

R I C E R C H E
D I P S I C O L O G I A
*PSYCHOLOGICAL
RESEARCH JOURNAL*

NUOVA SERIE - ANNO XLVII
N. 1, 2025

Trimestrale fondato da Marcello Cesa-Bianchi

FrancoAngeli 

RICERCHE DI PSICOLOGIA

Trimestrale fondato da Marcello Cesa-Bianchi

Fondatore: Marcello Cesa-Bianchi.

Comitato Direttivo: Alessandro Antonietti (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Paolo Inghilleri (Università degli Studi di Milano), Antonella Marchetti (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

Segreteria di redazione: Edoardo Alfredo Bracaglia, Arianna Sarcina.

Comitato Scientifico: Susana Alves (Università di Roma La Sapienza), Ilaria Castelli (Università di Bergamo), Barbara Colombo (Champlain College, Burlington), Amedeo D'Angiulli (Carleton University, Ottawa), Gaspare Galati (Università di Roma La Sapienza), Omar Gelo (Università del Salento), Michaela Gummerum (University of Warwick), Antonio Iannaccone (Université de Neuchâtel), Beatrice Ligorio (Università di Bari Aldo Moro), Todd Lubart (Université Paris Descartes), Francesca Pazzaglia (Università di Padova), Egidio Robusto (Università di Padova), Mario Rossi-Monti (Università di Urbino Carlo Bo), Ai-Girl Tan (Nanyang Technological University, Singapore), Elena Vegni (Università degli Studi di Milano), Adriano Zamperini (Università di Padova).

Comitato Onorario: Piergiorgio Argentero (Università di Pavia), Dora Capozza (Università di Padova), Carlo Cipolli (Università di Bologna), Cesare Cornoldi (Università di Padova), James C. Coyne (University of Pennsylvania), Dario Grossi (Università della Campania Luigi Vanvitelli), Riccardo Luccio (Università di Trieste), Barbara Ongari (Università di Trento), Anne- Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel), Louis Ploton (Université Lumière Lyon 2), Marco Poli (Università di Milano), Paolo Renzi (Università di Roma La Sapienza), Ian Robertson (Trinity College, Dublin), Wolfgang Schnotz (Universität Koblenz-Landau).

Redazione: Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Largo Gemelli 1, 20123 Milano – Tel. 02 7234 2284; *e-mail:* ricerchedipsicologia@unicatt.it.

ISSNe 1972-5620

Amministrazione – Distribuzione: FrancoAngeli srl, viale Monza 106, 20127 Milano. Tel. +39.02.2837141, e-mail: riviste@francoangeli.it.

Autorizzazione Tribunale di Milano n. 128 del 30 marzo 1976 – Direttore responsabile: dr. Stefano Angeli – Trimestrale – Copyright © 2025 by FrancoAngeli srl.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione - Non Commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0). Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili. L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

I trimestre 2025. Data di prima pubblicazione: settembre 2025

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

SOMMARIO N.1, 2025

<i>Analisi dei sogni nei tre livelli di organizzazione di personalità. Uno studio preliminare, Giuseppe Craparo</i>	pag.	7
<i>The school psychologist in Lombardy: Exploring differences in relation to seniority and order of school, Camilla Chiara Colombo, Maria Giulia Olivari, Veronica Velasco, Claudia Meroni, Davide Baventore, Emanuela Confalonieri</i>	“	29
<i>Accompagnare gli studenti, costruire un'identità professionale: il tutorato di gruppo come crescita della persona, Silvio Ripamonti, Barbara Bertani, Edoardo Lozza, Sara Petrilli, Giulia Sesin</i>	“	51
<i>Fattori legati all'immagine corporea delle donne dopo un intervento per tumore al seno: un modello triadico, Denise Vagnini, Sara Molgora, Antonia Sorge, Emanuela Saita</i>	“	101

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

TABLE OF CONTENTS N.1, 2025

<i>Analysis of dreams in the three levels of personality organization. A preliminary study,</i> Giuseppe Craparo	pag.	7
<i>The school psychologist in Lombardy: Exploring differences in relation to seniority and order of school,</i> Camilla Chiara Colombo, Maria Giulia Olivari, Veronica Velasco, Claudia Meroni, Davide Baventore, Emanuela Confalonieri	“	29
<i>Leading students, building a professional identity: Group mentoring as personal growth,</i> Silvio Ripamonti, Barbara Bertani, Edoardo Lozza, Sara Petrilli, Giulia Sesin	“	51
<i>Factors related to the body image of women after breast cancer surgery: A triadic model,</i> Denise Vagnini, Sara Molgora, Antonia Sorge, Emanuela Saita	“	101

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

**Analisi dei sogni nei tre livelli di organizzazione di personalità.
Uno studio preliminare**

**Analysis of dreams in the three levels of personality organization.
A preliminary study**

Giuseppe Craparo*

* Professore ordinario di Psicologia clinica,
Università degli Studi di Enna "Kore",
Piazza dell'Università, 94100 Enna,
e-mail: giuseppe.craparo@unikore.it.

Ricevuto: 19.12.2024. - **Accettato:** 23.12.2024

Pubblicato online: 10.07.2025

Riassunto

In psicoanalisi, l'analisi clinica dei sogni può offrire all'analista un prezioso strumento per formulare un'ipotesi diagnostica. In questo contributo, propongo di esplorare il rapporto dei sogni in relazione ai tre livelli di organizzazione della personalità: nevrotico, borderline e psicotico. Basandomi sulla diagnosi strutturale elaborata da Otto Kernberg, valuterò la possibilità di individuare nei sogni le sette dimensioni fondamentali per la diagnosi strutturale della personalità, che comprendono: identità, relazioni oggettuali, esame di realtà, difese, aggressività, coping e valori morali, a cui l'autore di questo articolo aggiunge due dimensioni: tonalità affettiva e simbolizzazione/metaforizzazione.

Parole chiave: Sogni, Kernberg, Diagnosi strutturale, Nevrosi, Borderline, Psicosi

Abstract

In psychoanalysis, the clinical analysis of dreams can offer the analyst a valuable tool for formulating a diagnostic hypothesis. In this contribution, I propose to explore dreams in relation to the three levels of personality organization: neurotic, borderline, and psychotic. Based on the structural diagnosis developed by Otto Kernberg, I will assess the possibility to identify in dreams the seven key dimensions

G. Capraro / *Ricerche di Psicologia*, 2025, Vol. 48
ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2025oa20565

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

for structural personality diagnosis, which include: identity, object relations, reality testing, defenses, aggression, coping, and moral values o which the author of this paper adds two dimensions: affective tonality and symbolisation/metaphorisation

Keywords: Dreams, Kernberg, Structural Diagnosis, Neurosis, Borderline, Psychosis

Introduzione

L'interpretazione dei sogni è senza dubbio uno dei lavori più importanti e innovativi di Freud. Il merito di quest'opera risiede in particolar modo nell'aver conferito un interesse clinico e scientifico ad un sapere popolare, secondo cui il sogno era la realizzazione di desideri. L'originalità di Freud consisteva nel riconoscimento della centralità dell'inconscio (rimosso) nella produzione dei sogni. Nello specifico, egli era convinto che il sogno esprimesse il soddisfacimento diretto di desideri accettabili, o indiretto nel caso di desideri rimossi che riescono ad accedere alla coscienza in maniera non immediatamente riconoscibile dall'Io per effetto dei processi di spostamento e di condensazione. Come ho rilevato in altri lavori (Craparo, 2019), uno dei limiti della teorizzazione freudiana dei sogni è l'aver trascurato le loro caratteristiche relazionali ed emotive, aspetti che ad esempio Bion ha messo in luce. Secondo Bion infatti, il sogno è in grado di creare un nuovo significato partendo dalla rievocazione di un'esperienza relazionale ed emotiva, attraverso un lavoro trasformativo della funzione alfa di contenuti sensoriali. Se questo lavoro psichico fallisce, le emozioni rimangono allo stato sensoriale grezzo (elementi beta), compromettendo la stessa produzione onirica, come osserviamo, ad esempio, nei pazienti psicotici e borderline. A tal proposito, Franco De Masi (2006), distingue tra sogno-pensiero e sogno-delirio, il primo considerato una "trasposizione simbolica di un'esperienza emotiva" (p. 146), il secondo invece caratterizzato dall'assenza di una rappresentazione psichica che permetta all'analista di coglierne il rimando inconscio.

L'importanza riconosciuta all'emotività ha inoltre indotto, in anni recenti, diversi psicoanalisti a considerare il ruolo di un altro tipo di inconscio, quello non rimosso, nella produzione ma anche nell'analisi dei sogni.

I contenuti non rimossi del sogno

Sebbene Freud si sia concentrato sul rapporto fra contenuti rimossi e

sogni, tanto da considerare questi ultimi manifestazione di desideri indicibili, recentemente si è fatta strada l'interesse sul ruolo dell'inconscio non rimosso e di conseguenza sugli aspetti pre-verbali, pre-riflessivi, sensoriali ed emotivi associati alle scene oniriche, tanto da sostenere che nella costruzione onirica partecipino sia l'inconscio non rimosso che l'inconscio rimosso: intendo dire che il campo analitico è dotato di un inconscio sia rimosso che non rimosso. Dobbiamo soprattutto a Maura Mancina il contributo di maggior rilievo per quanto riguarda il ruolo dell'inconscio non rimosso nella produzione onirica. Nello specifico, egli (2006) ha sostenuto che la: "funzione del sogno è quella di rendere simboliche esperienze (anche traumatiche) precoci e pre-simboliche permettendone la pensabilità e la verbalizzazione. Inoltre il sogno apre il sipario sul transfert creando raffigurazioni che possano colmare il vuoto della non-rappresentazione che caratterizza l'inconscio non rimosso. La sua interpretazione favorirà il processo ricostruttivo necessario alla psiche per migliorare le proprie capacità di mentalizzare e rendere quindi pensabili, anche se non ricordabili, esperienze all'origine non rappresentabili né pensabili" (p. 641). A queste considerazioni, aggiungerei che la traduzione, nell'inconscio non rimosso, di contenuti pre-simbolici in simboli (immagini) dalla forte connotazione sensoriale (possiamo parlare, utilizzando il modello di Wilma Bucci, di contenuti simbolico-non verbali) è la condizione essenziale perché tali immagini possano giungere nell'inconscio rimosso dove verranno ulteriormente elaborate e trasformate in contenuti mentalizzabili e disponibili ad accedere direttamente alla consapevolezza cosciente, o indirettamente qualora dovesse intervenire la rimozione contro stati affettivi considerati inaccettabili dall'Io.

Ora, se l'inconscio non rimosso e l'inconscio rimosso sono in un rapporto di continuità processuale (oltre che evolutiva, vedi Craparo, 2018), in cui il primo simbolizza i contenuti che il secondo rende verbalizzabili e pensabili, possiamo considerare la produzione onirica nella sua funzione di regolatore degli affetti: recentemente ho usato l'espressione di *regolazione onirica degli affetti* (Craparo, 2018), tema che affronterò brevemente nel prossimo paragrafo. Quello che sembra peculiare in questo riferimento all'inconscio non rimosso nel discorso sul sogno è l'attenzione da dare agli aspetti sensoriali e corporei che caratterizzano non solo le scene oniriche (ad esempio, l'emozione vissuta dai personaggi ma anche l'atmosfera del sogno in stretto rapporto con la scena affettiva e sensoriale del sogno, così come le sensazioni che accompagnano e seguono il sogno nel momento in cui il paziente ricorda e narra il contenuto del sogno).

Regolazione onirica degli affetti

In un mio libro del 2018 dal titolo *Inconscio non rimosso. Riflessioni per una nuova prassi clinica*, ho parlato di regolazione onirica degli affetti, intendendo con questa espressione il processo di traduzione delle memorie sensoriali in immagini oniriche al fine di mantenere, entro i confini della finestra di tolleranza (Siegel, 2012), l'intensità dei vissuti emotivi, con chiari effetti positivi sulla possibilità per il corpo di trattenersi nello stato di sonno. In questo processo, è l'inconscio non rimosso a svolgere il fondamentale lavoro di traduzione, in un percorso *top-down* (di raffigurabilità) nel caso del sogno nevrotico, e *bottom-up* nel sogno psicotico, sebbene nei pazienti psicotici, come già sostenuto, i due inconsci siano seriamente compromessi. In altre parole, il sogno ha una funzione sia biologica di regolatore utile a garantire il sonno sia psicologica in quanto associato al mondo interno e inconscio (non rimosso e rimosso) del soggetto.

Ritornando alla stanza di analisi, secondo questa prospettiva, un obiettivo del lavoro analitico dovrebbe essere quello di aiutare il paziente a tenere a mente gli affetti (Jurist, 2018) espressi nella narrazione del sogno. Nella relazione analitica, la coppia (analista e paziente) partecipa così ad una esperienza trasformativa di co-narrazione e co-regolazione affettiva in grado, per dirla alla maniera di Ogden, di *sognare i sogni non sognati o interrotti* (2005) del paziente.

I sogni nelle personalità nevrotica, borderline e psicotica

Come ho già precisato nei precedenti paragrafi, è oramai superata l'idea che in analisi il sogno sia da intendere unicamente come espressione di desideri infantili rimossi del paziente che il terapeuta deve cercare di svelare, portandoli alla coscienza, attraverso il lavoro interpretativo, il cui fine invece, come ho sostenuto, consiste nell'attivazione di un processo trasformativo nel mondo interno (emotivo) del paziente. Vorrei a questo punto aggiungere un'ulteriore considerazione che riguarda il rapporto dei sogni con le caratteristiche di personalità del soggetto. Per spiegare questo punto trovo utile riprendere innanzitutto il concetto di "pensiero" formulato da Bion. In *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Bion sostiene che il pensiero corrisponde alla non realizzazione o non soddisfazione (o anche realizzazione "negativa") di una aspettativa, una pre-concezione. Nello sviluppo psichico dell'infante, la frustrazione legata alla mancata corrispondenza di una idea (pre-concezione) con i dati di realtà esperiti (ad esempio, non soddisfazione dell'aspettativa di trovare un seno che lo nutra immediatamente

quando ne ha bisogno) se tollerata permette al bambino di tradurre la pre-concezione in pensiero. Bion ribadisce che a rendere tollerabile la frustrazione è la capacità dell'ambiente, della figura di accudimento, generalmente la madre, di rêverie (lavoro psicologico inconscio), ovvero di saper riparare all'esperienza di rottura associata all'assenza dell'oggetto, percepita dall'infante come "non-seno". "Pertanto è la capacità di sopportare la frustrazione quella che dà alla psiche lo spunto per sviluppare il pensiero in quanto strumento per mezzo del quale la già tollerata frustrazione viene resa ancora più tollerabile" (Bion, 1967, p. 172). Lo sviluppo di questa capacità, sostiene sempre Bion, è necessaria anche per la maturazione della facoltà di pensare in rapporto allo sviluppo di un "apparato per pensare i pensieri". Si tratta di una facoltà in stretto rapporto con un'altra facoltà psichica, quella del sognare. Come a dire che pensare è sognare, che il sogno è come un pensiero, che il sogno è un pensiero e che il pensiero è un sogno. Insomma non si tratta di considerare il "pensiero come sogno" (Riolo, 2019), ma il *sogno come pensiero*. Potrebbe sembrare a prima vista un salto eccessivo e poco coerente quello di porre il "semplice" pensare, o il pensare della veglia, con il sognare, tanto da considerare il sogno nei termini di un pensiero, seppure con una specifica qualità, quella onirica per l'appunto, e parlare di conseguenza di un *pensiero onirico della veglia* e un *pensiero onirico del sonno*, in stretto rapporto di continuità. Ma ha una sua coerenza logica. Ricordo quanto scritto da Bion sul pensiero onirico della veglia:

Come dice Freud, Aristotele afferma che il sogno è il modo in cui la nostra psiche lavora durante lo stato di sonno, io dico che è il modo in cui lavora anche quando è sveglia (...). In altre parole, il lavoro del sogno-funzione alpha è continuo. [...], Il lavoro del sogno che conosciamo è solo un aspetto del sognare, essendo quest'ultimo un processo continuo che è attivo nella vita della veglia, ma che non è solitamente osservabile in quel periodo se non nel paziente psicotico. (...) Vorrei perciò estendere il termine sogno in maniera da comprendervi anche una serie di eventi che hanno luogo nell'analisi dello schizofrenico. (1991, p. 57)

In linea col pensiero di Bion, Ogden sottolinea il rapporto fra sognare e pensare inconsci (quest'ultimo inteso anche come un pensare onirico). Il sognare acquisisce così un ruolo fondamentale nel rendere non conscio l'inconscio, ma l'esatto contrario e cioè il conscio inconscio. "Vedo il sognare (pensiero inconscio) come *intrinsecamente terapeutico*" (2022, p. 113), nel senso che "sognare contribuisce a risolvere i problemi emotivi a poco a poco, senza che vi sia un esito ("la soluzione") da raggiungere" (*ibidem*).

Se diamo per assodato lo stretto rapporto fra sogno (nelle sue caratteristiche strutturali), compresa l'esperienza del sognare (inteso come lavoro psicologico inconscio), e pensiero, compresa l'esperienza del pensare (inteso

come lavoro psicologico conscio), allargherei il discorso ad un altro punto ovvero al fatto che il pensiero/pensare e il sogno/sognare non possono non risentire dell'influenza dell'organizzazione di personalità (in senso nevrotico, borderline o psicotico). Come clinici, riconosciamo nel sogno nevrotico specifiche caratteristiche strutturali che lo differenziano dai sogni di pazienti con organizzazione borderline o psicotica. Per questo motivo, il sogno può essere utile al clinico come un ausilio alla comprensione del funzionamento della personalità, assieme a strumenti diagnostici come, ad esempio, la STIPO. Inoltre, l'analisi dei sogni può rivelarsi preziosa per monitorare i progressi del lavoro analitico.

I tre livelli di organizzazione della personalità secondo Otto Kernberg

Secondo Kernberg (1984), per una diagnosi di personalità è necessario valutare le seguenti sette dimensioni:

1. **Identità:** L'identità è un descrittore sia dell'organizzazione sia dei contenuti del mondo interiore del soggetto. Un'esperienza interiore integrata e stabile di sé e degli altri è responsabile del senso soggettivo di un sé coeso e corrisponde anche al costrutto dell'identità, insieme ai suoi correlati comportamentali come la capacità di investire nel lavoro e in relazioni intime stabili. Allo stesso modo, un'esperienza di sé e degli altri non integrata e instabile è responsabile del senso soggettivo di non avere un sé coeso e corrisponde anche al costrutto della diffusione dell'identità, insieme ai suoi correlati comportamentali. Pertanto, un'identità consolidata corrisponde a un mondo interiore in cui le esperienze di sé e degli altri sono ben integrate e hanno profondità e sottigliezza, cioè possiedono le qualità di "oggetti interi" e sono relativamente stabili nel tempo. La diffusione dell'identità corrisponde a un mondo interiore in cui le esperienze di sé e degli altri sono polarizzate, cioè hanno la qualità di "oggetti parziali" e sono instabili.
2. **Relazioni oggettuali:** Ci si riferisce nello specifico sia alla qualità delle relazioni interpersonali del soggetto sia alla natura dell'esperienza interiore di sé e degli altri. Intrapsichicamente, la qualità delle relazioni oggettuali è descritta in termini di stabilità, grado di integrazione e profondità dell'esperienza interiore di sé e degli altri e in termini di capacità di investimento nelle relazioni.
3. **Meccanismi di difesa:** Le difese sono le reazioni abituali che il soggetto utilizza per mitigare lo stress emotivo. Vengono distinte le difese

- primitive (o primarie), come ad esempio scissione, idealizzazione/svalutazione, diniego primitivo, identificazione proiettiva, la proiezione, l'introiezione, dalle difese mature (o secondarie), come ad esempio la rimozione, l'intellettualizzazione, l'isolamento dell'affetto, la moralizzazione.
4. **Coping:** Il coping si riferisce al fronteggiamento dell'individuo di situazioni stressanti con strategie che possono essere adattive, flessibili ed efficaci, minimizzando il disagio psicologico rispondendo in modo appropriato e costruttivo alle circostanze esterne, o disadattive e rigide: in quest'ultimo caso c'è una tendenza cronica a rispondere a situazioni stressanti in modo automatico e stereotipato, con effetti disadattivi.
 5. **Aggressività:** La qualità dell'aggressività si riferisce al suo grado di maturità e distruttività distruttiva.
 6. **Valori morali:** I valori morali si riferiscono all'interiorizzazione di valori e principi morali stabili che influenzano l'esperienza interiore e il comportamento del soggetto. La moralità e i valori sono in relazione alle decisioni morali e alla capacità di provare senso di colpa.
 7. **Esame di realtà:** Si intende la capacità di differenziare tra le fonti interne ed esterne degli stimoli, e l'adeguata valutazione del proprio funzionamento.

Il livello di maturazione delle sette dimensioni porta a distinguere i tre livelli di organizzazione di personalità nevrotico, borderline e psicotico (vedi Tabella. 1).

Tabella 1 - Livelli di organizzazione della personalità

	Nevrotico	Borderline	Psicotico
<i>Identità</i>	Consolidata (in alcuni, senso di sé e degli altri moderatamente superficiale)	Compromissione lieve o moderata dell'identità.	Non integrata
<i>Relazioni oggettuali</i>	Stabili, complesse (può mostrare una certa difficoltà nell'empatia o integrare sentimenti di tenerezza ed erotismo)	Instabili, superficiali, non durature. Possono essere controllanti per evitare angosce abbandoniche	Assenza di relazioni stabili, intime
<i>Livelli difensivi</i>	Difese mature (alcuni soggetti possono fare un raro ricorso a difese primitive)	Difese immature o primitive	Difese immature

<i>Esame di realtà</i>	Integro, può presentare distorsioni percettive (lievi-moderate)	Distorsioni percettive moderate o gravi associate a processi dissociativi	Non integro, gravi distorsioni percettive
<i>Coping</i>	Rigido	Maladattivo	Maladattivo
<i>Aggressività</i>	Difficoltà, lieve o moderata, dell'aggressività.	Aggressività primitiva. Difficoltà nella gestione dell'aggressività, soprattutto autodiretta. Nelle forme più gravi anche di quella eterodiretta.	Primitiva e non modulata, soprattutto in condizioni di stress.
<i>Valori morali</i>	Rigidi, con forte critica, anche autodiretta.	Variabili. In alcuni casi scarsamente integrati	Gravemente non integrati.

Tentativi di applicare le sette dimensioni nell'analisi dei sogni

La domanda che possiamo porci a questo punto del discorso è se sia possibile applicare le sette dimensioni per l'analisi della struttura del sogno tanto da poter distinguere un sogno nevrotico, un sogno borderline e un sogno psicotico.

In questo paragrafo cercherò di rispondere a questo interrogativo attraverso la presentazione di sogni di pazienti a cui è stata diagnosticata una delle tre strutture di personalità (nevrotica, borderline, psicotica) attraverso la *STIPO*, un'intervista strutturata creata da John F. Clarkin, Eve Caligor, Barry Stern e Otto F. Kernberg (2004) ideata sul modello del colloquio strutturale di Kernberg. La *STIPO* è composta di cento domande per indagare le sette dimensioni (già descritte nel paragrafo precedente) ognuna delle quali viene valutata attraverso l'utilizzo di due sistemi di valutazione. Il primo prevede l'attribuzione di un punteggio su una scala da "0" a "2", dove "0" indica l'assenza di un determinato aspetto patologico, "2" la presenza di quell'aspetto patologico, "1" un valore intermedio. Il secondo sistema prevede invece un'attribuzione di punteggio su una scala a 5 punti, da "0" a "5". Entrambi i sistemi di scoring sono basati sulle valutazioni dell'intervistatore durante la somministrazione dell'intervista. Ognuna delle sette dimensioni si compone di sottodimensioni, così come presentato nella Tabella 2.

Tabella 2 - Sottodimensioni e item della STIPO

Dimensioni e sottodimensioni	Item
1. Identità	
1.1 Investimenti	Lavoro-Efficienza, Lavoro-Stabilità, Lavoro-Ambizioni/obiettivi, Lavoro-Soddisfazione, Studio-Efficienza, Studio-Stabilità, Studio-Soddisfazione, Studio-Corrispondenza studi-lavoro, Att. Ricreative-Ha interessi, Att. Ricreative-Interesse sostenuto, Att. Ricreative – Soddisfazione
1.2 Senso di Sé – Coerenza e continuità	Descrizione, Stabilità nel tempo, Gusti/opinioni, Senso stabile di sé nel presente, Tempo trascorso in solitudine
1.3 Senso di Sé – Autovalutazione	Sé-Autovalutazione, Sé-Aut. Comparativa positiva I, Sé-Aut. Comparativa positiva II, Sé-Aut. Comparativa negativa I, Sé-Aut. Comparativa negativa II, Autostima-Fluttuazioni, Autostima-Influenza esterna
1.4 Senso degli altri	Altri-Descrizione, Altri-Valutazione degli altri, Altri-Giudizio degli altri, Altri-Influenza esterna, Altri-Esame di realtà sociale, Altri-Famiglia d'origine
2. Relazioni oggettuali	
2.1 Relazioni interpersonali	Relazioni interpersonali-Isolamento sociale, Relazioni interpersonali-Problemi/Instabilità, Relazioni interpersonali-Indisponibilità degli amici, Relazioni interpersonali-Stabilità temporale, Relazioni interpersonali-Al lavoro/a scuola-Conflitto
2.2 Relazioni intime e sessualità	Relazioni intime-Storia, Relazioni intime-Intimità/Interdipendenza, Relazioni intime-Economia della relazione, Relazioni intime-Esperienza della noia, Relazioni intime-Attività sessuale, Relazioni intime-Inibizione sessuale, Relazioni intime-Piacere sessuale nel sesso, Relazioni intime-Amore e sesso
2.3 Modello operativo interno delle relazioni	Idealizzazione/Svalutazione, Qualità delle relazioni oggettuali, Empatia, Sensazione che tutto sia dovuto, Autonomia degli altri, Gratificazione di bisogni
3. Difese primitive	Proiezione primitiva, Comportamento imprevedibile, Idealizzazione/Svalutazione, Pensiero “Tutto bianco-Tutto nero”, Diniego primitivo, Esternalizzazione, Identificazione proiettiva, Fantasia, Somatizzazione
4. Coping/rigidità	Anticipazione/pianificazione, Repressione, Flessibilità, Tendenza a colpevolizzare, Coping proattivo, Perfezionismo, Multi-tasking/cambiare scenario, Controllo, Preoccupazione, Sfide

5. Aggressività	
5.1 Aggressività autodiretta	Trascuratezza di sé, Comportamenti a rischio, Scarica di tensione, Suicidalità, Pratiche sessuali aggressive-Sé
5.2 Aggressività eterodiretta	Scoppi di rabbia, Aggressioni verso gli altri-Rimorso, Piacere per la sofferenza altrui, Pratiche sessuali aggressive, Minacce autolesive, Inimidazione, Odio
6. Valori morali	Valori morali interiorizzati, Mendacia/inganno, Dilemmi morali, Attività illecite, Colpa, Sfruttamento, Sadismo
7. Esame di realtà e distorsione percettiva	Paranoia, Reazione eccessiva, Dissociazione, Depersonalizzazione, Idee e pensieri bizzarro, Esperienze allucinatorie, Idee di riferimento

Merito della STIPO è aver approfondito il sistema di classificazione con una suddivisione dei livelli nevrotico e borderline in sottolivelli (Preti, Prunas, Sarno, 2012; Tabella 3).

Tabella 3 - Descrizione dei sottolivelli relativi all'organizzazione di personalità nevrotica e borderline

Nevrotico 1 Identità Relazioni oggettuali Difese primitive Coping/rigidità Aggressività Valori morali Esame di realtà	Consolidata Stabili, complesse e durature; difficoltà nell'integrare sentimenti di tenerezza ed erotismo Nessun ricorso a difese primitive Una certa rigidità Assenza di aggressività primitiva, qualche segno di lieve difficoltà nella modulazione della rabbia (per lo più di tipo verbale) Eccessivamente severo e/o inflessibile Integro, possono essere presenti lievi distorsioni
Nevrotico 2 Identità Relazioni oggettuali Difese primitive Coping/rigidità Aggressività Valori morali Esame di realtà	Consolidata, senso di sé e degli altri moderatamente superficiale Moderatamente superficiali Raro Rigido e vulnerabile allo stress Assenza di aggressività primitiva, qualche difficoltà nel modulare l'aggressività (ad esempio, stile interpersonale controllante) Rigidi con tendenza all'autocritica in rapporto ad elevati standard Integro; può riportare lievi distorsioni

Borderline 1 Identità Relazioni oggettuali Difese primitive Coping/rigidità Aggressività Valori morali Esame di realtà	Lieve diffusione dell'identità Scisse e/o superficiali ma con un certo livello di stabilità e integrazione Presenti Rigido e maladattivo Primitiva Variabili Distorsioni percettive da lievi a moderate
Borderline 2 Identità Relazioni oggettuali Difese primitive Coping/rigidità Aggressività Valori morali Esame di realtà	Moderata diffusione dell'identità Superficiali e fondate sul soddisfacimento, ridotta empatia, instabilità relazionale Predominanti Maladattivo Primitiva e auto o eterodiretta Scarsamente integrati e interiorizzati Distorsioni percettive da moderate a gravi
Borderline 3 Identità Relazioni oggettuali Difese primitive Coping/rigidità Aggressività Valori morali Esame di realtà	Grave diffusione dell'identità Superficiali e fondate sul soddisfacimento di bisogni Costante uso di difese primitive Maladattivo Primitiva con pericolosi comportamenti aggressivi auto ed etero-diretti Comportamenti antisociali Marcata distorsione della percezione

Gli approfondimenti di Clarkin e colleghi (2004) aiutano il clinico nel riconoscimento delle caratteristiche associate alle sette dimensioni, oltre a delineare un quadro diagnostico dimensionale in cui è possibile riconoscere livelli differenti di organizzazione di personalità nevrotica e borderline, ad alto o a basso funzionamento.

Sogno di un paziente nevrotico

Nicola è un uomo di 35 anni che mi chiede di essere seguito perché preso da una forte ansia a seguito della fine della sua relazione con la fidanzata che decide di lasciarlo dopo una travagliata serie di tentativi falliti di salvare il loro rapporto. Nicola è un ricercatore piuttosto bravo anche se ultimamente non riesce ad appassionarsi agli studi e alla ricerca. Riporto di seguito il primo sogno narrato in analisi.

Mi trovo in una piazza, nei pressi di un chiosco a bere una bibita gassata, non ricordo cosa fosse nello specifico. In quella piazza, che è quella del mio paese, ero da solo. Era una giornata afosa. Un caldo insopportabile. Ad un certo punto una ragazza, giovane e molto attraente, attraversa la piazza e mi guarda. Al caldo si era aggiunto anche l'eccitazione nel vedere la ragazza. D'improvviso mi ritrovo in macchina con lei. Siamo seduti, io nel posto del conducente lei in quello del passeggero. Ricordo che ero molto intimorito, ma desideravo baciarla. Quando le nostre labbra stanno per incontrarsi spunta dai sedili posteriori un pastore tedesco che abbaia impedendoci di baciarci. Presi dalla paura scendiamo immediatamente dalla macchina e corriamo via.

Nel delineare il modo tipico di funzionare del paziente nevrotico, e nello specifico di quello ossessivo, nel mondo, nelle relazioni interpersonali, nelle scelte professionali ecc. emerge una costante che un ascolto clinico attento coglie e che prende forma in una sorta di principio che sembra caratterizzare la sua vita, ovvero: *“Vorrei ma non posso perché devo”*. Si tratta, a mio parere, di una peculiarità del paziente nevrotico ossessivo, così dedito alla rinuncia (*non posso*) dei propri desideri (*vorrei*) per assecondare una spinta super-egoica (*perché devo*), frutto dell'interiorizzazione di figure familiari particolarmente rigide, che richiamano alla necessità del sacrificio e alla colpa/punizione (che prendono forma nell'angoscia) nel momento in cui il soggetto dovesse dare spazio alle proprie inclinazioni personali, emotive, ai propri desideri, ovvero nel momento in cui decidesse di “essere e diventare” se stesso in accordo con la propria verità emotiva. Il paziente nevrotico vive un'impotenza (appresa) a cui si è identificato e a cui non riesce a sottrarsi. È un sentimento di impotenza incarnata (in alcuni pazienti può prendere la forma di una difficoltà sessuale, come l'eiaculazione precoce, la detumescenza ecc.) che si traduce nella perdita di una autenticità emotiva. La sintomatologia nevrotica rimanda così ad un messaggio da cifrare che riguarda una conflittualità interna fra paura e curiosità, fra ciò che gli è concesso (assecondare il dovere) e ciò che vorrebbe ma che gli è precluso (accedere al proprio desiderio), fra dovere e libertà. Questa conflittualità si risolve, per lo più, con il ricorso a difese mature (secondarie) come, ad esempio, la rimozione, l'intellettualizzazione, la moralizzazione. L'aspetto interessante è che anche i loro sogni esprimono questa conflittualità che prende forma in scene e contenuti che rimandano a funzionamenti tipici della loro personalità. Come afferma Vittorio Lingiardi (2023), i sogni nevrotici “tendono a presentare una narrativa ricca, spesso iperarticolata, ma ‘pensabile’ e quindi comunicabile attraverso racconti, metafore, ricordi, simbolizzazioni. L'esperienza soggettiva mostra un sentimento stabile di sé e degli altri e un Io abbastanza saldo, capace di tollerare l'angoscia e di riconoscersi in una dimensione temporale” (pp. 132-133). In altre parole, ci sono delle invarianti che se

individuate, orientano il clinico a valutare il tipo di funzionamento di personalità. Come illustrato nel paragrafo precedente, Kernberg ha descritto sette dimensioni per la diagnosi dei livelli di organizzazione di personalità (nevrotico, borderline, psicotico). Obiettivo di questo lavoro è esplorare la possibilità di individuare nel sogno le dimensioni descritte da Kernberg, al fine di contribuire alla valutazione del funzionamento di personalità del paziente. Procederò quindi con l'analisi del sogno sopra riportato, cercando di identificare, ove possibile, le 7 dimensioni.

1. **Identità.** Nel sogno di Nicola è presente un Io stabile come emerge chiaramente dalla differenziazione Sé-Altro: *“io nel posto del conducente, lei in quello del passeggero”*.
2. **Relazioni oggettuali:** Il sogno mostra un chiaro appello, interesse, all'Altro, un desiderio di intimità, seppur ostacolato dall'entrata in scena di un divieto (il pastore tedesco): si tratta di una significativa *inibizione sessuale limitata da conflitti*. La possibilità di un approccio sessuale all'Altro è ostacolata da un Super-Io rigido che lo induce alla rinuncia della soddisfazione del bisogno, rimarcando un senso di impotenza: caratteristica tipicamente nevrotica (ossessiva).
3. **Difese:** Ci sono due passaggi che richiamano misure difensive di tipo secondario: negazione *“non ricordo cosa fosse nello specifico”*, rimozione, *“Presi dalla paura scendiamo immediatamente dalla macchina e corriamo via”*.
4. **Esame di realtà:** Come emerge dal sogno non sono presenti distorsioni percettive correlate ad esempio a scene di natura paranoica né correlate ad una alterazione dell'immagine corporea.
5. **Aggressività:** Nel sogno non è presente un'aggressività primitiva, distruttiva, violenta, impulsiva verso sé o gli altri. C'è invece una intimidazione (il pastore tedesco) finalizzata a limitare la realizzazione di un desiderio.
6. **Valori morali:** In questo caso, il sogno mostra valori morali interiorizzati rigidi, rappresentati dall'entrata in scena del cane oltre che dalla stessa tipologia di cane (un pastore tedesco). Un Super-Io castrante che marca una impossibilità e una rinuncia.
7. **Coping:** La fuga nel sogno rappresenta un evitamento della sfida e un atteggiamento passivo, rappresentato dal rapporto con la ragazza. La risposta di fuga esprime la rinuncia al proprio desiderio.

Alle sette dimensioni ritengo che possano essere incluse due dimensioni in grado di fornire informazioni altrettanto importanti per la diagnosi dell'organizzazione di personalità attraverso l'analisi dei sogni, mi riferisco nello specifico alla tonalità affettiva, ovvero alla qualità e alla ricchezza dello spettro emotivo, e alla simbolizzazione, in questo caso riconoscibile dalla ricchezza metaforica dei contenuti del sogno.

