della psicologia scolastica: Report dell'indagine svolta con gli studenti*. Università di Bologna; Università di Salerno; Università di Chieti-Pescara.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Deleo, E., Corridore, S., Dario, N., Di Sano, S., Mameli, C., Marsico, P., Mollo, M., Selleri, P., & Matteucci, M. C. (2025). *Bisogni della scuola e modelli di intervento della psicologia scolastica: Report dell'indagine svolta con gli studenti*. Università di Bologna; Università di Salerno; Università di Chieti-Pescara.

- Farrell, P. T., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26(5), 525–544.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436–445. <https://doi.org/10.2307/798843>
- Gierczyk, M., Gromkowska-Melosik, A., Scott, S., & Parker, C. (2024). The snowball sampling strategy in the field of social sciences. Contexts and considerations. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 43(2), 87-104.
- Gibson, K., Cartwright, C., Kerrisk, K., Campbell, J., & Seymour, F. (2016). What Young People Want: A Qualitative Study of Adolescents' Priorities for Engagement Across Psychological Services. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1057–1065. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0292-6>
- Gruppo di Lavoro Interuniversitario Pugliese in Psicologia Scolastica. (2024). *Lo psicologo scolastico: Linee guida e proposta operativa per le scuole pugliesi*. Documento di lavoro interuniversitario
- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>
- Kikas, E. (2003). Pupils as Consumers of School Psychological Services. *School Psychology International*, 24(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001579>
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., & Case, J. (2021). Multi-tiered system of supports: An ecological approach to school psychology service delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 77–85.
- Lusso, V., & Muller, A. (2022). *L'entretien d'explicitation*. Dunod.
- Matteucci, M. C., & Farrell, P. T. (2018). School psychologists in the Italian education system: A mixed-methods study of a district in northern Italy. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 240–252.

- Matteucci, M. C., Soncini, A., Floris, F., & Truscott, S. D. (2024). School psychology in Italy: A mixed-method study of actual and desired roles and functions. *School Psychology International*. Advance online publication.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE.
- Minguzzi, G. F., & Città Metropolitana di Bologna. (2020). *Gli sportelli d'ascolto negli istituti scolastici di 1 e 2 grado e nei centri di formazione professionale della Città metropolitana*.
https://minguzzi.cittametropolitana.bo.it/adolescenti_giovani/sportelli_ascolto
- National Association of School Psychologists [NASP]. (2020). *The professional standards of the National Association of School Psychologists*.
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in Nursing Health*, 18(4), 371–375. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180411>
- Splett, J. W., Fowler, J., Weist, M. D., McDaniel, H., & Dvorsky, M. (2013). The critical role of school psychology in the school mental health movement. *Psychology in the Schools*, 50(3), 245-258.
- Sullivan, A. L., & Long, J. (2010). Examining the changing landscape of school psychology practice: A survey of school-based practitioners regarding Response to Intervention. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1059-1070.
- Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375–387.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa* (pp. 1-138). Mondadori Education spa.
- Valley-Gray, S., Grimes, J., & Reschly, P. (2010). NASP model for comprehensive and integrated school psychological services. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V*. National Association of School Psychologists.
- Vermersch, P. (2005). *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences Humaines

Vermersch, P. (2019). L'entretien d'explicitation (9e éd.). ESF Sciences Humaines.



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA

