

Adolescenti tra mondo digitale, scuola e futuro

**Indagine
sul benessere degli studenti
della Repubblica di San Marino**

**a cura di
Alberto Amadori e
Alberto Righi**

Collana di Scienze della Formazione



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Adolescenti tra mondo digitale, scuola e futuro

**Indagine
sul benessere degli studenti
della Repubblica di San Marino**

a cura di
**Alberto Amadori e
Alberto Righi**

FrancoAngeli 

L'Opera è il frutto dei risultati delle ricerche del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Repubblica di San Marino.

Il volume ha superato un processo di *double blind peer review*.

Isbn e-book Open Access: 9788835181842

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato 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>*

Indice

Il benessere mentale degli adolescenti e uso dei social media , di <i>Livia Taverna e Francesca Sangiuliano Intra</i>	pag. 7
Social media, depressione e ansia negli adolescenti	» 8
Adolescenti, immagine corporea e disturbi alimentari. L'influenza dei social media	» 14
I social media come ambiente di sviluppo	» 17
La ricerca IBAS , di <i>Alberto Righi e Alberto Amadori</i>	» 25
Genesi e obiettivi della ricerca	» 25
Inquadramento teorico	» 26
Studi presentati nella monografia	» 29
Procedura e dettagli del campione	» 30
Strumenti utilizzati nell'indagine	» 35
Il rifiuto scolastico: analisi del fenomeno, fattori di rischio e strategie di intervento , di <i>Giulia Prestera</i>	» 39
Comprendere il rifiuto scolastico: la complessità della definizione	» 39
Sviluppo e conseguenze del rifiuto scolastico	» 42
Prevalenza del fenomeno in Italia e nel mondo	» 47
Modelli teorici per comprendere il rifiuto scolastico	» 52
Fattori di rischio	» 55
Fattori protettivi	» 59
Interventi educativi	» 63
Generazione digitale a San Marino: esperienze di cyber-bullismo tra i giovani , di <i>Alberto Amadori e Antonella Brighi</i>	» 76
Il fenomeno del bullismo: una prospettiva evolutiva e sociale	» 76

Quadri teorici per comprendere il cyberbullismo: prospettive sociali, cognitive e contestuali	pag.	80
TikTok, Instagram e Telegram: il ruolo dei social network nel cyberbullismo	»	82
Cyberbullismo e benessere in età adolescenziale	»	85
La ricerca IBAS: cyberbullismo tra gli adolescenti di San Marino	»	87
Discussione dei risultati	»	95
Il ruolo dei programmi evidence-based nella prevenzione del bullismo e del cyberbullismo	»	97
Pandemia, crisi climatica e guerra: le ombre sul futuro nelle percezioni dei giovani sammarinesi , di <i>Alberto Righi e Antonella Brighi</i>	»	108
Genesi del focus sul futuro	»	108
Ansia per il futuro e adolescenza	»	110
La preoccupazione per il futuro degli studenti di San Marino	»	115
Classe per classe	»	116
Equipaggiare ragazze e ragazzi di risorse per la vita: un modello per le scuole , di <i>Alessandra Imperio</i>	»	132
Pensare Attivamente in un Contesto Sociale	»	133
TASC e il potenziamento del pensiero critico nell'era digitale	»	136
TASC e il miglioramento delle interazioni sociali	»	144
Il ruolo di TASC nella percezione dell'autoefficacia	»	146
Conclusioni , di <i>Alberto Amadori e Alberto Righi</i>	»	153

Il benessere mentale degli adolescenti e uso dei social media

di *Livia Taverna e Francesca Sangiuliano Intra*

Negli ultimi dieci anni, le preoccupazioni relative alla salute mentale degli adolescenti sono diventate un tema centrale nel dibattito pubblico e nell'attenzione sociale soprattutto a causa della diffusione di dati allarmanti che segnalano un aumento significativo degli indicatori di disagio psicologico nella popolazione giovanile in molti paesi del mondo. Le fragilità e le vulnerabilità di una popolazione così giovane hanno richiamato l'attenzione da un lato di esperti e ricercatori, e dall'altro dell'opinione pubblica e dei decisori politici stimolando un senso di responsabilità collettiva verso la loro protezione, considerando che gli adolescenti di oggi rappresentano gli adulti di domani. L'aumento del disagio psicologico tra gli adolescenti viene frequentemente associato alla crescente diffusione di innovazioni tecnologiche che si sono presentate come uno dei principali fenomeni di trasformazione sociale degli ultimi anni. In particolare, l'ascesa nell'utilizzo dei social media è spesso citata come un fattore determinante, in quanto ha dato luogo ad una radicale trasformazione del modo con cui i giovani interagiscono tra loro, esprimono loro stessi e si misurano con le aspettative sociali.

Per quanto si siano sollevate voci critiche rispetto al fatto che l'uso dei social media possa rappresentare una sorta di "capro espiatorio" dietro al quale nascondere intrecci più complessi che stanno all'origine del disagio psichico dei giovani (Sharp, 2021), i dati riguardanti l'uso massiccio delle nuove tecnologie da parte di bambini ed adolescenti (Ofcom, 2024) non possono non interrogare genitori ed insegnanti rispetto ai possibili esiti sul benessere e sulla salute dei minori così come, più in generale, sul loro sviluppo.

Gli studi sulla prevalenza dei disturbi mentali hanno mostrato che la metà di tutte le condizioni di disagio psichico clinicamente significative si manifestano prima dei quattordici anni e che il 10-20% tra bambini e adolescenti ha sperimentato almeno una condizione psicopatologica. Tra questi

si riscontrano tassi più elevati nella popolazione femminile e tra coloro che sono esposti a condizioni di fragilità come povertà, trauma, abuso e/o violenza (WHO, 2011).

La salute mentale degli adolescenti, definita non solo come assenza di disturbi diagnosticabili ma anche come una condizione di benessere complessivo, include la percezione di autorealizzazione, la capacità di gestire in modo efficace lo stress, il mantenimento della propria produttività e la partecipazione alla vita comunitaria (WHO, 2018), si trova ad affrontare sfide sempre maggiori anche a seguito della pandemia da Covid-19 e del suo significativo impatto sulla routine quotidiana dei giovani, caratterizzato anche da lunghi periodi di isolamento sociale, e da un parallelo aumento nell'uso dei social media (Twenge e Joiner, 2020).

Tuttavia, la relazione tra uso delle nuove tecnologie, in particolare dei social media, e le principali manifestazioni di disturbo mentale negli adolescenti non trova unanime consenso nella comunità scientifica. Alcuni studiosi mettono in evidenza come i social media possano rappresentare un rischio significativo per la salute pubblica di questi minori (cfr. i contributi di Brailovskaia *et al.*, 2023; Alonzo *et al.*, 2021; Keles, McCrae e Grealish, 2020), mentre altri invitano a trattare con cautela la qualità e la coerenza delle prove disponibili suggerendo un esame critico dei dati a disposizione specialmente in funzione delle difficoltà metodologiche che gli studi di questo tipo comportano (Ferguson *et al.*, 2022; Orben e Przybylski, 2019).

Nel dibattito attuale la letteratura tende a mettere in evidenza la relazione tra uso delle nuove tecnologie e le manifestazioni psicopatologiche che hanno maggior prevalenza nella popolazione giovanile, quali i disturbi depressivi (Cunningham, Hudson e Harkness, 2021), l'ansia (Keles, McCrae e Grealish, 2020), la solitudine (O'Day e Heimberg, 2021), l'autostima (Rounsefell *et al.*, 2020), l'ideazione suicidaria (Twenge e Joiner, 2020), ed infine le alterazioni nell'immagine corporea ed i disturbi alimentari (Marks, De Foe e Collett, 2020). Nella discussione confluiscono anche riflessioni relative agli effetti che l'uso delle nuove tecnologie può avere sul benessere fisico, ad esempio compromettendo la qualità e la quantità del sonno (Alonzo *et al.*, 2021) così come la riduzione dell'attività fisica ed il rischio di sedentarietà (Brailovskaia *et al.*, 2023).

Social media, depressione e ansia negli adolescenti

L'adolescenza rappresenta un periodo di riorientamento sociale in cui i giovani spostano le loro interazioni sociali dalla famiglia nucleare verso i coetanei, con i quali costruiscono relazioni di amicizia e legami sentimentali.

tali che li accompagneranno nel percorso di formazione della loro identità (Marcia, 1980). Questa è una delle ragioni per le quali, in ambito evolutivo, alle interazioni sociali viene attribuito il ruolo di fattore eziologico cruciale nello spiegare l'aumento esponenziale del fenomeno della depressione in questa fascia d'età in particolar modo tra le ragazze. Uno studio pubblicato sulla rivista *Nature* ha evidenziato come al rapido incremento nell'uso dei social media da parte delle teenagers tra il 2009 ed il 2011 corrispondesse negli Stati Uniti e nel Regno Unito un aumento significativo del livello di incidenza di disturbi quali depressione, ansia ed autolesionismo registrato tra il 2012 ed il 2013 (Haidt, 2020). I numeri sono impressionanti se si considera che nel 2005 gli episodi di depressione maggiore si attestavano intorno all'8% mentre nel 2020 raggiungono il 17% (Vidal *et al.*, 2020). Si stima che fino a un adolescente su cinque sperimenterà sintomi depressivi prima di raggiungere l'età adulta per quanto tale valutazione possa essere sottostimata se si considera che la depressione in età pediatrica tende spesso a non essere riconosciuta o diagnosticata (Mullen, 2018).

Nello stesso periodo di riferimento anche i tassi di suicidio tra i giovani sono aumentati drasticamente, registrando quasi un incremento del 50% negli ultimi due decenni (Vidal *et al.*, 2020). Tale aumento ha colpito in modo particolare le ragazze, che risultano più inclini a riportare sintomi depressivi (Keyes *et al.*, 2019), tentativi di suicidio (Plemmons *et al.*, 2018) e casi di auto-avvelenamento (Spiller *et al.*, 2018).

Quasi due terzi delle ragazze in età compresa tra i quindici ed i diciassette anni dichiara di utilizzare quotidianamente i social media risultando così esposte ad un rischio più elevato di incorrere in problemi di salute mentale rispetto ai coetanei di genere maschile.

A spiegazione di questo fenomeno, successivamente riscontrato anche in altri paesi, è stata avanzata l'ipotesi che la mancanza di indizi fisici e non verbali quali i gesti, le sfumature e le modulazioni nel tono della voce, che tipicamente caratterizzano le interazioni in ambito digitale, possa influenzare in modo significativo la socializzazione di questi giovani ed il livello di soddisfazione che ne possono trarre (Nesi, Choukas-Bradley e Prinstein, 2018a; Nesi, Choukas-Bradley e Prinstein, 2018b).

Le interazioni faccia a faccia vengono infatti percepite come più ricche, maggiormente capaci di generare un forte senso di appartenenza e di vicinanza, tutti fattori che, nel complesso, possono sostenere e promuovere la salute mentale ed il benessere sociale degli adolescenti (Sherman, Michikyan e Greenfield, 2013).

D'altro canto, l'assenza di segnali fisici può invece aumentare il rischio di difficoltà di comunicazione e, conseguentemente, alimentare la probabilità di conflitti. Una comunicazione povera, perché priva di quegli elementi

che facilitano la sensazione di connessione e vicinanza con gli altri, può favorire l'insorgere di sentimenti potenzialmente negativi, quali la frustrazione, il disinteresse, ed il disinvestimento relazionale, il senso di vuoto e un sentimento di autosvalutazione, compromettendo in modo significativo il benessere e la salute psichica degli adolescenti (Amichai-Hamburger, Kingsbury e Schneider, 2013). Le interazioni che avvengono nel contesto dei social media potrebbero pertanto non avere la medesima efficacia delle interazioni faccia a faccia nel proteggere i giovani dai disturbi depressivi, oppure – nel peggiore dei casi – potrebbero addirittura contribuire all'insorgenza di sintomi e quadri clinici di tipo depressivo.

Un'altra ipotesi che si è fatta strada in letteratura, relativamente alla connessione tra uso dei social media e disturbi dell'umore, riguarda il fatto che la migrazione delle interazioni sociali da un contesto naturale ad uno virtuale lasci troppo tempo alla sperimentazione delle comunicazioni di persona (Kraut *et al.*, 1998). Pertanto, sia il potenziale calo delle interazioni offline che la minore qualità delle interazioni online rispetto a quelle offline possono collegare l'uso dei social media alla depressione.

Le teorie interpersonali sulla depressione suggeriscono che le persone che soffrono di questo disturbo tendano a relazionarsi con gli altri in modi che possono aumentare il rischio di sviluppare ulteriori sintomi depressivi nel tempo. Ad esempio, potrebbero manifestare comportamenti di ricerca di rassicurazione o di *feedback* negativo, ovvero la tendenza a sollecitare risposte sfavorevoli dagli altri per rafforzare una percezione negativa di sé (Hames, Hagan e Joiner, 2013), dinamica esacerbata dalle funzionalità dei social media in cui la possibilità di misurare l'approvazione sociale avviene attraverso *like* e commenti in un contesto di accessibilità continua (Nesi *et al.*, 2018b), inoltre, anche la pubblicazione frequente di post finalizzati a ottenere conferme, potrebbe intensificare stati depressivi in coloro che ricercano un riscontro sociale. Un aspetto ancora poco esplorato riguarda l'utilizzo dei social media da parte degli adolescenti per cercare interazioni incentrate sulla condivisione e sull'amplificazione di pensieri negativi. In particolare, possono impiegare queste piattaforme per trovare persone con cui discutere ripetutamente di preoccupazioni e difficoltà emotive, un processo noto come co-ruminazione (Battaglini *et al.*, 2021). Sebbene inizialmente possa offrire un senso di conforto e comprensione reciproca, questo tipo di dinamica rischia di rafforzare schemi di pensiero negativi, contribuendo al mantenimento o al peggioramento dei sintomi depressivi (Spendelow, Simonds e Avery, 2017).

Altri fattori che possono spiegare l'associazione tra sintomi depressivi e l'uso dei social media riguardano i vissuti di cyberbullismo (Hamm *et al.*, 2015), per i quali le esperienze di vittimizzazione fungono da rinforzo ri-

spetto a pensieri di autosvalutazione, così come l'esposizione costante a notizie caratterizzate da contenuti inquietanti e allarmanti possono facilmente amplificare i livelli di ansia e depressione, soprattutto nei giovani più vulnerabili anche in virtù della loro accessibilità e condivisibilità (Caporino *et al.*, 2020; Menin *et al.*, 2021; Ortega *et al.*, 2012).

Questo fenomeno risulta particolarmente rilevante per coloro che appartengono a gruppi sociali stigmatizzati o emarginati, i quali potrebbero sentirsi ulteriormente isolati o minacciati dai contenuti che alimentano discriminazione, pregiudizio o ingiustizie. Inoltre, gli adolescenti che già soffrono di sintomi depressivi o ansiosi possono essere più suscettibili agli effetti negativi di un'esposizione continua a informazioni negative, sviluppando un ciclo di preoccupazione e stress che aggrava ulteriormente il loro stato psicologico.

La natura immediata e ripetitiva delle piattaforme sociali, insieme alla tendenza ad enfatizzare eventi traumatici o drammatici, può creare un ambiente in cui il senso di insicurezza e impotenza si radica profondamente. In alcuni casi, l'accesso ininterrotto alle informazioni può ostacolare la capacità degli adolescenti di elaborare emotivamente ciò che leggono, portando ad una maggiore vulnerabilità nei confronti dei disturbi dell'umore.

