

Psicologia scolastica: progetto per la formazione e la pratica professionale – terza edizione

MEMBRI DELLA TASK FORCE:

Jim Ysseldyke, Presidente
University of Minnesota

Matthew Burns
University of Minnesota

Peg Dawson
Seacoast Mental Health Center,
Portsmouth, NH

Brenna Kelley
Evansville-Vanderburgh School Corporation, Evansville, IN

Diane Morrison
Northern Suburban Special Education District, Highland Park, IL

Sam Ortiz
St. Johns University

Sylvia Rosenfield
University of Maryland

Cathy Telzrow
Kent State University

National Association of School Psychologists
Bethesda, MD
2006

PREMESSA

Nove anni fa venne pubblicato il *Progetto-II* allo scopo di fornire sia una guida per la pratica professionale e la formazione in psicologia scolastica sia un punto di riferimento per imbastire una discussione sul futuro della professione. La task force incaricata del *Progetto* identificò i dieci Ambiti di formazione e pratica – ovvero le tematiche più importanti per il settore - e i traguardi conseguiti dalla psicologia scolastica a partire dagli anni Sessanta fino a metà degli anni Novanta. Il *Progetto-II* svolse bene la sua funzione; stimolò un confronto aperto e venne adottato come politica ufficiale della NASP nel luglio del 1997. Inoltre, gli Standard formativi della NASP presero a modello il *Progetto-II* a cui si aggiunse l'ambito della Tecnologia come settore a parte.

Negli ultimi nove anni sono successe molte cose sia negli Stati Uniti sia sul piano internazionale. Sono state promulgate nuove leggi federali – la No Child Left Behind/NCLB e l'Individuals with Disabilities Education Improvement Act/IDEA 2004 – che hanno richiamato maggiormente l'attenzione sui problemi della responsabilità sociale, dell'*high stake testing*¹, della pratica suffragata da riscontri empirici² nonché sull'integrazione e la coerenza fra l'istruzione e l'educazione speciale. Il problema della violenza nelle scuole ha riempito le prime pagine dei giornali, attirando l'attenzione sul rapporto fra clima scolastico, salute mentale, sicurezza e apprendimento nonché sull'obbligo da parte della scuola di provvedere ai bisogni degli studenti su questi fronti. Il forte rilievo dato alla prevenzione e all'erogazione di servizi nei normali contesti scolastici ha sollevato la necessità di ripensare la formazione e la pratica professionale.

Nel 2002, a Indianapolis si tenne la *Conferenza sul futuro della psicologia scolastica* dove confluirono docenti³, professionisti e consumatori interessati a discutere del futuro del settore in un contesto di domanda accresciuta e di riduzione dei docenti e dei professionisti. Si stima che negli Stati Uniti ci siano 38.000 psicologi scolastici; tuttavia, continua a esserci bisogno di psicologi scolastici per ampliare i nostri ruoli e il campo d'azione delle nostre pratiche. Come è stato rilevato nei principi emersi dalla Futures Conference, "l'erogazione dei servizi e le pratiche della psicologia scolastica dovranno cambiare [...] per ottimizzare i benefici a favore dei minori e delle scuole che noi serviamo" con le risorse disponibili. Questa trasformazione si baserà sicuramente sui risultati raggiunti dalla professione fino ad oggi. A riprova del successo della psicologia scolastica, attualmente gli esperti di sviluppo della carriera considerano il nostro lavoro come uno dei più appetibili. Anche a livello internazionale la psicologia scolastica continua a crescere. Le opportunità di formazione ed esercizio della professione stanno aumentando in tutto il mondo man mano che la psicologia scolastica acquisisce maggiore visibilità. Tali cambiamenti nel contesto e nell'oggetto della pratica professionale hanno reso necessario l'aggiornamento del *Progetto* con la trattazione

¹ L'espressione potrebbe essere tradotta con "verifiche a posta elevata". Si riferisce alla pratica consistente nell'utilizzare prove di tipo scolastico o test psicologici nella scuola per prendere decisioni piuttosto importanti per gli attori e le istituzioni scolastiche. (ndt)

² In tutto il testo, l'espressione *evidence-based* è stata tradotta con *suffragato/a da riscontri empirici* anziché con l'espressione oggi in voga, ma scorretta, *basato/a sulle evidenze*. (ndt)

³ In tutto il testo *trainer* è stato tradotto con *docente*. (ndt)

delle nuove problematiche, delle nuove sfide e dei successi conseguiti dalla psicologia scolastica. Questo *Progetto-III*, nato e cresciuto sotto la guida del dottor Jim Ysseldyke e della sua straordinaria task force, dipinge un quadro fedele della situazione che ci permetterà di riflettere sul futuro del settore sulla base degli input forniti dai membri della NASP, dai docenti e dalle altre organizzazioni di psicologia scolastica di primo piano. A questo punto, la NASP e le altre organizzazioni sono invitate a rivedere e discutere questo documento quando si trovano a considerare le necessità formative e professionali per il prossimo decennio e gli anni successivi.

Il *Progetto-III* contiene diversi concetti e cambiamenti importanti. Al suo interno si distinguono chiaramente quattro componenti. Innanzitutto, la parte sui *fondamenti della formazione e della pratica professionale* è chiaramente focalizzata sui principi della psicologia e della didattica e sul metodo scientifico. Poi ci sono otto *ambiti di competenza* integrati. Tali competenze non vengono considerate come ambiti a sé stanti e indipendenti da insegnare o applicare nella pratica professionale bensì come un insieme integrato di capacità che richiederanno un apprendimento ininterrotto per tutta la vita. Quindi, *l'erogazione di servizi* si configura come un modello di formazione e pratica professionale a più livelli pensato per rispondere alle necessità specifiche degli studenti e dei sistemi in cui noi psicologi scolastici operiamo. Infine, vengono specificati due risultati: sviluppare le *capacità dei sistemi* e incrementare le *competenze di tutti gli studenti*. Questi risultati sono nuovi e contribuiscono a orientare questo documento verso l'obiettivo superiore del successo dello studente, che comprende entrambe le componenti centrali dell'istruzione scolastica: l'apprendimento e la salute mentale, due aspetti interconnessi che è difficile considerare separatamente. Nel complesso, questo modello è dinamico e continua a migliorare raccogliendo gli input provenienti dalla formazione, dall'esperienza e dalla ricerca.

Lasciamo ancora una volta che questo *Progetto-III* serva da stimolo per riflettere e discutere sul modo in cui la pratica e la formazione in psicologia scolastica dovrebbero avvenire. Il campo della psicologia scolastica è maturato a partire dalle sue origini fondate sulla valutazione scolastica e la psicologia sino a divenire un ampio modello generale per l'erogazione dei servizi e il cambiamento sistemico inserito in un contesto focalizzato sulla prevenzione. La sfida che si pone ora sarà quella di assorbire le idee specifiche qui esposte e di abbracciare lo spirito in cui esse sono state sviluppate, cioè quello della collaborazione, della soluzione dei problemi e della profonda convinzione che l'evoluzione della psicologia scolastica non sia soltanto nel migliore interesse dei professionisti che la praticano ma andrà anche a vantaggio dei minori, delle famiglie e delle scuole in cui noi psicologi scolastici operiamo. Come psicologi scolastici, dovremmo festeggiare i nostri successi e la nostra crescita ma dovremmo anche prepararci ad affrontare le sfide del futuro.

Grazie alla task force, per il suo lavoro diligente e la sua creatività, e alle molte altre persone che con il loro input hanno contribuito a migliorare questo documento.

Bill Pfohl, PsyD, NCSP
Presidente NASP 2005-2006

INDICE

Prefazione

I preparativi per il Progetto-III: il contesto attuale

Successi e tendenze promettenti

Successi e tendenze promettenti nelle scuole di oggi

Successi e tendenze promettenti nella formazione e nella pratica professionale degli psicologi scolastici

Fattori sociali

Società e sistemi diversi

L'uso e l'impatto della tecnologia

Un'epoca di ansie

Fattori educativi

La responsabilità sociale nelle scuole

Dati demografici sulla psicologia scolastica

La scissione fra ricerca e pratica

Progetto-III: il modello di formazione e pratica professionale della psicologia scolastica

Introduzione

Progetto-III: il modello

Progetto-III: le componenti del modello

Risultato uno: migliori competenze per tutti i bambini e gli adolescenti

Risultato due: sviluppare e alimentare le capacità dei sistemi

Il sistema di erogazione

Gli ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza per la formazione e la pratica nel campo della psicologia scolastica

Le competenze fondamentali

Le abilità interpersonali e collaborative

Consapevolezza della diversità ed erogazione sensibile dei servizi

Applicazioni della tecnologia

Responsabilità professionale, legale, etica e sociale

Competenze funzionali

Responsabilità sociale e decisioni basate sui dati

Erogazione di servizi basata sui sistemi

Incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche

Incrementare lo sviluppo del benessere, delle abilità sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita

Il collegamento con la formazione e la pratica professionale

Esempi di pratica professionale

Esempi di formazione

Fare in modo che avvenga

Bibliografia

Tabella degli ambiti

PREFAZIONE

Il *Progetto per la formazione e la pratica professionale*, cornice di riferimento per il futuro della formazione e della pratica professionale in psicologia scolastica, venne pubblicato per la prima volta nel 1984 e venne rivisto nel 1997. Questa terza edizione è stata preparata da una task force di otto psicologi scolastici in risposta alla richiesta di revisione formulata da Bill Pfohl, presidente della National Association of School Psychologists/NASP (2005-2006).

La collana di documenti *Progetto* si basa su una solida tradizione avviata dalle principali organizzazioni professionali del nostro settore nelle conferenze di Boulder (1949), Thayer (1954), Vail (1973), Spring Hill (1980) e Olympia (1981) sul futuro della formazione e della pratica professionale in psicologia scolastica. Ogni documento della collana è una dichiarazione sul futuro della formazione e della pratica preparata da una task force. Il primo progetto, sviluppato nel 1984 nell'ambito del lavoro della National School Psychology Inservice Training Network dell'Università del Minnesota, descrive brevemente le funzioni che potrebbero e dovrebbero essere svolte dagli psicologi scolastici. La National School Psychology Inservice Training Network non era, nemmeno nelle intenzioni iniziali dei suoi fondatori, una struttura permanente della psicologia scolastica. Era invece un progetto temporaneo che il governo federale aveva finanziato affinché collaborasse con le organizzazioni permanenti del settore: le associazioni professionali più importanti, le organizzazioni professionali statali e locali, i dipartimenti statali dell'istruzione e i singoli distretti scolastici.

In un documento abbinato al *Progetto-I*, intitolato *Psicologia scolastica: lo stato dell'arte* (Ysseldike, 1985), quindici autori riassunsero le conoscenze di base disponibili per ciascuna delle funzioni generali delineate nel *Progetto-I* e fornirono una bibliografia commentata. Il *Progetto-I* indicò sedici ambiti di formazione e pratica professionale e affermò che gli psicologi scolastici dovevano essere competenti in ciascuno ambito.

Il *Progetto-II* venne messo a punto da una task force di sei psicologi scolastici che riorganizzarono, in qualche caso combinarono, e aggiornarono gli ambiti di formazione e pratica professionale specificati nel *Progetto-I*. Anche questa task force fu commissionata da Bill Pfohl, all'epoca presidente della NASP (1996-97). La task force delineò dieci ambiti di formazione e pratica professionale: (1) responsabilità sociale e decisioni basate sui dati; (2) comunicazione interpersonale, collaborazione e consulenza; (3) insegnamento efficace e sviluppo di abilità cognitive/scolastiche; (4) socializzazione e sviluppo delle competenze generali utili nella vita⁴; (5) diversità degli studenti nello sviluppo e nell'apprendimento; (6) struttura, organizzazione e clima scolastico; (7) prevenzione, promozione del benessere e intervento sulla crisi; (8) collaborazione fra famiglia, scuola e comunità; (9) ricerca e valutazione dei programmi; (10) pratica legale e deontologica e sviluppo professionale.

Il *Progetto-I* e il *Progetto-II* hanno influito significativamente sulla formazione e la pratica professionale nell'ambito della psicologia scolastica. Nella Premessa del *Progetto-II*, Bill Pfohl descrive gli effetti del *Progetto-I*, affermando:

⁴ In tutto il testo *life competencies* è stato tradotto con *competenze generali utili nella vita*. (ndt)

a partire dalla sua pubblicazione nel 1984, la prima versione di *Psicologia scolastica: progetto per la formazione e la pratica professionale* ha stimolato buona parte dei progressi registrati nel campo della formazione e della pratica professionale nell'ambito della psicologia scolastica. La creazione del National School Psychology Certification System (1988), con l'affermazione della necessità di uno sviluppo professionale continuo, è una prova ulteriore degli effetti esercitati dal primo *Programma* sulla professione di psicologo scolastico.

Molti stati hanno utilizzato il documento per migliorare la standardizzazione nella concessione di autorizzazioni e certificazioni nel campo della psicologia scolastica; gli standard di certificazione odierni richiedono solitamente il possesso di competenze nei sedici ambiti originali descritti nel progetto del 1984 [...] (p. i)

Il *Progetto-III* nasce esplicitamente come stimolo di discussione e cambiamento per gli psicologi scolastici e i responsabili della loro formazione. Può essere utilizzato dai docenti per mettere a punto i compiti del corso e le esperienze pratiche sia a livello di formazione pre-servizio che a livello di educazione continua, e, dagli psicologi scolastici nell'esercizio della professione, come modello di sviluppo professionale continuo. Infine, può essere utilizzato dalle associazioni professionali per facilitare la pianificazione strategica e per informare la revisione degli standard per l'esercizio professionale, la formazione e l'accreditamento.

Nel preparare il *Progetto-III*, la nostra task force si è assunta tre impegni principali. Innanzitutto, abbiamo cercato di conservare gli ambiti contenuti nel *Progetto-II*. In secondo luogo, abbiamo voluto tenere conto sia dei cambiamenti avvenuti nel settore (per es., la riduzione delle risorse, la spinta verso le pratiche di insegnamento suffragate da riscontri empirici) sia dei principali risultati conseguiti dalla pubblicazione del *Progetto-II*. In terzo luogo, abbiamo cercato di riconoscere i risultati della Conferenza sul futuro della psicologia scolastica del 2002 e di includerli nel documento. Come è avvenuto in passato nello sviluppo delle precedenti versioni del *Progetto*, abbiamo sollecitato un folto gruppo di professionisti, docenti e autorevoli organizzazioni di psicologia scolastica a contribuire, e abbiamo tenuto conto dei loro input.