8. **Tonalità affettiva:** Il sogno di Nicola mostra diverse emozioni sia positive che negative. Quelle positive sono collegate al piacere dell'incontro con la ragazza, quelle negative riguardano la rabbia e la paura edipiche. Si tratta di emozioni che hanno raggiunto un buon livello di rappresentazione psichica e che permettono al paziente di poterne avere un buon ricordo, oltre a poterle narrare ricorrendo anche a metafore.
9. **Simbolizzazione/metaforizzazione:** Si tratta di una dimensione che nel caso dei sogni legherei al livello di simbolizzazione e di metaforizzazione del sogno, che lo rendono ricco e articolato, oltre che narrabile e, come affermato da Lingiardi, pensabile, caratteristica quest'ultima tipica di un paziente dotato di un *apparato per pensare i pensieri* (Bion, 1962). Nel sogno di N. possiamo riconoscere le trame della messa in scena di un conflitto irrisolto. Il "caldo", "il pastore tedesco" sono alcuni esempi di questo lavoro di metaforizzazione di rappresentazioni psichiche inconscie in conflitto fra loro. Nel suo insieme, il sogno mette in luce un aspetto peculiare del funzionamento di personalità di Nicola: la tendenza a rinunciare ai propri desideri, un tratto frequentemente associato al timore del cambiamento. Questi pazienti manifestano un forte bisogno di prevedibilità e controllo, riducendo al minimo la possibilità di lasciarsi sorprendere da eventi inaspettati, che vengono vissuti come fonti di angoscia.

Queste ultime due dimensioni verranno considerate anche nell'analisi dei sogni di un paziente borderline e di uno psicotico.

Sogno di un paziente borderline

Savio è un uomo di 42 anni che inizia un percorso analitico a causa di un uso reiterato di alcol. Alla prima seduta, Savio sostiene che l'alcol "mi rende tutto più accettabile, sto meglio, la realtà mi appare meno molto meno orribile". Savio presenta infatti una dipendenza da alcol e un livello di organizzazione borderline di personalità. La sua storia familiare è contrassegnata da traumi cumulativi. Sin dall'infanzia viene ripetutamente picchiato e umiliato fisicamente e verbalmente dalla madre: "mi picchiava ferocemente per ogni piccolo pretesto. Ricordo che ero terrorizzato", il padre era "soggiogato da mia madre". Ogni volta che Savio parla, in particolar modo nei nostri primi incontri, dei propri familiari il suo corpo appare ricurvo, sostenendo di sentirsi rigido soprattutto alla schiena, al collo, rigidità che emerge anche dai suoi gesti e dall'espressione del volto. In una seduta, ritornato da casa dei genitori, dice: "Abbiamo avuto una delle nostre solite litigate. Ma in fondo è andato tutto bene, sto bene". Ad un certo punto accenna di essere appena

uscito da una influenza e aggiunge che “è matematico che ogni volta che torno dai miei sono influenzato”. Gli chiedo che sensazioni stesse provando, risponde di fare fatica a respirare. “Mi sento tutto rigido. Ho difficoltà a parlare”.

Mi racconta anche di un sogno in cui si trova in casa della madre: *Ad un certo punto vedo lei che distrugge con una mazza di legno pareti, sedie, porte, tutto. Ricordo che distrugge anche l'unica via di uscita che avevo per scappare. Ad un certo punto del sogno cerco di dire qualcosa ma non riesco a parlare perché ho qualcosa in bocca che mi procura dei tagli ogni volta che provo a muovere la bocca. Erano dei pezzi di vetro di bottiglia. Provo a sputare i pezzi di vetri. Ci riesco e inizio a gridarle contro con rabbia.*

A colpire è non solo la sensorialità di questo sogno, quindi l'assenza di una elaborazione simbolico-verbale e metaforica del sogno, ma anche la violenza della scena. Di seguito, come fatto nel caso del sogno di un nevrotico, propongo un'analisi attraverso le dimensioni descritte da Kernberg, con l'aggiunta delle due dimensioni della tonalità affettiva e della simbolizzazione/metaforizzazione.

1. **Identità.** Il repentino passaggio da una situazione “adrenalinica” a quella dell'odio, sembrano richiamare una divisione della personalità e di conseguenza la mancata integrazione del Sé.
2. **Relazioni oggettuali:** Nel sogno, manca una relazione di intimità e di fiducia.
3. **Difese:** Il sogno mostra la presenza di difese di natura primaria. In questo caso, l'identificazione proiettiva di oggetti parziali non simbolizzati, rappresentata da pezzi di vetro in bocca (elementi beta, nel linguaggio bio-niano) che vengono sputati.
4. **Esame di realtà:** Risulta gravemente distorta come emerge dai pezzi di vetro frantumati presenti nella bocca, che gli impediscono di gridare.
5. **Simbolizzazione/metaforizzazione:** Il sogno presenta una forte sensorialità, sebbene ci sia una simbolizzazione che porrei più a livello di immagini sensoriali che di una rappresentazione di tipo simbolico-verbale. Il sogno non ripropone alcuna conflittualità interna, ma esprime in tutta la sua potenza emozioni particolarmente intense, non trasformate da un lavoro di simbolizzazione e metaforizzazione.
6. **Aggressività:** La presenza di una aggressività primitiva è assai palese: la madre del paziente che *distrugge con una mazza di legno pareti, sedie, porte, tutto.*
7. **Tonalità affettiva:** Il sogno riporta un prevalere di emozioni negative, in particolare rabbia e paura.

8. **Valori morali:** Il sogno non mostra la presenza di saldi valori morali interiorizzati.
9. **Coping:** La distruzione di oggetti da parte della madre non rappresenta una strategia adeguata.

Sogni di un paziente psicotico

A caratterizzare la vita psichica dei pazienti psicotici è l'ipersensorialità delle loro percezioni. Una ipersensorialità che in questi pazienti è in rapporto a gravi compromissioni delle capacità di mentalizzazione, di regolazione degli affetti, delle competenze relazionali oltre che un ritiro dalla realtà percepita in maniera persecutoria (Mucci, 2018). Ulteriore caratteristica è la presenza ricorrente di "immagini di sé e degli oggetti frammentate, mutilate, deteriorate, inanimate, bizzarre, estranee e terrificanti" (Lingiardi, 2023, p. 135). Privi di un apparato per pensare i pensieri, questi pazienti tendono ad usare la loro mente come se fosse un organo di senso (De Masi, 2020). I sintomi di questi pazienti non sono espressione di un ritorno del rimosso. Precoci vissuti traumatici li inducono a dover gestire un terrore senza nome; lo fanno attraverso la costruzione di una realtà alternativa, di rifugi mentali (Steiner, 1993). Pur concordando con Steiner, per il quale il ritiro è un insieme di difese e di relazioni oggettuali che realizzano uno spazio mentale in cui il paziente può ritirarsi quando deve affrontare emozioni intollerabili, De Masi (2022) sostiene che il ritiro non ha solo questa funzione prevalente ma che è una struttura psicopatologica che inizia nell'infanzia e che non è destinata a rimanere statica: "Il ritiro è prima di tutto un mondo sensoriale che cancella il mondo emotivo e la nuova realtà sensoriale creata continuamente nel ritiro tende a espandersi e a catturare il resto della personalità" (p. 165).

Di seguito, riporto il sogno di un mio paziente psicotico.

Giulio è un ragazzo di 25 anni che si presenta da me, spinto dalla madre e dallo psichiatra, perché è sempre più ritirato, non prova nessun interesse e piacere nel confronto interpersonale, non ha obiettivi lavorativi né di studio. Passa intere giornate ad ascoltare musica tecno e a leggere la cronaca nera che riguarda soprattutto l'arresto di spacciatori. Dai colloqui emerge che nei momenti in cui ascolta la musica tecno si sente meno agitato. Durante una seduta mi parla del seguente sogno:

Mi trovo affacciato al balcone, ad un certo punto sono in un posto buio dove ci sono persone che sembrano che spacciano droga. Sul posto arriva la polizia e li arresta tutti. Io sono molto esaltato. Ad un certo punto, i poliziotti vengono decapitati e i loro corpi fatti a pezzi e mangiati da cani

randagi. Quando chiedo al paziente di darmi più informazioni sulle caratteristiche del suo personaggio nel sogno, Giulio afferma: “*Sono di spalle. Sono io ma è tutto molto confuso, come se non fossi io.*”

Il sogno di Giulio ripropone il suo pensiero della veglia, e nello specifico i suoi continui pensieri sui quartieri di Catania in cui si spaccia. Ogni volta che sente le sirene delle forze dell’ordine si attiva, e corre alla finestra per vedere se si tratta di un inseguimento di spacciatori. Allo stesso tempo viene assalito da una forte rabbia che lo porta a dare pugni alle porte e ad insultare dal balcone tutti i passanti.

Valutazione delle dimensioni:

1. **Identità.** Dall’analisi di questo sogno non emerge una rappresentazione chiara, distinta e realistica di sé “... *Sono io ma è tutto molto confuso, come se non fossi io*”.
2. **Relazioni oggettuali:** Nel sogno mancano relazioni di intimità, fiducia, sono invece presenti relazioni intrise di violenza.
3. **Difese:** La separazione degli spacciatori (oggetti cattivi) e dei poliziotti (oggetti buoni) esprime una scissione.
4. **Esame di realtà:** Gravemente compromessa come emerge dalla violenza delle immagini.
5. **Simbolizzazione/metaforizzazione:** Non è presente una metaforizzazione quanto una ipersensorialità e concretezza dei contenuti.
6. **Aggressività:** L’atmosfera e gli eventi del sogno dimostrano un’aggressività cruenta e primitiva come emerge dalla decapitazione e dai corpi fatti a pezzi dei poliziotti.
7. **Tonalità affettiva:** Le emozioni sono negative, in particolare emerge un sentimento di odio.
8. **Valori morali:** Non è presente alcun riferimento ad una coscienza morale. Per quanto siano presenti i poliziotti, come rappresentanti della giustizia, l’aggressione distruttiva nei loro confronti mostra una coscienza morale non sviluppata.
9. **Coping:** L’azione aggressiva rappresentata dall’aggressione nei confronti dei poliziotti esprime una strategia gravemente non adattiva, caratterizzata da violenza distruttiva.

Conclusione

Proposito di questo articolo è quello di riflettere sulla possibilità di analizzare i sogni dei pazienti così da poter cogliere quelle caratteristiche che

permettono di riconoscere una struttura di personalità di tipo nevrotico, borderline o psicotico così come descritto da Kernberg in rapporto alle sette dimensioni sopra descritte (identità, relazioni oggettuali, difese, esame di realtà, aggressività, coping, valori morali).

Sebbene queste dimensioni non siano state pensate per la valutazione dei sogni, ritengo che un ascolto attento possa permettere di individuarle con l'intento di utilizzare i sogni come ausilio alla comprensione del funzionamento della personalità del paziente, secondo i tre livelli di organizzazione.

Condivido con Vittorio Lingiardi (2023) che “il sogno possa essere visto come una finestra sul funzionamento mentale e che l'attenzione clinica al rapporto sogno-sognatore, oltre all'intensità e alla ripetitività dei temi onirici, possa concorrere a una valutazione più ampia e approfondita del paziente e della sua relazione con l'esperienza”. Così come condivido che non si debba psicopatologizzare il sogno, ciò comporta che un paziente con una organizzazione nevrotica possa fare un sogno che potrebbe rientrare apparentemente in una modalità borderline o psicotica. Ritengo però, come ho cercato di sottolineare nell'articolo, che esiste un rapporto specifico fra sogno (contenuto) e stato mentale (contenitore) del sognatore, che si ripropone non solo nella vita onirica ma anche nella vita da sveglio. I contenuti sono generalmente inquietanti nel borderline, terrificanti nello psicotico, turbanti nel nevrotico: se nel nevrotico c'è un lavoro di simbolizzazione dei contenuti, nel paziente sono compromessi mentre sono assenti nello psicotico. Questi contenuti si associano a stati mentali disintegrati nello psicotico, digregati (dissociati) nel borderline, integrati nel nevrotico. Un ulteriore aspetto da considerare, in stretto rapporto con quanto appena affermato, è il lavoro psicologico che il paziente riesce a fare del sogno: il paziente nevrotico è in grado di sviluppare pensieri, a partire dall'analisi del sogno, che rimandano ad una processualità di tipo simbolico-verbale. Il nevrotico è in grado cioè di riflettere sul sogno, sganciandosi dall'aspetto sensoriale: il cane, ad esempio, rappresenta la legge castrante.

Il soggetto borderline non è in grado di leggere adeguatamente i suoi sogni, i cui contenuti ripropongono un funzionamento mentale contrassegnato da instabilità (stabile) emotiva, identitaria e relazionale. La tendenza del paziente a mantenersi, quando invitato a commentare il sogno, sul piano sensoriale, è il rapporto ad una significativa compromissione della mentalizzazione, ovvero nel riuscire a interpretare gli stati mentali intenzionali (Colli, 2024) associati nei contenuti del sogno. Un aspetto ravvisabile nei loro sogni, non in un sogno sporadico, è la presenza di un ambiente traumatico “iperstimolante, eccessivo, allarmante, aggressivo, esageratamente eccitatorio” e una eccessiva tendenza all'azione (Correale, 2021, p. 151).

Nelle psicosi, i sogni ripropongono contenuti non elaborati simbolicamente in rapporto ad un funzionamento mentale disintegrato, frantumato in tanti

pezzi. Peculiarità del sogno nel paziente psicotico è il carattere irreali, eccessivo, bizzarro, delirante, allucinatorio. Quando invitato a commentare il sogno, il paziente psicotico mostra l'incapacità di un lavoro di simbolizzazione.

L'analisi dei contenuti e della narrazione dei sogni dei tre pazienti citati (Nicola, Savio e Giulio) ha permesso di individuare due dimensioni in aggiunta alle sette descritte da Kernberg per la diagnosi strutturale, e cioè la *tonalità affettiva* e la *simbolizzazione/metaforizzazione* (vedi Tabella 4).

Tabella 4 - Caratteristiche dei tre sogni in rapporto ai tre livelli di organizzazione di personalità

	Nevrotico	Borderline	Psicotico
Identità	Rappresentazione di sé integrata e complessa	Rappresentazione di sé non integrata, caratterizzata da una dissociazione nella rappresentazione di sé	Rappresentazione non integrata. È presente una diffusione dell'identità
Relazioni oggettuali	Stabili, complesse (può mostrare una certa difficoltà nell'empatia o integrare sentimenti di tenerezza ed erotismo)	Instabili e superficiali. Possono presentarsi tematiche controllanti per evitare angosce abbandoniche	Relazioni instabili, superficiali e assenza di sentimenti di intimità
Difese	Mature	Primitive	Primitive
Esame di realtà	Integro	Compromissione da moderata a grave	Gravemente compromessa
Aggressività	Associata ad aspetti conflittuali. Può essere lievemente o moderatamente non regolata	Primitiva e non regolata	Primitiva e non regolata
Valori morali	Presenti e rigidi	Variabili. A volte scarsamente integrati	Gravemente non integrati
Coping	Rigide e disadattive	Gravemente disadattive	Gravemente disadattive
Tonalità affettiva	Integrata e complessa. Sono prevalenti tematiche che riguardano sentimenti di colpa e ansia, quest'ultima per lo più legata a episodi di separazione	Particolarmente intensa e scissa. Prevalente presenza di affetti negativi di odio, paura e vergogna	Stati affettivi intensi e gravemente non integrati. Prevalenza di stati affettivi negativi di odio, terrore, paura
Simbolizzazione/metaforizzazione	Ricca e complessa	Superficiale e sensoriale	Assente

Le nove dimensioni sono state descritte attraverso l'analisi dei sogni dei tre pazienti, rispettivamente con un livello di organizzazione di personalità nevrotico, borderline e psicotico, valutati attraverso la STIPO di Clarkin e colleghi (2004).

Il paziente nevrotico, può portare in seduta, così come è accaduto con Nicola, sogni che possono richiamare una modalità di tipo borderline o psicotico, soprattutto quando si trova a vivere una situazione di stress emotivo. Ma diversamente dal paziente con un funzionamento borderline o psicotico, il paziente nevrotico è in grado non solo di non confondere il piano onirico con quello della realtà, ma di utilizzare anche il sogno (contenuto) rendendolo pensabile e narrabile. In altre parole, il paziente nevrotico riesce a fare un lavoro psicologico, ovvero un lavoro (inconscio) che si accompagna ad una capacità di comprensione cosciente del sogno. Caratteristica questa assente nel paziente psicotico e compromessa nel paziente borderline: in virtù di una mente disgregata, nel borderline la comprensione del sogno non è del tutto assente, come nello psicotico, ma si accompagna a un senso di vacillamento e disorientamento. Il paziente nevrotico è invece in grado di comprendere, anche con l'ausilio dell'analista, il sogno, il suo significato inconscio, anche se a volte può esserne angosciato/turbato.

È evidente che il presente studio presenta dei limiti associati soprattutto all'assenza di un numero significativo di partecipanti afferenti alle tre organizzazioni di personalità. Sarebbe infatti opportuno che ulteriori ricerche fossero svolte su un numero maggiore di soggetti valutati con la STIPO, così come è stato fatto nei tre casi presentati, o con l'Inventory of Personality Organization (IPO, Kernberg, Clarkin, 1995; Lenzenweger, Clarkin, Kernberg, Foelsch, 2001) al fine di comprendere meglio il rapporto fra sogno e funzionamento mentale: una conoscenza che sarebbe d'aiuto sia per cogliere il livello di organizzazione di personalità, oltre che l'efficacia dell'intervento clinico.

Riferimenti bibliografici

- Bion W. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972.
- Bion W. (1967). *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Roma: Armando, 1970.
- Clarkin J.F., Caligar E., Stern B., Kernberg O.F. (2004). *Structured Interview of Personality Organization (STIPO)*. Personality Disorders Institute, Weil Medical College of Cornell University.
- Correale A. (2021). *La potenza delle immagini*. Milano-Udine: Mimesis.
- Craparo G. (2018). *Inconscio non rimosso*. Milano: FrancoAngeli.

- Craparo G. (2019). Brevi riflessioni sulla funzione clinica dell'interpretazione dei sogni, *Giornale Italiano di Psicologia*, 3: 509-512.
- De Masi F. (2006). *Vulnerabilità alle psicosi*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Masi F. (2012). *Lavorare con i pazienti difficili*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Eagle M. (2011). *Da Freud alla psicoanalisi contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Freud S. (1900). L'interpretazione dei sogni. In. *OSF, Vol. 3*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1938). Compendio di psicoanalisi. In. *OSF, Vol. 11*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kernberg O.F. (1984). *Disturbi gravi di personalità*. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Kernberg O.F., Clarkin J.F. (1995). *The inventory of personality organization*. White Plains, NY: The New York Hospital-Cornell Medical Center.
- Lenzenweger M.F., Clarkin J.F., Kernberg O.F., Foelsch P.A. (2001). The inventory of personality organization: Psychometric properties, factorial composition, and criterion relations with affect, aggressive dyscontrol, psychosis proneness, and self domains in a nonclinical sample, *Psychological Assessment*, 13: 577-591.
- Lingiardi V. (2023). *L'ombelico del sogno*. Torino: Einaudi.
- Mancia M. (2006). Memoria implicita e inconscio precoce non rimosso: loro ruolo nel transfert e nel sogno. *Rivista di psicoanalisi*, 3: 629-655.
- Mucci C. (2018). *Corpi borderline*. Milano: Raffaello Cortina, 2020.
- Ogden T. (2005). *L'arte della psicoanalisi. Sognare i sogni non sognati*. Milano: Raffaello Cortina, 2008.
- Ogden T. (2001). *Conversazioni al confine del sogno*. Roma: Astrolabio, 2002.
- Ogden T. (2022). *Prendere vita nella stanza d'analisi*. Milano: Raffaello Cortina, 2022.
- Preti E., Prunas A., Sarno I. (2012). Dal colloquio strutturale all'intervista strutturata. In: Madeddu F. & Preti E. (a cura di). *La diagnosi strutturale di personalità secondo il modello di Kernberg*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riolo F. (2019). Le correnti del sogno. In: Musella R. & Trapanese G. (a cura di). *L'interpretazione dei sogni. Dialoghi sulla tecnica psicoanalitica*. Milano: FrancoAngeli.
- Siegel D.J. (2012). *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina, 2013.
- Steiner J. (1993). *I rifugi della mente*. Torino: Bollati Boringhieri, 1996.
- Zavattini G.C., & Velotti P. (2019). È ancora attuale l'uso del sogno nella pratica clinica?. *Giornale Italiano di Psicologia*, 46(3): 434-462.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

The school psychologist in Lombardy: Exploring differences in relation to seniority and order of school

Camilla Chiara Colombo^{*}, Maria Giulia Olivari^{*}, Veronica Velasco[°],
Claudia Meroni[°], Davide Baventore[^], Emanuela Confalonieri^{*}

^{*} CRIdee - Department of Psychology,
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
e-mail: camillachiara.colombo@unicatt.it

[°] Department of Psychology, Milano-Bicocca University, Milan, Italy

[^] Ordine degli Psicologi della Lombardia, 20124 Milan, Italy

Submitted: 04.02.2025 **Accepted:** 18.02.2025

Available online: 17.07.2025

Abstract

The purpose of this study was to provide a picture of the school psychologist in Lombardy, by investigating related roles, functions and experiences. The aims were twofold: to describe school psychologists' work areas, perceived professional knowledge, skills, perceived obstacles, and potential resources for their job; to investigate the extent to which the seniority and the school grade in which the participants mainly worked affected these aspects. Participants were 285 Lombardy school psychologists (89,4% females, 56,5% aged between 36-50 years old, 58,2% with more than 5 years of seniority), working in primary, middle and high school, who were administered an online survey. Results provided an overview of school psychologists' perceptions regarding their work areas, knowledge, skills, and aspects to enhance and address. Findings also highlighted the existence of significant differences when considering seniority and order of school. Finally, evidence suggested the importance of specific trainings aimed to address gaps or critical issues related to school psychologist's professional practice.

Keywords: school psychologists, school psychology, seniority, order of educational levels

C.C. Colombo / *Ricerche di Psicologia*, 2025, Vol. 48
ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2025oa20600

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Introduction

School psychologists can play a crucial role in promoting students' health and learning outcomes, and they can also have an impact on the wellbeing of the whole school community (Kolbe, 2019). They are key to provide effective school health services and should be enabled to work and interact directly not only with the students' population but also with the staff and other internal and external professionals and stakeholders. Due to this, their role and the services they provide should be well-structured and defined. This has become even more apparent in light of the consequences of the pandemic and its social and health effects (Portela, 2023).

Nowadays, psychologists are present in the majority of schools, but they still encounter a number of practical and organizational obstacles that can make their work less impacting (Matteucci & Farrell, 2019). These barriers often have to do with lack of resources, funding or excessively low psychologists-to-students ratios. However, difficulties are also linked to the need to improve the definition of the school psychologist role, in order to foster the professional identity and guarantee a more homogeneous implementation of the activities (Polou, 2002).

Internationally, there's growing recognition of this role and of the importance of examining the current situation of the field. As the school psychology profession and demographics continue to evolve, some organizations and researchers have started to pay attention to it through dedicated studies and surveys, especially at national (Goforth et al., 2021) or local level (Matteucci & Farrell, 2019) In some countries, authors also published resources to support school psychologists in their profession, addressing topics such as certification and licensure, legal underpinnings of school-based practice and ethical issues or other barriers that professionals may encounter (Jacob, Decker, Lugg, & Diamond, 2022). Similarly, the International School Psychology Association (ISPA), provides valuable information on school psychologists activities, knowledge, competences and potential resources (<https://ispaweb.org>).

Further efforts in this direction can help enrich the role definition and better detail the complexity of the school psychologist position. Literature has already identified a range of activities that should fall into the domain of school psychology. These activities pertain to different areas, such as organizational support to the school, support to the school staff and support to students (Stanley, Juhnke, & Purkey, 2004; Farrell, 2010; EFPA, 2010; Bombi, Bucciarelli, Cornoldi & Menesini, 2014; Matteucci & Farrell, 2019; CNOP, 2020; Meroni et al., 2021). However, to build a comprehensive framework, specific activities should be analyzed more in detail, and then linked to the competences, information and resources needed in order to implement them.

This is particularly true in contexts such as the Italian one, where school psychology is widespread but not homogeneously coordinated, organized and structured (Braden, DiMarino-Linnen, & Good, 2001; Farrell, 2009; Roe, 2011; Albritton, Mathews, & Boyle, 2019). Some studies have taken into consideration the Italian context and depicted the practice of Italian professionals in schools (Jimerson et al., 2006; Trombetta, Alessandri, & Coyne, 2008; Matteucci & Farrell, 2019; Meroni et al., 2021). In recent years, researchers have also begun to explore Italian school psychology practices more in depth, contributing to a theoretical framework of the professional role, defining the areas of intervention and providing tools to plan and carry out interventions in line with deontological requirements (Cacciamani et al., 2022; Matteucci, 2023).

The need to better define the school psychologist role has been repeatedly noted by these researchers, as it is pivotal in order to be recognized and to be able to work homogeneously in different territories. Studies aimed at exploring methodologies, objectives and recipients of interventions in Italian school settings show that psychologists carry out a wide range of activities targeted both at the individual and at the organization, going beyond the stereotype of a professional dedicated to counselling sessions only (Matteucci, Soncini, Floris, & Truscott, 2022). Moreover, relationships with school members appear to be positive and characterized by cooperation and empathy; even if they still tend to focus more on building one-on-one relationships, rather than with the school community as a whole (Meroni et al., 2021).

A recent qualitative study (Meroni et al., 2021) context are able to adopt a consultative and organizational approach. More precisely, through focus groups, it examined psychologists' perceptions of the schools they work in and of the relationships between school community members. It explored the activities psychologists carry out in the school setting, the competences and tools they use, as well as the needs and barriers they have to face in their work. The results show that schools are perceived as a demanding and multifaceted work environment, that presents psychologists with a range of organizational and professional difficulties. Findings once again confirm the need to support psychologists in further enhancing the development of a consultative and organizational approach, and of an improved definition of their role. This can be achieved through training on available guidelines for school psychologists, deontological support, guidance on possible tools and strategies to address the school community needs and opportunities for discussion and to share best practices. Organizational change needs to be supported throughout the entire process, and it's important to help school organizations understanding the strong relationship between learning and

health (Kolbe, 2019; WHO, UNESCO 2021). Encompassing the needs of all the school community members, taking care also of the school staff well-being is key, and effective interventions modalities to promote health and learning can be identified once the importance of a thorough needs analysis is recognized by the school.

In light of the previous considerations, the need to clarify the previously mentioned aspects emerges. Indeed, quantitative data on the figure of the school psychologist in Lombardy could further detail these preliminary qualitative results and allow for an even more informative definition of professional activities, needs, resources and potential solutions. Moreover, even if a wide range of activities and work areas has been identified, quantitative analysis can provide additional information on how common specific activities are, and under which conditions they are currently implemented. Finally, quantitative data may provide a clearer framework that may be useful for outlining training and counseling activities to be addressed to psychologists and to the school.

Aim

To start filling a gap in the literature on the figure of the school psychologist (e.g., Matteucci & Farrell, 2019), the present study aimed at exploring and investigating roles, functions and experiences of school psychologists in Lombardy, in continuity and upon completion of a qualitative study previously conducted investigating practices and representations of Italian school psychologists, advance knowledge of the status and development of school psychology (Meroni et al., 2021).

In particular the main purposes were to: a) explore and describe school psychologists' work areas, their perceived professional knowledge and skills, and the aspects to enhance their professional practice in terms of perceived obstacles and possible improvements for their job; b) investigate the extent to which the seniority and the school grade (i.e., primary, middle and high school) in which the participants mainly worked affected these aspects (i.e., work areas, perceived professional knowledge and skills, perceived obstacles and potential resources). These last two aspects were not considered in previous qualitative research (Meroni et al., 2021) that did not distinguish between seniority and school grade, thus aggregating results from ever order of school to obtain a global picture of the condition of the school psychologist.

Materials and Methods

Participants

A total of 394 school psychologists accessed and completed the online survey. To be eligible, participants had to be registered with Lombardy's Psychologists Professional Order, to practice the profession in the Lombardy territory, and to currently be in the role of school psychologist. They worked at all levels of schooling, but their main employment was in primary, middle and high school education. For this reason, in the present study analyses were conducted on 285 participants working in primary, middle and high school. This choice was linked to the insufficient sample size of the subgroups of psychologists working at other school levels (e.g. nursery and pre-school).

Most of the psychologists who participated in the study were female (89.4% female; 10.6% male), and most of the sample (56.5%) was between the ages of 36 and 50. They were characterized by different formation and professional experiences, and the length of service ranged from 1 year or less up to 5+ years of professional experience, as shown in Table 1.

Tab. 1 - *Participant characteristics*

Variable	Category	Frequency
Age	20-35	27.4%
	36-50	56.5%
	51-65	13.3%
	>65	2.8%
Formation	Psychotherapist/ psychotherapist in training	72.6%
	Post graduate master	15.4%
	Doctor of Philosophy	4.9%
Seniority	≤1	14.4%
	2-5	27.4%
	>5	58.2%
Order of school	Primary school	22.1%
	Middle school	38.6%
	High school	39.3%

Procedure

This study was conducted online in Italy between July and October 2021.

In July 2021, the Lombardy Professional Order of Psychologists sent to its members an invitation to participate in the current study, containing a link to the anonymous online questionnaire to be completed. The survey was aimed only at psychologists who self-reported working or having worked in the past as school psychologists in Lombardy. Participation was voluntary and informed consent form was requested from each participant. The online questionnaire, available on Qualtrics platform, remained active until October 2021.

Instruments

The questionnaire was designed ad hoc based on evidence from a previous qualitative study and a literature review (Matteucci, 2016; Matteucci, 2018; Meroni et al., 2021) and it contained 46 ad hoc items (multiple-choice items and completion items) structured in the following areas:

- Socio-demographic, educational and occupational characteristics: age, gender, seniority, formation, theoretical orientation, additional areas of work;
- Characteristics of the educational institution: school grade in which the participants mainly work/worked in the last year, years of work at that educational institution, annual amount of hours;
- Activities carried out: work areas (i.e., *“In which of the following areas do you carry out activities at this educational institute?”*), types of activities carried out in different areas (e.g., *“Which of the following activities do you carry out in the field of risk prevention?”*), ways of presenting one’s activities at the educational institute, types of instruments used). Specifically, work areas and the types of activities carried out in the different areas were assessed using a 5-points Likert scale ranging from 1 (Never) to 5 (Always).
- Perceived professional knowledge (i.e., *“To what extent do you believe to own the following knowledge?”*) and skills (i.e., *“To what extent do you believe you possess the following professional skills?”*), assessed using a 5-points Likert scale ranging from 1 (Not at all) to 5 (Very much);
- Aspects to enhance their professional practice (i.e., *“Considering your profession, which of the following aspects do you believe could facilitate your work?”*) and perceived obstacles (i.e., *“Thinking about the school you mainly collaborate with, what do you think are the main obstacles you encounter?”*), assessed using a 5-points Likert scale ranging from 1 (Not at all) to 5 (Very much).

Data analysis

To explore school psychologists’ work areas, their perceived professional

knowledge and skills and the aspects to enhance their professional practice in terms of perceived obstacles and possible improvements for their job descriptive analyses were carried out.

To investigate the extent to which the seniority and the school grade in which the participants mainly worked affect their work areas and their perceptions One-Way Anovas and Bonferroni post hoc analyses were conducted.

Results

Descriptive statistics for the considered variables are reported in Tables 2, 3, 4, 5, 6.

Overall, the main work areas (Table 2) in which school psychologists predominantly carried out their activities were: school counseling (4.31), health promotion (3.84), and risk prevention (3.25). Regarding perceived professional knowledge (Table 3), school psychologists perceived themselves as more informed about: the major developmental stages and developmental tasks in childhood and adolescence (4.05), learning processes (3.62), deontological aspects for school-based intervention (3.54), and Specific Learning Disorders (3.52).

Concerning perceived professional skills (Table 4), school psychologists considered to mainly possess team-working skills (4.21), observational skills (4.06), networking skills (3.98), and need analysis (3.83).

In relation to perceived obstacles (Table 5), school psychologists mainly referred to an inadequate amount of hours (3.06) and to inadequate job spaces (2.50).

Finally, among possible resources (Table 6), school psychologists mainly cited the necessity of supervision (3.69), of networking with territorial services (3.68) and of dialoguing with external colleagues (3.65).

Work areas

One-Way Anovas were conducted to examine school psychologists' seniority and order of school differences on work areas (Table 2). As for school psychologists' seniority, significant differences emerged for knowledges regarding school-territory network. Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists with 5 years of seniority reported higher scores (respectively, mean differences = 0.633; $p < .005$; mean differences = 0.500; $p < .005$) than their colleagues with ≤ 1 years of seniority and 2-5 years of seniority.

Tab. 2 - Descriptive analysis on work areas and One-Way Anova results comparing school psychologists' seniority and order of school for work areas

	Overall averages		Seniority				School grade				
	M (SD)	≤1	2-5	>5	F	p	Primary	Middle	High	F	p
Organizational support	2.20 (1.037)	1.94	2.19	2.25	1.259	n.s.	2.53	2.01	2.06	4.474	.012
School orientation	2.54 (1.264)	2.54	2.35	2.63	1.368	n.s.	2.23	2.56	2.52	1.225	n.s.
Learning support	2.64 (1.226)	2.58	2.41	2.76	2.366	n.s.	3.35	2.48	2.15	17.911	.000
School-territory network	2.72 (1.207)	2.27	2.44	2.94	7.511	.001	3.15	2.61	2.39	1.225	n.s.
Teaching support	2.74 (1.142)	2.74	2.67	2.78	.281	n.s.	3.19	2.57	2.38	8.515	.000
Training	2.78 (1.152)	2.59	2.64	2.88	1.724	n.s.	3.06	2.76	2.39	6.067	.003
Risk prevention	3.25 (1.122)	3.06	3.35	3.24	.862	n.s.	3.23	3.29	3.12	.570	n.s.
Health promotion	3.84 (1.020)	3.51	3.87	3.90	2.100	n.s.	3.71	3.84	3.79	.234	n.s.
School counseling	4.31 (1.183)	3.91	4.28	4.40	2.529	n.s.	3.58	4.48	4.50	11.674	.000

As for the order of school in which the school psychologists work, significant differences emerged for organizational support, learning support, teaching support, training, school counseling. Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists working in primary schools reported higher scores of organizational support (respectively, mean differences = 0.521; $p < .005$; mean differences = 0.474; $p < .005$), learning support (respectively, mean differences = 0.876; $p < .005$; mean differences = 0.1206; $p < .005$) and teaching support (respectively, mean differences = 0.619; $p < .005$; mean differences = 0.804; $p < .005$) than their colleagues working in middle and high school. Regarding training, Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists working in primary schools reported higher (mean differences = 0.677; $p < .005$) than their colleagues working in high school. As for school counseling, Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists working in primary schools reported lower scores (respectively, mean differences = -0.895; $p < .005$; mean differences = -0.917; $p < .005$) than their colleagues working in middle and high school.

Perceived professional knowledge and skills

One-Way Anovas were conducted to examine school psychologists' seniority and order of school differences on perceived professional knowledge (Table 3). As for school psychologists' seniority, significant differences emerged for perceived professional knowledges regarding work wellbeing and its determinants and territorial services. Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists with 2-5 years of seniority reported higher scores of knowledges regarding work wellbeing and its determinants (mean differences = 0.336; $p < .005$) than their colleagues with older seniority. Regarding knowledges on territorial services, Bonferroni post hoc analyses showed that school psychologists with >5 years of seniority reported higher scores (mean differences = 0.424; $p < .005$) than their colleagues with ≤ 1 years of seniority.

As for order of school in which the school psychologists work, significant differences emerged for specific learning disorders. Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists working in primary schools reported higher scores of knowledges about specific learning disorders (mean differences = 0.483; $p < .005$) than their colleagues working in middle school.

Tab. 3 - *Descriptive analysis on perceived professional knowledge and One-Way Anova results comparing school psychologists' seniority and order of school for perceived professional knowledge*

	Overall averages		Seniority				School grade				
	M (SD)	≤1	2-5	>5	F	p	Primary	Middle	High	F	p
Work well-being and its determinants	2.96 (.950)	3.03	3.19	2.85	3.601	.029	2.64	2.91	3.06	2.862	n.s.
School legislation	3.09 (.825)	2.87	3.01	3.16	2.128	n.s.	3.00	3.03	3.13	.443	n.s.
Assessment test	3.12 (1.072)	3.10	3.23	3.06	.704	n.s.	3.14	2.98	3.06	.349	n.s.
School organizational reality	3.22 (.872)	3.20	3.26	3.20	.138	n.s.	3.12	3.25	3.11	.672	n.s.
Territorial services	3.33 (.891)	3.03	3.19	3.46	4.666	0.10	3.31	3.27	3.31	.046	n.s.
Specific Learning Disorders	3.52 (1.030)	3.65	3.54	3.49	.314	n.s.	3.81	3.33	3.36	3.680	.027
Deontological aspects for school-based intervention	3.54 (.771)	3.26	3.54	3.60	2.545	n.s.	3.45	3.51	3.57	.327	n.s.
Learning processes	3.62 (.841)	3.65	3.64	3.61	.062	n.s.	3.81	3.50	3.49	2.448	n.s.
Major developmental stages and developmental tasks in childhood and adolescence	4.05 (.673)	3.94	4.05	4.08	.569	n.s.	4.12	4.00	4.05	.462	n.s.