Alcune piattaforme comunemente denominate come “social media ad alta componente visiva” (*High Visual Social Media*) che si basano principalmente su contenuti visivi, quali immagini e video, per la comunicazione e l'interazione, sono state associate sia a disturbi depressivi che ansiosi in ragione della potenziale esposizione degli adolescenti a confronti sociali negativi (Hawes, 2020).

Da una prospettiva cognitiva, i social media possono fungere da rinforzo della convinzione negativa che il valore personale sia strettamente legato all'aspetto fisico. Se i fruitori di queste piattaforme sviluppano la percezione di non essere all'altezza degli standard estetici proposti, i sintomi di depressione o di ansia possono intensificarsi. È anche possibile che gli adolescenti ansiosi, depressi o insoddisfatti del proprio corpo siano più inclini ad utilizzare i social media ad alta componente visiva per cercare conferme o smentite delle proprie convinzioni personali attraverso i già citati *like* o commenti e condivisioni.

Recenti ricerche di metanalisi hanno tuttavia evidenziato come la relazione tra social media ad alta componente visiva e depressione sia abbastanza debole, al punto da considerare il legame tra i due poco convincente (McCrory, Best e Maddock, 2020), per lo più influenzato da difficoltà metodologiche nella conduzione e nella confrontabilità degli studi (ad esempio non tutti gli studi distinguono i social media ad alta componente visiva dagli altri, né tra forme positive e negative di interazione con social media vi-

sivi). Infine, la relazione tra l'uso dei social media e sintomi di depressione o ansia potrebbe dipendere da una varietà di fattori riconducibili alle caratteristiche dell'individuo che ne fruisce con la conseguenza di aumentare il rischio di sviluppare sintomi internalizzanti.

Gli studi presenti in letteratura che hanno analizzato la relazione tra uso dei social media ed ansia, in particolare con un approccio longitudinale, sono in numero consistentemente inferiore a quelli che si sono occupati di indagare il legame tra social media e sintomi depressivi (Sarmiento *et al.*, 2020). Nel complesso emerge un quadro in cui i social media possono avere sia un ruolo benefico che dannoso in relazione alla sintomatologia e alle sindromi ansiose. Alcune ricerche, come quella condotta da Ohannessian e colleghi (2021), non hanno individuato correlazioni significative tra la frequenza d'uso dei social media ed i livelli di ansia auto-riferiti. Al contrario, altri studi, tra cui quello di Sarmiento (2020), hanno evidenziato associazioni ambivalenti, con alcuni risultati che suggeriscono un aumento dell'ansia legato all'uso intensivo dei social media, mentre altri indicano un effetto positivo, come la riduzione dello stress percepito attraverso interazioni online positive.

Una delle difficoltà metodologiche più frequentemente riscontrate riguarda il fatto che gran parte di queste ricerche si basa su misurazioni soggettive e autovalutazioni dei livelli di ansia (Keles, McCrae e Grelish, 2020). Sebbene tali strumenti possano fornire indicazioni utili, essi mostrano solo una limitata corrispondenza con i sintomi diagnosticabili tramite interviste cliniche strutturate e standardizzate, le uniche utilizzabili per una valutazione relativa al benessere psicologico. Di conseguenza, i risultati ottenuti potrebbero non essere pienamente affidabili e in grado di supportare le conclusioni tratte, sebbene possano fungere da valido indicatore per una più ampia lettura del fenomeno e una adeguata risposta educativa.

Un'altra limitazione significativa di questi studi riguarda la mancanza di attenzione ai comportamenti specifici associati all'uso dei social media che potrebbero influenzare i livelli di ansia. Mentre molte ricerche esaminano il tempo totale trascorso sulle piattaforme, poche indagano le modalità con cui tali strumenti vengono utilizzati, come il tipo di contenuti visualizzati, la frequenza con cui avviene il confronto sociale positivo e negativo (con espressioni di approvazione o di disapprovazione), l'interazione con post altrui o l'entità del coinvolgimento in discussioni negative o conflittuali.

Ad esempio, l'interazione passiva con i social media, come scorrere i contenuti senza partecipare attivamente, è stata associata ad un aumento dei sintomi riconducibili all'ansia e alla depressione, probabilmente a causa dell'esposizione prolungata a contenuti idealizzati e irraggiungibili che ali-

mentano il confronto sociale e la bassa autostima. Al contrario, l'interazione attiva, come commentare o condividere post, potrebbe favorire un senso di appartenenza e supporto sociale, attenuando potenzialmente i sintomi ansiosi.

Il modo specifico con cui avvengono le interazioni nei social media, ovvero in assenza di indizi fisici specifici, come l'espressione del volto, se in alcuni casi, come precedentemente esposto, rappresenta un fattore di rischio, in altri casi potrebbe rappresentare un elemento di vantaggio. Ad esempio, per le persone affette da ansia sociale, l'interazione online potrebbe risultare meno stressante rispetto a quella faccia a faccia (Erliksson, Lindner e Mortberg, 2020), sebbene questa tendenza a preferire le interazioni indirette a quelle dirette sia più evidente negli adulti che negli adolescenti (Prizant-Passal, Shechner e Aderka, 2016). Poiché sia il disturbo d'ansia sociale che quello d'ansia generalizzato sono associati a significative difficoltà nelle interazioni sociali, gli individui che soffrono di questi disturbi tendono a sperimentare un marcato disagio nelle situazioni che richiedono interazioni con i coetanei o con gli adulti, manifestando spesso comportamenti di evitamento o ritiro sociale. L'intensa paura del giudizio altrui, il timore di essere rifiutati o umiliati, e una scarsa autostima porta questi adolescenti a sentirsi inadeguati o inferiori rispetto agli altri, innescando un ciclo di evitamento, che riduce ulteriormente le opportunità di apprendere abilità relazionali, e contribuendo ad alimentare sentimenti di isolamento e solitudine. Tali difficoltà non solo ostacolano lo sviluppo di competenze sociali adeguate, ma possono anche interferire con la capacità di creare e mantenere relazioni significative.

Per queste ragioni qualche studioso ha considerato le *affordances* specifiche dei social media come un'opportunità per gli individui ansiosi che possono avere uno spazio alternativo, in cui esercitarsi e migliorare le proprie abilità sociali, sperimentando al contempo benefici come *feedback* positivi e conferme di sé nelle interazioni online. Le interazioni online vengono percepite come "protette" e "sicure" proprio nella misura in cui vengono mediate da uno strumento risultando quindi per l'individuo meno "esposte". L'ambiente online tende, infatti, a mascherare i segnali non verbali involontari spesso mostrati da chi ha difficoltà sociali.

In linea con l'ipotesi che l'ambiente virtuale possa rappresentare uno spazio di opportunità nel quale sperimentare una sorta di compensazione alle scarse competenze sociali, gli individui valutati come relativamente poco abili dal proprio interlocutore in interazioni faccia a faccia mostrebbero di preferire maggiormente le interazioni online rispetto a quelle offline (Brighi, 2012; Kang e Munoz, 2014) che vengono percepite come più gestibili e relativamente più semplici da gestire. Ad esempio, la natura

asincrona degli scambi comunicativi sui social media può favorire il senso di un maggiore controllo sulle interazioni, riducendo la percezione di subire una pressione legata ai tempi con cui si svolge una conversazione *vis à vis*. Inoltre, poiché le interazioni sociali online e quelle offline risultano fortemente correlate (Resnik e Bellmore, 2019) si ipotizza che un miglioramento della qualità delle relazioni in ambiente virtuale possa trasferirsi anche alle interazioni offline, contribuendo a ridurre i sintomi di ansia sociale attraverso esposizioni ripetute a stimoli sociali temuti.

Tuttavia, sia nella ricerca che nell'opinione pubblica sono emerse preoccupazioni sul fatto che la facilità percepita nella comunicazione online possa spingere individui con una bassa percezione delle proprie competenze sociali a utilizzare in modo eccessivo le piattaforme digitali (Casale *et al.*, 2013) o a considerare i social network come un sostituto accettabile del legame con il mondo reale. Sebbene infatti gli adolescenti possano inizialmente rivolgersi ai social media per ricevere supporto emotivo, e attenuare l'ansia provocata dal confronto con il mondo reale, questa "evasione" può portare a fenomeni di co-ruminazione tra individui che si incontrano online, favorendo un incremento dei sintomi ansiosi nel tempo anziché una loro riduzione, in special modo quando tali pratiche si verificano nella prima adolescenza (Ohannessian, Fagle e Salafia, 2021). Infine, il tempo trascorso online a discapito delle interazioni *vis à vis* potrebbe privare gli adolescenti delle opportunità necessarie a sviluppare competenze sociali in situazioni di vita reale, aumentando la paura di fallire nelle interazioni dal vivo, un sintomo chiave dell'ansia sociale. Paradossalmente, affidarsi prevalentemente alle interazioni online potrebbe rafforzare comportamenti evitanti, tipici degli individui socialmente ansiosi, impedendo loro di affrontare e superare le situazioni sociali temute nel mondo reale.

Oltre ai sintomi depressivi e ansiosi, l'uso dei social media negli adolescenti assume un ruolo sociale significativo come strumento di conferma identitaria. Negli ultimi anni, questo aspetto è stato approfondito soprattutto in relazione allo sviluppo della percezione di sé e al rischio di disturbi alimentari, evidenziando come le dinamiche digitali possano influenzare profondamente l'immagine corporea e il benessere psicologico.

Adolescenti, immagine corporea e disturbi alimentari. L'influenza dei social media

L'adolescenza rappresenta una fase cruciale dello sviluppo in cui i giovani attribuiscono un'importanza significativa alle relazioni sociali e al senso di appartenenza al gruppo dei pari. Durante questo periodo, la ricer-

ca di approvazione e accettazione sociale diventa centrale, influenzando profondamente l'autostima e il benessere emotivo. Gli adolescenti mostrano una spiccata sensibilità al giudizio sociale, sviluppando una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie caratteristiche esteriori.

In questo contesto, lo status sociale all'interno del gruppo di riferimento assume un ruolo di primaria importanza ed è spesso strettamente associato all'aspetto fisico. Gli adolescenti percepiti come più attraenti tendono infatti a essere considerati anche più popolari e influenti tra i coetanei. Questa associazione tra aspetto e popolarità può alimentare il desiderio di conformarsi agli standard estetici dominanti e spingere i giovani a investire tempo ed energie nel migliorare la propria immagine corporea.

Tale enfasi sull'apparenza può, tuttavia, generare pressioni sociali significative, specialmente in un'età in cui i cambiamenti fisici dovuti alla pubertà possono accentuare l'insicurezza. Le ragazze, ad esempio, sono spesso maggiormente inclini a dare grande importanza all'estetica e alla cura del corpo, mentre i ragazzi tendono a concentrarsi sullo sviluppo muscolare e sulla forza fisica come segni di prestigio sociale.

Inoltre, il fenomeno del "pubblico immaginario", tipico dell'adolescenza, accentua la percezione di essere costantemente osservati e giudicati dai coetanei (Zheng *et al.*, 2019). Questa convinzione può amplificare le preoccupazioni legate all'aspetto fisico e contribuire allo sviluppo di disturbi dell'immagine corporea e comportamenti disfunzionali, come diete estreme, esercizio fisico eccessivo o disturbi alimentari.

L'avvento dei social media ha ulteriormente intensificato queste dinamiche, creando spazi virtuali in cui la presentazione di sé e la ricerca di approvazione vengono costantemente monitorati attraverso like, commenti e condivisioni. Se da una parte l'ambiente digitale offre opportunità di connessione, dall'altra può anche accentuare la competizione sociale e la necessità di aderire agli standard di bellezza idealizzati, aumentando così il rischio di insoddisfazione corporea e problemi psicologici correlati che compromettono la salute mentale degli adolescenti. Sebbene la ricerca non abbia chiarito in modo definitivo e soddisfacente la relazione tra uso dei social media e i disturbi dell'immagine corporea oppure i disturbi alimentari, alcune delle caratteristiche specifiche dei social media sono state considerate rilevanti ai fini dell'istituzione di comportamenti che possono essere associati a questi disturbi. Ne sono un esempio tutti i contenuti immagini e video che possono essere oggetto di modifica e pre-set prima della pubblicazione. Si tratta di una pratica abbastanza comune tra i giovani: negli Stati Uniti, ad esempio, è stato riscontrato che il 45% degli adolescenti pubblica selfie con una certa regolarità (Anderson e Jiang, 2018). Questo dato è rilevante in quanto la pubblicazione di selfie è una pratica

associata a vissuti corporei di insoddisfazione, di idealizzazione della magrezza (McLean *et al.*, 2015) e all'esperienza di confronto sociale (Mingoa *et al.*, 2019). Allo stesso modo è stato riscontrato che modificare le foto accentua fenomeni di auto-oggettivazione, l'ansia percepita, la vergogna nei confronti del proprio corpo e comportamenti alimentari disordinati (Terán, Yan e Aubrey 2020), viceversa l'evitamento nella pubblicazione delle proprie immagini è considerato associato a una bassa autostima.

L'utilizzo di strumenti di modifica delle immagini e di filtri che consentono di migliorare l'aspetto fisico è molto comune tra gli adolescenti, in particolare tra le ragazze, che dedicano molto tempo alla scelta degli scatti prima di passare alla fase di editing, e pianificando in modo scrupoloso la realizzazione di molteplici scatti per garantire il risultato desiderato. Questo processo viene etichettato dalle ragazze stesse come un vero e proprio "lavoro" che consente di conformarsi agli ideali di bellezza dominanti, ma può al contempo alimentare auto-oggettivazione e disordini nel comportamento alimentare (Lonergan *et al.*, 2020).

Le aspettative estetiche sociali (Yau e Reich, 2019) possono essere soddisfatte solo con un investimento di tempo e di risorse che rinforza l'ansia da immagine corporea, la vergogna fisica e la preoccupazione per il proprio aspetto (Wang *et al.*, 2019).

Il fenomeno della auto-oggettivazione si manifesta quando gli adolescenti iniziano a percepire il proprio corpo come un oggetto da esibire piuttosto che come una parte di loro stessi. Tale visione rischia di compromettere la percezione del proprio valore, generando livelli elevati di stress e comportamenti maladattivi come restrizioni alimentari, abbuffate o esercizio fisico compulsivo.

Da recenti studi emerge che l'esposizione alle immagini di altri adolescenti sui social media, più che il tempo complessivo trascorso online, può contribuire ai disturbi dell'immagine corporea (Choukas-Bradley *et al.*, 2020). Questo effetto sembra essere mediato da un meccanismo di interiorizzazione degli ideali estetici proposti culturalmente, che alimenta il confronto sociale (Rodgers *et al.*, 2020). Diversi lavori hanno evidenziato una maggiore vulnerabilità tra le adolescenti rispetto ai coetanei maschi rispetto a questo tipo di esposizione, probabilmente in relazione al peso che gli standard di bellezza femminili ricoprono nella costruzione identitaria. Tuttavia, anche i ragazzi non sono esenti da pressioni rispetto all'aspetto fisico, come mostrato da ricerche che mettono in luce crescenti livelli di insoddisfazione corporea e comparazione sociale anche tra gli adolescenti maschi (Kleemans *et al.*, 2018). In entrambi i casi, il rischio è l'aumento del divario percepito tra il proprio corpo e gli standard culturali di riferi-

mento, con possibili ricadute sul benessere psicologico e, in casi più gravi, sull'insorgenza di disturbi alimentari.