Uno dei principali cambiamenti che compaiono nel *Progetto-III* è il riconoscimento del fatto che la competenza in psicologia scolastica emerge nel corso del tempo. Nelle versioni passate, si dava per scontato che al termine del periodo di istruzione i *graduate student*⁵ fossero competenti in tutti gli ambiti. Ora ci si aspetta che dimostrino un livello di competenza *da principiante* alla fine degli studi, si dimostrino *competenti* in una particolare area una volta terminato il periodo di tirocinio e che, dopo un periodo di 5-10 anni di pratica, siano *esperti* in una o due aree.

⁵ Un *graduate student* è uno studente che avendo conseguito il *Bachelor's degree* frequenta una *graduate school*, cioè una scuola per il conseguimento di *master's degree*, *doctoral degree* (Ph.D.) o altri titoli come i *graduate certificate* e i *professional degree*. (ndt)

Nel *Progetto-III* si afferma chiaramente che gli psicologi scolastici operano in due arene sovrapposte: ... [nel testo a pagina 6 c'è poi scritto: “instructional psychologists as occurring at three levels: universal, targeted and intensive design and mental health”, frase a cui è difficile dare un senso. Probabilmente è stata cancellata inavvertitamente qualche parola o qualche riga di testo.] Esso descrive anche il lavoro della scuola. In tutto il documento si dà un particolare rilievo alla prevenzione e si richiama l'attenzione sull'importanza degli esiti della Futures Conference.

Gli ambiti della formazione e della pratica professionale in psicologia scolastica sono sostanzialmente gli stessi del *Progetto-II*. Ne abbiamo aggiunto uno: quello tecnologico. Altri sono stati combinati. Per esempio, abbiamo fuso due ambiti del *Progetto-II* (“Socializzazione e sviluppo delle competenze generali utili nella vita” e “Prevenzione, promozione del benessere e intervento sulla crisi”) in uno solo, denominato “Incrementare lo sviluppo del benessere, delle abilità sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita”. Gli ambiti di competenza inoltre sono stati classificati in due categorie – basati su competenze “fondamentali” e basati su competenze “funzionali” – che si distinguono per l'oggetto principale.

Nel *Progetto-III* abbiamo inserito due esempi di pratica sul campo della psicologia scolastica e due esempi di formazione che mostrano come viene impostato l'insegnamento di alcune pratiche descritte nel documento. Altri esempi di entrambi i generi compariranno sul sito Internet della NASP.

Non ci aspettiamo che questo documento venga accettato supinamente. Esso dovrebbe essere discusso negli incontri fra psicologi scolastici a livello statale, regionale e nazionale e dovrebbe essere analizzato attentamente dalle principali organizzazioni di docenti impegnati nella formazione degli psicologi scolastici. Invitiamo le associazioni statali e nazionali ad approfondire la discussione di questo documento con l'organizzazione di tavole rotonde alle conferenze e la pubblicazione di articoli di risposta su riviste e newsletter.

Siamo riconoscenti nei confronti di Lesley Carter, direttrice di NASP Center and Web Services, per l'aiuto fornito nello sviluppo di questo *Progetto*. Ringraziamo inoltre Andrea Canter, direttore di *Communiqué*, per il suo importante lavoro editoriale; Gordy Wrobel, Beth Doll e la NASP Prevention Task Force per i preziosi feedback che ci hanno fornito; e Jeff Babl per il suo aiuto tecnico e di ufficio. Abbiamo ricevuto gli input di oltre cinquecento psicologi scolastici oltre che delle organizzazioni seguenti: APA Division 16, TSP e SSSP.

Questa terza edizione di *Psicologia scolastica: progetto per la formazione e la pratica professionale* è il prodotto dell'impegno comune di tutti i membri della task force ed esprime il punto di vista di noi tutti.

Matthew Burns
Sam Ortiz
Peg Dawson
Sylvia Rosenfield
Brenna Kelley
Cathy Telzrow

Diane Morrison
Jim Ysseldyke, Presidente

I PREPARATIVI PER IL PROGETTO – TERZA EDIZIONE: IL CONTESTO ATTUALE

Il modello per il futuro della formazione e della pratica professionale nel campo della psicologia scolastica esposto in questo documento è stato sviluppato dopo un'analisi accurata dei cambiamenti avvenuti a partire dalla pubblicazione del *Progetto-II* e di parecchie variabili contestuali di rilievo. Cominciamo con la descrizione di alcuni esempi di successi e di tendenze promettenti in atto nelle scuole di oggi e nella specialità della psicologia scolastica. Quindi esaminiamo i fattori nella società e nell'istruzione che hanno influito significativamente sul nostro campo e sull'istruzione dei minori.

SUCCESSI E TENDENZE PROMETTENTI

Successi e tendenze promettenti nelle scuole di oggi

- Gli studenti che oggi vanno a scuola e che continuano a frequentarla fino al conseguimento della laurea sono più di quanti non siano mai stati in passato.
- Oggi in tutti gli stati l'insegnamento in classe è volto al conseguimento di standard di contenuto di livello elevato nelle materie scolastiche fondamentali della lettura/arti linguistiche, della matematica e delle scienze. Inoltre, l'uso di valutazioni globali allineate con questi standard permette ai distretti scolastici di monitorare i progressi degli studenti allo scopo di innalzare il livello dei conseguimenti di tutti gli studenti.
- Sempre più spesso, le scuole utilizzano dati obiettivi - compresi quelli derivati dai sistemi tecnologici di monitoraggio - per identificare gli allievi che non riescono ad acquisire i più importanti capisaldi dell'istruzione scolastica, e attivano interventi sistematici per aiutare gli allievi a rischio.
- Nel corso degli ultimi decenni, le scuole sono diventate un punto di accesso ai servizi di salute mentale, e i servizi di salute mentale per l'infanzia vengono erogati più frequentemente nelle scuole.
- Le scuole utilizzano sempre di più programmi e metodi di prevenzione per affrontare i fattori di rischio prima che i problemi si aggravino. Questo passaggio a una prospettiva "di popolazione" permette alle scuole di implementare ampi programmi preventivi rivolti alle difficoltà scolastiche e sociali-comportamentali.
- Le pratiche basate sulla ricerca vengono descritte meglio e sono accessibili più di quanto non sia mai avvenuto in passato. Molte iniziative su larga scala sono rivolte all'identificazione di interventi basati sulla ricerca in aree tanto diverse fra loro quanto la lettura e la salute mentale infantile, e oggi la ricerca informa l'insegnamento più di quanto non avvenisse dieci anni fa.
- Alcuni dati recenti suggeriscono che i tentativi di migliorare i livelli di successo degli studenti appartenenti a minoranze e di quelli con disabilità stanno dando buoni risultati. Tali progressi hanno ridotto il divario fra i risultati dei gruppi minoritari e

- quelli degli studenti bianchi portandolo ai minimi storici, e si osservano tendenze promettenti analoghe per gli studenti con disabilità.
- Oggi più che mai gli studenti con disabilità seguono il curriculum di istruzione generale all'interno delle classi comuni. Inoltre, nella scuola secondaria di secondo grado, la proporzione di studenti con disabilità che frequentano la classe corrispondente alla loro età è aumentata sostanzialmente nel corso degli ultimi venticinque anni, e gli studenti con disabilità hanno avuto maggiori probabilità di seguire un programma rigoroso di lavoro nei corsi di matematica, scienze, studi sociali e lingua straniera in preparazione dell'istruzione post-secondaria. I dati indicano anche che il numero di studenti con disabilità che continuano il loro percorso di istruzione scolastica e che si laureano ogni anno è aumentato.
 - I recenti cambiamenti nella legislazione federale hanno reso possibile un migliore coordinamento e una maggiore flessibilità nell'uso delle risorse per rispondere ai bisogni degli studenti.
 - Le scuole si stanno ponendo le domande giuste e si stanno concentrando sui problemi più difficili. Si registra un consenso sempre maggiore riguardo alla necessità che le scuole trovino delle soluzioni per affrontare il problema dei risultati relativamente inferiori, ottenuti dagli studenti di colore, economicamente svantaggiati, con problemi di salute mentale o di lingua madre diversa, sul piano della regolare conclusione del percorso di studi, dell'ambiente meno restrittivo (Least Restrictive Environment), delle sospensioni e delle espulsioni. Identificando i contesti in cui tali iniquità persistono e analizzando i fattori che le alimentano, gli insegnanti potranno decidere dove e come utilizzare le risorse per ottenere i risultati desiderati.

Successi e tendenze promettenti nella formazione e nella pratica professionale degli psicologi scolastici

- Proseguendo, secondo la tradizione, lungo la strada della connessione fra scienza e pratica, il campo della psicologia scolastica ha avuto un ruolo di primo piano all'interno del movimento degli "interventi suffragati da riscontri empirici". Lo testimonia per esempio il lavoro della Task Force on Evidence-Based Interventions in School Psychology, sponsorizzato dalla Division of School Psychology dell'APA, dalla NASP e dalla Society for the Study of School Psychology. Scopo della task force è sviluppare un manuale per la valutazione critica, e l'eventuale divulgazione, delle informazioni sui programmi di prevenzione e di intervento efficaci per i bambini, gli adolescenti e le famiglie.
- Oggi, più di quanto non sia mai avvenuto in passato nel nostro settore, i programmi dei corsi di studio in psicologia scolastica vengono costruiti intorno a un'ossatura concettuale seguendo degli standard di formazione professionale elevati. Quasi due terzi dei programmi sono approvati dal National Council for the Accreditation of Teacher Education/NCATE, e si prevede che nel corso del tempo i paradigmi formativi attuali incideranno sulla pratica della psicologia scolastica sempre di più.

- Più di 10.000 psicologi scolastici sono riconosciuti come Nationally Certificate School Psychologists/NCSP. Questa forma di accreditamento testimonia di fronte al pubblico il fatto che lo psicologo scolastico soddisfa i rigorosi standard della NASP in materia di formazione e tirocinio, e che è impegnato in un processo di sviluppo professionale continuo. Dal 2006, ventisei stati hanno inserito il riconoscimento NCSP nei loro processi di certificazione/autorizzazione, tenendo conto del requisito di “alta qualificazione” citato nel No Child Left Behind Act/NCLB.
- Sebbene negli ultimi decenni i dati sull’uso del tempo degli psicologi scolastici siano rimasti costanti a livello nazionale, essi evidenziano anche una certa variabilità regionale; in alcuni Stati e in certi distretti scolastici, inoltre, un numero crescente di psicologi scolastici partecipa all’erogazione di servizi globali che permettono loro di incidere su un maggior numero di studenti in modi più significativi. Gli psicologi scolastici lavorano sempre di più all’interno di distretti che hanno adottato un modello di soluzione dei problemi, e man mano che le scuole assumono un orientamento più sistemico e preventivo, agli psicologi scolastici vengono assegnate funzioni lavorative più diversificate.
- Nonostante la penuria di psicologi scolastici, il rapporto numerico fra psicologi scolastici e studenti in molti distretti è più basso oggi di quanto non lo sia mai stato nella storia della psicologia scolastica⁶. Inoltre, è stata rilevata una correlazione fra rapporti di servizio più bassi e uso di pratiche mirate alla prevenzione e all’intervento, più che all’accertamento dell’ammissibilità all’educazione speciale.
- La pratica della psicologia scolastica è andata assorbendo sempre più le finalità e i principi riflessi nella *Conferenza sul futuro della psicologia scolastica* del 2002. Gli psicologi scolastici si stanno concentrando su problemi differenti e oggi si preoccupano maggiormente di migliorare la competenza scolastica, il funzionamento sociale ed emozionale, la collaborazione fra scuola e famiglia, l’insegnamento in classe e i servizi scolastici rivolti a tutti gli allievi per la salute generale e mentale dei minori e delle famiglie.
- In quanto disciplina, la psicologia scolastica ha avuto un ruolo importante nel perorare leggi, iniziative di politica pubblica e prassi innovative mirate a migliorare i servizi di istruzione e di salute mentale per i minori e le famiglie. I dirigenti delle nostre organizzazioni professionali più importanti portano regolarmente la loro testimonianza nelle sedi opportune per informare la politica pubblica e modellare il linguaggio normativo. Inoltre, queste organizzazioni si coalizzano frequentemente con altre associazioni professionali allo scopo di influire più significativamente sulla politica pubblica.

FATTORI SOCIALI

Società e sistemi diversi

⁶ **Basso rapporto numerico fra psicologi scolastici e studenti significa pochi psicologi; perché allora la frase comincia con “nonostante la penuria...”?**

Gli Stati Uniti sono un paese caratterizzato e arricchito da una popolazione eterogenea. Oltre il 10% degli statunitensi sono nati in altri Paesi, e gli ispanici, che oggi costituiscono il 14,1% della popolazione, hanno sorpassato gli afroamericani diventando il gruppo di minoranza etnica più numeroso. La maggioranza caucasica (non ispanica) si sta riducendo e nell'arco di alcuni decenni diventerà la maggioranza relativa della popolazione. Si stima che nel 2020 oltre sei milioni di bambini in questo Paese saranno English Language Learners (ovvero allievi che cominciano ad apprendere l'inglese come nuova lingua o che lo stanno perfezionando).

Dopo un periodo di declino, il tasso di povertà infantile sta oggi crescendo, e il divario fra ricchi e poveri si sta allargando. Gli Stati Uniti sono caratterizzati da un incremento della segregazione su base razziale e di classe sociale, e troppi bambini appartenenti a gruppi minoritari o economicamente svantaggiati ricevono un'istruzione inadeguata. Anche la gamma e la differenziazione delle opzioni educative stanno crescendo, come dimostra il vistoso incremento delle opzioni di *charter school*⁷ e di istruzione nella propria casa per un numero significativo di bambini. La diversità e le ingiustizie esistono anche nei distretti scolastici e nelle scuole pubbliche. È stata riscontrata una correlazione fra insufficienza dei finanziamenti, inadeguatezza dei salari, carenza di opportunità di avanzamento e insicurezza degli ambienti, da un lato, e, dall'altro, turnover elevato degli insegnanti e scarso successo scolastico degli studenti nelle scuole urbane rispetto alle scuole omologhe di periferia. Per giunta, sebbene le minoranze siano sempre più rappresentate fra gli studenti, la proporzione di insegnanti appartenenti a gruppi minoritari si sta riducendo.

L'uso e l'impatto della tecnologia

In media, in questo Paese i giovani dedicano quotidianamente meno di un'ora ai compiti e circa sei ore e mezza all'uso di media (televisione, computer, radio, lettore CD, lettore MP3 e videogiochi). Questo fatto, insieme alla diffusione dei computer, dell'accesso a Internet e della televisione satellitare o via cavo, testimonia l'uso massiccio e l'influenza della tecnologia nella nostra cultura.