Tab. 4 - *Descriptive analysis on perceived professional skills and One-Way Anova results comparing school psychologists' seniority and order of school for perceived professional skills*

	Overall averages	Seniority					School grade				
		M (SD)	≤1	2-5	>5	F	p	Primary	Middle	High	F
Organizational consulting skills	2.92 (.954)	2.94	3.00	2.88	.407	n.s.	2.69	2.86	2.98	1.311	n.s.
Efficacy evaluation	3.35 (.812)	3.16	3.42	3.36	1.143	n.s.	3.26	3.27	3.39	.647	n.s.
Promoting the development of cognitive and academic skills	3.36 (.892)	3.37	3.37	3.35	.012	n.s.	3.50	3.22	3.23	1.691	n.s.
Training skills	3.53 (.894)	3.57	3.59	3.49	.361	n.s.	3.57	3.47	3.49	.185	n.s.
Need analysis	3.68 (.764)	3.39	3.79	3.68	3.115	.046	3.62	3.64	3.59	.118	n.s.
Planning	3.71 (.778)	3.40	3.69	3.77	2.947	n.s.	3.61	3.71	3.59	.701	n.s.
Group management	3.75 (.832)	3.74	3.76	3.74	.021	n.s.	3.62	3.64	3.80	1.075	n.s.
Promoting well-being, social skills, mental health and life skills	3.81 (.751)	3.63	3.84	3.83	.934	n.s.	3.62	3.71	3.87	2.041	n.s.
Demand analysis	3.83 (.747)	3.63	3.90	3.83	1.411	n.s.	3.69	3.76	3.85	.782	n.s.
Networking	3.98 (.771)	4.06	4.00	3.96	.271	n.s.	4.07	3.89	3.99	.894	n.s.
Observation skills	4.06 (.640)	4.03	4.14	4.03	.797	n.s.	4.00	3.92	4.13	2.331	n.s.
Working as a team	4.21 (.663)	4.26	4.25	4.18	.340	n.s.	4.19	4.11	4.27	1.492	n.s.

One-Way Anovas were conducted to examine school psychologists' seniority and order of school differences on perceived professional skills (Table 4). As for school psychologists' seniority, significant differences emerged for need analysis skill. Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists with 2-5 years of seniority reported higher scores (mean differences = 0.400; $p < .005$) than their colleagues with ≤ 1 years of seniority.

As for order of school in which the school psychologists work, no significant differences emerged.

Aspects to enhance the professional practice: perceived obstacles and possible improvements

One-Way Anovas were conducted to examine school psychologists' seniority and order of school differences on perceived obstacles (Table 5). As for school psychologists' seniority, significant differences emerged for inadequate amount of hours, difficulty with the teachers and/or parents relationship, discontinuity in the years of service, difficulty with the dean relationship, lack of recognition of psychologist's role, inadequate job spaces. Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists with 2-5 years of seniority reported higher scores of inadequate amount of hours (mean differences = 0.512; $p < .005$), difficulty with the teachers and/or parents relationship (mean differences = 0.559; $p < .005$), discontinuity in the years of service (mean differences = 0.590; $p < .005$), difficulty with the dean relationship (mean differences = 0.344; $p < .005$), lack of recognition of psychologist's role (mean differences = 0.337; $p < .005$), inadequate job spaces (mean differences = 0.505; $p < .005$) than their colleagues with older seniority.

As for order of school in which the school psychologists work, no significant differences emerged.

One-Way Anovas were conducted to examine school psychologists' seniority and order of school differences on perceived possible resources (Table 6). As for school psychologists' seniority, significant differences emerged for clarity about psychologist's role and activities, intervention guidelines and access to testing. Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists with 2-5 years of seniority reported higher scores regarding clarity about psychologist's role and activities (mean differences = 0.652; $p < .005$), intervention guidelines (mean differences = 0.587; $p < .005$) and access to testing (mean differences = 0.603; $p < .005$) than their colleagues with older seniority.

As for order of school in which the school psychologists work, significant differences emerged for access to testing. Bonferroni post hoc analyses revealed that school psychologists working in primary schools reported higher scores (respectively, mean differences = 0.597; $p < .005$; mean differences = 0.797; $p < .005$) than their colleagues working in middle and high school.

Tab. 5 - Descriptive analysis on perceived obstacles and One-Way Anova results comparing school psychologists' seniority and order of school for perceived obstacles

	Overall averages	Seniority					School grade				
		M (SD)	≤1	2-5	>5	F	p	Primary	Middle	High	F
Difficulty with the dean relationship	1.88 (1.034)	2.07	2.09	1.75	3.585	.029	1.95	1.88	1.88	.081	n.s.
lack of recognition of psychologist's role	2.00 (.952)	1.97	2.23	1.89	3.419	.034	2.12	1.90	2.08	1.191	n.s.
Difficulty in dealing with regulatory and ethical aspects	2.21 (1.014)	2.00	2.36	2.18	1.578	n.s.	2.21	2.10	2.43	2.399	n.s.
Difficulty with the teachers and/or parents relationship	2.31 (.869)	2.37	2.68	2.12	12.110	.000	2.33	2.21	2.37	.884	n.s.
Discontinuity in the years of service	2.35 (1.359)	2.53	2.73	2.14	5.476	.005	2.32	2.46	2.35	.194	n.s.
Inadequate job spaces	2.50 (1.147)	2.30	2.87	2.37	5.891	.003	2.64	2.31	2.67	2.540	n.s.
Inadequate amount of hours	3.06 (1.165)	3.10	3.41	2.89	5.374	.005	3.07	3.02	3.09	.081	n.s.

Tab. 6 - Descriptive analysis on perceived possible improvements and One-Way Anova results comparing school psychologists' seniority and order of school for perceived possible improvements

	Overall averages	Seniority					School grade				
		M (SD)	≤1	2-5	>5	F	p	Primary	Middle	High	F
Access to testing	2.72 (1.131)	2.97	3.10	2.50	8.976	.000	3.29	2.69	2.49	7.636	.001
Guideline norms to manage difficult cases	3.32 (1.087)	3.45	3.54	3.19	3.040	.049	3.48	3.28	3.38	.564	n.s.
Clarity about psychologist's role and activities	3.40 (1.088)	3.55	3.83	3.17	10.773	.000	3.38	3.24	3.53	1.583	n.s.
Intervention guidelines	3.40 (1.091)	3.48	3.79	3.20	8.413	.000	3.50	3.28	3.44	.781	n.s.
Access to continuing education and training	3.57 (.995)	3.55	3.73	3.50	1.434	n.s.	3.86	3.54	3.49	2.130	n.s.
Dialogue with external colleagues	3.65 (.928)	3.63	3.84	3.56	2.320	n.s.	3.79	3.59	3.57	.839	n.s.
Networking with territorial services	3.68 (.972)	3.59	3.82	3.62	1.295	n.s.	3.66	3.74	3.63	.261	n.s.
Supervision	3.69 (.974)	3.48	3.92	3.61	3.580	.029	3.76	3.67	3.60	.261	.770

Discussion

The purpose of this study was to provide a picture of the school psychologist in Lombardy, by investigating related roles, functions and experiences. More specifically, in continuity with a previous qualitative study (Meroni et al., 2021) the effort of the present research was that to deepen the understanding of this professional figure, also by jointly examining the extent to which school psychologists' seniority and the order of school within which they mainly worked influenced their work areas and their perceptions about one's own knowledge, skills, obstacles and resources.

Work areas, perceived knowledge and skills, and perceived resources and obstacles were examined in order to investigate school psychologists' roles, functions and experiences.

Findings revealed that, within the school, professionals' activities may be primarily attributable to three areas: school counseling, health promotion and risk prevention. This appears to be in line with the main activities proposed by the Guidelines for the promotion of psychological well-being at school promoted by the National Board of Italian Psychologists (2021), which emphasized the importance of implementing programs for counseling, social support and for the promotion of mental health.

Regarding the perceived knowledge results highlighted that school psychologists seemed to perceive themselves as mainly informed about the major developmental stages and tasks in childhood and adolescence, which result to be essential for the understanding and for the evaluation of situations of distress. This is in line with previous qualitative results showing how psychologists are used to manage individual issues and work on one-on-one relationships (Meroni et al., 2021). Conversely, school psychologists considered themselves to be less aware of work well-being and its determinants and school legislation. Specifically concerning the knowledge of legislation, this aspect may be also read in light of the lack of a clear and comprehensive national regulation (or laws) with respect to the role and the functions of the school psychologist (Matteucci & Farrell, 2019). This is something to be taken into account for future improvements, as it is in line with the particular need to better define the school psychologist's role repeatedly stressed by research in the field (Polou, 2002; Meroni et al., 2021). As a matter of fact, a frequent consequence of the meagre legislation on school psychology is the autonomous management of psychological services in schools by the school itself (Matteucci & Coyne, 2017). Concerning perceived professional skills, school psychologists seemed to perceive themselves as mainly skilled in teamwork, observation, networking, and need analysis.

Furthermore, as concerns the perceived obstacles, professionals generally recognized as major hurdles environmental or practical aspects, such as the inadequate amount of hours and the presence of inappropriate job spaces. These findings are consistent with the results from a qualitative study (Meroni et al., 2021), that has shown how contractual aspects, time constraints and the lack continuity in the same school are among the main challenges to work effectively in the school setting and to build a consultative approach impacting both on health and educational aspects that are strongly linked to one another. Finally, as concerns perceived possible resources, school psychologists mainly mentioned the need of supervision, of networking with territorial services and of dialogue with external colleagues.

This study also considered the role played by seniority and the order of school within which school psychologists mainly worked in influencing their work areas and their perceptions about one's own knowledge, skills, obstacles and resources.

As regards work areas, concerning school psychologists' seniority, it emerged that professionals with at least five years of seniority were more prone to recognize the importance of a collaboration between the school and the community-based services present in the territory compared to their colleagues with one year or less of seniority and those with a seniority between two and five years. This could be due to the fact that in maturing, school psychologists seem to achieve a greater understanding of the importance of an integrated work, taking more into account the local services and agencies. As for the order of school, instead, it was found that school psychologists working in primary schools predominantly carried out activities related to organizational support, learning support, and teaching support with respect to their colleagues working in middle and high school. Moreover, it emerged that, in primary schools, professionals dealt more with training activities than their colleagues working in high school. Finally, results also highlighted that school psychologists in primary schools were less involved in school counseling compared to their colleagues working in middle and high school. Findings thus suggest that when children represent the target of the psychological intervention, this does not seem to be directly addressed to them. Moreover, this appears to be in line with the literature evidence (e.g., Albritton & Stein, 2022), suggesting that working with children often requires a collaboration with their caregivers (i.e., teachers and parents). With particular regard to teachers, in this developmental stage, they appear to be more involved in the educational process and to rely more on psychological support than their colleagues in upper orders of school. Furthermore, organizational aspects come to be particularly emphasized, and teachers and school principals appear to be the real users of the school

psychologists' intervention. The ability to focus their professional attention also on the organizational aspects is a key precondition for the adoption of a consultative approach by psychologists. This can be interpreted as a positive element, at least in lower school orders, considered how previous works emphasized the importance of adopting such consultative perspective it (Braden et al., 2001; Farrell, 2009; Roe, 2010; Meroni et al., 2021) but also highlighted that it's difficult for psychologists to actually do so and to make the school organization understand the relevance of (Meroni et al., 2021). This framework appears to be consistent with the needs of the school (Meroni et al., 2021), testifying the ability of the professionals to effectively understand the specific needs related to the order of school and to respond to them in a functional way.

Concerning perceived knowledge, as regards school psychologists' seniority, it emerged that those professionals who had been working within the school context from two to five years perceived themselves as more informed about work well-being and its determinants than their colleagues with more seniority. Thus, these professionals seem to recognize more the importance of working with teachers and school principals in order to ensure and promote a greater work well-being within the school context and community. Moreover, in line with what previously mentioned regarding the importance attributed to a collaboration with local educational agencies from psychologists with greater seniority, it emerged that school psychologists with more than five years of seniority perceived themselves as more informed about territorial services than their colleagues with one year or less of experience as school psychologists. This confirms once again the greater attention and abilities senior psychologists perceive to have about territorial services with respect to professionals who have been working within the school context for less time. Such differences related to seniority suggest the need to support especially psychologists with less seniority in developing a whole-school approach that encompasses the entire school community and its links with the context. As for order of school, instead, it was found that school psychologists working in primary schools seemed to perceive themselves as more prepared about specific learning disorders than their colleagues working in middle school. This appears to be in line with previous studies (e.g., Albritton et al., 2019; Albritton & Stein, 2022) and confirms the importance given to the assessment and/or to the initiation of appropriate interventions in the early years of school with regard to specific learning disorders.

In relation to perceived professional skills, findings revealed that school psychologists between two to five years of seniority perceived themselves as more skilled in need analysis if compared to their colleagues with one year

or less of experience in the field. With this regard, it is possible to hypothesize that, as experience increases, school psychologists develop major awareness regarding the necessity to better analyse the needs expressed within the school context rather than just responding to the manifest demands or urgencies. Needs assessment, indeed, represents a pivotal activity to carry out in order to respond in an effective way to consultative and organizational expectations and explicit demands from the school. Moreover, this confirms the training needs highlighted by Meroni and colleagues (2021) since specific support could facilitate schools in understanding the importance of the needs analysis.

As concerns perceived obstacles, regarding school psychologist's seniority, it emerged that school psychologists between two to five years of experience within the school context mainly reported inadequate amount of hours, difficulty with the teachers and/or parents relationship, discontinuity in the years of service, difficulties in the relationship with the dean, lack of recognition of psychologist's role, and inadequate job spaces than their colleagues with at least five years of seniority. This seems to suggest that professionals who have been working within the school context for a few years (namely, from two to five years) seem to develop a very broad outlook, in which the difficulties may regard different areas (e.g., organizational, relational...). Thus, this result highlights a difficulty in managing some relational and practical aspects of school psychologists' work within the school. Nevertheless, on the other side, perhaps those who have been working in the school for longer have learnt to recognize and deal with the various difficulties linked to the work within the school context in a more functional way. Instead, no significant differences were found between perceived obstacles and order of school, probably suggesting that these critical aspects are perceived as present at every grade of the school.

Finally, as concerns perceived possible resources, concerning seniority, it emerged that school psychologists who had been working within the school from two to five years majorly underlined the need of clarification about psychologist's role and activities, intervention guidelines and to access testing (namely, the possibility to evaluate students by administrating tests) than their colleagues with more seniority. As a matter of fact, specific training and/or supervision, as previously recommended by Meroni and colleagues (2021) could help school psychologists to address the above-mentioned critical issues, which seem to lead professionals to perceive themselves as less effective in their work. As for the order of school, it emerged that school psychologists working in primary schools majorly considered the possibility to access testing as a resource compared to their colleagues working in middle and high school. This could be related to the

fact that psychologists working in primary schools seem to perform more screening and particularly work in the learning area, in line with previously described results and literature evidence (e.g., Albritton et al., 2019; Albritton & Stein, 2022).

The present study has several limitations that should be acknowledged. First, the data collection was restricted to a single region in Italy, which limits the generalizability of the findings across the entire Italian school system. Each region in Italy has its own specific regulations regarding school psychologists, and this regional diversity may influence the role, functions and experiences of these professionals. Therefore, future research could benefit from expanding the sample, including psychologists from different regions across the country. By doing so, researchers could explore how variations in regional policies and school cultures shape the perceptions of school psychologists, providing a more comprehensive understanding of this profession at a national level.

Secondly, data collection took place in 2021, during the height of the COVID-19 pandemic. As matter of fact, the pandemic presented unprecedented challenges to Italian schools, which may have also impacted on school psychologists' perceptions at the time of the survey. It is possible that remote learning, social distancing, and heightened concerns about students' mental health, could have significantly altered or intensified the perceptions reported by participants. Given the uniqueness of the circumstance in which the study was conducted, it would be valuable to replicate it in a post-pandemic context to compare findings and determine whether these perceptions were shaped primarily by the emergency situation or if they reflect more enduring trends in the profession.

A third limitation involves the exclusion of psychologists working in nursery schools and preschools due to an insufficient sample size. The current study only included professionals from primary, middle, and high schools. Thus, future research should aim to include psychologists working in early childhood educational settings, in order to achieve a greater understanding of role, functions and perceptions of professionals at every single level of school. Additionally, future studies could also investigate whether differences in perceptions, practices and challenges emerge not only across educational settings, but also in relation to the type of academic and professional formation received by school psychologists. Indeed, also educational background may shape different approaches and perceptions regarding interventions and priorities within one's professional practice.

Despite these limitations, the study has notable strengths. First, the sample can be considered representative of school psychologists working in the Lombardy region. Additionally, the study offers a nuanced exploration

of school psychologists' perceptions by taking into account both their level of seniority and the order of school in which they work. This dual focus allows for a more detailed and comprehensive picture of the profession, highlighting how different factors may influence psychologists' experiences and challenges in their roles.

Overall, the current study enriched the literature on the topic, providing noteworthy clues with respect to practical implications. More specifically, findings revealed the importance of providing training programs, particularly addressed to younger school psychologists, who seem to manifest major difficulties within the school context. These trainings should focus both on enhancing their professional knowledge and skills and on fostering collaboration and communication with the school community and the local educational agencies. As a matter of fact, this networking could be beneficial in empowering them to provide a better support to students and to school community.

Furthermore, the awareness of the aspects identified by school psychologists as key resources or challenges in their work may also inform schools about critical issues that may hinder the effective functioning of school psychology services. This understanding could be important in order to identify areas for improvement and enhance the support system for both students and school community.

Funding details

This research received no specific grant from any funding agency, commercial or not- for-profit sectors.

Disclosure Statement

The authors report there are no competing interests to declare.

References

- Albritton, K., Mathews, R. E., & Boyle, S. G. (2019). Is the role of the school psychologist in early childhood truly expanding? A national survey examining school psychologists' practices and training experiences. *Journal of Applied School Psychology, 35*(1), 1-19. DOI: 10.1080/15377903.2018.1462280.
- Albritton, K., & Stein, R. (2022). Early Childhood Focused Consultation in School Psychology: Examining Current Practice, Identifying Future Opportunities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 32*(3), 239-243. DOI: 10.1080/10474412.2022.2082447.

- Bombi, A. S., Bucciarelli, M., Cornoldi, C., & Menesini, E. (2014). Perché la Scuola non può fare a meno della Psicologia (e invece qualche volta se ne dimentica)? *Giornale italiano di psicologia*, 41(1), 11-22. DOI: 10.1421/77193.
- Braden, J. S., DiMarino-Linnen, E., & Good, T. L. (2001). Schools, society, and school psychologists: History and future directions. *Journal of School Psychology*, 39(2), 203-219. DOI:10.1016/S0022-4405(01)00056-5.
- Cacciamani, S., Confalonieri, E. M., Di Sano, S., Ligorio, M. B., Marsico, G., Matteucci, et al. (2022). Lo psicologo scolastico: competenze, formazione e contesto organizzativo. *Psicologia dell'Educazione*, 3, 83-98.
- Consiglio Nazionale Ordine Psicologi. (2020). *Protocollo D'Intesa tra Ministero Dell'Istruzione e CNOP per il Supporto Psicologico nelle Istituzioni Scolastiche: Linee di Indirizzo per la Promozione del Benessere Psicologico a Scuola* (Protocol No. AOGABMI ATTI del Ministro(R) 0000003 16-10-2020).
- European Federation of Psychologists' Associations/European Psychologists in the Educational System. (2010). *Education, Training, Professional Profile and Service of Psychologists in the European Educational System*.
- Farrell, P. (2009). The developing role of school and educational psychologists in supporting children, schools and families. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 74-85.
- Goforth, A. N., Farmer, R. L., Kim, S. Y., Naser, S. C., Lockwood, A. B., & Affrunti, N. W. (2021). Status of school psychology in 2020: Part 1, demographics of the NASP membership survey. *NASP Research Reports*, 5(2), 1-17.
- Jacob, S., Decker, D. M., Lugg, E. T., & Diamond, E. L. (2022). *Ethics and law for school psychologists*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S. F., Thurm, J. M., Klueva, N., et al. (2006). The International School Psychology Survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27(1), 5-32. DOI: 10.1177/014303430606281.
- Kolbe, L. J. (2019). School health as a strategy to improve both public health and education. *Annual review of public health*, 40(1), 443-463. DOI: 10.1146/annurev-publhealth-040218-043727.
- Matteucci, M. C. (2016). Who is responsible for educational outcomes? The school psychologist's role in promoting school-family collaboration. *SCHOOL PSYCHOLOGY 3.0 A WORLD OF CONNECTIONS! School Psychologists as communicators, collaborators, organizers and mental health advocates*, 89-90.
- Matteucci, M. C. (2018). Psicologi scolastici: quale formazione in Italia. *Psicologia dell'Educazione*, 2, 73-82.
- Matteucci, M., & Coyne, J. (2017). School Psychology in Italy: Current status and challenges for future development. *ISPA World Go Round*, 45, 13-16.
- Matteucci, M. C., & Farrell, P. T. (2019). School psychologists in the Italian education system: A mixed-methods study of a district in northern Italy. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 240-252. DOI: 10.1080/21683603.2018.1443858.
- Matteucci, M. C., Soncini, A., Floris, F., & Truscott, S. (2022). *La psicologia scolastica in Italia*. Bologna: Dipartimento di Psicologia "Renzo Canestrari".

- Meroni, C., Fagnani, L., Confalonieri, E., Baventore, D., & Velasco, V. (2021). The Italian School Psychologists' Role: A Qualitative Study about Professional Practices and Representations. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1134-1155. DOI: 10.3390/ejihpe11040084.
- Matteucci, M.C. (2023). *Lo psicologo scolastico. Aree e strumenti per l'intervento*. Roma: Carocci editore.
- Portela, N. C. P. (2023). *School Psychology and COVID-19 in Canada: Turning crisis into opportunities* [Master's thesis, University of Calgary]. University of Calgary PRISM Repository. <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/512df387-29ec-4b81-a16b-eab3727d776b/content>.
- Poulou, M. S. (2002). Prospective teachers' perceptions of the school psychologist's role. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 7(1), 47-63.
- Roe, R. A. (2011). EFPA Position Paper on Psychologists in the Educational System and Their Contribution to Lifelong Learning: (October 15, 2010). *European Psychologist*, 16(1), 79-80. DOI: 10.1027/1016-9040/a000077.
- Stanley, P. H., Juhnke, G. A., & Purkey, W. W. (2004). Using an invitational theory of practice to create safe and successful schools. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 302-309. DOI: 10.1002/j.1556-6678.2004.tb00314.x.
- Trombetta, C., Alessandri, G., & Coyne, J. (2008). Italian school psychology as perceived by Italian school psychologists: The results of a national survey. *School Psychology International*, 29(3), 267-285. DOI: 10.1177/0143034308093672.
- Velasco, V., Coppola, L., Veneruso, M. & Lombardian HPS Coordinators (2022). COVID-19 and the Health Promoting School in Italy: Perspectives of educational leaders. *Health Education Journal*, 81(1), 69-84 DOI: 10.1177/00178969211049377.
- WHO; UNESCO (2021). *Making Every School a Health-Promoting School Global Standards and Indicators*; WHO: Geneva, Switzerland; UNESCO: London, UK.

Accompagnare gli studenti, costruire un'identità professionale: il tutorato di gruppo come crescita della persona

Leading students, building a professional identity: Group mentoring as personal growth

Silvio Ripamonti^{§*}, Barbara Bertani^{§°}, Edoardo Lozza^{§^}, Sara Petrilli^{§**},
Giulia Sesini^{§°°}

§ Facoltà di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore,
Largo A. Gemelli 1, 20123, Milano, Italy.

*e-mail: silvio.ripamonti@unicatt.it.

°e-mail: barbara.bertani@unicatt.it.

^e-mail: edoardo.lozza@unicatt.it.

**e-mail: sara.petrilli@unicatt.it.

°°e-mail: giulia.sesini1@unicatt.it.

Ricevuto: 10.10.2024 - **Accettato:** 03.04.2025

Pubblicato online: 17.07.2025

Riassunto

Il presente contributo analizza l'esperienza del tutorato tra pari presso una grande Università del Nord Italia. L'obiettivo dell'articolo è quello di comprendere se l'esperienza di tutorato solleciti nei tutor lo sviluppo di competenze trasversali incrementando il livello percepito di employability spendibile sul mercato del lavoro. Le riflessioni sviluppate traggono origine da una ricerca fatta su un gruppo di laureati attivi nel mercato del lavoro. La ricerca ha adottato un approccio qualitativo, tramite la conduzione di interviste narrative semi-strutturate avente come obiettivo quello di individuare l'incremento di percezione della propria employability derivante dallo sviluppo di competenze trasversali allenate grazie all'esperienza di tutorship svolta durante il periodo universitario. Sono stati intervistati 30 tutor che hanno conseguito

S. Ripamonti et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2025, Vol. 48
ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2025oa20226

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

il titolo di laurea da almeno cinque anni e non più di dieci e che hanno avuto un inserimento ritenuto positivo e soddisfacente nel mondo del lavoro. Il materiale raccolto è stato analizzato secondo una metodologia qualitativa, riferendosi all'approccio dell'analisi di contenuto ed ha evidenziato una serie di competenze che i tutor le hanno riconosciute come sollecitate grazie alla loro esperienza di tutorship. Tali competenze, si sono dimostrate utili e hanno generato un vantaggio competitivo per i laureati sia nel percorso di inserimento nel mercato del lavoro che nel successivo consolidamento della carriera professionale. Le competenze evocate dai laureati sono state raggruppate in quattro cluster che hanno evidenziato come l'esperienza anticipata di relazioni finalizzate alla realizzazione di un obiettivo produttivo rappresenti una leva importante per l'incremento della percezione di employability.

Parole chiave: Tutor; Soft Skills; Employability; Peer tutoring.

Abstract

This paper analyzes the peer tutoring experience at a large university in northern Italy. The objective is to understand whether the mentoring experience promote tutors' development of soft skills by increasing the perceived level of employability in the labor market. The insights are based on a study conducted with a group of former students who are now active in the labor market. Research adopted a qualitative approach by conducting semi-structured narrative interviews in the aim of investigating how through the tutorship experience during the university period enabled to improve the perceived employability through the training of soft skills. Thirty tutors were interviewed; inclusion criteria required that they graduated between five and ten years ago and that they had a perceived positive and satisfactory placement in the world of work. The collected material was analyzed using a qualitative methodology, based on a content analysis approach, and revealed several skills that – according to the interviewees – were solicited through their tutorship experience. These skills proved to be useful and generated a competitive advantage for graduates both while entering the labor market and in the subsequent consolidation of their professional careers. The evoked skills were grouped into four clusters that highlighted how the opportunity to early experience relationships aimed at achieving a productive goal is an important lever for increasing the perception of employability.

Keywords: Tutor; Soft Skills; Employability; Peer tutoring.

Introduzione: la tutorship in università

Il tutorato universitario rappresenta un investimento strategico poiché offre agli studenti l'opportunità di essere seguiti nei momenti di incertezza che frequentemente si presentano durante il percorso o per avere un aiuto sull'orientamento, in particolare nelle Facoltà che hanno ampi spazi di personalizzazione del curriculum didattico attraverso la scelta dei corsi da inseguire nel proprio piano di studi. L'accompagnamento degli studenti attraverso un percorso di tutorship è una possibilità offerta dalle maggiori Università internazionali ed è considerata una azione strategica per garantire una buona qualità del percorso accademico degli studenti. Molte ricerche confermano l'efficacia del tutorato a supporto dello studente, attenuandone la possibilità di rallentamento, dispersione ed eventualmente di drop-out, e aumentandone la percezione di empowerment (Colvin, 2007).

L'accompagnamento agli studenti attraverso un percorso di tutorship ha una lunga storia e sono stati sviluppati differenti modelli di riferimento. Fin dalla fine del 1800 nelle Università Americane sono presenti delle figure di sostegno agli studenti che hanno avuto come obiettivo quello di orientare le loro scelte in funzione della carriera auspicata (Folsom, 2015). Nelle Università si è evidenziato da molto tempo l'esigenza di istituire delle figure di accompagnamento per il percorso accademico degli studenti e il momento di svolta che ha sancito l'esigenza della tutorship si ha con l'introduzione dei corsi a scelta nei percorsi universitari (McGill et al., 2020). Il ruolo di tutor ha progressivamente accresciuto l'impatto esercitato sulla qualità dell'esperienza universitaria degli studenti, e progressivamente sono stati introdotti setting di lavoro differenziati che istituiscono modelli diversificati di accompagnamento degli studenti (Schulenberg & Lindhorst, 2008). Si accredita velocemente la figura del tutor universitario dedicata all'accompagnamento degli studenti durante il percorso di studi per aiutarli ad orientarsi nelle scelte accademiche e nella costruzione di un profilo in grado di essere attrattivo nel mondo del lavoro (Kuhn, 2008; Ripamonti et al., 2021). Pur non essendo ancora chiarito in modo univoco quale sia il ruolo che il tutor deve assolvere e quale riconoscimento abbia all'interno del contesto accademico (Bell & Mladenovic, 2015), è certamente cresciuto molto l'interesse verso questa figura considerata sempre più strategica (Smitha & Bath, 2003). Questo ruolo non è prescritto, ma si configura come un accompagnamento co-regolato (Magnoler, 2017), finalizzato a favorire lo sviluppo di un'identità educativa e professionale. Tale approccio include l'incoraggiamento verso lo sviluppo di competenze di autoprogettazione e auto-orientamento. L'obiettivo del setting di lavoro del tutor universitario è quello di creare un ambiente che supporti l'autonomia degli individui, aiutandoli a sviluppare le loro capacità in

modo indipendente. Questo percorso di accompagnamento contribuisce a formare professionisti in grado di orientarsi e progettare il proprio percorso di crescita personale e lavorativa (Schulenberg & Lindhorst, 2008). Mentre nella fase iniziale la tutorship era principalmente finalizzata ad orientare gli studenti nella fase di ingresso in Università l'importanza di questo ruolo è cresciuta velocemente fino a divenire una figura di riferimento per tutto il percorso di studi e, in alcuni casi, è utilizzata anche nella fase di transizione al mondo del lavoro (Dobinson-Harrington, 2006).

La concezione del ruolo di tutor universitario

Inizialmente i due obiettivi prevalenti assegnati al tutor erano, da un lato, avere una funzione di accompagnamento durante il percorso di studi centrato sulle capacità di orientamento dello studente, dall'altro è emersa anche una esigenza più focalizzata al sostenere la progressione accademica (Earwaker, 1992). Gran parte della letteratura ha approfondito i modelli di tutorship presenti nelle università, che progressivamente si sono stratificati nelle esperienze concretamente realizzate. In sintesi, si possono identificare tre concezioni di tutorship su cui si fondano le esperienze universitarie. Ciascun modello implica il coinvolgimento di figure di tutorship con profili e livelli di competenza diversi. Vediamo in dettaglio i punti nodali su cui si fondano.

La prima concezione, legata all'approccio socio-costruzionista, si basa sull'idea che l'obiettivo primario dei percorsi di accompagnamento degli studenti sia quello di stimolare la loro capacità di riflessione critica rispetto all'esperienza di apprendimento che stanno compiendo. In questo approccio, la conoscenza non è semplicemente trasferita da un esperto a uno studente, ma è costruita attraverso un processo collettivo che emerge dalla collaborazione e dalla discussione insieme. In questa visione, la tutorship è concepita come una funzione dinamica e interattiva, volta a sviluppare capacità nei partecipanti attraverso il dialogo, la riflessione e la collaborazione reciproca. In particolare, il modello di tutorship proposto da Cunliffe (2016) enfatizza la relazione interpersonale tra tutor e studente come parte fondamentale del processo educativo. Cunliffe sostiene che l'apprendimento non si limiti alla trasmissione di contenuti, ma debba essere visto come un processo di co-costruzione della conoscenza attraverso il dialogo. Questo implica che sia il tutor che lo studente vengano coinvolti attivamente nella generazione di conoscenze e non solo nel processo di trasmissione di concetti e saperi. Entro questo filone di pensiero, Ripamonti e colleghi (2018) evidenziano come la relazione di tutorship debba essere centrata soprattutto sulla sollecitazione delle capacità critiche e riflessive dello studente. Il tutor svolge il ruolo di facilitatore che aiuta lo studente a esplorare, riflettere e costruire la propria

mapa di lettura della realtà, creando uno spazio di apprendimento in cui è possibile esaminare e rivedere il proprio modo di rapportarsi al mondo e alla conoscenza. Inoltre, molti autori (Cunliffe, 2016; Ripamonti et al., 2018) sottolineano l'importanza del contesto sociale in cui avviene l'apprendimento. La tutorship, infatti, non è solo un'interazione tra tutor e studente, ma coinvolge anche la dimensione sociale e culturale più ampia dell'ambiente educativo. Questa visione permette di riconoscere che l'apprendimento è influenzato dalle dinamiche sociali e relazionali, che si riflettono nel modo in cui lo studente costruisce e applica le proprie competenze. L'approccio socio-costruzionista alla tutorship si fonda sul contributo di Donald Schön (1993) riguardo alla "riflessione in azione" nella formazione professionale. Schön sottolinea l'importanza del "learning by doing" dove il professionista non si limita a risolvere problemi in modo meccanico, ma si ferma a riflettere mentre sta agendo, adattando continuamente le proprie azioni alla situazione. Questo è possibile attraverso l'esercizio di una "razionalità riflessiva", che consenta di cogliere il valore di quella conoscenza che emerge dalla pratica stessa e in essa si genera. Riflettendo retrospettivamente, sull'azione compiuta (reflection-on-action), il pratico può scoprire i tratti di quella riflessione che avviene anche nel corso dell'azione stessa (reflection-in-action).

Questo concetto ben si applica alla tutorship, dove lo studente, supportato dal tutor, è spinto non solo a mettere in pratica le conoscenze, ma anche a riflettere criticamente su di esse durante l'azione stessa, migliorando continuamente le proprie capacità. Anziché semplici esecutori di procedure, gli studenti imparano a "conversare con le situazioni", riconoscere i problemi, fare ricorso all'intuizione, inventare strategie creative di soluzione e guidare corsi di azione innovativi e trasformativi. In questo modo, la tutorship diventa una pratica riflessiva che incoraggia l'apprendimento continuo, come propone Schön nel contesto della formazione professionale. La riflessività consente di stimolare un apprendimento profondamente intrecciato con l'esperienza e richiede una particolare cura degli aspetti relazionali e organizzativi. Essa ha altresì bisogno di pause e tempi dedicati ma anche di contesti facilitanti per fare emergere gli impliciti e sviluppare progressive consapevolezza sui significati in gioco nell'esperienza dello studente.

L'approccio socio-costruzionista alla tutorship, supportato dalle teorie di Cunliffe e Schön, sottolinea l'importanza di un ambiente di apprendimento collaborativo e riflessivo a sostegno dei processi di apprendimento. In questo contesto, tutor e studenti sono co-creatori di una conoscenza "pratica" e "riflessiva" utile per prepararsi al mondo del lavoro (Cunliffe, 2016; De Smet et al., 2010).

Una seconda concezione di tutorship è fondata sull'idea che la sua funzione primaria sia centrata sullo sviluppo di competenze utili per lo studio e per la futura carriera dello studente (Betts et al., 2019). Questo approccio si concentra sull'accrescimento di abilità specifiche che gli studenti devono acquisire per avere successo sia accademicamente che professionalmente. Secondo Betts et al. (2019), la tutorship ha l'obiettivo di potenziare le capacità degli studenti, non solo trasmettendo contenuti teorici, ma anche favorendo l'acquisizione di competenze pratiche e abilità cognitive che li aiuteranno a crescere in modo autonomo e a diventare professionisti competenti. Questo approccio si fonda sull'interazione tra tutor e studente, dove il tutor svolge un ruolo di guida e supporto, ma allo stesso tempo stimola l'autonomia dello studente, incoraggiandolo a prendere decisioni e a sviluppare una visione critica della realtà che incontra. La tutorship è quindi orientata al miglioramento delle competenze pratiche, cognitive e relazionali, per favorire il trasferimento degli apprendimenti in contesti reali. A differenza del ruolo del docente, che spesso si concentra sulla didattica frontale, il tutoraggio permette di seguire lo studente in modo più individualizzato, adattandosi ai suoi bisogni specifici e accompagnandolo nel suo percorso di crescita professionale e personale. La focalizzazione sullo sviluppo di competenze porta il tutor a cercare di collegare il sapere teorico con il saper fare entro un contesto, cercando di declinare le conoscenze in capacità utili nelle organizzazioni.