Inoltre, la possibilità di esprimere approvazione o disapprovazione rispetto ai contenuti pubblicati rende gli adolescenti particolarmente sensibili ai *feedback* sociali quantificabili, come *like* ai commenti e all'oscillazione nel numero di followers, che fungono da indicatori di gradimento nella comunità di riferimento. Studi di neuroimaging hanno mostrato come ricevere molti "mi piace" attivi i circuiti cerebrali della ricompensa, rendendo il riconoscimento sociale online altamente gratificante (Sherman *et al.*, 2016). Anche il numero di contatti sui social media è risultato in alcune ricerche recentemente apparse correlato a preoccupazioni per l'immagine corporea e a comportamenti alimentari disordinati (gli adolescenti sono particolarmente sensibili ai *feedback* sociali quantificabili, come "mi piace", commenti e follower, che fungono da indicatori di approvazione sociale).-Ricerche indicano che il numero di contatti sui social media è correlato a preoccupazioni per l'immagine corporea e disordini del comportamento alimentare (Tiggemann e Slater, 2013, 2014; Berne, Frisén e Kling, 2014), così come i commenti, sia positivi che negativi, che invece influenzano l'autostima: i complimenti possono aumentare la auto-oggettivazione, mentre le critiche sono associate a bassa autostima e depressione nelle ragazze e a comportamenti problematici nei ragazzi (Berne, Frisén e Kling, 2014).

L'interazione continua con contenuti altrui tramite *like* e commenti intensifica i confronti sociali, alimentando preoccupazioni sull'immagine corporea e riducendo l'autostima (Steinsbekk *et al.*, 2021).

Questo tipo di esposizione perpetua la convinzione che il proprio valore dipenda dalla capacità di conformarsi agli ideali estetici dominanti, spingendo molti adolescenti a sperimentare emozioni negative come vergogna e frustrazione quando percepiscono discrepanze tra la loro immagine reale e quella desiderata.

I social media come ambiente di sviluppo

In letteratura c'è ampio consenso rispetto al fatto che il comportamento umano possa essere pienamente compreso solo in relazione al contesto di sviluppo, alla nicchia evolutiva che lo accoglie e ne promuove la crescita (Brofenbrenner e Morris, 2006). Specificatamente, per quanto attiene allo sviluppo adolescenziale, l'influenza esercitata dalle famiglie, dai gruppi di coetanei, dalle scuole e dai quartieri sulla crescita, oltre ad essere stato ampiamente documentato, ha anche fatto assurgere questi fattori alla dimensione di ambienti e contesti di sviluppo. Analogamente, i social media

rappresentano qualcosa di più di semplici strumenti di comunicazione o ludici diversivi. Da almeno un paio di decenni si sono venuti a costituire come veri e propri ambienti sociali e culturali nei quali gli adolescenti sperimentano l'affermazione della loro identità. I social media agiscono come una nicchia evolutiva nella quale si sperimentano comportamenti, si acquisiscono valori, nascono identità. Gli adolescenti non si limitano ad utilizzare i social media, ma li abitano, sperimentando ruoli sociali, affrontando sfide relazionali e costruendo la loro identità.

I social media funzionano come una sorta di ecosistema virtuale, dove trovano spazio interazioni complesse che riflettono e influenzano le dinamiche sociali offline. Le piattaforme digitali offrono spazi in cui gli adolescenti possono esplorare loro stessi, provare nuove identità e ricevere *feedback* immediato dai pari. Questo processo di costruzione dell'identità avviene in tempo reale e sotto l'occhio attento di una vasta rete sociale, amplificando sia le opportunità di connessione che il rischio di esposizione e giudizio, talvolta fungendo da fattore di rischio per il ritiro dal mondo reale, talvolta assumendo il ruolo di fattore di protezione.

In questo contesto, la ricerca scientifica e gli studi di psicologia dello sviluppo dovrebbero considerare i media digitali come un ambiente complesso, in grado di influenzare profondamente le dinamiche psicologiche e sociali, il livello di benessere e la salute mentale dei minori di oggi. Trattare i social media come una nicchia evolutiva significa riconoscere che essi oggi sono il luogo in cui le esperienze di crescita e formazione dell'identità negli adolescenti vengono attivamente a modellarsi.

I social media possono facilitare la sperimentazione sociale e la creazione di legami significativi, ma possono anche intensificare ansie legate all'accettazione e alla conformità sociale. Attraverso la condivisione di contenuti, il confronto con modelli idealizzati e la ricerca di approvazione tramite *like* e commenti, gli adolescenti interiorizzano valori culturali che influenzano la loro percezione di sé e del proprio corpo. Se da un lato questa dinamica può favorire la crescita personale, aumentare l'autostima, dall'altra rischia di favorire lo sviluppo di vulnerabilità psicologiche.

Infine, è essenziale riconoscere che i social media non sono un semplice specchio della società, ma veri e propri agenti di nuove forme di socializzazione. Essi educano, condizionano e forniscono agli adolescenti strumenti per navigare nelle complesse reti sociali contemporanee. Comprendere questo ruolo trasformativo richiede un approccio interdisciplinare che integri i contributi di diversi ambiti della conoscenza umana, al fine di progettare interventi efficaci per promuovere un uso sano e consapevole delle piattaforme digitali.

Per affrontare le sfide connesse a questo nuovo ambiente, è fondamentale promuovere una genitorialità digitale, ed una comunità educante che favorisca nei giovani un uso consapevole della rete e degli spazi di dialogo e supporto emotivo. I social media, se gestiti adeguatamente, possono diventare risorse preziose per la crescita personale e relazionale, ma richiedono un'attenta regolazione e supervisione per prevenire le diverse forme di disagio e di sofferenza psicologica.

Bibliografia

- Alonzo, R., Hussain, J., Stranges, S., e Anderson, K. K. (2021). Interplay between social media use, sleep quality, and mental health in youth: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*, 56, Article 101414.
- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M., e Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33–39. DOI: 10.1016/j.chb.2012.05.025
- Anderson, M., e Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology*. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/
- Appel, H., Gerlach, A. L., e Crusius, J. (2016). The interplay between Facebook use, social comparison, envy, and depression. *Current Opinion in Psychology*, 9, 44–49. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.006
- Battaglini, A. M., Rnic, K., Tracy, A., Jopling, E., e LeMoult, J. (2021). Co-rumination across in-person and digital communication: Associations with affect and relationship closeness in adolescents. *Journal of Adolescence*, 89, 161–169. DOI: 10.1016/j.adolescence.2021.04.011
- Berne, S., Frisén, A., e Kling, J. (2014). Appearance-related cyberbullying: A qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects. *Body Image*, 11(4), 527–533. DOI: 10.1016/j.bodyim.2014.08.006
- Brailovskaya, J., Swarlik, V. J., Grethe, G. A., Schillack, H., e Margraf, J. (2023). Experimental longitudinal evidence for causal role of social media use and physical activity in COVID-19 burden and mental health. *Journal of Public Health*, 31(11), 1885–1898. DOI: 10.1007/s10389-022-01751-x
- Bronfenbrenner, U., e Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon e R. M. Lerner (Series Eds.) e R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley.
- Caporino, N. E., Exley, S., e Latzman, R. D. (2020). Youth anxiety about political news. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5), 683–698. DOI: 10.1007/s10578-020-00972-z
- Casale, S., Tella, L., e Fioravanti, G. (2013). Preference for online social interactions among young people: Direct and indirect effects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 54, 524–529. DOI: 10.1016/j.paid.2012.10.023

- Choukas-Bradley, S., Nesi, J., Widman, L., e Galla, B.M. (2020). The Appearance-Related Social Media Consciousness Scale: Development and validation with adolescents. *Body Image*, 33, 164–174. DOI: 10.1016/j.bodyim.2020.02.017
- Choukas-Bradley, S., Roberts, S. R., Maheux, A. J., e Nesi, J. (2022). The perfect storm: A developmental-sociocultural framework for the role of social media in adolescent girls' body image concerns and mental health. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00404-5>
- Cunningham, S., Hudson, C. C., e Harkness, K. (2021). Social media and depression symptoms: A meta-analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(2), 241–253. DOI: 10.1007/s10802-020-00715-7
- Erliksson, O. J., Lindner, P., e Mortberg, E. (2020). Measuring associations between social anxiety and use of different types of social media using the Swedish social anxiety scale for social media users: A psychometric evaluation and cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(6), 819–826. DOI: 10.1111/sjop.12673
- Ferguson, C. J., Kaye, L. K., Branley-Bell, D., Markey, P., Ivory, J. D., Klisinan, D., Elson, M., Smyth, M., Hogg, J. L., McDonnell, D., Nichols, D., Siddiqui, S., Gregerson, M., e Wilson, J. (2022). Like this meta-analysis: Screen media and mental health. *Professional Psychology: Research and Practice*, 53(2), 205–214. DOI: 10.1037/pro 0000426
- Haidt, J. (2020). Digital technology under scrutiny: A guilty verdict. *Nature*, 578(7794), 226–227. DOI: 10.1038/d41586-020-00296-x
- Hames, J. L., Hagan, C. R., e Joiner, T. E. (2013). Interpersonal processes in depression. In S. NolenHoeksema (Ed.), *Annual review of clinical Psychology*, 9, 355–377. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185553. Vol. 9.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., e Sundar, P. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people A scoping review of social media studies. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 770–777. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2015.0944
- Hawes, T., Zimmer-Gembeck, M. J., e Campbell, S. M. (2020). Unique associations of social media use and online appearance preoccupation with depression, anxiety, and appearance rejection sensitivity. *Body Image*, 33, 66–76. DOI: 10.1016/j.bodyim.2020.02.010
- Kang, S. M., e Munoz, M. J. (2014). Preference for online communication and its association with perceived social skills. *Individual Differences Research*, 12, 198–208.
- Keles, B., McCrae, N., e Greathouse, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. DOI: 10.1080/02673843.2019.1590851
- Keyes, K. M., Gary, D., O'Malley, P. M., Hamilton, A., e Schulenberg, J. (2019). Recent increases in depressive symptoms among US adolescents: Trends from 1991 to 2018. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(8), 987–996. DOI: 10.1007/s00127-019-01697-8

- Kleemans, M., Daalmans, S., Carbaat, I., e Anschütz, D. (2018). Picture perfect: The direct effect of manipulated Instagram photos on body image in adolescent girls. *Media Psychology*, 21(1), 93–110. DOI: 10.1080/15213269.2016.1257392
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., e Scherlis, W. (1998). Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017–1031. DOI: 10.1037//0003-066x.53.9.1017
- Lonergan, A. R., Bussey, K., e Fardoully, J. (2020). Protect me from my selfie: Examining the association between photo-based social media behaviors and self-reported eating disorders in adolescence. *International Journal of Eating Disorders*, 53(5), 755–766. DOI: 10.1002/eat.23256
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Marks, R. J., De Foe, A., e Collett, J. (2020). The pursuit of wellness: Social media, body image and eating disorders. *Children and Youth Services Review*, 119, Article 105659. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105659
- McCrory, A., Best, P., e Maddock, A. (2020). The relationship between highly visual social media and young people's mental health: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 115. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105053
- McLean, S. A., Paxton, S. J., Wertheim, E. H., e Masters, J. (2015). Photoshopping the selfie: Self photo editing and photo investment are associated with body dissatisfaction in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 48(8), 1132–1140. DOI: 10.1002/eat.22449
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., e Brighi, A. (2021). Was that (cyber) bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100221.
- Mingoia, J., Hutchinson, A. D., Gleaves, D. H., e Wilson, C. (2019). The relationship between posting and photo manipulation activities on social networking sites and internalization of a tanned ideal among Australian adolescents and young adults. *Social Media + Society*, 5(1). DOI: 10.1177/2056305118820419
- Mullen, S. (2018). Major depressive disorder in children and adolescents. *The Mental Health Clinician*, 8(6), 275–283. DOI: 10.9740/mhc.2018.11.275
- Murray, K., Rieger, E., e Byrne, D. (2018). Body image predictors of depressive symptoms in adolescence. *Journal of Adolescence*, 69, 130–139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.002>
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., e Prinstein, M. J. (2018a). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1-a theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 267–294.
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., e Prinstein, M. J. (2018b). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 2-application to peer group processes and future directions for research. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 21(3), 295–319. DOI: 10.1007/s10567-018-0262-9
- Nesi, J., e Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with

- depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>
- O'Day, E. B., e Heimberg, R. G. (2021). Social media use, social anxiety, and loneliness: A systematic review. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, Article 100070. DOI: 10.1016/j.chbr.2021.100070
- Ofcom (2024). Children and parents: Media use and attitudes report 2024.
- Ohannessian, C. M., Fagle, T., e Salafia, C. (2021). Social media use and internalizing symptoms during early adolescence: The role of co-rumination. *Journal of Affective Disorders*, 280: 85–88. DOI: 10.1016/j.jad.2020.10.079
- Orben, A., e Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173–182. DOI: 10.1038/s41562-018-0506-1
- Orben, A., Przybylski, A. K., Blakemore, S. J., e Kievit, R. A. (2022). Windows of developmental sensitivity to social media. *Nature Communications*, 13(1), Article 1649. <https://doi.org/10.1038/s41467-022-29296-3>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., e Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342–356. <https://doi.org/10.1002/ab.2144>
- Petersen, A. C. (1993). Presidential address: Creating adolescents: The role of context and process in developmental trajectories. *Journal of Research on Adolescence*, 3(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0301_1
- Plemmons, G., Hall, M., Doupnik, S., Gay, J., Brown, C., Browning, W., Casey, R., Freundlich, K., Johnson, D. P., Linda, C., Rehm, K., Thomas, S., e Williams D. (2018). Hospitalization for suicide ideation or attempt: 2008–2015. *Pediatrics*, 141(6): e20172426. DOI: 10.1542/peds.2017-2426
- Prizant-Passal, S., Shechner, T., e Aderka, I. M. (2016). Social anxiety and internet use - a meta-analysis: What do we know? What are we missing? *Computers in Human Behavior*, 62, 221–229. DOI: 10.1016/j.chb.2016.04.003
- Resnik, F., e Bellmore, A. (2019). Connecting online and offline social skills to adolescents' peer victimization and psychological adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 386–398. DOI: 10.1007/s10964-018-0953-z
- Rodgers, R. F., Slater, A., Gordon, C. S., McLean, S. A., Jarman, H. K., Paxton, S. J. (2020). A biopsychosocial model of social media use and body image concerns, disordered eating, and muscle-building behaviors among adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 399–409. DOI: 10.1007/s10964-019-01190-0
- Rounsefell, K., Gibson, S., McLean, S., Blair, M., Molenaar, A., Brennan, L., Truby, H., e McCaffrey, T. A. (2020). Social media, body image and food choices in healthy young adults: A mixed methods systematic review. *Nutrition & Dietetics: The Journal of the Dietitians Association of Australia*, 77(1), 19–40. DOI: 10.1111/1747-0080.12581
- Sarmiento, I. G., Olson, C., Yeo, G., Chen, Y. A., Toma, C. L., e Brown, B. B. (2020). How does social media use relate to adolescents' internalizing symptoms? Conclusions from a systematic narrative review. *Adolescent Research Review*, 5(4), 381–404. DOI: 10.1007/s40894-018-0095-2

