



I QUADERNI
DELLA FONDAZIONE DELL'ORDINE
DEGLI PSICOLOGI DELLA TOSCANA

N. 6/2023

ESPERIENZE DI
PSICOLOGIA SCOLASTICA

A CURA DI

ALESSANDRO GARUGLIERI
LAURA REMASCHI
ALESSIA RICCI

ISBN: 978-88-946766-7-9

Esperienze di Psicologia Scolastica

A cura di

Alessandro Garuglieri

Laura Remaschi

Alessia Ricci

ISBN:

978-88-946766-7-9

SOMMARIO

Premessa	5
Patrizia Meringolo.....	5
Introduzione.....	7
Alessia Ricci.....	7
Comunita' educante: la scuola che si prende cura del processo educativo attraverso approccio psicologico ecosistemico.....	9
Laura Remaschi.....	9
Promuovere riflessione e cittadinanza attiva: il service-learning per agire nella scuola e nella comunita'	21
Cristina Cecchini	21
Il progetto "MExTE: Prendermi cura di ME per prendermi cura di TE. Il benessere dell'insegnante per la promozione del benessere a scuola".....	38
Enrica Ciucci, Carolina Facci, Daniela Carpenzano, Matilde Sanesi, MariaGiulia Taddei, Lucrezia Tomberli, Giovanna Tambasco, Andrea Baroncelli	38
La prevenzione del bullismo nel contesto scolastico: dalla Ricerca ai modelli di intervento efficaci.....	53
Ersilia Menesini e Valentina Zambuto.....	53
Il progetto PRIZE: un modello di intervento <i>evidence-based</i> per la prevenzione del gioco d'azzardo negli adolescenti.	72
Carola Beccari, Maria Anna Donati, Caterina Primi.....	72
La comprensione del testo in ambienti digitali. Dalle teorie alla costruzione di un percorso di potenziamento per gli studenti	95
Christian Tarchi, Oriana Incognito, Giulia Vettori	95
Implementazione di un breve programma di competenze DBT (Dialectical Behavior Therapy) nelle scuole secondarie superiori di secondo grado, per ridurre i comportamenti a rischio in adolescenza.....	111
Ilaria Bellavia	111
L'intervento sulle problematiche comportamentali e relazionali in classe attraverso la formazione e la supervisione degli insegnanti	118
Iacopo Bertacchi.....	118

#Impigliati nella rete: un intervento per il contrasto del bullismo ed il corretto utilizzo dei social network nella scuola secondaria di primo grado	124
Francesca Gini, Adriano Boni	124
Sportello psicologico: l'esperienza dell' Istituto alberghiero A. Saffi.	132
Noretta Lazzeri, Vaiani Serena.....	132
Se ne dicono di parole: il confronto e l'uso consapevole del linguaggio anche nel web	139
Sara Pelagalli.....	139
La Peer Education per la prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare	146
Sara Puosi.....	146
Conclusioni.....	152
Alessandro Garuglieri.....	152

PREMESSA

PATRIZIA MERINGOLO

Il *Quaderno* sulla psicologia scolastica, che viene adesso pubblicato dalla Fondazione dell'Ordine degli Psicologi della Toscana, nasce da una intensa attività promossa dal Gruppo di Lavoro sul benessere scolastico, una delle esperienze che hanno caratterizzato l'impegno delle psicologhe e degli psicologi toscani negli ultimi anni.

Esce in un momento in cui la scuola sta emergendo come uno degli ambiti cruciali della socializzazione giovanile – sia negli aspetti di formazione culturale che di promozione di relazioni interpersonali positive – ma anche come un contesto in cui si palesano gli aspetti di malessere e di conflittualità. È quindi di particolare importanza, per la nostra professione, dedicare riflessione critica e approfondimento scientifico a tutte le sfaccettature di questo “luogo”: fisico, psicologico, simbolico, sociale.

Sarebbe tuttavia semplificante ridurre ogni fenomeno a “problema”, tacendo il vuoto in cui spesso la scuola si colloca e non valorizzando tutte le esperienze innovative che vengono realizzate nelle istituzioni scolastiche, troppo spesso messe in ombra dalle notizie negative riportate e enfatizzate dai media.

Cerca di colmare qualche lacuna questo *Quaderno*, nel quale troverete molte perle: abbiamo autori di provenienza accademica, quali Menesini, Primi, Tarchi, Ciucci; uno spin-off dedicato alla ricerca-azione con un approccio di comunità; e sono presentati temi che spaziano dagli interventi innovativi di contrasto al bullismo e all'uso distorto del social media alla prevenzione dei comportamenti a rischio più frequenti in età adolescenziale, alla *peer education* e al *Service-Learning* come promozione di nuovi rapporti e nuove solidarietà. Non si tralasciano approfondimenti sul benessere degli insegnanti,

Esperienze di psicologia scolastica

altre figure chiave del percorso scolastico, oggi misconosciute nel loro valore sociale e nelle difficoltà incontrate da chi voglia svolgere un efficace lavoro educativo.

L'obiettivo non è ovviamente quello di offrire un panorama esaustivo del tema – che sarebbe sovradimensionato rispetto agli spazi offerti da un *Quaderno* – ma di offrire esempi di intervento, provocare dibattito e stimolare riflessione. *Riflessione* che si configura sempre più come strumento cruciale nella “cassetta degli attrezzi” della nostra professione, e riflessione come primo antidoto alla superficialità e alla inconsistenza metodologica e scientifica di tante soluzioni preconfezionate e proposte per risolvere il malessere giovanile.

Con l'auspicio di suscitare interesse e sana curiosità in tutte e in tutti i potenziali fruitori di questa pubblicazione, e con l'impegno a proseguire l'approfondimento di un tema tanto importante, vi auguriamo buona lettura!

Patrizia Meringolo

Presidente della Fondazione Ordine degli Psicologi della Toscana

INTRODUZIONE

ALESSIA RICCI*

Il Quaderno sulla Scuola nasce dal contributo sia dei colleghi membri dei Gruppi di Lavoro dell'Ordine degli Psicologi della Toscana, che si occupano di Psicologia Scolastica, sia dal contributo professionale dei colleghi che da anni lavorano per e nella scuola. L'obiettivo è quello di raccogliere le esperienze professionali, i progetti innovativi, le idee e gli spunti di riflessione per metterle a disposizione di tutti gli iscritti al fine di educare alla Psicologia Scolastica e promuovere la nostra figura professionale.

La psicologia scolastica è una disciplina che dovrebbe essere maggiormente valorizzata perchè, se applicata e integrata nel programma scolastico-educativo, può migliorare e promuovere la salute e il benessere psicofisico di tutti gli attori coinvolti nel contesto scuola: alunni, genitori, insegnanti, personale educativo e ausiliario.

Per questo la figura dello Psicologo Scolastico, le cui potenzialità devono ancora essere del tutto conosciute dalla società educante, è una figura di riferimento che porta un valore aggiunto nel contesto scuola. Grazie alla sua formazione, alle competenze acquisite e alla sua professionalità può collaborare e mettere in rete i diversi contesti di riferimento dei nostri alunni, scuola, famiglia e servizi territoriali e lavorare, oltre che in situazioni di rischio ed emergenza, in un'ottica preventiva delle situazioni di disagio e di promozione del benessere scolastico.

In questa prospettiva l'Ordine degli Psicologi della Toscana, ha investito sulla scuola strutturando tre gruppi di lavoro operativi, GdL Benessere Scolastico,

* Consigliera dell'Ordine degli Psicologi della Regione Toscana e Referente dei Gruppi di Lavoro: "Psicologia per il Benessere Scolastico", "Sportello psicologico", "Disturbi del Neurosviluppo"

Esperienze di psicologia scolastica

GdL Sportello Psicologico e GdL Disturbi del Neurosviluppo e ha curato, in collaborazione con la Fondazione degli Psicologi della Toscana, il Quaderno sulla Scuola.

Un lavoro che permette di definire e approfondire i principali ambiti di intervento per lo Psicologo Scolastico. Attraverso uno scambio sinergico di collaborazioni e di pensiero tra i professionisti del settore, il Quaderno sulla Scuola promuove una crescita professionale di qualità che valorizza la nostra figura professionale, tutelandola anche da parte di altre figure non adeguatamente formate e di conseguenza contribuisce a incrementare il benessere in tutto il mondo Scuola.

Esperienze di psicologia scolastica

COMUNITA' EDUCANTE: LA SCUOLA CHE SI PRENDE CURA DEL
PROCESSO EDUCATIVO ATTRAVERSO APPROCCIO PSICOLOGICO
ECOSISTEMICO

LAURA REMASCHI*

**Qual è lo scenario socio-culturale in cui si inserisce la psicologia
scolastica**

La crisi che stiamo attraversando è ambientale, sociale, economica, la pandemia ha messo in luce come si sia rotto un equilibrio tra uomo e natura e tra le persone, il nesso tra benessere, sicurezza e salute è venuto meno. Come si può ricostruire? Quali sono quegli elementi che danno fiducia alle persone, che possono ristabilire questo equilibrio, in particolare nei luoghi di produzione di sapere, cultura come le scuole, come si può fare promozione del benessere e prevenzione del disagio, come si può coadiuvare le funzioni didattiche nel compito di accompagnare la crescita delle e degli studenti? Quale può essere il ruolo della psicologia in questa fase critica e complessa?

L'Italia investe l'8,2% della spesa pubblica in istruzione, contro il 9,9% della media europea. Lo scarso investimento nel settore educativo è uno dei fattori critici che influiscono negativamente su problemi quali quali il basso livello di competenze degli studenti e gli alti tassi di dispersione scolastica, o nel fatto che la scuola italiana non sia in grado di contribuire alla mobilità intergenerazionale, perché tende a riprodurre le disegualianze sociali di partenza (Ciarini, Gianicola, 2016). Le difficoltà degli studenti si trasferiscono poi nel mondo del lavoro, dando origine a fenomeni come l'aumento dei NEET, l'Italia è il paese europeo con più giovani che non studiano, non lavorano e non seguono percorsi di formazione (oltre 2 milioni, Eurostat, 2021).

* Psicologa, psicoterapeuta, PhD. Past-president di "LabCom-Ricerca e Azione per il Benessere Psicosociale", spin off universitario e cooperativa sociale di psicologi di comunità

Esperienze di psicologia scolastica

dal punto di vista del disagio psicologico, inoltre si deve considerare che in conseguenza alla pandemia da Covid-19 sono aumentati i problemi di tipo psicologico. I dati delle ricerche Iard riportano che il 64,8% degli adolescenti ha frequenti momenti di tristezza senza una ragione riconoscibile per la quale esserlo; il 65,7% ha frequenti sbalzi di umore e il 42,1% si sente spesso ansioso e impaurito fino ad arrivare, talvolta, a veri e propri attacchi di panico.

L'emergenza pandemica ha fornito l'occasione di ristabilire, nel dibattito sulle politiche educative, la centralità della comunità educante: l'idea, cioè, che la scuola debba essere integrata nella comunità, garantendo ai giovani la possibilità di sperimentare l'emancipazione e il pluralismo che derivano dalla partecipazione democratica sul territorio e, allo stesso tempo, che sia la comunità stessa a farsi promotrice di iniziative educative.

In questa pandemia, il COVID ci ha dato l'opportunità di scoprire il limite, la vulnerabilità della vita come risorsa per riscoprire il rapporto con l'altro. Attraverso la cura della reciprocità. La solidarietà sociale. La resilienza di comunità, intesa come prendersi cura attraverso risorse cognitive e relazionali del miglioramento della comunità.

Paradigma eco-sistemico per la promozione del benessere bio-psico-sociale nelle programmazioni educative

Dal punto di vista degli interventi normativi il Piano scuola 2020-2021 (Piano scuola 2020-2021 allegato al DM 26 giugno 2020, n. 39 e successivamente ribadita anche nel Piano scuola 2021-2022) ha promosso la collaborazione della scuola con enti locali, associazioni di volontariato, Terzo Settore e società civile attraverso i "Patti educativi di comunità". Con l'obiettivo di migliorare l'offerta formativa tramite la messa a disposizione di spazi alternativi alla scuola e, dall'altra, "fornire unitarietà di visione a un progetto organizzativo,

Esperienze di psicologia scolastica

pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali”.

In questo sistema di comunità la scuola è il nodo nevralgico per ricostruire un modo di stare insieme più in equilibrio con i tempi di vita e di natura. In ciò la figura dello psicologo di comunità ha un ruolo fondamentale.

Si può ricostruire fiducia collettiva, attraverso la cura delle relazioni reciproche nei contesti di comunità. La valorizzazione delle reti formali e informali, tra istituzioni, associazioni e cittadini. Valorizzando le soggettività e la voglia di incontrarsi e condividere bisogni.

La mancanza di contatto e movimento fisico, ha riattivato e reso presente l'esigenza di relazioni e incontro come fonte di benessere, di crescita personale e culturale.

Perché la cura ha il potere trasformativo della società, fin dai tempi ellenici si assumeva che insegnare ad avere cura di sé significava insegnare ad avere cura della Polis, ad assumersi le responsabilità della vita sociale e politica della società.

Una scuola così concepita non è fatta solo da docenti e studenti, ma è composta da diverse soggettività e professionalità che devono partecipare attivamente alla realizzazione delle azioni previste da un disegno più ampio che è di politica di sistema tesa a promuovere un'idea di educazione e di società che si prende cura in modo attivo e collettivo del benessere e personale, sociale e ambientale grazie al contributo di ciascuno. Non vanno cambiati i progetti, le professionalità, le attività e le idee ci sono. In ciascuna scuola ci sono progetti di promozione del benessere, di prevenzione che coinvolgono psicologi, e professionalità che contribuiscono a rendere la scuola un luogo di cura del benessere della comunità, non solo di insegnamento di competenze. Per quanto riguarda la prevenzione primaria e secondaria del disagio ad esempio, in Toscana grazie alla collaborazione con Dipartimento educazione alla salute

Esperienze di psicologia scolastica

della Ausl, con gli enti locali, con i dipartimenti universitari e con gli enti di terzo settore, si realizzano interventi su affettività' e sessualità', consapevolezza emotiva, bullismo e cyber bullismo, prevenzione delle dipendenze comportamentali, come da gioco d'azzardo, e da sostanze stupefacenti, prevenzione dei disturbi alimentari, dell'autolesionismo e del suicidio, prevenzione della violenza di genere e delle discriminazioni di vario genere, del drop-out scolastico. Di tali interventi non esiste una mappatura completa, né un monitoraggio uniforme su esiti e su sostenibilità finanziaria. Un tentativo di rilevamento e monitoraggio è stato fatto dal piattaforma nazionale guadagnare in salute del ministero (<https://www.epicentro.iss.it/guadagnare-salute/>) o dal centro di documentazione dell'educazione alla salute dell'Ausl Toscana Centro (CeDEaS - Centro di Documentazione per l'Educazione alla Salute <https://uslcentro.toscana.it/index.php/servizi-online/servizi-e-attivita/432-dipartimento-prevenzione/826-cedeas>) e della Regione Piemonte il Dor.S. che coordina il piano nazionale Scuole che promuovono Salute (<https://www.dors.it>).

Le risorse professionali ed umane quindi ci sono già e, se si organizza bene il lavoro c'è anche la sostenibilità economica, per potenziare e valorizzare tali risorse.

Il lavoro da fare è di mettere a sistema questo tipo di concezione di educazione. Ovvero è quello di organizzare politiche educative di sistema dentro e fuori la scuola dove la cura della comunità, attraverso la resilienza la solidarietà sociale ed il senso di efficacia collettiva sono realizzate attraverso l'intervento multidisciplinare di più professionalità. Su questo abbiamo già tanto, dobbiamo solo sistematizzare le risorse, valorizzare i saperi e le prassi.

Attraverso la valorizzazione della rete con associazionismo, comitati, famiglie. Come i progetti di Service-Learning, nei quali gli studenti realizzano progetti di volontariato innovativi, basati sul incontro tra potenzialità creative proprie, competenze scolastiche e bisogni del territorio.

Esperienze di psicologia scolastica

La scuola è luogo, spazio fisico e relazionale dove si produce sapere, dove ci si prende cura dell'educazione della crescita dei figli delle nostre comunità, con la pandemia e l'acuirsi della crisi economica, sociale è divenuto luogo di possibile contagio e malattia, da spazio di cura a spazio di malattia, da spazio di benessere a spazio di possibile malessere.

Il rischio è che si accentui la difficoltà di analfabetismo emotivo, che si riproducano e non risolvano le ingiustizie sociali che si ritrovano nella società.

La scuola può essere invece il territorio in cui si sperimenta un nuovo modello organizzativo sociale, che rimette in equilibrio le diversità valorizzandole e facendo sì che diventino fulcro di un sistema ecologico complesso in grado di prendere in considerazione gli aspetti legati alla salute in modo sinergico e complesso, secondo un modello olistico che vede i fattori biologici, psicologici, sociali, interconnessi con quelli ambientali (OMS, 1986) ed anche animali, come vuole anche la strategia One Health (2020).

Gli istituti scolastici, intesi come centro delle comunità educanti, possono essere un laboratorio per sperimentare un modo migliore di vivere la comunità, luogo fisico e relazionale in cui si incontrano bisogni, desideri, potenzialità della rete formale ed informale dei territori; in tal contesto gli interventi psicologici possono sostenere le relazioni, valorizzando le risorse e connettendo i bisogni e le potenzialità in equilibrio dinamico e sinergico tra le diverse soggettività in campo.

La scuola in questa società centrifuga, fluida e frammentata può essere il luogo in cui si dà valore alla cultura, alla socialità, al benessere che passa dall'equilibrio equo ed inclusivo tra persone e con l'ambiente. La scuola è al centro della rete che tesse la trama dell'identità culturale, che dà senso di appartenenza, che costruisce progresso inteso come benessere ambientale e psico-sociale.

Esperienze di psicologia scolastica

“La cura delle relazioni può essere il logos necessario, il punto di riferimento paradigmatico prezioso perché custodisce la matrice originaria degli scambi informali.” A. Marinelli (2020)

È questa la trasformazione culturale che può restituire spazio, sicurezza e benessere alle nostre comunità, attraverso un paradigma che mette al centro dell'agire sociale, culturale, educativo ed istituzionale la cura delle persone nella propria globalità fisica, psichica e sociale.

I dati della psicologia scolastica e la cornice istituzionale e normativa

In tal senso lo psicologo, in quanto esperto nell'analisi e la presa in carico delle esistenze umane, è una figura imprescindibile. (Protocollo CNOP e MIUR, 2020). Grazie al protocollo ed al successivo decreto aiuti del 2021 e decreto aiuti bis del 2022, sono stati messi a disposizione 20 milioni di euro che sono andati a finanziare l'attivazione di sportelli di ascolto nei 8160 istituti scolastici (40.749 pubbliche e 12.564). Facendo una stima indicativa il fondo copre circa 60 ore a 40 euro (compenso orario consigliato nel protocollo) per ciascun istituto. Considerando che nell'arco dell'anno scolastico ci sono 30 settimane, questo budget di ore copre una media di 2 ore a settimana di attività, per coprire ogni tipologia di intervento richiesto ed a prescindere dal numero di studenti presenti in quel determinato istituto. Nella ricerca svolta per monitorare l'applicazione degli interventi di sportello psicologico si rileva che sul totale degli istituti scolastici ne sono stati attivati 5662 (69,22%).

Se si fa riferimento alle raccomandazioni internazionale è necessario uno psicologo a “tempo pieno” ogni 500 studenti (Nasp. 2014) è chiaro che, anche se il protocollo ha dato impulso alla diffusione di questo servizio, Italia siamo ancora molto indietro rispetto agli altri paesi europei. Non è un caso che da tale ricerca emerga che la maggioranza del campione (56.3%) considera la

Esperienze di psicologia scolastica

quantità di ore dello sportello scolastico insufficienti per rispondere alle esigenze degli utenti dei membri della comunità scolastica. In quanto sempre da tale ricerca si rileva che “sei bambini su dieci sotto i sei anni e sette su dieci sopra i sei anni mostrano problemi psico-comportamentali con il rischio di sviluppare disturbi più severi tre volte maggiore rispetto al pre-pandemia”. Emerge inoltre che 81% degli italiani chiede lo psicologo scolastico e che la percentuale sale al 94% nella fascia d'età 15-18 anni. Gli interventi richiesti sono: ascolto e sostegno (54%), prevenzione del disagio (41%) e supporto alle famiglie (29%), consulenza al sistema scuola nel suo complesso e supporto ai docenti (18%).

Tra gli studenti (15-18 anni) sette su dieci scelgono la voce ‘ascolto e sostegno’, evidenziando così il bisogno di comunicare. (Matteucci, Socini, Floris, 2022)

Benché sia fin dal 1990 con la legge 309/90 sulla prevenzione e l'intervento in merito di tossicodipendenza, che si istituiscono gli sportelli di ascolto psicologico nelle scuole (definiti C.I.C. centri informazione e consulenza), fino al momento del protocollo del 2020, si è demandato alle facoltà decisionali di autonomia scolastica ed alla loro capacità di stabilire patti di comunità con servizi ed associazioni del territorio e di intercettare e destinare fondi all'attivazione sia degli sportelli di ascolto psicologico che di altri interventi volti alla prevenzione del disagio psicologico e psicosociale. Questo ha determinato delle criticità come la frammentazione e la precarietà, la disomogeneità sul territorio nazionale e locale, la mancanza di studi, mappature e monitoraggi e valutazione comparata degli interventi svolti.

Se è vero che l'autonomia scolastica (DPR 275/1999) è fondamentale per garantire pluralità e innovazione, è vero anche che la promozione del benessere psicosociale, come finalità è un processo fondante che si basa sull'attuazione di politiche educative e sanitarie di cura delle persone e delle comunità, deve essere al centro dell'organizzazione delle politiche di welfare di sistema, aspetto

Esperienze di psicologia scolastica

che si inserisce nella cornice costituzionale nell'articolo 3 comma 2 “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”

Devono essere quindi inserite in un quadro organico di interventi che parte dall'alto, dal governo e si lega con le micro-progettazioni che nascono su bisogni specifici emergenti nei territori e nelle scuole.

Per quanto riguarda il contributo che può dare la psicologia in ambito scolastico si può agire a più livelli:

- Organizzativo: nei tavoli di coordinamento su inclusione, orientamento, cittadinanza.
- Formativo: a supporto dello studio e sviluppo di motivazione e processi di apprendimento.
- Supervisione: ai gruppi di docenti per supportarli nella fronteggiare difficoltà.
- Prevenzione di disagi e comportamenti a rischio: bullismo, discriminazione, dipendenza.
- Supporto individuale per problemi personali di studenti, famiglie e docenti, tra cui anche BES, DSA e disabilità.
- Ricerca-azione: di supporto allo studio, la ricerca collaborativa di modalità educative maggiormente efficaci sia nel senso della didattica, che della formazione e della crescita. Anche attraverso la valutazione dell'impatto di comunità (community-impact) che gli interventi di sistema producono.
- Network: per attivare e supportare la collaborazione tra risorse interne e del contesto territoriale intorno alla scuola

Esperienze di psicologia scolastica

Sempre dal report di Matteucci, Socini, Floris (2022) emergono varie attività che vengono realizzate abitualmente negli istituti scolastici che si possono riassumere nelle seguenti:

- organizzativo: partecipare ai gruppi di coordinamento su inclusione e disagio nelle scuole, come anche alla commissione inclusione e disagio, che comprende i docenti referenti per disagio psicologico, per bullismo, per l'orientamento in entrata ed uscita, per la mediazione culturale, per dsa e bes, per disabilità ed i collaboratori professionali quali psicologi, pedagogisti, counselor, per capire come poter analizzare e fronteggiare i rischi psicosociali connessi.

- formativo: corsi e laboratori per docenti, famiglie ed operatori su tematiche inerenti il disagio e l'intervento psicologico, come su dipendenze da sostanze, gioco d'azzardo, bullismo, autolesionismo o su aspetti legati alle competenze psico-educative trasversali di docenti e studenti

- supervisione: si può partecipare ad incontri con docenti ma anche con genitori, su problematiche specifiche che sono già in corso.

- preventivo: con la classe, ma anche con gruppi di docenti e/o genitori, si possono realizzare incontri sulle life-skills, anche con il metodo della peer-education, o con strumenti partecipativi e creativi come il photovoice o lo storytelling per far riflettere fin da subito come gruppo su quanto sta avvenendo e su come i vissuti possono diventare uno strumento di apprendimento dall'esperienza su competenze di vita e di cittadinanza.

- supporto individuale: con lo sportello di ascolto psicologico su disagi personali e familiari

- con lo studio e la ricerca, valutazione di impatto e ricerca di nuove strategie in collaborazione con la rete interna ed esterna alla scuola, per analizzare insieme alla rete come si sta affrontando questa inedita situazione e per individuare strategie di miglioramento educativo e socio-sanitario.

In ultimo ma di fondamentale importanza, la funzione di network, ovvero lo psicologo è punto di connessione della rete di supporto interna ed esterna alla

Esperienze di psicologia scolastica

scuola, proprio nell'ottica della comunità educante. Si attiva per mobilitare le risorse interne, negli studenti, nei docenti, nelle famiglie e nello staff di dirigenza e con l'esterno, con i servizi sociali dell'ente locale o del tribunale dei minori, con il servizio di psicologia e psichiatria infantile del territorio, con le associazioni.

Conclusioni e prospettive future

Questo punto finale è particolarmente importante, in quanto in questo preciso momento storico, in cui con la pandemia, la nostra organizzazione sociale è stata messa in discussione sul piano delle relazioni interpersonali. La scuola è il luogo in cui si può ricostruire un modo di stare insieme.

Le istituzioni scolastiche sono il nodo centrale della comunità che si prende cura della crescita dei propri figli. Può tornare ad essere il luogo dove si svolge la vita della comunità, che fa da punto di connessione tra le soggettività che vivono i territori e che ora più che mai hanno bisogno di un luogo sicuro in cui incontrarsi per prendersi cura gli uni degli altri. Le politiche delle istituzioni della scuola, del Miur, del territorio come comuni e ausl devono mettere al centro delle politiche la cura delle persone. Senza politiche di sistema, i singoli interventi sono depotenziati. Ci vuole un ottica sistemica di rete intersettoriale, dove la figura dello psicologo è una delle professionalità che contribuisce attivamente a mettere al centro del sistema scolastico la priorità educativa, su quella prestazione ed orientata esclusivamente all'acquisizione di competenze tecniche.

L'opportunità di avere uno psicologo per ciascun istituto scolastico, auspicabilmente con un rapporto di 1 a 500 come indicato dalle raccomandazioni europee, permetterebbe di dare respiro finalmente al un sistema scuola orientato alla costruzione di cittadinanza inclusiva e consapevole, attraverso la valorizzazione delle potenzialità relazionali insiste in ciascuna comunità stessa.

Esperienze di psicologia scolastica

Riprendendo l'antico proverbio africano "Ci vuole un intero villaggio per crescere un bambino" e ribaltando il concetto in "ci vuole ciascun bambino per crescere un villaggio", la scuola come comunità educante ha il compito di prendersi cura del benessere psicologico degli studenti, così facendo si fa carico di costruire una società più equa e solidale ed in equilibrio con tutto l'ecosistema.

Bibliografia

Ciarini A. ,& Gianicola O., (2016). Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e diseguaglianze persistenti. Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy, 2/2016

CNOP (2020) linee di indirizzo <https://www.psy.it/wp-content/uploads/2020/11/Linee-guida-scuola-novembre-2020.pdf>

Erosat 2020- <https://ec.europa.eu/eurostat/> Retrived online 16/12/2022

Matteucci M.C., Socini A. & Floris F., (2022) Report la psicologia scolastica in Italia. Dipartimento di Psicologia "Renzo Canestrari"- Alma Mater Studiorum-Università di Bologna

IARD (2022). Adolescenti tristi ed angosciati. Indagine nazionale su abitudini e stili di vita degli adolescenti in Italia". Laboratorio Adolescenza Iard. <http://www.laboratorioadolescenza.org/> Retrived online 16/12/2022

Marinelli A. (2020) La città della cura. Ovvero, perché una madre ne sa una più dell'urbanista. Napoli Liguri editore 9788820765743

National Association of School Psychologists (NASP). (2014). Who are school psychologists? <https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists> Retrived online 16/12/2022

Fondazione dell'Ordine degli Psicologi della Toscana
Quaderno N° 6/2023

Esperienze di psicologia scolastica

One health 2020 "[WHO's WHO in One Health - One Health Commission](#)". www.onehealthcommission.org. Retrieved 8 March 2022.
Retrieved online 16/12/2022

WHO 1986- carta di Ottawa

<https://www.who.int/europe/home?v=welcome> Retrieved online 16/12/2022

Esperienze di psicologia scolastica

PROMUOVERE RIFLESSIONE E CITTADINANZA ATTIVA: IL
SERVICE-LEARNING PER AGIRE NELLA SCUOLA E NELLA
COMUNITÀ

CRISTINA CECCHINI*

Abstract

il Service-Learning è una metodologia che permette di unire le conoscenze teoriche sviluppate in ambito accademico con le competenze professionali maturate svolgendo un “servizio” all’interno di una comunità. L’esperienza consente di incrementare senso di autoefficacia, autostima, abilità comunicative e capacità di problem-solving negli studenti coinvolti; inoltre, gli studenti migliorano il proprio pensiero critico e incrementano la loro consapevolezza sulle principali questioni sociali della comunità di cui fanno parte. Recentemente si è visto come il Service-Learning possa favorire anche lo sviluppo di competenze democratiche, diventando quindi uno strumento per poter promuovere comportamenti democratici nella scuola e per preparare gli studenti a diventare cittadini attivi e aperti al dialogo interculturale. Infine, applicando la metodologia della ricerca-azione partecipata, il Service-Learning può contribuire allo sviluppo della rete territoriale e all’incremento della fiducia collettiva tra tutte le parti coinvolte (scuola, istituzioni, Terzo Settore).

Service-learning: framework teorico e modello di intervento

Il Service-Learning è un approccio educativo che ha origini dalla scuola e nella scuola: è nato infatti nel contesto universitario statunitense dalla volontà di affrontare tematiche e problematiche emergenti nella società, collegandole ai corsi accademici proposti agli studenti (Peterman, 2005 in Millican e Bourner, 2014).

* Psicologa, PhD. Socio e membro CDA di “LabCom-Ricerca e Azione per il Benessere Psicosociale”, spin off universitario e cooperativa sociale di psicologi di comunità

Esperienze di psicologia scolastica

Sin dalle sue origini, l'esperienza di Service-Learning prevedeva quindi di svolgere attività all'interno della propria comunità; aspetti fondanti questo approccio quali la riflessione sulla propria azione svolta, l'approfondimento delle politiche, il lavoro con i diversi gruppi presenti in una comunità e la comprensione delle disuguaglianze esistenti permettono di differenziare questo tipo di esperienza dalle attività di volontariato in generale, spostando il focus dall'intervento di aiuto a un livello più profondo di riflessione critica e conoscenza della comunità (Millican e Bourner, 2014).

Con l'obiettivo di poter distinguere in modo chiaro l'approccio del Service-Learning da altri tipi di esperienza con caratteristiche in parte comuni ma non del tutto speculari (es. apprendistato; alternanza scuola-lavoro; attività di volontariato), sono stati identificati alcuni standard di qualità che hanno permesso di definire in modo chiaro il Service-Learning (Stark, 2015). Gli indicatori elaborati comprendono (tra gli altri): essere parte integrante del programma di studi dello studente, dover rispondere a reali bisogni espressi da entrambe le parti coinvolte (gli studenti e la scuola; la comunità), favorire un apprendimento calato in contesti "reali" della propria comunità e supportare le capacità di riflessione critica su quanto appreso.

Come emerge dagli indicatori di qualità, il Service-Learning rappresenta una metodologia che permette di unire le conoscenze teoriche sviluppate in ambito accademico con le competenze professionali e applicative maturate nell'esperienza svolta all'interno della comunità (Aramburuzabala et al., 2019). Non solo, l'approccio del Service-Learning favorisce un apprendimento esperienziale basato su una partecipazione attiva e consente agli studenti di applicare conoscenze e competenze all'interno della comunità, svolgendo un "servizio", ad esempio, presso un ente od organizzazione locale. In questo modo, gli studenti contribuiscono positivamente alla società di cui fanno parte, incrementano il loro impegno civico e svolgono attività significative che

Esperienze di psicologia scolastica

incontrano i bisogni del contesto e della comunità in senso ampio (Bringle & Hatcher, 1995).

Come riportato da Compare e colleghi (2022), per poter favorire benefici per entrambe le parti (i.e., gli studenti; il contesto ospitante), l'esperienza di Service-Learning deve prevedere 4 aspetti (i.e., le 4 "R"; Butin, 2003), descritti nella figura 1.