Una terza concezione di tutorship è fondata sull'idea il tutor debba principalmente fondare la sua azione sull'accompagnare gli studenti ad affrontare situazioni problematiche ricorrenti nelle situazioni lavorative. Ci riferiamo in particolare al modello "problem based learning" ispirato al lavoro di Barrows e Tamblyn (1979), ripreso poi da Josè Nicolau (2021). Il tutor accompagna gli studenti in un setting che pone al centro dell'apprendimento l'analisi e la risoluzione di problemi ricorrenti e reali. In questo contesto, lo studente viene guidato in un percorso che parte dall'identificazione di un problema specifico fino alla sua risoluzione, sviluppando un approccio critico e proattivo. Questo processo non solo consolida le competenze tecniche, ma rafforza anche le capacità analitiche, decisionali e di problem-solving, elementi fondamentali per la costruzione di un'identità professionale solida. Attraverso questa metodologia, il tutor agisce come facilitatore, stimolando lo studente a diventare protagonista del proprio percorso di apprendimento. Il problem based learning, infatti, incoraggia l'apprendimento autonomo, il lavoro di gruppo e l'integrazione di conoscenze teoriche e pratiche, preparando gli studenti ad affrontare sfide complesse in contesti reali. Questo processo non solo consolida le competenze tecniche, ma rafforza anche le capacità analitiche, decisionali e di problem-solving, elementi fondamentali per

la costruzione di un'identità professionale solida e riflessiva. Attraverso questa metodologia, il tutor agisce come facilitatore, stimolando lo studente a prendere iniziativa e a diventare protagonista del proprio percorso di apprendimento (Barrows & Tamblyn, 1979; Jacobi, 1991; Nicolaou et al., 2021).

Questi tre approcci alla tutorship universitaria hanno influenzato la formazione, le richieste e la valutazione che le università hanno fatto dei tutor nel loro approccio agli studenti (McGill, 2018; McGill, 2019; McGill et al., 2020; McGill, 2021).

Un tema importante su cui si dibatte è legato a chi dovrebbe ricoprire il ruolo di tutor, in funzione degli obiettivi di apprendimento. In alcuni contesti universitari il tutor è un professionista non accademico, in altri è un docente incaricato, in altri ancora è uno studente che assume il ruolo di accompagnamento dei compagni più giovani. In generale, prevale nelle università una concezione fondata su una relazione educativa caratterizzata da una asimmetria orizzontale del tutor verso gli studenti, più che verticale (Biasin, 2018). L'idea di "asimmetria orizzontale" indica che, sebbene ci sia una differenza di ruolo e di responsabilità tra tutor e studenti, la relazione non è rigidamente gerarchica, come potrebbe essere tra un professore e uno studente. Invece, il tutor agisce più come una guida o un pari avanzato, creando un contesto di collaborazione e supporto reciproco. L'asimmetria è definita "orizzontale" perché il tutor non si pone in una posizione di autorità verticale, ma piuttosto di esperienza e accompagnamento.

Al contrario, un'asimmetria verticale implicherebbe una relazione più gerarchica, in cui il tutor detiene un'autorità chiara e unidirezionale sullo studente, con meno spazio per la collaborazione o lo scambio paritario. Secondo alcuni autori tra cui Biasin (Biasin, 2018), nelle università si tende a preferire un approccio orizzontale, in cui il tutor supporta gli studenti in modo più informale e collaborativo, piuttosto che imporre conoscenze o metodi dall'alto. Il tutor diventa una delle risorse per la costruzione di occasioni e situazioni favorevoli all'apprendimento, ma lo studente non smette mai di imparare a negoziare, mediante il linguaggio e i significati che costruisce nell'interazione con il tutor stesso. L'accesso a un corso di studi accademici non rappresenta, infatti, solamente un'opportunità formativa: significa entrare in un mondo fatto di regole (scritte e non scritte), contraddizioni, vincoli, ruoli, tempi; è un "ingresso" a tutti gli effetti in una dimensione nuova che, come tale, richiede di essere esplorata e compresa, con tutte le cautele del caso, esattamente come avviene all'inizio di qualsiasi esperienza ignota o non del tutto nota e il tutor diventa un supporto per la comprensione di questa complessità. In generale, il ruolo del tutor universitario è visto più

come una figura di supporto e guida, che lavora “alla pari” con gli studenti, pur mantenendo una certa asimmetria dovuta alla sua maggiore esperienza o competenza. Questo approccio favorisce un ambiente di apprendimento più inclusivo e meno autoritario.

La funzione di tutorship, in questa concezione, può essere proficuamente assunta da studenti collocati in una fase finale del percorso universitario che, coordinati da una figura con maggiore esperienza, incontrano colleghi più giovani per incarico della Facoltà. La letteratura sull’accompagnamento peer-to-peer è abbondante ed evidenzia i vantaggi per gli studenti nel poter contare su un supporto percepito vicino alla loro esperienza accademica (Garcia-Morales et al., 2021). Il vantaggio di identificare il tutor nella figura del peer è legato all’abbattimento delle distanze relazionali che intercorrono invece verso un professionista, consulente o docente, permettendo così la sperimentazione di una relazione di aiuto sufficientemente libera da vincoli gerarchici o istituzionali (Zannini et al., 2019). Questo porta gli studenti a non sentirsi giudicati, ma liberi di affrontare con il tutor i temi che li affaticano maggiormente durante il loro percorso accademico (Aloka & Mukuna, 2023).

In letteratura sono stati ampiamente approfonditi i vantaggi che si possono ottenere attraverso percorsi di accompagnamento dedicati agli studenti e questi contributi vertono soprattutto su tre filoni di ricerca.

- Il primo riguarda i vantaggi della didattica tutoriale per gli studenti. Uno degli aspetti cruciali studiati riguarda i benefici derivanti dalla presenza di un accompagnamento costante nel percorso di studio universitario. Numerose ricerche hanno enfatizzato come il tutorato possa svolgere un ruolo fondamentale nel supportare gli studenti durante il loro percorso accademico. Il tutorato va oltre la semplice funzione di facilitazione nell’acquisizione di conoscenze accademiche. La funzione di tutorship promuove la collaborazione tra pari, incoraggia la comunicazione efficace e sviluppa la possibilità di sperimentare forme di apprendimento inedite per gli studenti. Molte ricerche si sono concentrate sull’effetto positivo del tutorato nell’aiutare gli studenti ad acquisire competenze trasversali, andando oltre la mera acquisizione di conoscenze disciplinari. Questo ruolo di guida può essere particolarmente efficace nel superare momenti di disagio, fatica e disorientamento, fornendo un sostegno personalizzato che contribuisce al successo complessivo del rendimento degli studenti (Magnoler, 2017).
- Un secondo aspetto, affrontato in letteratura, riguarda **le competenze richieste per svolgere il ruolo di tutor in modo efficace**. Molti contributi hanno identificato una serie di competenze trasversali essenziali, tra cui la capacità di comunicare in modo chiaro ed efficace, la capacità di

ascolto attivo, la gestione delle relazioni interpersonali, la capacità di fornire *feedback* costruttivi e l'abilità di adattamento a diverse esigenze di apprendimento degli studenti (McGill et al., 2020). Sempre in questo filone si sono sviluppati diversi filoni di ricerca focalizzati su come sviluppare e potenziare le competenze necessarie per svolgere il ruolo di tutor (Nicolaou et al., 2021).

- Il terzo filone di studi si è **concentrato sull'analisi dei modelli prevalenti di tutorship nelle università**. Questo approccio mira a riflettere su quali siano i modelli più promettenti per fornire un sostegno efficace agli studenti. Questo significa analizzare diverse forme di supporto, come l'aiuto reciproco tra studenti, l'assistenza accademica sia individuale che di gruppo. Questi studi hanno lo scopo di identificare le migliori pratiche e fornire linee guida per la progettazione di programmi di tutoraggio universitario che siano efficienti e adattabili alle esigenze specifiche degli studenti e delle università.

I tre filoni di ricerca indicati forniscono una panoramica completa dei temi da sviluppare per migliorare le pratiche di tutoraggio e incrementare positivamente l'esperienza di apprendimento degli studenti universitari.

L'assunzione del ruolo di **peer-tutor** oltre a essere riconosciuta per il suo impatto positivo sull'apprendimento degli studenti, rappresenta un'esperienza che può avere profonde implicazioni per lo sviluppo personale e professionale di chi assume tale incarico (McGill et al., 2021; McGill et al., 2022). Nonostante la crescente enfasi sull'importanza dell'educazione esperienziale (Mortari et al., 2003), la letteratura attuale ha spesso trascurato di esplorare in modo approfondito gli effetti di questa pratica sulla formazione dell'identità e sulle competenze trasversali dei tutor e sullo sviluppo delle loro capacità riflessive (Bertani et al., 2012; Cunliffe, 2009). Nonostante il tutoring si configuri come un percorso di crescita accademica e sociale sia per il tutee che per il tutor, la maggior parte degli studi si è concentrata prevalentemente sui benefici riscontrati dagli studenti, trascurando in parte quelli relativi ai tutor (e.g., De Backer et al., 2014; Ivaldi et al., 2023; Munley et al., 2010; Owusu-Fordjour et al., 2023).

L'ipotesi fondativa di questo contributo si basa sulla convinzione che il tutor, nella sua funzione di guida, si trovi ad affrontare sfide complesse che hanno una ricaduta anche sulla costruzione della propria identità professionale. L'impegno nel tutoraggio sollecita i protagonisti a sviluppare una serie di competenze trasversali importanti per accrescere la propria employability.

Domande di ricerca

L'assunto fondamentale di questo contributo si basa su una convinzione che il tutor, nella sua funzione di guida, si trovi ad affrontare sfide complesse che vanno ben oltre la semplice trasmissione di conoscenze. L'impegno nel tutoraggio sollecita il tutor a sviluppare una serie di competenze trasversali, quali la comunicazione efficace, la gestione delle relazioni interpersonali, la capacità di problem-solving e la leadership ed altre che approfondiremo nell'articolo. Queste competenze, valorizzate nel mondo del lavoro, diventano una parte integrante dell'esperienza di tutoraggio. Da qui sono state definite alcune domande di ricerca che hanno guidato la stesura del presente lavoro.

- La prima domanda di ricerca parte dall'ipotesi che l'assunzione del ruolo di tutor contribuisca allo sviluppo di competenze rilevanti per la sua employability. Gli studenti che intraprendono il percorso di tutoraggio si trovano a gestire esigenze degli studenti non sempre congruenti con il proprio mandato, dinamiche di gruppo talvolta complesse e ad affrontare interlocutori istituzionali con i quali istituire un dialogo professionale. Questa esperienza è fondamentale per accrescere la consapevolezza delle proprie abilità e promuovere la crescita personale e professionale, elementi chiave per il successo nel mercato del lavoro.
- La seconda domanda di ricerca si propone di analizzare quali competenze vengano maggiormente sollecitate durante l'esercizio del ruolo di tutor. Si vuole indagare quali siano le capacità maggiormente promosse ipotizzando che, ad esempio, la gestione del tempo, la capacità di adattarsi a diversi stili di apprendimento degli studenti, la facilità nella comunicazione, la capacità di fornire *feedback* costruttivi emergano come temi cruciali per i tutor. Quest'analisi dettagliata potrebbe contribuire a fornire linee guida per la formazione dei tutor e migliorare la proposta formativa.

Metodologia della ricerca

La ricerca ha coinvolto un gruppo di 30 laureati che hanno terminato il proprio percorso di studi universitari in un arco di tempo compreso tra i cinque e i dieci anni precedenti. Questo campione è stato selezionato con l'obiettivo di raccogliere dati significativi sulle loro esperienze post-laurea, considerando un periodo sufficientemente ampio da permettere una riflessione approfondita sulle scelte professionali, sulle competenze acquisite e sulle difficoltà incontrate nel mondo del lavoro. Per garantire la massima ricchezza di informazioni, è stata scelta una metodologia qualitativa basata su

interviste ermeneutiche, le quali hanno permesso ai partecipanti di esprimersi liberamente e in modo articolato.

A ciascun partecipante è stata quindi proposta un'intervista individuale della durata di circa un'ora. Durante queste interviste, condotte in un contesto informale e non giudicante, sono state esplorate le esperienze soggettive dei laureati, ponendo particolare attenzione agli aspetti emotivi e alle percezioni personali legate al percorso di studi e alla successiva transizione nel mondo del lavoro. Le domande sono state formulate in modo aperto, così da incoraggiare una narrazione spontanea e dettagliata. Al termine di questa fase, l'intero corpus delle interviste è stato trascritto integralmente, garantendo così la fedeltà al discorso originale dei partecipanti e permettendo una successiva analisi accurata dei contenuti emersi.

Una volta completata la trascrizione, è iniziata la fase di analisi dei dati, condotta attraverso la metodologia dell'analisi tematica, secondo il modello proposto da Braun e Clarke (2023). L'analisi di contenuto ha rappresentato uno strumento essenziale per interpretare e organizzare le informazioni raccolte, consentendo di individuare i temi principali e di mettere in evidenza le connessioni tra le diverse esperienze riportate dai partecipanti. Questo approccio metodologico ha permesso di andare oltre la semplice descrizione delle risposte, per cogliere le dinamiche più profonde e i significati impliciti all'interno del discorso.

L'analisi è stata articolata in diverse fasi, seguendo un processo rigoroso e strutturato. In primo luogo, i ricercatori si sono familiarizzati con i dati attraverso una lettura attenta e ripetuta di tutte le interviste, al fine di acquisire una visione globale del materiale raccolto. Questa fase preliminare ha permesso di cogliere le prime impressioni sui temi ricorrenti e sulle differenze tra le esperienze riportate dai partecipanti. Successivamente, è stata avviata la fase di codifica, in cui a ciascun segmento di testo significativo è stato assegnato un codice rappresentativo. Questa operazione ha consentito di suddividere il corpus testuale in unità di significato più piccole, facilitando così l'identificazione dei temi emergenti.

In un secondo momento, i codici sono stati analizzati e raggruppati in insiemi più ampi attraverso un processo di categorizzazione tematica. Questo passaggio ha richiesto un confronto costante tra i ricercatori, al fine di garantire la coerenza nella definizione dei temi e di evitare ridondanze o sovrapposizioni. Ogni categoria è stata poi sottoposta a una fase di revisione critica, durante la quale i ricercatori hanno verificato la pertinenza e la solidità dei temi individuati. Solo dopo questa fase di validazione, i temi sono stati definiti e denominati in modo chiaro e preciso, permettendo di ottenere una rappresentazione strutturata e ben organizzata dei dati (Tabella 1).

Tab. 1 - *Il processo di codifica delle interviste*

Famiglie di codici	Codici di II livello	Citazioni di esempio
Le competenze riflessive su di sé	<i>Risvegliare il proprio potenziale sotto-traccia: una accresciuta consapevolezza delle proprie risorse</i>	<p>“Penso che il servizio tutorato in parte mi abbia fatto capire che certe risorse erano già dentro di me; quindi, a volte il non sentirsi adeguati a gestire certe situazioni certi problemi ...innesca un meccanismo ansioso...mi ha fatto capire che comunque le risorse per indirizzare qualcuno da qualcuno di più competente le avevo trovate, tanto che avevo indirizzato questa madre al nostro servizio psicologico interno ...mi ha fatto capire che le risorse ce le avevo.”</p>
	<i>Ripensarsi come studenti: una nuova lettura del percorso universitario</i>	<p>“Essere tutor mi permetteva di pensare a come ero io da studente e cosa avrei voluto sapere nei primi mesi di Università. Ho imparato a mettermi nei panni degli altri. Mi è servito per ripensare a che tipo di studente sono stata io. Oggi, inoltre, quando accolgo qualcuno in azienda lo faccio con attenzione particolare grazie all’esperienza di tutorship.”</p>
	<i>Auto-orientamento: la costruzione del proprio progetto professionale</i>	<p>“Mi piacerebbe tanto lavorare in un’azienda e occuparmi delle persone... e il tutorato mi ha alimentato questa consapevolezza. Il tutorato è nel mio curriculum, ne ho parlato in ogni mio colloquio lavorativo e, spiegando un po’ come questa esperienza mi aveva aiutato, insieme al percorso magistrale, a fare poi application per il tipo di lavori che successivamente ho cercato.”</p>
	<i>Limiti e confini: gestire consapevolmente i rapporti nella relazione di aiuto</i>	<p>“Lavorare nella terapia intensiva come anestesista è tosta! Per me è stato importante aver già affrontato e metabolizzato la questione della regolazione dei confini con l’altro, sia per una elaborazione emotiva personale che per gestire la comunicazione. Oggi, con i familiari dei pazienti, mi sono ritrovata a dovermi relazionare con pazienti in terapia intensiva... avere dei limiti per capire dove finisce ciò che io ti posso offrire. Su questo l’esperienza di tutorship è stata fondamentale.”</p>

Famiglie di codici	Codici di II livello	Citazioni di esempio
Le competenze riflessive sull'organizzazione	<i>L'organizzazione silenziosa: Uno sguardo inedito per "mantenere" i processi di lavoro</i>	“Il lavoro con i docenti che hanno guidato noi tutor mi ha aiutato a percepire l'organizzazione da una prospettiva diversa. Ho compreso che alcune spiegazioni che davvo a me stesso come studente non consideravano adeguatamente le limitazioni oggettive e gli sforzi collettivi profusi per migliorarle. Il tutorato mi ha fornito strumenti più sofisticati per interpretare le dinamiche organizzative.”
	<i>Essere un grillo parlante! Valorizzare le risorse del contesto</i>	“Molti studenti non sono pienamente consapevoli delle numerose risorse messe a disposizione dall'Università, che spesso non utilizzano in modo adeguato. Come tutor, uno dei miei compiti è stato quello di sensibilizzare gli studenti sulla ricchezza delle risorse disponibili all'Università. Questa esperienza mi ha insegnato quanto sia importante questa consapevolezza anche nel contesto lavorativo attuale, dove molti si lamentano delle risorse che già hanno a disposizione.”
	<i>Gestire dissimmetrie: regolare i rapporti con l'Autorità</i>	“La gerarchia esiste e va seguita, va anche adattata a quella che è la tua professionalità. Quel gradino li può essere importante, può prepararti, ripeto, nel rapporto con le istituzioni. La consapevolezza della funzione della gerarchia l'ho intuita facendo il tutor.”
	<i>Consapevolezza dei Ruoli nell'organizzazione</i>	“Apprezzare il contributo di tutti, riconoscendo che stiamo tutti perseguendo un obiettivo comune, è fondamentale. Attualmente, gestisco un <i>team</i> in cui ciascun membro ha la libertà di lavorare autonomamente, sapendo però di poter fare riferimento a me. Questo richiama alla mente il mio ruolo di tutor, in cui ero un punto di riferimento per gli studenti, ma anch'io beneficiavo di punti di riferimento significativi.”
<i>Organizzare il Tempo e gestire efficacemente le attività</i>	“Incastrare la vita universitaria con il lavoro di tutor e saper gestire efficacemente entrambi gli ambiti è cruciale per migliorare le prestazioni in entrambe le sfere. L'organizzazione è senza dubbio fondamentale; la necessità di bilanciare tutti questi impegni come tutor mi ha aiutato oggi a sviluppare capacità di pianificazione e a mantenere un alto livello di organizzazione.”	

Famiglie di codici	Codici di II livello	Citazioni di esempio
Le competenze legate all'azione personale	<i>Sviluppare la capacità di ascolto per conoscere gli altri</i>	“Quello che mi ha aiutato molto nello svolgere il tutorato è cercare di mettermi in ascolto e capire chi ho davanti. Spesso gli studenti portano domande contraddittorie e confuse. Devi dargli tu un senso.”
	<i>Guidare il gruppo con empatia</i>	“Lo studente con la mia presenza si è un po' sbloccato, diciamo così, perché la mia presenza probabilmente ha reso la situazione un pochino meno formale e quindi siamo riusciti ad approfondire alcuni temi che hanno portato poi molti studenti a passare l'esame.”
	<i>Gestire i conflitti nel gruppo</i>	“Nella mia esperienza lavorativa, ho trovato difficile stabilire alleanze e svolgo un lavoro molto solitario. Spesso i colleghi hanno interpretazioni diverse del ruolo e del lavoro. Durante la mia esperienza scolastica, ho imparato che la chiave per realizzare progetti interessanti è condividere idee e collaborare con altri colleghi.”
Le competenze legate all'azione organizzativa	<i>Comunicazione interna e messaggi customizzati</i>	“Mi sono trovata in aula magna col microfono a presentare la mia Facoltà ed è quello che, ora, mi trovo a dover fare al lavoro, delle presentazioni.”
	<i>Comunicazione corporate: una competenza distintiva per l'organizzazione</i>	“Gli open day erano importanti per noi. Venivamo chiamati per stare al banchetto della Facoltà e ci si alternava quando arrivavano, non so, i genitori coi figli, figli di diciott'anni che dovevano scegliere l'università... il genitore arrivava e parlava lui e poi magari invece il figlio ascoltava interessato. Ho imparato cosa significa gestire una comunicazione istituzionale!”
	<i>Comunicazione e media: Come Gestire i Diversi Canali di Comunicazione</i>	“Nelle email, nei messaggi è spesso difficile capire un messaggio. Nelle mail spesso sembra una e-mail di fretta, posta in modo sbrigativo; invece, era la collega che era al telefono o in call e ti ha mandato due righe perché è proprio urgente; quindi, in quel momento lì ha solo bisogno di comprendere che quella mail lì non era cattiva. Questa sensibilità, agli scambi via mail, l'ho appresa negli scambi con i tutor!”

Una volta stabiliti i temi principali, è stato possibile procedere alla sintesi dei risultati. Questo processo ha richiesto un'attenta riflessione sulle connessioni tra i diversi elementi emersi dall'analisi, così da costruire un quadro coerente e articolato delle esperienze dei partecipanti. Il lavoro di sintesi ha permesso di evidenziare non solo le tendenze generali, ma anche le specificità individuali, mostrando la complessità delle dinamiche che caratterizzano il percorso post-laurea.

Dal punto di vista operativo, il gruppo di ricerca ha lavorato in modo collaborativo, suddividendo le interviste tra i vari membri per un primo livello di codifica individuale. Ogni ricercatore ha analizzato le interviste assegnate in modo indipendente, attribuendo a ciascun segmento un codice rappresentativo. In seguito, i risultati della codifica individuale sono stati confrontati e discussi all'interno del gruppo di ricerca, al fine di consolidare le categorie tematiche e garantire una maggiore affidabilità dell'analisi.

Il processo di codifica si è articolato su più livelli: inizialmente, i codici di primo livello sono stati assegnati ai singoli enunciati ritenuti significativi, per poi essere aggregati in sotto-temi più ampi. Questa fase ha consentito di strutturare i dati in modo gerarchico, facilitando l'identificazione di macrotemi capaci di sintetizzare efficacemente il contenuto delle interviste. Attraverso un confronto continuo tra i ricercatori, è stato possibile affinare ulteriormente l'organizzazione dei temi, verificando la loro coerenza e la loro rilevanza rispetto agli obiettivi della ricerca.

L'analisi di contenuto ha portato all'individuazione di un totale di 420 citazioni significative, le quali sono state successivamente raggruppate in tre livelli distinti: codici, famiglie e temi generali. Questo approccio ha permesso di organizzare in modo chiaro e sistematico le informazioni raccolte, fornendo una struttura interpretativa solida e ben articolata. Il modello di classificazione adottato si è basato sulle proposte di Moules et al. (2014) e successivamente sviluppate da Moules e Taylor (2021), le quali hanno dimostrato una particolare efficacia nell'analisi qualitativa di dati testuali.

Grazie a questo processo di analisi, è stato possibile ottenere una comprensione approfondita delle esperienze dei partecipanti, mettendo in luce non solo le loro percezioni individuali, ma anche le dinamiche più ampie che caratterizzano la transizione dal mondo universitario a quello professionale. I risultati emersi forniscono un quadro dettagliato delle sfide affrontate dai laureati, delle strategie adottate per inserirsi nel mondo del lavoro e delle competenze ritenute più utili nel percorso post-universitario. Queste evidenze offrono spunti significativi per future ricerche e per lo sviluppo di interventi volti a supportare i laureati nella loro transizione professionale, evidenziando l'importanza di un accompagnamento strutturato che tenga conto delle difficoltà e delle opportunità incontrate nel percorso post-laurea.

Il modello di tutorship nel contesto della ricerca

Nell'articolo ci riferiamo ad un modello di tutorship che si basa su una dimensione grupppale. I tutor sono selezionati tramite un colloquio a partire da candidatura spontanee. Hanno tutti conseguito il titolo di laurea triennale e sono iscritti alla laurea magistrale. Per loro è previsto un periodo di formazione coordinato da un gruppo di docenti che hanno l'incarico di occuparsi della didattica tutorale. All'inizio dell'anno accademico vengono presentati agli studenti durante gli Open Day della Facoltà. Le modalità di incontro con gli studenti sono di tre tipologie:

- ci sono una serie di iniziative promosse dai tutor in piccolo gruppo per incentivare la conoscenza tra tutor e studente;
- gli studenti possono incontrare i tutor nei momenti dedicati al ricevimento che sono a cadenza settimanale;
- i tutor possono essere interpellati attraverso una esplicita richiesta di aiuto fatta pervenire tramite e-mail oppure telefonica.

Esistono momenti di formazione in gruppo all'interno dei quali i tutor vengono accompagnati a riflettere sulle domande poste dagli studenti e sul significato del proprio ruolo all'interno dell'Università. Questi incontri vedono la partecipazione dei tutor di tutte le Facoltà ed hanno l'obiettivo di monitorare l'attività svolta dai tutor. Sono sempre gestiti da un docente esperto di formazione degli adulti. All'interno degli incontri di supervisione dei tutor si analizzano i casi critici e, coinvolgendo i colleghi presenti, si sollecita una riflessione sulle difficoltà incontrate. Il ruolo di tutorship prevede la presentazione di un report dettagliato e inviato al Consiglio di Facoltà due volte all'anno. Tale report viene condiviso con il Servizio Orientamento e con i Referenti istituzionali della Facoltà. Il lavoro presentato alla Facoltà consiste in due parti. La prima quantitativa in cui vengono esplicitati i numeri delle prese in carico e le domande poste, la seconda qualitativa che ha come obiettivo quello di generare un prodotto scritto in cui i tutor, insieme, riflettono sul senso delle domande degli studenti e sui modelli impliciti con cui affrontare le differenti problematicità emerse nel corso dell'anno accademico. Questa parte, comune a tutte le Facoltà, è il prodotto di un pensiero di gruppo dei tutor che condividono riflessioni nel gruppo di formazione sui temi posti dagli studenti.

Risultati

Partendo da una lettura complessiva dei dati emersi dalle interviste, l'essere stato tutor in Università durante il periodo di studi viene rappresentata

come un'esperienza che ha permesso ai protagonisti di accorgersi di dimensioni della vita organizzativa inedite. Avere assunto il ruolo di tutor ha permesso una "trasfigurazione" dell'esperienza universitaria. Da studenti i tutor sono diventati protagonisti di un percorso professionale interessante all'interno del quale è stato chiesto loro di mettere a disposizione le proprie competenze per raggiungere un obiettivo di lavoro comune. I tutor riconoscono nell'esperienza fatta uno spazio di lavoro che ha reso possibile l'allenamento di competenze spesso rivelatesi strategiche sia per l'ingresso nel mondo del lavoro sia per il consolidamento della propria carriera professionale. La sensibilità sviluppata nell'attraversare la tutorship ha allenato alcune competenze specifiche particolarmente valorizzate nelle comunità professionali all'interno delle quali i tutor si sono inseriti successivamente al conseguimento della laurea. L'esperienza di tutorship si configura quindi come uno spazio universitario che ha ricadute importanti sulla formazione degli studenti che desiderano sperimentare questo ruolo. In generale, i tutor riferiscono la percezione di un accrescimento della capacità di autovalutazione delle proprie competenze e della scoperta di risorse personali prima non conosciute utili per affrontare situazioni complesse. Il periodo di tutorato può essere considerato come un ambiente sicuro e protetto per esplorare e potenziare competenze personali che possono essere applicate in ambito professionale. Grazie al tutorato gli intervistati sostengono di aver imparato a rispondere a domande legate alla sfera delle relazioni professionali incrementando la propria capacità di risposta a tre temi chiave:

- Come mi oriento nei rapporti in un contesto professionale?
- Quali modalità e stili comunicativi adotto con maggiore consuetudine?
- Come cambiano i miei stili relazionali in funzione dell'interlocutore: studenti, servizio tutorato, docenti?

I dati hanno permesso di evidenziare come l'esperienza di tutorato abbia contribuito non solo all'acquisizione di conoscenze teoriche, ma anche allo sviluppo di abilità pratiche e soft skills fondamentali per la futura professione dei tutor. Le competenze identificate toccano aree molto diverse accomunate dall'appartenere tutte alla categoria delle soft skill: competenze non specialistiche ma utilizzate per "giocarsi la propria partita professionale" nella costruzione di relazioni lavorative efficaci. Tali competenze si sono rivelate cruciali, non solo durante la fase di inserimento nel mercato del lavoro, ma anche nella progressione e nel successo a lungo termine della carriera dei tutor. Analizzeremo dettagliatamente queste competenze, evidenziando come ciascuna di esse sia stata influenzata dall'esperienza di tutorato e come abbia contribuito al percorso professionale dei tutor.

Si è innanzitutto cercato di dare un ordine alle competenze allenate dall'assunzione del ruolo di tutor. I dati sono stati ordinati attraverso

l'individuazione di due assi che sono stati utilizzati per ordinare i risultati emersi dai racconti della propria esperienza fatta dai tutor (Figura 1).

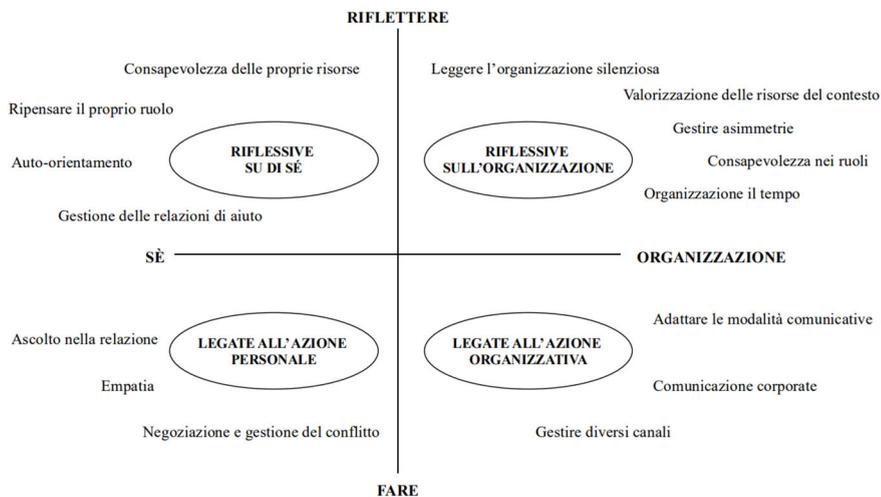
Il **primo asse** si compone delle polarità **Sé** e **Organizzazione**. La prima polarità raggruppa le competenze sviluppate nel percorso di tutorship che riguardano le capacità legate alla conoscenza personale e alle modalità del proprio funzionamento in ambito professionale. Questo polo include competenze relazionali e comunicative, nonché la capacità di riflettere sul proprio modo di assumere il ruolo lavorativo. La seconda polarità, invece, è focalizzata sullo sviluppo di capacità di lettura e intervento nei contesti professionali. Il focus è centrato sulla capacità di comprendere in modo più articolato la vita organizzativa, acquisendo competenze che aumentano l'efficacia del lavoro in contesti ad alta complessità.

Il **secondo asse** è focalizzato su ciò che ha innescato un processo di apprendimento durante il periodo di tutorship e riguarda le dimensioni del **fare** e del **riflettere**. La prima polarità del secondo asse è identificata con la parola **azione**, riferendosi a competenze costruite attraverso l'assunzione operativa di compiti istituzionali. L'essere coinvolti in processi di lavoro è stato formativo e ha consolidato competenze operative, sviluppando la capacità di agire efficacemente in un ambiente organizzativo complesso. Sul polo opposto troviamo la dimensione della **riflessione** su sé stessi e sulle dimensioni meno visibili dell'agire organizzativo. Questa polarità si riferisce allo sviluppo della capacità di pensare a sé stessi in azione, alle proprie risorse, potenzialità ed aspirazioni. I momenti di formazione, i feedback ricevuti e i colloqui avuti aiutano a sostenere lo sviluppo di un pensiero critico sulla propria esperienza.

L'incrocio dei due assi genera quattro nuclei che fanno riferimento ad altrettanti modelli di apprendimento nel percorso di tutorship che vogliamo approfondire e che ci permettono di provare a dare un senso all'esperienza di tutorship proposta agli studenti nel corso degli anni universitari.

- Competenze riflessive su di sé.
- Competenze riflessive sull'organizzazione.
- Competenze legate all'azione personale.
- Competenze di azione organizzativa.

Fig. 1 - La mappa delle competenze sollecitate



Le competenze sollecitate

Le competenze riflessive su di sé

La riflessività è un processo di osservazione critica in cui l'attenzione si focalizza sul soggetto e sul suo posizionamento all'interno di un contesto professionale. Questo processo consiste nello sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e del proprio comportamento nell'ambito lavorativo. Attivare un pensiero riflessivo implica osservare sé stessi all'interno del contesto lavorativo e comprendere il significato e i presupposti delle azioni intraprese. La riflessività consente, dunque, un posizionamento più consapevole del soggetto nello spazio organizzativo, rappresentando "un modo per le persone di riflettere su sé stesse e sul proprio ruolo interpretato nella scena organizzativa" (Morrow, 2005: 250).

L'atto riflessivo può rendere il soggetto consapevole del proprio posizionamento all'interno di un contesto organizzativo, ma può anche aumentare la capacità di affinare la propria percezione, permettendo di vedere il mondo circostante con una nuova prospettiva. La tutorship negli anni universitari si configura come un percorso che consente di collocare l'esperienza individuale all'interno di un contesto organizzativo più ampio. Questo passaggio si configura come una riorganizzazione emotiva e cognitiva dell'individuo. Essere parte contributiva di un'organizzazione significa acquisire un sapere

fare “complesso” che tenga conto delle esigenze e delle richieste altrui, in funzione dei ruoli assunti. Nel momento in cui le persone apprendono e migliorano la comprensione del loro modo di rapportarsi agli altri e all’organizzazione, acquisiscono una consapevolezza più profonda del proprio modo di abitare i contesti di lavoro.

La riflessività è concepita come un processo relazionale e collettivo. Ciò implica che la riflessività segna una transizione dal livello individuale a un livello collettivo e sociale, coinvolgendo in qualche modo il contributo degli altri. Qualsiasi forma di crescita o cambiamento, sia individuale che collettivo, è vista come generata attraverso la partecipazione.

In ultimo è utile considerare la centralità dello sviluppo di competenze riflessive nell’incrementare la propria percezione di employability (Pool & Sewell, 2007; Yorke, 2006): studenti in grado di operare una meta-riflessione sulle proprie esperienze e comprenderne l’impatto a livello di miglioramento di sé risultano maggiormente propensi a sviluppare competenze di pianificazione, raggiungimento dell’obiettivo e apertura a nuove esperienze (Heymann et al., 2022).

All’interno di questa macro-categoria è quindi possibile distinguere quattro diverse competenze che vengono sollecitate dal percorso di tutorship, e che sono approfondite di seguito.

Risvegliare il proprio potenziale sotto-traccia: una accresciuta consapevolezza delle proprie risorse

I tutor affermano con decisione che il periodo di incarico universitario ha contribuito in modo sostanziale ad acquisire maggiore consapevolezza e fiducia nelle proprie risorse personali fino ad allora poco valorizzate. Durante le interviste è emerso chiaramente che l’esperienza di tutorato ha avuto un impatto positivo su diverse aree della loro vita, sia accademica che personale. Molti tutor hanno descritto come, grazie al ruolo di guida e supporto agli studenti, siano riusciti a sviluppare competenze trasversali, come la capacità di problem solving, la gestione del tempo e una comunicazione efficace. Inoltre, il confronto continuo con le sfide degli studenti ha permesso loro di riflettere sulle proprie difficoltà e di trovare soluzioni innovative nelle situazioni impreviste, rafforzando così la propria autostima e il senso di efficacia personale. Questo aumento di consapevolezza e fiducia è un tratto trasversale a tutte le interviste, indicando che il tutorato non solo ha arricchito il percorso formativo, ma ha anche fornito strumenti essenziali per affrontare future sfide professionali e personali con maggiore sicurezza e determinazione.

“Penso che il servizio tutorato in parte mi abbia fatto capire che certe risorse erano già dentro di me, quindi a volte il non sentirsi adeguati a gestire certe situazioni certi problemi ...innesca un meccanismo ansioso ...in cui non ci si sente pienamente competenti e, invece, il tutorato ..mi ha fatto capire che comunque le risorse per indirizzare qualcuno da qualcuno di più competente le avevo trovate, tanto che avevo indirizzato questa madre al nostro servizio psicologico interno ...mi ha fatto capire che le risorse ce le avevo.”

Il tutor sottolinea come l'esperienza fatta abbia cambiato la percezione di sé riguardo alla gestione di situazioni e problemi complessi. Tuttavia, il tutorato ha agito come catalizzatore per superare il senso di inadeguatezza espresso dall'autore, consentendo di riconoscere e sfruttare appieno le proprie risorse. La citazione suggerisce come il tutorato abbia svolto un ruolo chiave nel promuovere consapevolezza delle proprie risorse e competenze, favorendo una maggiore sicurezza nella gestione delle sfide organizzative che ci si trova a fronteggiare.