- Sharp A. (2021). Social media: The answer or the scapegoat behind teen mental health challenges? *Family Perspectives*, 2(2), Article 9.
- Sherman, L. E., Michikyan, M., e Greenfield, P. M. (2013). The effects of text, audio, video, and in-person communication on bonding between friends. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(2), Article 3. DOI: 10.5817/CP2013-2-3
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., e Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27(7), 1027–1035. DOI: 10.1177/0956797616645673
- Spendelow, J. S., Simonds, L. M., e Avery, R. E. (2017). The relationship between Co-rumination and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(2), 512–527. DOI: 10.1002/cpp.2023
- Spiller, H. A., Ackerman, J. P., Spiller, N. E., e Casavant, M. J. (2018). Sex- and age-specific increases in suicide attempts by self-poisoning in the United States among youth and young adults from 2000 to 2018. *The Journal of Pediatrics*, 210, 201–208. DOI:10.1016/j.jpeds.2019.02.045.
- Steinberg, L., e Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Steinsbekk, S., Wichstrøm, L., Stenseng, F., Nesi, J., Hygen, B. W., e Skalická, V. (2021). The impact of social media use on appearance self-esteem from child-hood to adolescence: A 3-wave community study. *Computers in Human Behavior*, 114, Article 106528. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106528
- Terán, L., Yan, K., e Aubrey, J. S. (2020). “But first let me take a selfie”: U.S. adolescent girls’ selfie activities, self-objectification, imaginary audience beliefs, and appearance concerns. *Journal of Children and Media*, 14(3), 343–360. DOI: 10.1080/17482798.2019.1697319
- Tiggemann, M., e Slater, A. (2013). NetGirls: The internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 46(6), 630–633. DOI: 10.1002/eat.22141
- Tiggemann, M., e Slater, A. (2014). NetTweens: The internet and body image concerns in preteenage girls. *The Journal of Early Adolescence*, 34(5), 606–620. DOI: 10.1177/0272431613501083
- Twenge J. M., e Joiner, T. E. (2020). US. Census Bureau-assessed prevalence of anxiety and depressive symptoms in 2019 and during the 2020 COVID-19 pandemic. *Depress Anxiety*, 37, 954–956.
- Vandenbosch, L., Fardouly, J., e Tiggemann, M. (2022). Social media and body image: Recent trends and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 45, Article 101289. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.002>
- Vidal, C., Lhaksampa, T., Miller, L., e Platt, R. (2020). Social media use and depression in adolescents: A scoping review. *International Review of Psychiatry*, 32(3), 235–253. DOI: 10.1080/09540261.2020.1720623
- Wang, Y., Xie, X., Fardouly, J., Vartanian, L. R., e Lei, L. (2019). The longitudinal and reciprocal relationships between selfie-related behaviors and self-objectification and appearance concerns among adolescents. *New Media & Society*, 23(1), 56–77. DOI: 10.1177/1461444819894346

- World Health Organization (2011). Maternal, child and adolescent mental health: Challenges and strategic directions for the Eastern Mediterranean region (No. WHO-EM/MNH/190/E). <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/116689/dsa1214.pdf>
- World Health Organization. Mental health: Strengthening our response. World Health Organization. 2018. Available at: www.who.int/en/news-room/factsheets/detail/mental-health-strengthening-our-response. Accessed July 9, 2022.
- Yau, J. C., e Reich, S. M. (2019). “It’s just a lot of work”: Adolescents’ self-presentation norms and practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 196–209. DOI: 10.1111/jora.12376
- Zheng, D., Ni, X., e Luo, Y. (2019). Selfie posting on social networking sites and female adolescents’ self-objectification: The moderating role of imaginary audience ideation. *Sex Roles*, 80(5–6), 325–331. DOI: 10.1007/s11199-018-0937-1

La ricerca IBAS

di *Alberto Righi e Alberto Amadori*

Genesi e obiettivi della ricerca

La genesi del progetto di ricerca “Indagine sul Benessere degli Adolescenti Sammarinesi” (IBAS) è avvenuta durante la pandemia di Covid-19, in un momento storico senza precedenti che ha profondamente segnato la società globale. Laura Gobbi, allora direttrice del Dipartimento Istruzione della Repubblica di San Marino, ha dovuto dirigere il sistema scolastico nazionale venendo a contatto con tutte le problematiche di natura organizzativa ma soprattutto con le situazioni familiari, relazionali e sociali più delicate che la pandemia ha esacerbato. Il lavoro durante quel periodo storico ha portato la direttrice a contattare la prof. Antonella Brighi, Professoressa Ordinaria di Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione e attualmente Preside della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, per progettare una ricerca che permetesse di sondare la situazione del benessere degli studenti sammarinesi. La preoccupazione fondamentale riguardava gli effetti che un tale stravolgimento della routine quotidiana e della qualità della vita avrebbe potuto avere sulle giovanissime e giovani generazioni. Le contingenze organizzative, sebbene abbiano dilatato i tempi di realizzazione di tale progetto, hanno paradossalmente contribuito ad arricchire la prospettiva della ricerca, permettendo di considerare una gamma più ampia di aspetti della vita degli adolescenti sammarinesi. È importante e interessante notare come, nonostante questa evoluzione, il nucleo originale dell’indagine sia rimasto intatto, pur arricchendosi di nuove sfaccettature e dimensioni analitiche. Infatti, il confronto del gruppo di ricerca con i dirigenti scolastici delle scuole di ogni ordine e grado e con la psicologa scolastica della Repubblica di San Marino ha fatto emergere la preoccupazione rispetto a un percepito aumento della fragilità degli studenti e dei contesti familiari: gli operatori del settore hanno

infatti riferito un aumento delle problematiche emotive e relazionali degli studenti oltre che dell'accresciuto fenomeno del ritiro scolastico.

L'obiettivo dell'indagine è stato quello di fornire una panoramica iniziale dei fattori che influenzano lo sviluppo adolescenziale degli studenti e delle studentesse sammarinesi. La ricerca ha avuto lo scopo di valutare lo stato della percezione del proprio benessere degli studenti della Repubblica di San Marino, congiuntamente all'analisi della propensione all'evitamento scolastico. In particolare, l'indagine ha inteso esaminare come vari aspetti della vita quotidiana, quali la comunicazione con i genitori, la relazione tra i coetanei, l'uso dei social media e le preoccupazioni verso il futuro, possano influenzare questi fenomeni.

I social media rappresentano attualmente un elemento fondamentale nella vita degli adolescenti, influenzando la loro comunicazione, il processo di apprendimento e lo sviluppo delle relazioni affettive e sociali. È ormai ampiamente riconosciuto che gli ambienti online, tra cui le piattaforme sociali e i videogiochi, costituiscono un contesto privilegiato per gli adolescenti che si trovano in condizioni di ritiro sociale, servendo da sostituti degli spazi fisici di interazione. La presente ricerca si propone di esaminare se l'uso problematico dei media digitali e la pressione dei pari sui social network possano avere un impatto sulla percezione degli adolescenti nei confronti dell'istituzione scolastica.

Inquadramento teorico

Nel contesto contemporaneo si osserva un incremento dell'attenzione rivolta alla problematica della fobia scolare tra la popolazione pre-adolescente e adolescente. Sebbene in alcune circostanze il ritiro da scuola sia ascrivibile alla scelta genitoriale di optare per l'istruzione parentale, in altre si riscontrano manifestazioni di fobia scolare o, in casi di maggiore gravità, di ritiro sociale.

La socializzazione virtuale si esprime per gli adolescenti anche nel confronto tra il proprio sé reale e quello virtuale (desiderato, idealizzato, costruito nei post e nelle immagini di sé selezionate e filtrate). Nei casi in cui il confronto sociale cercato in rete non trovi il riscontro desiderato (ad esempio quando non si ottengono un numero sufficiente di like) ne può derivare un aumento dei livelli di ansia e depressione così come un calo della propria autostima. Laddove questo circolo vizioso risulti particolarmente compromesso si può giungere al ritiro sociale, comunemente chiamato anche "hikikomori": l'adolescente si isola in uno specifico ambiente domestico identificato come spazio sicuro rifiutando gradualmente interazioni

sociali con il mondo esterno (Kato *et al.*, 2019). Il disinvestimento nei confronti delle interazioni reali lo porta ad abbandonare la scuola, limitare i contatti in famiglia e mantenere esclusivamente relazioni virtuali.

L'utilizzo dei social network potrebbe interagire con queste problematiche. Alcuni studi hanno messo in evidenza come l'uso dei social media abbia un effetto sul sonno la cui alterazione costituisce un fattore di rischio nello sviluppo di una psicopatologia (Nesi, 2020). È emerso che la mancanza di un adeguato riposo raddoppia la probabilità di usare alcol, sigarette o sostanze stupefacenti; di considerare o mettere in atto suicidio e di avere problemi nella sfera emotiva, come ad esempio sintomi internalizzanti (Kennedy, 2019; Bauducco, 2016; Woods, 2016). Gli studenti delle scuole superiori che dormono meno di 6 ore a notte hanno il doppio della probabilità di adottare comportamenti a rischio (consumo di alcool o di stupefacenti, guida sotto l'effetto di sostanze psicotrope, comportamenti sessuali a rischio) e presentano un'incidenza più elevata di ansia, depressione e rabbia (Bauducco *et al.*, 2016; McMakin e Alfano, 2015; Weaver *et al.*, 2018).

In relazione ai meccanismi di influenza indiretta, l'utilizzo delle piattaforme di social media si configura come un potenziale canale di esposizione a modelli comportamentali a rischio, in una fase evolutiva caratterizzata da particolare sensibilità all'influenza del gruppo dei pari. Tale dinamica si manifesta specificatamente nel caso di utenti che condividono contenuti multimediali nei quali determinati modelli di condotta a rischio – quali il consumo di tabacco, sostanze alcoliche e stupefacenti – vengono strumentalizzati al fine di acquisire visibilità e consenso sociale. La diffusione di tali contenuti può determinare l'acquisizione di approvazione da parte del gruppo dei pari e il conseguente conferimento dello status di leader. Infatti, durante l'adolescenza l'adozione di determinati comportamenti a rischio può configurarsi come un'esplorazione dei limiti personali e sociali, manifestandosi attraverso la trasgressione di norme stabilite. Tale processo rappresenta una tappa significativa ed evolutiva del processo di crescita dell'adolescente ma solo quando opportunamente elaborato e superato.

La letteratura che ha indagato gli effetti dell'uso dei social media sul benessere degli adolescenti ha dato risultati spesso incoerenti e frammentari (Brighi *et al.*, 2016; Dienlin e Johannes, 2020; Meier e Reinecke, 2023), con alcuni studi che hanno evidenziato possibili effetti negativi di queste piattaforme, altri che supportano la convinzione di un impatto positivo e alcune ricerche dalle quali emerge una relazione bidirezionale oppure nessun effetto significativo (Best, 2014; Course-Choi e Hammond, 2020; Dienlin e Johannes, 2020; Keles, 2020; Odgers e Jensen, 2020; Orben, 2020). L'idea che la comunicazione online possa avere un impatto indiretto positivo si baserebbe sulla constatazione che gli adolescenti che fanno

un uso moderato dei social network accrescono la loro autostima, il senso di appartenenza e ottengono supporto emozionale che a sua volta riduce potenziali stati di ansia, promuove la self-disclosure e la ricerca di aiuto. Secondo la teoria della compensazione sociale (SCT-Social Compensation Theory; Valkenburg e Peter, 2009), in ragione della sua accessibilità, gli adolescenti ricorrerebbero ad internet per ridurre i propri stati di ansia, senso di isolamento oppure emozioni negative (Capla, 2002; Gámez-Guadix, 2012), per sfogare la rabbia repressa, l'aggressività e l'ostilità (Gackenbach, 2011; Fumero, 2018). In questo modo internet può diventare un modo con cui affrontare le difficoltà della vita e di adottare una modalità di risoluzione di problemi attraverso l'evitamento. Le reti sociali online sarebbero dunque fonte di maggior benessere soggettivo in quanto riducono l'isolamento sociale, promuovono l'autostima e sostengono l'umore positivo (Webster, 2021) in quanto giocano un ruolo centrale nella validazione sociale particolarmente importante durante l'età adolescenziale.

Altri studi mostrano, al contrario, come la frequenza nell'utilizzo dei social network sia associata ad un peggioramento delle condizioni di benessere (Best, 2014), in particolare a minori livelli di felicità, autostima, soddisfazione nei confronti della propria vita (Abi-Jaoude, 2020) e maggiore distress psicologico (Sampasa-Kanyinga e Lewis, 2015), seppur l'effetto spesso sia minimo (Dienlin e Johannes, 2020; Orben, 2020).

La socialità per gli esseri umani, in particolare per gli adolescenti che stanno costruendo la loro identità, riveste un ruolo così importante che la mancanza di supporto e di senso di appartenenza viene considerato tra i principali fattori di rischio per lo sviluppo di una psicopatologia (Allen, 2014). Il supporto sociale, così come la percezione di aver ricevuto sostegno e vicinanza, costituiscono dei fattori protettivi che possono tutelare dall'insorgenza di un disturbo psichico. La nuova socialità digitalizzata nasconde però più di qualche insidia. Se da un lato, infatti, la distanza e l'accessibilità non costituiscono più in alcun modo un limite per la costruzione e il mantenimento di relazioni sociali, dall'altro si assiste ad una tendenza per la quale i contatti virtuali divengono predominantì rispetto a quelli reali, venendo di fatto preferiti agli incontri *vis à vis*. Gli scambi che avvengono tramite social network hanno uno spessore comunicativo inferiore a quello che si sperimenta in un'interazione di persona in cui la dimensione non verbale completa ed integra lo scambio comunicativo. Ne deriva che l'esperienza di sostegno sociale ricevuto dalle reti virtuali è non di rado percepita come meno ricca e appagante di quella reale (Brighi, 2013).

La socialità virtuale si accompagna anche al rischio per i soggetti in età evolutiva di sviluppare comportamenti a rischio connessi all'esposizione a modelli di comportamento disadattivi (Nesi, 2020; Allen, 2014). La

letteratura ha documentato la relazione tra tempo online e il coinvolgimento in episodi di cyberbullismo, mediata dalle caratteristiche del soggetto e del contesto di crescita (Brighi *et al.* 2019). Le caratteristiche della socialità virtuale aprono dunque le porte ad un paradosso perché costituiscono al contempo un grande vantaggio, fornendo occasioni di incontro e di relazione, ed una fonte di criticità e preoccupazione per il benessere sociale e psichico degli adolescenti.

Data la rilevanza della tematica l'Università degli Studi della Repubblica di San Marino, in sinergia con la Libera Università di Bolzano, ha intrapreso un'analisi dello stato dei fattori di rischio e di protezione nella popolazione studentesca della scuola secondaria di primo grado, del biennio della scuola secondaria di secondo grado e del Centro di Formazione Professionale sammarinese.

Studi presentati nella monografia

La monografia esplora una serie di temi chiave emersi dai dati raccolti attraverso il progetto IBAS, un'iniziativa che ha esaminato il benessere e le problematiche degli adolescenti in relazione alla pandemia, ai social media, e alle dinamiche di gruppo. Il primo capitolo analizza le esperienze di rifiuto scolastico tra gli adolescenti, con un focus particolare sulle dinamiche familiari e scolastiche che sono emerse durante questo periodo critico. Viene esaminato l'impatto del rifiuto scolastico sul benessere psicologico dei giovani, con un approfondimento sui fattori di rischio e protezione che hanno determinato l'emergere di problematiche emotive e comportamentali.

Il secondo capitolo esplora l'importanza di aiutare gli adolescenti ad acquisire competenze vitali per affrontare le sfide psicologiche e sociali legate all'adolescenza e all'uso dei social media. Propone l'adozione del modello TASC (Thinking Actively in a Social Context) come approccio educativo per sviluppare abilità come il pensiero critico, la risoluzione di problemi e l'interazione sociale efficace, fondamentali per la crescita personale e il benessere psicologico. Il modello TASC integra processi cognitivi, emotivi e metacognitivi, promuovendo un apprendimento attivo e riflessivo che favorisce l'autostima, l'indipendenza e un senso di responsabilità. Il capitolo si concentra anche sul ruolo dell'insegnante nel guidare gli studenti attraverso questo modello, che implica una partecipazione attiva e collaborativa e l'uso di *feedback* costruttivi.