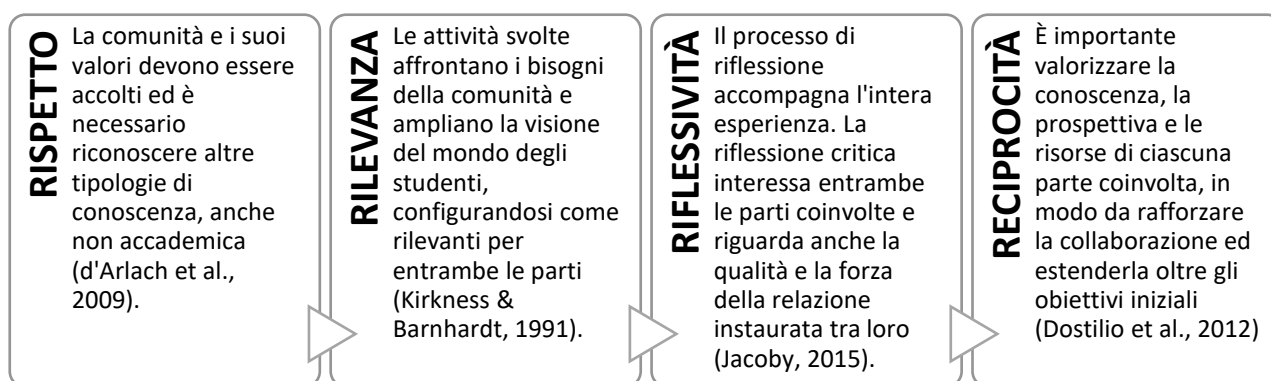


Figura 1 - Caratteristiche alla base dell'esperienza di Service-Learning

L'attenzione al processo di riflessione è un aspetto cruciale del Service-Learning: durante l'esperienza, infatti, sono previsti momenti strutturati, con cadenza regolare, in cui gli studenti sono guidati e supportati nell'acquisire consapevolezza rispetto al percorso svolto e per favorire il collegamento tra apprendimento teorico ed esperienza pratica (Selmo, 2015); per facilitare l'elaborazione di pensieri ed emozioni, vengono utilizzati strumenti di riflessione individuale come diari elaborati al termine di ogni sessione o la discussione in piccoli gruppi.

I momenti di riflessione rappresentano un'occasione importante per approfondire le problematiche incontrate, comprenderne le caratteristiche e identificare le possibili strategie per poterle gestire e affrontare (Eyler, 2002). In questo modo, gli studenti migliorano il proprio pensiero critico e incrementano la loro consapevolezza sulle principali questioni sociali della comunità di cui fanno parte (Guarino et al., 2019).

Esperienze di psicologia scolastica

Gli studi sottolineano come, grazie anche al processo di riflessione, il Service-Learning rappresenti un'opportunità per incrementare senso di autoefficacia, autostima, abilità comunicative e capacità di problem-solving negli studenti (Weiler et al., 2013). Inoltre, emergono esiti di crescita positiva in ambito accademico, in quanto si evidenzia un miglior atteggiamento verso il contesto scolastico, maggiore motivazione allo studio e all'apprendimento e una capacità di riuscire ad applicare, nella futura professione, quanto imparato. Ulteriori esiti osservati in percorsi di Service-Learning riguardano lo sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva, quali atteggiamenti di giustizia sociale, impegno civico, senso di responsabilità e consapevolezza sociale (Compare e Albanesi, 2022).

Sulla base di questi studi, si osserva come il modello del Service-Learning sia in grado di promuovere competenze diverse in tutti i soggetti coinvolti, comportando benefici per gli studenti, per la comunità scolastica e per la comunità territoriale. Recentemente si è visto come questo approccio possa anche favorire lo sviluppo di capacità coerenti con il modello delle competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2016).

Quest'ultimo presenta un set di 20 competenze necessarie per poter agire come cittadini democratici ed aperti all'interculturalità; per questo motivo, la scuola e in particolare gli insegnanti rivestono un ruolo fondamentale nel promuovere tali capacità e nel responsabilizzare gli studenti ad essere cittadini attivi e partecipi democraticamente. Queste competenze rappresentano risorse psicologiche da applicare per rispondere alle sfide poste dalle situazioni democratiche e interculturali e sono articolate in quattro gruppi: a) valori; b) atteggiamenti; c) abilità; d) conoscenze e comprensioni critiche (Consiglio d'Europa, 2021).

La dimensione dei valori comprende le credenze generali che guidano le persone nel decidere come agire e quali obiettivi perseguire e che rappresentano i criteri su cui basare la valutazione di azioni, atteggiamenti e

Esperienze di psicologia scolastica

opinioni proprie e degli altri e su cui pianificare il comportamento futuro. In particolare, i valori essenziali descritti sono la dignità e i diritti umani, la diversità culturale e i concetti fondamentali di democrazia, giustizia, equità e uguaglianza.

La dimensione degli atteggiamenti racchiude gli orientamenti mentali che vengono adottati verso gruppi, persone, istituzioni ecc. e che comprendono componenti cognitive (credenze e opinioni), emotive (sentimenti suscitati), valutative (valutazioni positive o negative) e comportamentali. Gli atteggiamenti riportati sono: rispetto, senso civico, responsabilità, auto-efficacia, tolleranza dell'ambiguità (es. accettazione del fatto che possano esistere molteplici punti di vista e interpretazioni di una situazione), apertura verso "l'alterità" da un punto di vista culturale e di credenze, visioni del mondo e pratiche differenti dalle proprie.

La dimensione delle abilità descrive l'insieme di capacità per pensare e agire in modo efficace e adattivo, al fine di perseguire uno scopo specifico. Il gruppo comprende: abilità di apprendimento in autonomia, abilità di pensiero analitico e critico, abilità di ascolto e di osservazione (per comprendere e imparare dagli altri), empatia (per comprendere i pensieri, le credenze e i sentimenti degli altri e saper usare la loro prospettiva), flessibilità e adattabilità, abilità comunicative, abilità di cooperazione e abilità di risoluzione dei conflitti.

Infine, il quarto gruppo comprende le conoscenze e comprensioni critiche, intese come le informazioni in possesso di una persona e la capacità riflessiva volta alla comprensione dei significati; in particolare, si riferisce all'autoconsapevolezza e alla comprensione critica di sé, alla conoscenza e comprensione critica degli aspetti comunicativi e alla conoscenza e comprensione critica del mondo (es. politica, diritti umani, cultura).

L'approccio del Service-Learning ha dimostrato di poter sostenere, nei suoi percorsi, lo sviluppo di molte delle competenze incluse nel modello per una

Esperienze di psicologia scolastica

cultura della democrazia (Cecchini e Guidi, 2019). In linea con la prima dimensione dei valori, Il Service-Learning promuove i principi di equità e giustizia sociale; a livello della dimensione degli atteggiamenti, appare in grado di favorire l'impegno civico, il senso di responsabilità e la consapevolezza sociale, oltre all'autoefficacia degli studenti e la comprensione di tutti i punti di vista coinvolti nel processo (scuola, studenti, enti territoriali e organizzazioni della comunità).

Diverse abilità legate all'apprendimento e alla capacità di pensare e agire in modo efficace sono il focus del "Learning", tra cui le abilità di problem-solving e il lavoro favorito dagli strumenti di riflessione (e.g. diari) per meglio comprendere i pensieri e i sentimenti propri e degli altri. Risulta infine imprescindibile il ruolo della riflessione alla base di ciascuna esperienza di Service-Learning, volto a promuovere un pensiero critico su di sé e sulla propria comunità, incluso gli aspetti politici e culturali e anche le dinamiche che possono favorire problematiche sociali (Baldwin et al., 2007; Compare e Albanesi, 2022; Selmo, 2015; Weiler et al., 2013).

Il Service-Learning diventa quindi un potente strumento a disposizione delle scuole per poter promuovere comportamenti democratici tra i propri studenti, preparandoli a diventare cittadini attivi e aperti al dialogo interculturale. Appare importante che *"i sistemi educativi [debbano] rendere capaci e responsabilizzare gli studenti in quanto agenti sociali autonomi, in grado di stabilire e perseguire i propri obiettivi nella vita nell'ambito delle istituzioni democratiche e nel rispetto dei diritti umani"* (Consiglio d'Europa, 2021, p. 65).

Il ruolo di insegnante all'interno della comunità scolastica appare fondamentale per sostenere questo processo e promuovere lo sviluppo delle competenze democratiche negli studenti; per questo, è importante incrementare conoscenze e competenze dei docenti rispetto all'approccio del Service-Learning, in modo da renderli in grado di utilizzare queste esperienze

Esperienze di psicologia scolastica

per accrescere, nei propri alunni, non solo l'apprendimento accademico ma anche la consapevolezza critica.

Per fare questo, potrebbero essere predisposti appositi percorsi formativi per incrementare le competenze dei docenti sull'approccio del Service-Learning, con un focus sulla comunità scolastica in quanto "comunità educante". A questo proposito, alcuni studi hanno evidenziato diversi punti in comune tra Service-Learning e metodologia della ricerca-azione partecipata (Cecchini et al., 2021; Reardon, 1998), che potrebbero essere combinati ad esempio in una formazione partecipata che utilizzi questa metodologia per facilitare l'acquisizione di conoscenze e competenze sul Service-Learning.

I percorsi formativi da rivolgere ai docenti potrebbero incrementare la conoscenza dell'approccio attraverso la discussione di buone pratiche esistenti ed esperienze svolte nel territorio a livello locale, nazionale e/o internazionale; inoltre, potrebbe essere avviata una riflessione sulle possibili progettualità da sviluppare in ambito scolastico e promuovere delle unità didattiche in cui permettere di elaborare dei progetti di Service-Learning che possano rispondere ai bisogni di tutte le parti coinvolte: la comunità, ma anche gli studenti e la scuola (Cecchini et al., 2021; Millican e Bourner, 2014;).

Alla base sia del Service-Learning che della ricerca-azione partecipata, il processo di riflessione critica può diventare il motore per avviare i cambiamenti desiderati all'interno di una comunità; per questo motivo, percorsi formativi inerenti il Service-Learning dovrebbero facilitare un processo riflessivo negli studenti, fondamentale per essere cittadini attivi e partecipi nella società e consentire loro di raggiungere autonomamente i propri obiettivi nella vita, come suggerito anche nel modello di competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2021).

Altrettanto interessante appare infine applicare il modello del Service-Learning nella scuola in quanto comunità educante - ovvero contesto complesso impegnato sul piano didattico, ma anche che coinvolge soggetti

Esperienze di psicologia scolastica

locali impegnati a livello istituzionale - per lavorare a livello di rete e incrementare la fiducia collettiva tra tutte le parti coinvolte (scuola, istituzioni, Terzo Settore) (Cecchini et al., 2022a). Attraverso la metodologia della ricerca-azione partecipata, l'esperienza di Service-Learning potrebbe mirare ad aumentare la conoscenza tra gli attori sociali, individuare criticità emergenti a livello di relazione ed elaborare strategie da intraprendere nella comunità scolastica per valorizzare la rete territoriale (Rizzuto, 2020).

Progetto di service-learning: l'esperienza toscana “tenuta futura”

Il modello di Service-Learning permette di realizzare diverse esperienze attraverso il coinvolgimento dei vari ordini scolastici (scuole secondarie di II grado; università; si veda ad esempio Meringolo et al., 2020; Cecchini et al., 2022) e della comunità con istituzioni pubbliche ed enti locali privati o del privato sociale (Cecchini et al., 2020; Guarino et al., 2022).

Illustreremo brevemente un'esperienza di Service-Learning come esempio di applicazione di questo approccio per intervenire nelle scuole e nella comunità territoriale. Il Progetto “Tenuta Futura”¹, svolto in 5 scuole secondarie di II grado della Toscana, ha avuto l'obiettivo di promuovere l'educazione alla legalità, valorizzare l'impegno civico e il protagonismo degli studenti. In particolare, l'esperienza di Service-Learning prevedeva che gli studenti, supportati da docenti opportunamente formati sull'approccio, elaborassero dei progetti in risposta ai bisogni della propria comunità territoriale. Il progetto è stato finanziato per due annualità scolastiche, favorendo un aumento del numero di partecipanti coinvolti e un consolidamento di conoscenze e competenze sviluppate.

Mentre i docenti hanno partecipato ad incontri formativi preliminari sull'approccio del Service-Learning, tutti gli studenti partecipanti hanno svolto

¹ <http://www.tenutafutura.it/2020/index.php/il-progetto>; il partenariato era composto dall'agenzia Proteo Fare Sapere, che ha seguito i percorsi di Service-Learning, e dallo spin-off accademico LabCom Ricerca e Azione per il Benessere psicosociale, che si è occupato del processo di valutazione del progetto.

Esperienze di psicologia scolastica

attività di sensibilizzazione sulle tematiche relative alla mafia e alla criminalità organizzata, hanno partecipato a incontri condotti con istituzioni e associazioni locali per acquisire consapevolezza su caratteristiche e problematiche della propria comunità e sono stati supportati dagli insegnanti in incontri di progettazione per l'elaborazione di idee progettuali in risposta ai bisogni del territorio. Inoltre, gli studenti partecipanti ad entrambi gli anni hanno svolto anche incontri di co-progettazione partecipata per la realizzazione delle idee progettuali e hanno effettuato attività di *tutorship* e di affiancamento ai “nuovi” studenti coinvolti nel secondo anno di progetto.

Come parte integrante degli standard di qualità (Stark, 2015), sono stati elaborati strumenti di valutazione *ad hoc*, con item a risposta chiusa e aperta, per i destinatari delle attività (studenti e docenti), in modo da poter valorizzare l'impatto prodotto dal progetto su tutti soggetti coinvolti e nella comunità territoriale. I risultati ottenuti dai questionari proposti durante il primo anno sono stati utili per ottimizzare gli strumenti del secondo anno. Gli strumenti elaborati sono stati: a) un questionario di valutazione per studenti; b) una griglia di osservazione per docenti (per rilevare le loro competenze apprese e il livello di partecipazione degli studenti).

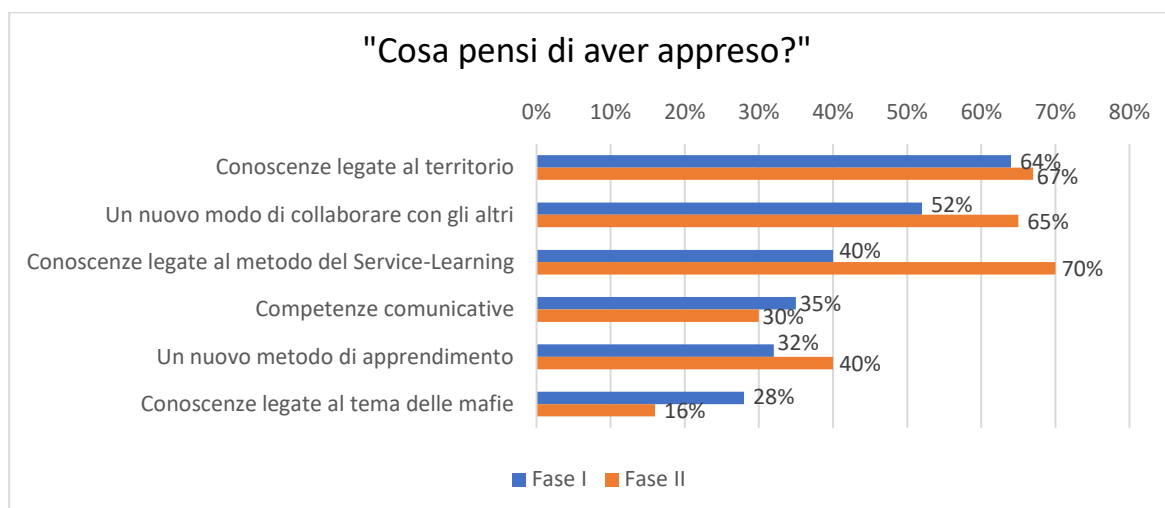
Gli studenti: apprendimento e partecipazione

Vengono presentati i risultati emersi durante il secondo anno di progetto². Per quanto riguarda gli studenti che hanno partecipato durante i due anni, si osserva come le attività svolte abbiano favorito l'incremento di conoscenze (soprattutto su caratteristiche specifiche e bisogni della propria comunità, oltre che sull'approccio del Service-Learning) e l'aumento della capacità di collaborare con i propri compagni e comunicare con loro³.

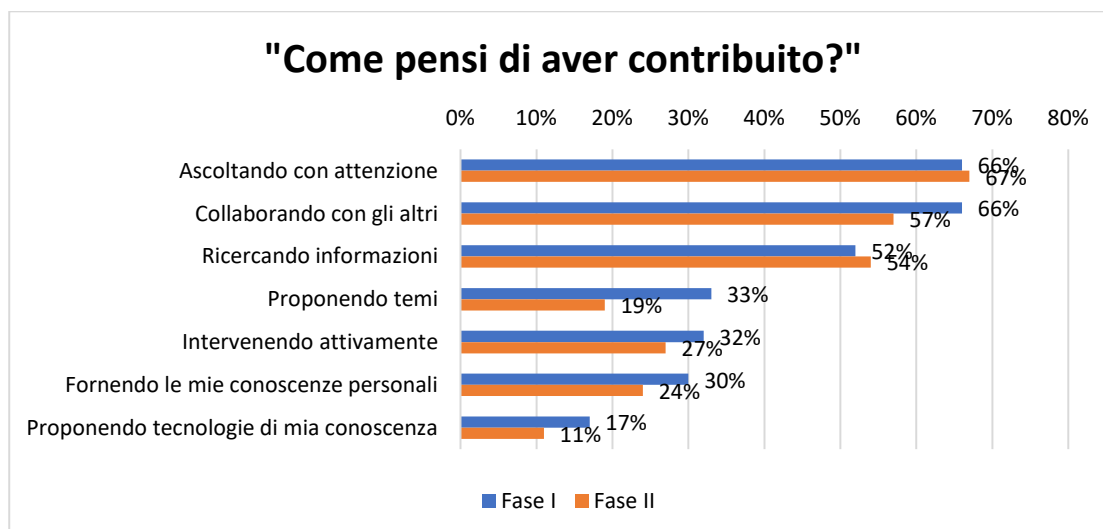
² Per maggiori informazioni sulla valutazione del progetto: Betti et al., 2021.

³ Le domande illustrate potevano prevedere più di una risposta.

Esperienze di psicologia scolastica



Gli studenti hanno anche dichiarato di aver aumentato il loro livello di partecipazione durante la fase di progettazione e di lavoro in gruppo; in particolare, hanno dichiarato un aumento nelle capacità di ascolto, nella collaborazione reciproca e nel contribuire al lavoro progettuale attraverso la ricerca e proposta di temi e informazioni utili.

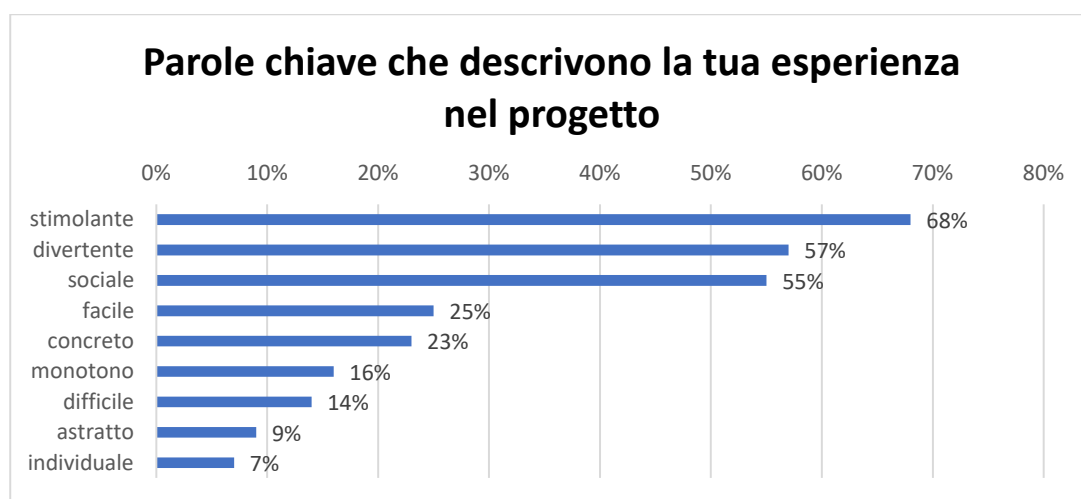


Gli studenti che hanno partecipato solo al secondo anno di progetto, pur avendo avuto un tempo ridotto, hanno riportato di aver accresciuto soprattutto le conoscenze sull'approccio del Service-Learning (50%) e sui bisogni della propria comunità locale (36%) e di aver appreso nuovi modi per collaborare con il gruppo di compagni (39%). Rispetto al contributo fornito durante gli

Esperienze di psicologia scolastica

incontri, la maggior parte di loro ha riportato di aver ascoltato gli altri con attenzione (80%), di aver collaborato proficuamente (24%) o di aver cooperato ricercando informazioni utili (15%) o fornendo le proprie competenze individuali (14%).

Al termine del progetto, gli studenti hanno individuato alcune parole chiave in grado di descrivere la loro esperienza di Service-Learning: la maggior parte di loro ha selezionato parole come stimolante, divertente e un'esperienza sociale, facile e concreta.

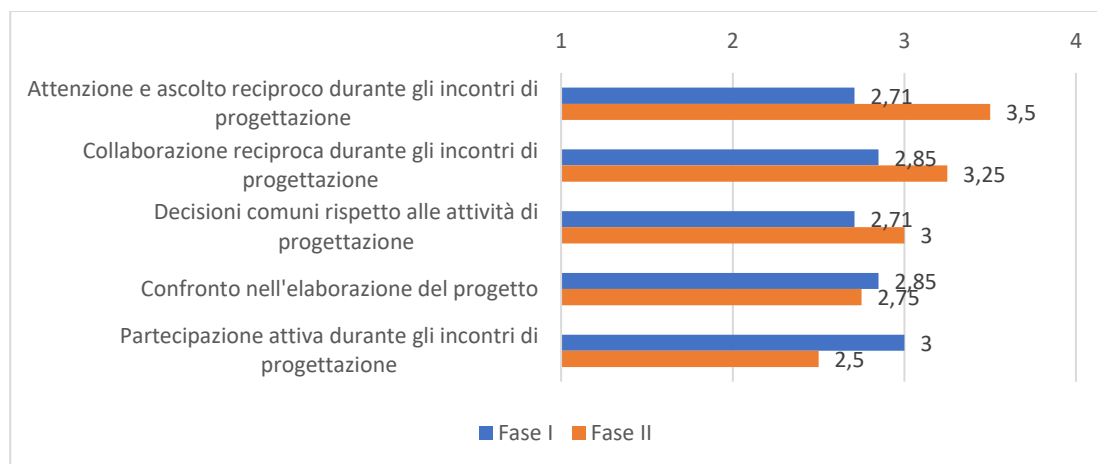


I docenti: competenze apprese e osservazione degli studenti

Tutti i docenti che hanno partecipato ad entrambi gli anni di progetto hanno affermato di aver aumentato la loro capacità di incoraggiare la progettualità degli studenti, supportare la loro riflessione critica e di essere stati in grado di comprenderne eventuali difficoltà emerse durante la progettazione (il 50% dei docenti ha dichiarato di aver incrementato “molto” queste ultime due competenze).

Dall'osservazione del comportamento degli studenti si conferma soprattutto un aumento dell'attenzione e dell'ascolto reciproco durante gli incontri, oltre che della collaborazione in gruppo e della capacità di prendere decisioni in modo condiviso.

Esperienze di psicologia scolastica



Anche la maggior parte degli insegnanti che hanno partecipato durante il secondo anno hanno aumentato le loro capacità di supportare gli studenti durante la fase di progettazione (67%), di avere accresciuto molto la capacità di comprenderne le difficoltà (67%) e di avere supportato molto (33%) o abbastanza (67%) la riflessione critica degli studenti.

Rispetto all'osservazione degli studenti, sono stati rilevati esiti positivi nella collaborazione tra gli studenti durante le attività di progettazione, con punteggi elevati in particolare sullo scambio per l'elaborazione progettuale e nel processo condiviso di presa di decisione.

Conclusioni

Nell'esperienza svolta durante il progetto "Tenuta Futura", il Service-Learning si è dimostrato un metodo efficace per promuovere sia la cultura della legalità che la partecipazione attiva a scuola, aumentando la collaborazione, l'ascolto reciproco e la capacità di progettazione tra gli studenti. Gli insegnanti hanno riportato di aver acquisito o migliorato competenze per supportare la progettazione degli studenti, capirne le difficoltà e supportarne la riflessione critica, tutte competenze cruciali per il loro ruolo di insegnanti.

Esperienze di psicologia scolastica

I risultati evidenziano un maggiore impatto e valorizzazione di conoscenze e competenze anche grazie a una durata biennale del progetto, che ha supportato anche la volontà dei docenti nell'applicare la metodologia del Service-Learning anche in attività scolastiche future. La stretta collaborazione con la rete di associazioni locali durante il progetto ha incrementato negli studenti la conoscenza del territorio e la consapevolezza rispetto ai bisogni emergenti.

Questa esperienza e le altre emerse dal panorama nazionale ed internazionale sottolineano gli importanti esiti che l'approccio del Service-Learning può portare a tutti i soggetti coinvolti (studenti, scuola, comunità). Oltre allo sviluppo di conoscenze e competenze utili per la loro futura professione, il Service-Learning permette agli studenti di aumentare la consapevolezza rispetto alle problematiche esistenti della propria comunità, e - grazie alla collaborazione con enti e associazioni locali - fornire un "servizio" elaborando possibili strategie per fronteggiarle (Reardon, 1998).

Se, da una parte, il sistema scolastico e gli insegnanti sono fondamentali per promuovere esperienze di Service-Learning significative e di impatto sul territorio, dall'altra le istituzioni locali sono indispensabili per consolidare la rete tra scuola e comunità.

Bibliografia

Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. (Eds.). (2019). *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement*. Routledge.

Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., Rudisill, & M. E. (2007). What Teacher Candidates learned about Diversity, Social Justice, and themselves from Service- Learning Experiences, *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-27.

Esperienze di psicologia scolastica

Betti, F., Cecchini, C., Lotti, P., Marini, G., Mesina, G., & Remaschi, L. (2021). Tenuta Futura: un'esperienza in evoluzione. In Lotti, P. *Apprendimento servizio solidale: proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. FrancoAngeli, pp 121-154.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112–122.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111>

Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674–1692. <https://doi.org/10.1177/016146810310500903>

Cecchini, C., Chiodini, M., Donati, C., Ferrucci, V., & Guidi, E. (2022a). Sostenere la rete, sostenere l'inclusione: analisi dei bisogni dei servizi di accoglienza per minori stranieri non accompagnati. *Psicologia di comunità*, 1, 60-78.

Cecchini, C. & Guidi, E. (2019). Promoting Active Citizens in School Communities: The Importance of Well-Trained Teachers on Service-Learning. *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica, education and post democracy. VOLUME I Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion*.

Cecchini, C., Meringolo, P., & Guidi, E. (2020). Evaluating activities in service-learning. *Psicologia di comunità*, 1, 47-64.

Cecchini, C., Meringolo, P., & Remaschi, L. (2021). Il Service-Learning come esperienza di sviluppo di comunità. In Lotti, P. *Apprendimento servizio solidale: proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. FrancoAngeli, pp 88-120.

Esperienze di psicologia scolastica

Cecchini, C., Passeri, S. & Meringolo, P., (2022). A reflection on instruments for evaluating Service-Learning: experiences with US and Italian students. *Convegno ICCP Napoli*, 21-24 settembre 2022.

Compare, C., & Albanesi, C. (2022). Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1-24.
<https://doi.org/10.1002/casp.2639>

Compare, C., Albanesi, C., & Pieri, C. (2022). Community-University Partnership in Service-Learning: voicing the community side. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(2).

Consiglio d'Europa (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa (2021). *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia. Volume 1 Contesto, concetti e modello*. Strasbourg: Consiglio d'Europa.

d'Arlach, L., Sánchez, B., & Feuer, R. (2009). Voices from the community: A case for reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5–16.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0016.101>

Dostilio, L. D., Harrison, B., Brackmann, S. M., Kliewer, B. W., Edwards, K. E., & Clayton, P. H. (2012). Reciprocity: Saying what we mean and meaning what we say. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 17–33.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0019.102>

Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning-linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517–534.
<https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274>

Esperienze di psicologia scolastica

Guarino, A., Barbieri, I., Compare, C., & Albanesi, C. (2022). Facilitating assets-based development in rural communities through service-learning. *Community Development Journal*.
<https://doi.org/10.1093/cdj/bsac017>

Guarino, A., Albanesi, C., Zani, B. & Compare, C. (2019), Quality of Participation in Service Learning Projects, *PSICOLOGIA DI COMUNITA'*, 1, 90-110.

Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials*. Jossey-Bass.

Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (1991). First Nations and higher education: The four R's— respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education*, 30(3), 1–15.
<https://www.jstor.org/stable/24397980>

Meringolo, P., Cecchini, C., Guidi, E., & Passeri, S. (2020). Service Learning e comunità: valutare l'impatto di un'esperienza con studenti e studentesse di culture diverse. In Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti, C. *Il Service Learning per l'innovazione scolastica*. Carocci Editore.

Millican, J., & Bourner, T. (2014). *Learning to Make a Difference: Student-community engagement and the higher education curriculum*. Niace.

Peterman, W. (2005). *Community Engagement and the Research University: Unrealistic Expectations or New Opportunities?* Benjamin Meaker Lecture, University of Bristol.

Reardon, K. M. (1998). Participatory action research as service learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1998(73), 57-64.

Rizzuto, G. (2020). La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare di Studi Urbani*, 4(8).

Esperienze di psicologia scolastica

Selmo, L. (2015). The narrative approach in service-learning methodology: A case study. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1).

Stark, W. (2015). Quality Standards for Service Learning Activities. Recuperato il 9/11/2022 <https://blogs.helsinki.fi/europe-engage/files/2016/03/Quality-Standards-Service-Learning.pdf>

Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk Youth in a Service-Learning Course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3-4), 236-248.

Esperienze di psicologia scolastica

IL PROGETTO “MEXTE: PRENDERMI CURA DI ME PER
PRENDERMI CURA DI TE. IL BENESSERE DELL'INSEGNANTE PER
LA PROMOZIONE DEL BENESSERE A SCUOLA”

ENRICA CIUCCI^{*}, CAROLINA FACCI^{**}, DANIELA CARPENZANO^{***}, MATILDE SANESI[°],
MARIAGIULIA TADDEI^{°°}, LUCREZIA TOMBERLI^{°°°}, GIOVANNA TAMBASCO[§], ANDREA BARONCELLI[♣]

Abstract

La competenza e il benessere socio-emotivo degli insegnanti hanno effetti significativi sul benessere percepito all'interno del contesto classe e degli studenti. Il progetto “*MExTE: Prendermi cura di ME per prendermi cura di TE. Il benessere dell'insegnante per la promozione del benessere a scuola*” si pone l'ampio obiettivo di promuovere una riflessione personale degli insegnanti in modo da accompagnarli, sostenerli ed allenarli ad affrontare le relazioni con gli studenti, i colleghi e le famiglie degli studenti. Si propone come una palestra emotiva e relazionale per i docenti, adatta ad affrontare quelle situazioni di difficoltà e stress che possono insorgere nell'insegnamento e tra colleghi, fornendo al contempo una serie di conoscenze teoriche e vissuti esperienziali che siano parte integrante di una formazione continua che miri al benessere dell'insegnante, sia come professionista che come persona. Questo contributo si pone l'obiettivo di presentare le caratteristiche del progetto formativo, soffermandosi sulla metodologia e le attività valutative.

* PhD, Professore Associato in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione (M-PSI/04), Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia - Università degli Studi di Firenze.

** PhD, Psicologa, Psicoterapeuta. Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia - Università degli Studi di Firenze.

*** Psicologa. Borsista di Ricerca, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia - Università degli Studi di Firenze.

° Psicologa. Borsista di Ricerca, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia - Università degli Studi di Firenze.

°° Psicologa, Psicoterapeuta.

°°° PhD, Psicologa, Psicoterapeuta.

§ Psicologa. Membro CDA di EbiCo – Cooperativa sociale, Spin Off accademico dell'Università degli Studi di Firenze,

♣ PhD, Psicologo, Psicoterapeuta. Ricercatore (Rtd-B) in Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione (M-PSI/04), Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia.