Ripensarsi come studenti: una nuova lettura del percorso universitario

Essere tutor ha offerto l'opportunità di riflettere sul proprio percorso di studente e sui bisogni caratteristici dei primi anni universitari. Questo processo ha permesso ai tutor di identificare le sfide e le incertezze affrontate, valorizzando così i bisogni degli studenti più giovani. Di conseguenza, i tutor hanno sviluppato una prospettiva empatica e orientata al supporto, utilizzando le proprie esperienze per guidare e assistere gli altri in modo più efficace. Questa nuova consapevolezza ha arricchito il loro approccio al tutorato, trasformandolo in un'occasione per condividere consigli pratici, strategie di studio e suggerimenti utili che avrebbero voluto ricevere all'inizio del loro percorso accademico. In sostanza, il ruolo di tutor ha permesso loro di diventare mentori più attenti e consapevoli, capaci di offrire un supporto concreto e mirato, basato sulle lezioni apprese dal proprio vissuto universitario.

“Essere tutor mi permetteva di pensare a come ero io da studente e cosa avrei voluto sapere nei primi mesi di Università. Ho imparato a mettermi nei panni degli altri. Mi è servito per ripensare a che tipo di studente sono stata io. Oggi, inoltre, quando accolgo qualcuno in azienda lo faccio con attenzione particolare grazie all'esperienza di tutorship.”

Ripensare al proprio percorso universitario implica un processo di autovalutazione che arricchisce l'empatia e la comprensione delle esperienze altrui. Questa rilettura del proprio percorso accademico promuove una

maggior consapevolezza e sensibilità verso le difficoltà affrontate dagli altri. Inoltre, il commento evidenzia come le competenze acquisite come tutor trovino applicazione concreta nell'accogliere nuove persone in azienda, con particolare attenzione ai processi di onboarding. Questo dimostra una trasposizione positiva delle abilità sviluppate nell'ambito accademico a un contesto lavorativo, sottolineando l'ampia portata e il valore dell'esperienza di tutorato. In definitiva, il tutorato non solo offre supporto agli studenti durante il loro percorso universitario, ma ha anche un impatto significativo sulla formazione di competenze sociali e professionali, utili in futuri contesti lavorativi.

Auto-orientamento: la costruzione del proprio progetto professionale

La valenza orientativa dell'esperienza di tutorato agisce come una bussola che guida gli individui nel loro percorso formativo e professionale. Aiuta ad individuare interessi, obiettivi e talenti personali nascosti, consentendo di tracciare un percorso di sviluppo professionale significativo.

“Mi piacerebbe tanto lavorare in un'azienda e occuparmi delle persone... e il tutorato mi ha alimentato questa consapevolezza. Il tutorato è nel mio curriculum, ne ho parlato in ogni mio colloquio lavorativo e, spiegando un po' come questa esperienza mi aveva aiutato, insieme al percorso magistrale, a fare poi application per il tipo di lavori che successivamente ho cercato.”

Le parole suggeriscono un forte impatto dell'esperienza di tutorato sulle aspirazioni professionali dell'individuo. Il tutorato ha svolto un ruolo significativo nel focalizzare gli interessi e nell'orientare l'autore della citazione verso un percorso professionale specifico, focalizzato sulla gestione delle risorse umane o delle dinamiche relazionali in un contesto aziendale. Queste parole riflettono un cambiamento significativo nel modo in cui lo studente concepisce la propria carriera, evidenziando come l'esperienza pratica del tutorato abbia contribuito a consolidare e approfondire il suo interesse per l'ambito delle relazioni interpersonali e della gestione delle risorse umane. La consapevolezza acquisita durante il tutorato ha fornito una chiara direzione ed uno scopo da perseguire.

Limiti e confini: gestire consapevolmente i rapporti nella relazione di aiuto

Le relazioni di aiuto impongono l'esposizione del professionista a un

sovraccarico emotivo derivante dalle domande a volta trasbordanti dei propri assistiti. Nel caso del tutor universitario gli studenti formulano spesso domande emotivamente cariche di corollari che esulano dalle possibilità di aiuto che concretamente si può offrire. La tutorship diventa quindi un allenamento a gestire i confini con l'altro.

“Lavorare nella terapia intensiva come anestesista è tosta! Per me è stato importante aver già affrontato e metabolizzato la questione della regolazione dei confini con l'altro, sia per una elaborazione emotiva personale che per gestire la comunicazione. Oggi, con i familiari dei pazienti, mi sono ritrovata a dovermi relazionare con pazienti in terapia intensiva... avere dei limiti per capire dove finisce ciò che io ti posso offrire. Su questo l'esperienza di tutorship è stata fondamentale.”

L'importanza di aver già affrontato e gestito il tema dei confini nelle relazioni professionali emerge come un elemento significativo di crescita personale. La consapevolezza dei propri limiti identitari rappresenta un aspetto fondamentale nel mondo professionale, poiché consente di stabilire e mantenere un equilibrio tra le responsabilità lavorative e il benessere personale. Comprendere e rispettare i propri spazi aiuta a prevenire il burnout, a migliorare la qualità delle interazioni professionali e a promuovere un ambiente di lavoro più sano e produttivo. Questo è particolarmente importante nelle professioni di aiuto, dove la gestione delle emozioni e delle dinamiche interpersonali può essere estremamente complessa e gravosa. Nella pratica professionale, essere consapevoli dei propri limiti significa saper dire di no quando necessario, riconoscere quando si ha bisogno di supporto e avere la capacità di delegare compiti appropriati. Questa consapevolezza permette di mantenere un alto livello di professionalità, evitando di assumere un carico eccessivo di lavoro che potrebbe compromettere sia la qualità delle prestazioni professionali sia la salute personale. Il processo di tutorato ha un ruolo cruciale in questo contesto, poiché fornisce agli studenti gli strumenti e le strategie per sviluppare una maggiore comprensione dei propri confini. Attraverso l'accompagnamento di un tutor, i professionisti possono imparare a riconoscere e gestire meglio le loro reazioni emotive, affrontare le sfide stressanti e mantenere un approccio equilibrato nelle loro interazioni quotidiane.

Le competenze legate all'azione personale

Il secondo nucleo di competenze fa riferimento alle capacità legate al perimetro di azione personale. Difatti, i tutor riconoscono nell'accompagnamento degli studenti uno spazio cruciale per lo sviluppo di competenze relazionali soft, significative per l'accREDITAMENTO nel mondo del lavoro.

L'esperienza di tutorship inaugura un percorso universitario caratterizzato dalla sperimentazione di relazioni "professionali" all'interno di un contesto in cui i tutor, abituati a interpretare il ruolo di studenti, sono gradualmente indotti a sviluppare la capacità di confrontarsi con le richieste degli studenti e, contemporaneamente, con le aspettative dell'Ateneo e dei docenti.

In particolare, l'accompagnamento degli studenti costituisce un'opportunità formativa unica che permette ai tutor di affinare le proprie competenze comunicative, empatiche e di problem-solving, abilità indispensabili per un'efficace interazione nel contesto lavorativo. Questo processo di accompagnamento non solo favorisce la crescita personale e professionale dei tutor, ma anche il loro adattamento a ruoli che richiedono una gestione complessa delle dinamiche interpersonali.

Attraverso la tutorship, i tutor sperimentano una transizione da un ruolo passivo di studenti a un ruolo attivo e propositivo di facilitatori dell'apprendimento. Questa esperienza richiede loro di equilibrare le esigenze degli studenti con le direttive istituzionali e accademiche, promuovendo un ambiente di apprendimento collaborativo e integrato. Il confronto con le aspettative diversificate degli studenti e del corpo docente sollecita i tutor a sviluppare una maggiore consapevolezza delle dinamiche organizzative e delle strategie di mediazione, elementi fondamentali per il successo professionale in contesti complessi e in continuo mutamento.

In sintesi, l'esperienza di tutorship rappresenta un terreno fertile per lo sviluppo di competenze trasversali di fondamentale importanza per l'inserimento nel mondo del lavoro, permettendo ai tutor di acquisire una visione olistica e integrata delle dinamiche organizzative e relazionali all'interno dell'ambiente universitario.

Sviluppare la capacità di ascolto per conoscere gli altri

Una competenza unanimemente riconosciuta dai tutor, e rispetto alla quale è stato osservato un significativo miglioramento, è la capacità di ascolto. Interagire con gli studenti in un ruolo professionale costituisce un rilevante esercizio in questo ambito. Spesso, gli studenti formulano richieste ampie e indeterminate, manifestano un generico disagio e talvolta non riescono a identificare chiaramente le proprie necessità o a formulare domande specifiche per ottenere aiuto. Confrontarsi con interrogativi confusi e talvolta contraddittori è stato descritto nelle interviste come un esercizio di accoglienza del disagio degli studenti e di delimitazione degli ambiti su cui focalizzarsi, tenendo conto del contesto e delle risorse disponibili.

“Quello che mi ha aiutato molto nello svolgere il tutorato è cercare di mettermi in ascolto e capire chi ho davanti. Spesso gli studenti portano domande contraddittorie e confuse. Devi dargli tu un senso.”

La citazione mette in luce l'importanza per il tutor di sviluppare un atteggiamento empatico e orientato all'ascolto nei confronti degli studenti. I tutor sono spinti a concepire strategie efficaci per avvicinare gli studenti e offrire loro sostegno. Questa sensibilità accresciuta e raffinata nel corso del percorso di tutoraggio è stata ritenuta cruciale anche nei contesti professionali. Anche all'interno delle organizzazioni, assumendo ruoli di supporto nei confronti dei propri colleghi, l'empatia e la capacità di identificare i problemi affrontabili in base al ruolo svolto costituiscono un notevole vantaggio.

Guidare il gruppo con empatia

Il percorso di tutorship si focalizza primariamente sull'aiuto agli studenti in cerca di supporto, promuovendo relazioni basate sulla fiducia reciproca. La diminuzione della disparità di ruoli crea un ambiente in cui gli studenti si sentono più a loro agio nel discutere apertamente le proprie difficoltà. Questo costituisce un'importante preparazione nello sviluppo delle competenze di supporto e assistenza verso gli altri.

“Lo studente con la mia presenza si è un po' sbloccato, diciamo così, perché la mia presenza probabilmente ha reso la situazione un pochino meno formale e quindi siamo riusciti ad approfondire alcuni temi che hanno portato poi molti studenti a passare l'esame.”

L'approccio meno formale del tutor si rivela positivamente influente sulla relazione con lo studente, facilitando la risoluzione di situazioni critiche e permettendo di esplorare difficoltà spesso non espresse in altri contesti. Apprendere a incoraggiare la partecipazione e a gestire il ruolo di facilitatore nella relazione di aiuto sono competenze che i tutor sviluppano ampiamente durante gli anni universitari, essenziali anche per interagire efficacemente con i colleghi e nel contesto lavorativo.

Gestire i conflitti nei gruppi

L'esperienza di tutorato è descritta come un percorso di costruzione di alleanze e collaborazioni, e le competenze sociali sviluppate durante questa esperienza influenzano positivamente la capacità di collaborazione e la gestione delle relazioni professionali in futuro. Essere tutor implica partecipare

attivamente ai programmi di formazione prescritti, collaborare nella redazione di report accademici con i colleghi, e completare percorsi formativi mirati. Queste attività sono condotte all'interno di un gruppo di tutor che stabiliscono tra loro e con l'istituzione delle relazioni professionali basate sulla gestione di processi di interscambio professionale. Questo aspetto anticipa la riflessione dei rapporti caratteristici dell'ambiente lavorativo.

“Nella mia esperienza lavorativa, ho trovato difficile stabilire alleanze e svolgo un lavoro molto solitario. Spesso i colleghi hanno interpretazioni diverse del ruolo e del lavoro. Durante la mia esperienza scolastica, ho imparato che la chiave per realizzare progetti interessanti è condividere idee e collaborare con altri colleghi. Il concetto di costruzione di alleanze e di obiettivi comuni è una lezione che ho appreso durante il tutorato. In quel contesto, abbiamo sempre lavorato in sinergia con altri tutor, e ho compreso appieno la forza del gruppo grazie al mio percorso universitario da tutor!”

La citazione esamina la sfida dell'individualismo nel contesto lavorativo e mette in luce il ruolo fondamentale della collaborazione e della costruzione di alleanze, soprattutto come appreso durante l'esperienza di tutorato. Si sottolinea chiaramente come il lavoro sinergico con altri tutor ha contribuito a comprendere l'importanza centrale del gruppo nella realizzazione di progetti complessi. Questa citazione suggerisce che il tutorato ha fornito una comprensione pratica e applicata delle dinamiche di gruppo e della collaborazione in ambiti professionali.

Le competenze riflessive sull'organizzazione

Le competenze riflessive sull'organizzazione costituiscono un sottoinsieme cruciale tra le competenze esercitate dai tutor. Esse comprendono la capacità di analizzare e valutare criticamente i processi e le dinamiche organizzative, al fine di identificare aree di miglioramento e promuovere cambiamenti positivi. Tali competenze sono fondamentali per sviluppare un'organizzazione che apprende continuamente e si adatta in modo flessibile alle mutevoli condizioni interne ed esterne.

Le competenze riflessive sull'organizzazione permettono di ricostruire un'immagine inedita e non immediatamente percepibile di come l'agire organizzativo sia influenzato da dimensioni non visibili a un'osservazione superficiale. Gli studenti, inizialmente consapevoli solo di una piccola parte dell'Università, vedono grandemente ampliata questa comprensione attraverso l'esperienza di tutorship. Diventare consapevoli delle “dimensioni invisibili” della propria università significa dotarsi di categorie di lettura più ampie e articolate, che possono essere di grande aiuto nell'inserimento in

nuovi contesti professionali. Sviluppare capacità riflessive sull'organizzazione implica migliorare le proprie competenze di lettura delle culture organizzative, rendendo ogni contesto organizzato una rappresentazione "unica" e generatrice di inedite matrici relazionali.

Assumere il ruolo di tutor durante gli anni universitari contribuisce in modo significativo a sviluppare visioni meno ingenuie dell'agire organizzativo e di come si possa contribuire in modo sostanziale al benessere comune. Le forme collettive di riflessività non sono solo quantitativamente diverse, coinvolgendo più attori, ma anche qualitativamente distinte. Cotter e Cullen (2012) sostengono che tali forme sono più adatte a considerare come le influenze sociali, politiche e culturali modifichino le decisioni organizzative. Allo stesso modo, Vince e Reynolds (2009) suggeriscono che le forme collettive di riflessività consentano di riconfigurare le pratiche organizzative in modo più situato e contestualizzato. Pertanto, le forme collettive di riflessività sembrano essere capaci di sviluppare capacità relazionali complesse. Ogni attore organizzativo è necessariamente in relazione con gli altri, e un pensiero riflessivo allargato è più capace di cogliere gli elementi collettivi dell'agire.

L'organizzazione silenziosa: Uno sguardo inedito per "mantenere" i processi di lavoro

Il lavoro dei tutor ha giocato un ruolo determinante nello sviluppo di competenze più sofisticate nell'analisi delle dinamiche organizzative, consentendo loro di acquisire una visione approfondita e articolata dei processi organizzativi. Grazie all'esperienza di tutorato, i tutor hanno attraversato un percorso di apprendimento e crescita personale significativo, il quale ha notevolmente potenziato la loro capacità di comprendere e interpretare il contesto organizzativo in modo avanzato e consapevole.

"Il lavoro con i docenti che hanno guidato noi tutor mi ha aiutato a percepire l'organizzazione da una prospettiva diversa. Ho compreso che alcune spiegazioni che davo a me stesso come studente non consideravano adeguatamente le limitazioni oggettive e gli sforzi collettivi profusi per migliorarle. Il tutorato mi ha fornito strumenti più sofisticati per interpretare le dinamiche organizzative."

La citazione indica un cambiamento nella percezione, evidenziando una maggiore consapevolezza delle sfide e dei limiti oggettivi presenti nell'ambiente organizzativo. Il fatto che le spiegazioni fornite in passato come studente per comprendere l'organizzazione non abbiano considerato questi limiti suggerisce un progresso nella comprensione della sua complessità e un

apprezzamento degli sforzi collettivi per il miglioramento. Inoltre, il seguente commento sottolinea che il tutorato ha fornito strumenti più sofisticati per interpretare le dinamiche organizzative.

“Da studente è facile lamentarsi: “Questo non funziona”, “L’aula è piena, devo sedermi per terra”, e quando ci sono problemi in generale... Come tutor, invece, si comprende l’intera situazione: si vedono tutte le persone coinvolte, si comprende l’organizzazione dietro le quinte, si apprezza un grande sforzo che spesso passa inosservato!”

Questo commento illustra un significativo cambiamento di prospettiva dell’autore, che ha trasformato una visione limitata da studente, concentrata sui problemi quotidiani, in una visione più ampia e consapevole come tutor. La dichiarazione mette in luce la tendenza degli studenti a lamentarsi di questioni pratiche o organizzative, come aule affollate o problemi funzionali, senza considerare gli sforzi “invisibili” dedicati dall’Università per affrontare tali problematiche. Assumendo il ruolo di tutor, si è in grado di scrutare “dietro le quinte”, acquisendo così una comprensione più profonda della complessità dell’ambiente accademico. L’enfasi sul “grande sforzo poco visibile in generale” denota un apprezzamento per il lavoro svolto nel backstage, spesso trascurato dagli studenti. Questo cambio di prospettiva riflette un’evoluzione personale significativa, evidenziando una maggiore comprensione delle sfide organizzative e un rinnovato rispetto per gli sforzi volti a migliorare l’esperienza degli studenti.

Essere un grillo parlante! Valorizzare le risorse del contesto

L’esperienza di tutorato sviluppa la capacità di riconoscere e rappresentare accuratamente le risorse dell’organizzazione, comprese quelle meno evidenti nel contesto universitario. I tutor testimoniano di aver perfezionato la capacità di collegare diverse informazioni e di sintetizzare un quadro comprensibile per gli studenti. Esplicitare le risorse di cui gli studenti possono beneficiare senza esserne pienamente consapevoli è un tema frequente nei racconti dei tutor.

“Molti studenti non sono pienamente consapevoli delle numerose risorse messe a disposizione dall’Università, che spesso non utilizzano in modo adeguato. Come tutor, uno dei miei compiti è stato quello di sensibilizzare gli studenti sulla ricchezza delle risorse disponibili all’Università. Questa esperienza mi ha insegnato quanto sia importante questa consapevolezza anche nel contesto lavorativo attuale, dove molti si lamentano delle risorse che già hanno a disposizione. Da questo punto di vista, essere stato tutor è stata un’esperienza fondamentale.”

La citazione mette in luce la sotto-utilizzazione delle risorse universitarie da parte degli studenti ed enfatizza il ruolo significativo svolto dal tutor nel far percepire la ricchezza di tali risorse. Suggestisce che molti studenti potrebbero non essere pienamente consapevoli delle opportunità e delle risorse disponibili all'interno dell'Università, mentre il tutor gioca un ruolo chiave nel rendere evidenti tali possibilità. L'esperienza di tutorato è vista come un momento formativo durante il quale il tutor ha contribuito a sensibilizzare gli studenti sulla ricchezza delle risorse universitarie, con un impatto positivo che si estende al contesto lavorativo attuale. Il collegamento tra questa esperienza di tutorato e la riflessione sul lavoro attuale evidenzia una sensibilità, originata dal tutorato, nel valorizzare le risorse a disposizione e una consapevolezza che spesso le persone non riescono a sfruttare appieno il potenziale delle organizzazioni.

“Ad esempio, l'ufficio stage offre già numerosi contatti con il mondo del lavoro: possibilità di sperimentare colloqui, assessment, e incontri con aziende. Molte volte gli studenti non ne sono consapevoli o lo dimenticano. Il tutor ha il compito di agire come un grillo parlante, che ricorda agli studenti ciò che è a loro disposizione!”

Questa citazione mette in luce l'importanza del ruolo del tutor nell'informare gli studenti sulle opportunità offerte dall'ufficio stage e nell'assumere il ruolo di “grillo parlante” per ricordare loro le possibilità disponibili. La percezione della transizione dall'essere studente a vedersi come professionista è facilitata dallo sviluppo della capacità di tracciare una “mappa” delle risorse dell'organizzazione da mettere a disposizione degli studenti. La metafora del “grillo parlante” suggerisce che il tutor, nello svolgimento del suo compito, si concepisce come una guida che concentra i suoi sforzi nel ricordare agli studenti le risorse accessibili e li incoraggia a sfruttarle appieno. Ciò evidenzia la funzione cruciale del tutor nel guidare e sostenere gli studenti nell'esplorazione delle opportunità professionali, contribuendo al loro sviluppo e successo. Questa funzione può essere paragonata a quella del “buddy” presente in azienda, il quale assiste i nuovi assunti nell'integrazione positiva in un ambiente nuovo. Il buddy è una figura di fiducia capace di trasmettere i valori e la cultura organizzativa, facilitando l'ingresso delle nuove risorse, risolvendo i loro primi dubbi e diffondendo i principi organizzativi.

Gestire dissimmetrie: regolar i rapporti con l'Autorità

Il riferimento al tutorato come strumento per comprendere la funzione

della gerarchia evidenzia che l'esperienza come tutor ha contribuito a sviluppare una consapevolezza più approfondita del ruolo gerarchico nel contesto istituzionale. La capacità di considerare in modo costruttivo i ruoli e le gerarchie all'interno di un'organizzazione indica che il tutorato rappresenta il primo passo nello sviluppo di questa competenza.

“La gerarchia esiste e va seguita, va anche adattata a quella che è la tua professionalità. Quel gradino li può essere importante, può prepararti, ripeto, nel rapporto con le istituzioni. La consapevolezza della funzione della gerarchia l'ho intuita facendo il tutor.”

Questa citazione evidenzia una consapevolezza avanzata riguardo alla gerarchia nel contesto professionale e alla sua integrazione nella propria carriera. L'osservazione che la gerarchia debba essere seguita e adattata suggerisce una comprensione flessibile del sistema gerarchico, riconoscendo la sua importanza e la necessità di conformarlo alle proprie esigenze e competenze. In sintesi, la citazione sottolinea come il tutorato abbia notevolmente contribuito allo sviluppo di questa consapevolezza. Nel complesso, offre uno spunto interessante per esplorare il ruolo della gerarchia e la sua influenza sulla formazione professionale, enfatizzando il valore del tutorato come esperienza formativa.

Consapevolezza dei ruoli nell'organizzazione

La consapevolezza dei ruoli organizzativi si riferisce alla comprensione dei diversi compiti, delle responsabilità e delle relazioni all'interno di un'organizzazione. Questo comprende la conoscenza dei ruoli specifici e delle funzioni di ciascun membro del *team*, nonché la comprensione dei processi decisionali e delle gerarchie presenti. Tale consapevolezza è essenziale per favorire la collaborazione efficace, prevenire sovrapposizioni o lacune nelle responsabilità, e massimizzare l'efficienza complessiva dell'organizzazione. Inoltre, comprendere i ruoli organizzativi può promuovere lo sviluppo di relazioni interpersonali positive e contribuire al successo globale dell'organizzazione.

“Apprezzare il contributo di tutti, riconoscendo che stiamo tutti perseguendo un obiettivo comune, è fondamentale. Attualmente, gestisco un *team* in cui ciascun membro ha la libertà di lavorare autonomamente, sapendo però di poter fare riferimento a me. Questo richiama alla mente il mio ruolo di tutor, in cui ero un punto di riferimento per gli studenti, ma anch'io beneficiavo di punti di riferimento significativi.”

Entrare in una rete complessa di ruoli implica la comprensione e l'apprezzamento del contributo unico che ciascun individuo porta al gruppo, riconoscendo le varie competenze, prospettive e responsabilità di ogni membro del *team*. Questo significa accettare la diversità di ruoli, ed anche valorizzare attivamente le differenze e sfruttare le forze individuali per raggiungere obiettivi comuni. Una competenza allenata nel percorso di tutorship è la gestione efficace delle dinamiche complesse che emergono all'interno di una rete di ruoli. Questo include la capacità di negoziare, risolvere conflitti e facilitare la collaborazione tra membri del *team* con punti di vista e obiettivi diversi. L'esperienza di tutorato ha contribuito a stimolare lo sviluppo di queste capacità, ancora in fase iniziale negli studenti.

Organizzare il Tempo e gestire efficacemente le attività

La gestione del tempo e dei compiti è cruciale per il successo sia personale che professionale. Comprende la capacità di pianificare attentamente le attività, stabilire priorità chiare, gestire le interruzioni e mantenere il focus sulle attività cruciali. Inoltre, implica l'utilizzo efficiente degli strumenti e delle tecnologie disponibili per massimizzare la produttività. Un efficace controllo del tempo e dei compiti non solo aiuta a ridurre lo stress, ma migliora anche la qualità del lavoro e favorisce il raggiungimento di risultati più gratificanti. Questa competenza trasversale può essere sviluppata attraverso la pratica continua e l'adozione di strategie efficaci.

“Incastrare la vita universitaria con il lavoro di tutor e saper gestire efficacemente entrambi gli ambiti è cruciale per migliorare le prestazioni in entrambe le sfere. L'organizzazione è senza dubbio fondamentale; la necessità di bilanciare tutti questi impegni come tutor mi ha aiutato oggi a sviluppare capacità di pianificazione e a mantenere un alto livello di organizzazione.”

La sfida di bilanciare la vita universitaria, il ruolo di tutor e l'ambito lavorativo non sempre è semplice. La gestione del tempo è cruciale in questo equilibrio. L'esperienza come tutor ha fornito una base significativa per lo sviluppo di competenze organizzative. Coordinare e conciliare vari impegni durante il tutorato ha contribuito a migliorare la capacità di pianificazione efficace, una competenza preziosa anche nel mondo del lavoro. Inoltre, l'importanza della gestione del tempo e dell'organizzazione appresa durante il tutorato è evidenziata, mostrando come queste competenze abbiano positivamente influenzato la capacità di organizzazione e pianificazione nel contesto professionale.

“Prima di assumere il ruolo di tutor, gli impegni universitari sembravano numerosi. Aggiungendone ulteriori, ho imparato a stabilire obiettivi, considerare il tempo necessario per raggiungerli e gestire le mie energie e capacità in modo più efficace.”

Questo commento suggerisce una trasformazione personale attraverso l’esperienza di tutorato, evidenziando un cambiamento nella percezione degli impegni universitari e un miglioramento nella gestione del tempo. Inizialmente percepiti come numerosi, gli impegni universitari sono stati integrati con ulteriori responsabilità da tutor, portando a un cambiamento di approccio. Il tutor ha imparato a fissare obiettivi, valutare il tempo necessario per raggiungerli e adottare una pianificazione strategica. Questo approccio ha non solo aumentato l’efficienza, ma ha anche moltiplicato le energie e le capacità personali. Il commento suggerisce che l’esperienza di tutorato ha ampliato le responsabilità, sviluppato competenze cruciali nella gestione del tempo e nell’orientamento agli obiettivi. In sintesi, riflette una trasformazione positiva derivante dall’esperienza di tutorato, con un impatto significativo sulla gestione delle responsabilità accademiche e sul successo nel raggiungimento degli obiettivi.

“Quando si è tutor, si segue in parte le direttive, ma gran parte del lavoro deve essere organizzato in modo autonomo: gestione delle e-mail, del carico di lavoro, delle attività. Personalmente, vedo questa esperienza come un ottimo inizio nella mia carriera. Oggi lavoro principalmente in autonomia e il tutorato mi ha preparato per questo. Mi ha dato la capacità di gestire le attività in modo indipendente, di rispettare le scadenze... Tutto ciò che ho imparato durante il tutorato nel contesto accademico si è trasferito con successo nel mio lavoro attuale.”

La citazione evidenzia come l’esperienza come tutor abbia significativamente contribuito alla crescita personale dell’autore, trasferendo competenze di gestione autonoma acquisite nel contesto accademico a quello lavorativo. Nonostante la necessità di seguire alcune direttive come tutor, l’autore ha appreso a organizzare autonomamente attività come la gestione delle e-mail e il rispetto delle scadenze. L’esperienza di tutorato è considerata un’eccellente” primo lavoro vero” che ha fornito una solida base per lo sviluppo dell’autonomia e delle competenze gestionali, influenzando positivamente la carriera professionale attuale dell’autore.

Le competenze di azione organizzativa

L’ultima famiglia di competenze è costituita dall’insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti che permettono agli individui di operare

efficacemente all'interno di un'organizzazione. In un contesto economico e aziendale sempre più complesso e dinamico, la capacità di navigare tra le sfide organizzative, promuovere il cambiamento e guidare i *team* verso il raggiungimento degli obiettivi aziendali, è fondamentale. Queste competenze non solo migliorano la performance individuale, ma anche la coesione e l'efficacia complessiva dell'organizzazione, contribuendo a creare un ambiente di lavoro produttivo e armonioso.

In particolare, i tutor hanno fatto riferimento alle competenze comunicative all'interno dell'organizzazione. Queste competenze riguardano la capacità di sintonizzarsi con l'interlocutore con cui si sta lavorando, la chiarezza nella formulazione dei messaggi e il grado di formalità da adottare. Esse comprendono anche l'uso efficace di diversi media, come la posta elettronica e la comunicazione orale in piccoli o grandi gruppi. I tutor hanno evidenziato l'importanza delle competenze comunicative come un'area strategica di successo nel mondo lavorativo, dove la capacità di gestire la comunicazione pubblica e modulare le diverse forme comunicative in funzione dell'interlocutore diventa un asset strategico per il proprio accreditamento.

L'esperienza di tutorship ha stimolato quest'area, permettendo ai tutor di identificare e sviluppare competenze chiave. Le competenze organizzative sono essenziali per coloro che occupano ruoli all'interno di un'organizzazione, poiché una visione ampia e la capacità di comprendere le dinamiche complesse dei luoghi di lavoro sono acceleratori importanti per farsi apprezzare. Queste competenze sono preziose per tutti i membri dell'organizzazione, poiché favoriscono una cultura aziendale collaborativa, innovativa e resiliente.

Inoltre, con l'accelerazione dei cambiamenti tecnologici e delle dinamiche di mercato, le organizzazioni devono adattarsi rapidamente. Pertanto, competenze come la gestione del cambiamento e l'innovazione diventano sempre più rilevanti. La capacità di gestire lo stress e mantenere la calma sotto pressione è altrettanto fondamentale, in quanto permette di affrontare le sfide con lucidità e determinazione. L'importanza delle competenze per l'azione organizzativa non può essere sottovalutata. Esse rappresentano il pilastro su cui si costruisce una leadership efficace e una gestione aziendale di successo, contribuendo non solo al raggiungimento degli obiettivi immediati, ma anche alla sostenibilità e alla crescita a lungo termine dell'organizzazione. Investire nello sviluppo di queste competenze è quindi una scelta strategica che può portare benefici duraturi e significativi.

Comunicazione interna e messaggi customizzati: Adattarsi ai contesti istituzionali

Adattare differenti registri comunicativi in funzione del contesto è

essenziale per interagire efficacemente all'interno di un ambiente organizzativo complesso. Questa competenza implica la capacità di selezionare e utilizzare adeguatamente diversi stili di comunicazione, e modalità di espressione in base agli interlocutori, agli obiettivi e alle situazioni specifiche. Nell'ambito della regolazione della comunicazione, questa abilità non si limita alla semplice trasmissione di informazioni, ma include anche la capacità di influenzare, coordinare e gestire le dinamiche relazionali all'interno del *team* o dell'organizzazione. Questo può riguardare la modulazione del linguaggio e dello stile comunicativo per adattarsi a contesti formali o informali, a diversi livelli gerarchici, o a situazioni di conflitto o di collaborazione. Lo sviluppo di una competenza comunicativa orientata all'azione implica anche la capacità di comunicare in modo chiaro e persuasivo per facilitare il raggiungimento degli obiettivi organizzativi. Questo può includere la capacità di negoziare, di gestire situazioni complesse, di facilitare il consenso e di motivare gli altri verso l'azione comune.

“Mi sono trovata in aula magna col microfono a presentare la mia Facoltà ed è quello che, ora, mi trovo a dover fare al lavoro, delle presentazioni.”

La presentazione della propria facoltà richiede lo sviluppo di competenze nella comunicazione pubblica. Immaginando un'aula magna gremita di studenti attenti, i tutor intervistati hanno riportato di aver applicato direttamente le competenze acquisite durante il tutorato per migliorare la gestione della comunicazione pubblica. Questa abilità è cruciale in molteplici contesti professionali, evidenziando l'applicazione pratica delle competenze sviluppate nel corso del tutorato.

“Quando lavori nei piccoli gruppi devi essere sicura di non perdere nessuno magari andare un po' più piano ma essere sicuri che abbiano tutti capito, quindi i piccoli gruppi in questo mi hanno aiutata molto.”

La seconda citazione sottolinea l'importanza della capacità di adattare lo stile comunicativo al contesto specifico, come nel caso dei piccoli gruppi. La capacità di moderare il ritmo del discorso per garantire la comprensione di tutti i partecipanti riflette la sensibilità dell'oratore alle esigenze del suo pubblico. Questa competenza nell'adattare lo stile comunicativo riveste un ruolo fondamentale, soprattutto in contesti dove la chiarezza e la comprensibilità sono cruciali, come nei gruppi di dimensioni più limitate.

“Quando effettivamente arrivano le richieste degli studenti c'erano i colloqui, c'era da incoraggiarli sulla scelta di come pianificare gli esami e un po' come orientarli anche sul futuro.”

Questa citazione evidenzia la capacità di gestire richieste durante i colloqui con gli studenti, dimostrando competenza nella comunicazione interpersonale e nell'orientamento. L'abilità di incoraggiare gli studenti nelle loro scelte e fornire consigli orientati al futuro riflette l'uso motivante e informativo della comunicazione. Questo tipo di competenza è particolarmente cruciale in ruoli che implicano consulenza e orientamento, rappresentando un'applicazione pratica delle competenze acquisite durante il tutorato. La terza citazione sottolinea la capacità di gestire il livello interpersonale durante i colloqui con gli studenti, evidenziando un cambiamento nell'espressione e nella costruzione dei messaggi. L'abilità di incoraggiare gli studenti nelle loro scelte e fornire consigli orientati al futuro sviluppa la competenza nell'utilizzare la comunicazione in modo motivante e informativo. Il tutorato si presenta quindi come un ambiente di pratica per i processi comunicativi, dove è richiesta la capacità di riformulare i messaggi in base all'interlocutore. Questo tipo di competenza è particolarmente rilevante in ruoli che coinvolgono consulenza e orientamento, dimostrando un'applicazione pratica delle competenze apprese durante l'esperienza di tutorato.

Comunicazione corporate: una competenza distintiva per l'organizzazione

La comunicazione corporate è essenziale per trasmettere in modo efficace i messaggi, i valori e gli obiettivi di un'organizzazione o azienda a vari stakeholder. Questa competenza va oltre la semplice capacità di esprimersi, includendo la capacità di adattare linguaggio e stile comunicativo a diverse situazioni e pubblici. Gestire le relazioni pubbliche e la reputazione aziendale, utilizzando i canali di comunicazione appropriati come i social media, comunicati stampa ed eventi aziendali, per mantenere un'immagine coerente e autentica dell'azienda. La comunicazione corporate include anche la gestione di situazioni di crisi e la trasmissione di fiducia e trasparenza anche in momenti difficili. Lo sviluppo di queste competenze è cruciale nel contesto attuale dove la reputazione e l'immagine pubblica possono determinare il successo o il fallimento di un'azienda.

“Gli open day erano importanti per noi. Venivamo chiamati per stare al banchetto della Facoltà e ci si alternava quando arrivavano, non so, i genitori coi figli, figli di diciott'anni che dovevano scegliere l'università... il genitore arrivava e parlava lui e poi magari invece il figlio ascoltava interessato. Ho imparato cosa significa gestire una comunicazione istituzionale!”

La prima citazione enfatizza il ruolo cruciale dell'Open Day per i tutor

nell'ambito della comunicazione istituzionale della Facoltà. Partecipare al banchetto durante l'evento offre loro l'opportunità di interagire attivamente con genitori e potenziali studenti, assumendo un ruolo di primo piano nella presentazione e promozione della Facoltà. Questa esperienza permette loro di sviluppare competenze significative nella gestione della comunicazione istituzionale, aprendo la porta a trasmettere informazioni in modo chiaro e coinvolgente per influenzare positivamente la scelta degli studenti.

“Forse i momenti più imbarazzanti sono quelli in cui aspetti lo studente e ti trovi il genitore che ti fa delle domande sul figlio! Chiaramente li devi uscire in qualche modo senza dare alcun tipo di dato personale, di dire il perché delle chiamate; quindi, quei momenti forse sono stati i più difficili da gestire.”

La seconda citazione esamina situazioni delicate riscontrate durante il tutorato, focalizzandosi in particolare sulle interazioni con i genitori quando pongono domande riguardanti i propri figli. L'intervistato o l'intervistata riconosce la complessità di gestire questi momenti, dovendo rispondere con professionalità e discrezione, evitando di divulgare informazioni personali. Sebbene questi momenti possano essere considerati imbarazzanti, rappresentano una sfida cruciale nella gestione delle relazioni con gli studenti e i loro genitori. Questa citazione sottolinea l'importanza di mantenere la riservatezza e di gestire con abilità questioni sensibili durante il tutorato, evidenziando la necessità di competenze comunicative specifiche e di capacità nella gestione delle relazioni interpersonali. Entrambe le citazioni mettono in luce l'aspetto pratico e relazionale del tutorato, andando oltre la mera trasmissione di conoscenze accademiche ed enfatizzando l'insegnamento di competenze efficaci per interagire con gli altri, un elemento fondamentale per una carriera professionale soddisfacente.