Il terzo capitolo si concentra sul tema del cyberbullismo, esplorando la relazione tra l'uso dei social media e i comportamenti di bullismo online. In particolare, si analizzano i fattori che alimentano le dinamiche di cyber-

bullismo e le risposte psicologiche degli adolescenti che ne sono vittime. Viene discussa l'efficacia di interventi educativi mirati a contrastare il fenomeno nelle scuole, con una particolare attenzione ai fattori di resilienza e vulnerabilità.

Infine, nel quarto capitolo viene esplorato il tema delle preoccupazioni adolescenziali, con un focus specifico sul ruolo dei social network e delle aspettative verso il futuro. Si evidenziano le differenze tra ragazzi e ragazze riguardo alle preoccupazioni per il cambiamento climatico, le conflittualità globali e la pandemia, ponendo l'accento sulle implicazioni che queste preoccupazioni possono avere sul benessere psicologico e sul comportamento sociale degli adolescenti. Infine, il quarto capitolo si concentra sulle strategie di coping degli adolescenti di fronte alle sfide psicologiche e sociali.

Ogni capitolo contribuisce a fornire una visione olistica e sfaccettata delle esperienze degli adolescenti sammarinesi, mettendo in evidenza sia gli aspetti di vulnerabilità che quelli di resilienza che emergono in contesti di alta pressione sociale ed emotiva.

Procedura e dettagli del campione

L'iniziativa è stata formalmente presentata ai Dirigenti scolastici in occasione di una sessione del Consiglio di Dipartimento presso la Segreteria Istruzione. In tale contesto sono stati dettagliatamente illustrati gli obiettivi della ricerca e sono state delineate le modalità di supporto necessarie da parte del personale afferente alla Scuola Media, alla Scuola Superiore e al Centro di Formazione Professionale, al fine di consentire l'ottimale realizzazione dell'indagine nelle classi coinvolte. L'implementazione operativa del progetto in ambito scolastico ha richiesto una pianificazione articolata in diverse fasi sequenziali. Il processo ha preso avvio con l'esposizione dettagliata dell'iniziativa ai rispettivi Collegi Docenti, al fine di garantire al corpo docente una piena comprensione degli obiettivi e delle metodologie. Successivamente si è proceduto a illustrare il progetto alle famiglie degli studenti, riconoscendo l'importanza del loro coinvolgimento e della loro approvazione. A tal fine, è stato predisposto un dépliant informativo, concepito per consentire un agile accesso ai contenuti della ricerca, facilitando così la comprensione e l'adesione al progetto da parte dei nuclei familiari.

Nella fase successiva l'attenzione si è focalizzata sugli aspetti logistici e tecnici necessari per la somministrazione ottimale del questionario. Il progetto di ricerca è stato approvato dal Comitato Etico della Libera università di Bolzano (IBAS_Cod2023_18). Ciò ha comportato un'accurata

organizzazione degli spazi, con la predisposizione delle aule più idonee, una pianificazione meticolosa degli orari di somministrazione, e l'allestimento del supporto tecnologico indispensabile. Quest'ultimo aspetto ha rivestito particolare importanza, garantendo che la compilazione del questionario potesse avvenire in un ambiente digitale affidabile e user-friendly, ottimizzando così la qualità dei dati raccolti e l'esperienza dei partecipanti. Per la partecipazione alla ricerca, è stato necessario ottenere la firma del consenso informato e dell'informativa sulla privacy, sia da parte di entrambi i genitori o tutori legali degli studenti, oppure, laddove previsto, da un solo genitore. Su un totale di 1347 studenti potenzialmente eleggibili, il processo di raccolta di questi consensi ha portato alla partecipazione di 937 studenti in totale (69.5%). I dati relativi alle distribuzioni tra gli istituti partecipanti al progetto di ricerca sono presentati nella Tab. 1.

Tab. 1 - Distribuzioni tra gli istituti partecipanti al progetto

Istituto	Numero studenti (n)	Modulistica riconsegnata dalle famiglie (%)	Adesioni al progetto rispetto al totale (%)	Non adesioni al progetto rispetto al totale (%)	Non adesioni per compilazione errata (%)
Scuola Media	982	90.22	71.08	11.91	5.8
Scuola Superiore	316	88.61	72.47	15.19	0.95
Centro di Formazione Professionale	49	75.51	71.43	2.04	2.04

L'implementazione delle fasi precedentemente delineate ha consentito l'avvio della somministrazione del questionario negli istituti scolastici in data 3 ottobre 2023. Il processo di raccolta dati si è protratto per un arco temporale di circa tre mesi, giungendo a conclusione il 22 dicembre del medesimo anno. Questo periodo di rilevazione, esteso su un trimestre accademico, ha permesso di ottimizzare la partecipazione degli studenti, tenendo conto delle diverse esigenze organizzative delle istituzioni scolastiche coinvolte. La durata della fase di somministrazione è stata calibrata al fine di garantire una copertura rappresentativa del campione, assicurando al contempo che le risposte degli studenti non fossero influenzate da variabili stagionali o da particolari eventi scolastici. L'intervallo temporale selezionato ha consentito di acquisire un corpus di dati significativo, minimiz-

zando l'impatto sulle attività didattiche. Il questionario, strutturato in due sezioni, è stato somministrato telematicamente: in aula informatica per gli studenti del primo anno della scuola secondaria di primo grado e tramite dispositivi mobili per gli altri. L'adozione di un processo di anonimizzazione ha permesso una compilazione in due fasi, favorendo risposte ponderate. Questa metodologia ha ottimizzato le condizioni per ottenere dati rappresentativi e attendibili, potenziando il valore della ricerca.

Fig. 1 - Distribuzione di genere



Per quanto concerne la distribuzione di genere tra i partecipanti, si osserva una lieve predominanza femminile, come si può osservare nella Fig. 1. Le ragazze, in numero di 474, costituiscono il 50% del campione totale. I ragazzi, d'altra parte, ammontano a 437, rappresentando il 47% dei partecipanti.

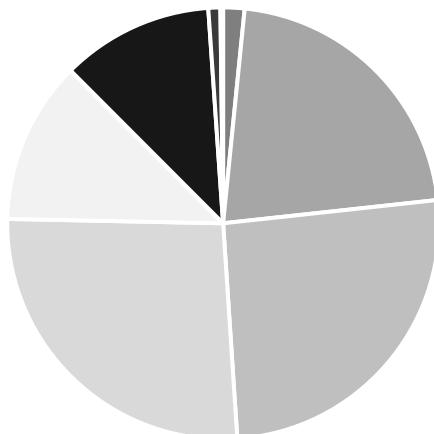
Nel descrivere la composizione del campione, è opportuno soffermarsi sulla categoria di genere “non indicato”, che rappresenta il 3% del totale dei partecipanti. Questa opzione è stata inserita consapevolmente nel questionario in linea con le attuali linee guida etiche e metodologiche sulla tutela della privacy e dell'autodeterminazione dei minori in contesti di

ricerca educativa e psicologica. L'intento era quello di offrire uno spazio di risposta non vincolante, così da evitare qualsiasi forma di pressione o di forzatura rispetto all'autoidentificazione di genere, soprattutto in un'età – quella adolescenziale – in cui tali aspetti possono essere ancora in fase di esplorazione o ridefinizione. Le ragioni della mancata indicazione possono essere varie: in alcuni casi si tratta verosimilmente di una compilazione parziale o disattenta; in altri, la scelta può riflettere il desiderio di mantenere il riserbo su aspetti identitari percepiti come sensibili o non riconducibili alla dicotomia binaria maschio/femmina. Per questa ragione, pur nella consapevolezza dei limiti interpretativi, i dati riferiti al gruppo “non indicato” vengono mantenuti nell’analisi e, quando statisticamente rilevanti, discussi separatamente. In questo modo, si intende dare visibilità anche a quelle soggettività che spesso rimangono marginalizzate nei processi di rilevazione standardizzati, rispettando al contempo i diritti e la riservatezza di tutti i partecipanti.

L'esame della distribuzione anagrafica dei partecipanti rivela una concentrazione più elevata nelle fasce di età intermedie (Fig. 2). Nello specifico i soggetti di 11 anni costituiscono il 21,7% del totale, quelli di 12 anni rappresentano il 25,7%, mentre i tredicenni raggiungono il 26,4%. Le fasce di età agli estremi dello spettro mostrano una rappresentazione più contenuta. In particolare, solo l'1,6% dei partecipanti ha 10 anni, lo 0,9% ha 16 anni e una percentuale ancora più esigua, pari allo 0,2%, ha raggiunto i 17 anni. Questa distribuzione riflette la presenza di un numero limitato di studenti che nei mesi di novembre e dicembre non avevano ancora compiuto 11 anni pur frequentando la prima media, nonché la scarsa presenza di studenti ripetenti che, all'età di 16 e 17 anni, frequentavano le classi prime e seconde della scuola secondaria di secondo grado e del Centro di Formazione Professionale.

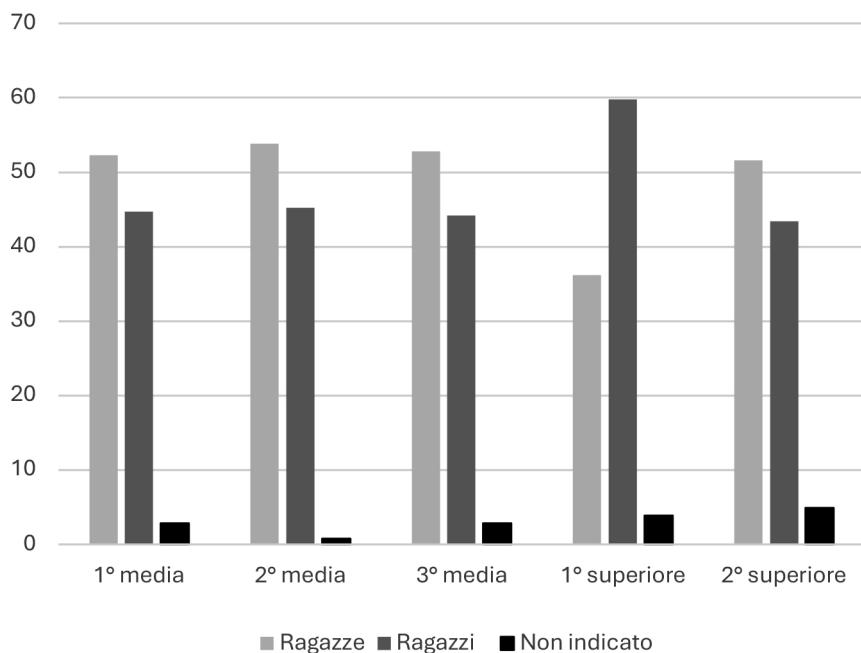
Relativamente alla distribuzione per classi si evidenzia una rappresentanza più cospicua della scuola secondaria di primo grado rispetto a quella di secondo grado. Nello specifico, la terza classe della scuola secondaria di primo grado risulta essere la più rappresentata con 244 *studenti*, corrispondenti al 26% del totale. Segue la seconda classe con 234 studenti pari al 24,9% e la prima classe con 210 studenti pari al 22,4%. Le classi della scuola secondaria di secondo grado mostrano una partecipazione numericamente inferiore, con 127 studenti pari al 13,5% provenienti dalla prima classe e 122 studenti pari al 12,9% dalla seconda classe. Le distribuzioni di genere per gruppo classe sono presentate nella Fig. 3.

Fig. 2 - Distribuzione anagrafica



■ 10 ■ 11 ■ 12 ■ 13 ■ 14 ■ 15 ■ 16 ■ 17

Fig. 3



Strumenti utilizzati nell'indagine

All'interno del progetto IBAS, la raccolta dei dati è stata condotta attraverso un questionario strutturato composto da una selezione di strumenti psicometrici validati, scelti per indagare le principali aree di interesse dell'indagine: il rifiuto scolastico, la qualità delle relazioni scolastiche, la comunicazione con le figure adulte, il cyberbullismo e l'ansia rispetto al futuro. In questa sezione vengono presentate le misure utilizzate, con l'obiettivo di offrire una panoramica dettagliata delle dimensioni esplorate e della struttura dei relativi strumenti.

Per l'analisi del rifiuto scolastico, è stata utilizzata la scala *School Refusal Assessment Scale-Revised* (Kearney, 2006), composta da 24 item, distribuiti su quattro sottoscale: (1) evitamento di stimoli che provocano affettività negativa, (2) fuga da situazioni sociali e/o valutative avversive, (3) ricerca di attenzione da parte delle figure adulte e (4) ricerca di rinforzi tangibili al di fuori della scuola. Gli studenti hanno risposto su una scala Likert da 0 (“mai”) a 6 (“sempre”). L'attribuzione di un profilo “evitante” avveniva quando la media delle risposte in una specifica sottoscala superava il valore “di solito”.

La qualità delle relazioni scolastiche con i pari e gli insegnanti è stata valutata attraverso un set di 6 item mutuato dalla *School Climate Scale* (De Clercq *et al.*, 2014), su scala Likert a 5 punti (da 0, “per nulla d'accordo”, a 4, “completamente d'accordo”). Gli item analizzavano, ad esempio, la percezione di accettazione da parte degli insegnanti e il sentirsi apprezzati dai compagni di classe.

Per approfondire lo stile comunicativo con i genitori, è stato adottato uno strumento che distingue tra comunicazione positiva (sostegno, ascolto, incoraggiamento) e comunicazione negativa (critiche, conflitti, incomprensioni), adattato da Ojala e Bengtsson (2019). Le risposte sono state raccolte su scala Likert a quattro punti, da “raramente” a “molto spesso”, e successivamente ricodificate per creare punteggi compositi separati per le due tipologie di comunicazione.

Il fenomeno del cyberbullismo è stato indagato tramite la versione breve dell'*European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Brighi *et al.*, 2012; Del Rey *et al.*, 2015), composta da 8 item che coprono sia la vittimizzazione che la perpetrazione. Gli item includevano comportamenti come insulti online, minacce via messaggio o diffusione di contenuti personali senza consenso. Gli studenti hanno indicato la frequenza con cui avevano vissuto o agito tali comportamenti su una scala da 1 (“mai”) a 5 (“più di una volta a settimana”).

Infine, per rilevare l'ansia rispetto al futuro, si è utilizzata la *Dark Future Scale* (Zaleski *et al.*, 2017), una misura sintetica derivata dalla *Future Anxiety Scale* (Zaleski, 1996). Gli item sono stati adattati per includere tre aree di preoccupazione: i conflitti globali, il cambiamento climatico e le incertezze economico-sociali post-pandemiche. Ogni sezione comprendeva affermazioni volte a esplorare l'ansia anticipatoria e la percezione soggettiva di insicurezza rispetto agli scenari futuri.

L'utilizzo di questi strumenti, tutti selezionati per la loro validità psicométrica e brevità, ha permesso di raccogliere dati affidabili, salvaguardando al contempo l'attenzione e il benessere dei partecipanti adolescenti durante la somministrazione. La struttura modulare del questionario ha inoltre facilitato l'analisi mirata dei temi trattati nei capitoli successivi della monografia.