La tecnologia presenta sia sfide che opportunità. La ricerca indica che la differenza fra chi ha la possibilità di utilizzare strumenti tecnologici e chi non ce l'ha dipende in gran parte dalla razza e lo status socioeconomico. Sebbene la quasi totalità delle scuole dispongano di computer e la grandissima maggioranza di esse possiedano anche una connessione a Internet, i bambini che frequentano le scuole dei distretti scolastici ricchi hanno molto più accesso a una moltitudine di strumenti tecnologici all'avanguardia rispetto a quelli dei distretti scolastici poveri. In un mondo in cui l'alfabetizzazione

⁷ Le *charter school* sono scuole primarie e secondarie statunitensi, finanziate con denaro pubblico, che sono state esentate da una parte delle norme, dei regolamenti e degli statuti che valgono per le altre scuole pubbliche in cambio di una qualche sorta di rendicontazione sociale riguardo al conseguimento di determinati risultati, che vengono esposti nell'atto istitutivo di ciascuna scuola. Le *charter school* a gestione statale (non affiliate ai distretti scolastici locali) sono spesso istituite da gruppi non-profit, università e organismi governativi (ndt, tratto e tradotto da en.wikipedia.org).

tecnologica è una condizione necessaria per avere un lavoro ben pagato, l'accesso alla tecnologia può migliorare le prospettive degli studenti dopo il conseguimento del diploma.

La sfida, per le scuole di oggi, consiste da un lato nell'individuare i modi opportuni per rendere la tecnologia accessibile a tutti gli studenti e dall'altro nel garantire che gli insegnanti possiedano le abilità necessarie per utilizzare la tecnologia al fine di incrementare l'apprendimento degli studenti. L'uso della tecnologia nell'erogazione dell'apprendimento a distanza e dell'istruzione secondaria di secondo grado on-line influisce sulle pratiche di insegnamento in generale.

Imparare a usare la tecnologia e usare la tecnologia per imparare sono due aspetti essenziali per il successo nella vita.

Un'epoca di ansie

Benché ormai sia un luogo comune, gli attacchi dell'11 settembre 2001 hanno cambiato per sempre questo Paese. La natura e l'intensità delle preoccupazioni espresse dagli studenti delle scuole di oggi, rapportate a quelle di epoche precedenti, convalidano chiaramente questa osservazione. Inoltre, gli eventi che suscitano preoccupazione non hanno a che vedere soltanto con gli attacchi terroristici. Dalla pubblicazione del *Progetto-II*, nel 1997, ci sono stati ben diciotto incidenti di alto profilo con omicidi di studenti all'interno di campus scolastici, e, durante la stesura di questo documento, alla ribalta delle cronache nella nostra nazione c'era la ripresa dagli effetti devastanti degli uragani Katrina e Rita. I bambini e gli adolescenti delle generazioni precedenti si preoccupavano degli attacchi globali contro l'umanità (per es., bombe atomiche e nucleari) ma gli eventi recenti legittimano le preoccupazioni per la devastazione delle loro comunità locali.

Mentre le difficoltà di lettura continuano ad essere il motivo più frequente per l'invio di studenti agli psicologi scolastici, i bisogni di salute mentale dei minori sono diventati un problema di salute pubblica importante che influisce direttamente sull'insegnamento e l'apprendimento. Sebbene non sembrino esserci differenze apprezzabili fra le popolazioni maggioritarie e minoritarie per quanto riguarda le percentuali di studenti considerati mentalmente sani, la possibilità di usufruire di cure tempestive, economicamente accessibili ed efficaci non si distribuisce equamente nei vari gruppi. Mai prima d'ora c'è stato un bisogno così grande di psicologi scolastici che si assumano la responsabilità di garantire l'erogazione dei servizi di salute mentale di qualità rivolti ai minori.

FATTORI EDUCATIVI

La responsabilità sociale nelle scuole

I primi anni del nuovo millennio sono stati caratterizzati da varie iniziative di politica pubblica e da provvedimenti legislativi di rilevanza storica che hanno aumentato sensibilmente la responsabilità sociale nelle scuole pubbliche. Nel 2001, è stato approvato il No Child Left Behind Act/NCLB e i distretti scolastici sono diventati pubblicamente responsabili dei risultati degli studenti le cui scarse prestazioni in precedenza erano state considerate una conseguenza della razza, dell'indigenza, dello status linguistico o della disabilità. Un anno dopo, la President's Commission on Excellence in Special Education ha concluso che le scuole operano in una cultura di osservanza, e si è raccomandata di focalizzare invece l'attenzione sui risultati per gli studenti. Nel 2002, inoltre, il rapporto della National Academy of Sciences intitolato *Minority students in special and gifted education* ha indicato nelle pratiche tradizionali di invio e assessment due possibili concause alla base della rappresentazione sproporzionata di studenti minoritari nell'educazione speciale e dei ritardi nell'accesso a interventi efficaci e tempestivi. Nel 2004 la riautorizzazione dell'Individuals with Disabilities Education Improvement Act/IDEA ha fatto eco al richiamo del NCLB sull'importanza della responsabilità sociale e dei risultati e ha accolto diversi cambiamenti di rilievo volti a promuovere le pratiche preventive e l'allineamento dell'assessment e dell'intervento.

Dati demografici sulla psicologia scolastica

In questo Paese lavorano circa 38.000 psicologi scolastici ma la tendenza verso la penuria di professionisti, già in atto e destinata a proseguire, è ben documentata. Si stima che 15.000 posti di psicologo scolastico resteranno liberi fra i 2003 e i 2020 a causa di un picco nei pensionamenti e della concomitante carenza di nuovi professionisti. Inoltre, i posti liberi per docenti nella specialità della psicologia scolastica sono più che raddoppiati dalla pubblicazione del *Progetto-II*, e un numero significativo di essi è rimasto vacante di anno in anno.

Oltre alle carenze documentate e previste, nel settore sembrano esserci molta mobilità e una considerevole propensione all'abbandono della professione, due fenomeni di cui è difficile calcolare le proporzioni esatte. Forse può trattarsi di problemi connessi alla dissonanza fra le aspettative coltivate nel periodo formativo e i ruoli lavorativi effettivi. Gli psicologi scolastici riferiscono un livello di soddisfazione lavorativa elevato ma si continua a registrare una discrepanza fra i ruoli ambiti e quelli reali, registrandosi un'enfasi eccessiva sulle valutazioni per l'accertamento dell'ammissibilità all'educazione speciale. A ciò si aggiunga che non esistono meccanismi adottati universalmente per garantire la qualità dei tirocini a livello specialistico (*specialist*) e dottorale (*doctoral*) mentre la carenza di tirocini pre-dottorali nella scuola è preoccupante. La sfida per la professione è continuare a sviluppare la base di abilità universali nei professionisti e la capacità sistemica che servono per allineare la realtà con le migliori prassi.

La scissione fra ricerca e pratica

Si è facilmente tentati di presupporre che ciò che viene fatto nelle scuole sia permeato da decenni di ricerca; tuttavia, sembra esserci una scissione particolarmente persistente fra la pratica professionale e la ricerca nel campo dell'istruzione. Che ciò sia dovuto alla ricerca – scarsamente rilevante, insufficientemente persuasiva o poco utilizzata – oppure alla resistenza che il sistema scolastico oppone al cambiamento, si deve in ogni caso riconoscere che limitarsi a fornire dati ai professionisti non basterà di per sé a migliorare la pratica professionale. La divulgazione e l'implementazione delle informazioni sono attività separate e distinte.

La ricerca può essere usata – bene o male – a vari fini: per promuovere un'agenda politica, per giustificare le pratiche correnti, per informare e migliorare l'esercizio professionale, come una pagella o per suffragare i preconcetti. L'attuale richiesta di responsabilità sociale e di prestazioni suffragate da riscontri empirici ricorda agli psicologi scolastici e ai loro docenti di basare l'esercizio professionale su ricerche all'avanguardia, utilizzando quindi la ricerca come fondamento per la pratica.

PROGETTO-III: IL MODELLO DI FORMAZIONE E PRATICA PROFESSIONALE DELLA PSICOLOGIA SCOLASTICA

INTRODUZIONE

Il *Progetto-I* ha avuto una grossa influenza sulla formazione e la pratica degli psicologi scolastici, in gran parte a causa del fatto che i suoi ambiti di competenza sono stati inclusi nelle revisioni del 2000 degli standard di formazione, pratica e accreditamento della NASP. Il gruppo che produsse gli standard utilizzò i dieci ambiti del *Progetto-II*; in più aggiunse un ambito, quello della tecnologia. Così, gli standard della NASP specificano undici ambiti di competenza. La task force per il *Progetto-III* cercò di mantenere quegli elementi del *Progetto-II* che erano stati considerati più utili e stabili, tentando al contempo di correggere alcuni dei suoi punti deboli e di tenere conto dei cambiamenti e delle variabili contestuali descritte sopra.

Per una circostanza in un certo senso paradossale, gli aspetti più influenti del *Progetto-II* – gli ambiti di formazione e pratica – costituiscono anche una fonte di preoccupazione. I docenti che provvedono alla formazione degli psicologi scolastici, in particolare, hanno affermato che non è realistico aspettarsi che un programma di formazione a livello specialistico fornisca agli allievi una competenza adeguata in tutti e undici gli ambiti di abilità specificati negli *Standard per i programmi di formazione e tirocinio in psicologia scolastica* della NASP. Sia i docenti responsabili dello sviluppo di queste competenze sia i loro *graduate student* si avvicinano agli esami finali con trepidazione, sapendo che nei due o tre anni del programma di livello specialistico è impossibile garantire una piena acquisizione delle abilità afferenti a undici ambiti di competenza tanto diversi e vasti. Nel *Progetto-II* gli ambiti erano stati considerati come aree in cui “gli psicologi scolastici sono leader nelle scuole”. Nel *Progetto-III*, essi vengono intesi come aree di competenza con tre livelli di expertise. Noi ammettiamo l’esistenza di un *continuum di sviluppo delle abilità*, e affermiamo che il compito dei programmi di formazione è (a) assicurare che gli allievi raggiungano il livello di “principianti” in tutti gli ambiti al momento del completamento della fase scolastica della loro formazione, (b) e che arrivino a essere “competenti” alla conclusione del tirocinio, con l’aspettativa che (c) raggiungano il livello di “esperti” nelle loro pratiche professionali – verosimilmente soltanto in alcuni ambiti - solo dopo avere maturato una certa esperienza in seguito al conseguimento del titolo di studio. Per di più, la preparazione professionale nella specialità della psicologia scolastica può avvenire a due livelli differenti: specialistico e dottorale. È probabile che alla formazione avanzata in aree come la ricerca, la valutazione dei programmi e la supervisione clinica di livello dottorale corrisponda una maggiore esperienza nei relativi ambiti di competenza.

Un altro limite del *Progetto-II* è che gli ambiti di formazione e pratica professionale possono sembrare soltanto un lungo elenco di abilità in assenza di un sistema di integrazione coerente necessario per l’erogazione di servizi di psicologia scolastica globali e di qualità elevata. Ci è parso importante inserire gli ambiti di competenza all’interno di un modello integrato di pratica efficace della psicologia scolastica. Così, il *Progetto-III* affronta due questioni chiave a cui non era stata data una risposta adeguata

nel *Progetto-II*: (a) quali sono i risultati critici per la pratica della psicologia scolastica? e (b) qual è il sistema di erogazione più efficace per raggiungere questi risultati? Il *Progetto-III* viene considerato un'evoluzione più che una rivoluzione poiché è costruito sulle solide fondamenta fornite dai *Progetti* precedenti e da altre forze che hanno contribuito a forgiare il nostro campo sin dalla sua nascita.

PROGETTO-III: IL MODELLO

Il modello per la formazione e la pratica in psicologia scolastica esposto nel *Progetto-III* è rispecchiato nello schema rappresentato nella figura 1.

Figura 1
Formazione e pratica e in psicologia scolastica
Sfide e problemi contestuali

Ambiti di competenza

Competenze funzionali	Incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche	Incrementare lo sviluppo del benessere, delle attività sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita
	Responsabilità sociale e decisioni basate sui dati	Erogazione di servizi basata sui sistemi
Competenze fondamentali	Responsabilità professionale, legale, etica e sociale	
	Applicazioni della tecnologia	
	Consapevolezza delle diversità ed erogazione sensibile dei servizi	
	Abilità interpersonali e collaborative	
Principi psicologici e pedagogici	Applicazione della scienza e del metodo scientifico	

Sistema di erogazione

Intensivo

Mirato

Universale

Miglioramento continuo

Risultati

Sviluppare la capacità dei sistemi

Migliori competenze per tutti gli studenti

Il lato sinistro dello schema indica i due fondamenti del nostro campo: una base di conoscenze psicologiche e pedagogiche ben consolidata e l'applicazione del metodo scientifico nella messa in opera pratica della base di conoscenze. Su queste duplii fondamenta poggiano otto competenze disciplinari sviluppate durante la formazione professionale e l'esperienza applicativa degli psicologi scolastici. L'erogazione dei servizi di psicologia scolastica, rappresentata nel triangolo in mezzo alla figura, avviene a tre livelli: universale, mirato e intensivo. I due principali risultati del nostro lavoro nelle scuole - l'incremento della competenza degli studenti e lo sviluppo della capacità sistemica di soddisfare le esigenze degli allievi - sono rappresentati nei due cerchi sul lato destro del modello. Le componenti del modello sono descritte dettagliatamente nella sezione seguente.

PROGETTO-III: LE COMPONENTI DEL MODELLO

Nella spiegazione della rappresentazione del modello di formazione pratica e professionale in psicologia scolastica, cominciamo con i risultati e procediamo a ritroso (da destra verso sinistra). Lo scopo dell'istruzione è aiutare i bambini a diventare adulti competenti e affettuosi, cittadini partecipi, e membri produttivi della comunità. La psicologia scolastica può svolgere un ruolo importante in questo processo. Più in particolare, gli psicologi scolastici dovrebbero adoperarsi per (a) migliorare le competenze per tutti gli studenti e (b) sviluppare e alimentare la capacità del sistema di soddisfare le necessità di tutti gli studenti lungo il loro percorso verso una vita adulta di successo.