Comunicazione e media: Come Gestire i Diversi Canali di Comunicazione

La gestione professionale dei diversi canali di comunicazione richiede una serie di competenze fondamentali. Queste competenze includono la capacità di comunicare in modo chiaro e adattabile al contesto e al pubblico di destinazione. È cruciale possedere competenze di scrittura per redigere documenti e contenuti appropriati per ciascun canale, unitamente alla familiarità con strumenti digitali e social media. La sensibilità culturale e l'abilità di adattamento sono essenziali per rispettare le diversità e le aspettative dei vari pubblici. In sintesi, gestire i diversi canali di comunicazione richiede una combinazione di competenze tecniche, strategiche e interpersonali.

“Nelle email, nei messaggi è spesso difficile capire un messaggio. Parlando si ha un certo tono, si dà un giusto valore alla richiesta e anche come viene posta. Invece per mail spesso sembra una e-mail di fretta, posta in modo sbrigativo; invece, era la collega che era al telefono o in call e ti ha mandato due righe perché è proprio urgente; quindi, in quel momento lì ha solo bisogno di comprendere che quella mail lì non era cattiva. Questa sensibilità, agli scambi via mail, l’ho appresa negli scambi con i tutor!”

La citazione evidenzia la complessità della comunicazione via e-mail e messaggi, enfatizzando la sfida di interpretare correttamente il tono e il significato effettivo di un messaggio scritto. I tutor mettono in luce l’importanza di comprendere il contesto e di essere sensibili alle diverse modalità di comunicazione. L’esperienza dei tutor ha insegnato loro la necessità di interpretare le e-mail con attenzione, considerando che la fretta o la brevità possono non riflettere necessariamente un tono negativo, ma piuttosto l’urgenza o la limitazione di tempo dell’altra persona.

“Dovevi attaccarti al telefono e chiamare la gente, dicendogli: “Ohh ma abbiamo visto che l’esame di microeconomia...”, che anzi non lo dovevi dire così, ma sapevi che gli esami non gli erano andati bene e tu ti permettevi di entrare nell’intimità di uno studente...”

Questa citazione sembra enfatizzare l’importanza della comunicazione diretta, evidenziando che in alcune situazioni è cruciale superare la barriera delle e-mail e utilizzare canali diretti per affrontare questioni delicate, come ad esempio gli esiti degli esami. L’approccio suggerito nella citazione riflette la necessità di essere sensibili alle esigenze degli studenti, indicando che in determinati contesti una comunicazione più diretta può risultare più efficace ed empatica rispetto alle modalità di comunicazione scritte.

Entrambe le citazioni mettono in luce come il tutorato solleciti con vigore lo sviluppo delle competenze comunicative adattabili alle esigenze specifiche delle situazioni e dei contesti. I tutor hanno evidenziato come questa area sia rilevante sia per l’ingresso nel mondo professionale sia per il miglioramento delle proprie capacità nel contesto accademico.

Discussione

L’esperienza di tutorship in ambito universitario, sebbene impegnativa, offre agli studenti un’opportunità unica di vivere gli anni formativi con maggiore intensità e profondità. Questa esperienza permette agli studenti di sviluppare una serie di competenze trasversali e professionali che risultano

altamente valorizzate nel mondo del lavoro. Innanzitutto, la tutorship consente agli studenti di acquisire competenze relazionali avanzate, migliorando la capacità di comunicare efficacemente, di lavorare in *team* e di gestire dinamiche interpersonali complesse. I tutor devono interagire con una varietà di interlocutori, tra cui studenti, docenti e amministratori, il che richiede una notevole adattabilità e abilità comunicativa. Questa interazione costante favorisce lo sviluppo di competenze di negoziazione e mediazione, essenziali per la risoluzione dei conflitti e per la costruzione di relazioni collaborative e produttive.

Inoltre, l'esperienza di tutorship stimola la capacità di leadership e di gestione dei progetti. I tutor sono spesso responsabili della pianificazione e dell'organizzazione di attività didattiche e di supporto, il che implica una gestione efficiente del tempo e delle risorse. Queste competenze di project management sono particolarmente apprezzate nel contesto professionale, dove la capacità di coordinare *team* e progetti in modo efficace è fondamentale per il successo.

La tutorship fornisce anche un contesto per lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo. I tutor devono continuamente valutare le proprie pratiche e adattarle in base ai feedback ricevuti, il che favorisce un approccio analitico e orientato al miglioramento continuo. Questa capacità di auto-riflessione e di adattamento è cruciale in un ambiente lavorativo in continua evoluzione, dove l'innovazione e la capacità di rispondere rapidamente ai cambiamenti sono essenziali.

Infine, l'esperienza di tutorship permette agli studenti di sperimentare un primo approccio professionale all'interno del contesto universitario, fungendo da ponte tra il mondo accademico e quello lavorativo. Questo ruolo di responsabilità contribuisce a una maturazione personale e professionale, preparando gli studenti ad affrontare le sfide del mondo del lavoro con maggiore sicurezza e competenza.

In sintesi, la tutorship universitaria non solo arricchisce il percorso formativo degli studenti, ma rappresenta anche un investimento significativo nello sviluppo di competenze che risultano essere un valore aggiunto nel mercato del lavoro. Queste competenze, sviluppate e affinate durante gli anni di studio, costituiscono una solida fondazione per una carriera professionale di successo. Vengono di seguito sintetizzate quattro sfide connesse al percorso di tutorship.

L'accompagnamento dell'esperienza

Lo sviluppo delle capacità riflessive appare possibile solo tutelando la possibilità di accompagnare l'esperienza di tutorship attraverso un percorso

strutturato, mirato a far riflettere i tutor sia su sé stessi nel contesto professionale sia sulle loro concezioni organizzative. È fondamentale sottolineare l'importanza della funzione di tutoraggio nel garantire uno spazio dedicato allo sviluppo di un pensiero critico sulla propria esperienza. Questo deve distinguere tra il tutoraggio come funzione di accompagnamento degli studenti e il ruolo specifico dei tutor intesi come professionisti esperti nella formazione degli adulti.

Integrare questa funzione riflessiva nel percorso formativo universitario è essenziale per tutelare e promuovere lo sviluppo delle competenze riflessive. Se l'università presiedesse in modo burocratico questa funzione, gli effetti negativi a lungo termine potrebbero depotenziare i benefici del percorso di tutorship. Il ruolo del tutor, infatti, è uno strumento cruciale per mantenere questa funzione, garantendo la possibilità di collegare l'interno e l'esterno dell'università e supportare uno scambio di qualità e produttivo.

La cura della funzione di accompagnamento diventa quindi strategica per consentire ai tutor non solo di aiutare gli studenti, ma anche di sviluppare una riflessione critica sulla propria esperienza, strategica per affinare competenze apprezzate nel mondo del lavoro. Il tutoraggio deve essere concepito come un percorso dinamico e interattivo che promuove la crescita personale e professionale dei tutor, consentendo loro di acquisire una comprensione più profonda delle dinamiche organizzative e di sviluppare capacità di leadership e gestione. Inoltre, un efficace percorso di tutoraggio supporta i tutor nel riconoscere e valorizzare le loro competenze, promuovendo un approccio più consapevole e strategico al proprio sviluppo professionale. Questo approccio non solo migliora la performance individuale, ma contribuisce anche alla creazione di un ambiente di lavoro collaborativo e innovativo.

La sfida della relazione con gli altri

La sfida della relazione con gli altri nelle dinamiche di apprendimento rappresenta una questione intrinsecamente complessa, focalizzandosi principalmente sulle interazioni umane all'interno dei contesti educativi. Questa complessità si manifesta in molteplici modi.

Prima di tutto, c'è la questione della diversità: le persone coinvolte nell'apprendimento provengono da *background* culturali, esperienze e prospettive differenti, richiedendo una sensibilità culturale e sociale per gestire efficacemente le differenze. Questa eterogeneità richiede che educatori e discenti sviluppino una consapevolezza interculturale e delle competenze di inclusività per creare un ambiente di apprendimento accogliente e rispettoso.

Inoltre, l'apprendimento spesso implica attività collaborative, richiedendo agli individui di lavorare insieme, gestire conflitti e negoziare per

raggiungere obiettivi comuni. Questo processo richiede competenze di team working avanzate, capacità di problem-solving e la disposizione a partecipare attivamente al dialogo e alla cooperazione. La comunicazione rappresenta un'altra sfida significativa: i partecipanti hanno stili comunicativi diversi e possono incontrare difficoltà nel comprendersi reciprocamente. Pertanto, è fondamentale sviluppare competenze comunicative efficaci, che includano ascolto attivo, chiarezza espositiva e adattabilità.

Costruire relazioni positive è essenziale per un ambiente di apprendimento sano e produttivo, ma richiede impegno e fiducia reciproca. Questo comporta la creazione di un clima di sicurezza psicologica, dove gli individui si sentano liberi di esprimersi e di correre rischi senza timore di giudizi negativi. Infine, la gestione dei conflitti è inevitabile in un ambiente di apprendimento. È cruciale affrontarli in modo costruttivo, utilizzando tecniche di mediazione e risoluzione dei conflitti per mantenere un clima positivo e produttivo.

Affrontare queste sfide richiede un impegno costante nell'auto-riflessione, nello sviluppo delle competenze sociali ed emotive, e nella promozione di una cultura dell'apprendimento che valorizzi la diversità e il rispetto reciproco. Questo implica anche un approccio pedagogico che incoraggi la riflessività, l'empatia e l'inclusione, preparando gli individui a navigare le complessità delle interazioni umane in modo consapevole e competente.

Il committente interno

La presenza di un "committente" interno, che assume il ruolo di punto di riferimento, riveste un'importanza cruciale nell'inserire i tutor all'interno di un contesto professionale esigente. Tale figura non solo orienta e definisce i parametri delle loro attività, ma rappresenta un fulcro determinante per la professionalizzazione dell'esperienza di tutorship. Questo fenomeno si articola su diversi aspetti salienti:

1. **Integrazione nel contesto professionale:** La presenza di un "committente" interno obbliga i tutor a operare secondo gli standard e le aspettative specifiche dell'organizzazione, replicando le dinamiche di un ambiente lavorativo reale. Ciò facilita l'assimilazione alla cultura aziendale e la comprensione delle dinamiche operative.
2. **Gestione di richieste complesse:** Il "committente" interno non solo formula domande, ma si attende risposte e comportamenti specifici dai tutor. Questo stimola la loro capacità di risolvere problemi complessi, gestire situazioni stressanti e adattarsi prontamente alle circostanze mutevoli, competenze fondamentali in un contesto professionale dinamico.

3. **Elevazione del livello di professionalità:** La presenza del “committente” interno eleva l’esperienza di tutorship a un’occasione di crescita professionale. I tutor non solo offrono supporto ai loro pari, ma sono sottoposti a un processo di valutazione e sviluppo delle competenze, analogo a quello che si verificherebbe in un ambiente lavorativo formale. Ciò contribuisce a consolidare la loro professionalità complessiva.

In sintesi, l’interazione con un “committente” interno non solo istituisce un contesto più professionale per i tutor, ma li spinge anche a svilupparsi e adattarsi a sfide impegnative, trasformando l’esperienza di tutorship in un’opportunità concreta di crescita professionale.

La sfida della riflessività

Le attività svolte nel contesto della tutorship sfidano gli studenti, obbligandoli a sviluppare competenze operative che accelerano il loro percorso di apprendimento universitario. L’esperienza di tutorship permette di sperimentare in anticipo pratiche professionali, incrementando le abilità e le capacità degli studenti in formazione. Queste competenze, altamente apprezzate nel mondo del lavoro, fanno dell’esperienza di tutorship un eccellente catalizzatore che avvicina gli studenti alle organizzazioni.

Nei racconti dei tutor, emergono numerosi riferimenti alla riflessività, sia riguardo a sé stessi sia all’organizzazione, come premessa essenziale per discernere il proprio valore in un contesto professionale e per indirizzare consapevolmente il proprio agire lavorativo. La capacità di riflettere criticamente sulle proprie azioni e sulle dinamiche organizzative consente agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza e di prendere decisioni più informate e strategiche. Questa riflessività si traduce in una migliore capacità di adattamento e di risposta alle esigenze del contesto professionale, rendendo gli studenti più preparati e competenti.

Sembra quindi fondamentale sviluppare capacità riflessive, che permettano agli studenti di valutare criticamente le proprie esperienze e di apprendere da esse. Questa auto-riflessione non solo migliora la performance individuale, ma contribuisce anche a creare un ambiente di lavoro più efficace e collaborativo. La riflessività consente di riconoscere e valorizzare le proprie competenze, di comprendere meglio le dinamiche organizzative e di contribuire in modo più significativo al raggiungimento degli obiettivi comuni. La riflessività è un elemento chiave nel processo di costruzione delle competenze professionali. Le esperienze di tutorship, attraverso la combinazione di pratiche operative e riflessive, offrono agli studenti un’opportunità unica di crescita e sviluppo, preparandoli in modo efficace per le sfide del mondo del

lavoro. Investire nello sviluppo di capacità riflessive è quindi una scelta strategica che può portare benefici duraturi e significativi.

Implicazioni per la ricerca futura e per la formazione dei tutor

Il perfezionamento di tali competenze non solo conferisce vantaggi ai partecipanti, ma costituisce anche un ambito di ulteriore formazione per i tutor. Come indicato nei feedback espressi dai tutor, l'esperienza di insegnamento e l'interazione con i partecipanti offrono loro l'opportunità di consolidare le loro competenze, acquisire nuove prospettive e affinare le competenze trasversali. Questo ciclo continuo di apprendimento non solo arricchisce il profilo professionale dei tutor ma migliora anche la qualità complessiva dell'esperienza educativa per tutti i partecipanti. Sembra emergere la possibilità di sviluppare quattro punti chiave per potenziare ulteriormente l'esperienza dei tutor.

Rafforzamento della funzione riflessiva sull'esperienza di tutorship

Il compito di curare l'accompagnamento e promuovere la riflessione rappresenta un pilastro fondamentale per i docenti formatori, ossia coloro che supportano i tutor stessi nello svolgimento del proprio ruolo di accompagnamento agli studenti. Questo processo richiede un'attenta vigilanza sulla qualità e sull'efficacia dell'assistenza fornita al tutor. Non si tratta solamente di fornire supporto pratico e informazioni durante il percorso formativo, ma anche di stimolare la riflessione critica e l'autovalutazione da parte dei partecipanti.

I docenti accompagnatori devono creare un ambiente di apprendimento che favorisca la consapevolezza di sé e delle proprie azioni da parte dei tutor, incoraggiandoli a esplorare le loro esperienze, a superare le sfide e a trarre insegnamenti dagli errori commessi. Questo tipo di accompagnamento richiede empatia, competenze comunicative e capacità di ascolto attivo. Inoltre, i formatori devono essere in grado di condurre una riflessione critica sulla propria pratica educativa, valutando costantemente le proprie azioni, i risultati ottenuti e l'impatto sull'apprendimento degli studenti. Questo processo di auto-riflessione è cruciale per migliorare le proprie competenze e adattare le strategie di accompagnamento alle esigenze specifiche degli studenti e agli sviluppi nel contesto educativo.

Curare l'accompagnamento e la riflessione implica un impegno costante verso l'eccellenza nel guidare e supportare gli studenti nel loro percorso di

apprendimento, mentre si coltiva simultaneamente la crescita professionale e personale come docenti formatori (Bertani et al., 2013).

Rafforzamento dell'appartenenza all'organizzazione

Il potenziamento delle relazioni con i docenti e la facoltà, attraverso il ruolo di mediazione dei tutor, riveste un'importanza cruciale nel migliorare l'esperienza formativa. Questo approccio facilita una comunicazione efficace e una reciproca comprensione tra tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. I tutor, agendo da ponte tra gli studenti e il corpo docente, sono in grado di trasmettere con successo le necessità, le sfide e le preoccupazioni degli studenti ai docenti e viceversa. Tale collaborazione sinergica consente di individuare prontamente problematiche e di implementare soluzioni mirate per migliorare il rendimento degli studenti e l'ambiente educativo complessivo dell'istituzione. La letteratura è inoltre concorde sul ruolo positivo che il senso di appartenenza organizzativo gioca nel ridurre il turnover (Moreira et al., 2022), nel promuovere comportamenti di cittadinanza organizzativa (Riketta, 2002) e stimolare una maggiore performance (Loan, 2020).

Inoltre, il rafforzamento della comunità dei tutor, attraverso la promozione di scambi e confronti, è fondamentale per favorire la condivisione delle migliori pratiche, lo sviluppo professionale e un senso di appartenenza. Organizzare regolarmente sessioni di peer mentoring, workshop formativi e gruppi di discussione consente ai tutor di condividere esperienze, strategie e risorse, affrontando insieme le sfide comuni. Questo ambiente di collaborazione e supporto reciproco contribuisce a mantenere elevati i livelli di motivazione e di impegno tra i tutor, migliorando così la qualità globale del servizio di tutoraggio fornito agli studenti.

Le attività formative frequenti rappresentano uno strumento chiave per promuovere il potenziamento delle relazioni e della comunità dei tutor. Queste includono workshop su tematiche specifiche relative al tutoraggio, sessioni di sviluppo delle competenze comunicative e relazionali, nonché corsi di aggiornamento su metodologie didattiche innovative. L'utilizzo di piattaforme online e strumenti di comunicazione virtuale facilita ulteriormente la condivisione di risorse, la collaborazione e il networking tra i tutor, superando anche le limitazioni geografiche e istituzionali.

Investire nel potenziamento delle relazioni con i docenti e le Facoltà, nel rafforzamento della comunità dei tutor e nell'offerta di opportunità formative mirate rappresenta un passo significativo per migliorare l'efficacia e l'efficienza del tutoraggio, garantendo così un supporto più efficace e personalizzato agli studenti nel loro percorso di apprendimento.

Employability e ricerca futura di un impiego

L'esperienza come tutor può avere un impatto significativo sulle future prospettive di impiego in diversi modi. Prima di tutto, assumere il ruolo di tutor evidenzia una serie di competenze trasferibili altamente apprezzate nel mondo del lavoro. Queste competenze includono la capacità di comunicare efficacemente, lavorare in *team*, gestire il tempo e risolvere problemi, tutte essenziali in una vasta gamma di settori professionali. Tale esperienza può distinguere positivamente e favorire un candidato durante il processo di selezione.

Inoltre, il tutoraggio offre un'opportunità unica di acquisire esperienza pratica nell'ambito della formazione e dell'istruzione. Questo tipo di esperienza è particolarmente valorizzato per posizioni che richiedono competenze in didattica, come insegnamento, formazione aziendale o consulenza educativa. I datori di lavoro potrebbero apprezzare la capacità dimostrata di insegnare, la pazienza e l'impegno nel guidare altri nel processo di apprendimento.

Il ruolo di tutor può anche facilitare preziose opportunità di networking. Durante il tutoraggio è possibile stabilire contatti con docenti, professionisti del settore e altri tutor, creando una rete di contatti che può essere utile per future opportunità di lavoro. Queste connessioni possono fornire informazioni su posizioni aperte, raccomandazioni e altre risorse utili durante la ricerca di lavoro.

In quarto luogo, essere stato tutor può dimostrare ai datori di lavoro un impegno verso l'apprendimento continuo e lo sviluppo personale. Questa dedizione al proprio sviluppo professionale può essere interpretata come un segno di maturità e motivazione, qualità molto apprezzate nel contesto professionale moderno.

Dunque, sebbene l'esperienza come tutor non garantisca automaticamente un'opportunità di lavoro, può certamente aumentare le probabilità di successo nella ricerca di impiego, fornendo una serie di competenze, esperienze e connessioni che possono distinguere positivamente un candidato sul mercato del lavoro.

Limiti e prospettive future di ricerca

La ricerca ha evidenziato il ruolo chiave dell'esperienza di tutorship nello sviluppo e consolidamento di competenze chiave dello studente-tutor. Tuttavia, è opportuno evidenziare alcuni limiti. Difatti, la variabilità delle condizioni di tutoraggio tra diverse istituzioni universitarie potrebbe influenzare

l'efficacia dell'esperienza e la trasferibilità delle competenze acquisite. Studi futuri potrebbero analizzare in che modo le differenze nei modelli organizzativi e nei programmi di formazione influenzino i risultati ottenuti dai tutor. In aggiunta, è utile ricordare che la presente ricerca si è focalizzata esclusivamente sul punto di vista di laureati che hanno svolto l'incarico di tutor durante la propria carriera universitaria, contrariamente a precedenti studi dedicati ai benefici percepiti dagli studenti (e.g., Ivaldi et al., 2023; Owusu-Fordjour et al., 2023). Future ricerche potrebbero accedere alla prospettiva di altri interlocutori coinvolti nell'esperienza di tutorship, come ad esempio il personale universitario predisposto alla gestione e al coordinamento del servizio di tutorato, gli studenti stessi che hanno usufruito del servizio e i tutor in carica: tale approccio consentirebbe di ricostruire una prospettiva olistica sul fenomeno, ricostruendo il processo di sviluppo delle competenze durante tutta l'esperienza di tutor così come percepito dai diversi stakeholders coinvolti.

Conclusione

L'esperienza di tutorship in ambito universitario rappresenta un'opportunità formativa di grande valore, capace di arricchire il percorso accademico degli studenti e di dotarli di competenze trasversali essenziali per il mondo del lavoro (McGill et al., 2020). Come discusso nel presente articolo, questa esperienza non solo favorisce lo sviluppo di capacità relazionali, gestionali e riflessive (Ripamonti et al., 2018), ma si configura anche come un ponte tra il contesto accademico e quello professionale.

Al di là dei vantaggi noti della tutorship orizzontale (Biasin, 2018; Garcia-Morales et al., 2021), le sfide affrontate nel percorso di tutorship evidenziano la necessità di un accompagnamento strutturato, che consenta ai tutor di riflettere criticamente sulla propria esperienza e di sviluppare una maggiore consapevolezza delle dinamiche organizzative. L'importanza della relazione con gli altri, la presenza di un committente interno e la promozione della riflessività emergono come elementi centrali per massimizzare i benefici di questa esperienza. Inoltre, il senso di appartenenza all'organizzazione e la creazione di una comunità di tutor contribuiscono a migliorare l'efficacia del percorso formativo e a rafforzare il legame con l'istituzione universitaria.

In conclusione, la tutorship universitaria non solo rappresenta un valore aggiunto per il percorso formativo degli studenti (Cunliffe (2016), ma si configura come un investimento strategico per la loro crescita professionale (Kuhn, 2008; Ripamonti et al., 2021). Integrare e valorizzare questa esperienza all'interno delle politiche formative delle istituzioni accademiche può

contribuire a formare professionisti più competenti, riflessivi e preparati alle sfide del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Aloka, P. J., & Mukuna, K. R. (2023). *Handbook of research on coping mechanisms for first-year students transitioning to higher education*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-6684-6961-3.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1979). *Problem-based learning in health sciences education*. US Department of Health, Education, Welfare, Public Health Service.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2014). Situated learning, reflective practice and conceptual expansion: effective peer observation for tutor development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24-36. DOI: 10.1080/13562517.2014.945163.
- Bertani B., Ripamonti S., Scaratti G., Kaneklin C. (2013). *Verso un tirocinio di qualità: la tutela della funzione di tutorship*. Milano: Vita e Pensiero.
- Betts, L. R., Huntington, B., Iao, L., Dillon, G. V., Baguley, T., & Banyard, P. (2019). Developing a competency-based education training programme for university tutors. *The Journal of Competency-Based Education*, 4(4). DOI: 10.1002/cbe2.1200.
- Biasin, C. (2018). Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista Quadrimestrale per Le Professioni Educative*, 1(1), 13-32. <https://www.research.unipd.it/handle/11577/3268138>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, 17(4), 695-718. DOI: 10.1080/17437199.2022.2161594.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring Partnership in Learning*, 15(2), 165-181. DOI: 10.1080/13611260601086345.
- Cotter, R. J., & Cullen, J. G. (2012). Reflexive Management learning. *Human Resource Development Review*, 11(2), 227-253. DOI: 10.1177/1534484312438874.
- Cunliffe, A. L. (2020). Reflexivity in teaching and researching organizational studies. *Revista de Administração de Empresas*, 60, 64-69. DOI: 10.1590/S0034-759020200108.
- Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Organizational Behavior Teaching Review*, 28(4), 407-426. DOI: 10.1177/1052562904264440.
- Cunliffe, A. L. (2009). Reflexivity, learning and reflexive practice. In *SAGE Publications Ltd eBooks* (pp. 405-418). DOI: 10.4135/9780857021038.n21.
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2014). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70(3), 469-486. DOI: 10.1007/s10734-014-9849-3.

- De Smet, M., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2009). Cross-age peer tutors in asynchronous discussion groups: Exploring the impact of three types of tutor training on patterns in tutor support and on tutor characteristics. *Computers & Education*, 54(4), 1167-1181. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.11.002.
- Dobinson-Harrington, A. (2006). Personal tutor encounters: understanding the experience. *Nursing Standard*, 20(50), 35-42. DOI: 10.7748/ns2006.08.20.50.35.c4485.
- Earwaker, J. (1992). *Helping and supporting students: Rethinking the Issues*. Ann Arbor (MI, United States): Society for Research into Higher Education.
- Folsom, P., Yoder, F., & Joslin, J. E. (2015). *The new Advisor Guidebook: Mastering the Art of Academic Advising*. San Francisco (CA, United State): John Wiley & Sons.
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.616059.
- Heymann, P., Bastiaens, E., Jansen, A., Van Rosmalen, P., & Beusaert, S. (2022). A conceptual model of students' reflective practice for the development of employability competences, supported by an online learning platform. *Education + Training*, 64(3), 380-397. DOI: 10.1108/et-05-2021-0161.
- Ivaldi, S., Scaratti, G., & Poy, S. (2023). Setting e competenze di accompagnamento nell'esperienza del sistema duale: evidenze da un programma pilota. *Ricerche di psicologia*, 1, 2023, 7-40. DOI:10.3280/rip2023oa16122.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505. DOI: 10.2307/1170575.
- Kuhn, T. L. (2008). Historical foundations of academic advising. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (2nd ed., pp. 3-16). Manhattan (KS, United States): Jossey-Bass/Wiley.
- Loan, L. T. M. (2020). The influence of organizational commitment on employees' job performance: The mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters*, 3308-3312. DOI: 10.5267/j.msl.2020.6.007.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- McGill, C. M. (2018). Leaders' Perceptions of the Professionalization of Academic Advising: A phenomenography. *NACADA Journal*, 38(1), 88-102. DOI: 10.12930/nacada-17-041.
- McGill, C. M. (2019). The Professionalization of Academic Advising: A Structured Literature review. *NACADA Journal*, 39(1), 89-100. DOI: 10.12930/nacada-18-015.
- McGill, C. M. (2021). Toward a substantive theory of the academic advising process: a grounded theory. *NACADA Journal*, 41(1), 94-105. DOI: 10.12930/nacada-18-36.
- McGill, C. M., Ali, M., & Barton, D. (2020). Skills and competencies for effective academic advising and personal tutoring. *Frontiers in Education*, 5. DOI: 10.3389/educ.2020.00135.
- McGill, C. M., Baker, L. B., Cole, H. E., Streufert, B., Wurst, C., & Maller, M. (2021). Toward a unified theory of advising?: Lowenstein revisited. *NACADA Review*, 2(1), 23-35. DOI:10.12930/NACR-21-12.

- McGill, C. M., Schindler, W., Solon, K., Bridgen, S. T., & Mathews, S. A. (2022). An Exploration of Graduate Education in Academic Advising: A case study analysis. *NACADA Journal*, 42(1), 22-34. DOI: 10.12930/nacada-22-05.
- Moreira, A., Sousa, M. J., & Cesário, F. (2022). Competencies development: the role of organizational commitment and the perception of employability. *Social Sciences*, 11(3), 125. DOI: 10.3390/socsci11030125.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. DOI: 10.1037/0022-0167.52.2.250.
- Mortari, L., et al. (2003). *Apprendere dall'esperienza. il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Moules, N. J., Field, J. C., McCaffrey, G. P., & Laing, C. M. (2014). Conducting hermeneutic Research: the address of the topic. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. DOI: 10.11575/jah.v0i0.53242.
- Moules, N. J., & Taylor, L. M. (2021). Conducting Interviews in Hermeneutic Research: An example. *Journal of Applied Hermeneutics*, 1-8. DOI: 10.11575/jah.v2021i2021.71844.
- Munley, V. G., Garvey, E., & McConnell, M. J. (2010). The effectiveness of peer tutoring on student achievement at the university level. *The American Economic Review*, 100(2), 277-282. DOI: 10.1257/aer.100.2.277.
- Nicolaou, S. A., Heraclides, A., Constantinou, C. S., Loizou, S., & Gillott, D. J. (2021). One size doesn't fit all: PBL tutor training and development. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 15(2). DOI: 10.14434/ijpbl.v15i2.30267.
- Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., Annan, S. T., & Asante, R. O. (2023). Influence of peer tutoring on undergraduate students' anxiety in Integrated Science: A case study of University of Education, Winneba. *Science Education International*, 34(2), 159-163. DOI: 10.33828/sei.v34.i2.10.
- Pool, L. D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289. DOI: 10.1108/00400910710754435.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 257-266. DOI: 10.1002/job.141.
- Ripamonti, S., Bruno, A., Galuppo, L., & Kaneklin, C. (2021). Le forme di scambio tra le generazioni nei contesti organizzativi: la transizione dei neolaureati al mondo del lavoro. *Ricerche di psicologia*: 3, 1-33. DOI: 10.3280/rip2021oa12858.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalo.
- Schulenberg, J. K., & Lindhorst, M. J. (2008). Advising is Advising: Toward Defining the Practice and Scholarship of Academic Advising. *NACADA Journal*, 28(1), 43-53. DOI: 10.12930/0271-9517-28.1.43.
- Smitha, C., & Bath, D. (2003). Evaluation of a networked staff development strategy for departmental tutor trainers: benefits, limitations and future directions. *The*

- International Journal for Academic Development*, 8(1-2), 145-158. DOI: 10.1080/1360144042000278017.
- Vince, R., & Reynolds, M. (2009). Reflection, reflective practice and organizing reflection. In *SAGE Publications Ltd eBooks* (pp. 89-103). DOI: 10.4135/9780857021038.n5.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. The Higher Education Academy.
- Zannini, L., Daniele, K., & Saiani, L. (2019). Riflessioni pedagogiche sul tutoring a partire dal vertice delle professioni della cura. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 25, 70-86.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Fattori legati all'immagine corporea delle donne dopo un intervento per tumore al seno: un modello triadico

Factors related to the body image of women after breast cancer surgery: A triadic model

Denise Vagnini*^o, Sara Molgora*[^], Antonia Sorge*^{oo}, Emanuela Saita*^{^^}

* Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore,
Largo Agostino Gemelli, 1, 20123, Milano, Italia.

^o e-mail: denise.vagnini@unicatt.it.

[^] e-mail: sara.molgora@unicatt.it.

^{oo} e-mail: antonia.sorge@unicatt.it.

^{^^} e-mail: emanuela.saita@unicatt.it.

Ricevuto: 09.12.2024 **Accettato:** 03.04.2025

Pubblicato online: 06.08.2025

Riassunto

La percezione dell'immagine corporea rappresenta un complesso processo intrapsichico e interpersonale, che coinvolge la percezione, la valutazione e la definizione del Sé, anche attraverso le esperienze emotive vissute nelle relazioni con gli altri. Nel contesto della malattia oncologica, quando l'organo colpito riveste un forte valore simbolico, associato culturalmente alla femminilità, alla bellezza e alla fertilità, le ripercussioni psicologiche possono avere un impatto significativo e duraturo sulla qualità di vita della donna. L'obiettivo del presente studio è l'individuazione di un modello che illustri quali variabili siano significativamente legate alla percezione dell'immagine corporea nell'immediato post-operatorio di donne italiane neo-operate di carcinoma mammario, ipotizzando l'esistenza di tre classi di fattori interagenti: (1) variabili socio-demografiche e mediche; (2) variabili intrapsichiche; e (3) variabili interpersonali-diadiche.

Il disegno di ricerca è osservazionale trasversale. Attraverso una strategia di campionamento di convenienza, sono state reclutate 162 donne italiane a seguito di un intervento chirurgico per rimozione di un tumore al seno. Le informazioni mediche delle pazienti sono state estratte dalla cartella clinica. Tramite un *booklet* di questionari sono state, invece, raccolte: (1) informazioni socio-demografiche: età e stato civile; (2) misure intrapsichiche: immagine corporea (*Body Image Scale*), tratti di

D. Vagnini et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2025, Vol. 48

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2025oa20233

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

personalità (*Big Five Questionnaire Short Form*), strategie di *coping* individuale (*Mini-Mental Adjustment to Cancer* e *Perceived Ability to Cope with Trauma*) e sintomatologia ansioso-depressiva (*Hospital Anxiety and Depression Scale*); e (3) misure interpersonali-diadiche: *coping* diadico (*Dyadic Coping Questionnaire*) e percezione di vicinanza del partner (*Inclusion of the Other in the Self*).

È stato condotto un modello di regressione lineare multipla. I risultati hanno messo in luce che l'operazione chirurgica (variabile medica), la disperazione (variabile intrapsichica) e il *coping* diadico negativo (variabile interpersonale-diadica) sono significativamente legati alla percezione dell'immagine corporea delle donne del campione considerato.

In accordo con quanto riportato nella letteratura scientifica, si evidenzia che la qualità dell'immagine corporea percepita dalle pazienti con pregresso carcinoma mammario scaturisce da un intreccio complesso di caratteristiche individuali distintive, dinamiche interpersonali e influenze contestuali strettamente interrelate.

Parole chiave: immagine corporea; tumore al seno; fattori interpersonali; approccio relazionale.

Abstract

Body image perception implies a complicated intrapsychic and interpersonal process that includes self-perception, self-evaluation, and self-definition, as well as emotional experiences in interpersonal interactions. In the context of oncological disease, when the affected organ holds a strong symbolic value, culturally associated with femininity, beauty, and fertility, the psychological repercussions can have a significant and lasting impact on women's quality of life. Assuming the presence of three classes of interacting factors – (1) sociodemographic and medical variables; (2) intrapsychic variables; and (3) interpersonal-dyadic variables – the aim is to find a model that demonstrates which variables are significantly related to body image perception in the immediate postoperative period in a sample of Italian breast cancer patients.

This is a cross-sectional observational study. Through a convenience sampling strategy, 162 Italian women who had already undergone surgery for breast cancer removal were recruited. The patient's medical information was extracted from the medical record. Through psychometric questionnaires, the following were collected: (1) socio-demographic information: age and marital status; (2) intrapsychic measures: body image (Body Image Scale), personality traits (Big Five Questionnaire Short Form), individual coping strategies (Mini-Mental Adjustment to Cancer and Perceived Ability to Cope with Trauma), and anxiety and depressive symptomatology (Hospital Anxiety and Depression Scale); and (3) interpersonal-dyadic measures: dyadic coping (Dyadic Coping Questionnaire) and perception of partner closeness (Inclusion of the Other in the Self).

A multiple linear regression analysis revealed that the type of surgery (medical factor), hopelessness (intrapsychic factor), and negative dyadic coping

(interpersonal-dyadic factor) are significantly related to women's perception of their body image.

In accordance with the scientific literature, it is shown that the quality of the body image perceived by patients with preexisting breast cancer stems from a complex network of individual distinctive characteristics, interpersonal dynamics, and closely interrelated contextual factors.

Keywords: body image; breast cancer; interpersonal factors; relational approach.

Introduzione

La forte connotazione simbolica legata al corpo femminile e i numerosi significati culturalmente attribuiti al seno rendono ancor più difficile, in presenza di una neoplasia al seno, superare lo stigma corporeo ed accettare le conseguenze dell'intervento chirurgico, sia esso conservativo o di asportazione radicale della mammella. Nella società occidentale il seno è delineato quale simbolo evocativo di femminilità, bellezza e fertilità; rappresenta un organo importante nelle principali fasi di sviluppo psico-fisico della donna, è un attributo simbolo della dimensione della sessualità ed un emblema dell'intima e primaria relazione tra madre e figlio (Esplen et al., 2020; Fang et al., 2013).

L'assunzione di tali eredità socio-culturali nel proprio sistema di credenze intrinseche e valoriali favorisce la coniugazione di una doppia perdita o frammentazione percepita durante l'esperienza di malattia. Da un lato l'asportazione del tessuto leso dalle cellule tumorali può generare un sentimento di disarmonia estetica o parzialità di funzionamento, mentre dall'altro la donna è chiamata ad arginare il dolore di una profonda ferita identitaria sentendosi, allo stesso tempo, una *outsider* nell'abitare il proprio corpo. Quest'ultimo, infatti, gioca un importante ruolo nella strutturazione identitaria della donna ed una soddisfacente percezione della propria immagine favorisce la costruzione di un equilibrato senso di coerenza e integrità del Sé (Esplen et al., 2020; Hopwood & Hopwood, 2019; Kling et al., 2018; Langellier & Sullivan, 1998).