Introduzione

La metodologia formativa “MExTE: Prendermi cura di ME per prendermi cura di TE. Il benessere dell’insegnante per la promozione del benessere a scuola” (d’ora in poi progetto MExTE) nasce come risposta ai bisogni degli insegnanti che il gruppo di ricerca della prof.ssa Enrica Ciucci⁴ aveva raccolto in vari Istituti Comprensivi Statali durante alcune attività formative e di ricerca sulla tematica dello sviluppo emotivo e sociale a scuola (Tambasco et al., 2015). In più occasioni, era emersa con forza la necessità degli insegnanti di disporre di uno spazio “espressivo” in cui poter “dar sfogo” apertamente ed in maniera generativa alle istanze emotive inerenti al loro lavoro. In particolare, alcune attività di drammatizzazione e di *role-taking* realizzate durante queste attività avevano permesso di esprimere, dalla posizione protetta del “gioco” e del “far finta”, le proprie ansie e difficoltà nel doversi confrontare con i vissuti emotivi che emergono nelle relazioni con studenti, colleghi e famiglie. Inoltre, il rapporto con i colleghi - sia del proprio plesso che dell’Istituto Comprensivo più in generale - era stato valutato elemento essenziale per il benessere personale, ma spesso era stato giudicato superficiale e distaccato per via dei molti impegni quotidiani. Ancora, il rapporto con le famiglie degli studenti (soprattutto il momento del “colloquio con i genitori”) era risultato fonte di ansie e stress. Anche il dover affrontare numerosi stereotipi riguardanti il mestiere dell’insegnamento (ad esempio, poche ore lavorative settimanali, grande quantità di vacanze estive, ecc...) era risultato un aspetto di non facile gestione. In sintesi, emergeva la necessità di realizzare un percorso capace di potenziare le abilità emotive e relazionali dei docenti della scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado, attivando uno spazio formativo pensato per sostenere e promuovere nei docenti quelle competenze e caratteristiche

⁴ Il presente contributo vede la *authorship* di tutti coloro che, in momenti diversi o con ruoli diversi, hanno dato un significativo contributo allo sviluppo del Metodo MExTE all’interno del gruppo di ricerca dell’Università degli Studi di Firenze, coordinato dalla Prof.ssa Enrica Ciucci come responsabile scientifico.

Esperienze di psicologia scolastica

utili ad affrontare le relazioni con gli studenti, i colleghi e le famiglie degli studenti. L'obiettivo era quindi quello di offrire una sorta di “palestra emotiva e relazionale” adatta ad affrontare quelle situazioni di difficoltà e stress che insorgono nell'insegnamento, fornendo al contempo la possibilità di acquisire conoscenze teoriche e la possibilità di confrontarsi con i vissuti esperienziali propri e altrui.

Il progetto MExTE è stato sviluppato inizialmente nel territorio della provincia di Pistoia presso 10 Istituti Comprensivi Statali⁵ (riuniti per il triennio 2021/2022-2023/2024 in un Accordo di Rete denominato “Buone pratiche per un modello educativo di cura nel territorio pistoiese: formazione, ricerca, disseminazione” guidato dall'Istituto Comprensivo Statale “B. Sestini” di Agliana - PT) ed è stato successivamente proposto anche nei territori di Firenze, Prato e Massa-Carrara (in quest'ultimo caso con un riadattamento per la fascia dei servizi 0-6)⁶. Il progetto ha visto negli anni varie fonti di finanziamento, con un supporto principale fornito dal sistema PEZ (Progetti Educativi Zonali) della Regione Toscana.

Framework teorico

Il lavoro di progettazione del metodo MExTE ha preso in considerazione alcuni solidi filoni di ricerca presenti in letteratura. Uno di questi filoni di ricerca sottolinea la centralità delle emozioni nell'insegnamento (Day et al., 2005; Nias, 1996; Schutz & Zembylas, 2009; Zembylas, 2005). In particolare, il lavoro di Nias ha messo in luce le tre ragioni principali per le quali possiamo

⁵ Gli ICS del territorio di Pistoia coinvolti nell'Accordo di Rete sono: Sestini (capofila), Bonaccorso da Montemagno, Cino-Galilei, Montale, Fermi, Leonardo da Vinci, Marconi-Frosini, Nannini, Raffaello, IOC di San Marcello P.se.

⁶ Gli ICS coinvolti nella partecipazione al progetto (gruppo sperimentale e di controllo) per il Comune di Prato sono: Castellani, Cironi, Convenevole, Don Milani, Gandhi, Pacetti, Puddu, Malaparte, Mascagni, Mazzoni, Nord. Gli ICS coinvolti nella partecipazione al progetto (gruppo sperimentale e di controllo) per la provincia di Firenze sono: Centro Storico Pestalozzi, Le Cure, Pieraccini, Puccini, Verdi, Don Lorenzo Milani (Barberino Tavarnelle), Il Principe (San Casciano in Val di Pesa). Le scuole coinvolte nella partecipazione al progetto (gruppo sperimentale e di controllo) per il Comune di Massa sono: scuole dell'infanzia pubbliche, scuole paritarie e nidi d'infanzia privati accreditati della zona Apuane. Inoltre, sono stati coinvolti nella partecipazione al progetto, solo in qualità di gruppo di controllo, l'IC Volterra, l'ICS di Sinalunga e alcuni educatori della cooperativa Arca.

Esperienze di psicologia scolastica

riconoscere la fondamentale importanza del mondo delle emozioni in questo ambito:

- l'insegnamento è un lavoro che implica interazioni tra persone, e ciò comporta inevitabilmente una dimensione emotiva;
- molti insegnanti esercitano un forte investimento emotivo nel loro lavoro in termini di valori, etica ed obiettivi morali;
- questo forte investimento nel proprio lavoro determina spesso una fusione tra il senso di identità professionale ed il senso di identità personale; in questa situazione non è raro andare incontro a difficoltà inerenti la sfera emotiva o ad un vero e proprio *burnout*.

Uno degli sviluppi più interessanti in questo ambito di ricerca è stata l'individuazione del costrutto di "lavoro emotivo" (*emotional labour*) degli insegnanti, il quale ha portato al riconoscimento dell'incessante sforzo emotivo da loro svolto per generare, gestire e inibire i sentimenti e l'espressione delle emozioni in accordo con le credenze normative e le aspettative che si hanno circa la loro professione (Sachs & Blackmore, 1998; Wharton, 2009; Winograd, 2003). Le scuole possono essere definite come complesse arene emotive dove gli insegnanti devono continuamente confrontarsi con le richieste poste loro da studenti, colleghi, dirigenti e genitori. Come evidenziato da un crescente numero di studi sintetizzato dal modello della *prosocial classroom* di Jennings e Greenberg (2009), il lavoro emotivo degli insegnanti incide fortemente sulla loro soddisfazione professionale e sul loro benessere psico-fisico, nonché sul clima scolastico in termini di adattamento sociale, emotivo e degli apprendimenti degli studenti. Conseguentemente, sostenere gli insegnanti nell'affrontare in maniera positiva questo lavoro emotivo, dotandoli di una "strumentazione" sufficientemente adeguata, dovrebbe essere una pratica significativa del loro lavoro di formazione e aggiornamento (Day & Gu, 2009).

Esperienze di psicologia scolastica

Un costrutto teorico che tiene insieme gli aspetti professionali e gli aspetti personali dell'esperienza emotiva di una persona è quello della *meta-emotion philosophy* nel contesto scolastico. Sviluppato da Gottman e collaboratori (Gottman et al., 1996; 1997) nell'ambito delle relazioni familiari, questo costrutto fornisce un quadro interessante di come vengono socializzate le emozioni dei bambini: la consapevolezza, l'accettazione e la regolazione delle proprie emozioni da parte dei genitori influenzano il modo in cui vengono affrontate e gestite la consapevolezza, l'accettazione e la regolazione delle emozioni dei bambini, ed il modo in cui i bambini stessi gestiscono la consapevolezza, l'accettazione e la regolazione delle proprie emozioni. Sebbene questo modello sia stato sviluppato e testato nella relazione genitore-figlio, recentemente si è cominciato ad investigare questo meccanismo nelle relazioni in ambito educativo (Ciucci et al., 2015; 2018).

Infine, abbiamo preso in considerazione l'ampia letteratura inerente i costrutti di intelligenza emotiva e competenza emotiva. Fino agli anni Settanta del Novecento gli studi nel campo dell'intelligenza e gli studi nel campo delle emozioni risultavano appartenere ad aree separate, con alcuni autori che addirittura ritenevano le emozioni un ostacolo al pensiero razionale (Di Fabio, 2010). Superata questa concezione antitetica grazie al costrutto di intelligenze multiple (Gardner, 1983; Sternberg, 1985), a partire dagli anni Novanta si inizia a parlare di intelligenza emotiva come un set di abilità cognitive che interagisce con le funzioni cognitive di base ed entra in gioco di fronte alle informazioni di tipo emotivo-affettivo riguardanti sia il Sé che gli altri. All'interno vi rientrano abilità differenti ma strettamente interconnesse, quali la percezione, la valutazione, l'elaborazione, l'uso e la regolazione delle proprie ed altrui emozioni (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Successive definizioni ed ampliamenti del costrutto includono competenze apprese, autopercezioni e disposizioni di personalità inerenti le emozioni che influenzano le persone quando si trovano di fronte alle richieste degli altri e

Esperienze di psicologia scolastica

dell'ambiente (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Petrides & Furnham, 2001). Parallelamente alcuni autori parlano di competenza emotiva, sottolineando la capacità degli individui di agire efficacemente in un contesto utilizzando in maniera strategica le abilità emotive (Denham, 1998; Saarni, 1990; 1999). Il ruolo adattivo dell'intelligenza e della competenza emotiva in campioni di adulti è stato ampiamente studiato e confermato (si veda per esempio, De Caro & D'Amico, 2008; Mayer et al., 2008).

Le riflessioni sopra esposte hanno reso ancora più chiaro quanto gli insegnanti abbiano bisogno, all'interno della scuola, di disporre di una "palestra emotiva e relazionale" che permetta loro di affrontare quelle situazioni di difficoltà e stress che possono insorgere nella loro professione. Inoltre, è evidente che questa "palestra" debba funzionare non solo nel momento dell'urgenza (presenza di bullismo, un problema con il collega, un genitore difficile, ecc.) ma fornire agli insegnanti una serie di conoscenze teoriche e vissuti esperienziali che siano parte integrante del loro bagaglio professionale, e materia di formazione continua.

Modello di intervento

Quanto presentato sopra ha profondamente ispirato l'ideazione e la messa a punto del Progetto MExTE: un Corso di Alta Formazione incentrato principalmente sulla competenza emotiva dell'insegnante visto quindi non solo come professionista, ma anche e soprattutto come persona. I destinatari diretti del Corso di Formazione sono insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado suddivisi in gruppi di 20-25 docenti. I loro alunni saranno i destinatari indiretti. I gruppi di docenti impegnati nella formazione sono gruppi eterogenei in quanto a grado di scuola: questa eterogeneità permette di promuovere lo scambio e la conoscenza reciproca tra maestri/e e professori/esse che lavorano in plessi diversi ma fanno parte dello stesso Istituto Comprensivo e permette il confronto tra esperienze di Istituti diversi

Esperienze di psicologia scolastica

presenti nella stessa area geografica. Tutte le attività proposte sono realizzate da personale qualificato nell'ambito della ricerca scientifica e dell'intervento psicologico. Nello specifico, sono previsti otto incontri di 2,5 ore ciascuno (più 5 ore di attività non frontali inerenti l'autoriflessione, il monitoraggio dell'impatto e la valutazione di efficacia), così articolati:

1. Si apre il sipario... (costituzione del gruppo; presentazione di se stessi come professionisti e come individui. Interconnessioni reciproche tra sfera personale e sfera professionale: il modello della "Prosocial Classroom").
2. Qual è il mio ruolo??? (Locus of control e stili di insegnamento: individuare e riflettere sulla relazione esistente tra variabili individuali e attribuzioni culturali relativamente al grado di controllo percepito e ai modi di essere dell'insegnante).
3. I miei super-poteri! (Autoefficacia personale e professionale nelle interazioni umane: individuare punti di forza e di debolezza individuali e professionali implicati nelle relazioni a scuola, saper riconoscere l'importanza della richiesta di aiuto e della condivisione di esperienze).
4. La comunicazione (Elementi di comunicazione umana verbale e non verbale nella relazione con l'altro: la prassi dell'ascolto attivo).
5. Che fatica... Aiutiamoci!#1 (Stress e strategie di coping nell'affrontare un "peso": il valore della comprensione reciproca e della risposta empatica).
6. Che fatica... Aiutiamoci!#2 (Stress e strategie di coping nell'affrontare un "peso": il "Circolo di Qualità" come modalità operativa cognitiva di gruppo per l'intervento nei contesti sociali).
7. Un po' di tempo solo per me... (Benessere personale e psicologia positiva: l'importanza dell'"Autenticità" e del "Tempo per Sé").
8. Fine...o forse no! (L'epistemologia della complessità come approccio alla lettura dei fenomeni sociali).

Esperienze di psicologia scolastica

Ciascun incontro coniuga aspetti teorici e proposte laboratoriali esperienziali in cui ciascun partecipante può mettersi in gioco in prima persona. A livello di attenzione alle dinamiche individuali dei partecipanti, un aspetto centrale di questa proposta è infatti il rivolgersi al docente, in primo luogo, come persona (la persona che sta dietro - o accanto - al professionista), consci del fatto che la sfera personale e la sfera professionale del docente debbano trovare un punto di equilibrio e confini chiari (Baroncelli et al., 2022). Ciascun incontro stimola il docente a riflettere circa la complessità del proprio ruolo, soffermandosi sulle caratteristiche emotive e relazionali personali di ciascuno, focalizzando l'attenzione al prendersi cura del docente in quanto persona, con il suo bagaglio di vissuti emotivi, credenze e comportamenti. A livello di attenzione alle dinamiche del gruppo, ciascun incontro è pensato per essere uno spazio di confronto tra colleghi, soprattutto per quei livelli scolastici che non prevedono ore settimanali destinate alla programmazione con gli altri docenti. Inoltre, avere uno spazio per il confronto in verticale tra tutti e tre i livelli che costituiscono l'Istituto Comprensivo (e che talvolta non hanno spazi e tempi riconosciuti per poter interagire e condividere modalità comuni di approccio alla promozione del benessere ed alla prevenzione del disagio) permette una migliore definizione dell'identità dell'Istituto stesso.

A partire dall'inizio del Corso e fino alla fine ciascun insegnante partecipante avrà a disposizione la possibilità di svolgere, a richiesta, incontri individuali di supervisione psicologica. Questi incontri di supervisione psicologica individuale, novità rilevante nel panorama scolastico, sono utili per approfondire specifiche questioni emerse negli incontri di gruppo e/o qualsiasi problematica personale eventualmente percepita come saliente da parte dell'insegnante.

In termini di risultati attesi, il corso si pone l'obiettivo di potenziare il benessere e la competenza emotiva degli insegnanti agendo sia sulle loro credenze che sulle abilità espresse nelle relazioni a scuola, soprattutto verso le

Esperienze di psicologia scolastica

situazioni di maggior disagio e complessità, incidendo indirettamente sul clima di classe. La formazione prevede di produrre cambiamenti nei processi autoriflessivi degli insegnanti, potenziando la loro intelligenza emotiva e la loro modalità di affrontare le sfide nel contesto scolastico, aumentando il benessere emotivo e relazionale in modo che possa tradursi in risorsa per promuovere il benessere dell'intero sistema scolastico. L'impatto della formazione è valutato tramite ricerca scientifica condotta su indicatori specifici, volta anche a far maturare nei docenti pratiche di auto-osservazione e auto-valutazione (e le ore impiegate a questo scopo sono riconosciute nel computo finale delle ore di formazione), e si avvale sia di strumenti qualitativi che di strumenti quantitativi, con riferimento agli standard dei programmi internazionali definiti *evidence-based* (Cooney et al., 2007; Flay et al., 2005). In particolare, tale approccio ha lo scopo di valutare in che misura un programma d'intervento produca i risultati attesi, potendoli attribuire, tramite probabilità statistica, al programma stesso piuttosto che ad altri fattori. La valutazione prevede di considerare gli insegnanti che parteciperanno alla formazione come "gruppo sperimentale", e di reclutare un "gruppo di controllo" composto da docenti che non prenderanno parte alla formazione. Tutti gli insegnanti compileranno strumenti psicometrici (questionari e diari online) per effettuare il confronto tra gruppi. La somministrazione dei questionari avverrà in momenti diversi: un primo momento (tempo 1) prima dell'avvio della formazione; alla fine della formazione (tempo 2, verifica dell'efficacia a breve termine) e a distanza di 6 mesi (tempo 3, verifica dell'efficacia nel tempo). Quindi l'obiettivo finale è la creazione di un modello la cui efficacia sia stata dimostrata scientificamente e che possa pertanto essere replicabile sull'intero territorio nazionale.

Esperienze di psicologia scolastica

Esempi applicativi realizzati

I primi risultati disponibili, benché limitati e parziali, sono incoraggianti in quanto evidenziano che nei gruppi sperimentali (costituiti da docenti che hanno preso parte alla formazione), rispetto ai gruppi di controllo (costituiti da docenti che non hanno preso parte alla formazione), aumenta l'autoefficacia emotiva personale del docente (capacità di riconoscere, esprimere e regolare le proprie emozioni), l'autoefficacia come socializzatore emotivo (consapevolezza del proprio ruolo di socializzatore delle emozioni degli alunni), il ricorso ad uno stile coaching verso le emozioni degli alunni (accoglienza e gestione delle emozioni degli alunni), e più in generale vi è una tendenza all'aumento nel docente della percezione soggettiva di benessere (Baroncelli et al., 2018a; 2018b; Ciucci et al., 2018; 2021). Inoltre, con l'idea che tramite il percorso di formazione possano nascere idee, stimoli, processi di autoconsapevolezza e azioni concrete nella direzione di migliorare l'esperienza di efficacia come insegnante ed il loro benessere come persona, abbiamo raccolto dei dati qualitativi chiedendo agli insegnanti di rispondere ad alcune domande pensando a ciò che il Corso MExTE ha lasciato nella loro esperienza di tutti i giorni. In particolare, abbiamo chiesto di riflettere su quali aspetti del loro agire professionale (ad es., dinamiche emotive, relazionali, comportamentali sia adattive che disadattive) avevano potuto "osservare meglio" oppure quali erano le riflessioni che avevano sviluppato e quali le cose che potevano aver scelto di applicare nel contesto classe. A titolo d'esempio, riportiamo qualche risposta:

“Il corso MexTe mi ha stimolato e invogliato ad affrontare, all'interno del gruppo classe, le problematiche che emergono attraverso analisi dettagliate di esse mediante la discussione tra pari e la ricerca delle possibili soluzioni.”

“Ho trovato utilissimo il suggerimento di spezzettare un grande problema in problemi più piccoli, da risolvere uno alla volta, per gradi. Questo è diventato parte significativa del mio agire.”

Esperienze di psicologia scolastica

"L'esperienza formativa del MexTe mi ha aiutato a comprendere di più i colleghi e sostenerli, ad affrontare i problemi e gli imprevisti in classe con maggiore consapevolezza ed essere propositiva, vedere un arricchimento e una crescita professionale anche nei momenti di apparente difficoltà."

È necessario puntare su un approccio formativo che promuova *in primis* una riflessione circa il proprio ruolo come docente che ha tra le sue finalità quella di occuparsi attivamente della socializzazione emotiva e relazionale degli alunni, in maniera sia individuale, che con i colleghi. Appare necessario disporre di percorsi formativi che permettano l'acquisizione di concrete strategie comunicative accoglienti ed empatiche da spendere nella relazione tra colleghi, e poi anche nella relazione con gli studenti e con le loro famiglie; tale strumentazione permette di collocare gli scambi comunicativi entro cornici relazionali adattive, prevenendo fenomeni di incomprensione e scontro. È altresì importante avere uno spazio di confronto tra colleghi, soprattutto per quei livelli scolastici che non prevedono ore settimanali destinate alla programmazione ed all'incontro con gli altri docenti.

Considerazioni conclusive

Il progetto MExTE nasce in risposta all'analisi dei bisogni di uno specifico corpo professionale, quello degli insegnanti. Convinti che ciò che avviene in una parte del "sistema" si ripercuota su tutte le altre parti, risulta prioritario occuparsi del benessere dell'insegnante come veicolo per la promozione del benessere in tutto il sistema scolastico: a scuola si sta bene quando tutti stanno bene. Allo stesso tempo, non è stata trascurata la scientificità di fondo: il metodo è stato sviluppato tenendo in considerazione contributi teorici ben saldi nella letteratura scientifica nazionale ed internazionale.

È da sottolineare il carattere "relazionale" del metodo MExTE. I vari gruppi di insegnanti sono volutamente eterogenei in quanto a grado di scuola in cui insegnano. Ciò costituisce un punto di forza su più livelli: la nascita degli

Esperienze di psicologia scolastica

Istituti Comprensivi pone come urgente lo scambio e la conoscenza reciproca tra maestri/e e professori/esse che lavorano in plessi diversi ma fanno parte dello stesso Istituto; inoltre, il confronto tra esperienze diverse di Istituti diversi promuove la conoscenza e lo scambio tra scuole che esistono in una stessa area geografica.

L'esperienza MExTE negli anni si è articolata in due successivi livelli formativi in cui gli insegnanti, all'interno di un percorso di gruppo con colleghi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, supervisionato da uno psicologo, possono:

- approfondire in ottica narrativa il proprio percorso professionale in maniera da avere uno “sguardo dall'alto” sui percorsi di vita e lavorativi che li hanno portati ad essere i docenti attuali, con le loro aree di competenza e le loro criticità (Livello 2),
- prendersi attivamente cura dei bisogni emergenti nel proprio contesto scolastico al fine di operare come agenti di cambiamento sistemico (Livello 3).

La logica soggiacente a questa trilogia formativa è una sempre maggiore agentività dell'insegnante: se nel livello 1 è principalmente il formatore che si prende cura dei bisogni relazionali dei docenti, attraverso i livelli successivi saranno i docenti stessi a prendersi sempre più cura sia delle proprie relazioni con alunni e colleghi, sia dei bisogni dei colleghi stessi e, quindi, indirettamente, del proprio Istituto.

In conclusione, possiamo sottolineare che nel nostro agire professionale, la conoscenza teorica deve tradursi in pratiche spendibili nei contesti, partendo da un'analisi di essi per poi andare a sostenere il bisogno emerso.

Bibliografia

Baroncelli, A., Facci, C., Ciucci, E. (2018a). Sostenere la competenza emotiva degli insegnanti: il metodo MExTE. In D'Amico, A. *Intelligenza emotiva a scuola*. Simposio condotto al XXVII Congresso Nazionale AIRIPA. Arezzo, 28-29 Settembre 2018.

Baroncelli, A., Facci, C., Ciucci, E. (2018b). Sostenere il ruolo dell'insegnante come socializzatore emotivo e relazionale: il metodo MExTE ed il metodo UFO. In Ciucci, E., & Baroncelli, A. *Progettare con, progettare per gli insegnanti*. Simposio condotto al XXXI Congresso AIP sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Torino, 17-19 Settembre 2018.

Baroncelli, A., Iacopino, M., Facci, C., Tomberli, L., & Ciucci, E. (2022). The boundaries between personal life and professional role: A proposal to apply some principles of the Structural Family Therapy by Salvador Minuchin to teachers. *Journal of Education for Teaching, advance online publication*.

Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2017). Progetto MExTE: promuovere il benessere dell'insegnante per promuovere il benessere a scuola. In De Stasio, S., & Molina, P. *Il benessere nei contesti educativi e scolastici: aspetti emotivi e relazionali*. Simposio condotto al XXX Congresso AIP sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Messina, 14-16 Settembre 2017. Abstract riportato in: Atti, p. 93, Roma: Alpes Italia srl, ISBN: 978886531-462-3.

Ciucci, E., Baroncelli, A., Tambasco, G., Facci, C., Sanesi, M., Taddei, M., Carpenzano, D., & Tomberli, L. (2017). MExTE, un programma Evidence-based per la promozione del benessere e delle competenze emotivo-relazionali dell'insegnante. Primi risultati. *Convegno "Promuovere il benessere nel ciclo di vita. Modelli e strategie innovativi in psicologia*. Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli studi di Firenze, Firenze, 1 Dicembre 2017.

Esperienze di psicologia scolastica

Ciucci, E., Baroncelli, A., & Toselli, M. (2015). Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly, 33*, 1-11.

Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M., & Denham, S. A. (2018). Personal and professional emotional characteristics of early childhood teachers and their proneness to communicate with parents and colleagues about children's emotions. *Child Youth Care Forum, 47*, 303-316.

Cooney, S. M., Huser, M., Small, S., & O'Connor, C. (2007). *Evidence-based programs: An overview*. What Works, Wisconsin - Research to Practice Series#6.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21*, 563-577.

De Caro, T. e D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale Italiano di Psicologia, 4*, 857-882.

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. Guilford.

Di Fabio, A. (2010). *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe. Linee guida per il training*. Giunti O.S.

Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., Mościcki, E. K., Schinke, S., Valentine, J. C., & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science, 6*, 151-175.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D., & Senge, P. (2016, traduzione italiana). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Rizzoli Etas Editore.

Esperienze di psicologia scolastica

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009) The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

Mayer J. D. e Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey P., Sluyter D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Salovay, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Tambasco, G., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2015). Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, 41, 51-57.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.

Esperienze di psicologia scolastica

LA PREVENZIONE DEL BULLISMO NEL CONTESTO SCOLASTICO:
DALLA RICERCA AI MODELLI DI INTERVENTO EFFICACI

ERSILIA MENESINI* E VALENTINA ZAMBUTO**

Abstract

Il bullismo è un fenomeno complesso, che chiama in causa diversi attori e che può variare in base a molteplici fattori andando a esitare in conseguenze psicologiche anche molto gravi per chi ne è coinvolto. La Scuola, spesso, può trovarsi impreparata nella gestione delle azioni di prevenzione e contrasto di tale fenomeno. Il capitolo pone l'attenzione sull'importanza di affidarsi a modelli di intervento basati su una conoscenza approfondita del fenomeno costruita attraverso l'integrazione e la reciproca influenza tra ricerca di base e applicata (il cosiddetto approccio traslazionale).

Dopo aver presentato alcune risorse di formazione disponibili per psicologi scolastici e docenti, il capitolo offrirà alcuni spunti applicativi sulla base dei risultati di ricerche relative ai fattori di rischio per il bullismo. Nell'ultimo paragrafo, infine, verrà illustrato l'esempio del programma evidence based NoTrap!, costruito seguendo un approccio traslazionale.

* Pro Rettore alla Didattica di Ateneo dell'Università degli Studi di Firenze, Psicologa, PhD. Già direttrice del Dipartimento FORLILPSI, Professore Ordinario M-PSI/04

** Psicologa, psicoterapeuta PhD. Presidente di "Ebico-Cooperativa Sociale Onlus" - Spin Off Accademico dell'Università degli Studi di Firenze.

Esperienze di psicologia scolastica

Intervistatrice: *Ti è mai capitato di aiutare qualcuno che era vittima di bullismo?*

Marco⁷: *una volta sola, ho cercato di aiutare questo mio amico in classe alle medie. Non è stato assolutamente facile perché diciamo che i bulli erano miei cari amici e ovviamente non volevo né rompere i legami con uno né con l'altro e non è stato facile, però a livello emotivo ho cercato di aiutarlo e di convincerlo a denunciare l'accaduto insomma*

Intervistatrice: *ed eri da solo ad aiutare questa persona o c'era qualcun altro?*

Marco: *più o meno sì perché comunque eravamo tutti molto amici dei bulli diciamo e quindi in tanti non volevano esporsi in questo problema e non volevano prendere una vera e propria decisione al riguardo. Fortunatamente poi c'è stato un altro ragazzo che ha deciso di denunciare al posto del bullizzato.*

Intervistatrice: *e come si è conclusa la situazione?*

Marco: *con un niente di fatto in pratica perché comunque l'unica sanzione è stata un 7 in condotta che poi alla fine dei conti non è servito a niente. Infatti poi si sono riproposti questi problemi*⁸

⁷ Nome di fantasia

⁸ Stralcio di intervista rivolta a uno studente quindicenne di un liceo fiorentino che si è candidato per il ruolo di peer educator nell'ambito del progetto NoTrap! nell'a.s 2016/2017

Esperienze di psicologia scolastica

Non è possibile restare indifferenti di fronte a un episodio di bullismo. Chi assiste, anche quando rimane in silenzio, nella maggior parte dei casi empatizza con la vittima e vorrebbe far qualcosa per aiutarla. Porre fine alle prepotenze, tuttavia, non è cosa semplice, e questo non vale soltanto per i compagni dei bulli e delle vittime. Anche i docenti e il personale scolastico spesso non sanno quale mossa possa essere la più efficace per prevenire e per porre fine a queste dinamiche, finendo talvolta per adottare strategie che si rivelano fallimentari, come nel caso raccontato da Marco.

Proprio per tale ragione è di fondamentale importanza che le scuole affrontino il problema del bullismo in modo sistematico, definendo protocolli per la prevenzione e per la gestione dei casi che siano in linea con quanto suggerito dalla letteratura scientifica in merito agli interventi efficaci. A tal proposito, gli psicologi scolastici potrebbero costituire una risorsa preziosa per coadiuvare studenti, docenti e Dirigenti in una gestione efficace del fenomeno, che lasci spazio all'accoglienza della sofferenza, delle difficoltà, ma anche delle potenzialità di vittime, bulli e spettatori.

Ma prima di approfondire le modalità di intervento nel contesto scolastico, è importante accrescere la conoscenza sul fenomeno tra gli operatori educativi e tra gli psicologi che devono fronteggiare il problema. La prima condizione necessaria per intervenire efficacemente, infatti, è riuscire a riconoscere quando una presa in giro, uno scarabocchio su un quaderno, un commento sprezzante sui social o un pettegolezzo non possono essere ascrivibili a innocui scherzi tra compagni ma vanno considerati vere e proprie forme di prepotenza. Quando parliamo di bullismo, infatti, ci riferiamo a dinamiche tra pari caratterizzate da aggressività proattiva, perpetrata attraverso vessazioni sistematiche di natura fisica, verbale o di esclusione nei confronti di una vittima che, per svariate ragioni, si trova in una posizione di svantaggio e sottomissione rispetto ai compagni prepotenti.

Esperienze di psicologia scolastica

Come si evince da tale definizione, non è la gravità dell'atto in sé a far sì che questo possa essere categorizzato come bullismo, ma piuttosto la presenza di tre caratteristiche chiave, identificate per la prima volta dallo studioso scandinavo Dan Olweus, che sono l'intenzionalità del comportamento aggressivo, la ripetizione nel tempo delle prepotenze e lo squilibrio di potere tra bulli e vittime (Olweus 1993). Si tratta di tre semplici caratteristiche che vanno però a delineare un fenomeno complesso, che chiama in causa molteplici fattori e che può esitare in conseguenze psicologiche anche molto gravi per chi ne è coinvolto.

I risultati di una recente rassegna sistematica che ha preso in considerazione 28 studi internazionali (Halliday et al., 2021), hanno messo in luce il significativo e duraturo impatto del bullismo sul benessere psicologico e il rendimento scolastico degli adolescenti. Dalla sintesi dei vari studi emerge, infatti, che subire prepotenze sistematiche in età preadolescenziale può portare effetti negativi a lungo termine che si protraggono fino ad almeno 8 anni successivi al periodo delle vessazioni vere e proprie. Nello specifico, gli autori della rassegna hanno evidenziato come le conseguenze a breve e a lungo termine per le vittime possano andare a toccare l'area dell'adattamento scolastico, delle relazioni sociali e del benessere psicologico. A livello scolastico, essere vittime di bullismo può aumentare la probabilità di frequenza discontinua delle lezioni. Ciò può essere spiegato non solo come strategia di coping disfunzionale per evitare le interazioni con i compagni prepotenti, ma anche come effetto di un ridotto senso di appartenenza e di connessione al contesto scolastico, che porta spesso le vittime a disinvestire nello studio. Si è visto come ciò a sua volta possa tradursi in risultati accademici meno brillanti rispetto ai coetanei non coinvolti in tali dinamiche, al netto dell'effetto di altri possibili fattori come ad esempio lo status socioeconomico. Per quanto riguarda le relazioni sociali, invece, la rassegna ribadisce che chi è vittimizzato dai pari può avere maggiori probabilità di sperimentare vissuti di rifiuto ed

Esperienze di psicologia scolastica

esclusione che possono a propria volta condizionare le abilità di socializzazione future di questi studenti. Ciò si traduce spesso in reti amicali più povere anche anni dopo essere usciti dal contesto prepotente. A livello psicologico, infine, molti studi hanno fatto emergere come il subire bullismo in modo sistematico si associ a maggiori rischi di sviluppare sintomi di natura internalizzante, come depressione, ansia sociale e generalizzata, dispercezioni corporee, fino ad arrivare, purtroppo, a condotte autolesive e a ideazione suicidaria.

Alcuni ricercatori hanno suggerito che il cyberbullismo potrebbe produrre conseguenze ancor più gravi rispetto al bullismo tradizionale, proprio in virtù delle sue particolari caratteristiche, quali la diffusione delle informazioni a un ampio pubblico, la responsabilità nascosta attraverso l'anonimato, la natura più permanente di parole scritte e la capacità di raggiungere l'obiettivo in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo (Menesini, Nocentini, 2009).