Risultato uno: migliori competenze per tutti i bambini e gli adolescenti

Le competenze che le persone dovrebbero sviluppare negli anni di scuola ricadono in due categorie generali. Innanzitutto, ci sono alcune competenze scolastiche e cognitive importanti (comprendenti sia le abilità scolastiche di base che le abilità funzionali generali utili nella vita) che nel Ventunesimo secolo, in un'epoca in cui la tecnologia espone gli studenti a più informazioni in un giorno di quante non fossero a disposizione dei loro antenati nell'arco della vita intera, risultano indispensabili. Gli psicologi scolastici dovrebbero essere *consulenti educativi* capaci di aiutare genitori e insegnanti a capire come funziona l'apprendimento degli studenti e come dovrebbe avvenire l'insegnamento efficace. In secondo luogo, ci aspettiamo che gli studenti sviluppino delle competenze socioemozionali. Fra queste ci sono la capacità di andare d'accordo con gli altri e la resilienza nel fronteggiamento degli stressor quotidiani e delle difficoltà importanti. Gli psicologi scolastici dovrebbero essere *professionisti della salute mentale* capaci di guidare i genitori e gli insegnanti mentre imparano a creare dei contesti ambientali in cui i bambini e gli adolescenti possano sentirsi protetti e accuditi oltreché abbastanza sicuri da assumersi dei rischi ed espandere la loro gamma di competenze. Nel complesso, vogliamo che l'istruzione scolastica produca adulti responsabili e cittadini partecipi e sani, che si rapportano e che vanno d'accordo con gli altri e che possiedono le abilità funzionali e scolastiche necessarie per essere indipendenti. Il concetto di incremento della competenza comprende l'accettazione del livello di abilità attuale dello studente e la progettazione di interventi mirati, e a volte più intensivi, per metterli nella condizione di progredire verso il conseguimento degli obiettivi finali (in continua trasformazione).

Risultato due: sviluppare e alimentare le capacità dei sistemi

Non basta che gli psicologi scolastici sappiano aiutare gli studenti a sviluppare le loro competenze. Essi devono anche essere in grado di aiutare i sistemi a sviluppare la

capacità di promuovere e insegnare tali competenze. Ciò presuppone la comprensione del funzionamento dei sistemi e dei fattori che contribuiscono all'implementazione e al successo delle innovazioni pedagogiche. Sebbene le scuole e i sistemi educativi siano i bersagli più logici, gli psicologi scolastici devono anche capire come incidere sulle famiglie, i sistemi della comunità e la politica pubblica. Bambini e adolescenti fanno parte di un sistema più ampio, e solo quando le singole componenti del sistema lavorano insieme diventa possibile conseguire risultati ottimali. Gli psicologi scolastici devono essere *consulenti dei sistemi* per garantire che ciò avvenga.

Lo sviluppo della capacità presuppone una visione condivisa e un senso collettivo di risolutezza, una leadership efficace, il coinvolgimento delle parti interessate, una valutazione continua e l'impegno per un miglioramento costante. Il risultato finale dello sviluppo e del mantenimento della capacità del sistema è un miglioramento dell'allineamento e dell'allocazione del personale, delle risorse e degli sforzi verso l'obiettivo comune del miglioramento dei risultati per tutti gli studenti.

Il sistema di erogazione

Se gli obiettivi della psicologia scolastica sono migliorare le competenze di tutti gli studenti e sviluppare e alimentare la capacità dei sistemi, allora la domanda logicamente conseguente è: qual è il meccanismo da utilizzare per raggiungere questi obiettivi? Il *Progetto-III* propone un sistema di erogazione dei servizi caratterizzato da una variazione nell'intensità degli interventi rapportata alla gravità dello stato di necessità dello studente. C'è una lunga e ricca tradizione che suffraga questo approccio nella letteratura sulla salute pubblica e la prevenzione (primaria, secondaria e terziaria), e tale paradigma è coerente con i più recenti modelli di erogazione dei servizi. I *servizi universali* sono programmi di livello sistemico rivolti a tutti e pensati per soddisfare le necessità scolastiche e socioemozionali della grandissima maggioranza degli studenti. Essi comprendono, per esempio, l'uso di metodi di insegnamento della lettura e della matematica suffragati da riscontri empirici o l'implementazione di un programma disciplinare positivo allargato a tutta la scuola per ridurre i problemi di gestione del comportamento. I servizi universali dovrebbero avere carattere basilare ed essere accessibili a tutti i bambini e gli adolescenti.

Con quel 10-20% di alunni con cui l'approccio universale si dimostra insufficiente, i deficit nelle prestazioni o nelle abilità scolastiche o socioemozionali specifiche si affrontano per mezzo di *interventi mirati*. Per gli alunni con difficoltà di lettura, l'intervento mirato potrebbe comprendere un intervento di lettura *Title I*⁸ a integrazione dell'insegnamento curricolare in classe o una consulenza con l'insegnante per l'implementazione di una strategia suffragata da riscontri empirici che, fino a quel momento, non era nel suo repertorio. Gli interventi mirati per gli alunni con problemi sociali potrebbero consistere nel riprogettare gli ambienti, in modo da facilitare

⁸ Il riferimento è a una sezione del diritto pubblico, la Public Law 107-110 "Improving The Academic Achievement Of The Disadvantaged", che prevede dei programmi federali di finanziamento volti a migliorare i risultati scolastici degli alunni economicamente e scolasticamente svantaggiati. (ndt)

l'addestramento individualizzato nel contesto di interazioni sociali che permettano di trovare degli amici o di giocare in modo cooperativo, oppure nel collaborare con insegnanti e genitori alla realizzazione di un intervento comportamentale nella classe.

Infine, per l'1-7% di bambini affetti da problemi cronici e più gravi, servono *interventi intensivi* specialistici. Potrebbe trattarsi di un insegnamento della lettura più intensivo e individualizzato nel caso degli alunni che non hanno risposto positivamente all'insegnamento *Title I*, oppure, nel caso dei ragazzi con problemi socioemozionali o comportamentali, potrebbe essere necessario attivare un intervento coordinato che coinvolga la famiglia, la scuola e la comunità.

Il *Progetto-III* adotta questo modello di interventi universali, mirati e intensivi in considerazione del suo successo documentato, della sua attenzione per l'aspetto preventivo e del fatto che è un modo ragionevole di organizzare l'erogazione di servizi di psicologia scolastica al fine di soddisfare le necessità di tutti i bambini e gli adolescenti. L'implementazione di programmi universali efficaci permette alla grandissima maggioranza degli allievi di conseguire la competenza scolastica e socioemazionale, e riduce al minimo il numero di quelli che richiedono aiuti mirati e intensivi. Operando all'interno di questo paradigma, gli psicologi scolastici potranno agire efficacemente nelle scuole che hanno adottato questo approccio e promuovere un cambiamento sistemico in quelle che ancora non l'hanno fatto.

Gli ambiti di competenza

Per poter lavorare in vista del raggiungimento dei risultati critici per gli allievi, operando nel contesto di un modello di erogazione dei servizi a tre livelli, gli psicologi scolastici devono possedere conoscenze e abilità. La base di conoscenze comprende una serie di principi psicologici e pedagogici e un metodo accettato per l'applicazione di tali principi (cioè il metodo scientifico) oltre che linee guida, metodi e teorie suffragate da riscontri empirici per produrre cambiamenti a livello individuale e sistemico. Con la sua miscela di pedagogia e psicologia, il campo della psicologia scolastica affronta il compito di aiutare i bambini a diventare adulti competenti e responsabili introducendo una prospettiva unica. Le conoscenze in sé e per sé non possono bastare; gli psicologi scolastici devono anche possedere una serie di abilità, compresa la capacità di usare il procedimento di soluzione dei problemi e la metodologia scientifica per creare, valutare e applicare gli interventi appropriati, convalidati empiricamente, sia a livello di individuo che a livello di sistema. Possediamo una base di conoscenze ben documentate sulle pratiche di insegnamento che funzionano e una solida letteratura in merito ai sistemi di erogazione efficaci che ci consentono di insegnare con successo.

Le otto competenze generali, pur essendo descritte singolarmente in questo modello, sono in realtà un insieme di abilità interconnesse fra loro. Per essere efficaci, gli psicologi scolastici devono avere una conoscenza ampia e una comprensione profonda delle abilità incluse in ciascun ambito e devono saperle applicare e integrare agevolmente nel loro lavoro quotidiano. Come osservato sopra, non ci si aspetta che appena terminati gli studi in psicologia scolastica una persona abbia le stesse abilità dei

colleghi con molti anni di esperienza. Ci si aspetta tuttavia che sia stata esposta, sia sul piano teorico che su quello pratico, a tutti gli ambiti di abilità. Continuando ad accumulare esperienze nel settore, gli psicologi scolastici “principianti” diventeranno “competenti” in tutti gli ambiti, sino a divenire “esperti” in quelli più vicini alla loro pratica.

GLI AMBITI DI COMPETENZA PER LA FORMAZIONE E LA PRATICA NEL CAMPO DELLA PSICOLOGIA SCOLASTICA

Gli otto ambiti di competenza vengono presentati come insiemi distinti di conoscenze e abilità. Ciò nonostante bisogna pensare che essi operino di concerto per il conseguimento delle finalità più generali del lavoro di psicologo scolastico: migliorare la competenza dello studente e sviluppare la capacità dei sistemi. Quanto gli psicologi scolastici attingano dalle varie competenze specifiche dipende sia dal livello di erogazione del servizio sia dalle specifiche strategie di prevenzione o di intervento implementate.

Quattro ambiti di competenza formano la base che sostiene la formazione e la pratica in psicologia scolastica. Alcuni aspetti di questi ambiti sono componenti del carattere e dell'indole del singolo psicologo scolastico, mentre altri vengono acquisiti attraverso la formazione l'esperienza. Poiché questi ambiti permeano tutte le aree della pratica professionale di ogni psicologo scolastico e costituiscono le fondamenta da cui dipendono gli altri ambiti di competenza, essi, nella rappresentazione del modello, sostengono le altre quattro componenti. Tali *competenze fondamentali* comprendono (1) le abilità interpersonali e collaborative, (2) la consapevolezza della diversità e l'erogazione sensibile dei servizi, (3) le applicazioni della tecnologia (4) la responsabilità professionale, legale, etica e sociale. Gli altri quattro ambiti rappresentano le *competenze funzionali* che descrivono i processi e i contesti di svolgimento del nostro lavoro, e comprendono (5) l'assunzione di decisioni sulla base di dati e (6) l'erogazione di servizi basata sui sistemi. Quando c'è una profonda comprensione delle strategie pedagogiche e di salute mentale efficaci, accompagnata dalle abilità applicative necessarie per incrementare la capacità dei sistemi di promuovere questi obiettivi focalizzati sugli studenti, il nostro lavoro si concretizza nella promozione dello sviluppo (7) delle abilità cognitive e scolastiche e (8) del benessere, dell'abilità sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita.

LE COMPETENZE FONDAMENTALI

Le abilità interpersonali e collaborative

La pratica della psicologia scolastica coinvolge sia i bambini, gli adolescenti e gli adulti in vesti diverse, sia i molti sistemi all'interno dei quali essi agiscono. Pertanto è indispensabile che gli psicologi scolastici possiedono abilità interpersonali efficaci e la capacità di lavorare in modo costruttivo e collaborativo con persone e agenzie diverse. I programmi di formazione dovrebbero cercare di ammettere allievi capaci di ascoltare, adattarsi, accettare l'ambiguità ed essere pazienti nelle situazioni difficili. Il repertorio dello psicologo scolastico deve comprendere la capacità di comunicare bene e divulgare chiaramente le informazioni a un pubblico eterogeneo, dai bambini, i genitori, gli insegnanti e gli amministratori fino ai comitati scolastici locali, i responsabili delle

decisioni, i professionisti della salute mentale che operano nella comunità, i capitani d'industria e gli altri psicologi scolastici. Allo stesso tempo, gli psicologi scolastici devono comprendere l'importanza vitale della collaborazione ed essere in grado di facilitarla efficacemente in vari contesti, oltre a rendersi conto che sollecitare l'input degli altri può essere tanto importante quanto trasmettere conoscenze o condividere esperienze.

Un'abilità connessa ma distinta, essenziale per la pratica della psicologia scolastica, riguarda la consulenza collaborativa. A prescindere dalla filosofia o dal metodo di consulenza adottato, gli psicologi scolastici devono possedere buone abilità di soluzione dei problemi da utilizzare per facilitare lo sviluppo di ambienti di apprendimento armoniosi, attenuare la divisione e la privazione dei diritti civili spesso riscontrabili nelle scuole problematiche e promuovere quei generi di negoziazioni fondate su principi che si rendono necessarie per trovare un accordo.

Per fungere da agenti di cambiamento nella scuola, è essenziale possedere abilità interpersonali e collaborative efficaci e ben affinate. In definitiva, gli psicologi scolastici adoperano queste abilità quando promuovono o provocano un cambiamento a livello del singolo studente, della classe, dell'istituto, del distretto oppure su un piano più generale.

Consapevolezza della diversità ed erogazione sensibile dei servizi

Nel *Progetto-II*, la diversità venne concettualizzata principalmente nel contesto dell'apprendimento e dello sviluppo dello studente. Si prese atto della progressiva differenziazione dei background razziali, culturali, etnici, esperienziali e linguistici degli studenti e della necessità di tenere conto di tali differenze per fornire un insegnamento appropriato. Tale prospettiva, sebbene importante, si focalizzò primariamente sul riconoscimento delle differenze anziché sull'erogazione di servizi veramente sensibili ai bisogni delle popolazioni diverse. Il *Progetto-III* sostiene una concezione della diversità più ampia e richiama l'attenzione sulla centralità del suo ruolo di collegamento con gli altri ambiti.

Oggi dedicarsi alla diversità non significa più semplicemente riconoscere o essere "sensibili" alle differenze negli altri. La competenza in tutti gli aspetti della diversità non è dimostrata dal grado di sensibilità, o dal livello di conoscenza, per quanto riguarda una data cultura, bensì dalla capacità di riconoscere quando, dove e come le problematiche della diversità si manifestano e agiscono nell'ampio ventaglio di attività a cui gli psicologi scolastici si dedicano. Quando gli psicologi scolastici riescono a riconoscere l'importanza della diversità nella loro pratica, sono potenziati da tale consapevolezza, e dovrebbero trovarsi nella condizione di poter usare le loro conoscenze e abilità per aiutare le scuole ad abbracciare e affrontare efficacemente i problemi della diversità a tutti i livelli. Per esempio, per quanto riguarda l'insegnamento rivolto agli English Language Learners, gli psicologi devono sapere in che modo l'acquisizione della prima e della seconda lingua influisce sulla maturazione cognitiva e i processi di apprendimento. Non basta essere semplicemente consapevoli del fatto che

la prima lingua di un certo allievo non è l'inglese; gli psicologi scolastici devono conoscere il modo in cui l'apprendimento della seconda lingua e il bilinguismo influiscono sulla progettazione l'implementazione di un insegnamento appropriato ed efficace. Analogamente, il mancato riconoscimento degli effetti della lingua e della cultura sulle prestazioni scolastiche, e l'uso di metodi inappropriati o non sistematici per valutare gli English Language Learners, riflettono una competenza inadeguata in questo ambito.