All'interno di una prospettiva salutogenica, Aaron Antonovsky afferma che la percezione di un senso di coerenza nel proprio modo di essere, pensare ed agire è strettamente connessa ad un'intrinseca e positiva *self-confidence* nel fronteggiamento degli *stressors* a cui si è esposti. Una fonte di resilienza che, in particolar modo nelle donne aventi un carcinoma mammario, assume il ruolo di fattore protettivo nella valutazione della propria immagine corporea, nell'elaborazione emotiva della malattia e nell'adattamento all'interno delle relazioni interpersonali (Antonovsky, 1966; Jabłoński et al., 2019).

Il raggiungimento del miglior grado di qualità di vita possibile e l'accettazione degli *outcomes* legati alla malattia evolvono, essenzialmente, nell'attribuzione di significato e rappresentazione di se stessi attraverso tre dimensioni fondamentali per il benessere individuale: fisica, psicologica e relazionale (Zehra et al., 2020). La malattia, perciò, non comporta soltanto la necessaria definizione di una nuova relazione con il proprio corpo, ma anche una nuova simbolizzazione di Sé in relazione all'Altro significativo a seguito dell'evento critico incontrato (Grassi et al., 2003; Scabini & Iafrate, 2003; Vagnini et al., 2024a).

Quanto descritto, pertanto, sottolinea che il trattamento del carcinoma mammario non sia di competenza esclusivamente chirurgica, ma richieda un programma terapeutico multidisciplinare che attenzi la pluridimensionalità del vissuto della donna in questo specifico contesto (National Cancer Institute, 2020; Vagnini et al., 2023; Vagnini et al., 2024b, 2024c). La prospettiva bio-psico-sociale nasce proprio all'interno di un approccio olistico alla cura che, adottando uno sguardo integrativo, conferisce importanza centrale alla complessità della persona (Engel, 1977, 1980).

Coerentemente, un aspetto cruciale della definizione di salute proposta dall'Organizzazione Mondiale di Sanità (1948) si ritrova proprio nell'inclusione e riconoscimento di uno stato di benessere non solo fisico, ma anche mentale e sociale dell'individuo (World Health Organization, 1986). In questo senso, l'esperienza soggettiva si inserisce in un continuum di interconnessioni tra fattori biologici, intrapsichici, relazionali e culturali. Considerando l'interdipendenza tra l'individuo e l'ambiente circostante, pertanto, il costruito stesso di salute risulta indissolubilmente legato sia alla capacità di riconoscere e accogliere i propri bisogni individuali, sia all'abilità di adattarsi in modo funzionale all'ambiente per rispondervi e attribuirne un senso (Canguilhem, 2009; Engel, 1980; Grassi et al., 2003; Holland, 2018; Istituto Superiore di Sanità, 2018; Karimi & Brazier, 2016).

Questo rende comprensibile il motivo per cui la percezione di un elevato grado di compromissione nella propria immagine corporea possa avere una decisiva influenza negativa sulla qualità di vita, la sessualità e la vita sociale della donna che ha subito un intervento chirurgico al seno. L'immagine corporea, quale rappresentazione di noi stessi che formiamo nella nostra mente, infatti, non si limita alla definizione di come un corpo fisico appaia esteriormente, ma è un costruito multidimensionale che si estende alla comprensione di come una corporeità venga vissuta pienamente dall'individuo. Tale esperienza implica un complesso processo intrapsichico e interpersonale di percezione, valutazione e definizione di Sé anche attraverso i vissuti emotivi esperiti nella relazione con l'Altro, ad indicare che esiste un confine molto labile tra la percezione che abbiamo di noi stessi e il modo in cui pensiamo

che gli Altri significativi ci rappresentino (Davis et al., 2020; Hopwood & Hopwood, 2019; Kołodziejczyk & Pawłowski, 2019; Saita et al., 2023; Schilder, 1950).

In questo senso, le trasformazioni dell'immagine corporea conseguenti all'intervento possono diventare un simbolo della malattia e, a seconda delle specifiche caratteristiche di personalità, dei vissuti emotivi esperiti e delle strategie di *coping* adottate, possono influenzare il modo in cui viene vissuto il periodo post-trattamentale.

In questa fase, infatti, non si tratta solo di considerare un tempo post-traumatico in un'accezione negativa, ma anche di riconoscere la possibilità di una crescita post-traumatica (*stress-related growth*). Questo concetto si riferisce a un autentico processo psicologico di trasformazione positiva che alcune pazienti sperimentano dopo la malattia, riassegnando un nuovo significato all'evento e attribuendogli un senso che favorisca la crescita personale in una o più dimensioni della vita (Tedeschi & Calhoun, 2004). Tale costrutto non implica l'assenza di distress o di sofferenza, piuttosto descrive un atteggiamento peculiare dell'individuo che acquisisce maggiore padronanza della situazione e ristrutturata la scala delle priorità nella propria esistenza (Pat-Horenczyk et al, 2015). Molte donne, infatti, riferiscono di apprezzare la vita in modo diverso e più profondo, di prestare maggiore attenzione a situazioni che in passato avrebbero trascurato e di sentirsi più appagate dalla qualità delle relazioni interpersonali costruite (Lelorain, et al., 2010; Vagnini et al., 2024a).

Inoltre, per le donne impegnate in una relazione di coppia, le conseguenze legate all'esperienza di malattia coinvolgono trasversalmente entrambi i partner chiamati a ristabilire congiuntamente ruoli, aspettative e funzioni nella coppia. All'interno di una prospettiva intrinsecamente diadica, lo *spilling over* di una considerevole quantità di tensioni nella coppia può renderla più sensibile e vulnerabile, danneggiandone la capacità comunicativa, la reciproca accoglienza e la qualità della *self-disclosure* dei due membri. Problematiche indirette legate alla mancata accettazione di Sé emergono infatti anche attraverso la percezione di un forte stress, sentimenti di vergogna, imbarazzo o insoddisfazione esperiti nella relazione e nell'intimità con il proprio partner (Bodenmann, 2005; Bodenmann et al., 2010; Kołodziejczyk, & Pawłowski, 2019; Vanstone & Fergus, 2020).

Tali riflessioni hanno ispirato la realizzazione del presente lavoro, il quale si contestualizza tra i percorsi di ricerca con matrice bio-psico-sociale che pongono particolare attenzione alle implicazioni psicologiche e sociali legate alle malattie neoplastiche.

Obiettivo ed ipotesi

Il presente lavoro si pone l'obiettivo di individuare un modello che illustri le variabili significativamente legate alla percezione dell'immagine corporea nel breve *timing* successivo ad un intervento di chirurgia mammaria per la rimozione di un cancro al seno, su un campione di donne italiane.

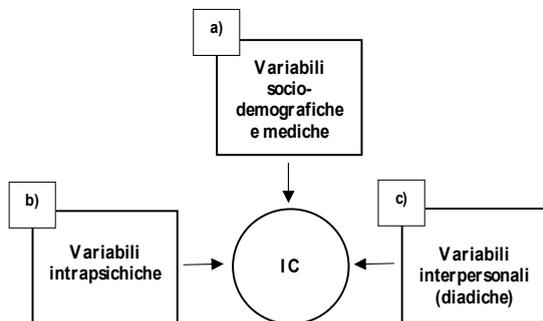
In particolare, le ricerche scientifiche sull'argomento (Boing et al., 2019; Guan Ng et al., 2017; Gul et al., 2015; Moss et al., 2016; Phoosuwan & Lundberg, 2022, 2023; Saita et al., 2022; Zhang et al., 2018; Zhu et al., 2023; Zimmermann et al., 2010) hanno evidenziato risultati eterogenei, suggerendo una possibile variabilità nei fattori in gioco. Sulla base di queste osservazioni, è stata ipotizzata l'esistenza di tre classi di fattori interagenti, la cui presenza potrebbe svolgere un ruolo fondamentale nella definizione del Sé della donna in questo specifico contesto:

- a) variabili socio-demografiche e mediche: età, stato civile, diagnosi istopatologica e tipo di operazione chirurgica subita;
- b) variabili intrapsichiche: tratti di personalità, stile di *coping* individuale, livello di flessibilità, sintomi ansiosi, sintomi depressivi e *distress*;
- c) variabili interpersonali-diadiche: stile di *coping* diadico e percezione di vicinanza con il partner.

Da un punto di vista clinico, quindi, il desiderio è quello di comprendere quali fattori, tra quelli considerati, siano significativamente legati alla variabile di interesse (l'immagine corporea).

La *Figura 1* sintetizza la struttura del modello triadico ipotizzato, in cui si presume che una o più variabili delle tre classi descritte (a, b, c) siano legate in modo significativo alla percezione dell'immagine corporea (IC) delle donne con pregresso carcinoma mammario nell'immediato post operatorio.

Fig. 1 - Variabili significativamente legate all'immagine corporea (IC) delle donne nell'immediato post-operatorio: il modello triadico ipotizzato



Metodologia

Lo studio ha un disegno di ricerca osservazionale trasversale. L'unità di analisi è la donna, ma l'impianto dell'intero progetto assume uno sguardo relazionale.

Procedura e partecipanti

La presente ricerca è stata realizzata presso la *Breast Unit* di un Istituto Clinico italiano situato nella regione Lombardia in cui vengono affrontate in modo sinergico e secondo un'ottica multidisciplinare medico-chirurgica e clinico-psicologica tutte le problematiche connesse alla prevenzione e al trattamento della patologia mammaria, ma anche alla cura e tutela della salute psico-fisica della donna prima, durante e dopo le terapie oncologiche.

Nello specifico, la presente ricerca ha avuto luogo nell'unità operativa di senologia chirurgica, in parte nell'ambulatorio dove vengono effettuate le medicazioni ed i controlli di *follow-up* per pazienti neo-operate di carcinoma mammario e, in parte, nelle camere del reparto di degenza breve post-operatoria dove, tendenzialmente, le donne permangono per un periodo complessivo di 2-3 giorni prima della dimissione.

I criteri di inclusione delle partecipanti erano i seguenti: essere di genere femminile, saper comprendere la lingua italiana, aver ricevuto una diagnosi di neoplasia alla mammella (destra, sinistra o bilaterale) e aver subito un'operazione di chirurgia mammaria (conservativa o radicale) da 1 a massimo 20 giorni precedenti la partecipazione allo studio. È stato individuato come unico criterio di esclusione la presenza di una precedente diagnosi di disturbo psicologico concernente la percezione o la relazione con il proprio corpo, verificato dal medico di riferimento sulla base di quanto riportato nella cartella clinica della paziente.

Alle donne ricoverate nel reparto di senologia chirurgica è stato presentato il progetto di ricerca da parte del medico di riferimento. A coloro che hanno volontariamente dato la propria disponibilità a partecipare, è stato somministrato in loco un *booklet* di questionari scritti previa firma del consenso informato.

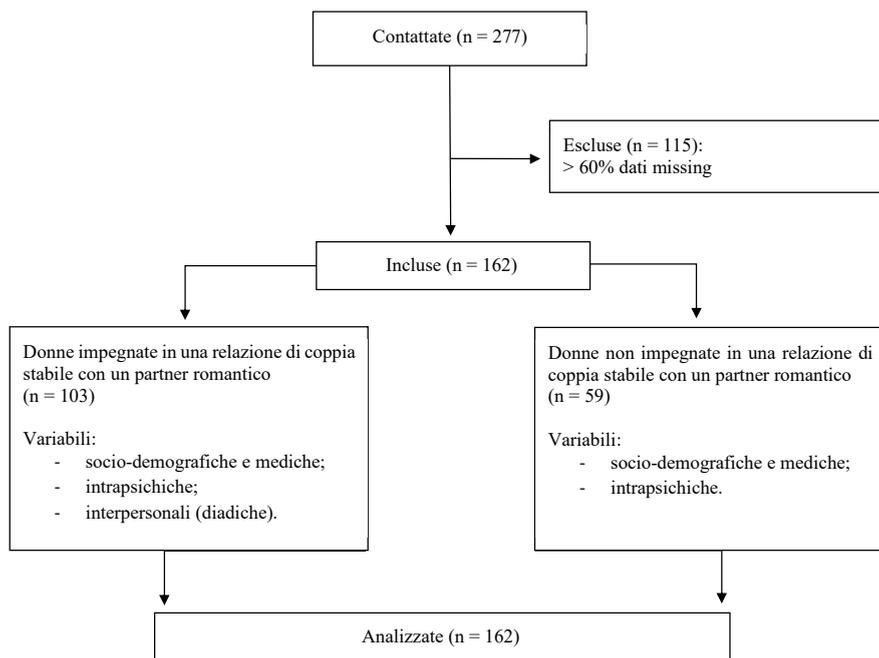
La dimensione del campione è stata calcolata utilizzando il software G*Power, versione 3.1 (Faul et al., 2007, 2009). Per un modello di regressione lineare in cui è stata fissata $\alpha = 0.05$, potenza $1-\beta$ err prob = 0.95 e il numero di variabili indipendenti considerate nel seguente studio, il software ha indicato la necessità di un campione composto da almeno 160 soggetti per rilevare un piccolo effetto secondo i criteri di Cohen (Cohen, 1988).

Complessivamente sono stati distribuiti e poi raccolti in formato anonimo 277 questionari, 115 dei quali, tuttavia, sono stati esclusi dalla ricerca in quanto

incompleti per più del 60% (range dei dati *missing* nei questionari esclusi: 61-99%). I questionari esclusi non contenevano un numero sufficiente di dati per consentire l'esecuzione di analisi comparative, ad esempio tra le donne che hanno completato il 100% degli *items* e coloro che hanno deciso di interrompere la compilazione, ritirandosi quindi dallo studio. Di conseguenza, non è stato possibile indagare l'eventuale presenza di differenze tra questi due sottocampioni in relazione all'età, allo status relazionale, allo status socio-economico o ad altre variabili di interesse per il presente studio.

In totale, pertanto, sono state condotte le analisi su un campione di 162 donne, la maggior parte delle quali (89.50%, n = 145) risiede in una provincia della regione Lombardia. In linea con gli obiettivi dello studio, le partecipanti che hanno dichiarato di essere coinvolte in una relazione di coppia stabile (n = 103) hanno completato, oltre agli strumenti previsti per la valutazione delle dimensioni socio-demografiche, mediche e intrapsichiche, anche questionari volti all'analisi delle dinamiche relazionali con il partner (per una descrizione dettagliata degli strumenti e delle variabili si rimanda al paragrafo "Strumenti"). Il processo di reclutamento e inclusione delle partecipanti è sintetizzato nel diagramma di flusso riportato in Figura 2.

Fig. 2 - *Study flowchart*



Il progetto di ricerca è stato approvato dalla Commissione Etica per la Ricerca in Psicologia (CERPS) del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (n° protocollo: 94-21; data di approvazione: 18 dicembre 2021).

Strumenti

Tutte le donne (N = 162) hanno compilato un *booklet* di questionari per la raccolta delle variabili socio-demografiche ed intrapsichiche. Le misure interpersonali-diadiche relative alla relazione con il partner sono state raccolte esclusivamente per le donne coinvolte in una relazione di coppia stabile (n = 103).

a) Variabili socio-demografiche e mediche

Per la raccolta dei dati socio-demografici è stata somministrata una scheda anamnestica con domande aperte: età, stato civile (modalità: sposata, convivente, in una relazione di coppia stabile, separata/divorziata, vedova, single).

Le informazioni mediche come la diagnosi istopatologica (modalità: carcinoma *in situ*, stadio I, stadio II, stadio III, stadio IV) e la tipologia di operazione chirurgica (modalità: quadrantectomia, mastectomia) ricevuta sono state estratte dalla cartella medica delle pazienti in formato anonimo dal personale sanitario.

b) Variabili intrapsichiche

Per la raccolta delle misure intrapsichiche è stata utilizzata la validazione italiana delle scale psicometriche di seguito presentate. Per ciascuna di esse, inoltre, sono riportati i valori di affidabilità calcolati per il presente studio.

BIS: *Body Image Scale* (Cheli et al., 2016; Hopwood et al., 2001), uno strumento composto da 10 *items* su scala Likert a 4 passi (0 = mai; 3 = sempre) e validato in Italia con un campione di donne aventi un carcinoma mammario e sottoposte a trattamento (Cheli et al., 2016) che valuta, facendo riferimento ad aspetti affettivi, cognitivi e comportamentali, la relazione del soggetto con la propria immagine corporea. Il punteggio totale è compreso tra 0 e 30: ad un punteggio più elevato corrisponde un'immagine corporea maggiormente compromessa a seguito dei sentimenti esperiti in relazione ai cambiamenti avvenuti al proprio aspetto fisico dopo l'operazione chirurgica o le terapie mediche. Dal momento che in letteratura non sono presenti *cut-offs* per l'identificazione di situazioni cliniche, nel presente studio si è deciso di

ricodificare i punteggi in tre classi *ad hoc*, come in un precedente studio condotto dal team di ricerca (Saita et al., 2022): punteggio 0-10 “buona immagine corporea”, punteggio 11-20 “moderata compromissione dell’immagine corporea” e, infine, punteggio 21-30 “elevata compromissione dell’immagine corporea”. La coerenza interna è molto buona ($\alpha = 0.90$).

BFQ-2: Big Five Questionnaire Short Form (Caprara et al., 1993), un test di personalità costituito da 15 *items* su scala Likert a 7 passi (1 = non mi descrive affatto; 7 = mi descrive perfettamente), il cui fondamento teorico è riconducibile alla Teoria dei Big Five (Costa & McCrae, 1992) e che è volto all’individuazione e valutazione di 5 dimensioni (ciascuna composta da 3 *items*): energia, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva e apertura mentale. L’affidabilità è discreta per tutte le sottoscale ($0.62 < \alpha < 0.75$).

Mini-MAC: Mini-Mental Adjustment to Cancer (Grassi et al., 2005; Watson et al., 1988, 1994), uno strumento composto da 29 *items* su scala Likert a 4 passi (1 = completamente in disaccordo; 4 = completamente d’accordo) volto a misurare 5 diverse tipologie di *coping* individuale adottate da soggetti affetti da carcinoma, quali: combattività, disperazione, fatalismo, preoccupazione ansiosa ed evitamento. L’analisi della consistenza interna ha evidenziato valori discreti ($0.60 < \alpha > 0.81$).

PACT: Perceived Ability to Cope with Trauma (Bonanno & Pat-Horenczyk, 2011; Saita et al., 2017), uno strumento composto da 20 *items* su scala Likert a 7 passi (1 = per niente capace; 7 = estremamente capace) con il quale è possibile misurare sia due processi antitetici di *coping* individuale adottati dai soggetti esposti ad un potenziale evento traumatico quali la concentrazione sull’elaborazione del trauma (trauma focus, composto da 8 *items*; $\alpha = 0.62$) e la concentrazione sul superamento del trauma o orientamento al futuro (*forward* focus, composto da 12 *items*; $\alpha = 0.80$), sia la flessibilità come capacità individuale di utilizzare congiuntamente queste due strategie e modulare la risposta in base alle caratteristiche dello *stressor*, alla percezione soggettiva di controllabilità dello stesso e agli aspetti contestuali. Quest’ultima, viene ottenuta calcolando la somma ed il punteggio di discrepanza tra le due sottoscale: a una discrepanza maggiore corrisponde una minore flessibilità di *coping* e viceversa.

HADS: Hospital Anxiety and Depression Scale (Costantini et al., 1999; Zigmond & Snaith, 1983), uno strumento composto da 14 *items* utilizzato per l’*assessment* dei vissuti di ansia (HADS-A, composta da 7 item), depressione (HADS-D, composta da 7 *items*) e distress (HADS, punteggio totale) legati allo stress e ai sintomi fisici esperiti dall’individuo in una condizione di malattia organica e sottoposto a un piano terapeutico. In accordo con i *cut-offs* presenti in letteratura, è possibile interpretare i punteggi indipendenti delle due sottoscale di ansia e depressione con la seguente classificazione: 0-7 “normale”, 8-10 “borderline” (soggetto a rischio), 11-21 “anormale”

(presenza di una sintomatologia ansiosa e/o depressiva rilevante dal punto di vista clinico). L'alpha di Cronbach per HADS-A ($\alpha = 0.81$) e distress ($\alpha = 0.84$) è buona e per HADS-D è discreta ($\alpha = 0.70$).

c) Variabili interpersonali-diadiche

Per la raccolta delle misure interpersonali-diadiche relative alla relazione romantica con il partner è stata utilizzata la versione italiana validata delle scale psicometriche presentate di seguito. I dati raccolti si riferiscono esclusivamente alla valutazione delle donne sulla relazione con il proprio partner, con un focus specifico sul *coping* diadico e sulla percezione di vicinanza e *closeness*. Poiché l'unità di analisi di questo studio è la donna con una pregressa diagnosi di carcinoma mammario, non sono stati somministrati questionari ai partners.

I valori di affidabilità riportati sono stati calcolati specificatamente per il presente studio.

DCQ: Dyadic Coping Questionnaire (Bodenmann, 1997, 2000, 2005; Donato et al., 2009), uno strumento composto da 41 *items* su scala Likert a 5 passi (1 = mai; 5 = molto spesso), che misura il *coping* diadico ($\alpha = 0.92$): più elevato è il punteggio totale, maggiore è il *coping* diadico attivato. Lo strumento è composto da 4 sottoscale che misurano rispettivamente il *coping* supportivo ($\alpha = 0.90$), delegante ($\alpha = 0.70$), comune ($\alpha = 0.88$) e negativo ($\alpha = 0.60$); inoltre, una sottoscala misura la comunicazione dello stress ($\alpha = 0.84$), mentre i due *items* finali si riferiscono alla valutazione del *coping* diadico in termini di efficacia e soddisfazione percepita ($\alpha = 0.97$).

IOS: Inclusion of the Other in the Self (Aron et al., 1992), uno strumento grafico composto da un solo *item* su scala Likert a 7 passi rappresentati da 7 diagrammi di Eulero-Venn in cui il primo insieme rappresenta il *Self* ed il secondo l'Altro significativo. L'ampiezza dell'intersezione tra i due insiemi indica il grado di interconnessione percepito dall'individuo nella diade, il quale aumenta graficamente in modo lineare: il primo diagramma mostra un'assenza di vicinanza dei partner, il settimo indica invece una quasi totale sovrapposizione dei due insiemi. Lo strumento permette di superare le resistenze soggettive utilizzando un canale comunicativo diverso da quello verbale per misurare il livello di *closeness* o "inclusione dell'Altro nella definizione di Sé".

Analisi dei dati

I dati raccolti sono stati analizzati con l'ausilio del software IBM SPSS,

versione 29.0.1. In primo luogo sono state condotte le statistiche descrittive delle variabili socio-demografiche e mediche e delle variabili psicometriche (intrapsoichiche e interpersonali-diadiche); di queste ultime si è anche verificata la normalità della distribuzione, considerando un *cut-off* di ± 1 per i valori di asimmetria e curtosi. Utilizzando il test t per campioni indipendenti e il test del χ^2 sono state esplorate eventuali differenze tra le donne coinvolte in una relazione romantica (n = 103) e le donne single (n = 59) per quanto concerne le variabili socio-demografiche e mediche e le variabili intrapsoichiche.

Attraverso il test del χ^2 è stata poi studiata l'associazione tra il livello di compromissione dell'immagine corporea della donna (punteggio totale della scala BIS ricodificato in 3 classi: "buona immagine corporea", "moderata compromissione dell'immagine corporea" e "elevata compromissione dell'immagine corporea") e lo stato civile (modalità: sposata, convivente, in una relazione di coppia stabile, separata/divorziata, vedova, single), la diagnosi istopatologica ricevuta (modalità: carcinoma *in situ*, stadio I, stadio II, stadio III, stadio IV) e il tipo di operazione chirurgica subita (modalità: quadrantectomia, mastectomia).

Successivamente, con il test di correlazione lineare di Pearson è stata studiata la correlazione tra i punteggi ottenuti alla scala BIS (immagine corporea), l'età anagrafica e le variabili psicometriche (intrapsoichiche e interpersonali-diadiche) considerate.

Infine, è stata condotta una regressione lineare multipla considerando l'immagine corporea come variabile dipendente e le variabili socio-demografiche e mediche, intrapsoichiche e interpersonali-diadiche risultate associate o correlate ad essa in modo statisticamente significativo ($p < 0.001$ o $p < 0.05$) come variabili indipendenti. L'obiettivo era analizzare simultaneamente le relazioni tra più variabili e identificare quelle che mantengono un effetto significativo quando considerate congiuntamente.

In questa fase, le variabili categoriali sono state ricodificate in variabili *dummy* (comprese tra 0 e 1) prima di essere inserite nel modello come variabili indipendenti.

Risultati

Statistiche descrittive

Variabili socio-demografiche e mediche. Le donne incluse hanno un'età media di 60.07 anni (DS = 13.02; range = 27-88 anni). Considerando la variabile "stato civile", il 63.58% (n = 103) del campione è coinvolto in una

relazione di coppia stabile con un partner romantico, mentre il restante 36.42% (n = 59) comprende donne che hanno dichiarato di non essere coinvolte in una relazione stabile con un partner di tipo romantico. Tra queste ultime, 9 sono separate/divorziate (5.55%), 30 (18.52%) sono vedove e 20 (12.35%) single.

Prendendo in considerazione la variabile “diagnosi istopatologica”, al 14.81% (n = 24) delle donne coinvolte è stato diagnosticato un carcinoma *in situ*, mentre l’85.19% (n = 138) ha ricevuto una diagnosi di carcinoma infiltrante. Nello specifico, il 50.00% (n = 81) in stadio I, il 25.93% (n = 42) in stadio II, l’8.64% (n = 14) in stadio III e lo 0.62% (n = 1) in stadio IV.

Infine, considerando la variabile “operazione chirurgica”, sul totale delle partecipanti allo studio (N = 162), 118 donne (72.84%) hanno subito una quadrantectomia, mentre 44 (27.16%) hanno subito una mastectomia.

Variabili intrapsichiche e interpersonali-diadiche. La Tabella 1 sintetizza i risultati emersi. La quasi totalità delle donne (83.33%, n = 135) ha una buona immagine corporea. Inoltre, il 58.02% (n = 94) di esse manifesta una sintomatologia ansiosa (HADS-A) nella norma ed il 92.59% (n = 150) del campione esperisce sintomi depressivi o oscillazioni nel tono dell’umore (HADS-D) considerati anch’essi nella norma.

Tab. 1 - *Statistiche descrittive delle misure psicometriche: variabili intrapsichiche e interpersonali-diadiche (N = 162)*

Scale psicometriche (range)	n (%)*	M±DS
<i>Variabili intrapsichiche</i>		
BIS	Immagine corporea (0-30)	162 4.57±6.49
	<i>Classi ad hoc:</i>	
	▪ Buona (0-10)	135 (83.33)
	▪ Moderata compromissione (11-20)	19 (11.73)
	▪ Elevata compromissione (21-30)	8 (4.94)
BFQ-2	Energia (3-21)	162 15.17±4.09
	Amicalità (3-21)	162 19.31±2.04
	Coscienziosità (3-21)	162 17.10±3.84
	Stabilità emotiva (3-21)	162 8.17±3.96
	Apertura mentale (3-21)	162 14.41±4.30
Mini-MAC	Combattività (1-4)	162 3.17±0.66
	Disperazione (1-4)	162 1.58±0.59
	Fatalismo (1-4)	162 2.84±0.68
	Preoccupazione ansiosa (1-4)	162 2.04±0.71
	Evitamento (1-4)	162 2.61±1.02
PACT	<i>Forward focus</i> (1-7)	162 5.78±0.92
	<i>Trauma focus</i> (1-7)	162 5.02±1.00
	Flessibilità (0-1)	162 0.83±0.08
HADS	Ansia (HADS-A 0-21)	162 6.89±4.67

<i>Classi cliniche:</i>			
	▪ Livello normale (0-7)	94 (58.02)	
	▪ Livello borderline (8-10)	34 (20.99)	
	▪ Livello anormale (11-21)	34 (20.99)	
	Depressione (HADS-D 0-21)	162	3.35±3.18
<i>Classi cliniche:</i>			
	▪ Livello normale (0-7)	150 (92.59)	
	▪ Livello borderline (8-10)	4 (2.47)	
	▪ Livello anormale (11-21)	8 (4.94)	
	Distress (0-42)	162	10.23±7.06
<i>Variabili interpersonali-diadiche</i>			
	<i>Coping</i> diadico supportivo (1-5)	103 (63.58)	3.88±0.80
	<i>Coping</i> diadico delegante (1-5)	103 (63.58)	3.69±0.91
DCQ	<i>Coping</i> diadico comune (1-5)	103 (63.58)	3.80±0.91
	<i>Coping</i> diadico negativo (1-5)	103 (63.58)	1.66±0.39
	Comunicazione dello stress (1-5)	103 (63.58)	3.36±0.89
	Valutazione del <i>coping</i> diadico (1-5)	103 (63.58)	4.14±1.00
	<i>Coping</i> diadico totale (1-5)	103 (63.58)	3.17±0.55
IOS	<i>Closeness</i> (1-7)	103 (63.58)	5.59±1.69

* Dove non indicato % = 100

Esplorazione delle differenze tra donne in una relazione romantica e donne single

Le analisi comparative tra i due sotto-campioni hanno messo in luce l'assenza di differenze statisticamente significative tra le donne coinvolte in una relazione romantica (n = 103) e le donne single (n = 59) rispetto alle variabili di interesse.

Variabili socio-demografiche e mediche. Il confronto tra i due gruppi (donne in coppia vs. single) in relazione alla variabile continua "età" è stato effettuato tramite test t per campioni indipendenti, senza riscontrare differenze significative, adottando una soglia di significatività di $p < 0.05$.

Inoltre, anche il test del χ^2 utilizzato per confrontare i due sotto-campioni rispetto alle variabili categoriali "diagnosi istopatologica" (categorie: carcinoma in situ, stadio I, stadio II, stadio III, stadio IV) e "operazione chirurgica" (categorie: quadrantectomia, mastectomia) non ha evidenziato differenze statisticamente significative, adottando una soglia di significatività di $p < 0.05$.

Variabili intrapsichiche. Il test t per campioni indipendenti è stato impiegato per esplorare le differenze tra donne in coppia e single rispetto alle seguenti variabili: immagine corporea (BIS), energia (BFQ-2), amicalità (BFQ-2), coscienziosità (BFQ-2), stabilità emotiva (BFQ-2), apertura mentale (BFQ-2), combattività (Mini-MAC), disperazione (Mini-MAC),

fatalismo (Mini-MAC), preoccupazione ansiosa (Mini-MAC), evitamento (Mini-MAC), *forward focus* (PACT), trauma focus (PACT), flessibilità (PACT), ansia (HADS-A), depressione (HADS-D) e distress (HADS). I risultati dell'analisi non hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra i due gruppi, adottando una soglia di significatività di $p < 0.05$.

Correlazioni tra l'immagine corporea e le misure socio-demografiche, mediche, intrapsichiche e interpersonali-diadiche

Test del χ^2 . Le analisi di associazione (test del χ^2) condotte hanno evidenziato una relazione statisticamente significativa tra l'immagine corporea e la variabile medica "operazione chirurgica" ($p < 0.05$), ma con una V di Cramer (compresa tra 0 e 1) di 0.20 che rivela un'associazione debole. Infatti, le differenze tra il conteggio osservato e quello previsto, all'interno della tavola di contingenza, sono contenute. I risultati evidenziano che l'intervento di quadrantectomia è significativamente associato a una buona immagine corporea (e viceversa), mentre la mastectomia mostra una minore probabilità di essere associata a una buona immagine corporea (e viceversa). Analogamente, l'intervento di quadrantectomia risulta meno frequentemente associato a una compromissione moderata o elevata dell'immagine corporea (e viceversa), mentre la mastectomia presenta una maggiore probabilità di essere associata a livelli moderati o elevati di compromissione dell'immagine corporea (e viceversa).

Correlazione lineare di Pearson. Le analisi di correlazione lineare (r di Pearson) hanno mostrato una correlazione statisticamente significativa e positiva tra l'immagine corporea e le variabili intrapsichiche disperazione (Mini-MAC; $p < 0.05$), fatalismo (Mini-MAC; $p < 0.05$), preoccupazione ansiosa (Mini-MAC; $p < 0.001$), ansia (HADS-A; $p < 0.001$), depressione (HADS-D; $p < 0.05$) e distress (HADS; $p < 0.001$) e la variabile interpersonale *coping* diadico negativo (DCQ; $p < 0.05$). È emersa invece una correlazione statisticamente significativa e negativa tra l'immagine corporea ed il *coping* diadico supportivo (DCQ; $p < 0.05$).

La Tabella 2 presenta una sintesi dei risultati ottenuti.

Tab. 2 - Correlazione tra l'immagine corporea (BIS: Body Image Scale) e le variabili socio-demografiche e mediche, intrapsichiche e interpersonali-diadiche considerate

		Immagine corporea: BIS	
		$\chi^2_{(gd)}$	<i>p</i> -value
Variabili socio-demografiche e mediche^a	Stato civile	3.58 ₍₆₎	0.73
	Diagnosi istopatologica	8.23 ₍₈₎	0.41
	Operazione chirurgica	6.77 ₍₂₎	0.03* ^b
		r	<i>p</i>-value
	Età	0.11	0.15
Variabili intrapsichiche			
BFQ-2	Energia	0.15	0.60
	Amicalità	0.04	0.62
	Coscienziosità	0.01	0.90
	Stabilità emotiva	0.09	0.23
	Apertura mentale	0.15	0.60
Mini-MAC	Combattività	0.06	0.42
	Disperazione	0.24	0.002*
	Fatalismo	0.22	0.006*
	Preoccupazione ansiosa	0.33	0.001**
	Evitamento	0.04	0.65
PACT	<i>Forward Focus</i>	0.07	0.37
	Trauma focus	0.10	0.21
	Flessibilità	0.11	0.15
HADS	Ansia (HADS-A)	0.25	0.001**
	Depressione (HADS-D)	0.22	0.004*
	Distress	0.27	0.001**
Variabili interpersonali-diadiche			
DCQ	<i>Coping</i> diadico supportivo	-0.20	0.04*
	<i>Coping</i> diadico delegante	0.13	0.18
	<i>Coping</i> diadico negativo	0.22	0.02*
	<i>Coping</i> diadico comune	0.12	0.23
	Comunicazione dello stress	0.05	0.64
	Valutazione del <i>coping</i> diadico	0.05	0.60
	<i>Coping</i> diadico totale	0.17	0.09
	IOS	<i>Closeness</i>	0.02

^a Variabili socio-demografiche e mediche: stato civile (modalità: sposata, convivente, in una relazione di coppia stabile, separata/divorziata, vedova, single), diagnosi istopatologica (modalità: carcinoma *in situ*, stadio I, stadio II, stadio III, stadio IV), operazione chirurgica (modalità: quadrantectomia, mastectomia).

^b V di Cramer (range 0-1) = 0.20

* *p* < 0.05

** *p* < 0.001

Modello di regressione lineare multipla (variabile dipendente: immagine corporea)

La Tabella 3 presenta una sintesi dell'analisi di regressione lineare multipla condotta al fine di studiare la relazione tra la variabile medica operazione chirurgica (ricodificata in variabile *dummy*), le variabili intrapsichiche disperazione (Mini-MAC), fatalismo (Mini-MAC), preoccupazione ansiosa (Mini-MAC), ansia (HADS-A), depressione (HADS-D) e distress (HADS) e le variabili interpersonali *coping* diadico supportivo (DCQ) e *coping* diadico negativo (DCQ) (variabili indipendenti) con l'immagine corporea (variabile dipendente).

Tab. 3 - *Modello di regressione lineare multipla. Variabile dipendente: Immagine corporea (BIS)*

		Coefficiente standardizzato (Beta)	t	p-value	R² adattato
F(8,94) = 5.95 P < 0.001	(Costant)	NA ^a	- 2.13	0.04	0.28
	Operazione chirurgica [†]	0.34	3.91	0.001**	
	Disperazione (Mini-MAC) ^{††}	0.24	2.15	0.03*	
	Fatalismo (Mini-MAC)	0.10	1.07	0.29	
	Preoccupazione ansiosa (Mini-MAC)	0.19	1.60	0.11	
	Ansia (HADS-A)	-0.06	-0.44	0.66	
	Depressione (HADS-D)	-0.07	-0.63	0.53	
	<i>Coping</i> diadico supportivo (DCQ)	-0.14	-1.50	0.13	
	<i>Coping</i> diadico negativo (DCQ) ^{†††}	0.22	2.37	0.02*	

Variabile esclusa: Distress (HADS; variabile intrapsichica)

^a NA = non applicabile

[†] Variabile medica (modalità: quadrantectomia, mastectomia)

^{††} Variabile intrapsichica

^{†††} Variabile interpersonale-diadica

*p < 0.05

**p < 0.001

Tutte le variabili indipendenti considerate tranne il distress (variabile esclusa dal modello; nelle statistiche di collinearità l'indice di tolleranza è prossimo allo 0) spiegano complessivamente il 28.00% della varianza della variabile dipendente.