Bibliografia

- Abi-Jaoude, E., Naylor, K. T., e Pignatiello, A. (2020). Smartphones, social media use and youth mental health. *CMAJ*, 192(6), E136–E141.
- Allen, K. A. e Bowles, T. V. (2014). Examining the effects of brief training on the attitudes and future use of behavioral methods by teachers. *Behavioral Interventions*, 29(1), 62–76. <https://doi.org/10.1002/bin.1376>
- Bauducco, S. V., Flink, I. K., Jansson-Fröhmark, M., e Linton, S. J. (2016). Sleep duration and patterns in adolescents: Correlates and the role of daily stressors. *Sleep Health*, 2(3), 211–218. <https://doi.org/10.1016/j.slehd.2016.05.006>
- Best, P., Manktelow, R., e Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27–36.
- Brighi, A., Menin, D., Skrzypiec, G., e Guarini, A. (2019). Young, bullying, and connected: Common pathways to cyberbullying and problematic Internet use in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01467>
- Brighi, A., Nicoletti, S. M. E., e Guarini, A. (2016). Psychological wellbeing and the use of the Internet in adolescence. In R. H. Shute e P. T. Slee (Eds.), *Mental health and wellbeing through schools: The way forward*. Routledge.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, H., Tsorbatzoudis, H., et al. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)* [Database record]. APA PsycTests.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)
- Course-Choi, J., e Hammond, L. (2021). Social Media Use and Adolescent Well-Being: A Narrative Review of Longitudinal Studies. *Cyberpsychology*,

- Behavior and Social Networking*, 24(4), 223–236. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0020>
- De Clercq, B., Pförtner, T.-K., Elgar, F. J., Hublet, A., e Maes, L. (2014). Social capital and adolescent smoking in schools and communities: A cross-classified multilevel analysis. *Social Science & Medicine*, 119, 81–87. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.08.018>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., e Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Dienlin, T., e Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 135–142. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/tdienlin>
- Fumero, A., Marrero, R. J., Voltes, D., e Peñate, W. (2018). Personal and social factors involved in internet addiction among adolescents: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.005>
- Gackenbach, J., e Bown, J. (2011). Mindfulness and video game play: A preliminary inquiry. *Mindfulness*, 2(2), 114–122. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0049-2>
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F. I., e Calvete, E. (2012). Measurement and analysis of the cognitive-behavioral model of generalized problematic Internet use among Mexican adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1581–1591.
- Kato, T. A., Kanba, S., e Teo, A. R. (2019). Hikikomori: Multidimensional understanding, assessment, and future international perspectives. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 73(8), 427–440. <https://doi.org/10.1111/pcn.12895>
- Keles, B., McCrae, N., e Greathouse, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kennedy, K. (2019). Positive and negative effects of social media on adolescent well-being [Tesi di laurea magistrale, Minnesota State University, Mankato]. *Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University, Mankato*. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/925/>
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and Parent Versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139–144. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-9005-6>
- McMakin, D. L. e Alfano, C. A. (2015). Sleep and anxiety in late childhood and early adolescence. *Current Opinion in Psychiatry*, 28(6), 483–489. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000204>
- Meier, A. e Reinecke, L. (2023). Social media and mental health: Reviewing effects on eudaimonic well-being. In R. L. Nabi e J. Gall Myrick (Eds.), *Emotions in the digital world: Exploring affective experience and expression*

- in online interactions* (pp. 215–234). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197520536.003.0012>
- Nesi, J. (2020). The impact of social media on youth mental health: Challenges and opportunities. *North Carolina Medical Journal*, 81(2), 116–121. <https://doi.org/10.18043/ncm.81.2.116>
- Odgers, C. L., e Jensen, M. R. (2020). Adolescent development and growing divides in the digital age. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 143–149. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/codgers>
- Ojala, M., e Bengtsson, H. (2019). Young People's Coping Strategies Concerning Climate Change: Relations to Perceived Communication With Parents and Friends and Proenvironmental Behavior. *Environment and Behavior*, 51(8), 907–935. <https://doi.org/10.1177/0013916518763894>
- Orben, A. (2020). Teenagers, screens and social media: A narrative review of reviews and key studies. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55(4), 407–414. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01825-4>
- Sampasa-Kanyinga, H., e Lewis, R. F. (2015). Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(7), 380–385. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0055>
- Valkenburg, P. M., e Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x>
- Weaver, M. D., Vetter, C., Rajaratnam, S. M. W., O'Brien, C. S., Qadri, S., Benca, R. M., Rogers, A. E., Leary, E. B., Walsh, J. K., Czeisler, C. A. e Barger, L. K. (2018). Sleep disorders, depression and anxiety are associated with adverse safety outcomes in healthcare workers: A prospective cohort study. *Journal of Sleep Research*, 27(6), e12722. <https://doi.org/10.1111/jsr.12722>
- Woods, H. C. e Scott, H. (2016). #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008>
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and individual differences*, 21(2), 165-174.

Il rifiuto scolastico: analisi del fenomeno, fattori di rischio e strategie di intervento

di *Giulia Prestera*

Comprendere il rifiuto scolastico: la complessità della definizione

La scuola è uno dei contesti di vita più importanti per lo sviluppo dell'individuo, poiché non solo favorisce l'apprendimento delle conoscenze e delle competenze necessarie per il successo accademico e professionale in una società in continuo mutamento, ma rappresenta anche un ambiente fondamentale per la socializzazione e la costruzione dell'identità (Brint, 2006). Attraverso l'interazione con i coetanei e gli insegnanti, gli studenti apprendono norme sociali, sviluppano abilità relazionali e affrontano le sfide emotive che ne derivano (Brint, 2006). Per questi motivi, la scuola svolge un ruolo cruciale nel sostenerne lo sviluppo della personalità e delle capacità cognitive dei bambini e dei ragazzi, influenzando profondamente il loro percorso accademico e sociale futuro. Non sorprende perciò che il rifiuto scolastico possa essere considerato un ostacolo significativo per la piena realizzazione di bambini e ragazzi, impedendo l'accesso a queste esperienze formative essenziali.

In letteratura, definire che cosa si intende per “rifiuto scolastico” è un tema piuttosto controverso. Diversi autori utilizzano termini diversi per descrivere fenomeni simili, spesso con sfumature che dipendono dal contesto e dalle interpretazioni teoriche (Pellegrini, 2007). In molti casi, il rifiuto scolastico viene trattato come un concetto ombrello che include una varietà di motivazioni che portano un bambino o un adolescente a evitare la scuola o ad avere difficoltà a rimanere in classe per l'intera giornata (Kearney e Silverman, 1999). Nel corso della storia della definizione di questo fenomeno, diversi autori hanno sottolineato l'importanza di adottare una terminologia condivisa per distinguere con maggiore chiarezza le diverse cause e manifestazioni del rifiuto scolastico, nonché per identificare gli approcci

più adeguati ad affrontarlo. L'adozione di una terminologia uniforme è essenziale per creare un quadro comune di riferimento che consenta di gestire la problematica in modo coerente, tenendo conto delle variabili psicologiche, sociali e ambientali che contribuiscono al fenomeno, al fine di riuscire a identificare gli approcci più adeguati a intervenire efficacemente (Elliott, 1999).

A tal proposito, Havik e Ingul (2021), in un loro recente lavoro di revisione, propongono una tassonomia di definizioni racchiuse nel più ampio concetto di problemi di frequenza scolastica, che include tutti i tipi di assenza non giustificata da scuola. Seguendo le indicazioni di Kearney e Silverman (1999), i due autori sottolineano l'importanza di distinguere innanzitutto il “rifiuto scolastico” da fenomeni come l'assenteismo e il ritiro scolastico, ciascuno caratterizzato da dinamiche psicologiche e motivazionali specifiche.

Il rifiuto scolastico all'interno di questa prospettiva è definito come un problema psicosociale caratterizzato dalla riluttanza di uno studente a frequentare la scuola, spesso accompagnato da una significativa assenza, e motivato da un disagio emotivo legato a situazioni accademiche o sociali vissute nell'ambiente scolastico (Kearney, 2008; Havik e Ingul, 2021). In questo contesto, il rifiuto scolastico è frequentemente associato a difficoltà emotive quali ansia generalizzata, ansia sociale, ansia da separazione, nonché a sentimenti di preoccupazione, disagio e tristezza (Elliott e Place, 2019).

Alla luce di queste caratteristiche, potrebbe risultare semplice la confusione con il concetto di fobia scolastica, essendo spesso correlato a tali stati emotivi. Per distinguere le diverse tipologie di problematiche legate alla frequenza scolastica, Heyne e colleghi (2019), riprendendo i lavori di Berg (1997, 2002), propongono una descrizione del rifiuto scolastico basata su quattro criteri distinti. Nello specifico, secondo gli autori, il rifiuto scolastico si verifica quando (Heyne *et al.*, 2019, pp. 15-16):

1. un giovane è riluttante o rifiuta di frequentare la scuola, insieme a disagio emotivo che è temporaneo e indicativo di avversione alla frequenza (ad esempio, paura eccessiva, crisi di rabbia, infelicità, sintomi fisici inspiegabili) o disagio emotivo che è cronico e ostacola la frequenza (ad esempio, affetto depressivo, problemi di sonno), di solito ma non necessariamente manifestato con l'assenza (ad esempio, arrivi in ritardo, assenze per interi giorni scolastici, settimane, mesi o anni consecutivi);
2. il giovane non cerca di nascondere l'assenza associata ai propri genitori (ad esempio, è a casa e i genitori ne sono a conoscenza), e se in precedenza aveva nascosto l'assenza, ha smesso di farlo una volta che l'assenza è stata scoperta;
3. il giovane non mostra comportamenti antisociali gravi, oltre alla resistenza agli sforzi dei genitori per mandarlo a scuola;

4. i genitori hanno fatto sforzi ragionevoli, attualmente o in una fase precedente della storia del problema, per garantire la frequenza scolastica, e/o i genitori esprimono la loro intenzione che il loro figlio frequenti la scuola a tempo pieno.

In relazione a questi criteri, diventano evidenti alcune caratteristiche che aiutano a differenziare la problematica da altri fenomeni. Generalmente, infatti, sono studenti che rimangono a casa con la conoscenza dei genitori, i quali a loro volta tentano di aiutarlo per garantire la frequenza scolastica; Questo quarto criterio, in particolare, aiuta a operazionalizzare gli sforzi “ragionevoli” dei genitori, i quali non si limitano semplicemente a esprimere il desiderio che il bambino frequenti la scuola, ma comprendono tentativi concreti vari come aiutare lo studente a svegliarsi, organizzare il trasporto verso la scuola, contattare il personale scolastico riguardo le assenze e partecipare a riunioni per affrontare la questione (Heyne *et al.*, 2019).

Inoltre, dal primo criterio si evince che l'assenza da scuola possa essere un elemento più o meno presente nell'identificazione del fenomeno. Vi potrebbero essere situazioni, infatti, in cui i giovani tentano di frequentare comunque la scuola, ma rimanere assenti dalla classe, saltando le attività, oppure ancora rimanere in aula ma sperimentando un forte disagio emotivo (Jones e Suveg, 2015). Ciò che questa definizione intende sottolineare è il rifiuto e il malessere che lo studente prova in relazione all'ambiente scolastico, pur avendo volontà di frequentare, in linea con i criteri originali di Berg e colleghi (1969).

Differenze con altre problematiche di frequenza scolastica

I criteri sopra descritti aiutano a differenziare il rifiuto scolastico da altre difficoltà legate alla frequenza scolastica, come ad esempio l'assenteismo o il ritiro scolastico.

In particolare, il secondo e il terzo criterio aiutano a distinguere tra rifiuto scolastico e assenteismo, poiché quest'ultimo implica l'assenza di conoscenza da parte dei genitori rispetto all'assenza scolastica, nonché l'associazione frequente con altri comportamenti antisociali (Havik e Ingul, 2021). L'assenteismo, al contrario del rifiuto sociale, infatti, non è accompagnato da disagi emotivi internalizzanti, come ansia e paura nel frequentare la scuola, ma può essere definito piuttosto come un atto deliberato di assentarsi da scuola per l'intera giornata scolastica o parte di essa senza motivo legittimo, in maniera non autorizzata/non giustificata dall'istruzione

obbligatoria o senza permesso o senza il consenso o la conoscenza dei genitori (Malcolm *et al.*, 2003; Sheppard, 2007). Una delle caratteristiche distintive dell'assenteismo, in gergo “saltare” o “marinare” la scuola, infatti, è la volontà dello studente di nascondere l'assenza ai genitori, che spesso, per non essere scoperto, sceglie di frequentare luoghi diversi dalla scuola o dalla casa, o, in alternativa, rimane a casa quando i genitori sono assenti (Heyne *et al.*, 2019).

Il quarto criterio invece permette di distinguere invece il fenomeno del ritiro scolastico.

Questo, infatti, implica una situazione in cui l'assenza non viene nascosta ai genitori, ma anzi quest'ultimi non si oppongono alla mancata frequenza, talvolta tenendo il bambino deliberatamente a casa oppure non prodigarsi in sforzi per mandarlo a scuola. Alla base di questo fenomeno, perciò vi è l'assenza di sforzi da parte dei genitori nel far frequentare la scuola, che potrebbe derivare da diverse caratteristiche del contesto familiare, come mancanza di interesse per l'istruzione del figlio, atteggiamenti *Laissez-faire*, opposizione rispetto alle istituzioni scolastiche, incapacità di gestire la frequenza scolastica per questioni di forte stress. In generale, il ritiro scolastico può essere descritto come prevalentemente intenzionale da parte della famiglia.

Una terza evidenziazione da fare riguarda la fobia scolastica, termine ad oggi ancora ambiguo e talvolta descritto come obsoleto (Havik e Ingul, 2021). Secondo diversi autori, questa condizione, infatti, può essere spesso associata al ritiro sociale, ma si riferisce più specificamente a situazioni di assenze problematiche legate a stati emotivi di paura cronica, rispetto a oggetti o situazioni specifiche legati alla scuola (ad esempio, la sveglia o l'utilizzo dell'autobus) (Inglés *et al.*, 2015). L'assenza da scuola diventa quindi un espediente per l'evitamento dell'oggetto fobico e ha un carattere tipicamente psicopatologico (Beidel *et al.*, 2007).

Nel complesso, queste differenze suggeriscono che il rifiuto scolastico, l'assenteismo, il ritiro scolastico e la fobia scolastica siano fenomeni distinti ma spesso interconnessi, con cause e dinamiche specifiche. È fondamentale comprendere queste distinzioni per individuare interventi mirati, capaci di affrontare ciascun fenomeno in modo appropriato, tenendo conto delle diverse necessità emotive, familiari e scolastiche degli studenti coinvolti.

Sviluppo e conseguenze del rifiuto scolastico

Alla luce della precedente definizione, è naturale pensare al rifiuto scolastico come ad un fenomeno complesso con uno sviluppo progressivo,

influenzato da molteplici fattori individuali, familiari e scolastici. Tuttavia, sebbene spesso associato a una risposta emotiva intensa verso l'ambiente scolastico, il rifiuto scolastico può manifestarsi in modi diversi e variare nel tempo, a seconda delle circostanze, sviluppandosi ancora prima che lo studente cominci ad essere effettivamente assente dalla scuola, manifestando in modo concreto il disagio (Havik e Ingul, 2021). Una volta che si manifestano queste problematicità legate alla frequenza scolastica, il personale scolastico gioca un ruolo essenziale nel riconoscere il problema e nel favorire interventi tempestivi. Tuttavia, spesso le famiglie si trovano a gestire in solitudine il disagio per un lungo periodo, prima che i segnali del rifiuto scolastico diventino evidenti anche a scuola. È fondamentale quindi creare un'alleanza tra genitori e scuola, capace di individuare eventuali situazioni di stress e difficoltà e intervenire congiuntamente e precocemente per prevenire il consolidarsi della problematica attraverso azioni mirate.