La connessione fra l'ambito della diversità e l'ambito delle abilità interpersonali e collaborative dovrebbe essere evidente. Gli psicologi scolastici devono essere in grado di capire quando i problemi della diversità influiscono sui modi e la natura delle interazioni con altre persone e organizzazioni. Devono avere la capacità di modificare o adattare le loro pratiche tenendo conto delle caratteristiche dei loro clienti. I genitori di status socioeconomico basso ricevono la stessa considerazione di quelli con status socioeconomico elevato? Si riesce a fare in modo che i genitori che non parlano inglese si sentano benaccetti e coinvolti nell'istruzione dei loro figli? Le differenze di sesso o di orientamento sessuale influiscono sul processo di consulenza? Chiaramente, le considerazioni connesse alla diversità assumono un rilievo importante in tutte le attività che coinvolgono lo psicologo scolastico.

Dedicarsi ai problemi della diversità non è facile e richiede che gli psicologi scolastici si guardino dentro, riesaminino la loro personale visione del mondo e giudichino di che natura ed entità siano i loro pregiudizi, spesso sottili, riguardo alla cultura, l'etnia, la razza, il sesso, la disabilità, la classe sociale, l'orientamento sessuale, la lingua e gli altri aspetti di diversità. Questi potenziali pregiudizi, come quelli che altre persone o agenzie hanno nei confronti dello psicologo scolastico, influiranno significativamente sul modo in cui le decisioni vengono prese, sullo sviluppo dell'insegnamento, sulla valutazione del comportamento, sulla progettazione degli interventi e sui risultati finali. La competenza nel campo della diversità non si sviluppa leggendo testi su altri popoli e altre culture ma richiede un'esperienza approfondita di riconoscimento dei modi in cui la diversità incide su tutte le attività della psicologia scolastica (e della vita intera).

Applicazioni della tecnologia

Probabilmente nessun'altra influenza contestuale si è imposta in modo tanto rapido e incisivo quanto la tecnologia nell'ultimo decennio. Mentre all'epoca del *Progetto-II* la competenza nell'applicazione della tecnologia poteva essere definita principalmente come abilità nell'uso di elaboratori di parole, l'espansione della tecnologia e la sua integrazione in tutti gli aspetti della vita umana è progredita a una velocità strabiliante. L'evoluzione di Internet, l'onnipresenza della posta elettronica, la proliferazione delle tecnologie per la comunicazione, la diffusione dei computer portatili e l'esistenza di software per quasi ogni genere di applicazione fanno sì che per gli psicologi scolastici sia necessario sapere utilizzare (spesso con cautela) gli strumenti tecnologici attuali nell'erogazione dei servizi.

Poiché la tecnologia è entrata a far parte del tessuto della vita quotidiana, è probabile che i *graduate student* di oggi possiedano una competenza considerevole in quest'area già prima di cominciare la formazione professionale. L'uso della tecnologia nell'arena professionale, comunque, può richiedere lo sviluppo di nuove abilità e la considerazione di nuovi dilemmi etici. I computer e altri dispositivi elettronici permettono di eseguire un'ampia varietà di compiti che incrementano e facilitano il funzionamento professionale in campi come la raccolta e la conservazione di dati, il monitoraggio delle prestazioni e dei progressi degli studenti, l'assessment, la raccolta e conservazione della documentazione e la comunicazione con vari tipi di pubblico. L'abilità e l'esperienza nella raccolta e nella valutazione delle informazioni per la pratica professionale sono evidentemente una competenza necessaria. La competenza tecnologica, al pari delle abilità interpersonali e nel campo della diversità, attraversa tutti gli aspetti della pratica della psicologia scolastica, contribuendo a supportare tutti gli altri ambiti. Per esempio, è difficile immaginare di svolgere attività come la comunicazione, la conservazione di documentazione, l'osservazione, l'assunzione di decisioni basate sui dati, l'assessment, la ricerca e la valutazione dei programmi senza l'aiuto della tecnologia.

Le molte applicazioni scolastiche della tecnologia non sono un vantaggio solo per gli psicologi scolastici. La tecnologia assistiva facilita gli alunni con bisogni di apprendimento speciali, come quelli che potrebbero trarre vantaggio da modalità comunicative alternative. Inoltre, le abilità di uso della tastiera possono aiutare gli allievi con difficoltà di controllo motorio fine, e le opzioni di accessibilità dei computer (per es., gli schermi con caratteri grandi o i software di riconoscimento vocale) possono soccorrere gli alunni affetti da un'ampia varietà di problemi visivi, uditivi e motori.

Gli psicologi scolastici devono anche essere consapevoli dei potenziali pericoli associati alla tecnologia. Nelle attività professionali, il ricorso agli strumenti elettronici di comunicazione e conservazione dei dati introduce nuovi rischi sul piano della tutela della confidenzialità e della sicurezza della prova di valutazione. Molti siti sono stati criticati perché propagandano idee e comportamenti potenzialmente pericolosi (per es., i siti che esaltano certi attributi fisici idealizzati o quelli che pubblicizzano diete, l'uso di sostanze che incrementano le prestazioni, il bullismo). Per alcuni studenti c'è il rischio di forme di dipendenza (per es., dai videogiochi o dalla pornografia) e di una riduzione delle interazioni sociali autentiche (anziché virtuali).

Gli psicologi scolastici dovrebbero essere consci anche del "divario digitale", ovvero del fatto che spesso hanno più accesso alla tecnologia le persone con maggiori risorse economiche. La competenza tecnologica dovrebbe comprendere la capacità di aiutare gli alunni, i genitori e gli insegnanti a capire come e dove accedere alla tecnologia, come adoperarla per incrementare l'apprendimento in classe e come valutarne la sicurezza e il valore. La tecnologia offre opportunità enormi; presenta altresì nuove sfide per gli psicologi scolastici che dieci anni fa non potevano neppure essere immaginate.

Responsabilità professionale, legale, etica e sociale

I problemi che riguardano questo ambito fondamentale sono relativamente elementari; tuttavia sono assolutamente centrali per l'efficacia del lavoro di uno psicologo scolastico. Gli psicologi scolastici dovrebbero essere preparati a esercitare la loro professione rispettando tutti gli standard professionali (riguardanti sia la pratica che la deontologia) e legali in modo da incrementare la qualità dei servizi e proteggere i diritti di tutte le parti coinvolte. Ciò significa aderire alle linee guida metodologiche del caso in tutte le decisioni che influiscono sugli studenti; attenersi agli standard professionali e deontologici accettati nell'assessment, nella consulenza e nella pratica professionale in generale; adempiere a tutte le prescrizioni legali, comprese quelle connesse alle decisioni legislative e giudiziali.

Gli psicologi scolastici hanno altresì la responsabilità di pianificare e seguire un programma di educazione continua per il loro sviluppo professionale, sia per ottemperare alle norme di autorizzazione all'esercizio della professione, sia per crescere e mantenersi aggiornati nel loro settore. Dovrebbero conservare le credenziali professionali appropriate e provvedere ai compiti di educazione continua com'è necessario per l'esercizio quotidiano della professione e com'è richiesto dai datori di lavoro e dagli enti di accreditamento. Aspetto particolarmente importante, gli psicologi scolastici riconoscono i limiti delle loro competenze e non si spingono al di là di essi. Collaborano con il resto del corpo docente per garantire che gli insegnanti e gli operatori dei servizi collegati abbiano delle opportunità di sviluppo professionale continuo. La collaborazione migliora l'erogazione dei servizi e aiuta gli studenti a raggiungere risultati migliori.

COMPETENZE FUNZIONALI

Responsabilità sociale e decisioni basate sui dati

Nel *Progetto-II*, la responsabilità sociale e le decisioni basate sui dati erano state considerate i temi organizzatori per la formazione e la pratica professionale in psicologia scolastica. In questa revisione, noi consideriamo questo ambito, e il successivo, come processi che riflettono non soltanto il modo in cui gli psicologi scolastici organizzano le informazioni ma anche il modo e i contesti in cui le analizzano e le adoperano. L'enfasi sulle competenze professionali intese come processi è una testimonianza della prospettiva generale sovrastante che orienta l'esercizio professionale della psicologia scolastica e i contesti di erogazione dei servizi. Gli psicologi scolastici dovrebbero essere abili solutori di problemi che raccolgono le informazioni rilevanti per la comprensione delle difficoltà, prendono decisioni riguardo agli interventi appropriati, valutano i risultati dell'insegnamento e aiutano gli altri a rendere conto pubblicamente delle loro decisioni. Sebbene gli psicologi scolastici siano storicamente responsabili della raccolta di una mole considerevole di dati sugli studenti, la loro attenzione non dovrebbe restare concentrata al livello del singolo alunno. La formazione nei metodi di ricerca ed elaborazione statistica dei dati e nella valutazione

dei programmi consente loro di raccogliere informazioni sui sistemi e i programmi scolastici nonché sugli ambienti di classe.

Gli psicologi scolastici dovrebbero avere una buona dimestichezza con vari metodi di assessment e valutazione, fra cui l'osservazione, il colloquio e l'intervista, i test standardizzati, la valutazione funzionale del comportamento, l'assessment/misurazione/valutazione basato sul curriculum, l'assessment ecologico o ambientale, gli strumenti tecnologici di assessment e il monitoraggio dei progressi. A prescindere dal metodo di utilizzato, lo scopo dell'assessment rimane chiaro: definire i problemi e identificare i bisogni e le risorse degli alunni, valutare lo status attuale, collegare i risultati allo sviluppo di interventi efficaci, valutare i risultati e fornire informazioni utili per prendere decisioni riguardo agli interventi da attuare in futuro. Semplicemente, tutte le attività dell'assessment dovrebbero essere collegate alla prevenzione e all'intervento.

Gli psicologi scolastici devono assumere il ruolo di guida nell'identificazione degli ambienti di insegnamento e dei fattori cognitivi, emozionali, sociali e comportamentali che influiscono significativamente sul successo scolastico e sullo sviluppo della competenza personale. Devono essere in grado di utilizzare queste informazioni per la promozione della competenza dell'alunno e la prevenzione delle sue difficoltà/disabilità. Dovrebbero essere esperti nella valutazione degli aspetti dell'ambiente didattico che facilitano o impediscono il cambiamento a livello scolastico/comportamentale degli alunni, e conoscere i modi in cui i fattori ambientali e le caratteristiche dello studente (per es., certi aspetti della diversità) interagiscono influenzando sui risultati scolastici e comportamentali. Gli amministratori della scuola dovrebbero riconoscere il fatto che gli psicologi scolastici sono leader nella raccolta e nell'interpretazione dei dati e che possono svolgere un ruolo importante nella progettazione di metodologie di assessment per assolvere alle responsabilità di rendicontazione sociale di fronte alla collettività.

Erogazione di servizi basata sui sistemi

Benché il nome di questo ambito sia nuovo, la sostanza del contenuto era compresa negli ambiti del *Progetto-II* che riguardavano la collaborazione fra famiglia, scuola e comunità, e la struttura, l'organizzazione e il clima. Insieme a quello delle decisioni basate sui dati, quest'ambito descrive il modo in cui i problemi vengono valutati e concettualizzati. Gli psicologi scolastici non possono più concentrarsi esclusivamente sugli interventi a livello individuale se sperano di incrementare i risultati e sviluppare la capacità. I problemi di apprendimento non riguardano soltanto gli allievi ma anche i sistemi che dovrebbero favorirne il successo e prevenirne l'insuccesso.

Le scuole e gli altri ambienti in cui i bambini e gli adolescenti vivono e apprendono devono essere considerati come sistemi le cui molte componenti influiscono sull'apprendimento e lo sviluppo in modi vari e complessi. Gli psicologi scolastici devono comprendere il funzionamento dei sistemi ma ancor di più devono sapere come usare questa conoscenza per favorire un'organizzazione delle scuole e delle classi

funzionale all'apprendimento e alla prevenzione dei problemi. All'interno di un modello di erogazione dei servizi a tre livelli, gli psicologi scolastici dovrebbero essere in grado, fra le altre cose, di progettare l'insegnamento e gli interventi pedagogici, l'attivazione di gruppi di soluzione dei problemi, i programmi formativi per gli operatori paraprofessionali, le politiche scolastiche per problematiche come la disciplina e la valutazione del lavoro scolastico degli alunni, i sistemi di comunicazione e di invio, i programmi di prevenzione e di intervento per le crisi, i programmi per favorire la transizione da un aspetto dell'istruzione scolastica all'altro e i programmi *school-within-a-school*⁹.

Gli psicologi scolastici dovrebbero governare le iniziative volte a conferire sicurezza, civiltà, calore e attrattiva alle scuole e ad alimentare al loro interno il senso di comunità, l'attenzione per i contributi di tutti (insegnanti, operatori paraprofessionali, amministratori, famiglie, alunni e personale dei servizi collegati) e aspettative di eccellenza elevate verso tutti gli studenti. L'applicazione di una prospettiva sistemica nell'erogazione dei servizi non è limitata all'ambiente scolastico. Gli studenti non apprendono nel vuoto né apprendono soltanto a scuola. La famiglia e la comunità sono contesti influenti nella vita di uno studente in cui si devono sviluppare l'intervento, la collaborazione e le connessioni con le scuole. In coerenza con i risultati della *Conferenza sul futuro della psicologia scolastica* del 2002, riteniamo che una maggiore enfasi sulla connessione fra famiglia e scuola e un maggiore riconoscimento dell'influenza dei genitori, o delle figure di attaccamento, sui risultati scolastici dei figli siano due elementi critici per l'esercizio professionale della psicologia scolastica nel Ventunesimo secolo. Nel corso della loro carriera scolastica, i bambini hanno tanti insegnanti, molti dei quali per un periodo inferiore a un anno. I genitori, tuttavia, apportano ad ogni processo di soluzione dei problemi una conoscenza e una comprensione del modo di apprendere dei loro figli uniche. Gli psicologi scolastici riconoscono che le probabilità di successo di ogni intervento scolastico, sociale o emozionale aumentano quando i genitori o le altre principali figure di attaccamento partecipano alla progettazione e all'implementazione. Sono un naturale collegamento fra la famiglia e la scuola e svolgono un ruolo essenziale aiutando i genitori a sentirsi coinvolti a pieno titolo nell'apprendimento dei loro figli e ad avere voce in capitolo nelle decisioni critiche che li riguardano. Sono consci dell'esistenza di molti ostacoli rispetto a un autentico coinvolgimento familiare nell'istruzione scolastica e riconoscono che abbattere queste barriere e sviluppare la collaborazione fra scuola e famiglia è una delle loro funzioni più importanti.