Le conseguenze negative a breve e a lungo termine del bullismo coinvolgono anche coloro che mettono in atto le prepotenze. A tal proposito molti studi e rassegne sistematiche hanno evidenziato l'associazione tra il bullismo agito in età adolescenziale e una serie di difficoltà di adattamento scolastico, sociale e psicologico che possono persistere fino all'età adulta (Arsenault, Bowes e Shakoor, 2010; Wolke e Lereya, 2015).

Sebbene abbiano ricevuto minore attenzione da parte degli esperti, bisogna sottolineare che anche i compagni dei bulli e delle vittime subiscono delle conseguenze negative dal loro assistere ad episodi di prepotenza tra pari. Da uno studio di Nishina e Juvonen (2005), ad esempio, è emerso come l'esposizione a episodi di prepotenza sia associata ad un incremento nei livelli di ansia anche per gli studenti non direttamente coinvolti. La percezione di un clima scolastico tollerante nei confronti del bullismo, inoltre, può peggiorare il senso di appartenenza scolastica di questi studenti che a sua volta può inficiare il loro rendimento (Huang, 2022).

Esperienze di psicologia scolastica

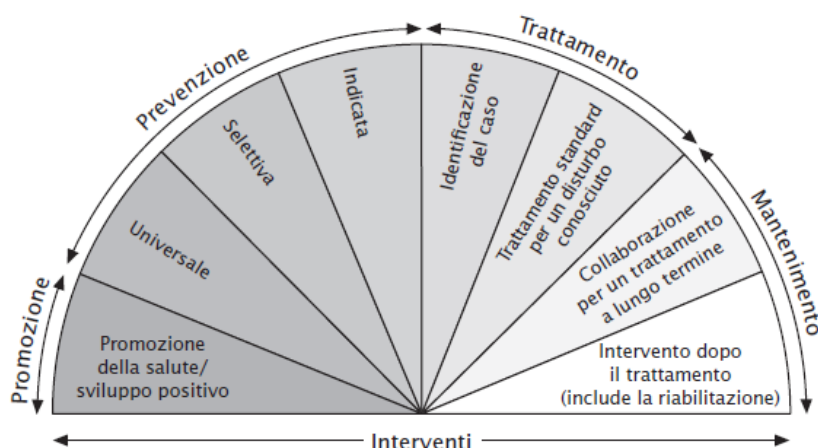


Figura 2 - Spettro degli interventi nella salute mentale. Fonte: AA.VV. [2016].

Alla luce di tali conseguenze, come approcciarsi alla prevenzione del bullismo in modo sistematico?

Negli ultimi anni la *Health and Medicine Division* statunitense,

nell'ambito della prevenzione dei disturbi mentali, emotivi e comportamentali, ha promosso un **approccio a molteplici livelli** che integra modelli di promozione della salute, di prevenzione del rischio, fino al trattamento clinico e all'intervento di mantenimento. Secondo *l'American Academy of Science* (AA.VV. 2016), anche il fenomeno del bullismo può essere affrontato seguendo questo approccio. Nel contesto scolastico, nello specifico, le azioni volte a contrastare tali dinamiche si possono inserire nell'area della prevenzione del rischio, che si articola in interventi di tipo universale, rivolti cioè all'intera popolazione di riferimento, interventi selettivi, ossia pensati per specifici sottogruppi a rischio, e interventi indicati, ossia volti a gestire episodi già avvenuti per evitarne la cronicizzazione.

È proprio su tale approccio che si ispira il progetto ELISA (formazione in **E-Learning** degli **Insegnanti** sulle **Strategie Antibullismo**), nato grazie alla collaborazione tra il MI – Direzione generale per lo studente - e il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze, a seguito dell'entrata in vigore della Legge 71/2017 e dell'emanazione delle Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo (nota MIUR prot. N. 5515 del 27/10/2017).

Si tratta di una piattaforma E-learning che offre 3 percorsi di formazione rivolti rispettivamente ai referenti e ai membri del Team Antibullismo e per

Esperienze di psicologia scolastica

l'Emergenza (tra cui possono esserci anche gli psicologi scolastici), i Dirigenti scolastici e infine tutto il personale docente di ogni ordine e grado. In particolare, il corso destinato ai referenti e al Team Antibullismo e per l'Emergenza offre non solo un quadro scientificamente aggiornato delle conoscenze teoriche sul bullismo e il cyberbullismo, ma anche una serie di strumenti operativi per prevenire efficacemente il problema a livello universale, selettivo e indicato.

Per quanto riguarda il livello universale, si fa riferimento a azioni rivolte all'intero gruppo classe finalizzate a diminuire le credenze e gli atteggiamenti pro-bullismo e favorire l'attivazione dei compagni spettatori in supporto alla vittima. A tal proposito, accanto alle azioni che i docenti possono intraprendere autonomamente, utilizzando il cosiddetto approccio curricolare, è possibile affidarsi anche a modelli di intervento più strutturati. Si tratta di interventi costruiti seguendo un approccio traslazionale. Con tale espressione si fa riferimento a un *modus operandi* in ambito medico e psicologico che integra in maniera virtuosa la ricerca di base e quella applicata verso il comune obiettivo di migliorare la condizione umana (Guerra et al. 2011). Nello specifico tale approccio implica un processo circolare che a partire dalla definizione di studi sperimentali guidati dalla teoria, passa per la valutazione di efficacia di programmi e modelli in ottica *evidence-based* che a loro volta vanno ad arricchire la comprensione teorica e i modelli di spiegazione dei processi su cui si intende agire.

Facendo un focus sull'approccio *evidence-based* (Flay et al. 2005; Gottfredson et al. 2015), possiamo fare una distinzione tra tre livelli di implementazione e valutazione:

1. *efficacy* (efficacia nei contesti controllati);
2. *effectiveness* (efficacia nei contesti reali, con un'attenzione su "come, per chi e in quali circostanze l'intervento è efficace");
3. *going to scale* (implementazione su larga scala).

Esperienze di psicologia scolastica

Nell'ambito della prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, un esempio di modello di intervento basato su un approccio traslazionale ed *evidence-based* è costituito dal programma italiano *NoTrap!*.

Prima di illustrare questo esempio applicativo, però, nel paragrafo successivo verrà offerta una panoramica sui fattori di rischio e di protezione da prendere in considerazione quando si vuole intervenire sul fenomeno del bullismo.

Come intervenire? Il modello dell'individuo nel contesto

Tradizionalmente i predittori individuali e contestuali del bullismo sono stati studiati separatamente, mentre oggi, sempre più spesso, si tende ad indagare gli effetti della loro interazione. Il modello teorico dell'individuo nel contesto, infatti, presuppone che il contesto sociale può esacerbare o attenuare l'effetto di fattori individuali nelle traiettorie di sviluppo, comprese quelle dei comportamenti tipici del bullismo (Juvonen e Graham, 2014).

Ad esempio, a livello contestuale un importante fattore predittivo che può moderare i livelli individuali di disimpegno morale degli studenti è costituito dal tipo di risposta che i docenti hanno di fronte a un episodio di bullismo. In uno studio di Campaert, Nocentini e Menesini (2017) è emerso che gli studenti che percepiscono più alti livelli di interventi da parte dei docenti (es. sanzioni disciplinari verso i bulli o gesti di supporto nei confronti delle vittime) riportano minori livelli di disimpegno morale, e ciò a sua volta si traduce in minori livelli di bullismo in classe. Al contrario, gli studenti che non rilevano alcun intervento da parte dei docenti, aumentano il proprio livello di disimpegno morale, e ciò a sua volta incrementa i livelli di bullismo. Ciò significa che quando un docente non interviene di fronte a un atto di bullismo, magari perché non lo riconosce come tale, o ne sottovaluta la gravità, è come se legittimasse tali comportamenti agli occhi dei propri studenti.

Esperienze di psicologia scolastica

Tale studio ribadisce quanto sia importante coinvolgere anche i docenti nelle azioni di prevenzione del bullismo, in quanto le loro risposte più o meno adeguate possono avere effetti diretti sui bulli e le vittime ma anche indiretti sull'intero gruppo classe.

In un altro studio condotto su un campione di adolescenti italiani seguiti per 3 anni scolastici (Nocentini, Menesini e Salmivalli, 2013) sono emersi interessanti risultati circa gli effetti dell'interazione di fattori individuali e contestuali. Nonostante i tratti temperamentali aggressivi rappresentino un rischio disposizionale per le condotte prepotenti, infatti, il loro valore predittivo nello sviluppo del bullismo è condizionato dalla presenza nel contesto classe di dinamiche di competizione per l'acquisizione di uno status sociale di dominanza nel gruppo. Ciò significa che uno studente con elevati livelli di aggressività, se inserito in un contesto classe caratterizzato da un buon clima e equità tra i membri del gruppo, avrà meno probabilità di adottare condotte prepotenti, rispetto a ciò che accadrebbe se fosse inserito in un contesto altamente competitivo. Dallo studio è emerso, inoltre, che l'associazione tra tratti aggressivi individuali e condotte prepotenti è moderata anche dal livello di comportamenti pro-bullismo da parte dei compagni. Di contro, ciò significa che quando in classe prevalgono norme di disapprovazione del bullismo, allora anche chi ha tratti aggressivi sarà meno portato a agire in modo prepotente. Tutto ciò diventa particolarmente vero in adolescenza, quando i fattori contestuali iniziano ad avere un peso gradualmente maggiore rispetto a quelli individuali.

Questi risultati hanno importanti implicazioni nella progettazione di programmi di intervento efficaci. In base ai risultati illustrati, infatti, è consigliabile non focalizzare le azioni soltanto sulla modifica degli atteggiamenti, motivazioni e comportamenti dei bulli. Al contrario l'intervento dovrebbe rivolgersi all'intera classe, al fine di migliorare il clima e promuovere

Esperienze di psicologia scolastica

norme di gruppo antibullismo che tolgano rinforzi sociali diretti o indiretti alle condotte prepotenti.

Ma come incrementare le norme antibullismo in classe e i comportamenti di difesa della vittima da parte degli spettatori? Secondo il modello dell'”effetto spettatore” di Latané e Darley (1970), affinché gli spettatori agiscano in aiuto di chi si trova in difficoltà è necessario che questi: (1) si accorgano della situazione; (2) la interpretino come un'emergenza; (3) si assumano la responsabilità dell'intervento; (4) conoscano le strategie per intervenire; (5) decidano di implementare la strategia scelta.

Per promuovere comportamenti di difesa delle vittime di bullismo e cyberbullismo, dunque, può essere utile cercare di agire su tutti questi passaggi, andando ad esempio a (1) incrementare la conoscenza del bullismo e del cyberbullismo per aumentare la probabilità di riconoscere tali fenomeni quando si presentano; (2) far riflettere gli studenti sulle conseguenze a breve e a lungo termine del bullismo in modo da far comprendere quanto anche il singolo episodio non vada sottovalutato; (3) stimolare il senso di responsabilità degli studenti attraverso processi di coinvolgimento attivo nelle azioni di prevenzione; (4) aumentare la consapevolezza sulle strategie per fronteggiare le prepotenze e per aiutare le vittime nelle diverse situazioni; (5) aiutarli a riflettere sui vantaggi dell'agire in difesa della vittima in modo non impulsivo ma efficace.

Accanto a queste azioni, può essere utile incrementare i livelli di competenza emotiva ed empatia degli spettatori nei confronti delle vittime, che come documentato da molti studi, costituiscono importanti predittori del comportamento prosociale.

Il progetto NoTrap! cerca di agire su tutti questi fattori e passaggi.

Un esempio applicativo basato sull'approccio traslazionale: il programma NoTrap!

Il programma *NoTrap!* è un intervento di prevenzione universale rivolto alle scuole secondarie di primo e secondo grado e basato sulla peer education. Il programma è stato messo a punto dal gruppo di ricerca del Laboratorio di Studi Longitudinali in Psicologia dello Sviluppo dell'Università di Firenze. Si articola in 3 fasi principali che coprono circa 5 mesi di scuola. La prima fase è finalizzata ad aumentare la consapevolezza di studenti e docenti sui fenomeni del bullismo e del cyberbullismo e consiste in un'azione di formazione dei docenti e in un incontro di sensibilizzazione con le classi; alla fine di questo incontro 4 o 5 ragazzi per classe vengono selezionati su base volontaria per entrare a far parte del gruppo dei peer educator della scuola. Nella seconda fase, il training dei peer educator, vengono proposte attività volte al potenziamento delle competenze di ascolto, emotive ed empatiche e di problem-solving. L'ultima fase è dedicata alle attività di peer education in classe. Attraverso un approccio basato sul cooperative learning, ciascun peer educator coordina le attività in un sottogruppo di 4/5 compagni di classe. Le attività sono standardizzate e finalizzate ad approfondire i temi dell'empatia, del problem solving e delle strategie di coping in relazione ai fenomeni. Durante il percorso, il lavoro si focalizza sul punto di vista della vittima e dello spettatore e si chiude con una discussione generale, guidata dai docenti formati.

Secondo due recenti metanalisi, il programma si è dimostrato tra i più efficaci a livello internazionale nella prevenzione del bullismo e del cyberbullismo sia nelle forme agite che in quelle subite (Gaffney et al., 2019a, b).

Ma prima di arrivare a questi rilevanti risultati, il programma ha avuto una lunga storia che ben sintetizza il processo tipico dell'approccio traslazionale di reciproca influenza tra i bisogni sociali emergenti della comunità, i presupposti

Esperienze di psicologia scolastica

teorici offerti dalla ricerca di base e i risultati della ricerca applicata (Zambuto et al., 2019).

La versione pilota del programma è stata implementata nell'a.s. 2008/2009. Il nome originale del programma "*Noncadiamointrappola*" è stato scelto dagli studenti di questa prima edizione per simboleggiare l'obiettivo del progetto di proteggere dai rischi della rete. La versione pilota e la successiva prima edizione (a.s. 2009/2010) del programma, infatti, sono nate sulla scia della crescente attenzione della comunità all'allora emergente problema del cyberbullismo. Il progetto in queste sue primissime versioni, dunque, si focalizzava esclusivamente sulle prepotenze online, ignorando le forme tradizionali. Il programma era stato disegnato come un'evoluzione del modello dell'Operatore amico (Menesini, Codecasa, Benelli e Cowie, 2003), con la differenza che in questa versione il supporto tra pari veniva offerto esclusivamente attraverso un forum online su cui lavoravano gli studenti candidati per il ruolo di peer educator.

Nella seconda edizione (a.s. 2010/2011), il programma è stato modificato sulla base dei limiti riscontrati nella versione precedente e delle crescenti conoscenze derivanti dalla ricerca di base. Nello specifico, alla luce della constatazione scientifica della stretta continuità tra bullismo tradizionale e cyberbullismo, è stata posta uguale attenzione ai due fenomeni. Inoltre, per non limitare gli effetti ai soli peer educator come avvenuto nelle edizioni precedenti, accanto alle azioni di supporto online sono stati integrati laboratori faccia a faccia condotti dai peer educator con i propri compagni. I laboratori variavano di scuola in scuola in base all'indirizzo, e in generale erano finalizzati alla produzione di prodotti o servizi usufruibili dagli studenti delle altre classi. Questa seconda versione, pur dimostrandosi più efficace della precedente, ha comunque portato a benefici in termini comportamentali esclusivamente nel gruppo dei peer educator, e si è comunque rivelata poco standardizzabile.

Esperienze di psicologia scolastica

Nella terza e attuale edizione, implementata per la prima volta nell'a.s. 2011/2012, si è fatto tesoro non solo di quanto appreso dai limiti e i punti di forza delle edizioni precedenti, ma anche dei risultati derivanti dalla ricerca di base e da quella applicata. Si è deciso dunque di lavorare sia a livello individuale che a livello di norme di gruppo, affidandosi al modello di Latané e Darley sull'effetto spettatore. Ad esempio, dal momento che un primo fattore che può impedire agli spettatori di agire può essere la difficoltà ad interpretare la situazione come "bullismo" abbiamo introdotto un incontro iniziale di sensibilizzazione rivolto all'intera classe per aumentare la consapevolezza sulle caratteristiche del bullismo e del cyberbullismo. Spesso, inoltre, i ragazzi sottovalutano le conseguenze che le prepotenze possono avere su chi le subisce, o la difficoltà che può avere la vittima nel difendersi da sola. Talvolta, addirittura, pensano che sia colpa della vittima se si trova in quella situazione. In questa terza edizione, dunque, si è deciso di lavorare fin dalle prime fasi sulle emozioni della vittima, sulle possibili conseguenze a breve e a lungo termine delle esperienze subite e sui motivi per cui un ragazzo può essere "scelto" come vittima. Questo tipo di focus prosegue in modo più attivo anche nelle fasi successive, dal training con i peer educator, fino alle attività in classe. L'obiettivo non è soltanto quello di aumentare la consapevolezza sulla condizione di chi subisce le prepotenze, ma anche di stimolare l'empatia dei ragazzi verso i compagni in difficoltà e potenziare nei bystanders un atteggiamento a favore della vittima. Empatia e atteggiamento pro-vittima sono infatti prerequisiti fondamentali per attivare comportamenti di difesa verso le vittime.

Per rafforzare il senso di responsabilità degli studenti fin dal primo incontro abbiamo deciso di stimolare la riflessione su quanto anche il silenzio dei compagni di fronte alle prepotenze possa ferire la vittima e costituire un rinforzo indiretto per i bulli. Abbiamo, inoltre, deciso di mantenere il modello della peer education in quanto in grado di far sentire i ragazzi protagonisti attivi

Esperienze di psicologia scolastica

del processo di cambiamento. Si è deciso, tuttavia, di far lavorare i peer educator direttamente in classe con i propri compagni e di introdurre attività standardizzate, in linea con le richieste degli standard of evidence (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015).

Sempre seguendo il modello di Latané e Darley, anche laddove i ragazzi riconoscono la situazione come bullismo, e vorrebbero aiutare la vittima, spesso non intervengono perché non sanno cosa fare e come intervenire. Il programma NoTrap! riserva ampio spazio alla riflessione sulle strategie efficaci per contrastare il bullismo e il cyberbullismo. In particolare, durante il training e le attività faccia a faccia i ragazzi vengono stimolati a riflettere sul fatto che non esiste una strategia unica valida in tutte le situazioni di prepotenza, ma che si può trovare la miglior soluzione in funzione di specifiche situazioni o episodi. Accanto al lavoro portato avanti con e dai ragazzi, forte attenzione è stata data al coinvolgimento dei docenti, che vengono formati e seguono l'intervento dei peer educators nelle classi. Nel progetto i docenti hanno un ruolo di scaffolding (sostegno/impalcatura) necessario per sostenere l'azione dei ragazzi e per mantenere attivo l'impegno e l'investimento della scuola sul progetto.

Seguendo l'approccio degli standards of evidence (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015), il programma è stato sottoposto a valutazioni a livello di:

- *efficacy*, dimostrando in condizioni controllate e rigorose l'efficacia e la stabilità degli effetti a 6 mesi su tutti gli outcomes (bullismo, vittimizzazione, cyberbullismo e cybervittimizzazione (Palladino, et al., 2016), con ulteriori effetti secondari come l'aumento dei comportamenti di difesa della vittima (Zambuto et al., 2020) e la riduzione della sintomatologia internalizzata (Palladino et al., 2019);
- *effectiveness* (valutazione in situazioni reali), cercando di capire come, per chi e in quali circostanze il programma è più efficace. Rispetto al "come funziona", ossia all'indagine sui possibili mediatori che spiegano

Esperienze di psicologia scolastica

il processo di cambiamento comportamentale, uno studio (Palladino, 2013) dimostra che il programma predice un incremento nel tempo di strategie di coping funzionali, come la ricerca di aiuto e di supporto emotivo, che a sua volta riduce i livelli di vittimizzazione. È possibile, inoltre, che l'incremento dei comportamenti di difesa a livello di classe possano andare a modificare le norme di classe rispetto al bullismo, scoraggiando quindi i bulli a intraprendere azioni prepotenti.

Rispetto a “in quali circostanze e per chi funziona”, ci si è focalizzati, in particolare, sui peer educators e sulla strategia adottata per selezionarli. È emerso che il programma è efficace sia per i peer educators che per i loro compagni, ma solo se il reclutamento avviene su base volontaria anziché tramite nomina da parte dei pari (Zambuto et al., 2020).

- *Going to scale*: a partire dall'a.s. 2017/2018 ad oggi, il programma è stato implementato su scala regionale grazie al supporto e alla collaborazione della Regione Toscana, dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e delle Aziende ASL del territorio regionale. Questa collaborazione ha permesso il coinvolgimento ogni anno di circa 60 Scuole dislocate in tutte le province della Toscana, realizzando a tutti gli effetti il primo esempio di implementazione su scala regionale di un intervento antibullismo in Italia.

Attualmente gli sforzi del gruppo di ricerca sono orientati a rispondere all'emergente bisogno di lavorare in modo specifico anche su nuove forme di bullismo basate sul pregiudizio, come il bullismo etnico, e a continuare il processo necessario per un'implementazione su più larga scala.

La crescente richiesta del programma da parte del territorio e l'interesse delle Istituzioni per un programma evidence-based, ha portato i membri del gruppo di ricerca alla costituzione nel 2015 di uno Spin-off universitario, EbiCo Società Cooperativa Sociale ONLUS, finalizzato a mettere al servizio del territorio

Esperienze di psicologia scolastica

l'expertise sviluppata nel corso degli anni grazie al lavoro sinergico nella ricerca di base e applicata. Proprio nell'ambito delle azioni dello spin-off EbiCo, NoTrap! è diventato un marchio registrato nel 2019. La strada da percorrere per arrivare ad un'implementazione su larga scala è ancora in divenire, ma attualmente il gruppo di ricerca e lo staff di EbiCo stanno lavorando nella definizione di un percorso di formazione destinato a psicologi scolastici intenzionati a diventare trainer NoTrap.

Bibliografia

AA.VV., (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, Washington, D.C., National Academies Press.

Arseneault, L., Bowes, L. e Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: «much ado about nothing»? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.

Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior*, 43, 483-492.

Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175.

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019a). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019b). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133.

Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16, 893-926.

Guerra, G.N., Graham, S. e Tolan, H.P. (2011), Raising Healthy Children: Translating Child Development Research into Practice. *Child Development*, 82(1), 7-16.

Esperienze di psicologia scolastica

Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C. & Turnbull, D., (2021). The Impact of Bullying Victimization in Early Adolescence on Subsequent Psychosocial and Academic Outcomes across the Adolescent Period: A Systematic Review, *Journal of School Violence*, 20:3, 351-373,

Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: the mediating role of students' sense of belonging at school, *Educational Studies*, 48(2), 216-232,

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.

Latané, B. e Darley, J.M. (1970). *The unresponsive bystander: why doesn't he help?*, Appleton, Century Crofts.

Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 230–232.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1–14.

Nishina, A. & Juvonen, J., (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 345-450.

Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36, 495–505.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK/Cambridge, Mass., Blackwell.

Esperienze di psicologia scolastica

Palladino, B. E. (2013). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Measurement of the constructs, evaluation of efficacy and mediation processes. Doctoral dissertation, University of Florence.

Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the Noncadiamointrappola! program through two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42, 194–206.

Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). How to stop victims' suffering? Indirect effects of an anti-bullying program on internalizing symptoms. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2631.

Wolke, D. e Lereya, S.T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archive of Disease in Childhood*, 100, 879-885.

Zambuto, V., Palladino, B.E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). Peer support and the pupil's voice. In: P.K. Smith (Ed.), *Making an Impact on School Bullying* (pp 154–175). London: Routledge Psychological Impacts.

Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2020). Voluntary vs nominated peer educators: A randomized trial within the NoTrap! anti-bullying program. *Prevention Science*, 21(5), 639–649.

Esperienze di psicologia scolastica

IL PROGETTO PRIZE: UN MODELLO DI INTERVENTO *EVIDENCE-BASED* PER LA PREVENZIONE DEL GIOCO D'AZZARDO NEGLI ADOLESCENTI.

CAROLA BECCARI^{*}, MARIA ANNA DONATI^{**}, CATERINA PRIMI^{***}

Introduzione

Nonostante il gioco d'azzardo sia un comportamento vietato per la popolazione minorenni (Decreto-Legge 6 Luglio 2011, n.98, comma 20), con la crescente proliferazione di nuove e variegata forme di *gambling land-based* e *online* ed il rapido incremento della loro accessibilità, giocare scommettendo soldi è divenuto un comportamento molto diffuso tra i giovani e le giovani in Italia. I risultati riportati dall'ultima indagine epidemiologica ESPAD (*European School Survey Project on Alcohol and other Drugs*) condotta nel 2019 in 35 Paesi europei hanno infatti evidenziato che, su 96.783 adolescenti di età compresa tra 15 e 19 anni, il 22% ha giocato ad almeno un gioco d'azzardo nei dodici mesi precedenti alla rilevazione (IFC-CNR, 2019). Nell'ambito di tale indagine, l'Italia si colloca al terzo posto per partecipazione degli/delle adolescenti al gioco d'azzardo, con il 32% di giovani che dichiarano di aver giocato d'azzardo almeno una volta nell'ultimo anno. Tale andamento è stato confermato nel report ESPAD 2020, nel quale è emerso che, su 6027 adolescenti italiani/e tra 15 e 19 anni, il 44% ha giocato almeno una volta nei 12 mesi precedenti. I Gratta & Vinci sono risultati i giochi più praticati, seguiti da scommesse sportive e giochi di carte a soldi. Il 17% ha dichiarato di aver giocato da 2 a 4 volte la settimana ed il 2% più di 6 volte la settimana. Importante, inoltre, evidenziare che il 44% dei minorenni, nonostante i divieti al gioco d'azzardo, ha giocato almeno una volta negli ultimi 12 mesi (IFC-CNR,

* Psicologa, PhD. Borsista dipartimento NEUROFARBA - UniFi

** Psicologa, PhD. Ricamatore (Rtd-A) in Psicometria M-PSI/03, dipartimento NEUROFARBA - UniFi

*** Professoressa Ordinaria di Psicometria M-PSI/03, dip. NEUROFARBA - UniFi

Esperienze di psicologia scolastica

2020). Porre attenzione al comportamento di *gambling* in età giovanile, e quindi analizzarne la diffusione e le caratteristiche, è fondamentale in quanto la ricerca ha ormai chiaramente dimostrato che anche gli/le adolescenti possono sviluppare una serie di conseguenze negative a livello fisico, psicologico, economico e sociale se il comportamento arriva ad essere eccessivo e persistente (Ferris et al., 1998), oltre ad incorrere in un maggiore rischio di sviluppare un vero e proprio Disturbo da Gioco d'Azzardo (*American Psychiatric Association*, APA, 2013) in età adulta (tra gli altri, Nower, et al., 2004). Per indicare la severità del comportamento di gioco, in letteratura si utilizzano i termini *at-risk* (a rischio) e *problem* (problematico) *gambling* (Derevensky & Gilbeau, 2019). Ambedue i termini indicano la presenza di sintomi di DGA, ma *a rischio* si riferisce alla presenza di un numero ridotto di conseguenze negative, mentre il comportamento *problematico* è relativo ad una situazione in cui i sintomi del comportamento patologico sono presenti in quantità consistente, indicando quindi una maggiore gravità. Attraverso la *Gambling Behavior Scale – For Adolescents* (GBS-A; Primi et al., 2015), strumento sviluppato attraverso l'approccio psicometrico dell'*Item Response Theory* (IRT; Embretson & Reise, 2000) e dotato di un sistema di *scoring* pesato e standardizzato per la popolazione giovanile italiana, è emerso che un 11% di giocatori/giocatrici ha un comportamento a rischio ed un 8% di giocatori/giocatrici presenta un comportamento di tipo problematico (Primi et al., 2015).

La situazione degli adolescenti in Italia risulta quindi presentare un profilo di rischio attuale ma anche prospettico per lo sviluppo di conseguenze negative legate al gioco d'azzardo. Risulta quindi necessario mettere a punto e valutare interventi di prevenzione specifici per questo target di età. Dalla rassegna sistematica internazionale messa a punto da Keen e colleghi (2017), sono emersi numerosi limiti rispetto allo *status quo* della prevenzione del gioco d'azzardo negli adolescenti. In primis, nonostante realizzare interventi di

Esperienze di psicologia scolastica

prevenzione basati su solidi modelli teorici di riferimento e corredati da prove di efficacia costituisca un'esigenza prioritaria per la promozione della salute pubblica (Turchi & Derevensky, 2006), pochi sono gli interventi in letteratura che rispettano tali requisiti. Emergono poi limiti relativi alla misurazione dell'efficacia degli interventi, legati sia al mancato utilizzo di strumenti specifici per adolescenti e dotati di buone proprietà psicometriche, sia alla mancata valutazione del comportamento target a seguito dell'intervento. All'interno della rassegna vengono tuttavia evidenziate alcune indicazioni per la messa a punto di azioni di prevenzione efficaci. Gli autori sottolineano l'importanza di conoscere quali sono i fattori di protezione e di rischio che possono rispettivamente diminuire o aumentare la possibilità di andare incontro ad un comportamento di *gambling* problematico in età giovanile. Inoltre, le linee guida suggeriscono che il contesto scolastico sia particolarmente idoneo per gli interventi di prevenzione e che la figura professionale più efficace per la buona riuscita sia quella dell'operatore/operatrice esperto/a e formato/a (Keen et al., 2017).

Il modello di riferimento

A partire da tali conoscenze, il gruppo di ricerca del Laboratorio di Psicometria dell'Università di Firenze (Responsabile Prof.ssa Caterina Primi) negli anni ha condotto vari studi con l'obiettivo di mettere a punto un modello esplicativo del comportamento di gioco d'azzardo patologico nella popolazione adolescenziale (Donati et al., 2013; Donati et al., 2018; Donati et al., 2021). Il modello EUREKA (Figura 1), verificato empiricamente, si basa sul modello del doppio processo applicato al gioco d'azzardo problematico nella popolazione adulta (Toplak et al., 2007). Secondo Toplak e colleghi, alla base del comportamento di *gambling* problematico vi sono le distorsioni cognitive che si identificano sia nella mancanza di conoscenze ed abilità di ragionamento (*mindware gap*) che nella presenza di disposizioni contaminate che inficiano un ragionamento

Esperienze di psicologia scolastica

corretto (*contaminated mindware*) (Toplak et al., 2007). A partire da tale modello, EUREKA considera le distorsioni cognitive sul gioco d'azzardo il meccanismo centrale che spiega il comportamento patologico negli/nelle adolescenti. Le distorsioni cognitive sul gioco d'azzardo sono definite come modi di pensare e ragionare scorretti rispetto sia alla previsione dei possibili esiti al gioco che all'attribuzione di causa dei risultati ottenuti; ciò che le accomuna è quindi l'errore di pensare di poter controllare l'esito del gioco, quando questo è invece determinato dal caso (Raylu & Oei, 2004). Secondo il modello EUREKA, alla base delle distorsioni vi sono specifici fattori protettivi di tipo cognitivo e fattori di rischio di tipo affettivo, tra loro correlati in maniera negativa, che possono contribuire, rispettivamente, a ridurre o aumentare il rischio di incorrere in questi pensieri erronei. I fattori protettivi di tipo cognitivo sono rappresentati dall'aver corrette conoscenze sul significato di gioco d'azzardo (Donati et al., 2019; Ladouceur et al., 2005), possedere una comprensione adeguata del concetto di caso (*randomness*) (Delfabbro et al., 2009; Turner et al., 2008) e ragionare correttamente in termini probabilistici (Delfabbro et al., 2009; Donati et al., 2013). I fattori di rischio di tipo affettivo riguardano la presenza del pensiero superstizioso e di un'aspettativa positiva rispetto alla possibilità di guadagno economico attraverso il gioco d'azzardo (Donati et al., 2021; Gillespie et al., 2007). Elevati livelli dei fattori di rischio e bassi livelli dei fattori di protezione favoriscono negli/nelle adolescenti lo sviluppo di distorsioni cognitive sul gioco d'azzardo, che, a loro volta, se presenti in quantità ed intensità elevate, contribuiscono a far sì che i/le giovani giochino frequentemente ed intensamente d'azzardo. Un'elevata frequenza del comportamento aumenta il rischio di comparsa di sintomi di gioco problematico (Donati et al., 2013; Donati et al., 2018).