Il rifiuto scolastico può comparire in diverse fasi del percorso educativo, ma tende a emergere con maggiore frequenza in momenti di transizione particolarmente significativi. Gli studi evidenziano come l'emergenza della problematica sia più comune tra i 5 e i 7 anni, a 11 anni e a partire dai 14 anni, momenti che corrispondono a tappe cruciali della vita scolastica, come l'inizio della scuola, il passaggio a un nuovo istituto e la fine dell'istruzione obbligatoria (Hersov, 1985). Sebbene il rifiuto scolastico emergente o lieve si sviluppi più frequentemente durante l'infanzia, gli interventi per il rifiuto scolastico consolidato sono più comuni durante l'adolescenza, fase in cui il fenomeno si presenta spesso in modo più complesso e grave (Heyne e Sauter, 2013; Heyne *et al.*, 2014). Uno dei principali fattori che contribuiscono all'aumento dei casi in adolescenza è la transizione dalla scuola primaria alla secondaria, che coincide con il passaggio dall'infanzia all'adolescenza. I primi due anni di scuola secondaria, infatti, porta con sé profondi cambiamenti nell'ambiente educativo, dove la crescente complessità sociale e didattica, unita a un senso di imprevedibilità, può suscitare nei ragazzi insicurezza e disagio (Heyne, 2002; McShane *et al.*, 2001). Anche altre transizioni, come il trasferimento in una nuova area o scuola, il cambio di insegnante, l'inizio dell'anno scolastico, il ritorno a scuola dopo le vacanze o una malattia, la perdita di un amico o di un familiare, possono favorire l'insorgenza del rifiuto scolastico, in quanto sono momenti di grande vulnerabilità per i giovani (Torma e Halsti, 1975; Ollendick e Mayer, 1984; Granell de Aldaz *et al.*, 1987). Questi periodi critici possono rendere i ragazzi più suscettibili allo sviluppo di difficoltà scolastiche che, se non affrontate tempestivamente, possono compromettere la loro motivazione, il loro impegno e il loro benessere, influendo negativamente sul loro percorso educativo e personale.

Indicatori precoci di rifiuto scolastico

Proprio per la natura complessa e progressiva del rifiuto scolastico diversi autori suggeriscono l'uso di indicatori precoci per poterlo identificare tempestivamente. Nonostante le difficoltà nel distinguere tra i diversi tipi di problemi di frequenza scolastica all'inizio del loro sviluppo (Heyne, 2006), esistono tre caratteristiche principali che possono essere riconosciute in una fase iniziale del rifiuto scolastico: l'assenza da scuola, il disagio emotivo sotto forma di ansia o depressione, e il malessere espresso attraverso lamentele somatiche.

L'assenza scolastica, parziale o prolungata, è spesso il primo segnale visibile e misurabile. Gli insegnanti, grazie al monitoraggio quotidiano delle presenze, svolgono un ruolo chiave nel rilevare eventuali irregolarità nella frequenza. In molte scuole, strumenti digitali consentono di tracciare in tempo reale l'ingresso e l'uscita degli studenti, offrendo una panoramica chiara e immediata dei pattern di frequenza. Questi dati, se analizzati con attenzione, permettono di individuare le possibili cause delle assenze e di coinvolgere tempestivamente i genitori per approfondire la situazione.

La caratteristica distintiva del rifiuto scolastico rispetto ad altre problematiche di frequenza, come l'assenteismo, è la consapevolezza dei genitori riguardo le assenze. Nel caso in cui i genitori non siano a conoscenza delle assenze e il comportamento dello studente sia accompagnato da tendenze antisociali, la situazione potrebbe essere più correttamente classificata come assenteismo, richiedendo un approccio e un intervento specifici (Havik e Ingul, 2021). Riconoscere queste differenze già nelle fasi iniziali è essenziale per definire il percorso di supporto più adatto a ciascun caso.

Il disagio emotivo, sotto forma di ansia o depressione, è un altro segno precoce del rifiuto scolastico. Molte volte è possibile osservare questo disagio in modo diretto, manifestandosi spesso attraverso comportamenti evitanti (Swan *et al.*, 2016). È importante, perciò, che gli insegnanti siano attenti a segnali come il rifiuto di rispondere alle domande in classe, riluttanza ad entrare in classe o, nei bambini più piccoli, capricci quando lo studente viene accompagnato a scuola, frequenti visite in infermeria o, ancora, l'adozione di comportamenti che potrebbero comportare un allontanamento dalla scuola prima del previsto (Richardson, 2013). Inoltre, alcuni segnali potrebbero essere legati ad espressioni di ansia sociale, come il rifiuto di rispondere in classe e l'evitamento dei coetanei, o di depressione, come frequenti manifestazioni di tristezza, disinteresse per le attività e per gli amici, nonché difficoltà nell'affrontare i compiti scolastici, talvolta accompagnati da espressioni verbali rispetto un forte senso di inutilità (Berry e Lizardi, 1985). Ansia e depressione, pur essendo meno evidenti rispetto a

comportamenti dirompenti, possono essere riconosciute grazie all'esperienza consolidata degli insegnanti, che riveste un ruolo cruciale nell'identificare segnali di disagio emotivo internalizzante, come la ruminazione e il ritiro sociale (Swan *et al.*, 2016).

Infine, frequenti lamentele somatiche, come stanchezza o malesseri fisici, possono rivelarsi indicatori preziosi di un esordio di rifiuto scolastico. Questi sintomi, che spesso non hanno una causa organica, possono essere manifestati prima dell'inizio delle lezioni, come la sera prima, mentre ci si prepara o durante il tragitto verso la scuola, o manifestarsi durante la giornata scolastica. Tali lamentele sono talvolta espresse verbalmente, ma in molti casi si manifestano anche attraverso comportamenti indiretti, come l'andare frequentemente in bagno o recarsi in infermeria durante le ore scolastiche (Aruga *et al.*, 2012). Per questo motivo, il ruolo di insegnanti e genitori è fondamentale: monitorare con attenzione la frequenza e l'intensità di questi sintomi, valutandoli anche in relazione al comportamento dei coetanei, può aiutare a identificarne le possibili cause. Qualora i sintomi persistano, è importante escludere eventuali cause mediche consultando uno specialista, ma nel caso in cui emergano giustificazioni ripetute per malesseri lievi o non documentati, è necessario approfondire le motivazioni che potrebbero indurre lo studente a evitare la scuola e coinvolgere i genitori nel processo di supporto per prevenire un possibile ritiro scolastico (Thambirajah *et al.*, 2008).

L'identificazione precoce di questi segnali consente una risposta tempestiva e può prevenire l'evoluzione del rifiuto scolastico in un problema più grave, evitando conseguenze a lungo termine che potrebbero compromettere lo sviluppo emotivo, sociale e cognitivo dello studente.

Conseguenze a breve e lungo termine del rifiuto scolastico

Le difficoltà di frequenza scolastica possono avere un impatto significativo su molteplici aspetti della vita dello studente, che vanno ben oltre il rendimento accademico. Sebbene la maggior parte degli studi si sia concentrata sul rapporto tra assenze scolastiche e risultati accademici (Ansari e Pianta, 2019), ricerche più recenti hanno evidenziato che l'assenza prolungata incide anche su dimensioni fondamentali dello sviluppo personale, come il benessere socio-emotivo, le competenze relazionali e la capacità di affrontare le sfide quotidiane (Ryan e Patrick, 2001).

Studenti con assenze frequenti già nelle prime fasi scolastiche, tendono a ottenere punteggi inferiori in matematica, lettura e altre discipline fondamentali (Ansari e Pianta, 2019; Gershenson *et al.*, 2017; Gottfried,

2011; Morrissey *et al.*, 2014). Questo svantaggio accademico si accumula nel tempo, portando a una performance scolastica inferiore e aumentando la probabilità di rimanere indietro rispetto ai coetanei, favorendo il rischio di abbandono scolastico (Neild e Baflanz, 2006). Diversi studi inoltre hanno dimostrato che, oltre agli effetti accademici gli studenti frequentemente assenti riportano livelli più elevati di stress scolastico, una ridotta motivazione e un senso di appartenenza alla scuola significativamente minore (Ansari e Pianta, 2019). Inoltre, queste assenze ostacolano lo sviluppo di competenze essenziali, come la capacità di gestire i conflitti, collaborare con i compagni e comunicare efficacemente con gli insegnanti (Gottfried, 2014). Tali carenze socio-emotive sono spesso associate a problemi comportamentali, ansia, depressione e isolamento sociale, che rendono ancora più difficile il reinserimento scolastico (Eaton *et al.*, 2008; Hallfors *et al.*, 2002). Le conseguenze a lungo termine sono particolarmente allarmanti. L'abbandono scolastico legato alle assenze aumenta il rischio di disoccupazione, difficoltà economiche e minori opportunità professionali (Nilsson *et al.*, 2021; Ansari *et al.*, 2020). Allontanarsi da scuola significa anche perdere occasioni cruciali per sviluppare competenze sociali e professionali indispensabili, compromettendo il successo e la realizzazione nella vita adulta (Attwood e Croll, 2006). Ciò potrebbe aumentare il rischio dell'adozione di comportamenti devianti, come l'abuso di sostanze e la criminalità giovanile, spesso legati al distacco dal mondo scolastico (Balfanz e Byrnes, 2012).

Sul piano cognitivo, l'assenza dalle lezioni significa non solo perdere contenuti didattici, ma anche non poter beneficiare di opportunità di apprendimento strutturate, che sono fondamentali per il rafforzamento delle abilità cognitive, come la memoria di lavoro e il controllo inibitorio (Fuhs *et al.*, 2018). Questi deficit nelle funzioni esecutive sono stati associati a una minore capacità di concentrazione e a difficoltà nell'affrontare compiti complessi, creando un circolo vizioso che rende ancora più difficile recuperare il materiale scolastico perso (Fuhs *et al.*, 2018).

Infine, l'interazione con insegnanti e compagni rappresenta un elemento chiave non solo per l'apprendimento, ma anche per lo sviluppo di abilità sociali e comportamentali. L'assenza da scuola priva gli studenti di queste esperienze formative, fondamentali per il loro percorso di crescita (Finn, 1989). La mancanza di un contesto scolastico stabile e stimolante può aumentare il senso di isolamento e ostacolare lo sviluppo delle competenze relazionali necessarie per il benessere psicologico ed emotivo (Fuhs *et al.*, 2013).

In sintesi, l'assenza prolungata non è solo un problema educativo, ma una questione multidimensionale che incide su aspetti cognitivi, emotivi

e sociali, con effetti duraturi sul futuro degli studenti, su cui diventa fondamentale intervenire precocemente per ridurne l'impatto negativo, promuovendo strategie che favoriscano la partecipazione scolastica, il senso di appartenenza e il benessere complessivo degli studenti.

Prevalenza del fenomeno in Italia e nel mondo

Le stime sulla prevalenza del rifiuto scolastico (SR) variano notevolmente a livello internazionale, rendendo difficile ottenere una cifra univoca e precisa. Secondo i dati disponibili in Nord America ed Europa, il fenomeno può coinvolgere tra l'1% e il 15% dei giovani, con una maggiore concentrazione tra preadolescenti e adolescenti rispetto ai bambini più piccoli (Elliott e Place, 2012; Heyne *et al.*, 2002; Heyne e Sauter, 2013). Questa significativa discrepanza nelle stime è attribuibile a diversi fattori: la variabilità nell'intervallo di età considerato, le differenze terminologiche nella definizione del fenomeno, la provenienza geografica dei dati e il tipo di campioni utilizzati (campioni clinici rispetto a quelli comunitari).

Storicamente, si riteneva che il rifiuto scolastico riguardasse circa l'1-2% della popolazione studentesca. Tuttavia, queste stime sono oggi considerate una soglia inferiore, con intervalli più aggiornati che oscillano tra l'1% e il 7% (Havik *et al.*, 2015a; Heyne *et al.*, 2020). Nei campioni clinici, dove l'SR è più frequente, la prevalenza può raggiungere valori tra il 5% e il 15% (Egger *et al.*, 2003; Heyne e King, 2004).

Uno studio condotto in Norvegia su studenti delle scuole medie ha rilevato che il 3,6% degli studenti mostrava segni di rifiuto scolastico emergente, suggerendo che circa un giovane su 25 potrebbe essere a rischio (Havik *et al.*, 2015a). In un campione più ampio di 5.465 studenti norvegesi tra gli 11 e i 15 anni, utilizzando misure di autovalutazione, è emerso che circa un adolescente per classe (circa il 4%) riferiva assenze scolastiche riconducibili a comportamenti di rifiuto scolastico. Gli autori hanno tuttavia ipotizzato che questa cifra potesse rappresentare una sottostima a causa del significativo tasso di non risposta.

Analogamente, Steinhäusen *et al.* (2008), in uno studio longitudinale su 834 bambini svizzeri di età compresa tra 6 e 17 anni, hanno evidenziato un'evoluzione delle dinamiche di assenteismo e paura della scuola. Al primo rilevamento (età media = 13 anni), il 6,9% del campione ha riportato esperienze di paura della scuola, con un calo al 3,6% tre anni dopo. In parallelo, i tassi generali di assenteismo sono aumentati dal 5% al 18,4%. Questi risultati mostrano che la proporzione di studenti che riferiscono

paura della scuola è in linea con altre stime del rifiuto scolastico, comprese tra l'1% e il 5%.

Per quanto riguarda l'Italia, il benessere degli studenti e il loro rapporto con la scuola sono stati al centro di diverse indagini nazionali e internazionali, evidenziando il legame tra ansia scolastica, benessere emotivo e rischio di rifiuto scolastico. I dati del Programma PISA 2015 hanno messo in luce livelli di ansia particolarmente elevati tra gli studenti italiani: il 56% ha dichiarato di sentirsi molto nervoso durante la preparazione di una verifica, una percentuale ben superiore alla media OCSE del 37%, mentre il 70% ha riferito di provare ansia anche quando si sente ben preparato (OECD, 2017). Questo fenomeno sembra strettamente legato alla pressione familiare sul rendimento scolastico: circa l'85% degli studenti italiani ha dichiarato di essere terrorizzato all'idea di portare a casa un brutto voto, un dato nettamente superiore rispetto alla media OCSE, dove questa preoccupazione è meno diffusa (OECD, 2017).

L'indagine HBSC 2022, condotta dall'Istituto Superiore di Sanità, ha confermato questi dati, evidenziando che il 60% degli studenti italiani si sente molto o abbastanza stressato dagli impegni scolastici, con una percentuale che sale al 78% tra le quindicenni (HBSC, 2022). Il legame tra ansia scolastica e benessere generale risulta particolarmente evidente nel peggioramento del rapporto con la scuola: solo il 10% dei maschi e il 13% delle femmine dichiara di apprezzare l'ambiente scolastico, un dato in calo rispetto alle rilevazioni precedenti (HBSC, 2022). La percezione di stress è strettamente collegata al rapporto con insegnanti e compagni, dove il 50% degli studenti non percepisce un reale sostegno da parte dei propri insegnanti e una quota significativa di adolescenti ha riportato difficoltà nei rapporti con i coetanei (HBSC, 2022).

Questi dati evidenziano come l'ansia scolastica e il malessere emotivo possano avere un impatto significativo sull'assenteismo e sul rischio di abbandono scolastico. La dispersione scolastica, monitorata dal Ministero dell'Istruzione attraverso l'Anagrafe Nazionale degli Studenti, ha registrato negli ultimi anni un progressivo miglioramento, ma con differenze territoriali ancora marcate. Secondo il Focus sulla Dispersione Scolastica (2019/2020 - 2021/2022), il tasso di abbandono nella scuola secondaria di primo grado è passato dallo 0,48% nel 2019/2020 allo 0,44% nel 2020/2021, mentre nel passaggio tra cicli scolastici si è attestato allo 0,30% nel 2020/2021, con una tendenza alla riduzione rispetto agli anni precedenti (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022). Tuttavia, nella scuola secondaria di secondo grado i tassi di abbandono rimangono più elevati, con un 2,55% nel 2020/2021, in aumento rispetto all'anno scolastico precedente (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022).