Gli psicologi scolastici non affiancano soltanto i singoli genitori ma partecipano anche allo sviluppo di programmi volti a rafforzare i legami fra famiglia, comunità e scuola. Da questo punto di vista possono, per esempio, perorare il coinvolgimento familiare nella pianificazione dei sistemi, formare le capacità di leadership dei genitori o istituire sportelli, *hotline* o vie accessibili e agevoli per prendere contatto con i servizi di salute mentale; oppure creare forme di collaborazione con organizzazioni politicamente attive come i gruppi di difesa dei genitori. Il successo in questi aspetti di quest'ambito richiede

⁹ Programmi di insegnamento autonomi rispetto a quelli adottati nel resto di un istituto scolastico. (ndt)

l'adozione di una prospettiva sistemica per ridurre la ridondanza e massimizzare i risultati vantaggiosi per tutti.

Gli psicologi scolastici sono considerati figure guida nelle azioni di miglioramento e cambiamento. In questa veste, devono condividere la leadership e le responsabilità di coordinamento con altre agenzie, e contribuire a creare legami con la comunità. Le iniziative per rendere le scuole meno "indipendenti" e più "collaborative" con i genitori, le agenzie sociali e sanitarie, le autorità di correzione e le aziende locali sono uno sforzo importante e a lungo termine. Gli psicologi scolastici dovrebbero essere preparati a partecipare alla guida e al mantenimento delle collaborazioni emergenti.

Il cambiamento dei sistemi a livello locale spesso passa attraverso delle iniziative di politica pubblica ed è importante che gli psicologi scolastici comprendano tali attività e vi prendano parte attivamente. Il coinvolgimento nello sviluppo della politica pubblica da un lato fornisce agli psicologi scolastici le informazioni necessarie per applicare le leggi e i mandati che governano la pratica professionale, dall'altro contribuisce a garantire che le decisioni politiche tengano conto della prospettiva della psicologia scolastica, nell'interesse di tutti i bambini e le famiglie.

Incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche

Come si è visto nelle sezioni precedenti, gli psicologi scolastici utilizzano le decisioni basate sui dati e l'erogazione dei servizi basata sui sistemi sia per sviluppare e alimentare la capacità sia per migliorare le competenze di tutti i bambini. Questi ultimi due ambiti riguardano i risultati conseguiti dagli alunni e dai sistemi nelle due aree sulle quali la professione spera di influire: (1) quella delle abilità cognitive e scolastiche e (2) quella del benessere, delle abilità sociali e delle abilità generali utili nella vita. Gli psicologi scolastici aiutano le scuole sia a stabilire degli obiettivi cognitivi e scolastici impegnativi ma raggiungibili per tutti gli alunni, tenendo conto della necessità di adattare le aspettative ai singoli studenti, sia a implementare modalità alternative di monitoraggio e valutazione dei progressi dei singoli allievi verso il conseguimento dell'obiettivo o dei criteri. Possono altresì collaborare con chi predispose i sistemi di rendicontazione sociale statali e locali presso l'Agenzia dell'Istruzione Statale e l'Agenzia dell'Istruzione Locale.

Gli psicologi scolastici sanno applicare la teoria dell'apprendimento e le strategie cognitive al processo di insegnamento. Dovrebbero conoscere le componenti dell'insegnamento efficace e le metodologie di insegnamento alternative suffragate empiricamente e dovrebbero essere in condizione di collaborare con altre persone per migliorare l'insegnamento, incrementare il successo e sviluppare le abilità di attenzione, soluzione dei problemi e studio. Dovrebbero adoperarsi per garantire l'integrità del trattamento (ovvero la corretta implementazione degli interventi) e affiancare il corpo docente nelle attività per aiutare gli alunni a essere sempre più responsabili del loro apprendimento (autoregolazione e autovalutazione). Dovrebbero infine essere preparati ad aiutare gli insegnanti e gli altri educatori a tradurre le più importanti ricerche emergenti in pratiche di insegnamento.

Incrementare lo sviluppo del benessere, delle abilità sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita

Sebbene la scuola abbia innanzitutto la responsabilità di favorire lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche, gli psicologi scolastici riconoscono che l'efficacia dell'apprendimento dipende in misura significativa da alcuni fattori che vanno al di là del curricolo e dell'insegnamento in classe. Non può esserci apprendimento ottimale se non ci si dedica in modo adeguato al benessere e alla salute generale degli studenti. La consapevolezza di ciò è aumentata notevolmente negli ultimi anni (in parte grazie al lavoro degli psicologi scolastici), come del resto la coscienza del fatto che le scuole non solo sono responsabili dell'acquisizione di una serie di abilità scolastiche ma devono anche preparare gli studenti a sviluppare le abilità che da adulti serviranno loro per conseguire risultati positivi. Non vogliamo certo che dalla scuola escano persone dotate di buone abilità scolastiche ma sprovviste delle capacità importanti per funzionare come adulti sani e indipendenti! La scuola deve occuparsi della salute generale, della salute mentale e del benessere al fine di garantire uno sviluppo scolastico efficace, e gli psicologi scolastici dovrebbero assumere un ruolo guida in queste aree.

In quanto esperti autorevoli di salute mentale, gli psicologi scolastici devono saper contribuire alla progettazione e all'implementazione di programmi di prevenzione e intervento per promuovere il benessere e la resilienza. Devono dedicarsi sia alla promozione del benessere in generale sia al controllo di una varietà di problematiche sanitarie come quelle dell'abuso di sostanze, della dieta, dei disturbi dell'alimentazione, della prevenzione dell'AIDS e della gestione dello stress. Devono riconoscere i comportamenti precursori nello sviluppo dei disturbi della condotta, dei disturbi internalizzanti o dell'abbandono scolastico e devono essere in grado di progettare programmi per prevenire e trattare questi problemi. Infine, devono essere in grado di lavorare con gli insegnanti, gli alunni, i genitori e la comunità in generale alla prevenzione delle crisi – suicidi, decessi in generale, disastri naturali, omicidi, bombe o minacce dinamitarde, episodi di violenza eccezionale, azioni terroristiche, aggressioni o molestie sessuali - e alla gestione delle loro conseguenze. Benché non ci si aspetti che siano esperti in ogni area, gli psicologi scolastici dovrebbero avere delle competenze di base per un ampio ventaglio di situazioni di crisi, sapere come accedere alle risorse per affrontare tali problematiche e saper collaborarle con gli altri per raggiungere gli alunni e gli insegnanti con servizi efficaci.

Questo ambito comprende non soltanto la salute e il benessere, ma anche le abilità sociali e le abilità generali utili nella vita di vita. Gli psicologi scolastici dovrebbero aiutare le scuole a sviluppare obiettivi comportamentali, affettivi e adattivi impegnativi ma raggiungibili per tutti gli studenti. Dovrebbero altresì essere in grado di incrementare i comportamenti appropriati negli alunni e di sviluppare metodologie, come la soluzione dei conflitti e la decisione e la soluzione di problemi in ambito sociale, che aiuteranno gli insegnanti e le famiglie a insegnare il comportamento prosociale. Sono inoltre tenuti a conoscere lo sviluppo sociale, affettivo e adattivo, e a

saper identificare e applicare i principi di modificazione del comportamento adeguati in queste sfere. Infine, dovrebbero assumere un ruolo guida nella creazione di ambienti scolastici che riducono l'alienazione, favoriscono la manifestazione di comportamenti appropriati e in cui tutti i membri della comunità scolastica – allievi e adulti – si trattano in modo rispettoso e dignitoso.

IL COLLEGAMENTO CON LA FORMAZIONE E LA PRATICA PROFESSIONALE

Le competenze descritte in questo modello imporranno un ripensamento significativo della formazione in psicologia scolastica. Per molti programmi è stata una sfida trasmettere agli psicologi scolastici le competenze previste dai ruoli più generali perorati dal *Progetto-I* e dal *Progetto-II*. La strada spesso imboccata è stata quella di aggiungere nuovi corsi e nuove richieste anziché riconsiderare la filosofia o la struttura concettuale del programma. Stanno tuttavia emergendo prove del fatto che gli enti di accreditamento dei programmi si aspettano un approccio formativo più concettuale e che la formazione basata su una prospettiva teorica unificata risulta più efficace. Sebbene il *Progetto-II* abbia orientato i docenti verso un sistema di riferimento più fondato sulla teoria, il *Progetto-III* fornisce un paradigma per un cambiamento di fondo coerente con i modelli di formazione e pratica professionale convalidati nel nostro campo.

Come le edizioni precedenti, il *Progetto-III* riconosce che la psicologia scolastica si basa sull'applicazione dei principi psicologici e pedagogici e del metodo scientifico – contributi che possono avere un'influenza significativa nel momento in cui gli insegnanti si confrontano faticosamente con la crescente importanza delle pratiche suffragate da riscontri empirici e della responsabilità sociale. La competenza negli ambiti indicati nel *Progetto-III* deve essere acquisita a livello applicativo, laddove in passato capitava che alcuni ambiti ricevessero soltanto un'attenzione marginale. Per esempio, da alcune inchieste condotte sugli psicologi scolastici nell'esercizio della loro professione è emersa la percezione di un senso di incompetenza per l'erogazione di servizi indiretti, come quelli di prevenzione e consulenza - nonostante il fatto che i rispondenti abbiano espresso il desiderio di dedicarsi maggiormente a tali servizi.

I processi descritti in questo modello possono anche riflettere un cambiamento negli aspetti formativi a cui viene dato maggiore rilievo in molti programmi. Per diversi anni i programmi di psicologia scolastica hanno insegnato a prendere decisioni sulla base dei dati ma solitamente si è puntato più che altro sulla descrizione dei punti forti e dei punti deboli a livello del singolo alunno. Nel *Progetto-III*, ai programmi si chiede di muoversi verso un orientamento che non solo tenga conto dei dati riferiti alle prestazioni degli alunni ma che provveda anche a integrare le informazioni per monitorare i risultati e intervenire a livello individuale e sistemico. Man mano che la pratica della psicologia scolastica si rivolge sempre più alla creazione di ambienti sicuri e sani per tutti gli studenti, anche la cultura dei programmi formativi dovrà dimostrare di tenere conto dell'erogazione di servizi basata sui sistemi.

Dal momento che i programmi di formazione preparano gli allievi ad assumere ruoli più eclettici, è necessario fornire ai professionisti principianti l'opportunità di fare esperienze di tirocinio appropriate. Poiché si prevede che i programmi formativi sappiano sviluppare le abilità rilevanti per i nuovi ambiti portandole a livello di "principiante" nella fase scolastica, i siti di tirocinio dovranno fornire esperienze arricchite per aiutare gli allievi a sviluppare queste competenze entro la conclusione del loro tirocinio. È essenziale, a questo proposito, mettere a punto degli standard di

tirocinio e dotare le scuole di sistemi di erogazione dei servizi innovativi affinché possano fornire opportunità di tirocinio rispondenti a tali standard.

I professionisti hanno bisogno di supporto anche per ampliare le loro competenze. La migliore prassi, per quanto riguarda lo sviluppo professionale, va al di là della partecipazione a qualche sorta di workshop. Per esempio, la ricerca ha dimostrato che meno del 10% delle persone che partecipano alle tradizionali attività di sviluppo professionale applicano effettivamente le loro nuove conoscenze e abilità nel lavoro. Una sfida per il futuro sarà quella di esplorare i modi per erogare uno sviluppo professionale continuo tale che gli psicologi scolastici possano imparare effettivamente ad applicare le nuove abilità. La tecnologia è uno strumento che potrebbe aiutare i professionisti ad applicare nei distretti le abilità apprese nei workshop e nei corsi di aggiornamento. Le organizzazioni professionali dovranno sostenere e incoraggiare lo sviluppo di opportunità di apprendimento che permettano ai professionisti di ricevere feedback e supervisione nell'applicazione delle nuove abilità.

Infine, gran parte della ricerca in psicologia scolastica proviene dai programmi di formazione e dall'impegno di docenti e allievi. Vi è una crescente consapevolezza della necessità di costruire dei ponti fra la ricerca accademica e le applicazioni professionali. La creazione di reti di professionisti e ricercatori può servire a garantire che i problemi della pratica professionale vengano affrontati e che siano disponibili delle soluzioni suffragate da riscontri empirici. Per favorire la pratica professionale suffragata da riscontri empirici servono ricerche che siano da un lato attinenti con le problematiche della professione e dall'altro applicabili e utili per i professionisti. Oggi sta emergendo in modo sempre più evidente la necessità che la psicologia scolastica fornisca conoscenze utili e rilevanti agli operatori della scuola in tutti i campi e non soltanto agli altri psicologi scolastici. La School Psychology Task Force on Evidence-Based Practice ha il compito di migliorare la divulgazione e l'uso delle conoscenze affinché i professionisti abbiano maggiore accesso ai processi di corretta implementazione delle pratiche professionali suffragate da riscontri empirici nelle scuole.

ESEMPI DI PRATICA PROFESSIONALE

PRIMO ESEMPIO DI PRATICA SECONDO IL PROGETTO-III

Competenze da incrementare nell'allievo: (contrassegnare un'opzione)

Insegnamento efficace e sviluppo delle abilità cognitive/scolastiche

Benessere, salute mentale e sviluppo delle competenze generali utili nella vita

Livello dell'intervento: (contrassegnare una o più opzioni)

Livello I: intervento universale

Livello II: intervento mirato

Livello III: intervento intensivo

Descrizione della procedura:

Venne sviluppato un intervento di automonitoraggio per un alunno di scuola secondaria di secondo grado inserito in una classe speciale. Il problema rilevato era che l'alunno non riusciva a transitare da una lezione all'altra nei limiti di tempo stabiliti. Attraverso l'osservazione, il team educativo identificò i comportamenti specifici che rallentavano l'alunno. L'intervento di automonitoraggio venne scritto sulla base delle informazioni emerse dall'analisi del problema. All'alunno vennero insegnati alcuni comportamenti sostitutivi, e venne addestrato a misurare e riportare su un diagramma la durata delle sue transizioni. Per valutare l'efficacia dell'intervento, dal diagramma è stata ricavata la percentuale di transizioni compiute entro i limiti di tempo stabiliti. Inoltre, gli operatori hanno compiuto delle verifiche periodiche settimanali per accertare l'integrità dell'intervento e il livello di indipendenza dimostrato dall'alunno durante le transizioni.