Esperienze di psicologia scolastica

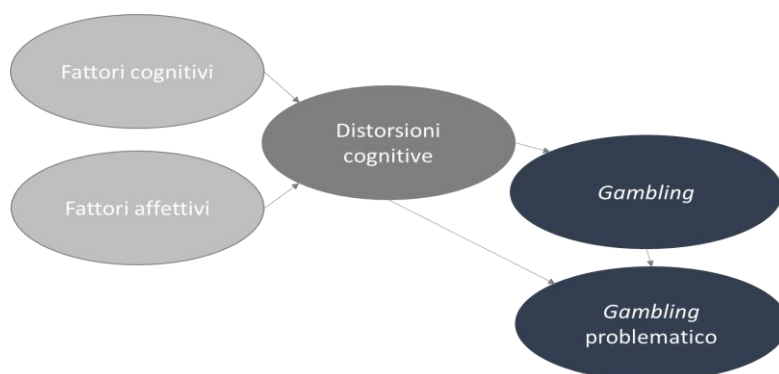


Figura 1. Modello esplicativo del comportamento di gambling problematico in adolescenza

La scelta di questo modello ha permesso di implementare un intervento di prevenzione universale, ovvero diretto a tutti gli/le studenti/esse presenti in classe, in quanto la letteratura evidenzia che le distorsioni cognitive sono presenti sia in giocatori problematici che in quelli non problematici (Joukhador et al., 2004; Raylu & Oei, 2004). Inoltre, ha permesso di sviluppare un intervento di prevenzione primaria, ovvero non focalizzato sui danni del comportamento target ma sui fattori responsabili del suo sviluppo (Heddy & Sinatra, 2013; Taylor & Parsons, 2011). Il *training* dell'intervento è stato verificato sperimentalmente con adolescenti di varie aree della Regione Toscana, assegnando casualmente i partecipanti al gruppo sperimentale, che ha svolto il *training*, ed al gruppo di controllo, che invece ha proseguito l'attività scolastica curricolare. Per verificare gli effetti delle attività educative, i fattori cognitivi ed affettivi e le distorsioni cognitive sono stati oggetto di misurazione una settimana prima dell'inizio delle attività educative (pre-test) e una settimana dopo le stesse attività (post-test), mentre il comportamento di *gambling* e relativa severità sono stati valutati al pre-test e ad un follow-up a sei mesi di distanza dalla conclusione del *training*. Dalle verifiche dell'efficacia svolte, è emerso che tali attività sono efficaci nell'aumentare i fattori di protezione (conoscenze corrette sul gioco d'azzardo, comprensione del concetto di caso e ragionamento probabilistico corretto) e nel ridurre i fattori di rischio (pensiero superstizioso e percezione dei vantaggi economici del gioco d'azzardo). Inoltre, al post-test si è verificata una riduzione statisticamente

Esperienze di psicologia scolastica

significativa delle distorsioni cognitive solamente nel gruppo che aveva svolto le attività educative e, a lungo termine, è stata registrata una riduzione significativa della frequenza di gioco d'azzardo solamente nei partecipanti che avevano svolto l'intervento (Donati et al., 2014; Donati et al., 2018).

EUREKA è risultato quindi essere un valido ed efficace modello esplicativo del comportamento di gioco d'azzardo problematico in adolescenza.

Il progetto PRIZE

Il progetto *PRIZE – prevenzione sui rischi correlati al gioco d'azzardo negli adolescenti*, nasce come proposta progettuale nell'ambito del Piano regionale di contrasto al gioco d'azzardo della Regione Toscana del 2018 (Delibera di Giunta regionale toscana n. 771 del 9 luglio 2018 avente ad oggetto “Approvazione Piano regionale di contrasto al Gioco d'Azzardo – Modifiche e integrazioni alla DGRT 755/2017”), di cui l'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI) era il soggetto gestionale. Tale proposta prevedeva l'implementazione su scala regionale del modello EUREKA, con le classi II delle scuole secondarie di secondo grado e dei centri di formazione professionale della Toscana, in un'ottica di *effectiveness* e *dissemination*, ovvero di realizzazione, in condizioni di vita reale meno rigidamente controllate dal ricercatore, di un intervento di prevenzione di cui si è precedentemente verificata l'efficacia (Flay et al., 2005). Il progetto PRIZE è risultato vincitore del bando di gara ed è stato realizzato nell'anno scolastico 2019/2020 in 34 Istituti del territorio Toscano, grazie alla collaborazione tra il CEART (Coordinamento Enti Accreditati Regione Toscana), le tre aziende USL e il Laboratorio di Psicometria dell'Università di Firenze.

Scopo generale di PRIZE era promuovere la salute dei giovani e delle giovani della Regione Toscana attraverso la prevenzione di tipo universale del comportamento problematico di gioco d'azzardo. In particolare, sulla base del modello di riferimento, si intendeva potenziare nel breve termine i fattori

Esperienze di psicologia scolastica

protettivi e ridurre i fattori di rischio, così come ridurre le distorsioni cognitive legate al gioco d'azzardo. Nel lungo termine, si mirava a ridurre il comportamento di gioco d'azzardo e la relativa severità. Prioritario a tutto ciò vi era l'obiettivo di rilevare il comportamento di gioco d'azzardo ed i fattori di rischio e protezione evidenziati dal modello. Si intendeva, inoltre, coinvolgere il contesto familiare nella rilevazione attraverso un'intervista fatta a casa dal figlio/dalla figlia ai genitori. Dato che il comportamento di gioco d'azzardo parentale è un fattore di rischio per il comportamento di *gambling* dei figli/delle figlie (Donati et al., 2013; Walters et al., 2020), attraverso tale intervista si intendeva non solo monitorare il comportamento di gioco d'azzardo degli adulti di riferimento, ma anche analizzare la relazione tra il comportamento di gioco dei genitori e quello dei figli/delle figlie adolescenti. Ulteriori obiettivi, funzionali ad ottimizzare l'intervento di prevenzione, erano rappresentati dal portare avanti una sensibilizzazione ambientale e territoriale sul tema del gioco d'azzardo giovanile. In dettaglio, oltre a coinvolgere e sensibilizzare i genitori, si intendeva anche sensibilizzare la scuola, ovvero il contesto specifico in cui l'intervento di prevenzione veniva realizzato. Il target era rappresentato dall'intera popolazione studentesca e dal personale scolastico (collaboratori scolastici, amministrativi, docenti, dirigente scolastico) delle scuole secondarie di tutto il territorio Regionale. A tale scopo, all'interno del progetto sono stati programmati incontri di restituzione dei risultati dell'intervento alle scuole partecipanti, predisposti e presentati in maniera sinergica con il personale dei servizi territoriali di riferimento. L'ulteriore azione introdotta al fine di sensibilizzare la scuola è stata l'istituzione del concorso "*PRIZE: vincere con la creatività e non con l'azzardo!*" volto a promuovere la realizzazione di opere d'arte aventi come tema il gioco d'azzardo, da parte degli studenti e delle studentesse frequentanti scuole secondarie di secondo grado, indipendentemente dalla loro partecipazione al progetto. Infine, si mirava a disseminare il progetto ed i suoi

Esperienze di psicologia scolastica

risultati a livello territoriale tramite incontri di restituzione rivolti ad ANCI e alla popolazione generale.

Metodologia

Allo scopo di raggiungere gli obiettivi progettuali, primariamente è stato necessario reclutare e formare operatori ed operatrici che svolgessero le attività in classe. Infatti, nel contesto della prevenzione con gli adolescenti, è fondamentale che gli interventi siano condotti da personale che abbia le competenze necessarie per la realizzazione delle attività, e che sia sufficientemente supportato nell'implementazione attraverso un *coaching* regolare e feedback costruttivi (Nation et al., 2003). Gli obiettivi della formazione consistevano nell'acquisire conoscenze teoriche e competenze pratiche in riferimento al modello EUREKA e al modello didattico-educativo di intervento in classe. Allo scopo di valutare l'efficacia dell'intervento di formazione, è stato svolto un lavoro di valutazione e monitoraggio *in itinere*. Hanno partecipato alla formazione 44 operatori/operatrici (73% femmine, età media = 39.34 anni, *DS* = 7.38), di professione psicologi/psicologhe e educatori/educatrici, precedentemente selezionati/e in quanto aventi esperienze professionali in interventi nelle scuole e/o nel trattamento clinico del DGA. La formazione ha previsto sei incontri della durata di 5/8 ore a partire da Settembre 2019 fino a Novembre 2019, svolti presso la sede del Centro Solidarietà di Firenze (CEIS). Le tecniche e i metodi di insegnamento utilizzati sono stati lezioni frontali e interattive, riflessioni individuali, gruppi di discussione, *role-playing* e simulate con supervisione. Inoltre, nella formazione era previsto un intenso lavoro di studio a casa di un copione da imparare ad utilizzare insieme alle slides.

Per quanto riguarda le attività psicoeducative svolte in classe, queste erano strutturate in modo da fare emergere le pre-concezioni esistenti negli/nelle adolescenti, evidenziandone l'eventuale erroneità, e, successivamente, spiegare

Esperienze di psicologia scolastica

e consolidare la concezione corretta con esempi e attività sia individuali che di gruppo. Le due unità sono state condotte in classe durante l'orario scolastico e hanno coinvolto i/le ragazzi/e attraverso attività mirate all'area cognitiva relativa ai fattori protettivi (Unità 1) ed all'area affettiva relativa ai fattori di rischio (Unità 2). Allo scopo di ottenere i dati necessari per poter verificare l'efficacia dell'intervento, il progetto ha previsto una fase di rilevazione prima (*pre-test*) e dopo (*post-test*) l'intervento, e a distanza di sei mesi (*follow up*). Le attività di rilevazione con gli studenti/le studentesse sono state realizzate utilizzando strumenti di misura specifici per questa fascia d'età e dotati di buone proprietà psicometriche. La somministrazione di tali strumenti è avvenuta in classe, in orario curricolare, in presenza del docente di riferimento e sotto la guida della coppia di operatori/operatrici del progetto. I dati sono stati raccolti in modo anonimo e trattati in modo aggregato, nel rispetto del GDPR /2016 dell'Unione Europea. Allo scopo di mantenere l'anonimato ed allo stesso tempo rilevare la presenza alle attività, ad ogni studente/essa è stato assegnato un codice numerico personalizzato.

Relativamente ai fattori protettivi, le conoscenze sul gioco d'azzardo sono state misurate attraverso la *Gambling Related Knowledge Scale – For Adolescents* (GRKS-A; Donati et al., 2019), una scala self-report appositamente costruita per adolescenti italiani/e e dotata di buone proprietà psicometriche. La scala è costituita da 9 item con formato di risposta Likert a 4 punti; un esempio di item è “Le “quasi vincite” fanno aumentare la voglia di giocare nel gioco d'azzardo”. Alti punteggi corrispondono ad elevate conoscenze corrette sul gioco d'azzardo. Per la valutazione della comprensione del concetto di caso, è stata utilizzata la versione italiana (Donati et al., 2022) del *Random Events Knowledge Test – Youth Version* (REKT-YV; Turner et al., 2008). La scala è composta da 22 item con formato di risposta Likert a 4; un esempio di item “Una serie di numeri che sembra casuale (ad esempio. 12, 5, 23, 7, 19, 34) ha più probabilità di vincere rispetto ad una serie che comprende dei numeri in

Esperienze di psicologia scolastica

sequenza (ad esempio, 1, 2, 3, 4, 5, 6)". Alti punteggi corrispondono ad una buona comprensione del concetto di caso. Infine, la capacità di ragionamento probabilistico è stata rilevata attraverso il *Non-Gambling Task* (NGT; Donati et al., 2015). In questo compito viene presentata una tabella con sei diverse sequenze di sei lanci della moneta (con due possibili eventi: C = croce, T= testa). Per ciascuna sequenza, viene richiesto di indicare la probabilità che esca C se venisse fatto un ulteriore settimo lancio. Per ciascuna risposta corretta, viene assegnato un punto. Alti punteggi indicano una buona capacità di ragionamento probabilistico. Relativamente ai fattori di rischio, il pensiero superstizioso è stato misurato con la versione italiana per adolescenti (Chiesi et al., 2010) della *Superstitious Thinking Scale* (STS; Kokis et al., 2002) una scala breve composta da 8 item, su scala Likert a 5 punti, che consente di rilevare la presenza di pensieri e comportamenti superstiziosi, come "*E' una buona idea guardare il proprio oroscopo tutti i giorni*". Viene calcolato un punteggio totale dato dalla somma delle risposte agli item. Alti punteggi corrispondono ad un'elevata superstizione. Infine, l'aspettativa positiva di guadagno economico al gioco d'azzardo è stata misurata attraverso la sottoscala *Money* (Denaro) della versione modificata ed adattata per adolescenti italiani (Donati et al., 2022) del *Gambling Expectancies Questionnaire* (GEQ; Gillespie et al., 2007). Si tratta di tre item con formato di risposta Likert a 5 punti, che indicano appunto aspettative positive sulle conseguenze raggiungibili tramite l'azzardo, come "*Arricchirsi*". Rispetto alla scala originale, somministrabile solamente ai giocatori ed alle giocatrici, la versione modificata (GEQ-MOD) consente di far emergere aspettative di risultato sia positive che negative in tutti gli/le adolescenti, indipendentemente dalle loro esperienze di gioco d'azzardo.

Le distorsioni cognitive sul gioco d'azzardo sono state valutate sia in termini di pensieri, attraverso un questionario self-report, che di processo decisionale, attraverso un task comportamentale (Donati et al., 2015). Le distorsioni

Esperienze di psicologia scolastica

cognitive sotto forma di pensieri self-report sono state misurate attraverso una versione rivista per adolescenti (*Revised for Adolescents*) della *Gambling Related Cognitions Scale* (GRCS – RA; Raylu & Oei, 2004; Donati et al., 2022). La scala è costituita da 14 item, su scala Likert a 5 punti, che riflettono pensieri erronei specifici sul gioco d'azzardo che possono essere presenti anche in giovani che non hanno ancora avuto esperienze di gioco d'azzardo. Le distorsioni misurate sono l'Illusione di controllo (es: “*Specifici numeri e colori possono aiutare ad aumentare le proprie possibilità di vincita al gioco d'azzardo*”), il Controllo predittivo (es: “*Nel gioco d'azzardo le perdite sono per forza seguite da una serie di vincite*”), ed il Bias di interpretazione (es: “*Nel gioco d'azzardo si continua a giocare perché se si vince è grazie ad abilità e capacità personali*”). È possibile calcolare tre punteggi specifici per ciascuna tipologia di distorsione ed un punteggio totale. Per misurare le distorsioni in termini di scelte fallaci dal punto di vista comportamentale, è stato impiegato il *Gambling Task* (GT; Donati et al., 2015). Nel task ai partecipanti vengono presentate sei sequenze di sei lanci della moneta e, per ciascuna di esse, viene richiesto di indicare quanti euro, da 0 a 10, scommetterebbero sull'uscita di Croce se venisse fatto un ulteriore settimo lancio. Si considerano decisioni fallaci quelle nelle quali il/la partecipante non indica un'equa scommessa di denaro indipendentemente dalla sequenza, ma ad esempio scommette più soldi nelle sequenze che terminano con Testa perché ritiene che Croce abbia più probabilità di uscire dato che è da tanto che non esce (*gambler's fallacy*), oppure scommette più soldi nelle scommesse che terminano con Croce perché lo ritiene l'evento più probabile considerando che è uscito frequentemente (*hot hand*).

Per indagare le caratteristiche del comportamento di gioco d'azzardo e relativa severità, è stata utilizzata la GBS-A (Primi et al., 2015). La sezione A della scala è costituita da una serie di domande finalizzate a rilevare diverse caratteristiche del gioco d'azzardo, tra cui la tipologia di giochi praticati (carte scommettendo

Esperienze di psicologia scolastica

soldi, giochi di abilità scommettendo soldi, corse di cavalli, Tombola/Bingo, Slot-machines, Gratta & Vinci, Lotto/Superenalotto, giochi online con scommessa di denaro, scommesse di soldi su sfide e previsioni), la relativa frequenza negli ultimi 12 mesi (*mai, qualche volta all'anno, qualche volta al mese, qualche volta alla settimana, tutti i giorni*), le modalità (online, offline), i partner di gioco e l'età della prima esperienza di gambling. La sezione B è composta da 9 item con formato di risposta Likert a 3 punti (*mai, qualche volta, spesso*) che indagano i sintomi del DGA presentati nel DSM 5 (APA, 2013). Un esempio di item è “*il gioco d'azzardo ti ha portato a perdere interesse per lo studio o per il lavoro?*”. La sezione B è destinata a coloro che dichiarano di aver giocato d'azzardo almeno una volta nell'ultimo anno.

Relativamente alla rilevazione effettuata con i genitori, l'obiettivo era indagare la presenza del comportamento di gioco d'azzardo nelle figure adulte di riferimento di studenti/esse. Perciò, oltre a dati sociodemografici quali età e genere, ai genitori è stata somministrata la Sezione A della GBS-A (Primi et al., 2015), attraverso cui è stato possibile indagare le varie caratteristiche del gioco d'azzardo. È stato garantito l'anonimato e i dati sono stati trattati in modo aggregato. Al fine di accoppiare il protocollo di ricerca del genitore a quello relativo al/alla figlio/a, è stato assegnato lo stesso codice identificativo.

Risultati

Formazione di operatori/operatrici

Attraverso il corso di formazione, 32 operatori/operatrici sono stati/e selezionati/e per costituire le coppie di lavoro ed assegnati alle varie scuole partecipanti al progetto, secondo un criterio di appartenenza/vicinanza territoriale. I restanti operatori/operatrici sono stati nominati come sostituti/e. La valutazione dell'efficacia del corso di formazione ha evidenziato che vi è stato un incremento statisticamente significativo sia delle conoscenze corrette sul gioco d'azzardo che della capacità di ragionare correttamente in termini

Esperienze di psicologia scolastica

probabilistici. Inoltre, i contenuti e le tecniche di insegnamento di ciascuna attività educativa da implementare nell'intervento di prevenzione sono risultati essere stati adeguatamente appresi e si è verificato anche un incremento statisticamente significativo dell'autoefficacia professionale rispetto alla gestione delle diverse azioni previste dal progetto (Donati et al., 2022).

Rilevazione con gli/le adolescenti

Alla rilevazione pre-intervento hanno partecipato 1894 studenti e studentesse (61% maschi, età media = 15.68 anni, $DS = .71$) frequentanti il secondo anno di scuole secondarie di secondo grado (40% istituto tecnico, 39% liceo, 17% istituto professionale) e centri di formazione professionale (4%) di tutta la regione. Il 32% dei partecipanti provenivano dall'Area USL Centro (province di Firenze, Pistoia e Prato), il 34% dall'Area USL Nord-Ovest (province di Livorno, Lucca, Massa Carrara, Pisa), e il 34% dall'Area USL Sud-Est (province di Arezzo, Grosseto, Siena). Il 24% dei partecipanti era di origine immigrata. Di questi il 67% era di prima generazione, cioè nati all'estero da genitori non italiani, ed il 33% era di seconda generazione, ovvero nati in Italia da genitori stranieri.

Per quanto riguarda il comportamento di gioco d'azzardo, è emerso che il 75% dei partecipanti ($n = 1421$) aveva giocato d'azzardo almeno una volta nei 12 mesi precedenti. Tra coloro che dichiaravano di aver giocato d'azzardo, il 49% ($n = 697$) lo faceva in modo regolare, ovvero con frequenza settimanale o quotidiana. I giochi d'azzardo più diffusi sono risultati essere Gratta & Vinci (48%), Tombola/Bingo (47%), e scommesse su previsioni e sfide (37%). La modalità di gioco prevalente è risultata essere quella *offline*, anche se la modalità *online* era più frequente per le scommesse sportive (40%) e le *slot-machines* (21%). In media, risultavano essere praticati circa due giochi d'azzardo a testa ($M = 2.5$, $DS = 2.2$). I partecipanti hanno riportato di giocare soprattutto con i propri familiari (78%) ed amici/che (75%), e l'età media del primo coinvolgimento nel gioco è di 12 anni ($M = 12.2$; $DS = 2.8$). Per quanto

Esperienze di psicologia scolastica

riguarda il comportamento problematico di gioco d'azzardo, il 12 % ha mostrato un comportamento a rischio ed il 6% un comportamento problematico. È inoltre emerso che nei maschi vi era una maggiore prevalenza del comportamento a rischio (13%) e problematico (9%) rispetto alle femmine (rispettivamente 9% e 3%), e che negli/nelle adolescenti di origine immigrata vi era una maggiore prevalenza del comportamento a rischio (16%) e problematico (10%) rispetto a quelli/quelle non immigrati/e (rispettivamente 10% e 5%).

Coerentemente con il modello adottato, è stato confermato il ruolo centrale delle distorsioni cognitive e dei fattori di rischio e protezione presi in esame rispetto al gioco d'azzardo problematico. In particolare, è stato riscontrato che gli/le adolescenti con comportamento di gioco d'azzardo non problematico tendono ad avere maggiori conoscenze corrette sul gioco d'azzardo ($p < .001$, d di Cohen = .31), una più adeguata comprensione del concetto di caso ($p < .001$, d di Cohen = .45), ed una più elevata capacità di ragionamento probabilistico corretto ($p < .05$, d di Cohen = .16), rispetto a coloro che hanno un comportamento a rischio/problematico. Al contrario, gli/le adolescenti con comportamento di gioco a rischio/problematico tendono maggiormente a pensare in modo superstizioso ($p < .001$, d di Cohen = .34), ed hanno maggiori aspettative economiche positive sul gioco d'azzardo ($p < .01$, d di Cohen = .20). Anche per quanto riguarda le distorsioni cognitive, sia nella forma self-report che nel task comportamentale, sono emerse differenze significative tra i gruppi, in quanto gli/le adolescenti con comportamento di gioco a rischio/problematico riportano maggiori pensieri erronei sul gioco ($p < .001$, d di Cohen = .65) ma anche decisioni comportamentali più fallaci ($p < .01$, $\phi = .07$).

Efficacia dell'intervento a breve termine

I risultati hanno rilevato un aumento statisticamente significativo di tutti i fattori protettivi presi in esame: conoscenze corrette sul gioco d'azzardo

Esperienze di psicologia scolastica

($p < .001$, d di Cohen = .26), comprensione del concetto di caso ($p < .001$, d di Cohen = .95) e abilità di ragionamento probabilistico ($p < .001$, d di Cohen = 1.18). Per quanto riguarda i fattori di rischio, è stata rilevata una riduzione significativa a seguito dell'intervento del pensiero superstizioso ($p < .001$, d di Cohen = .22) e dell'aspettativa economica sul gioco d'azzardo ($p < .001$, d di Cohen = .36), così come delle distorsioni cognitive sul gioco d'azzardo, sia dal punto di vista di pensieri erronei ($p < .001$, d di Cohen = .37) che di decisioni fallaci nel task comportamentale ($p < .001$, $\phi = .26$).

Efficacia dell'intervento a lungo termine

Le analisi condotte hanno confermato una riduzione significativa della frequenza ($p < .001$, d di Cohen = .37), della versatilità ($p < .001$, d di Cohen = .54) e della problematicità ($p < .001$, d di Cohen = .20) del comportamento di gioco d'azzardo, a tre mesi di distanza dalle azioni svolte in classe. Tale risultato è stato inoltre monitorato all'interno dei gruppi che risultavano essere maggiormente a rischio. I risultati hanno infatti confermato una riduzione della frequenza di gioco d'azzardo ($p < .001$, d di Cohen = .40) e della problematicità ($p < .05$, d di Cohen = .12.) nel gruppo dei maschi, ed una riduzione della frequenza ($p < .001$, d di Cohen = .30) e della problematicità ($p < .05$, d di Cohen = .22.) negli studenti e nelle studentesse di origine immigrata.

Rilevazione con i genitori e relazione con il comportamento di gioco d'azzardo dei figli/delle figlie
Hanno risposto all'intervista a casa 809 genitori (64% madri, età media = 48.08, $DS = 6.36$). Di questi, il 67% ($n = 535$) ha dichiarato di aver giocato d'azzardo almeno una volta negli ultimi 12 mesi e, tra questi, l'11% ($n = 83$) lo ha fatto con frequenza regolare. Sia tra le madri che tra i padri i giochi preferiti sono risultati Gratta & Vinci, Tombola/Bingo e Lotto/Superenalotto. La modalità di gioco d'azzardo prevalente è emersa essere quella *offline*, anche se, soprattutto i padri, dichiarano di giocare *online* in maniera consistente alle

Esperienze di psicologia scolastica

scommesse sportive. I genitori dichiarano di giocare prevalentemente da soli (61%), ma anche con familiari (58%) e amici (52%). Per quanto riguarda la relazione tra comportamento di gioco d'azzardo dei genitori e quello dei figli/delle figlie, è emerso che la frequenza di gambling del genitore correlava in modo significativo e positivo sia con la frequenza di gambling del figlio/della figlia ($r = .21, p < .01$), che con la severità associata a tale comportamento ($r = .21, p < .01$). Esaminando tale relazione per ciascuna attività praticata, sono emerse relazioni positive significative per Gratta & Vinci ($r = .32, p < .01$), giochi di carte a soldi ($r = .24, p < .01$), e Slot Machines ($r = .20, p < .01$).

Sensibilizzazione della comunità scolastica sul tema

Ulteriore obiettivo del progetto era quello di sensibilizzare e informare la comunità scolastica sul tema del gioco d'azzardo in adolescenza, attraverso la restituzione dei risultati ottenuti. L'interesse da parte degli istituti coinvolti è stato confermato dalle numerose adesioni alla fase di restituzione (30 scuole sulle 34 partecipanti al progetto). Alle restituzioni hanno partecipato alunni, insegnanti e genitori, per un totale di 641 partecipanti. Oltre alla descrizione del fenomeno del gioco d'azzardo e alla sua diffusione tra gli/le adolescenti, sono state spiegate le finalità del progetto e descritte le azioni svolte. La restituzione è stata condotta in collaborazione con gli operatori dei servizi di riferimento (Ser.D.), in modo che ci fosse l'opportunità di presentare le attività svolte sul territorio. Durante gli incontri ci sono state domande e richieste di approfondimento che hanno messo in luce la necessità di avere maggiori informazioni sul comportamento di gioco d'azzardo in questa fascia d'età. La presenza degli operatori dei servizi alle restituzioni è stata rilevante per potere dare una continuità tra l'azione di prevenzione e l'avvio di un trattamento per quei casi che già presentano sintomi di un comportamento patologico, fornendo tutte le indicazioni per come contattare il servizio.

Conclusioni

Fare riferimento ad un solido modello teorico e ad un impianto metodologico accurato rappresenta senza dubbio la caratteristica di questo progetto. Si auspica che sempre più nell'ambito della prevenzione si ponga attenzione alle verifiche dell'efficacia in modo da garantire la validità delle azioni intraprese. Inoltre, in particolare nell'ambito del gioco d'azzardo, è necessario verificare la riduzione del comportamento per potere considerare raggiunto l'obiettivo della prevenzione.

I risultati ottenuti complessivamente mettono in evidenza la diffusione dei comportamenti di gioco d'azzardo negli adolescenti frequentati la scuola di secondo grado. Si conferma che essere maschio è un fattore di rischio, ma emerge la diffusione del comportamento di gioco d'azzardo anche nelle ragazze. In linea con il modello utilizzato, tra i giocatori che hanno già un comportamento di rischio e problematico sono carenti i fattori protettivi, mentre si conferma una più elevata presenza dei fattori di rischio, e, soprattutto, delle distorsioni cognitive. La rilevanza della fotografia iniziale è quella di aver permesso di conoscere meglio la diffusione del fenomeno e poter evidenziare i cambiamenti in seguito agli interventi. Per quanto riguarda l'efficacia dell'intervento a breve termine, i risultati mostrano il raggiungimento dell'obiettivo, in quanto le azioni condotte portano ad un incremento dei fattori protettivi e ad una riduzione dei fattori di rischio presi in esame. Inoltre, si ottiene una riduzione delle distorsioni cognitive che, come precedentemente detto, risultano essere presenti sia in giocatori non problematici che problematici (Raylu & Oei, 2004). Questo risultato conferma l'efficacia dell'intervento in termini universali, cioè rivolto all'intera popolazione di ragazzi presenti in classe indipendentemente dal loro grado di coinvolgimento nel gioco. La verifica dell'efficacia a lungo termine rappresenta il risultato più importante ottenuto, in quanto conferma l'efficacia delle azioni

Esperienze di psicologia scolastica

intraprese in termini di prevenzione. La riduzione del comportamento di gioco rappresenta infatti lo scopo per cui devono essere intraprese e finanziate azioni di prevenzione.

I risultati ottenuti relativamente al comportamento di gioco d'azzardo dei genitori pongono in evidenza l'importanza di coinvolgere maggiormente le figure adulte di riferimento nelle azioni di prevenzione, pensando anche ad azioni specifiche rivolte a questo target di popolazione. Ai risultati ottenuti hanno sicuramente contribuito operatori e operatrici del progetto che grazie alla formazione svolta hanno saputo gestire con professionalità le attività in classe. All'interno di progetti di prevenzione è quindi importate porre particolare attenzione alla formazione e alle competenze di chi svolge le attività nelle classi.

Infine, per fare fronte in maniera efficace alla riduzione del comportamento di gioco d'azzardo negli adolescenti, è importante creare una rete tra scuola e servizi e tra ricerca e clinica in modo da integrare le diverse competenze e prospettive. In conclusione, PRIZE può essere considerata una buona pratica per la progettazione, realizzazione e verifica dell'efficacia di un intervento di prevenzione sul gioco d'azzardo nella popolazione adolescente.

A partire dai risultati ottenuti nel progetto PRIZE, all'interno del nuovo piano di contrasto al gioco d'azzardo della Regione Toscana, sono state nuovamente previste azioni di prevenzione sulla popolazione adolescente, ed è stato istituito un bando per un intervento di co-progettazione con ANCI. Dalla collaborazione tra CEART, Aziende Usl e Laboratorio di Psicometria dell'Università di Firenze, è nato *PRIZE 2 – prevenzione sui rischi correlati al gioco d'azzardo negli adolescenti*, come proposta progettuale per gli anni 2022/2023.

Bibliografia

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Association.

Cerrai, S., Luppi, C., & Molinaro, S. (2020). Il gioco d'azzardo nella Regione Toscana, Rapporto di Ricerca integrato sulla diffusione del gioco d'azzardo in Toscana. IFC – CNR, Pisa. <https://www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2021/01/GIOCO-dazzardo-in-Toscana-Leggerissimo.pdf>

Chiesi, F., Donati, M. A., Papi, C., & Primi, C. (2010). Misurare il pensiero superstizioso nei bambini: validità e attendibilità della Superstitious Thinking Scale [Measuring superstitious thinking in children: validity and reliability of the Superstitious Thinking Scale]. *Età Evolutiva*, 97, 9-19.

Delfabbro, P., Lambos, C., King, D., & Puglies, S. (2009). Knowledge and beliefs about gambling in Australian secondary school students and their implications for education strategies. *Journal of Gambling Studies*, 25, 523-539. <http://dx.doi.org/10.1007/s10899-009-9141-0>

Derevensky, J. L., & Gilbeau, L. (2019). Preventing adolescent gambling problems. In *Gambling Disorder* (pp. 297-311). Springer, Cham.

Donati, M. A., Beccari, C., Biganzoli, A., Tadini, M., Capitanucci, D., Smaniotto, R. & Primi, C. (2019). Measuring gambling knowledge in adolescents: The construction of a new short scale for research and practice. *Mental Health and Addiction Research*, 4, 1-5. <http://dx.doi.org/10.15761/MHAR.1000173>

Donati, M. A., Boncompagni, J., Iraci Sareri, G., Ridolfi, S., Iozzi, A., Cocci, V., Arena, A., & Primi, C. (2022). Optimizing large-scale gambling prevention with adolescents through the development and evaluation of a training course for health professionals: The case of PRIZE. *PLoS One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266825>

Esperienze di psicologia scolastica

Donati, M. A., Chiesi, F., & Primi, C. (2015). The role of probabilistic reasoning abilities on adolescent risk taking. *The Mathematics Enthusiast*, 12(1), 262-274.

Donati, M.A., Chiesi, F., & Primi, C. (2013). A model to explain at-risk/problem gambling among male and female adolescents: Gender similarities and differences. *Journal of Adolescence*, 36(1), 129-137.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.10.001>

Donati, M.A., Chiesi, F., Iozzi, A., Manfredi, A., Fagni, F., & Primi, C. (2018) Gambling-Related Distortions and Problem Gambling in Adolescents: A Model to Explain Mechanisms and Develop Interventions. *Frontiers in Psychology*, 8:2243. <https://10.3389/fpsyg.2017.02243>

Donati, M. A., Derevensky, J. L., Cipollini, B., Di Leonardo, L., Sareri, G. I., & Primi, C. (2021). Measuring gambling outcome expectancies in adolescents: Testing the psychometric properties of a modified version of the Gambling Expectancy Questionnaire. *Journal of Gambling Studies*, 1-22.
<https://doi.org/10.1007/s10899-021-10053-y>

Donati, M. A., Primi, C., & Chiesi, F. (2014). Prevention of problematic gambling behavior among adolescents: Testing the efficacy of an integrative intervention. *Journal of Gambling Studies*, 30(4), 803-818.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10899-013-9398-1>

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). Item response theory for psychologists. Mahwah.

European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs Group (2019). ESPAD Report 2019. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. Publication Office of the European Union.
<http://www.espad.org/espad-report-2019>

Esperienze di psicologia scolastica

Ferris, J., Wynne, H., & Single, E. (1998). Measuring problem gambling in Canada: Draft final report for the inter-provincial task force on problem gambling Ottawa. Ontario: Canadian Centre on Substance Abuse.

Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., et al. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness, and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>

Gillespie, M.A.M., Derevensky, J., & Gupta, R. (2007). Adolescent problem gambling: Developing a gambling expectancy instrument. *Journal of Gambling Issues*, 19, 51-68. <https://doi.org/10.4309/jgi.2007.19.3>

Heddy, B. C., & Sinatra, G. M. (2013). Transforming misconceptions: Using transformative experience to promote positive affect and conceptual change in students learning about biological evolution. *Science Education*, 97(5), 723-744. <https://10.1002/sce.21072>

Joukhador, J., Blaszczynski, A., & MacCallum, F. (2004). Superstitious beliefs in gambling among problem and non-problem gamblers: Preliminary data. *Journal of Gambling Studies*, 20, 171-180.
<http://10.1023/B:JOGS.0000022308.27774.2b>

Keen, B., Blaszczynski, A., & Anjoul, F. (2017). Systematic review of empirically evaluated schoolbased gambling education programs. *Journal of Gambling Studies*, 33(1), 301-325. <http://dx.doi.org/10.1007/s10899-016-9641-7>

Kokis, J. V., MacPherson, R., Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2002). Heuristic and analytic processing: age trends and associations with cognitive ability and cognitive styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 26-52. <http://dx.doi.org/10.1016/S0022-0965>

Esperienze di psicologia scolastica

Ladouceur, R., Ferland, F., Vitaro, F., & Pelletier, O. (2005). Modifying youths' perception toward pathological gamblers. *Addictive Behaviors*, 30(2), 351-354. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2004.05.002>

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456. <https://DOI:10.1037/0003-066X.58.6-7.449>

Nower, L., Derevensky, J. L., & Gupta, R. (2004). The Relationship of Impulsivity, Sensation Seeking, Coping and Substance Use in Youth Gamblers. *Psychology of Addictive Behaviours*, 18, 49-55. <https://DOI:10.1037/0893-164X.18.1.49>

Primi, C., Donati, M. A., & Chiesi, F. (2015). Gambling Behavior Scale for Adolescents. Scala per la Misura del Comportamento di Gioco D'azzardo Negli Adolescenti. Hogrefe Editore.

Raylu, N., & Oei, T.P. (2004). The gambling related cognitions scale (GRCS): development, confirmatory factor validation and psychometric properties. *Addiction*, 99, 757-769. <https://10.1111/j.1360-0443.2004.00753.x>

Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-33. Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745/162>

Toplak, M., Liu, E., Macpherson, R., Toneatto, T., & Stanovich, K. E. (2007). The reasoning skills and thinking dispositions of problem gamblers: A dual-process taxonomy. *Journal of Behavioral Decision Making*, 20, 103-124. <http://dx.doi.org/10.1002/bdm.544>

Esperienze di psicologia scolastica

Turchi, R. M., & Derevensky, J. L. (2006). Youth gambling: not a safe bet. *Current Opinion in Pediatrics*, 18(4), 454- 458.
<http://dx.doi.10.1097/01.mop.0000236398.17699.od>

Turner, N. E., MacDonald, J., Bartoshuk, M., & Zangeneh, M. (2008). Adolescent Gambling Behavior, Attitudes, and Gambling Problems. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 6, 223-237.
<http://dx.doi.1007/s11469-007-9117-1>

Walters, G. D. (2020). Parental gambling as a moderator of the child delinquency–gambling relationship: Does having a role model in the home make a difference? *Journal of Gambling Studies*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1007/s10899-020-09962-1>

Esperienze di psicologia scolastica

LA COMPrensIONE DEL TESTO IN AMBIENTI DIGITALI. DALLE
TEORIE ALLA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO DI
POTENZIAMENTO PER GLI STUDENTI

CHRISTIAN TARCHI*, ORIANA INCOGNITO**, GIULIA VETTORI***

Abstract

La capacità di comprendere testi tratti da fonti digitali si rivela essenziale per supportare l'alfabetizzazione digitale e l'apprendimento da materiali multimediali negli studenti. Tra le competenze di alfabetizzazione digitale fondamentali, in questo contributo discuteremo la comprensione del testo e l'integrazione di contenuti provenienti da fonti diverse in un ambiente digitale. Si tratta di processi complessi cui concorrono fattori di natura cognitiva, metacognitiva e motivazionale. L'ampio bacino di contenuti digitali a cui hanno accesso gli studenti tramite Internet porta ad incontrare una quantità potenzialmente infinita di conoscenza, anche relativamente a temi controversi e complessi. Nell'attività di studio, ricerca e apprendimento, gli studenti sono costantemente chiamati a costruire una rappresentazione mentale coerente dell'argomento indagato, che integri le varie prospettive esposte nei documenti consultati. In questo capitolo saranno illustrati i fondamenti teorici e metodologici alla base di una ricerca volta a indagare la comprensione di testi digitali in un gruppo di studenti di scuola secondaria di primo grado.

Framework teorico

Fenomeni rilevanti a livello socio-culturale come la diffusione delle tecnologie dell'informazione hanno portato ad un avvicinamento del mondo della scuola e dell'apprendimento ad ambienti digitali, Internet *in primis*. Allo stesso

* Psicologo, PhD, Professore associato M-PSI/04 dip. FORLILPSI - UniFi

** Psicologa, PhD, assegnista di ricerca dip FORLILPSI - UniFi

*** Psicologa, Psicoterapeuta, PhD, assegnista di ricerca dip. FORLILPSI - UniFi

Esperienze di psicologia scolastica

tempo, diventa sempre più importante il ruolo della scuola nel preparare gli studenti e le studentesse alle sfide di una società della conoscenza che richiede ai propri cittadini di prendere posizione e fare decisioni su argomenti complessi e spesso controversi (e.g., cambiamento climatico, immigrazione, vaccinazione). Di conseguenza, i compiti assegnati a scuola richiedono sempre più spesso agli studenti di cercare, valutare e integrare informazioni provenienti da fonti diverse, impegnando gli studenti nella lettura di materiale informativo in ambiente digitale come mezzo fondamentale a supporto del ragionamento e dell'apprendimento (Balling, Begnum, Kuzmičová, & Schilhab, 2019; Ding, Lam, Chiu, Lung, & Ho, 2021). Per integrare informazioni contrastanti e raggiungere una posizione finale su un argomento controverso, è necessario che il lettore costruisca un modello rappresentativo coerente rispetto a una questione presentata in diversi documenti testuali che la affrontano da prospettive diverse (Nussbaum, 2008; Bråten et al., 2013; Mateos et al., 2018). Una scarsa competenza di alfabetizzazione digitale può costituire, pertanto, un ostacolo all'apprendimento e al successo scolastico. Gli studi sulla comprensione di testi digitali costituiscono un ampio filone di ricerca (Bråten, Brante, & Strømsø, 2019). Il modello dei documenti è uno dei framework teorici principali e maggiormente seminali nella letteratura scientifica sull'argomento (*documents model*, Perfetti et al., 1999). Nel modello si descrive che nel leggere testi diversi le persone costruiscono due rappresentazioni mentali distinte: un modello mentale integrato, o modello situazionale, che rappresenta il contenuto centrale dei singoli testi, e un modello intertestuale, che rappresenta le componenti contestuali e le relazioni tra i testi. Immaginate di proporre agli studenti la lettura di alcuni testi sul fenomeno del cambiamento climatico. Gli studenti potranno identificare il contenuto centrale dei singoli testi nel riconoscere, per esempio, che il testo A descrive i fattori principali che concorrono al fenomeno e che il testo B illustra le conseguenze a breve e lungo termine sulla vita e gli ecosistemi (modello

Esperienze di psicologia scolastica

integrato o modello situazionale). Gli studenti nella lettura dei testi potranno, inoltre, rendersi conto che il testo A e il testo B risultano complementari nel fornire prospettive diverse sulla stessa questione e integrare le informazioni sulla fonte (ad esempio, sull'autore), così come le relazioni tra le diverse fonti (modello intertestuale). Un altro testo C sulla stessa tematica potrebbe dichiarare che il problema del cambiamento climatico è sovrastimato, normalizzando l'aumento delle temperature e l'innalzamento dei mari. A questo punto, il modello intertestuale che gli studenti vanno a costruire si renderebbe maggiormente complesso. Gli studenti potrebbero rendersi conto, per esempio, che le diverse prospettive emerse nella lettura dei tre testi (testo A, testo B e testo C) potrebbero essere dovute a diversi livelli di competenza o a diverse motivazioni da parte degli autori.

Molte ricerche in letteratura ci informano che vari fattori possono contribuire a supportare le competenze di lettura critica quando ci si imbatte in argomenti complessi. A tal riguardo, le capacità di valutazione delle fonti ("*sourcing*") (Bråten, Stadtler & Salmerón, 2017; McCrudden, Bråten & Braasch, 2018) e le capacità di integrazione intertestuale sono fondamentali per lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

Le capacità di valutazione dell'attendibilità della fonte

Le abilità di valutazione delle fonti comprendono l'identificazione dei parametri della fonte (ad esempio, il riconoscimento dell'autore, della data di pubblicazione, dell'editore) e l'identificazione delle competenze dell'autore (Bråten et al., 2017; McCrudden et al., 2018). Tali competenze risultano spesso deficitarie nei lettori. Per potenziare tale capacità degli studenti occorre portare la loro attenzione su vari aspetti, quali:

- l'identificazione delle caratteristiche della fonte;
- la valutazione dell'attendibilità della fonte;

Esperienze di psicologia scolastica

- il riconoscimento della rilevanza per il compito specifico per cui si sta leggendo e l'utilizzo di tali informazioni per riflettere sul contenuto.

In questa prospettiva, due processi cruciali risultano essere: (1) collegare le informazioni della fonte e il contenuto, ad esempio, notando e ricordando chi dice cosa, e (2) collegare diverse fonti di informazione e valutare, per esempio, se due fonti si contraddicono, si complementano o si sovrappongono.

Per un buon lettore, essere in grado di creare collegamenti fonte-contenuto e fonte-fonte è essenziale per dare priorità alle informazioni provenienti da fonti giudicate maggiormente credibili e per comprendere le ragioni dei punti di vista contrastanti sulla questione (ad esempio, tenere in considerazione che gli autori differiscono rispetto alle loro competenze o motivazioni).

Risulta importante insegnare agli studenti che le informazioni tratte da un testo valutato come poco affidabile non devono necessariamente essere scartate, ma piuttosto giudicate come meno rilevanti rispetto alle conoscenze trasmesse da una fonte valutata come affidabile. Gli studenti, inoltre, potranno essere aiutati ad essere maggiormente consapevoli dell'importanza di valutare correttamente anche la difficoltà di un testo e la propria reale capacità di comprenderlo, in modo da conoscere quali eventuali supporti attivare o richiedere all'insegnante.

Le capacità di integrazione intertestuale

Ad affiancare i processi di valutazione dell'attendibilità della fonte, risultano essere cruciali le capacità di integrazione intertestuale mostrate dagli studenti, ovvero la capacità di selezionare idee da ciascuna fonte per poterle mettere in relazione l'una con l'altra. Tale processo implica la consapevolezza delle argomentazioni a sostegno delle diverse prospettive coinvolte nella questione oggetto di studio.

L'integrazione di più testi è una procedura complessa che vede l'intreccio di variabili individuali e contestuali, per esempio:

Esperienze di psicologia scolastica

- l'uso delle fonti (Strømsø et al., 2010);
- le differenze individuali (Barzilai e Strømsø, 2018);
- le caratteristiche del compito (Gil et al., 2010);
- la capacità di comprensione dei testi (Primor & Katzir, 2018) e la competenza linguistica (Davis et al., 2017).

Per potenziare la capacità di integrazione intertestuale degli studenti in presenza di argomenti complessi e controversi, occorre lavorare su vari processi (Nussbaum, 2008b; Bråten et al., 2013; Mateos et al., 2018), quali la capacità di:

- argomentazione, ovvero quando un argomento incluso nel testo è usato per sostenere una posizione senza prendere in considerazione o fare riferimento a argomenti opposti.
- confutazione, in base alla quale gli argomenti opposti ai propri sono considerati errati, irrilevanti o non sufficientemente supportati. Generalmente, la confutazione tende ad essere associata alla difesa di una singola posizione, questo la rende una strategia di integrazione meno forte rispetto alle altre. Tuttavia, la confutazione può essere usata selettivamente nel contesto del ragionamento bilaterale.
- ponderazione, utilizzata quando l'autore considera i vantaggi e gli svantaggi delle varie prospettive, dopodiché spiega quale sia la posizione con gli argomenti più forti.
- sintesi, in base alla quale l'autore arriva a un punto di vista che conserva i benefici di una delle posizioni riducendo al contempo le conseguenze negative citate in una contro-argomentazione.

Identificare la strategia più appropriata può dipendere dagli obiettivi del compito di argomentazione. Per esempio, se l'argomentazione ha uno scopo persuasivo, cioè la situazione in cui un'argomentazione deve essere focalizzata sul convincere un'altra persona che una posizione è più favorevole rispetto a quella alternativa, allora confutare la posizione avversaria potrebbe costituire

Esperienze di psicologia scolastica

una strategia appropriata. Nel caso in cui, invece, un'argomentazione non sia orientata verso l'accettazione o il rifiuto di una particolare posizione, ma piuttosto si rivolga all'esplorazione di diverse prospettive su un problema per trovare soluzioni e raggiungere il consenso attraverso l'indagine e la negoziazione, le strategie associate al ragionamento equilibrato, ovvero la ponderazione e la sintesi, potrebbero risultare più appropriate.

Modello di intervento

Dalle teorie alla costruzione di un percorso di potenziamento per gli studenti

Obiettivo

Il gruppo di ricerca fiorentino coordinato dal Prof. Christian Tarchi (Professore associato in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Dipartimento FORLILPSI, Unifi) ha sviluppato un percorso di potenziamento *research-based* utile a promuovere le abilità di integrazione di informazioni che provengono da fonti diverse negli studenti di scuola secondaria di primo grado. Tale ricerca è stata supportata da un finanziamento erogato dalla Fondazione CR Firenze. Nello specifico, è stata valutata la relazione tra la capacità di valutazione delle fonti degli studenti e le abilità di integrazione intertestuale nella lettura di testi digitali. Il percorso di potenziamento ha previsto lo sviluppo della web-app "VITO Valuta e Integra Testi Online" (in collaborazione con Mathema) per sensibilizzare all'importanza di una lettura critica di testi espositivi e potenziare negli studenti le competenze di lettura critica e della comprensione di testi espositivi.

Partecipanti

Allo studio hanno partecipato 181 adolescenti (53% maschi, 46% femmine, l'1% non risponde) di età compresa tra gli 11 e i 14 anni (età media [SD] = 11,96 [.99]). Al tempo dello studio, i partecipanti frequentavano la scuola secondaria di primo grado. Le scuole hanno accettato volontariamente di partecipare a

Esperienze di psicologia scolastica

questo studio. Le autorità scolastiche e i genitori hanno fornito il consenso a partecipare allo studio.

La web-app VITO (Valuta e Integra Testi Online)

La web-app VITO propone agli studenti una serie di obiettivi e sotto-obiettivi didattici da raggiungere. Per soddisfare ogni obiettivo sono previste alcune esercitazioni e/o materiale didattico multimediale basate sul modello dell'*Inquiry based learning* “apprendimento per investigazione”. Ad esempio, sono presentati brevi video in cui si mostrano comportamenti di lettura corretti posti a confronto con comportamenti poco corretti o disfunzionali, seguendo il metodo dei casi contrastivi con cui si confrontano una buona pratica con una cattiva pratica usando un dialogo, anziché la lezione frontale.

Nello specifico, le attività proposte nella web-app VITO intendono allenare negli studenti: (1) la capacità di valutazione delle fonti, attraverso le attività correlate del selezionare, leggere e scrivere (Braten et al. 2019) e (2) la capacità di integrazione intertestuale, attraverso le attività del leggere, scrivere e revisionare (Mateos et al., 2018).

Il progetto di potenziamento tramite la web-app VITO ha previsto l'attuazione di tre fasi principali:

1. Prima valutazione. In questa fase gli studenti erano invitati a completare alcuni compiti relativi alla comprensione del testo (prove MT di Cornoldi per le scuole secondarie di I grado), conoscenze e credenze precedenti relative ad un argomento scelto preliminarmente dai ricercatori, valutazione delle fonti (basato sul Source Knowledge Inventory di Potocki et al., 2019), lettura di quattro testi (due autorevoli e due non autorevoli), integrazione intertestuale (basato sul Sentence Verification Task di Braten e colleghi, 2009) e infine un compito di ricordo delle fonti. Inoltre, in questa fase, agli studenti veniva chiesto di compilare una scheda (Profilo studente) in cui si chiedeva di rispondere ad alcune

Esperienze di psicologia scolastica

richieste socio-anagrafiche e alcune sulla loro percezione di conoscenza e competenza delle variabili di alfabetizzazione digitale.

2. Training. In questa fase, come precedentemente menzionato, gli studenti sono stati coinvolti in un percorso di potenziamento sulle abilità di valutazione delle fonti e di integrazione intertestuale. Sulla base dei compiti proposti da Braten e colleghi (2019), gli studenti hanno svolto attività di valutazione delle fonti seguendo lo schema del selezionare (*when you select*; in cui gli studenti si allenavano a prestare attenzione alle caratteristiche delle fonti), leggere (*when you read*; in cui gli studenti si allenavano a concentrarsi sull'interpretazione e la valutazione del contenuto alla luce delle informazioni sulle caratteristiche della fonte) e, infine, scrivere (*when you write*; gli studenti si allenavano a riflettere nella composizione di un prodotto scritto (un saggio), ponendosi domande sull'accuratezza e la completezza dei riferimenti alle fonti e sulla misura in cui le diverse prospettive erano state attribuite alle rispettive fonti e rispondendo a queste domande come base per giudicare l'adeguatezza del proprio saggio in termini di fonti). In un secondo momento, gli studenti hanno svolto dei compiti volti ad allenare le loro capacità di integrazione intertestuale. Seguendo lo schema precedente, gli studenti venivano guidati alla stesura di testi argomentativi a partire da fonti multiple (Mateos et al., 2018), attraverso le attività del leggere (*when you read*; in cui gli studenti si allenavano a identificare la struttura del testo e ad usare una modalità di lettura attiva, integrando le diverse prospettive), scrivere (*when you write*; gli studenti venivano guidati nel processo di scrittura di un testo aiutati da *prompt* sull'organizzazione delle idee e l'esposizione delle proprie argomentazioni) e, infine, revisionare (*when you revise*; in cui gli studenti rileggono il proprio saggio e lo revisionano per migliorare la struttura).

Esperienze di psicologia scolastica

3. Seconda valutazione. In questa fase, gli studenti venivano invitati a completare degli esercizi di valutazione mirati a verificare l'adeguatezza acquisita delle loro abilità di valutazione delle fonti e integrazione intertestuale, attraverso la lettura di quattro testi (due autorevoli e due non autorevoli), esercizi di integrazione intertestuale, ricordo delle fonti e la scrittura di un saggio argomentativo. Come nella prima valutazione, l'argomento è stato scelto preliminarmente dai ricercatori.

Al termine del percorso formativo lo studente ottiene la certificazione del percorso intrapreso insieme a una valutazione dei risultati raggiunti. L'interfaccia multimediale è stata sviluppata coerentemente con i principi dell'apprendimento multimediale di Mayer (2009) controllando che il carico cognitivo fosse adeguato.

Per verificare che la web-app fosse efficace nel potenziare i processi di comprensione di testi digitali sono stati condotti una serie di studi *pre-post test* con gruppo di controllo. Nella fase di *pre-test* sono state rilevate le competenze iniziali dei partecipanti, a questa ha fatto seguito una fase di intervento in cui i partecipanti hanno lavorato con la web-app VITO, ed infine, una fase di *post-test* in cui si sono misurate le competenze in uscita. Il gruppo di controllo ha svolto i compiti della valutazione *pre-test* e *post-test* senza l'implementazione del training.

Uno studio di Tarchi et al. (in corso di stesura) mostra la relazione che intercorre tra i processi di valutazione delle fonti e di integrazione intertestuale degli studenti. I risultati mostrano che la componente di valutazione delle fonti che più impatta sulle abilità di integrazione intertestuale in studenti delle scuole secondarie di primo grado è l'attenzione sulla competenza dell'autore. Questi risultati, in linea con la letteratura, suggeriscono che, anche nei lettori più giovani, i criteri di valutazione delle fonti includono una valutazione della competenza e delle intenzioni dell'autore (Britt, Perfetti, Sandak & Rouet, 1999).

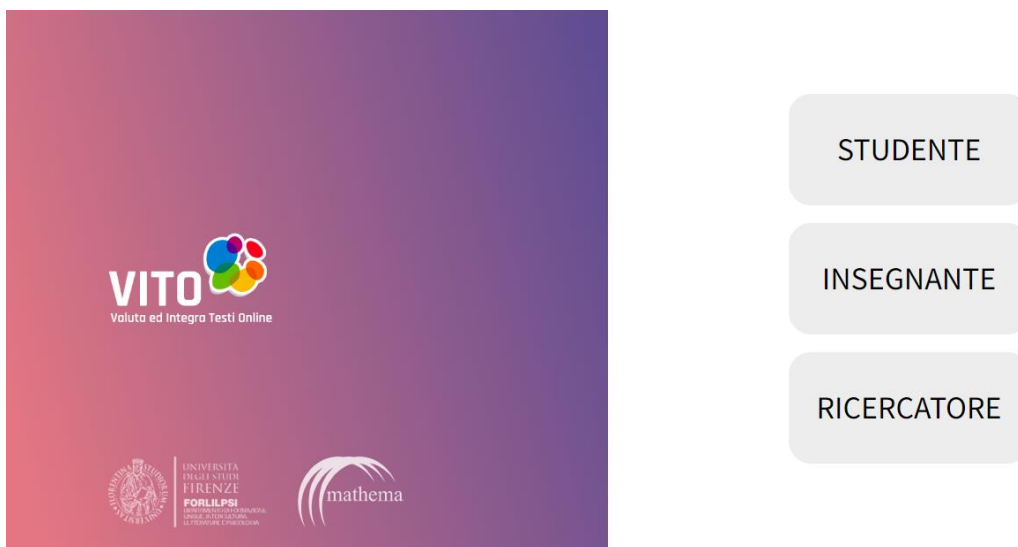
Esperienze di psicologia scolastica

Dal punto di vista applicativo, il potenziamento delle abilità di valutazione delle fonti pertanto potrebbe favorire le capacità di integrazione intertestuale degli studenti.

Esempi applicativi realizzati

Fig. 1

La Web-app VITO. Homepage.



Esperienze di psicologia scolastica

Fig. 2

La Web-app VITO. Area Valutazione: Compito di integrazione intertestuale.

The screenshot shows the VITO web app interface. At the top left is the VITO logo with the text "Valuto ed Integra Testi Online". At the top right, it says "STUDENTE 1A 1" and "LOGOUT". Below the logo is a "TORNA AL MENU" button with a left arrow. The main heading is "SECONDA VALUTAZIONE - COMPrensIONE TESTI" with a gear icon above it. Below the heading is the sub-heading "Compito di comprensione dei testi". The instructions read: "Leggi con attenzione le seguenti frasi. Per ciascuna di esse devi decidere se la frase, o comunque una molto simile, sia inclusa in uno o più dei testi che hai letto. Segna quindi SI se ritieni che la frase abbia lo stesso significato delle frasi che hai letto nei testi. Segna NO se ritieni che la frase abbia uno significato diverso dalle frasi che hai letto nei testi." There are two questions: "L'immaginario è quello in cui si sente una paura diffusa che un afflusso eccessivo di immigrati possa scalfire il benessere economico dei cittadini 'autoctoni'" with radio buttons for "Si" and "No", and "la migrazione ha sempre incarnato nella cultura umana una dimensione 'drammatica' dell'esistenza e della vita" with a radio button for "Si".

Fig. 3

La Web-app VITO. Area Valutazione: Compito di valutazione delle fonti.

The screenshot shows the VITO web app interface for a source evaluation task. At the top left is the VITO logo with the text "Valuto ed Integra Testi Online". At the top right, it says "STUDENTE 1A 1" and "LOGOUT". Below the logo is a "TORNA AL MENU" button with a left arrow. The main heading is "VALUTAZIONE - QUESTIONARI" with a document icon above it. Below the heading is the sub-heading "Valutazione delle fonti - parte 1". The instructions read: "In questo esercizio dovrai leggere brevi testi con attenzione e rispondere a una domanda su ogni testo. Inizieremo con una prova." There are two sections: "Prova" with an excerpt from an interview with professor Umberto Rossi published by Giorgio Conte in the journal La Repubblica on April 3, 2007, and a question "Come si chiama l'autore dell'articolo?" with a text input field containing "Giorgio conte" and a green checkmark. "Testo 1" with an excerpt from a Brazilian newspaper Porto Norte published on April 3, 2012, and a question "In quale paese è stato pubblicato questo articolo?" with a text input field containing "xxxxx" and a green checkmark. "Testo 2" with an excerpt from Yahoo news dated April 9, 2012, and a question "Dove si può leggere questo articolo?".

Conclusioni

L'importanza di questo lavoro si rintraccia nella capacità di contribuire al dibattito circa il potenziamento della capacità di comprendere testi tratti da fonti digitali seguendo un metodo scientifico. Gli insegnanti, gli operatori scolastici e gli studenti stessi hanno bisogno di mettere in pratica e partecipare a percorsi di potenziamento della comprensione del testo e dell'integrazione di contenuti provenienti da fonti diverse digitali che rispettino criteri di validità e affidabilità scientifica. Investire sull'implementazione di percorsi di potenziamento *research-based*, come quello proposto tramite la web-app VITO, è necessario in considerazione della forte resistenza ad adottare processi critici di lettura da parte degli studenti-lettori, gravati dal punto di vista cognitivo, metacognitivo e motivazionale. Come mostra l'indagine PISA-OCSE nell'edizione 2018 sull'alfabetizzazione digitale degli studenti di scuola secondaria (Organisation de coopération et de développement économiques [OECD], 2020), nonostante gli sforzi intrapresi ancora oggi non si riscontrano miglioramenti significativi e gli studenti non sono in grado di padroneggiare in modo consapevole ed efficace l'ampio bacino di contenuti digitali a cui hanno accesso tramite Internet con ripercussioni negative sulla conoscenza e l'apprendimento. In una generale panoramica di politiche limitate e di scarsa efficacia sul tema dell'alfabetizzazione digitale e della formazione del corpo docente (European University Institute, 2020), il gruppo di ricerca fiorentino condotto dal Prof. Tarchi contribuisce a far fronte a tali questioni urgenti proponendo numerose ricerche sulla tematica e interventi da implementare nelle scuole, quali il percorso di potenziamento della comprensione di testi digitali negli studenti di scuola secondaria di primo grado tramite la web-app VITO illustrato nel presente capitolo. Siamo consapevoli delle potenzialità offerte dal progetto proposto con la web-app VITO che presenta ancora degli aspetti da sviluppare ulteriormente. Pensiamo che l'innovazione tecnologica

Esperienze di psicologia scolastica

debba accompagnarsi ad un ripensamento dell'insegnamento e dell'apprendimento a scuola che non possa prescindere da un'alleanza tra scuola e ricerca psicologica sulla questione del promuovere negli studenti la capacità di navigare con padronanza le conoscenze in ambiente digitale e sviluppare una comprensione completa e profonda che permetta di collegare e integrare prospettive diverse.

Riferimenti bibliografici

Balling, G., Begnum, A. C., Kuzmičová, A., & Schilhab, T. (2019). The young read in new places, the older read on new devices: A survey of digital reading practices among librarians and Information Science students in Denmark. *Participations*, 16, 197-236.

Barzilai, S., & Strømsø, H. I. (2018). *Individual differences in multiple document comprehension*. Handbook of multiple source use, 99-116.

Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 6-28.

Bråten, I., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2019). Teaching sourcing in upper secondary school: A comprehensive sourcing intervention with follow-up data. *Reading Research Quarterly*, 54, 481-505.

Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, Ø., & Strømsø, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing*, 26, 321-348.

Bråten, I., Stadtler, M., & Salmerón, L. (2017). The role of sourcing in discourse comprehension. In *The Routledge handbook of discourse processes* (pp. 141-166). Routledge.

Esperienze di psicologia scolastica

Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J. F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*, 209-233.

Davis, D. S., Huang, B., & Yi, T. (2017). Making sense of science texts: A mixed-methods examination of predictors and processes of multiple-text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52, 227-252.

Ding, S. J., Lam, E. T. H., Chiu, D. K., Lung, M. M. W., & Ho, K. K. (2021). Changes in reading behaviour of periodicals on mobile devices: A comparative study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53, 233-244.

European University Institute (2020). Monitoring Media Pluralism in the Digital Era: Application of the Media Pluralism Monitor in the European Union, Albania and Turkey in the years 2018-2019 Country report: Italy. Centre for Media Pluralism and Media Freedom

Robert Schuman Centre for Advanced Studies.

Kiili, C., Forzani, E., Brante, E. W., Räikkönen, E., & Marttunen, M. (2021). Sourcing on the Internet: Examining the relations among different phases of online inquiry. *Computers and Education Open*, 2, 100037.

Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strömsö, H. I. (2010). Understanding and integrating multiple science texts: Summary tasks are sometimes better than argument tasks. *Reading Psychology*, 31, 30-68.

Mateos, M., Martín, E., Cuevas, I., Villalón, R., Martínez, I., & González-Lamas, J. (2018). Improving written argumentative synthesis by teaching the integration of conflicting information from multiple sources. *Cognition and Instruction*, 36, 119-138.

Esperienze di psicologia scolastica

McCrudden, M.T., Stenseth, T., Bråten, I., & Strømsø, H.I. (2016). The effects of author expertise and content relevance on document selection: A mixed methods study. *Journal of Educational Psychology, 108*, 147–162.

Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology, 100*, 549.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*, 22-37.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD publishing.

Organisation de coopération et de développement économiques [OECD] (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>

Potocki, A., de Pereyra, G., Ros, C., Macedo-Rouet, M., Stadler, M., Salmerón, L., & Rouet, J. F. (2020). The development of source evaluation skills during adolescence: exploring different levels of source processing and their relationships (El desarrollo de las habilidades de evaluación de las fuentes durante la adolescencia: una exploración de los distintos niveles de procesamiento de las fuentes y sus relaciones). *Journal for the Study of Education and Development, 43*(1), 19-59.

Primor, L., & Katzir, T. (2018). Measuring Multiple Text Integration: A Review. *Frontiers in Psychology, 9*, 2294-2294.

Strømsø, H. I., Bråten, I., & Britt, M. A. (2010). Reading multiple texts about climate change: The relationship between memory for sources and text comprehension. *Learning and Instruction, 20*, 192-204.

Esperienze di psicologia scolastica

Tarchi et al. (in corso di stesura). Sourcing skills and intertextual integration: what relationships? An exploratory study in the Italian educational context of adolescent students.

Esperienze di psicologia scolastica

IMPLEMENTAZIONE DI UN BREVE PROGRAMMA DI COMPETENZE DBT (DIALECTICAL BEHAVIOR THERAPY) NELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI DI SECONDO GRADO, PER RIDURRE I COMPORTAMENTI A RISCHIO IN ADOLESCENZA.

ILARIA BELLAVIA*

Parole chiave: comportamenti a rischio per la salute, adolescenti, Terapia Dialettica Comportamentale, scuole, disregolazione emotiva, impulsività, comportamenti esternalizzanti

Introduzione

E' noto ormai da tempo come una percentuale significativa di giovani si impegni in comportamenti a rischio per la propria salute, destando preoccupazione nella nostra collettività, poiché tali comportamenti sono associati a conseguenze negative durante lo sviluppo e, dunque, lungo l'arco di vita. Due sono i fattori associati alla messa in atto di tali comportamenti: la disregolazione emotiva e l'impulsività. La terapia dialettico-comportamentale (DBT) è un intervento efficace che migliora le capacità di regolazione delle emozioni per ridurre i comportamenti-problema tra le popolazioni di adolescenti; dobbiamo anche dire che in Italia, ad oggi, è stata condotta una ricerca limitata per l'attuazione del programma all'interno delle strutture scolastiche. Nel nostro paese l'utilizzo di tale strumento in ambito scolastico, è ancora parziale. Nei paesi di lingua anglosassone, invece, si rilevano un utilizzo maggiore ed anche una formazione più ampia tra gli specialisti, su questo specifico argomento.

* Psicologa Psicoterapeuta ad orientamento psicodinamico; Membro Ordinario SPR-Italia; Membro Aggregato IARPP

Esperienze di psicologia scolastica

Come precedentemente accennato, la disregolazione emotiva coincide con l'incapacità di modulare il proprio stato emotivo. Durante l'adolescenza, le capacità che aiutano a regolare le emozioni non sono ancora completamente sviluppate (probabilmente anche perché il sistema nervoso presenta continui riadattamenti), il che aumenta la probabilità che gli adolescenti si impegnino in comportamenti a rischio per la salute. Ad esempio, la letteratura indica che i giovani con una scarsa regolazione emotiva hanno una maggiore probabilità di usare droghe pesanti, avere una sessualità particolarmente sviluppata e manifestare problemi comportamentali (di tipo esternalizzante¹).