La $F(8,94) = 5.95$; $p < 0.001$ risulta significativa e denota che il modello è buono.

In particolare, i risultati hanno evidenziato che l'operazione chirurgica (variabile medica), la disperazione (Mini-MAC; variabile intrapsichica) e il *coping* diadico negativo (DCQ; variabile interpersonale-diadica) sono significativamente legate alla percezione dell'immagine corporea (BIS) delle donne nell'immediato post-operatorio.

Discussione

Il presente lavoro si è posto come obiettivo lo studio dei fattori correlati all'immagine corporea di donne neo-operate per carcinoma mammario, partendo dall'ipotesi che variabili interagenti di diversa natura (ossia caratteristiche socio-demografiche e mediche, misure psicometriche intrapsichiche e interpersonali-diadiche) possano avere un legame significativo con la valutazione dell'immagine corporea nell'immediato post-operatorio.

In generale, la maggior parte delle donne coinvolte nello studio risiede nel nord Italia, è in una relazione stabile con un partner di tipo romantico e, per quanto concerne il focus specifico sulla variabile di interesse, la quasi totalità ha mostrato di percepire una buona immagine corporea.

Considerando nello specifico le variabili mediche, alla maggioranza delle partecipanti è stato individuato un carcinoma mammario in *situ* oppure infiltrante, ma con un'estensione anatomica ridotta (stadio I e stadio II). Nel campione coinvolto, inoltre, la diagnosi istopatologica non è risultata associata alla valutazione dell'immagine corporea in fase post-operatoria.

Questo dato è in linea con studi precedenti (Conte et al., 2023; Larsen, 2022), i quali hanno evidenziato come l'attenzione costante dedicata alle campagne di sensibilizzazione e alla corretta informazione sulla prevenzione del tumore al seno e sulla tutela della salute abbia favorito una crescente adozione consapevole di comportamenti orientati alla riduzione del rischio, come la regolare pratica dell'autopalpazione. Tali comportamenti risultano diffusi tra le donne di diverse fasce d'età e contribuiscono non solo ad aumentare le probabilità di diagnosi precoce e di interventi medico-chirurgici meno invasivi, ma anche a promuovere una maggiore consapevolezza del proprio corpo e una gestione più efficace degli effetti collaterali nella fase post-trattamento.

Studi precedenti (Bahrami et al., 2017; Davis et al., 2020) hanno evidenziato come il timore circa le conseguenze di interventi chirurgici considerati invasivi possano generare vissuti di incompletezza e non attrattività nella donna, fattori da non sottovalutare nell'adattamento nel lungo periodo. Moss et al. (2016) in uno studio con un campione di donne del sud Italia operate di carcinoma mammario hanno infatti riscontrato che il tipo di chirurgia mammaria subita è strettamente legato alla qualità del vissuto psicologico nel post-operatorio. In particolare, la quadrantectomia è risultata associata ad *outcomes* più positivi soprattutto per quanto concerne la valutazione del *body shame* percepito ed i livelli di depressione esperiti; mentre la mastectomia è risultata connessa ad *outcomes* più negativi e compromettenti il benessere delle pazienti. In linea con questo studio, anche nella presente ricerca il tipo di operazione chirurgica subita (nella maggior parte dei casi, la quadrantectomia) è risultato significativamente associato al modo in cui l'immagine corporea viene percepita e valutata dalla donna nell'immediato post-operatorio.

La strategia di *coping* più frequentemente messa in atto dal campione coinvolto è la combattività che, in uno studio precedente (Cho et al., 2020), è stata considerata un indicatore di buon adattamento (caratterizzato anche da bassi livelli di disperazione e preoccupazione ansiosa) nelle donne con una diagnosi recente di tumore al seno e un fattore protettivo per una migliore qualità di vita nei tre anni successivi.

Inoltre, dai dati emersi le partecipanti sembrano utilizzare in media poco frequentemente il fatalismo come strategia di *coping* e non manifestano una forte preoccupazione ansiosa o disperazione di fonte agli *stressors*. Queste variabili sono anche risultate correlate in modo significativo alla variabile di interesse e, in particolar modo, è emerso un legame significativo tra un atteggiamento orientato alla disperazione e all'impotenza appresa e una compromissione dell'immagine corporea.

In accordo con quanto descritto, in media le donne mostrano di affidarsi poco frequentemente all'evitamento cognitivo come strategia di *coping* ed è stata evidenziata una buona capacità del campione di modulare in modo flessibile risposte orientate al superamento o all'elaborazione del trauma associato alla malattia. Questo dato è in accordo con la letteratura recente (Aizpurua-Perez & Perez-Tejada, 2020; Izydorczyk et al., 2018) che ha messo in luce come la resilienza psicologica, definita quale processo dinamico che favorisce un adattamento funzionale agli *stressors* legati alla malattia, sia da considerare un fattore protettivo per la salute generale della donna e, di conseguenza, per come viene valutata l'immagine corporea nella fase di *follow-up*.

Come si è visto, la relazione della donna con la propria immagine è strettamente legata alla modalità con cui ella si relaziona agli stimoli provenienti dall'ambiente circostante. Il ricorso al meccanismo della disperazione, presente in letteratura (Kvillemo & Bränström, 2014) tra le strategie involutive di *disengagement coping*, impedisce alla donna di sentirsi dominante nel fronteggiamento dello *stressor* e di porre fiducia e speranza nelle proprie capacità di resilienza. Questo, infatti, si oppone ad un atteggiamento orientato al superamento delle difficoltà e all'accoglimento ed elaborazione dei sentimenti esperiti, portando l'individuo all'auto-estranamento, identificato da alcuni autori (TenHouten, 2016) quale forma di alienazione dal contesto vissuto.

La costruzione di un quadro negativo della propria condizione presente, la credenza di non poter far nulla per cambiare il corso degli eventi e la mancata percezione di controllo sugli avvenimenti sembrano pertanto condizionare anche la possibilità di adottare uno sguardo positivo nei riguardi della propria immagine nel momento successivo all'intervento chirurgico. È possibile ipotizzare che, all'interno di una simile rappresentazione dell'evento malattia, non ci sia spazio per sentimenti di *self-compassion* ad auto-accettazione (Przedziecki et al., 2016) che aiutano a volgere uno sguardo accogliente e amorevole verso il Sé, ma al contrario prevalgano i vissuti di perdita e disarmonia con un conseguente aumento della discrepanza percepita tra la propria immagine attuale e quella desiderata (Vartanian, 2012).

Nel campione coinvolto, i livelli di sintomatologia ansiosa e depressiva, quindi il grado di distress generale esperito, rientrano in media in un livello norma. Tali misure, in accordo con la letteratura (Phosuwan & Lundberg, 2022), sono risultate positivamente correlate con l'immagine corporea post-chirurgia.

Infine, anche per quanto concerne l'indagine dei fattori diadici che entrano in gioco quando si parla di immagine corporea della donna, sono emersi risultati interessanti. Innanzitutto, a conferma dell'impossibilità di affrontare e superare in solitudine un'esperienza di malattia che, inevitabilmente, non tocca solo la donna ma coinvolge anche il contesto relazionale di appartenenza (Saita et al., 2022), due modalità di fronteggiamento diadico, il *coping* diadico supportivo e quello negativo, sono risultate correlate alla valutazione della propria immagine corporea da parte delle pazienti. Nello specifico, dalle analisi delineate è emerso che il fronteggiare la malattia attraverso l'utilizzo di uno stile di *coping* diadico negativo è significativamente legato a una percezione di una peggior qualità di vita da parte della donna, in termini di valutazione di sé, e, pertanto, benessere psicologico e relazionale.

In generale, le donne del campione valutano come mediamente buono il fronteggiamento diadico degli *stressors* con il proprio partner e,

coerentemente, utilizzano di rado un *coping* diadico negativo. Pertanto, in media, percepiscono anche una buona vicinanza e intimità con il proprio partner.

La letteratura (Acquati & Saita, 2017) sottolinea che in presenza di un utilizzo considerevole all'interno della relazione con il partner di uno stile di *coping* diadico positivo (supportivo, delegante, comune) la compromissione dell'immagine corporea è molto bassa, e viceversa. Nel campione in oggetto, che non ha dimostrato la presenza di preoccupazioni significative per l'immagine di sé, infatti, tali strategie emergono come quella maggiormente messe in atto. Coerentemente, le donne manifestano, in media, un elevato livello di soddisfazione riguardo alla comunicazione diadica dello stress e alla valutazione complessiva del *coping* diadico della coppia.

Un risultato simile pone l'accento sulla notevole importanza che il peso di un fattore relazionale (diadico) ricopra sulla definizione del proprio Sé che, per questo motivo, non può che assumere la valenza di un "Sé in relazione" (Siegel, 1999). Il legame di coppia, infatti, comporta una ridefinizione dell'identità individuale a seguito dell'instaurarsi di una *partnership* simbolico-etico-affettiva chiamata ad accogliere gli elementi di somiglianza e differenza tra i due membri della diade senza annullarli (Rossi & Bramanti, 2015; Scabini & Iafrate, 2003).

In particolare, diverse ricerche in letteratura (Chen et al., 2021; Rottman et al., 2015; Shi et al., 2021) hanno evidenziato che nelle diadi in cui uno dei due membri ha ricevuto una diagnosi oncologica, la strategia di evitamento e la mancata elaborazione del vissuto emotivo (per definizione opposte alla percezione di un senso di controllo e alla presenza attiva nel qui ed ora) hanno un effetto negativo sia sulla crescita post-traumatica che sulla modalità con cui viene valutato e percepito il sostegno da parte del partner all'interno della relazione.

Riprendendo quanto emerso dal presente studio, è interessante osservare come sia l'atteggiamento individuale di disperazione e impotenza appresa (*helplessness/hopelessness*), sia la percezione di un *coping* diadico negativo e, quindi, non funzionale, svolgano entrambi un ruolo determinante sullo stesso *outcome* della malattia quale, appunto, il livello di compromissione dell'immagine corporea.

Quando le forme di *coping* diadico messe in atto per sostenere il partner si rivelano inefficaci o "invisibili" (negative), ne risente sia il benessere di coppia che la sicurezza nell'efficacia del "senso del noi" su cui si è fatto affidamento nella ristrutturazione della propria identità. In queste condizioni, il tono emotivo dei due partner peggiora e, conseguentemente aumenta il distress e diminuisce la disponibilità individuale (e perciò l'efficacia) ad una risposta empatica verso l'Altro (Aydogan et al., 2024).

In generale, quindi, l'appartenenza alla diade e la conseguente formazione di un'identità di coppia, generano un sistema di credenze ed aspettative reciproche che si fondano su un mutuo impegno a “prendersi cura” dell'altro e del legame (Scabini & Iafrate, 2003) che, quando viene meno in presenza di eventi di vita significativi (come l'incontro con la malattia oncologica), può portare a una profonda ferita emotiva e identitaria.

Uno studio precedente degli autori (Saita et al., 2022), infatti, ha sottolineato che quando il *coping* diadico è positivo, emerge quale strumento attraverso cui i partner assumono e integrano il cambiamento (in ogni sua sfumatura) all'interno della propria storia. In questo senso, esso è identificato anche come fattore protettivo fondamentale nel momento in cui la donna è chiamata ad adattarsi alla nuova immagine di Sé, continuando a sentirsi desiderata nell'intimità della diade.

I sentimenti di vicinanza e presenza coinvolgente e gratificante del proprio partner, quindi, sarebbero legati a una maggiore soddisfazione complessiva della donna all'interno dell'unità diadica che potrebbe, di conseguenza, rispecchiarsi in una visione più positiva anche di Sé. In sintesi, quello ipotizzato è una sorta di principio di corrispondenza tra la qualità della valutazione di se stessa da parte della donna e la qualità percepita della relazione intima a cui sente di appartenere che, se deludente, altera in senso peggiorativo anche il giudizio su di sé.

Le ultime considerazioni, quindi, si prefiggono di comprendere perché un fattore diadico potrebbe essere sentito a tal punto “parte costitutiva di Sé” e, nella considerazione dell'individuo quale essere intrinsecamente relazionale, tale da influenzare significativamente il modo in cui la donna valuta la propria immagine corporea nei giorni successivi l'intervento chirurgico.

Conclusione e implicazioni cliniche

I risultati delineati, seppur di natura esplorativa, ci hanno permesso di confermare l'ipotesi avanzata, ossia che variabili interagenti di diversa natura (socio-demografiche e mediche, intrapsichiche e interpersonali-diadiche) giocano un ruolo determinante nella valutazione dell'immagine corporea nell'immediato post-operatorio. Le analisi hanno evidenziato la presenza di tre fattori significativamente legati alla variabile di interesse nel campione coinvolto.

Tra questi, la tipologia di operazione chirurgica a cui le donne si sono sottoposte, ossia quadrantectomia o mastectomia (variabile medica); la disperazione (variabile intrapsichica) come strategia di *coping* individuale, ossia la valutazione cognitiva e l'attribuzione di una connotazione emotiva allo

stressor incontrato; infine, il *coping* diadico negativo (variabile interpersonale-diadica) come strategia disfunzionale di fronteggiamento diadico della malattia.

Dal punto di vista clinico, la valutazione dell'immagine corporea delle donne coinvolte in questo studio si estende oltre ad un mero "apparire" ma coinvolge un'esperienza soggettiva, percettiva e affettiva complessa che ha a che fare non solo con l'aspetto del proprio corpo, ma anche e soprattutto con le sue funzioni ed il modo in cui attraverso di esso si entra in relazione autentica con l'Altro.

Studiare l'immagine corporea in modo olistico è coerente con il modello proposto da Cash e Smolak (2011), nel quale vengono proposte diverse dimensioni interdipendenti e simultanee dell'esperienza. Tra queste, gli autori evidenziano una dimensione percettiva (misurabile con l'accuratezza delle stime che si fanno rispetto al proprio corpo), una soggettiva (soddisfazione vs. insoddisfazione generale), una affettiva (sentimenti emotivi associati al proprio corpo), una cognitiva (credenze e processi valutativi su di sé) e una comportamentale (ad esempio, adozione, nel contesto sociale di appartenenza, di comportamenti compensativi per aumentare la soddisfazione percepita).

Inoltre, i nostri risultati sono coerenti con quanto riportato da diversi autori all'interno dell'"*Encyclopedia of body image and human appearance*" (Cash, 2012), suggerendo che la qualità dell'immagine corporea percepita derivi da un intreccio di caratteristiche peculiari e distintive del soggetto, fattori psicosociali, interpersonali ed ambientali fortemente interconnessi (Brunet et al., 2022).

Questo può guidare la ricerca e la pratica clinica volte a intervenire con un approccio multidimensionale sulla compromissione dell'immagine corporea delle donne con pregresso carcinoma mammario, comprendendo e lavorando, in ottica di promozione della salute, sugli antecedenti ed i possibili predittori.

Limiti e prospettive future

Questo lavoro presenta alcune limitazioni. In primo luogo, si tratta di uno studio osservazionale trasversale perciò i risultati ottenuti non possono essere letti affermando l'esistenza di legami di causa-effetto, ma possono solamente essere interpretati considerando la presenza di fattori significativamente legati all'immagine corporea; sarebbero infatti necessari ulteriori studi di tipo prospettico per approfondire quanto rilevato. In secondo luogo, in questo studio è stato coinvolto un campione di convenienza in quanto tutte le partecipanti alla ricerca hanno affrontato l'intervento chirurgico ed i trattamenti

medici all'interno del medesimo ospedale. In terzo luogo, ad eccezione delle informazioni presenti nella cartella clinica, sono stati utilizzati esclusivamente strumenti self-report, limitando la possibilità di triangolare i dati con altre fonti di informazione e potenzialmente introducendo *bias* legati all'autovalutazione.

Per quanto concerne gli sviluppi futuri del presente lavoro sarebbe, pertanto, interessante estendere la ricerca coinvolgendo pazienti provenienti da diverse cliniche situate sul territorio nazionale, in modo tale da avere un campione non selettivo e poter così aumentare la validità esterna dei risultati ottenuti dallo studio. Inoltre, sarebbe utile considerare la possibilità di condurre uno studio esplorativo sulle motivazioni che spingono le donne a partecipare a ricerche di questo tipo, sulle loro caratteristiche personalologiche, nonché sui fattori relativi alla ricerca che percepiscono come particolarmente gravosi. Nel presente studio, infatti, molte partecipanti (n=115) non hanno completato il numero di item necessari per essere incluse nell'analisi. Una maggiore comprensione delle ragioni alla base di questo comportamento potrebbe contribuire a prevenire il tasso di abbandono in studi futuri.

Si riconosce, poi, la necessità di approfondire le analisi effettuate integrando nel modello lo studio di moderatori, al fine di indagare l'eventuale presenza di terzi fattori che intervengono nel legame tra le variabili indipendenti (mediche, intrapsichiche e interpersonali-diadiche) individuate e l'immagine corporea. Per ultimo, il coinvolgimento dei partner nella ricerca al fine di esplorare l'oggetto di interesse attraverso un impianto metodologico di tipo diadico permetterebbe di esplorare l'interdipendenza tra misure psicometriche considerate.

In questo modo si potrebbe meglio comprendere, ai fini della strutturazione di futuri interventi, quei fattori che in modo diretto o indiretto hanno un impatto sull'immagine corporea; considerando eventualmente, in un'ottica di incremento della qualità di vita, il coinvolgimento non solo della donna ma anche delle figure la cui presenza, in termini di benessere, influisce sugli *outcomes* della malattia: primo fra tutti il partner.

Riferimenti bibliografici

- Acquati, C., & Saita, E. (2017). *Affrontare insieme la malattia: Il coping diadico fra teoria e pratica*. Roma: Carocci Editore.
- Aizpurua-Perez, I., & Perez-Tejada, J. (2020). Resilience in women with breast cancer: A systematic review. *European journal of oncology nursing: the official journal of European Oncology Nursing Society*, 49, 101854. DOI: 10.1016/j.ejon.2020.101854.

- Antonovsky, A. (1966). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. DOI: 10.1093/heapro/11.1.11.
- Aron, A., Aron, E., & Smollan, D. (1992). Inclusion of the other in the Self-Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596-612. DOI: 10.1037/0022-3514.63.4.596.
- Aydoğan, D., Özgülük Üçok, S. B., & Randall, A. K. (2024). Being One and Staying Two as a Couple: Turkish Married Couples' Sense of We-Ness, Psychological Distress, and Common Dyadic Coping. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 23(4), 282-304. DOI: 10.1080/15332691.2024.2406812.
- Bahrami, M., Mohamadirizi, M., Mohamadirizi, S., & Hosseini, S. A. (2017). Evaluation of body image in cancer patients and its association with clinical variables. *Journal of education and health promotion*, 6, 81. DOI: 10.4103/jehp.jehp_4_15.
- Bodenmann, G. (1997). Dyadic coping: A systemic-transactional view of stress and coping among couples: Theory and empirical findings. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 47(2), 137-141.
- Bodenmann, G. (2000). *Stress und coping bei paaren* [Stress and coping in couples]. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Bodenmann, G. (2005). Dyadic coping and its significance for marital functioning. In T. Revenson, K. Kayser, & G. Bodenmann (Eds.), *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* (pp. 33-50). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bodenmann, G., Meuwly, N., Bradbury, T. N., Gmelch, S., & Ledermann, T. (2010). Stress, anger and verbal aggression in intimate relationships: moderating effects of individual and dyadic coping. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(3), 408-424. DOI: 10.1177/0265407510361616.
- Boing, L., Pereira, G. S., Araújo, C. D. C. R., Sperandio, F. F., Loch, M. D. S. G., Bergmann, A., Borgatto, A. F., & Guimarães, A. C. A. (2019). Factors associated with depression symptoms in women after breast cancer. *Revista de saude publica*, 53(30). DOI: 10.11606/S1518-8787.2019053000786.
- Bonanno, G. A., & Pat-Horenczyk, R. (2011). Coping flexibility and trauma: The Perceived Ability to Cope with Trauma (PACT) Scale. *Psychological Trauma: Theory, Research and Policy*, 3(2), 117-119. DOI: 10.1037/a0020921.
- Brunet, J., Price, J., & Harris, C. (2022). Body image in women diagnosed with breast cancer: A grounded theory study. *Body image*, 41, 417-431. DOI: 10.1016/j.bodyim.2022.04.012.
- Canguilhem, G. (2009). What is health? The ability to adapt. *The Lancet*, 373(9666), 371. DOI: 10.1016/S0140-6736(09)60456-6.
- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The "Big Five Questionnaire": A new questionnaire to assess the Five Factor Model. *Journal of personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288. DOI: 10.1016/0191-8869(93)90218-R.
- Cash, T. F. (2012). Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (pp. 334-342). Elsevier Academic Press.

- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.) (2011). *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Cheli, S., Agostini, A., Herd-Smith, A., Calignani, L., Martella, F., & Fioretto, L. (2016). The Italian version of Body Image Scale reliability and sensitivity in a sample of breast cancer patients. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 22(1), 65-79. DOI: 10.1037/t56642-000.
- Chen, M., Gong, J., Cao, Q., Luo, X., Li, J., & Li, Q. (2021). A literature review of the relationship between dyadic coping and dyadic outcomes in cancer couples. *European journal of oncology nursing: the official journal of European Oncology Nursing Society*, 54, 102035. DOI: 10.1016/j.ejon.2021.102035.
- Cho, Y. U., Lee, B. G., & Kim, S. H. (2020). Coping style at diagnosis and its association with subsequent health-related quality of life in women with breast cancer: A 3-year follow-up study. *European journal of oncology nursing: the official journal of European Oncology Nursing Society*, 45, 101726. DOI: 10.1016/j.ejon.2020.101726.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Conte, L., De Nunzio, G., Lupo, R., Mieli, M., Lezzi, A., Vitale, E., Carriero, M. C., Calabrò, A., Carvello, M., Rubbi, I., & Federico, M. (2023). Breast Cancer Prevention: The Key Role of Population Screening, Breast Self-Examination (BSE) and Technological Tools. Survey of Italian Women. *Journal of cancer education: the official journal of the American Association for Cancer Education*, 38(5), 1728-1742. DOI: 10.1007/s13187-023-02327-3.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The Five-Factor Model of Personality and Its Relevance to Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343-359. DOI: 10.1521/pedi.1992.6.4.343.
- Costantini, M., Musso, M., Viterbori, P., Bonci, F., Del Mastro, L., Garrone, O., Venturini, M., & Morasso, G. (1999). Detecting psychological distress in cancer patients: validity of the Italian version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Supportive care in cancer: official journal of the Multinational Association of Supportive Care in Cancer*, 7(3), 121-127. DOI: 10.1007/s005200050241.
- Davis, C., Tami, P., Ramsay, D., Melanson, D., MacLean, L., Nersesian, S., et al. (2020). Body image in older breast cancer survivors: A Systematic review. *Psychooncology*, 29(5), 823-832. DOI: 10.1002/pon.5359.
- Donato, S., Iafrate, R., Barni, D., Bertoni, A., Bodenmann, G. & Gagliardi, S. (2009). Measuring dyadic coping: The factorial structure of Bodenmann's "Dyadic coping questionnaire" in an Italian sample. *Testing, Psychometrics, Methodology, in applied psychology*, 16(1), 25-47. DOI: 10807/12851.
- Engel G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science (New York, N.Y.)*, 196(4286), 129-136. DOI: 10.1126/science.847460.
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *The American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535-544. DOI: 10.1176/ajp.137.5.535.
- Espen, M. J., Warner, E., Boquiren, V., Wong, J., & Toner, B. (2020). Restoring body image after cancer (ReBIC): A group therapy intervention. *Psycho-Oncology*, 29(4), 671-680. DOI: 10.1002/pon.5304.

- Fang, S. Y., Shu, B. C., & Chang, Y. J. (2013). The effect of breast reconstruction surgery on body image among women after mastectomy: a meta-analysis. *Breast Cancer Research and Treatment*, *137*(1), 13-21. DOI: 10.1007/s10549-012-2349-1.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, *39*(2), 175-191. DOI: 10.3758/bf03193146.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, *41*(4), 1149-1160. DOI: 10.3758/BRM.41.4.1149.
- Grassi, L., Biondi, M., & Costantini, A. (2003). *Manuale pratico di psico-oncologia*. Roma: Il pensiero scientifico editore.
- Grassi, L., Buda, P., Cavana, L., Annunziata, A., Torta, R., & Varetto, A. (2005) Styles of coping with cancer: The Italian version of the Mini-Mental Adjustment to Cancer (Mini-MAC) Scale. *Psycho-Oncology*, *14*(2), 115-124. DOI: 10.1002/pon.826.
- Guan Ng, C., Mohamed, S., Kaur, K., Sulaiman, A. H., Zainal, N. Z., & Taib, N. A. (2017). Perceived distress and its association with depression and anxiety in breast cancer patients. *PLoS ONE*, *12*(3), e0172975.
- Gul, A., Ustundag, H., Andsoy, I. I., & Kalkanli, S. (2015). Anxiety and pain in surgically treated breast cancer patients. *Asian pacific Journal of Cancer Prevention: APCJC*, *16*(10), 4261-4264. DOI: 10.7314/apjcp.2015.16.10.4261.
- Holland, J. C. (2018). Psycho-oncology: overview, obstacles and opportunities. *Psycho-oncology*, *27*(5), 1364-1376. DOI: 10.1002/pon.4692.
- Hopwood, P., Fletcher, I., Lee, A., & Al Ghazal, A. (2001). A body image scale for use with cancer patients. *European Journal of Cancer*, *37*(2), 189-197. DOI: 10.1016/S0959-8049(00)00353-1.
- Hopwood, P., & Hopwood, N. (2019). New challenges in psycho-oncology: An embodied approach to body image. *Psycho-Oncology*, *28*(2), 211-218. DOI: 10.1002/pon.4936.
- Izydorczyk, B., Kwapniewska, A., Lizinczyk, S., & Sitnik-Warchulska, K. (2018). Psychological Resilience as a Protective Factor for the Body Image in Post-Mastectomy Women with Breast Cancer. *International journal of environmental research and public health*, *15*(6), 1181. DOI: 10.3390/ijerph15061181.
- Istituto Superiore di Sanità, ISS (2018). Guadagnare Salute. Accessibile da: <https://www.epicentro.iss.it/guadagnare-salute/programma/corniceriferimento>.
- Jabłoński, M. J., Mirucka, B., Streb, J., Słowik, A. J., & Jach, R. (2019). Exploring the relationship between the body self and the sense of coherence in women after surgical treatment for breast cancer. *Psycho-Oncology*, *28*(1), 54-60. DOI: 10.1002/pon.4909.
- Karimi, M., & Brazier, J. (2016). Health, health-related quality of life, and quality of life: what is the difference?. *Pharmaco Economics*, *34*(7), 645-659. DOI: 10.1007/s40273-016-0389-9.

- Kling, J., Wängqvist, M., & Frisén, A. (2018). “This body is me”: Discovering the ways in which the body is salient in people’s identities. *Body Image, 24*, 102-110. DOI: 10.1016/j.bodyim.2017.12.009.
- Kołodziejczyk, A., & Pawłowski, T. (2019). Negative body image in breast cancer patients. *Advances in Clinical Experimental Medicine, 28*(8), 1137-1142. DOI: 10.17219/acem/103626.
- Kvillemo, P., & Bränström, R. (2014). Coping with breast cancer: a meta-analysis. *PloS one, 9*(11), e112733. DOI: 10.1371/journal.pone.0112733.
- Langellier, K. M., & Sullivan, C. F. (1998). Breast talk in breast cancer narratives. *Qualitative Health Research, 8*(1), 76-94. DOI: 10.1177/104973239800800106.
- Larsen L. (2022). “I think it is a powerful campaign and does a great job of raising awareness in young women”: Findings from Breast Cancer Awareness campaigns targeting young women in Canada. *Canadian oncology nursing journal: Revue canadienne de nursing oncologique, 32*(1), 61-67. DOI: 10.5737/236880763216167.
- Lelorain, S., Bonnaud-Antignac, A., & Florin, A. (2010). Long term posttraumatic growth after breast cancer: prevalence, predictors and relationships with psychological health. *Journal of clinical psychology in medical settings, 17*(1), 14-22. DOI: 10.1007/s10880-009-9183-6.
- Moss, T., Chirico, A., Mallia, L., Lucidi, F., Fucito, A., D’Aiuto, M., & Giordano, A. (2016). Psychosocial Outcomes of Quadrantectomy Versus Mastectomy in a Southern Italian Sample: Development and Needs of the Italian Derriford Appearance Scale 24. *Anticancer research, 36*(4), 1519-1526.
- National Cancer Institute, NCI (2020). *Types of cancer treatment*. Accessibile da: <https://www.cancer.gov/about-cancer/treatment>.
- Pat-Horenczyk, R., Perry, S., Hamama-Raz, Y., Ziv, Y., Schramm-Yavin, S., & Stemmer, S. M. (2015). Posttraumatic Growth in Breast Cancer Survivors: Constructive and Illusory Aspects. *Journal of traumatic stress, 28*(3), 214-222. DOI: 10.1002/jts.22014.
- Phoosuwan, N., & Lundberg, P. C. (2022). Psychological distress and health-related quality of life among women with breast cancer: a descriptive cross-sectional study. *Supportive care in cancer: official journal of the Multinational Association of Supportive Care in Cancer, 30*(4), 3177-3186. DOI: 10.1007/s00520-021-06763-z.
- Phoosuwan, N., & Lundberg, P. C. (2023). Life satisfaction, body image and associated factors among women with breast cancer after mastectomy. *Psycho-oncology, 32*(4), 610-618. DOI: 10.1002/pon.6106.
- Przedzicki, A., Alcorso, J., & Sherman, K. A. (2016). My Changed Body: Background, development and acceptability of a self-compassion based writing activity for female survivors of breast cancer. *Patient education and counseling, 99*(5), 870-874. DOI: 10.1016/j.pec.2015.12.011.
- Rossi, G., & Bramanti, D. (2015). *La famiglia come intreccio di relazioni: La prospettiva sociologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rottmann, N., Hansen, D. G., Larsen, P. V., Nicolaisen, A., Flyger, H., Johansen, C., & Hagedoorn, M. (2015). Dyadic coping within couples dealing with breast cancer: A longitudinal, population-based study. *Health psychology: official*

- journal of the Division of Health Psychology*, 34(5), 486-495. DOI: 10.1037/hea0000218.
- Shi, G., Shi, T., Liu, Y., & Cai, Y. (2021). Relationships between dyadic coping, intimate relationship and post-traumatic growth in patients with breast cancer: A cross-sectional study. *Journal of advanced nursing*, 77(12), 4733-4742. DOI: 10.1111/jan.14946.
- Saita, E., Acquati, C., Fenaroli, V., Zuliani, C., & Bonanno, G. A. (2017). A confirmatory factor analysis of the perceived ability to cope with trauma (PACT) scale. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(2), 255-258. DOI: 10.4473/tpm24.2.5.
- Saita, E., Acquati, C., Molgora, S., Vagnini, D., Piccolo, E. M., Valenti, F., Stratta, G., & Grassi, M. M. (2023). Locally advanced breast cancer (LABC) and delayed care: a qualitative analysis of psychosocial factors. *Psychology, Health & Medicine*, 28(2), 408-418. DOI: 10.1080/13548506.2022.2073379.
- Saita, E., Ferraris, G., Acquati, C., Molgora, S., Sorge, A., Valenti, F., Grassi, M. M., & Vagnini, D. (2022). Dyadic Profiles of Couples Coping with Body Image Concerns After Breast Cancer: Preliminary Results of a Cluster Analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 869905. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.869905.
- Scabini, E. & Iafrate, R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: il Mulino.
- Schilder, P. (1950). *The image and the appearance of the human body*. New York: International Universities Press.
- Siegel, D. J. (1999). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). A Clinical Approach to Posttraumatic Growth. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 405-419). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9780470939338.ch25.
- TenHouten, W. D. (2016). The emotions of powerlessness. *Journal of Political Power*, 9(1), 83-121. DOI: 10.1080/2158379X.2016.1149308.
- Vagnini, D., Grassi, M. M., & Saita, E. (2023). Evaluating Somatic Experiencing® to Heal Cancer Trauma: First Evidence with Breast Cancer Survivors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(14), 6412. DOI: 10.3390/ijerph20146412.
- Vagnini, D., Grassi, M. M., Valenti, F., Bombardieri, E., Saita, E. (2024a). Beauty Therapy to Support Psychosocial Recovery from Oncological Care: A Qualitative Research on the Lived Experience of Women with Breast Cancer Treated with Chemotherapy. *Current Oncology*, 31(5), 2527-2541. DOI: 10.3390/currcol31050189.
- Vagnini, D., Natalucci, V., Moi, S., Vallorani, L., Pietrelli, A., Panico R. A., Ferri Marini, C., Lucertini, F., Annibali, G., Sisti, D., Rocchi, M. B. L., Catalano, V., Saita, E., Emili, R., & Barbieri, E. (2024b). Home-based lifestyle intervention for breast cancer survivors: a surprising improvement in the quality of life during the first year of COVID-19 pandemic. *PloS One*, 19(1), e0296163. DOI: 10.1371/journal.pone.0296163.
- Vagnini, D., Sorge, A., Acquati, C., Colafemmina, F. A., & Saita, E. (2024c). Implementing the framed portrait experience with Italian breast cancer survivors: a

- pilot study assessing short term effects of an existential approach to body image, coping skills, and self-efficacy. *Journal of Cancer Survivorship: Research and Practice*, 18(6), 1998-2007. DOI: 10.1007/s11764-023-01438-6.
- Vanstone, R., & Fergus, K. D. (2020). Online couple interventions in cancer. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care*, 14(1), 67-73. DOI: 10.1097/SPC.0000000000000476.
- Vartanian, L. R. (2012). Self-discrepancy theory and body image. *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance*, 2, 711-717.
- Watson, M., Greer, S., Young, J., Inayat, Q., Burgess, C., & Robertson, B. (1988). Development of a questionnaire measure of adjustment to cancer: the MAC scale. *Psychological Medicine*, 18(1), 203-209. DOI: 10.1017/S0033291700002026.
- Watson, M., Law, M., dos Santos, M., Greer, S., Baruch, J., & Bliss, J. (1994) The Mini-MAC: Further development of the Mental Adjustment to Cancer Scale. *Journal of Psychosocial Oncology*, 12(3), 33-46. DOI: 10.1300/J077V12N03_03.
- World Health Organization, WHO (1986). The 1st International Conference on Health Promotion, Ottawa, 1986. Accessibile da: <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference>.
- Zehra, S., Doyle, F., Barry, M., Walsh, S., & Kell, M. R. (2020). Health-related quality of life following breast reconstruction compared to total mastectomy and breast-conserving surgery among breast cancer survivors: a systematic review and meta-analysis. *Breast Cancer*, 27(4), 534-566. DOI: 10.1007/s12282-020-01076-1.
- Zhang, C., Hu, G., Biskup, E., Qiu, X., Zhang, H., & Zhang, H. (2018). Depression Induced by Total Mastectomy, Breast Conserving Surgery and Breast Reconstruction: A Systematic Review and Meta-analysis. *World journal of surgery*, 42(7), 2076-2085. DOI: 10.1007/s00268-018-4477-1.
- Zhu, F., Liu, C., Zhang, W., Qiang, W., Yin, X., & Lu, Q. (2023). The mediating effect of coping styles between self-compassion and body image disturbance in young breast cancer survivors: a cross-sectional study. *BMC nursing*, 22(1), 178. DOI: 10.1186/s12912-023-01342-5.
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361-370. DOI: 10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x.
- Zimmermann, T., Scott, J. L., & Heinrichs, N. (2010). Individual and dyadic predictors of body image in women with breast cancer. *Psycho-oncology*, 19(10), 1061-1068. DOI: 10.1002/pon.1660.

RICERCHE DI PSICOLOGIA

Ricerche di Psicologia è una rivista scientifica che pubblica articoli di tipo teorico, storico, empirico e di rassegna e discussione critica che affrontano tutti i temi della psicologia. È di interesse della rivista ogni argomento della psicologia, considerato sotto l'aspetto dei più recenti avanzamenti della ricerca: psicologia generale, cognitiva e sperimentale; storia della psicologia; psicologia fisiologica, neuropsicologia e psicobiologia; psicologia animale e comparata; psicometria e metodologia della ricerca psicologica; psicologia dello sviluppo e dell'educazione; psicologia sociale; psicologia del lavoro e delle organizzazioni; psicologia dinamica; psicologia clinica. La rivista è sensibile a un approccio che cerca di intercettare le questioni dell'attualità e i problemi che emergono dal mondo della cultura e dalla società, favorendo il dialogo interdisciplinare. *Ricerche di Psicologia* può ospitare forum centrati su specifiche tematiche o che raccolgono contributi scientifici associati a eventi e convegni e la presentazione organica dei risultati di progetti di rilevante interesse. La rivista pubblica articoli in italiano e inglese, incoraggiando i secondi per favorire la diffusione internazionale.