Modalità di partecipazione dello psicologo scolastico alla procedura e indicazione degli ambiti di competenza rilevanti:

1. Abilità interpersonali e collaborative
2. Consapevolezza delle diversità ed erogazione sensibile dei servizi
3. Applicazioni della tecnologia
4. Responsabilità professionale, legale, etica e sociale
5. Responsabilità sociale e decisioni basate sui dati
6. Erogazione di servizi basata sui sistemi
7. Incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche
8. Incrementare lo sviluppo del benessere, delle attività sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita

La psicologa scolastica partecipò a tutte le fasi del processo di soluzione dei problemi applicato allo sviluppo di questo intervento: (a) identificò e analizzò il problema mediante l'analisi della documentazione, colloqui con gli insegnanti e osservazioni comportamentali; (b) progettò l'intervento di automonitoraggio; (c) addestrò l'alunno e i membri del suo team educativo a implementare l'intervento; (d) collaborò alla raccolta dei dati di monitoraggio dei progressi e verifica dell'integrità dell'intervento. In tutte

queste attività la psicologa scolastica utilizzò abilità afferenti a diversi ambiti di competenza, fra cui: decisioni basate sui dati, sviluppo delle competenze generali utili nella vita e delle abilità interpersonali e collaborative, competenza negli aspetti della diversità.

Effetti di incremento della competenza dell'alunno e di sviluppo della capacità di persone e sistemi:

Dopo un mese di intervento, l'alunno era transitato nei limiti di tempo stabiliti nell'82% delle occasioni registrate nel diagramma, con circa 15 suggerimenti verbali – il che rappresentava un miglioramento rispetto alla linea di base, dove le transizioni erano avvenute nei limiti di tempo stabiliti solo il 50% delle volte e con 5-15 suggerimenti verbali. Questo risultato riflette un incremento nella competenza dell'alunno sul piano delle abilità di indipendenza. Il team educativo ha deciso di proseguire l'intervento riducendo il numero di suggerimenti forniti durante le transizioni per sviluppare ulteriormente le abilità di indipendenza dell'alunno. Inoltre ha generalizzato questa strategia ad altri aspetti del programma di insegnamento rivolto all'alunno, compreso l'addestramento vocazionale.

SECONDO ESEMPIO DI PRATICA SECONDO IL PROGETTO-III

Competenze da incrementare nell'allievo: (contrassegnare un'opzione)

Insegnamento efficace e sviluppo delle abilità cognitive/scolastiche

Benessere, salute mentale e sviluppo delle competenze generali utili nella vita

Livello dell'intervento: (contrassegnare una o più opzioni)

Livello I: intervento universale

Livello II: intervento mirato

Livello III: intervento intensivo

Descrizione della procedura:

Lo psicologo scolastico voleva introdurre il modello di consulenza nelle scuole da lui servite facendole passare alla prevenzione e all'intervento precoce invece di lasciare che continuassero a seguire il modello del team del piano educativo individualizzato focalizzato sulla riunione e la verifica più diffuso nei servizi. Egli considerava la scuola come un sistema e voleva implementare dei cambiamenti a livello sistemico. A questo scopo, stabilì una serie di obiettivi. Primo, introdurre l'idea di un training di abilità sociali sistematico nelle classi della scuola primaria di primo grado. Secondo, fare abituare gli insegnanti alla presenza dello psicologo scolastico nelle classi in veste di difensore, assistente e educatore/psicologo che può collaborare alla scelta degli obiettivi didattici e all'insegnamento. Terzo, mettere in grado gli insegnanti di apprendere delle abilità di gestione del comportamento più efficaci. Quarto, fare in modo che il corpo docente e l'amministrazione vedessero lo psicologo scolastico come un solutore di problemi e una fonte di informazioni. Quinto, fare in modo che i genitori avessero più facilmente accesso alle prestazioni scolastiche quotidiane, e ad altre informazioni riguardanti i loro figli, mediante l'uso di strumenti tecnologici. Infine, accrescere la consapevolezza dell'esistenza dello psicologo scolastico mediante la scrittura del maggior numero possibile di articoli, su argomenti giudicati importanti dal dirigente, per la newsletter della scuola.

Modalità di partecipazione dello psicologo scolastico alla procedura e indicazione degli ambiti di competenza rilevanti:

1. Abilità interpersonali e collaborative
2. Consapevolezza delle diversità ed erogazione sensibile dei servizi
3. Applicazioni della tecnologia
4. Responsabilità professionale, legale, etica e sociale
5. Responsabilità sociale e decisioni basate sui dati
6. Erogazione di servizi basata sui sistemi
7. Incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche
8. Incrementare lo sviluppo del benessere, delle attività sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita

1. Introduzione di un programma di insegnamento delle abilità sociali nelle classi della scuola primaria di primo grado, attraverso:
 - a. l'offerta di informazioni, lungo un arco temporale di tre anni, utilizzando parti del metodo Stop & Think/Project Achieve;
 - b. l'addestramento all'uso del programma per gli insegnanti della scuola primaria di primo grado, e l'offerta di aiuto, nel primo anno, per l'implementazione del programma e la programmazione dell'insegnamento;
 - c. la registrazione del numero, del tipo e delle fonti principali (per consistenza numerica) degli invii all'ufficio principale, con il confronto fra questi dati e quelli raccolti negli anni precedenti, nonché l'offerta di assistenza mirata;
 - d. l'offerta di assistenza continua anno dopo anno.

Ambiti rilevanti: interventi di livello I (universale) e di livello II (mirato): 1,5,7,8.

2. Il secondo obiettivo fu di abituare gli insegnanti alla presenza dello psicologo scolastico nelle classi, seguendo un piano in più anni così articolato:
 - a. nel primo anno, entrare nelle classi, aiutare gli alunni, osservare attentamente l'insegnamento e sviluppare rapporti collaborativi con i docenti;
 - b. nel secondo anno, fornire suggerimenti sull'insegnamento della lettura e della matematica, offrire consulenza agli insegnanti riguardo ad alunni specifici e alla classe nel complesso;
 - c. nel terzo anno, partecipare alle riunioni degli insegnanti e fornire informazioni sull'apprendimento "autentico" e sulla motivazione degli alunni;
 - d. nel quarto anno, fare da segretario per il gruppo di School Improvement;
 - e. partecipare alla preparazione di una richiesta di sovvenzione per il sostegno della lettura finanziata con il Children's Fund della NASP, facendola collimare con il programma NEA/NFL Read Across America.

Ambiti rilevanti: livello I (universale): 1,4,6.

3. Aiutare gli insegnanti ad apprendere delle abilità di gestione del comportamento più efficaci. A questo scopo, lo psicologo scolastico ha dovuto:
 - a. abbinare all'insegnamento delle abilità sociali una presentazione in PowerPoint sulle tecniche di gestione del comportamento, seguita da consulenze;
 - b. aiutare gli insegnanti a implementare un sistema efficace di raccolta e conservazione dei dati per la popolazione generale degli alunni e per i bambini bisognosi di attenzione speciale;
 - c. aiutare gli insegnanti ad analizzare i dati per valutare i progressi comportamentali e scolastici degli alunni osservando come i cambiamenti nella gestione della classe si ripercuotono sui risultati;
 - d. introdurre dei programmi di autogestione che prevedevano l'uso di un programma computerizzato.

Ambiti rilevanti: interventi di livello I (universale) e il livello II (mirato): 3,5,7,8.

4. Sviluppare relazioni collaborative in veste di solutore di problemi e fonte di informazioni. A questo scopo, lo psicologo scolastico ha dovuto:
 - a. fornire informazioni a insegnanti e amministratori, sia formalmente, durante gli incontri con i team scolastici (IEP/SST¹⁰), sia in modo informale, nella sala insegnanti e nei corridoi;
 - b. esporre i risultati della ricerca su un certo argomento e fornire al pubblico copie di articoli o una sintesi delle informazioni presentate.

Ambiti rilevanti: interventi di livello I (universale) e il livello II (mirato): 1,4,7,8.

5. Fare in modo che i genitori abbiano più facilmente accesso alle prestazioni scolastiche quotidiane, e ad altre informazioni riguardanti i loro figli, mediante l'uso di strumenti tecnologici. A questo scopo, lo psicologo scolastico ha dovuto:
 - a. sviluppare e introdurre delle note, da inviare quotidianamente alle famiglie per posta elettronica, sulle prestazioni scolastiche di alcuni alunni particolari;
 - b. insegnare ai docenti di classe l'uso di un *template*, la copiatura di allegati e il salvataggio di dati;
 - c. presentare dei dati agli insegnanti utilizzando Excell e grafici e usarli durante gli incontri con il team di sostegno all'allievo.

Ambiti rilevanti: interventi di livello I (universale) e il livello II (mirato): 1,3,5.

6. Accrescere la consapevolezza della presenza dello psicologo scolastico nel sistema mediante la scrittura di articoli per la newsletter della scuola. A questo scopo, lo psicologo scolastico ha dovuto:
 - a. scrivere articoli per la newsletter della scuola - seguendo il consiglio di Alex Thomas di dare sistematicamente visibilità alla professione – e accrescere nelle scuole e nelle comunità la consapevolezza dell'esistenza dello psicologo scolastico e del suo lavoro;
 - b. produrre idee per la stesura di articoli informandosi sugli interessi del dirigente scolastico. Per esempio, il dirigente scolastico era preoccupato per la velocità delle automobili dei genitori a fine giornata. L'articolo scritto in risposta a tale preoccupazione affrontò il tema del comportamento prosociale.

Ambiti rilevanti: livello I (universale): 1,8.

Effetti di incremento della competenza dell'alunno e di sviluppo della capacità di persone e sistemi:

¹⁰ L'acronimo IEP si riferisce al piano educativo individualizzato; l'acronimo SST, allo Student Support Team, cioè al team di sostegno all'allievo. (ndt)

L'iniziativa ha migliorato la capacità degli insegnanti di adoperare strumenti tecnologici e sistemi di raccolta dei dati per informare i genitori, registrare i progressi, prendere decisioni ed erogare interventi di I e II livello rivolti alla popolazione generale degli studenti o ad alcuni alunni in particolare. Essa ha migliorato le abilità collaborative, sviluppato la responsabilità sociale e messo a fuoco gli interventi sulle aree scolastiche. È stata attuata con la partecipazione dei genitori - basandosi sulla consapevolezza della centralità del coinvolgimento familiare nell'istruzione scolastica – e, in occasione della serata dedicata alla lettura, si è riusciti a portare a scuola il numero più alto di genitori e alunni mai raggiunto.

ESEMPI DI FORMAZIONE

Gli esempi di formazione che seguono mostrano (1) come i programmi di preparazione in psicologia scolastica provvedano alla formazione degli allievi nei vari ambiti di competenza specifici; (2) come tali ambiti si colleghino con il modello concettuale di formazione adottato dal programma; (3) come il programma affronti, valuti e documenti le competenze degli allievi rispetto agli obiettivi identificati.

PRIMO ESEMPIO DI FORMAZIONE SECONDO IL PROGETTO-III

Ambito di competenza connesso all'obiettivo del programma: (contrassegnare una o più opzioni)

Abilità interpersonali e collaborative

Consapevolezza delle diversità ed erogazione sensibile dei servizi

Applicazioni della tecnologia

Responsabilità professionale, legale, etica e sociale

Responsabilità sociale e decisioni basate sui dati

Erogazione di servizi basata sui sistemi

Incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche

Incrementare lo sviluppo del benessere, delle attività sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita

Obiettivo del programma:

- Comprendere e valutare la cultura e le norme delle scuole al fine di creare le condizioni ottimali per l'ingresso negli istituti e apportare contributi importanti al sistema scolastico
- Fungere da agenti di cambiamento per migliorare la qualità dell'insegnamento per tutti gli alunni

Descrizione dei metodi adottati nel programma per perseguire gli obiettivi prefissi:

Nel primo corso, PSYC 713 *Ruolo dello psicologo scolastico*, gli allievi si confrontano con il concetto di scuola in quanto sistema attraverso lezioni, letture e attività. Seguono da vicino l'attività di uno psicologo scolastico all'interno di un sistema scolastico locale e integrano con quello che osservano ciò che vanno e imparando dalle letture sull'organizzazione e il funzionamento delle scuole. Nel corso PSYC 731 *Consulenza basata sulla scuola*, gli allievi devono dimostrare di saper analizzare la cultura e la struttura organizzativa di una scuola per migliorare la soluzione sistematica dei problemi. Altri due obiettivi di apprendimento centrali di questo corso sono la creazione delle condizioni ottimali per l'ingresso in un sistema scolastico e la gestione efficace

delle resistenze. Nel corso dei *Practicum I e II* (PSYC 771 e 773), la comprensione dei fattori a livello di istituto e di insegnante che contribuiscono all'efficacia delle scuole viene favorita mediante lezioni in aula e attività pratiche.

Gli allievi si accostano all'idea dello psicologo scolastico inteso come agente di cambiamento nel corso PSYC 713 *Ruolo dello psicologo scolastico* e poi di nuovo nel corso PSYC 790 *Problemi etici, legali e professionali in psicologia*. Ci si aspetta che nei practicum e nel tirocinio gli allievi adottino comportamenti coerenti con ciò che hanno appreso a proposito dell'ingresso nei sistemi, della gestione delle resistenze e della funzione di agenti di cambiamento nelle loro scuole.