L'impulsività è un costrutto complesso che può essere definito come una disposizione a impegnarsi in un'azione in modo avventato. L'impulsività si basa su alcuni comportamenti-target come, la ricerca di sensazioni, la mancanza di pianificazione, e la mancanza di perseveranza nel raggiungimento di uno o più obiettivi. Vi sono prove evidenti di un elevato rischio di coinvolgimento nel bere, fumare, consumare marijuana e abbuffarsi tra i giovani che mostrano atteggiamenti disfunzionali (non appropriati) in questi tratti della personalità basati sulle emozioni e sulla loro mancata regolazione. Sembra quindi importante concentrarsi sull'azione avventata, basata sulle emozioni, tra gli adolescenti. Occupandoci da vicino di regolazione delle emozioni durante l'adolescenza, possiamo essere in grado di ridurre l'impegno in tali comportamenti a rischio per la salute nelle prime fasi dello sviluppo, nonché ridurre la probabilità di progressione verso comportamenti più gravi. Uno dei principali trattamenti per affrontare la scarsa regolazione delle emozioni è la terapia dialettico comportamentale (DBT). Il DBT è un programma di trattamento cognitivo comportamentale, ma differisce dai tradizionali programmi cognitivo comportamentali per l'inclusione della cosiddetta

¹ Al contrario dei comportamenti internalizzanti, quelli esternalizzanti implicano modalità comportamentali centrate sull'aggressività, sull'impulsività e sulla scarsa capacità di prestare attenzione a se stessi e agli altri.

Esperienze di psicologia scolastica

filosofia dialettica, del comportamentismo radicale e dell'uso della consapevolezza. Il DBT è stato originariamente sviluppato per adulti con pensieri suicidari cronici, con disturbo borderline di personalità (BPD).

La terapia comportamentale dialettica può, quindi, ridurre l'autolesionismo adolescenziale. Uno studio randomizzato, ad esempio, di 19 settimane ha confrontato la terapia comportamentale dialettica con le cure abituali in pazienti ambulatoriali adolescenti (n = 77) con autolesionismo ripetitivo. La terapia comportamentale dialettica includeva sessioni settimanali di terapia individuale, sessioni settimanali di gruppo multifamiliare che affrontavano i deficit nel campo delle abilità e sessioni di terapia familiare come indicato. L'assistenza abituale includeva almeno una sessione settimanale di terapia individuale (p. es., terapia a orientamento psicodinamico o CBT). La farmacoterapia, invece, era consentita in entrambi i gruppi. Il numero medio di episodi di autolesionismo (sia autolesionismo non suicidario che tentativi di suicidio) era inferiore nei pazienti trattati con terapia comportamentale dialettica rispetto alle cure abituali (9 contro 23 episodi). Dopo il trattamento, una valutazione prospettica di follow-up di un anno ha rilevato che il beneficio della terapia comportamentale dialettica persisteva, in modo tale che il numero medio di episodi di autolesionismo fosse inferiore nel gruppo che riceveva la terapia comportamentale dialettica rispetto alle cure abituali (6 contro 15). Tuttavia, il numero di sessioni di trattamento era maggiore con la terapia comportamentale dialettica e i terapeuti che somministravano la terapia comportamentale dialettica richiedevano un addestramento e una supervisione approfonditi ed estremamente specifici.

Obiettivi

Gli **obiettivi** legati all'utilizzo della DBT in un contesto scolastico sono essenzialmente :

Esperienze di psicologia scolastica

- (1) valutare se effettivamente il programma porta ad una riduzione del rischio di coinvolgimento in comportamenti a rischio per la salute tra i partecipanti,
- (2) valutare se la riduzione dei tratti legati all'impulsività e alla disregolazione emotiva perduri nel tempo.

Metodologia

L'attuale studio-pilota prevede l'utilizzo del protocollo DBT per 9 settimane. I partecipanti verranno reclutati sulla base delle segnalazioni da parte del personale scolastico (ad esempio classi in cui si riscontrano evidenze sul piano comportamentale, impulsività, ecc....) . Il progetto è a costo zero per la scuola, in quanto la realizzazione dello stesso verrà svolta in orario scolastico.

A tutti i partecipanti sarà illustrato lo strumento DBT, in particolare verrà detto loro che tale procedura è tesa alla risoluzione di stati emotivi come stress, rabbia, tristezza, difficoltà interpersonali. Verrà detto loro come sia meglio affrontare tali stati emotivi.

Le sessioni si svolgeranno durante l'orario scolastico. Il programma durerà nove settimane, con una sessione a settimana. Ogni sessione dura **circa 45 minuti** e include una revisione dei compiti della sessione precedente, la presentazione del nuovo materiale, attività in sessione relative all'argomento e l'assegnazione dei compiti per la sessione successiva. Gli argomenti della sessione corrispondono ai moduli DBT sulla regolazione delle emozioni, la tolleranza al disagio e le abilità interpersonali.

Il curriculum DBT STEPS-A è diviso in quattro moduli principali:

- 1.Consapevolezza*
- 2.Tolleranza allo stress*
- 3.Regolazione delle emozioni*
- 4.Efficacia interpersonale*

Esperienze di psicologia scolastica

Vi è anche una scheda diario che può essere completata dagli studenti ogni settimana e rivista dall'insegnante. La scheda diario fornisce agli insegnanti una panoramica in relazione a quali abilità lo studente stia cercando di utilizzare al di fuori della classe e se le abilità sono state utilizzate con successo o meno. Il completamento delle schede-diario settimanali può anche essere utilizzato per scopi di classificazione, se necessario.

Ogni lezione inizia con un esercizio di Mindfulness (imparare a vivere il nostro quotidiano in maniera consapevole, imparare ad avere il controllo sulle nostre emozioni e sui nostri pensieri. Esistono, quindi, tre stati della mente: razionale, emotiva e la mente saggia. Quest'ultima non è altro che la sintesi tra le precedenti.), seguito dalla revisione dei compiti. La parte di revisione dei compiti di ogni lezione viene fatta a coppie o in gruppo, in modo che gli adolescenti si allenino e si sostengano a vicenda. L'obiettivo principale di ogni lezione è insegnare agli studenti le nuove abilità per il modulo che stanno intraprendendo e in quale contesto utilizzare queste nuove abilità. Ogni nuova abilità è accompagnata da esempi che sono appropriati all'età ed evidenziano l'abilità che viene insegnata. Infine, ogni lezione termina con l'assegnazione di un lavoro che è collegato alla nuova abilità che è stata appena insegnata. Le abilità insegnate nel programma aiutano i giovani a capire e gestire le loro emozioni e a fornire risposte alternative e adattive alle sfide inerenti la loro salute mentale. Di seguito un elenco delle principali aree di compromissione:

- Relazioni con i coetanei e con la famiglia
- Pressione legata alla performance scolastica • Bullismo (vittimizzazione e perpetrazione)
- Uso di alcol e droghe
- Comportamento autolesionista
- Ideazione o comportamento suicida
- Comportamento antisociale

Conclusioni

Nonostante l'utilizzo della DBT sia ancora limitato, è però possibile sostenere che la DBT STEPS-A abbia vantaggi in termini di efficienza e di riduzione di comportamenti problematici, aumenti il problem solving emotivo, costruisca le basi per una buona resilienza, e possa essere utilizzata in piccoli gruppi, facilitando un approccio su tutta la classe.

DBT STEPS-A offre al sistema scolastico la capacità di identificare gli studenti che possono essere a

rischio di sviluppare, o che già sperimentino, problemi di salute mentale.

Il seguente studio, non ancora eseguito e validato, non permette di avere, al momento, risultati certi e significativi. Vuole, però, sviluppare l'idea di poter usufruire di uno strumento efficace come quello della DBT all'interno dei contesti scolastici.

Bibliografia

1. Clarke S, Ragan E, Berk M. Management of suicidal youth. In: Clinical Handbook for the Diagnosis and Treatment of Pediatric Mood Disorders, Singh MK (Ed), American Psychiatric Association Publishing, Washington, DC 2019. p.391.

2. Eaton DK, Kann L, Kinchen S, et al. Youth risk behavior surveillance - United States, 2011. MMWR Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries 2012; 61(4), June 8, 2012. www.cdc.gov/MMWR/PDF/SS/SS6104.PDF (Accessed on October 06, 2016).

3. Sewall CJ, Goldstein TR, Brent DA. Youth suicide. In: Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry, Third Edition, Dulcan MK (Ed), American Psychiatric Association Publishing, Washington, DC 2022. p.551.

4. Wilde EA, Kim HF, Schulz PE, Yudofsky SC. Laboratory testing and imaging studies in psychiatry. In: The American Psychiatric Publishing

Esperienze di psicologia scolastica

Textbook of Psychiatry, Sixth Edition, Hales RE, Yudofsky SC, Roberts LW (Eds), American Psychiatric Publishing, Washington, DC 2014. p.89.

5. Cuffe SP, Desai CV. Assessing adolescents. In: Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry, Second Edition, Dulcan MK (Ed), American Psychiatric Association Publishing, Arlington 2016. p.73.

Esperienze di psicologia scolastica

L'INTERVENTO SULLE PROBLEMATICHE COMPORTAMENTALI E
RELAZIONALI IN CLASSE ATTRAVERSO LA FORMAZIONE E LA
SUPERVISIONE DEGLI INSEGNANTI

IACOPO BERTACCHI*

Introduzione teorica e contestualizzazione territoriale

Il contributo illustra la realizzazione di un percorso formativo e di supervisione rivolto agli insegnanti di scuola primaria e secondaria dell'Istituto Comprensivo Marconi di Venturina Terme (Li). Il progetto si è basato sul modello formativo del *Coping Power Universal (CPU)*, programma educativo *evidence based* noto anche come *Coping Power Scuola*, che rappresenta l'adattamento per l'ambito scolastico del tradizionale *Coping Power Program* (Lochman e Wells, 2002, 2003). Si tratta di un programma condotto dagli insegnanti, interamente integrato nel curriculum didattico, che ha lo scopo di promuovere le capacità di riconoscere e regolare le emozioni e i comportamenti e implementare le abilità di *problem-solving*. Ormai ampiamente diffuso nell'intero territorio italiano, il CPU è disponibile per le scuole primarie e secondarie, ma anche per il nido d'infanzia e la scuola dell'infanzia. In letteratura sono disponibili numerosi studi che ne hanno testato l'efficacia, all'interno della scuola italiana, nel ridurre le difficoltà esternalizzanti (problemi di condotta, iperattività e disattenzione) e internalizzanti (sintomi emotivi) negli alunni ed aumentare i comportamenti prosociali, i prerequisiti degli apprendimenti e gli apprendimenti scolastici (per una rassegna si veda Levantini et al., 2022)

Il Training prevede un metodo formativo di tipo esperienziale e cooperativo con l'obiettivo di far conoscere la metodologia del Coping Power Scuola agli

* Psicologo, psicoterapeuta, mediatore familiare. Formatore presso Centro Studi Erickson, Trento, in ambito universitario e scolastico. Docente presso Scuola di Psicoterapia Humanitas-LUMSA Roma e Accademia di Neuropsicologia dello Sviluppo, Reggio Emilia.

Esperienze di psicologia scolastica

insegnanti attraverso la sperimentazione diretta delle attività da proporre successivamente agli alunni.

L'istituto aveva provveduto a rilevare una serie di bisogni da parte dei docenti, primo tra tutti quello di conoscere ed approfondire strumenti efficaci per intervenire in modo adeguato sulle problematiche comportamentali e relazionali all'interno della classe, considerato l'aumento di problematiche di condotta e di autoregolazione all'interno delle classi di ogni ordine di scuola. La presenza di un operatore sul territorio già formato sulla metodologia del Coping Power Scuola, e la conoscenza pregressa della metodologia stessa da parte della Dirigente Scolastica, ha fatto sì che l'istituto scolastico deliberasse l'attivazione di un corso di formazione completo sul Coping Power scuola svolto da uno psicologo formatore del programma.

Obiettivo dell'intervento e motivazioni della scelta

Il percorso formativo ha avuto come obiettivo quello di formare gli insegnanti sulla metodologia del programma per poter avere strategie da utilizzare autonomamente in classe. La scelta da parte dell'istituto di utilizzare questo programma è stata dettata dal fatto che la metodologia del Coping Power Scuola ha evidenze scientifiche di efficacia nel ridurre le problematiche di comportamento ed aumentare le condotte prosociali, così come risulta dagli studi condotti nelle scuole italiane e pubblicate sulla letteratura di riferimento a livello internazionale.

Attraverso la partecipazione al percorso formativo i corsisti hanno potuto raggiungere i seguenti obiettivi:

- conoscere e sperimentare la metodologia del Coping Power Scuola;
- essere in grado di implementare l'intero programma sulle classi;
- imparare tecniche efficaci sulle problematiche comportamentali, emotive, relazionali;

Esperienze di psicologia scolastica

- sperimentare nuove strategie educative per la gestione della classe;
- realizzare un sistema di Token economy di tipo cooperativo in classe;
- utilizzare il rinforzo positivo e modalità comunicative efficaci con gli alunni;
- conoscere strategie utili per gestire le condotte oppositivo-provocatorie e aggressive;
- costruire un clima inclusivo nella classe e favorire la cooperazione tra gli alunni.

Parte Metodologica

Il Progetto formativo è stato svolto presso l'Istituto Comprensivo "G. Marconi", istituto statale di scuola dell'Infanzia, primaria e secondaria di primo grado, con sede a Venturina Terme (Li) e plessi scolastici dislocati nei comuni di Campiglia Marittima e Suvereto, provincia di Livorno. Sono stati coinvolti 42 insegnanti dell'istituto appartenenti alla scuola primaria e secondaria di primo grado, oltre a tre collaboratori della dirigente scolastica (funzioni strumentali inclusione) che hanno partecipato a tutte le fasi del percorso formativo, sperimentando la metodologia su 10 classi. Gli alunni coinvolti sono stati circa 220. Il Progetto ha avuto la durata di 10 mesi, da settembre 2021 a giugno 2022.

Il percorso di formazione della durata di 34 ore totali, si è articolato in 3 differenti azioni o modalità formative:

1. Formazione diretta (videolezioni): 15 ore
Dopo una prima parte introduttiva sulla presentazione del programma Coping Power Scuola (basi teoriche, caratteristiche del programma, risultati del progetto di ricerca) sono stati approfonditi i sei moduli del programma: 1) obiettivi a breve e a lungo termine; 2) consapevolezza delle emozioni; 3) gestire le emozioni con l'autocontrollo; 4) cambiare punto di vista; 5) problem solving;

Esperienze di psicologia scolastica

6) le nostre qualità. L'obiettivo era far conoscere il Coping Power Scuola e fornire gli strumenti operativi per svolgere tutti i moduli del programma sulla classe.

2. Lavoro autonomo degli insegnanti supervisionato dal formatore: 13 ore
Questa parte era costituita dallo studio dei materiali messi a disposizione dei corsisti con la compilazione dei questionari per la verifica dell'apprendimento e dalla sperimentazione della metodologia attraverso lo svolgimento in classe delle attività iniziali del programma con relativo report compilato. L'obiettivo è stato favorire negli insegnanti la rielaborazione e il consolidamento dei contenuti del corso e consentire agli insegnanti di sperimentare la metodologia attraverso supervisione del formatore mediante feedback digitale (accompagnamento/formazione indiretta)

3. Incontri di supervisione: 6 ore

Dopo questa prima fase, che ha interessato i primi due mesi dell'anno scolastico, gli insegnanti hanno proseguito con lo svolgimento delle attività in maniera autonoma, potendo contare su due ulteriori incontri di supervisione durante l'anno, uno dei quali svolto nel mese di febbraio e l'altro nel mese di aprile.

Risultati del progetto

Sono stati raccolti dati di ricerca sia di tipo qualitativo/descrittivo che quantitativo attraverso la somministrazione di questionari ad insegnanti, genitori e bambini, tutt'ora in fase di elaborazione. Dai dati preliminari emerge come gli insegnanti abbiano ottenuto miglioramenti significativi all'interno delle classi in termini di riduzione di comportamenti problematici e aumento di condotte prosociali, in linea con i precedenti studi di efficacia del Coping Power nelle scuole italiane. Le osservazioni delle insegnanti convergono su

Esperienze di psicologia scolastica

alcuni aspetti. Innanzitutto, l'approccio esperienziale cooperativo della metodologia del Coping Power Scuola sembra offrire una formazione a sostegno tanto della funzione didattica quanto di quella affettiva, attive nella relazione educativa; in secondo luogo, sembra contribuire al benessere emotivo non solo degli alunni ma anche degli insegnanti stessi sostenendo le loro competenze metacognitive.

Conclusioni

Oltre ai dati quantitativi, che sembrano confermare i risultati degli studi di efficacia sul programma CPU, nei report descrittivi gli insegnanti affermano, al termine del percorso, di avere a disposizione maggiori e più efficaci strumenti per gestire le situazioni critiche e per gestire il gruppo classe. Questo sottolinea l'importanza di percorsi di formazione e supervisione per rendere gli insegnanti autonomi nello svolgimento di attività in classe e in grado di ottenere miglioramenti tangibili e duraturi all'interno della classe. La metodologia del CPU può essere quindi una risorsa per l'istituto scolastico e per gli insegnanti stessi che possono utilizzarla con modulazioni diverse a seconda delle esigenze degli alunni e delle classi che incontreranno, promuovendo un maggior benessere psicofisico dell'intera classe. Questo suggerisce come il *Coping Power Scuola* possa essere erogato nelle strutture scolastiche come modello di prevenzione, dando agli insegnanti la possibilità di apprendere una serie di abilità di intervento efficaci nella gestione del gruppo classe.

Bibliografia

Lochman J.E. e Wells K.C. (2002), *The Coping Power Program at the Middle-School Transition: Universal and Indicated Prevention Effects*, «Psychology of Addictive Behaviors», vol. 16, pp. 40-54.

Esperienze di psicologia scolastica

Lochman J.E. e Wells K.C. (2003), Effectiveness study of Coping Power and classroom intervention with aggressive children: outcomes at one-year follow-up, «Behaviour Therapy», vol. 34, pp. 493-515.

Levantini V., Bertacchi I., Muratori P., Lochman J. E. (2022), *Coping Power Universal*, Esperienze, Qi - Questioni e idee in psicologia, n. 101, Novembre 2022, Hogrefe Editore

Esperienze di psicologia scolastica

#IMPIGLIATI NELLA RETE: UN INTERVENTO PER IL CONTRASTO
DEL BULLISMO ED IL CORRETTO UTILIZZO DEI SOCIAL NETWORK
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

FRANCESCA GINI*, ADRIANO BONI**

Introduzione teorica e contestualizzazione territoriale

Durante gli ultimi anni numerosi studiosi si sono focalizzati sui nuovi mezzi di comunicazione, sia in termini di definizioni sia di utilizzo. Ultimamente le ricerche tendono a concentrarsi sull'impatto che queste nuove risorse possono avere sulla popolazione generale ma soprattutto su adolescenti e preadolescenti.

È interessante notare come sia presente un cambiamento della prospettiva che porta gli adolescenti (e non solo) ad utilizzare i social: risulta sempre più evidente che l'utilizzo dei social sia utile per esprimere la propria identità.

Ciò comporta una maggiore esposizione degli adolescenti a tre diversi processi che sono comuni in questa fase di vita ma che nel mondo virtuale possono avere un impatto dirompente nella vita dei ragazzi.

Questo progetto ha come obiettivo quello di dotare i ragazzi degli strumenti e delle conoscenze necessarie per operare scelte consapevoli in modo da tutelare loro stessi e i pari.

L'intervento è stato proposto alle classi prime della scuola secondaria di primo grado dell'IC Don Aldo Mei di San Leonardo in Treponzio, a Capannori. (Lucca).

L'istituto Don Aldo Mei è situato nella parte sud del comune di Capannori, e il suo bacino di utenza comprende i paesi del compitese (Castelvecchio, Colle di Compito, San Ginese), San Leonardo in Treponzio, Massa Macinaia, Guamo e

* Psicologa e Psicoterapeuta

** Docente di Matematica e Scienze presso IC Don Aldo Mei, Capannori (LU)

Esperienze di psicologia scolastica

Badia di Cantignano. Tuttavia tra i circa 900 studenti iscritti, non mancano bambini provenienti dalle aree circostanti, come Pieve San Paolo, Capannori, San Concordio. Il bacino di utenza comprende paesi di piccola entità, le cui attività produttive sono generalmente piccoli esercizi commerciali e l'agricoltura.

L'Istituto si propone di promuovere lo sviluppo armonico e integrale della persona, favorendo il benessere dello studente, la sua realizzazione umana e culturale, e orientandolo nelle scelte fondamentali della vita.

Durante l'anno scolastico precedente si sono verificati all'interno della scuola secondaria di primo grado episodi di condivisione di foto personali, in alcuni casi modificate, che hanno comportato disagio e difficoltà. In un caso specifico si è arrivati ad una denuncia alla polizia postale.

Per questo, data la forte richiesta da parte di genitori e insegnanti è stata vista la necessità di strutturare un progetto volto a stimolare un corretto utilizzo del social attraverso un progetto di tipo laboratoriale che ha coinvolto sia i ragazzi che i genitori,

Il progetto #impigliati nella rete nasce quindi dalla necessità rilevata nell'istituto scolastico di rendere i ragazzi consapevoli dei rischi che si corrono utilizzando questi strumenti, di stimolarne un uso responsabile e rispettoso degli altri, e di aiutarli a proteggere se stessi negli ambienti virtuali.

Parte metodologica

Il progetto è svolto da un insegnante, esperto in informatica, e dalla psicologa d'istituto. Sono stati previsti un incontro iniziale e finale con i genitori avvenuto su piattaforma *meet*, a causa delle restrizioni sanitarie, e tre incontri con i ragazzi da due ore ciascuno in orario pomeridiano. La partecipazione al progetto è stata su base volontaria, essendo proposto in orario extra scolastico. I ragazzi coinvolti sono stati 47 e frequentavano la prima classe della scuola

Esperienze di psicologia scolastica

secondaria di primo grado. #impigliatinellarete si è svolto da ottobre a dicembre 2021 e si è sviluppato attraverso le seguenti fasi:

- 1 - Incontro di presentazione per i genitori.
 - 2 - Questionario sul livello iniziale di utilizzo e di consapevolezza dei Social.
 - 3 - Discussione in classe delle problematiche già sperimentate dai ragazzi.
 - 4 - Simulazione di un'esperienza nella quale i ragazzi devono interagire tra di loro esclusivamente attraverso un social creato *ad hoc*.
 - 5 - Discussione sulle problematiche emerse durante la simulazione e valutazione di comportamenti scorretti.
 - 6 - Videogioco basato su domande riguardanti il corretto uso dei social network e quiz di classe.
 - 7 - Riproposizione del questionario iniziale.
 - 8 - Incontro con i genitori per illustrare i risultati e le problematiche emerse.
- I materiali del progetto sono stati pubblicati online sul sito scolastico².

Risultati del progetto

Il questionario iniziale proposto ai ragazzi ha analizzato tre grandi temi:

L'utilizzo dei social, la gestione della privacy e l'esposizione ad episodi di bullismo sui Social Network.

Dall'analisi dei risultati, riportati nella tabella allegata, emerge che tutti i ragazzi di 12 anni sono iscritti ad un social ed il più utilizzato risulta WhatsApp. Da notare come la maggior parte dei ragazzi stima che il tempo trascorso sui social sia di due ore. Inoltre pare che la prima iscrizione ai social avvenga intorno agli undici anni. I ragazzi evidenziano che tra i propri contatti hanno amici, compagni di classe e familiari. Se confrontiamo questi dati con quelli pubblicati dall'associazione "We are Social"³, notiamo una linearità per quanto

² <https://sites.google.com/icdonaldomei.edu.it/parola-alle-scuole/scuola-secondaria-di-primo-grado/impigliati-nella-rete>

³ <https://wearesocial.com/it/blog/2022/02/digital-2022-i-dati-italiani/>

Esperienze di psicologia scolastica

riguarda il social più utilizzato (WhatsApp) e la tipologia di contatti seguiti (amici e familiari). Da notare invece come lo studio riferisca che il tempo giornaliero trascorso sui social sia circa di 6 ore mentre i ragazzi sembra che tendano a sottostimare il tempo trascorso sui social (due ore circa).

Per quanto riguarda la gestione dei contatti e il livello di privacy una parte dei ragazzi riferisce di non conoscere personalmente tutti i propri contatti e di frequentare dal vivo solo pochi contatti. Riferiscono di avere un livello di attenzione medio alto rispetto alla propria privacy ma una buona parte ammette di avere impostato poche o nessun tipo di restrizioni al proprio profilo social.

Per quanto riguarda l'esposizione sui social è da evidenziare come per i ragazzi, in accordo alla letteratura presentata, sia molto importante avere consensi sui social. i dati relativi ad episodi di bullismo risultano invece contraddittori: pare che nessun ragazzo abbia avuto a che fare con episodi di bullismo on Line, tuttavia riferiscono di essere a conoscenza di episodi di bullismo in rete e in qualche caso di esserne stati protagonisti.

In ultimo, ma non meno importante, è stato chiesto ai ragazzi se hanno mai affrontato il tema relativo all'utilizzo consapevole dei social. La maggior parte riferisce di averne parlato con i genitori e ritiene opportuno affrontare questo argomento nel contesto scolastico.

Durante la simulazione e nel confronto successivo sono emerse diverse criticità: in primis è emerso che alcuni ragazzi si sono sentiti liberi di fare foto ai compagni di classe e in alcuni casi le stesse foto sono state modificate ed inoltrate tra di loro. Questo aspetto è stato molto utile per far emergere gli aspetti di criticità di condivisione di immagini e video: infatti i ragazzi non si ponevano alcun tipo di problema rispetto alla possibilità di inoltrare una propria immagine personale a persone estranee e sembravano inconsapevoli della possibilità che questa situazione diventasse incontrollabile. Inoltre molti di loro si ritenevano protetti dall'impostazione di un livello di privacy elevato:

Esperienze di psicologia scolastica

avendo tra i contatti solo gli “amici” si ritenevano al sicuro. È stato fatto notare loro che una volta pubblicata una foto o un video gli “amici” possono fare ciò che vogliono con contenuti per cui il livello di esposizione è da loro stessi incontrollabile. Da questo è scaturito un dibattito dove i ragazzi hanno riferito che molto spesso si imbattono in commenti negativi e offensivi che loro stessi definiscono frequenti e che catalogano come episodi di bullismo on line. Questo aspetto sembra però coinvolgere personaggi popolari con un certo livello di visibilità per cui questo fenomeno sembra essere percepito lontano dalla propria realtà.

Un aspetto molto interessante che è emerso fa riferimento all'utilizzo dei gruppi di WhatsApp: i ragazzi hanno evidenziato come molto spesso l'utilizzo della chat di gruppo possa essere strumentalizzata per escludere alcuni ragazzi. Inoltre può accadere che, data l'assenza di contatto, i toni di discussioni si accendano fino ad arrivare a veri e propri episodi di bullismo online. I ragazzi stessi hanno riferito infatti che molte volte accade che sui social si sentano più liberi di dire ciò che pensano senza interrogarsi sull'effetto che possono avere sui coetanei.

Nell'incontro successivo sono stati proposti il videogioco e il quiz sui social. Le domande sono state pensate facendo riferimento ai temi emersi in modo da consolidare le informazioni precedentemente apprese.

Nel questionario finale è emerso come i ragazzi abbiano percepito utile il percorso: evidenziano infatti come il comportamento sui social da parte dei compagni di classe sembri migliorato. Si può notare come i ragazzi abbiano mostrato una maggiore consapevolezza rispetto ai pericoli connessi a questo comportamento e abbiano rimosso foto dai profili e rinunciato a pubblicare o inoltrare foto di amici.

Nella riunione finale con i genitori sono state presentate le maggiori criticità emerse: gli stessi genitori si sono mostrati molto interessati al percorso svolto

Esperienze di psicologia scolastica

e soddisfatti che la scuola si sia attivata nel mettere in atto un intervento su questo aspetto così delicato e fondamentale nella vita dei ragazzi.

La simulazione ha permesso di far emergere le criticità sopra descritte: ovviamente sono da considerare alcuni limiti della simulazione. Prima di tutto il social proposto è lontano dall'esperienza dei ragazzi essendo per loro sconosciuto e proposto per la prima volta nel contesto scolastico. Inoltre la presenza degli adulti potrebbe aver reso meno spontaneo l'utilizzo del social da parte dei ragazzi. Avendo effettuato il progetto nel primo quadrimestre della prima media i ragazzi stessi si conoscevano da poco tempo quindi avevano poca confidenza tra loro.

Ovviamente questo intervento va considerato come progetto pilota: sarà necessario rivedere il simulatore in modo da rendere l'esperienza ancora più naturale e spontanea. Inoltre sarebbe auspicabile un maggior coinvolgimento dei genitori in modo da rendere loro ancora più consapevoli dei rischi ma anche dei vantaggi che possono avere queste risorse.

Esito dei questionari somministrati

Questionario Pre-intervento				
Quante ore al giorno sei collegato ai social network?	<i>Meno di 1</i>	<i>Circa 2</i>	<i>circa 4/5</i>	<i>non saprei</i>
	23%	41%	18%	18%
Conosci personalmente tutti i tuoi contatti sui social?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	73%	23%		
Quanti amici hai nei social a cui sei iscritto/a?	<i>meno di 300</i>	<i>meno di 500</i>	<i>più di 500</i>	
	81%	0%	19%	
Quanti dei tuoi contatti frequenti di persona durante la settimana?	<i>Meno di 5</i>	<i>più di 5</i>	<i>Più di 10</i>	

Fondazione dell'Ordine degli Psicologi della Toscana
Quaderno N° 6/2023

Esperienze di psicologia scolastica

	32%	32%	36%	
Con quanti contatti ti senti per sms o telefono alla settimana?	<i>Meno di 10</i>	<i>Più di 10</i>	<i>Più di 20</i>	
	68%	32%	0%	
Hai mai incontrato una persona conosciuta online?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	86%	14%		
Ti preoccupi del livello di privacy sui social?	<i>no, per niente</i>	<i>abbastanza</i>	<i>Si, molto</i>	
	14%	41%	45%	
Chi è abilitato a vedere ciò che pubblichi?	<i>Solo gli amici</i>	<i>Anche gli amici degli amici</i>	<i>Tutti</i>	
	67%	5%	28%	
Sei mai stato/a vittima di bullismo sui social?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	14%	86%		
Sei mai stato preso in giro da qualcuno sui social?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	31%	68%		
Hai mai affrontato il tema dell'utilizzo consapevole dei social?	<i>Si, a scuola</i>	<i>Si, con i genitori</i>	<i>Si, con fratelli/sorelle</i>	<i>No, mai</i>
	22%	50%	9%	18%
Questionario post-intervento				
Dopo la conclusione del progetto, ti sei iscritto ad un nuovo social network?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	7%	93%		
Se ti sei iscritto ad un nuovo social network, hai letto attentamente i termini e le condizioni di utilizzo?	<i>Si</i>	<i>No</i>		

Fondazione dell'Ordine degli Psicologi della Toscana
 Quaderno N° 6/2023

Esperienze di psicologia scolastica

	71%	29%		
Dopo la conclusione del progetto, ti sei cancellato da un social network?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	23%	73%		
Dopo la conclusione del progetto, hai rimosso foto e/o informazioni personali dal tuo profilo?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	64%	36%		
Dopo la conclusione del progetto, ti è capitato di condividere una foto di te o di un tuo amico?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	15%	85%		
Se hai condiviso una foto di te o di un tuo amico, hai chiesto il permesso?	<i>Si</i>	<i>No</i>		
	80%	20%		

Esperienze di psicologia scolastica

SPORTELLO PSICOLOGICO: L'ESPERIENZA DELL' ISTITUTO
ALBERGHIERO A. SAFFI.

NORETTA LAZZERI*, VAIANI SERENA**

Introduzione

Il ruolo dello psicologo scolastico è volto ad accogliere e a rispondere ai bisogni emergenti nella comunità scolastica, intesa come un sistema complesso costituito da individui, gruppi ed istituzioni (la famiglia, la scuola stessa, le realtà territoriali) in interazione tra loro. Attualmente, il bisogno di intervento psicologico, riguardante i minori, le famiglie, i docenti ed il personale della scuola, nella sua totalità, appare in continua crescita. I campi di intervento dello psicologo possono essere:

-La riduzione del fenomeno dell'abbandono scolastico. Rispetto all'Europa, l'Italia presenta ancora tassi di abbandono molto alti. Tra l'a.s. 2015/2016 e l'a.s. 2016/2017 hanno complessivamente abbandonato la scuola secondaria di I grado 0.8% degli iscritti, mentre l'abbandono complessivo nella scuola secondaria di II grado è stato pari al 4,3% (European Commission, 2017; Miur, 2017).

-L'individuazione e il supporto di minori con esigenze educative speciali (ad esempio, disturbi specifici dell'apprendimento, deficit di attenzione con iperattività) e situazioni di bisogno educativo speciale anche temporaneo (ad esempio, disagio emotivo o svantaggio culturale), e delle loro famiglie.

-L'individuazione di strategie per l'inclusione di bambini/ragazzi e famiglie migranti che accedono ai servizi educativi e alle scuole del territorio.

* Psicologa e psicoterapeuta. Incarico di Supporto e Coordinamento del C.I.C

** Psicologa e psicoterapeuta. Incarico di Psicologo C.I.C.

Esperienze di psicologia scolastica

-La prevenzione e l'individuazione precoce di disturbi che possono talora dare luogo a patologie conclamate (disturbi alimentari, consumo di alcol e droghe, autolesionismo, comportamento dirompente, bullismo e cyberbullismo).

-I disagi relazionali che si manifestano in modo sempre più marcatamente conflittuale non solo all'interno del gruppo classe e nelle relazioni docente-studente, ma anche tra adulti (genitori-insegnanti, genitori-dirigente scolastico, ecc.), talvolta anche con atti di violenza verbale e fisica (Bulgarelli et al., 2017).

Al fine di un intervento più strutturato, di fondamentale importanza è risultata la collaborazione che l'istituto ha attivato ormai da anni con il SerD territoriale e UFSMIA (Unità funzionale salute mentale infanzia- adolescenza) territoriale e con i servizi sociali che hanno in carico i nuclei familiari degli studenti.

Il progetto si è svolto presso l'Istituto alberghiero A. Saffi Firenze, negli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022

L'Istituto accoglie studenti da un ampio bacino territoriale: sia urbano che dai vari comuni della provincia. Il livello socio-culturale della popolazione è composto da molti studenti stranieri e con un importante tasso di popolazione a rischio dispersione scolastica.

L'Istituto accoglie 759 studenti, (di cui 90 con certificazione legge 104 e 250 studenti per i quali è stato attivato un percorso di PDP), 140 docenti, 30 personale ATA.

Gli interventi si collocano all'interno del progetto Sportello C.I.C. per promuovere il benessere psichico e relazionale degli studenti e di tutti coloro che partecipano alla comunità scolastica.

Nell' anno 2020/21 (periodo scolastico svolto quasi interamente in Dad) la scuola ha ritenuto opportuno un intervento in tutte le 46 classi (in presenza) per rilevare ed accogliere il disagio dovuto alla particolare situazione vissuta. Gli interventi sono poi proseguiti presso lo sportello CIC (prevalentemente in presenza) in piccoli gruppi di studenti o individualmente.

Esperienze di psicologia scolastica

Nell'anno scolastico 2021/2022, sono stati organizzati interventi in presenza su alcune classi, in seguito a segnalazioni dei CdC. L'intervento nelle classi è stato condotto da due psicologhe psicoterapeute, si è sviluppato come un percorso attraverso più incontri di due ore ciascuno. Lo sportello Cic è rimasto a disposizione di alunni, genitori, personale scolastico durante tutto l'anno scolastico. In entrambi gli anni scolastici è stata data particolare rilevanza anche ad altri momenti di particolare complessità e criticità come la comunicazione dei risultati scolastici per evitare il rischio dell'abbandono scolastico.

Metodologia utilizzata, Strumenti e descrizione delle azioni del progetto

Il progetto è stato strutturato su due modalità di interventi: con i gruppi classe e con i colloqui individuali.

Sia per gli interventi con i gruppi classe che per le consulenze psicologiche è stato richiesto il consenso informato e sottoscritto dall'interessato se maggiorenne o da entrambi i genitori se minorenni.

I contenuti su cui verteva l'intervento in ogni gruppo classe è stato analizzato in base ad un'analisi della domanda presentata dai vari CdC e confrontata con i bisogni /domanda individuati dalle operatrici in ogni gruppo classe. (Manes, 2002).

Le tematiche presentate dai consigli di classe riguardavano più aspetti:

-Contrasto fenomeni di disagio, riconoscere i propri bisogni, autoregolazione emotiva, empatia

individualismo e episodi di intolleranza;

-non percezione del rischio;

-analfabetismo emotivo;

-non coesione, non motivazione allo studio, non inclusione, uso di droghe leggere, conflittualità con il corpo docente;

Esperienze di psicologia scolastica

-identità, comunicazione e partecipazione, vita reale/vita virtuale;
-problematiche personali di alcuni studenti con ripercussioni nelle dinamiche quotidiane sia dei rapporti interpersonali che nello svolgimento della didattica. Gli interventi nelle singole classi sono stati progettati di volta in volta dagli operatori e differenziati in base alle esigenze dei gruppi utilizzando tecniche come: circle time, role playing, debate, learning by doing, psicodramma (Castagna, 2002).

Sono state coinvolte 7 classi e per ciascuna sono stati svolti 4 incontri.

Si è scelto di svolgere gli incontri in ogni singola classe con una cadenza ogni due-tre settimane per lasciare al gruppo la possibilità di rielaborare gli input inviati ed osservare un eventuale cambiamento nelle dinamiche relazionali. Gli interventi sono stati impostati per non far partecipare i docenti agli incontri in modo da garantire ai gruppi uno spazio neutro in cui veniva rispettato il completo segreto professionale. Tra un incontro e l'altro veniva svolto un confronto con il coordinatore di ogni classe per una valutazione sui movimenti del gruppo.

Per gli interventi individuali di consulenza psicologica è stato scelto uno spazio ben definito e curato per accogliere le richieste, sono stati individuati giorni e fasce orarie definite.

Negli interventi individuali di consulenza psicologica, della durata di 45 minuti ciascuno, è stato utilizzato il colloquio clinico ed alcune tecniche di rilassamento nei casi in cui era necessario ridurre arousal. Le richieste sono arrivate da 30 studenti, 11 docenti, 8 genitori ed 1 operatore del personale ATA. Alcuni interventi sono stati svolti in una modalità "informale", data la difficoltà di fare una richiesta più esplicita e entrare in un setting più definito. Abbiamo scelto di accogliere queste richieste per avvicinare studenti e personale scolastico a riflettere sull'importanza del benessere psicologico e quanto le etichette che ancora vengono attribuite a chi si rivolge ad uno psicologo agiscono da deterrente.

Esperienze di psicologia scolastica

Le difficoltà prevalentemente emerse durante i colloqui individuali riguardavano : sintomi d' ansia, situazioni traumatiche nei casi di adozione, ri-orientamento sulla scelta del percorso scolastico, episodi di bullismo, forme di autolesionismo e criticità nelle relazioni con i pari e con gli adulti significativi.

Obiettivo dell'intervento e motivazioni della scelta:

Il progetto è volto a rilevare ed a prevenire fenomeni di disagio con particolare attenzione alle problematiche individuali che si ripercuotono nelle dinamiche quotidiane ed interferiscono negativamente sia nei rapporti interpersonali che nello svolgimento della didattica .

A dare significato al percorso scolastico, collegandolo al proprio progetto di vita per rafforzare la motivazione allo studio e l'autodeterminazione.

Promuovere le competenze comunicative anche riguardo alle proprie emozioni, promuovere una gestione positiva e costruttiva del conflitto per contrastare il rischio di fenomeni di bullismo e cyberbullismo.

Gli interventi sulle classi sono nati come percorsi calati sul singolo gruppo, con l'obiettivo di promuovere la colleganza tra gli studenti e portarli e guidarli a riconoscere le criticità specifiche all'interno della classe, non come qualcosa da “correggere” o da “riaggiustare” come verbalizzato da una studentessa, ma come un punto di partenza per potenziare la comunicazione ed accettare le singole caratteristiche.

Risultati del progetto

Gli interventi nelle classi hanno permesso la conoscenza e la condivisione di esperienze personali private, riconoscendo le emozioni narrate, favorendo l'acquisizione di competenze comunicative interpersonali , accrescendo il senso di appartenenza ed accettazione.

Esperienze di psicologia scolastica

Lo spazio ricercato dagli studenti in piccoli gruppi presso lo sportello CIC ha permesso di rafforzare le competenze di ascolto legato alla gestione del conflitto (Banzato, Minello, 2002).

Gli studenti e gli adulti che si sono rivolti allo sportello psicologico individuale hanno potuto affrontare tematiche specifiche, in alcuni casi è stato sufficiente il percorso svolto al C.I.C., in altre situazioni è stato necessario coinvolgere servizi specialistici per creare un intervento di rete complesso a cui forse sarebbe giunto tardivamente ([Salvatore](#), [Scotto Di Carlo](#), 2012).

Bibliografia

Banzato Monica, Minello Rita (2002), *La comunicazione interpersonale e sociale in: Imparare insieme. Laboratorio di didattica dell' apprendimento cooperativo*, Armando Editore.

Bulgarelli Daniela, Chiaruttini Patrizia, Gavello Cristiana, Massia Sofia , Muscatello Virginia, Spinelli Silvia e Villa Silvia Roberta (2017), *Lo psicologo scolastico cenni normativi e buone prassi*, Editore Ordine degli Psicologi del Piemonte.

Castagna Maurizio (2002), *Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali*.

Come insegnare comportamenti interpersonali Franco Angeli, Milano.

European Commission (2017). *Education and Training Monitor: Interactive maps*. <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/dashboard> .

Miur - Ufficio Statistica e Studi (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>

Salvatore Sergio, Scotto Di Carlo Monica (2012) *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*; Firera & Liuzzo Publishing.

Esperienze di psicologia scolastica

Manes Sabina (2002), *68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi. Sul treno della vita per scoprire il nostro sé di ieri, di oggi e di domani*, Franco Angeli editore.

Esperienze di psicologia scolastica

SE NE DICON DI PAROLE: IL CONFRONTO E L'USO
CONSAPEVOLE DEL LINGUAGGIO ANCHE NEL WEB

SARA PELAGALLI*

Introduzione

Nel corso della storia dell'essere umano, ogni aspetto della sua vita è stato trasformato dallo sviluppo di nuovi strumenti e di nuove tecnologie: la nostra è una specie di "inventori", capace di produrre "cultura", affermava lo psicologo Jerome Bruner. (Bruner, 1967; 1971; 1983).

Pensiamo, ad esempio, alle trasformazioni avvenute intorno agli Novanta grazie alla nascita di Internet e alla successiva espansione del mondo della rete, delle chat e dei social network, che ci hanno permesso di comunicare con persone che vivono in luoghi molto lontani, di creare nuove relazioni e scambiarsi molteplici informazioni. Di fronte alle grandi potenzialità e opportunità del progresso tecnologico, l'essere umano ha sviluppato entusiasmo e fiducia nei confronti del web (Santerini, 2019). Tuttavia, negli ultimi anni, si è sviluppata anche una fase di disillusione, a causa della scarsa capacità delle grandi piattaforme (Facebook, Google, Twitter, YouTube, Instagram) di garantire la privacy degli utenti e lo sfruttamento dei loro dati (Santerini, 2019). Quindi, se da un lato la rivoluzione digitale sembra in grado di offrire inediti spazi di libertà, autodeterminazione, autonomia e parità, allo stesso tempo, però, sono cresciute nuove forme di dominio, violenza e disuguaglianza (Vantin, 2020), che rientrano nell'ampio e complesso fenomeno dell'*hate speech* o discorso di odio nel web.

Questo fenomeno è stato definito dalla Commissione Europea contro il razzismo e l'intolleranza (ECRI) del Consiglio d'Europa nel 2016 come "l'istigazione, la promozione o l'incitamento alla denigrazione, all'odio o alla

* Psicologa e psicoterapeuta

Esperienze di psicologia scolastica

diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o il fatto di sottoporre a soprusi, molestie, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce tale persona o gruppo, e comprende la giustificazione di queste varie forme di espressione, fondata su una serie di motivi, quali l'etnia, il colore, la lingua, la religione o le convinzioni, la nazionalità o l'origine nazionale o etnica, nonché l'ascendenza, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e ogni altra caratteristica o situazione personale". Ad oggi, i dati ISTAT, parlano di un fenomeno sempre più in crescita (Clemente e Danieli, 2018).

Questa Commissione ha acquisito circa 187 documenti provenienti dal Consiglio d'Europa, dalle Nazioni Unite, dall'Istat, dai centri di ricerca, associazioni ed esperti allo scopo di elaborare una relazione finale, in cui è stata riconosciuta l'esistenza di una vera e propria piramide dell'odio. Alla base di questa raffigurazione, sono presenti stereotipi e pregiudizi, idee preconcepite e false rappresentazioni, insulti e un linguaggio ostile e banalizzato, seguiti ad un livello superiore dalle discriminazioni, fino a raggiungere il livello di linguaggio di odio e crimini di odio, ovvero atti di vera e propria violenza fisica fino ad arrivare all'omicidio. In altre parole, all'interno di un frame narrativo caratterizzato da idee sbagliate e preconcepite si passa alla messa in atto, su un piano comportamentale, ad azioni sempre più gravi (Amnesty International Sezione Italiana, 2020).

In particolare, il linguaggio di odio online presenta alcune caratteristiche:

1. la permanenza nel tempo dei messaggi, ovvero il discorso d'odio può restare online per molto tempo, in differenti formati; più a lungo resta accessibile, maggiore è il suo potenziale in termini di danni;
2. i messaggi sono semplificati, estremizzati, immediati, ricorrenti e velocemente condivisibili su più piattaforme, con grandissima visibilità pubblica, che tendono a rafforzare pensieri estremi e polarizzati;
3. l'anonimato della fonte, responsabile dell'attacco digitale, che favorisce l'espressione di opinioni di odio senza

Esperienze di psicologia scolastica

percepire il potenziale impatto di questi messaggi sulla vita reale delle persone (Clemente e Danieli, 2018; Amnesty International Sezione Italiana, 2020).

Quindi l'*hate speech* colpisce la dignità e la qualità della vita del singolo, poiché mina il suo senso di sicurezza e di benessere psicologico; spesso si tratta di individui già considerati socialmente vulnerabili e potenzialmente vittime di discriminazioni multiple. Infine, questo fenomeno ha anche un impatto a livello di comunità, poiché alimenta sentimenti di inferiorità nei confronti di membri di alcuni gruppi sociali (quali donne; lgbt; immigrati), indebolendo il valore dei loro diritti civili (Amnesty International Sezione Italiana, 2020). È scorretto pensare, dunque, che quanto avviene nel mondo online non abbia ricadute nella vita reale di ogni essere umano: spesso, erroneamente, siamo portati a pensare che il web sia un luogo privo di regole, dove qualunque forma di espressione è permessa.

A tal riguardo, la giurisprudenza può aiutarci a riflettere sul grande interrogativo tra dove finisce la libertà di espressione e quando il pensiero personale lede la vita dell'altro. La libertà di espressione, riconosciuta dall'articolo 21 della Costituzione Italiana, è di fondamentale importanza per tutelare i diritti dell'uomo: senza libertà di espressione, non può esistere la democrazia e, senza democrazia, è impossibile proteggere i diritti umani. Quindi la libertà di espressione tutela sia il singolo sia la comunità, garantisce spazi di confronto e di condivisione delle idee, permette di svilupparsi e di prosperare. Tuttavia l'espressione del proprio pensiero è di per sé un atto che può provocare danni agli altri e quindi necessita di essere limitato in alcune circostanze. Occorre dunque trovare il giusto bilanciamento tra l'esigenza di autorizzare le persone ad esprimere i loro intimi pensieri e quella di vigilare per garantire che ciò non sia lesivo dei diritti altrui o non causi danni maggiori alla società.

Da un punto di vista legislativo, già nel 1948 con la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo (1948), l'articolo 12 sanciva in modo chiaro il

Esperienze di psicologia scolastica

diritto alla non discriminazione di ogni individuo. Successivamente, a livello europeo, si è cercato di delimitare alcuni confini: la Raccomandazione del Consiglio di Europa nel 1997 e successivamente nel 2016 hanno firmato un codice di condotta per il contrasto del discorso d'odio on line. Inoltre, il Garante per la protezione dei dati personali ricorda che la dignità della persona e il diritto alla riservatezza devono essere garantiti anche in Internet. Infine, in Italia nel 2017 è stata emanata la legge n.71, che per la prima volta inquadra il reato di cyberbullismo, ricordando gli aspetti spesso in comune tra il bullismo online e l'hate speech.

Obiettivi

Alla luce della diffusione e della rilevanza di questo fenomeno, il Comune di Montemurlo ha dimostrato interesse nei confronti di questa tematica. In occasione della Festa della Toscana, che ricorre ogni 30 Novembre dal 1786, omaggiando i valori di pace, giustizia, libertà e diritto alla vita, si ricorda come la nostra regione è stata il primo Stato ad abolire a livello legislativo la pena di morte e qualunque forma di tortura. A tal riguardo, è stato pensato di sensibilizzare il territorio, tramite interventi di prevenzione primaria nelle scuole, circa l'importanza e il dovere di abolire qualunque forma di violenza a partire da un uso corretto e consapevole del linguaggio, anche nel web.

Lo scopo di questo intervento è stato concretizzato nella realizzazione del progetto "Se ne dicono di parole: il confronto e l'uso consapevole del linguaggio anche nel web", che unitamente alla collaborazione dell'Associazione P.A.M.A.T. – Prevenzione Abuso Minori Associazione Toscana – sono stati organizzati incontri informativi a carattere psicologico e legale rivolti agli studenti e ai loro insegnanti. In altri termini, l'obiettivo di questo progetto è stato sviluppare una maggiore consapevolezza nell'uso e nella scelta delle parole quando i bambini e gli adolescenti usano la rete sia per le conseguenze psicologiche che potrebbero provocare a danno degli altri, sia per le

Esperienze di psicologia scolastica

conseguenze legali a cui potrebbero incorrere, tenendo presente del sottile confine tra la libertà di espressione e fatti che costituiscono reato.

Azioni

Durante i mesi di Febbraio e Marzo 2022, gli studenti e gli insegnanti di due classi quarte e quattro classi quinte della Scuola Primaria Alberto Manzi e della Scuola Primaria Anna Frank hanno partecipato agli incontri informativi, esclusivamente con la psicologa, di descrizione delle caratteristiche del fenomeno e strategie di intervento per contrastarlo. Ogni classe ha partecipato a un incontro di due ore, in cui gli studenti erano stimolati a descrivere gli aspetti positivi e negativi del mondo della rete e sul definire il fenomeno dell'*hate speech* e gli elementi che lo contraddistinguono; sul pensare sia a quali sono le caratteristiche della fonte dell'attacco digitale (ad esempio, persone con alti livelli di frustrazione, con sentimenti di invidia e di rabbia, cresciuti in contesti familiari e ambientali con modelli educativi negativi) sia quali sono i meccanismi di responsabilizzazione e di disimpegno morale agiti a livello di gruppo; infine, l'ultima parte degli incontri è stata dedicata alla produzione delle strategie di intervento. Durante i mesi di Aprile e Maggio 2022, sono state svolte attività laboratoriali dagli studenti e dai loro insegnanti per creare slogan e cartelloni, che sono stati presentati presso la Galleria della Sala Banti in Piazza della Libertà di Montemurlo.

Inoltre, nei mesi di Febbraio e Marzo 2022, gli studenti e gli insegnanti di quattro classi terze della Scuola Secondaria di Primo Grado dell'Istituto Comprensivo Margherita Hack hanno partecipato a un incontro informativo di natura psicologica (identico a quello della Scuola Primaria su un piano di contenuti) e ad uno di natura legale, rispettivamente tenuti da psicologi e avvocati volontari P.A.M.A.T., della durata di due ore ciascuno. In tal caso, gli studenti hanno riflettuto sulla normativa che tutela la libertà di espressione e sui limiti dettati dalla legge. Successivamente, durante i mesi di Aprile e Maggio

Esperienze di psicologia scolastica

2022, con la collaborazione degli educatori-esperti dell'Associazione Culturale Scuola di Cinema Anna Magnani, gli studenti hanno girato alcuni cortometraggi relativi all'argomento. I video sono stati proiettati in occasione della mostra degli elaborati svolti dalle scuole primarie presso la Sala Banti del Comune di Montemurlo.

Risultati

Le riflessioni prodotte dagli studenti hanno confermato alcuni risultati presenti in letteratura. Alcuni di loro sostengono che è consigliabile usare la strategia dell'indifferenza qualora si riceva un attacco digitale, allo scopo di stancare l'aggressore, affinché non riceva nessun vantaggio dalla sua azione. In altre parole, secondo alcuni studenti è altamente consigliabile che la vittima non sia aggressiva e non usi messaggi di contro-odio per evitare che si attivi l'escalation della violenza. Altri, ritengono che, è possibile usare l'ironia e rispondere in modo intelligente alle offese allo scopo di disorientare la fonte di fronte al suo pubblico (Clemente e Danieli, 2018; Amnesty International Sezione Italiana, 2020). Infine, secondo alcuni studenti, il gruppo e il pubblico online svolgono un ruolo molto rilevante: infatti, Anna Oliverio Ferraris nel suo libro *Piccoli bulli e cyberbulli crescono*, evidenzia che nei messaggi di odio è presente la corresponsabilità, in quanto la condivisione dei messaggi negativi spesso è svolta da utenti che non hanno iniziato l'attacco digitale, ma rilanciano informazioni negative riguardanti la vittima alimentando la catena dell'odio (Ferraris, 2017). La letteratura ci suggerisce anche altre strategie: dal non divulgare i propri dati personali al non lasciare i nostri tablet o smartphone incustoditi; dal chiedere aiuto alle figure adulte, quali genitori e insegnanti al prendere contatti con le associazioni presenti sul territorio fino alla denuncia alla polizia postale (Amnesty International Sezione Italiana, 2020).

Conclusioni

Quindi il territorio e il mondo della scuola hanno il grande compito di rendere i bambini e gli adolescenti sempre più consapevoli degli aspetti positivi e negativi della rete, non cadendo nella convinzione errata che il mondo del web in quanto realtà virtuale sia una dimensione in cui tutto può essere permesso.

Bibliografia

Amnesty International Sezione Italiana (2020). *Guida operativa per combattere i discorsi di odio online, conoscerlo e contrastarlo*.

Avalle, U., Maranzana, M. (2014). *Alla scoperta della pedagogia*. Ed. Paravia-Pearson.

Bruner, J. (1966). *Verso una teoria dell'istruzione*. Ed. Armando Editore.

Bruner, J. (1982). *Il significato dell'educazione*. Ed. Armando Editore.

Bruner, J. (1983). *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*. Ed. Armando Editore.

Clemente, E., Danieli, R. (2018). *La conoscenza di sé e del mondo*. Paravia-Pearson.

Ferraris, A.O. (2017). *Piccoli bulli e cyberbulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*. Ed. Rizzoli.

Santerini, M. (2019). *Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto*. MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni.

Vantin, S. (2020). *La lama della rete. Forme della violenza contro le donne sul web*. Rivista italiana di informatica e diritto.

Esperienze di psicologia scolastica

LA PEER EDUCATION PER LA PREVENZIONE DEI DISTURBI DEL
COMPORTAMENTO ALIMENTARE

SARA PUOSI*

Introduzione

Nel 2018, in seguito all'aumento di casi di adolescenti con disturbo del comportamento alimentare (Galmiche M. et al., 2019), genitori ed insegnanti di alcuni istituti fiorentini, hanno sentito il bisogno di attivare un progetto di prevenzione e sensibilizzazione da proporre nelle scuole secondarie. Nasce così il progetto di Peer Education reso possibile grazie al supporto dell'Associazione Conversando che ormai da diversi anni si occupa della sensibilizzazione e della prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare. Nello specifico, riporteremo l'intervento che abbiamo personalmente seguito nell'anno accademico 2021-2022 quando, dopo la sospensione delle attività esterne alla didattica a causa dell'emergenza sanitaria del Covid-19, l'Associazione ci ha contattate per far ripartire il progetto.

Obiettivo dell'intervento e motivazione della scelta

L'intervento ha l'obiettivo di informare e sensibilizzare gli studenti sui disturbi del comportamento alimentare, al fine di conoscerli, riconoscerli e prevenirli. A conclusione del progetto, ogni classe aveva il compito di realizzare un elaborato contenente un messaggio di prevenzione nella forma che più riteneva appropriata. La maggior parte di loro ha deciso di creare un video.

Per ciò che concerne la scelta degli strumenti, abbiamo deciso di utilizzare la Peer Education in quanto essa risulta particolarmente efficace per la promozione della salute con gli adolescenti, come dimostrano alcuni studi (Backett-Milburn K. & Wilson S., 2000), perché li concepisce non solo come

* Psicologa e psicoterapeuta

Esperienze di psicologia scolastica

soggetti più vulnerabili rispetto a certi temi, ma soprattutto come soggetti attivi nel loro percorso di sviluppo e crescita.

Infatti, la Peer Education, o educazione tra pari, è una strategia educativa attraverso la quale, in un gruppo classe, alcuni soggetti (peer educators) vengono scelti e formati per svolgere il ruolo di educatore nei confronti degli altri membri, dai quali però sono percepiti come loro simili per età ed esperienze (Pellai A., Rinaldin V. & Tamborini B., 2002). Questo favorisce l'attivazione di un confronto che permette lo sviluppo di un pensiero critico e un atteggiamento consapevole rispetto alle tematiche presentate, oltre ad avere un maggior potere persuasivo.

Alcuni studi dimostrano infatti che gli interventi che utilizzano l'interazione tra gli studenti sono più efficaci rispetto a quelli basati su un approccio didattico (Tobler N. et al., 2000) e che il ruolo del peer educator sia fondamentale per ottenere risultati efficaci (Valente T. et al., 2007).

Parte metodologica

Il progetto è stato svolto sul territorio del Comune di Firenze. Inizialmente la richiesta è stata fatta per le classi quarte e quinte superiori. Successivamente, è emersa la necessità di estenderlo anche ai più giovani, a partire dalle classi prime perché, soprattutto dopo il lockdown, l'età d'insorgenza dei disturbi alimentari si è abbassata ulteriormente. In seguito, l'attivazione del presente intervento è stata richiesta anche in una scuola secondaria inferiore.

Il progetto è iniziato a novembre con alcune classi del Liceo Linguistico per poi proseguire con altre classi del Liceo di Scienze Umane ed infine per una seconda e una terza della scuola media, per un totale di 19 classi.

Esperienze di psicologia scolastica

Le psicologhe coinvolte erano sei, a ciascuna delle quali sono state assegnate delle classi. Ad interfacciarsi con noi è stata principalmente una professoressa, referente del progetto.

Il suddetto intervento si articola in tre fasi.

Fase uno: formazione dei peer educators

La prima fase ha una durata totale di quattro ore, suddivisa in una prima parte in cui noi psicologhe abbiamo formato 2/4 peer educators scelti dagli insegnanti per ciascuna classe.

Le prime due ore sono state dedicate, dopo le presentazioni e un breve brainstorming per verificare le loro conoscenze pregresse sull'argomento, nonché sul loro ruolo all'interno del progetto, ad una panoramica teorica con il supporto di slides, focalizzandoci maggiormente sugli aspetti relazionali, comunicativi e sulle risorse presenti sul territorio. Le successive due ore sono state più pratiche e interattive grazie all'utilizzo di video, musica, cortometraggi e un esercizio esperienziale con l'intento di coinvolgere attivamente i ragazzi.

Fase due: i peer educators riportano le conoscenze apprese ai loro compagni di classe

La seconda fase ha una durata di due ore. Alcuni peer hanno utilizzato il nostro materiale che abbiamo messo a loro disposizione. Altri peer hanno rielaborato le informazioni per creare materiale personalizzato. Abbiamo lasciato ai ragazzi lo spazio per gestire autonomamente la formazione ai loro compagni, intervenendo solo in caso di bisogno.

Fase tre: creazione di un elaborato da parte delle classi

Esperienze di psicologia scolastica

La terza fase ha una durata totale di sei ore, suddivise in tre incontri. Le classi hanno realizzato un elaborato che contenesse un messaggio di prevenzione. Il nostro ruolo è stato quello di supportare e stimolare i ragazzi.

Risultati

Le classi della scuola superiore hanno realizzato un messaggio di prevenzione in diverse modalità: nove video, quattro cartelloni, due testi con immagini e musica, una locandina e un podcast. Quelle della scuola media hanno creato un video e un cartellone.

Questo progetto ha suscitato grande interesse sia nel corpo docenti che nei ragazzi stessi perché ha dato la possibilità di approfondire le loro conoscenze su un argomento che li tocca da vicino ed ha fatto emergere l'importanza di avere uno spazio di ascolto dedicato.

Inoltre, l'insegnante referente del progetto ha riportato un miglioramento del clima generale delle classi e una maggior motivazione in ambito didattico.

Il 15 marzo 2022, giornata nazionale del Fiocchetto Lilla, l'Associazione che ha sostenuto il progetto ha organizzato un evento, a Palazzo Vecchio, di informazione e sensibilizzazione sui disturbi della nutrizione e dell'alimentazione con il sostegno dell'assessorato all'educazione e welfare del Comune di Firenze. In tale occasione erano presenti gli insegnanti ed i peer educators e sono stati condivisi con la comunità alcuni dei lavori. È stata una buona opportunità per sensibilizzare la cittadinanza su tematiche tanto delicate quanto di fondamentale importanza.

Di seguito riportiamo il link del sito della scuola dove sono stati pubblicati i lavori delle classi superiori:

<https://www.liceopascoli.edu.it/index.php/2022/03/29/disturbi-del-comportamento-alimentare/>

Esperienze di psicologia scolastica

Da un estratto del video realizzato dagli allievi della classe 4ASU Liceo Pascoli

"Comprendere e ascoltare, non giudicare..."

Platone diceva: - Sii gentile, perché ogni persona che incontri sta già combattendo una dura battaglia. Sii gentile"

Ringraziamenti

Un ringraziamento va all'associazione Conversando-ODV, per la sua lotta contro i disturbi del comportamento alimentare e al Liceo Pascoli di Firenze e alla Scuola-Città Pestalozzi, per aver accolto con grande partecipazione e interesse il progetto di Peer Education.

Bibliografia

Galmiche M. et al. (2019), Prevalence of eating disorders over the 2000–2018 period: a systematic literature review. *The American Journal of Clinical Nutrition*, Volume 109, Issue 5, May 2019, pp. 1402–1413.

Backett-Milburn K., Wilson S. (2000), Understanding peer education: insights from a process evaluation, in "Health Education Research", n.1/2000, pp. 85-96.

Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2002), Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education, Edizioni Erickson, Trento.

Tobler N., Roona M., Ochshorn P., Marshall D., Streke A., Stackpole K. (2000), School-based adolescent drug prevention programs: 1998 metaanalysis, in "The Journal of Primary Prevention", 20(4), pp. 275-336.

Valente T., Ritt-Olson A., Stacy A., Unger J., Okamoto J., Sussman S. (2007), Peer acceleration: Effects of a social network tailored substance abuse

Esperienze di psicologia scolastica

prevention program among high risk adolescents, in “Addiction”, 102(11), pp.
1804-1815.

CONCLUSIONI

ALESSANDRO GARUGLIERI*

La scuola è un crocevia di molteplici piani della vita sociale, interpersonale, intrapsichica. è luogo di incontro tra generazioni, tra condizioni sociali, tra etnie, tra diversità di ogni tipo; tra ruoli formali ed informali; tra culture ufficiali, sub-culture dei pari, controculture; tra le sfumature molteplici delle parti di sé che vanno dall'intimo al sociale attraversando emozioni, cognizioni e comportamenti...

Questo crocevia non è semplice: da incontro può diventare scontro, integrazione, supporto, sfioramento, e qualsivoglia altro termine che possa svelare la complessità di un intreccio indissolubile tra opposti e tutto ciò che vi sta in mezzo.

È così, la complessità di vedute e di sguardi sulla scuola lo rende quel terreno incredibilmente rappresentativo della nostra società, nel bene e nel male, che la rende un luogo dalle infinite possibilità e dove, come psicologi, possiamo offrire tanti tipi di contributi diversi per poterla migliorare.

Questo lavoro di raccolta delle esperienze scolastiche del mondo accademico e professionale in Toscana è stato un inizio di quel circolo virtuoso di dialogo e scambio di buone prassi e di esperienze che vorremmo sempre più fecondo per i nostri iscritti. Non solo, lo vorremmo più aperto, dinamico e costruttivo, per poter rendere la competenza psicologica realmente alla portata del Bene Comune.

* Psicologo, Psicoterapeuta. Analista Transazionale PTSTA. Membro CDA di Ebico-Cooperativa Sociale Onlus – Spin Off Accademico dell'Università degli Studi di Firenze.

Fondazione dell'Ordine degli Psicologi della Toscana

Quaderno N° 6/2023

Esperienze di psicologia scolastica