Descrizione dei metodi adottati nel programma per valutare i progressi dell'allievo verso un obiettivo	Descrizione dei metodi adottati nel programma per documentare il raggiungimento di un obiettivo da parte dell'allievo
Compiti specifici durante il corso [per es., un diario che integri l'apprendimento in classe con le osservazioni svolte in un ambiente scolastico (PSYC 713); pacchetto di letture/attività che diano risalto alla ricerca sulle scuole efficaci (PSYC 771)].	I compiti svolti durante il corso vengono giudicati per mezzo di rubriche in cui vengono descritte le aspettative relative a ciascuna prova. Per il corpo docente, la competenza in quest'ambito si considera raggiunta quando i punteggi superano il 90%.
Esame generale	Una delle quattro prove previste riguarda la consulenza a livello sistemico. Per superare l'esame generale, gli allievi devono ottenere almeno il punteggio della sufficienza (calcolato con un'apposita rubrica) in questa prova.
Valutazioni del supervisore sul campo per il Practicum I in psicologia scolastica	I supervisori del Practicum I valutano gli allievi su una scala da 1 a 3 rispetto all'item seguente: "Cerca di comprendere la cultura e l'enorme delle scuole". Le valutazioni pari a 2 indicano che l'allievo è in grado di usare l'abilità in questione se aiutato; le valutazioni pari a 3 indicano che l'allievo è in grado di usarla autonomamente. Per il corpo docente, la competenza in quest'ambito si considera raggiunta quando le valutazioni aggregate raggiungono mediamente un punteggio superiore a 2,8.
Valutazioni del supervisore del tirocinio	I supervisori del tirocinio sul campo valutano, su una scala da 1 a 4, fino a che punto il tirocinante considera le scuole e gli altri contesti come dei sistemi. Una valutazione di 3 indica che l'allievo "dimostra un livello di competenza da tirocinante" mentre una valutazione pari a 4 sta a indicare che l'allievo "dimostra un livello di competenza da psicologo scolastico principiante". Per il corpo docente, la competenza in quest'ambito si considera raggiunta quando le valutazioni aggregate raggiungono mediamente un punteggio superiore a 3,5.
Valutazioni del datore di lavoro	I datori di lavoro dei neolaureati valutano su una scala da 1 a 4 se essi, all'inizio dell'impiego, consideravano le scuole e gli altri contesti come dei sistemi. Una valutazione pari a 3 indica che il nuovo assunto "ha dimostrato una forte competenza in questo ambito e ha avuto bisogno

	<p>di una guida/supervisione minima” mentre una valutazione pari a 4 indica che egli “ha dimostrato una forte competenza in questo ambito e non ha più avuto bisogno di supervisione”. Per il corpo docente, la competenza in quest’ambito si considera raggiunta quando le valutazioni aggregate raggiungono mediamente un punteggio superiore a 3.</p>
--	--

SECONDO ESEMPIO DI FORMAZIONE SECONDO IL PROGETTO-III

Ambito di competenza connesso all'obiettivo del programma: (contrassegnare una o più opzioni)

Abilità interpersonali e collaborative

Consapevolezza delle diversità ed erogazione sensibile dei servizi

Applicazioni della tecnologia

Responsabilità professionale, legale, etica e sociale

Responsabilità sociale e decisioni basate sui dati

Erogazione di servizi basata sui sistemi

Incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche

Incrementare lo sviluppo del benessere, delle attività sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita

Obiettivo del programma:

Sviluppare le abilità di comunicazione, collaborazione e consulenza nonché la capacità di partecipare positivamente al lavoro di gruppo.

Descrizione dei metodi adottati nel programma per perseguire gli obiettivi prefissi:

L'obiettivo viene perseguito attraverso i corsi, i practicum e le esperienze di tirocinio seguenti:

SPSY 768 *Consulenza*

SPSY 771 *Principi e pratica della psicologia scolastica*

SPSY 799 *Collaborazione e intervento comportamentale*

CGPS 761 *Teorie e radici socioculturali del counseling*

SPSY 795 *Practicum I e II in psicologia scolastica*

SPSY 894S *Tirocinio in psicologia scolastica*

Descrizione dei metodi adottati nel programma per valutare i progressi dell'allievo verso un obiettivo	Descrizione dei metodi adottati nel programma per documentare il raggiungimento di un obiettivo da parte dell'allievo
Esame dei voti riportati dall'allievo nei compiti svolti durante il corso; valutazione delle attitudini dimostrate dall'allievo, utilizzando il modulo del <i>Professional Dispositions Assessment</i> compilato dagli insegnanti in ciascun semestre del primo anno	Le politiche del programma per quanto riguarda la prevenzione della dispersione scolastica e la valutazione degli alunni prevedono che gli allievi mantengano un GPA ¹¹ complessivo uguale o superiore a 3,0 e che ricevano un giudizio pari o superiore a B nei corsi SPSY 795 e SPSY 894S. Il modulo del <i>Professional Dispositions Assessment</i> utilizza una scala che va da 1 (inaccettabile) a 3 (traguardo raggiunto) per

¹¹ Grade point average, giudizio sul profitto semestrale dell'allievo espresso in termini numerici. (ndt)

	<p>ciascuno dei cinque ambiti di competenza: diversità umana, abilità di comunicazione, rapporti interpersonali, responsabilità personale/professionale e crescita/adattabilità personale. L'allievo ha conseguito l'obiettivo se ha mantenuto un GPA pari o superiore a 3,0 (cioè pari o superiore a B) nei compiti rilevanti per questo obiettivo svolti durante il corso e ha ricevuto giudizi pari o superiori a 2 (accettabile) in tutti gli ambiti di competenza del <i>Professional Dispositions Assessment</i>.</p>
<p>Valutazione delle prestazioni fornite dagli allievi nel practicum, utilizzando il modulo della <i>School Psychology Practicum Student Evaluation</i> compilato dai supervisori sul campo in due momenti del secondo anno, a dicembre e a maggio; valutazione delle attitudini professionali dell'allievo, utilizzando il modulo del <i>Professional Dispositions Assessment</i> compilato dai supervisori sul campo in due momenti del secondo anno, a dicembre e a maggio.</p>	<p>Il modulo della <i>School Psychology Practicum Student Evaluation</i> utilizza una scala a tre punti che va da 1 (sotto la media) a 3 (sopra la media). L'allievo ha raggiunto l'obiettivo se riceve valutazioni pari o superiori a 2 sia nella <i>School Psychology Practicum Student Evaluation</i> (negli item pertinenti con questo obiettivo) sia nel <i>Professional Dispositions Assessment</i>.</p>
<p>Valutazione delle prestazioni dei tirocinanti da parte del supervisore sul campo, utilizzando la <i>Internship Evaluation Form-Site Supervisor's</i> in due momenti dell'anno di tirocinio, a dicembre e a maggio.</p>	<p>La <i>Internship Evaluation Form-Site Supervisor's</i> utilizza una scala cinque punti, che va da 1 (inaccettabile) a 5 (eccellente), e si compone di due sezioni generali: Competenze/abilità e Attitudini professionali. L'allievo ha raggiunto l'obiettivo se riceve valutazioni pari o superiori a 3 (accettabile) negli item della sezione Competenze/abilità rilevanti per questo obiettivo formativo e in tutti gli item della sezione Attitudini professionali.</p>
<p>Valutazione, da parte dei docenti, della documentazione sulle prestazioni degli allievi afferente agli ambiti di competenza del loro <i>Professional Product Portfolio</i> rilevanti per questo obiettivo formativo: (a) Sviluppo delle abilità di comunicazione, collaborazione, consulenza e counseling e (b) Pratica riflessiva.</p>	<p>La rubrica per la valutazione del portfolio utilizza una scala da 1 (inaccettabile) a 3 (ottimo) per ciascun ambito di competenza. L'allievo ha raggiunto l'obiettivo formativo se riceve valutazioni medie pari o superiori a 2 (accettabile) in tutta la documentazione sulle prestazioni afferente agli ambiti irrilevanti per questo obiettivo formativo.</p>

FARE IN MODO CHE AVVENGA

Tu stesso devi essere il cambiamento che vorresti vedere nel mondo
Gandhi

La sezione conclusiva del *Progetto-II* era intitolata *E se tutto ciò avvenisse?* Si affermò che non tutto sarebbe avvenuto. Eppure la psicologia scolastica ha fatto molta strada nell'ultimo decennio e, come settore, abbiamo assunto una responsabilità sempre maggiore e siamo diventati migliori fautori del nostro futuro. Qualcuno ha detto: "Potete e dovrete determinare il vostro futuro poiché, se non lo fate voi, lo farà sicuramente qualcun altro" (Barker, 1985, p. 11). Oggi, nel *Progetto-III*, la domanda andrebbe formulata diversamente: "Cosa possiamo fare affinché il cammino della psicologia scolastica prosegua?" Nel dizionario Webster, un *blueprint* (titolo inglese del testo, qui tradotto con *progetto*) è "un programma di azione". L'intento di ciascuna *Progetto*, compreso questo, era di fornire agli psicologi scolastici un'idea per sviluppare tale programma di azione come professione e come singoli professionisti.

Dalla pubblicazione del *Progetto-II* è iniziato un nuovo secolo. Le raccomandazioni per la formazione e la pratica contenute nel *Progetto-III* sono emerse da varie fonti che riflettono i problemi attuali della nostra società, specialmente il contesto delle scuole e dell'istruzione scolastica odierna. Sono andate definendosi nuove leggi e nuove priorità, in parte grazie alla nostra azione di propugnatione. I cambiamenti in atto nel mondo intorno a noi ci hanno indotto a riconsiderare le nostre pratiche e le nostre teorie e continueranno a essere uno stimolo in questo senso. Il *Progetto-III* integra gli sviluppi della ricerca, della formazione e della pratica professionale della psicologia scolastica in una concezione generale del nostro settore. Abbiamo adottato una prospettiva sempre più sistemica al posto della ristretta visione psicometrica tradizionale e tale cambiamento trova un corrispettivo negli ambiti qui descritti.

Sebbene i cambiamenti nella pratica della psicologia scolastica siano evidenti, molte cose restano uguali a dieci anni fa. Gli psicologi scolastici, tanto i docenti quanti i professionisti, faticano a tenere il passo con i cambiamenti. Come ha affermato uno di loro: "E' in corso una battaglia ed è dentro la mia testa". Parte dei contrasti che si registrano nelle nostre fila sono una reazione all'angoscia e all'incertezza del cambiamento. A proposito della lentezza dei cambiamenti nell'istruzione, Sarason (1993) ha osservato che: "essere prigionieri della tradizione, osteggiare e temere tutto ciò che va al di là di un cambiamento superficiale e un'operazione di facciata, provare sconcerto per l'insuccesso degli sforzi passati, essere allergici alle tendenze passeggere e alle mode, disillusi nei confronti delle facili soluzioni – tali atteggiamenti e reazioni non sono da mascazzoni" (p. 13).

La conclusione del *Progetto-III* non può essere diversa da quella del *Progetto-II*: possiamo ottenere di più e abbiamo una grande opportunità per farlo. Questo non è cambiato. Ogni *Progetto* è servito da stimolo per continuare a costruire un futuro per la psicologia scolastica che incrementi i nostri servizi per i bambini e gli adolescenti, i loro genitori, e i professionisti della scuola e della comunità con cui lavoriamo fianco a fianco. Il *Progetto-III* ci offre un quadro aggiornato dei risultati del nostro lavoro, del

sistema di erogazione migliore per raggiungere questi obiettivi e degli ambiti fondamentali e funzionali di competenza che consideriamo centrali per la psicologia scolastica. Prevediamo che il modello qui esposto alimenti un confronto cospicuo e contribuisca alla continua evoluzione della nostra disciplina oltre a informare le singole persone e i sistemi con cui collaboriamo nel loro lavoro complementare.

Nota

Gli esempi di pratica professionale sono stati forniti da Christy Stewart e Carrie F. De La Cruz (Northern Suburban Special Education District) e da Rivka Olley (Baltimore County Public Schools). Gli esempi di formazione, da Susan Bartels (Towson University) e Heesook Choi (University of South Dakota).

BIBLIOGRAFIA

Barker, J. A. (1989). *Discovering the future: The business of paradigms*. St. Paul, MN: ILI Press.

Sarason, S. B. (1993). *The case for change: Rethinking the preparation of educators*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ysseldyke, J. E. (1985). *School psychology: The state of the art*. Minneapolis: University of Minnesota National School Psychology Inservice Training Network.

Ysseldyke, J. E., Reynolds, M., & Weinberg, R. A. (1984). *School psychology: A blueprint for training and practice*. Minneapolis: University of Minnesota National School Psychology Inservice Training Network.

Ysseldyke, J. E., Dawson, P., Lehr, C., Reschly, D., Reynolds, M., & Telzrow, C. (1997). *School psychology: A blueprint for training and practice II*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

TABELLA DEGLI AMBITI

Competenze funzionali	Incrementare lo sviluppo del benessere, delle attività sociali, della salute mentale e delle competenze generali utili nella vita	Gli psicologi scolastici dovrebbero essere i principali esperti di salute mentale nelle scuole e dovrebbero conoscere bene lo sviluppo sul piano sociale, affettivo e adattivo; dovrebbero altresì essere in grado di identificare e applicare i principi di modificazione del comportamento appropriati in questi ambiti al fine di contribuire alla progettazione e all'implementazione di programmi di prevenzione e intervento per promuovere il benessere e la resilienza.
	Incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive e scolastiche	Gli psicologi scolastici aiutano le scuole a mettere a punto degli obiettivi cognitivi e scolastici impegnativi eppure raggiungibili per tutti gli studenti, tenendo conto della necessità di adattare le aspettative ai singoli alunni o di implementare modalità alternative di monitoraggio o valutazione dei progressi individuali nel conseguimento degli obiettivi o degli standard.
	Erogazione di servizi basata sui sistemi	Gli psicologi scolastici dovrebbero svolgere una funzione di guida nelle iniziative mirate a rendere le scuole luoghi sicuri, pieni di calore umano e invitanti, dove c'è un senso di comunità, si tengono in considerazione i contributi di ognuno, si coltivano aspettative di eccellenza elevate verso tutti gli studenti e si dà importanza alla collaborazione fra famiglia scuola e agenzie.
	Responsabilità sociale e decisioni basate sui dati	Gli psicologi scolastici dovrebbero essere abili solutori di problemi e raccogliere le informazioni utili per la comprensione delle difficoltà, l'assunzione di decisioni in merito agli interventi appropriati, la valutazione degli esiti dell'insegnamento e l'assunzione delle decisioni connesse alla responsabilità sociale
Competenze fondamentali	Responsabilità professionale, legale, etica e sociale	Gli psicologi scolastici dovrebbero essere preparati a praticare la professione conformandosi a tutti gli standard deontologici professionali e legali rilevanti al fine di incrementare la qualità dei servizi e proteggere i diritti di tutte le parti, e dovrebbero conservare i requisiti che danno diritto all'esercizio della professione provvedendo al contempo ai compiti di educazione continua come dovuto e richiesto.
	Applicazioni della tecnologia	Gli psicologi scolastici dovrebbero essere in grado di applicare la tecnologia per migliorare i risultati e coadiuvare tutti gli altri ambiti.
	Consapevolezza delle diversità ed erogazione sensibile dei servizi	Gli psicologi scolastici devono essere in grado di riconoscere quando le problematiche della diversità influiscono sul tipo e la natura delle interazioni con altre persone e organizzazioni, e devono avere la capacità di modificare oppure adattare le loro pratiche in risposta alle persone a cui si rivolgono.

	Abilità interpersonali e collaborative	Gli psicologi scolastici dovrebbero dimostrare forti abilità interpersonali, la capacità di lavorare efficacemente e collaborativamente con persone e agenzie, il possesso di caratteristiche come la capacità di ascoltare, di adattarsi, di tollerare l'ambiguità e di essere pazienti nelle situazioni difficili.
--	--	--

Le opinioni espresse in questo documento appartengono esclusivamente agli autori. Esse non riflettono necessariamente le opinioni o le idee della NASP, e nulla di quanto affermato in questo documento dovrebbe essere considerato una politica o una posizione ufficiale dell'associazione.
© 2006 National Association of School Psychologists