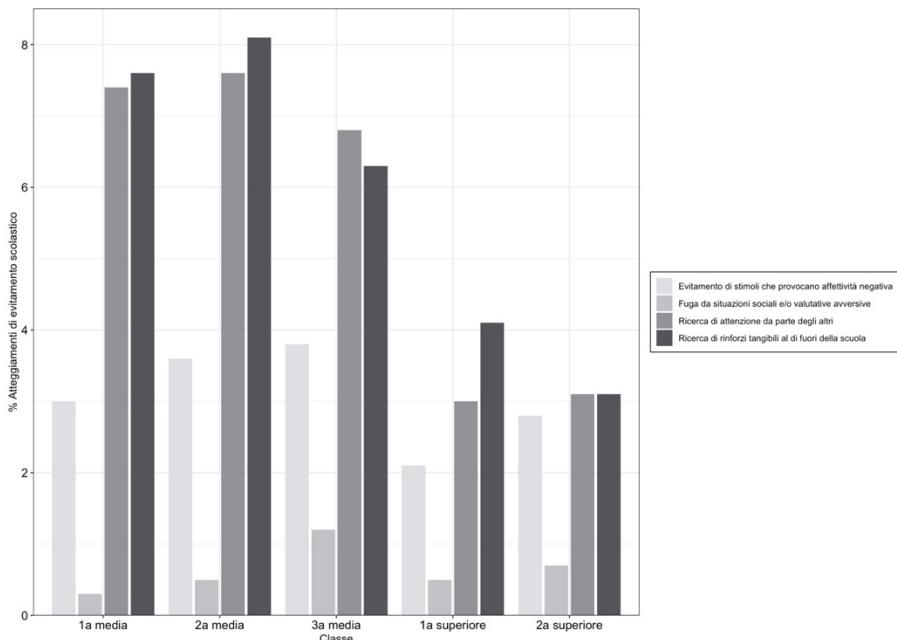
Dati precedenti relativi al 2016/2017 mostravano un tasso di dispersione dello 0,69% nella scuola secondaria di primo grado e del 3,81% nella scuola secondaria di secondo grado, confermando una riduzione del fenomeno nel tempo (Ministero dell’Istruzione, 2018). Persistono comunque differenze significative tra le diverse aree del Paese, dove il fenomeno risulta più elevato nelle regioni meridionali e insulari, tra gli studenti stranieri, in particolare quelli nati all'estero, e tra coloro che frequentano istituti professionali, dove il rischio di abbandono diventa più alto rispetto ai licei (Ministero dell’Istruzione, 2018).

Mentre la dispersione scolastica rappresenta un fenomeno quantificabile in termini di mancata frequenza o abbandono del percorso di istruzione, il rifiuto scolastico è un fenomeno più sfumato, legato a difficoltà emotive e psicologiche che portano lo studente a evitare la scuola in modo sistematico. Sebbene non vi siano studi su larga scala relativi all’Italia, un riferimento utile può essere il progetto IBAS (Indagine sul Benessere degli Adolescenti di San Marino), che ha analizzato la diffusione del rifiuto scolastico in un campione rappresentativo della popolazione adolescenziale della Repubblica di San Marino, offrendo una prospettiva interessante su un fenomeno che potrebbe avere analogie anche sul contesto nazionale italiano.

Per valutare il rifiuto scolastico tra gli adolescenti, è stata utilizzata una scala composta da 24 domande, suddivise in quattro dimensioni specifiche, con risposte fornite su una scala Likert da 0 (“mai”) a 6 (“sempre”; Kearney, 2006). Le quattro dimensioni indagate sono: evitamento di stimoli che provocano affettività negativa, fuga da situazioni sociali e/o valutative avversive, ricerca di attenzione da parte degli altri, e ricerca di rinforzi tangibili al di fuori della scuola. Un atteggiamento “evitante” in ciascuna categoria è stato attribuito quando la media delle risposte superava la soglia di “di solito”. La Fig. 1 presenta un’analisi dei punteggi medi per classe, evidenziando le variazioni nel rifiuto scolastico. I dati suggeriscono che le ragioni dell’evitamento variano a seconda della fase evolutiva degli studenti. Ad esempio, l’evitamento di stimoli negativi emerge come più frequente nella terza e nella seconda secondaria di primo grado, probabilmente a causa dell’aumento delle pressioni accademiche e sociali. Invece, la ricerca di attenzione è più marcata nella prima media e nella seconda superiore, riflettendo dinamiche legate all’adattamento iniziale o alla transizione verso contesti educativi più complessi. Un aspetto interessante è il marcato aumento dell’evitamento scolastico complessivo tra la prima e la seconda media, indicando un periodo particolarmente critico in cui nuove sfide accademiche e sociali possono amplificare i disagi percepiti dagli studenti. Tuttavia, va sottolineato che, nel complesso, i livelli di rifiuto scolastico

rimangono relativamente bassi, suggerendo che la maggior parte degli adolescenti non manifesta atteggiamenti fortemente evitanti verso la scuola.

Fig. 1 - Distribuzione percentuale degli atteggiamenti di evitamento scolastico, suddivisi per classe

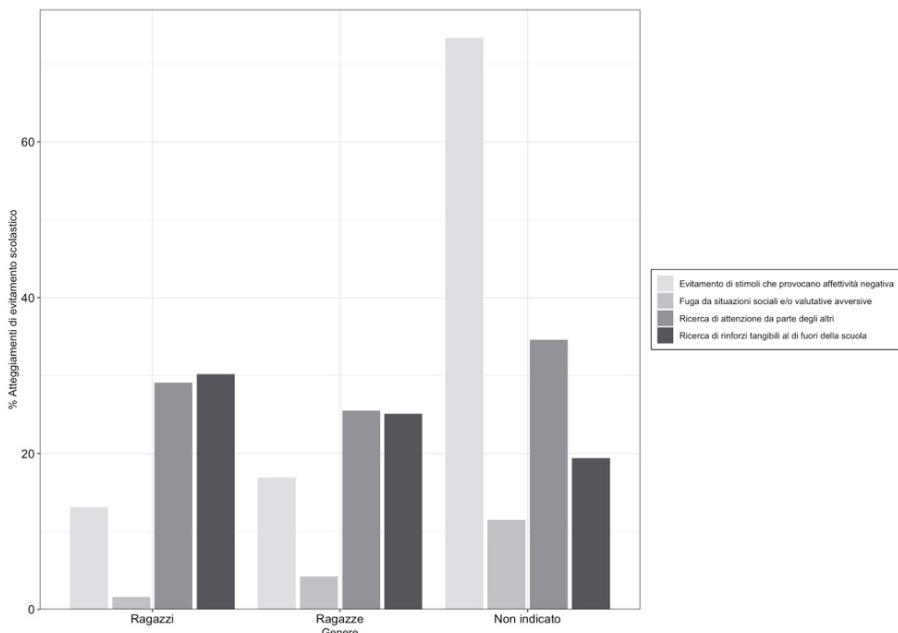


La Fig. 2 esplora le differenze di genere nell'evitamento scolastico. Un dato significativo riguarda la categoria “Non indicato”, che mostra percentuali più alte di evitamento in tutte le dimensioni analizzate rispetto a ragazzi e ragazze.

I risultati dell'analisi statistica condotta mediante il test del chi quadrato hanno evidenziato una differenza significativa nell'evitamento di stimoli associati ad affettività negativa, più elevato tra le ragazze, $\chi^2(2) = 5.26$, $p = .021$, $\varphi = .08$. È emersa inoltre una differenza prossima alla significatività nella ricerca di rinforzi tangibili al di fuori del contesto scolastico, più frequente tra i ragazzi, $\chi^2(4) = 3.59$, $p = .057$, $\varphi = .06$.

Questo suggerisce una maggiore vulnerabilità o difficoltà nell'affrontare le dinamiche scolastiche da parte di questi studenti, evidenziando la necessità di approfondire le loro esigenze specifiche. Tra ragazzi e ragazze emergono differenze rilevanti: le ragazze sono più inclini a evitare la

Fig. 2 - Distribuzione percentuale degli atteggiamenti di evitamento scolastico, suddivisi per genere



scuola a causa di stimoli emotivi negativi e per la ricerca di attenzione, suggerendo una maggiore sensibilità emotiva e un bisogno di supporto relazionale. I ragazzi, invece, tendono a evitare la scuola per motivi legati alla ricerca di rinforzi tangibili, come l'attrazione verso attività esterne, che potrebbero rappresentare un tentativo di sfuggire a situazioni scolastiche percepite come poco gratificanti. Questa distinzione di genere è in linea con la letteratura esistente, che indica che le ragazze tendono a internalizzare le loro difficoltà, manifestando più spesso ansia e timore verso situazioni percepite come stressanti o minacciose, mentre i ragazzi adottano più frequentemente strategie esternalizzanti, cercando distrazioni o alternative esterne per evitare contesti scolastici negativi (Leadbeater *et al.*, 1999; Rudolph, 2002; Scaramella *et al.*, 1999; Telzer e Fuligni, 2013). Questi risultati sottolineano l'importanza di interventi mirati, che tengano conto delle differenze di genere e delle specifiche esigenze degli studenti, per prevenire e affrontare il rifiuto scolastico in modo efficace.

Modelli teorici per comprendere il rifiuto scolastico

Nel tempo, numerose teorie hanno cercato di spiegare lo sviluppo e la persistenza del rifiuto scolastico, offrendo prospettive diverse per indicazioni specifiche per comprendere e intervenire efficacemente su questo fenomeno. Le prime indagini si sono concentrate soprattutto su aspetti individuali e familiari, seguendo un approccio di tipo clinico (Berg, 2002; Berg *et al.*, 1969; Elliott e Place, 2019). Tuttavia, negli ultimi anni, si è assistito a un cambiamento di prospettiva, con l'introduzione di approcci più integrati che considerano non solo i fattori individuali e familiari, ma anche le influenze sociali, scolastiche e contestuali. Queste nuove visioni riconoscono la complessità del fenomeno, ponendo l'attenzione sulle interazioni tra i diversi sistemi che influenzano il percorso scolastico del giovane, promuovendo un coinvolgimento sinergico di tutte le figure educative. Di seguito saranno illustrate sinteticamente le principali teorie adottate dagli studiosi per interpretare il rifiuto scolastico, con un focus sulla sua natura multidimensionale.

Modello di valutazione cognitiva dello stress e del coping

Secondo il modello di valutazione cognitiva dello stress e del coping di Lazarus (2006), il rifiuto scolastico può essere visto come una strategia adattiva adottata dall'individuo quando percepisce che le richieste scolastiche superano le proprie capacità di fronteggiarle. In situazioni percepite come stressanti, specialmente quando lo studente dubita delle proprie risorse, il rifiuto della scuola può diventare l'unica strategia disponibile per farvi fronte (Lazarus, 2006). Questo approccio evidenzia come la risposta dell'individuo dipenda dalla valutazione cognitiva della situazione, che determina la sua reazione emotiva e comportamentale. Quando questa valutazione porta alla convinzione di non riuscire a gestire la situazione, emergono emozioni negative e comportamenti di evitamento, che, in caso di uno studente, possono sfociare nel rifiuto scolastico (Lyon e Cotler, 2007; Havik *et al.*, 2015b; Ingul *et al.*, 2019). Tale reazione non è mai il risultato di un processo isolato, ma è influenzata da molteplici fattori contestuali, come il supporto familiare, la qualità delle relazioni con insegnanti e compagni e le pressioni sociali. Questi elementi, agendo in modo interdipendente, possono intensificare o attenuare la percezione di stress e contribuire alla scelta di evitare l'ambiente scolastico come forma di protezione temporanea (Lazarus, 2006).

Teoria bioecologica

Il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1986) è strettamente legato alla teoria precedente e aiuta a comprendere come l'ambiente scolastico, inteso come un contesto fondamentale per lo sviluppo dell'individuo, possa essere influenzato non solo da fattori scolastici o accademici, ma anche dalle figure che lo compongono, come i coetanei e gli amici, che possono essere sia fonti di supporto che di stress (Bronfenbrenner e Morris, 2007). A differenza delle teorie più tradizionali, incentrate su fattori prossimali o individuali – come, ad esempio, l'ansia da separazione, che riguarda la difficoltà emotiva vissuta da alcuni bambini o adolescenti nel momento in cui si allontanano da figure affettive di riferimento, in particolare i genitori – la teoria bioecologica mette in luce l'interazione dinamica tra i diversi sistemi in cui lo studente è immerso. Questi comprendono: il microsistema (come famiglia e scuola), il mesosistema (le connessioni tra questi contesti), l'esesistema (fattori indiretti che influenzano il ragazzo) e il macrosistema (elementi culturali e sociali di riferimento; Bronfenbrenner e Morris, 2007). Questo approccio ecologico e sistemico permette di analizzare in modo approfondito la relazione tra lo studente e il suo ambiente, evidenziando come la distribuzione delle risorse, la capacità di adattamento all'interno del contesto scolastico e l'influenza delle esperienze passate, presenti e future contribuiscano a modellare il comportamento del giovane (Leduc *et al.*, 2024). La prospettiva sistemica aiuta a interpretare il rifiuto scolastico come il risultato di dinamiche complesse, dove diversi livelli del sistema, come il contesto familiare, le dinamiche scolastiche e la comunità di appartenenza giocano un ruolo cruciale (Thambirajah *et al.*, 2008). Ad esempio, i compagni possono rappresentare sia un sostegno che una fonte di stress, mentre conflitti relazionali o transizioni significative nel percorso educativo possono agire come elementi critici nell'insorgere di problematiche legate al rifiuto scolastico (Ingul *et al.*, 2019; Havik *et al.*, 2014). Questa visione integrata evidenzia l'importanza di proporre e valutare interventi efficaci che adottino un approccio globale e sinergico, coinvolgendo in modo coordinato famiglia, scuola e comunità, al fine di creare un ambiente favorevole allo sviluppo e al benessere dello studente (Tonge e Silverman, 2019).

Teoria dell'alienazione scolastica

La teoria dell'alienazione scolastica evidenzia come i giovani che manifestano rifiuto scolastico spesso affrontino difficoltà in diversi aspetti della vita scolastica, come insegnanti poco favorevoli, un ambiente sco-

lastico percepito come negativo e conflitti con i compagni, che possono contribuire a sviluppare un senso di alienazione dalla scuola (Knollmann *et al.*, 2010; Havik *et al.*, 2015b). L'alienazione scolastica in questa prospettiva è descritta come un insieme di atteggiamenti negativi verso la scuola, che si evolvono nel tempo e possono radicarsi in disposizioni durevoli (Hascher e Hadjar, 2018). Questi atteggiamenti, che includono dimensioni sia cognitive sia affettive, portano spesso a un distacco dal sistema educativo, con conseguenti difficoltà accademiche, disimpegno e rischio di abbandono (Buzzai *et al.*, 2021). L'alienazione scolastica, caratterizzata dalla perdita di piacere e interesse nell'apprendimento che si manifesta con noia e disinteresse, può evolvere nel tempo in una riduzione della motivazione accademica, influenzando negativamente l'orientamento alla padronanza e alimentando un senso di impotenza appresa, spesso anche in assenza di difficoltà di apprendimento o bassi risultati scolastici (Buzzai *et al.*, 2021). L'alienazione può anche derivare dal rapporto con gli insegnanti, se questi sono percepiti come non di supporto o minacciosi, e dai conflitti con i compagni, che possono generare sentimenti di solitudine e isolamento (Archer *et al.*, 2003; Egger *et al.*, 2003; Havik *et al.*, 2014). Questo distacco emotivo e sociale può innescare un ciclo di rifiuto scolastico, dove l'assenza dalla scuola non solo aumenta l'isolamento, ma rinforza anche la paura del fallimento e l'ansia, creando difficoltà accademiche che perpetuano il problema, portando a loro volta a comportamenti di evitamento e disimpegno (Thambirajah *et al.*, 2008).

Le dinamiche sottostanti il rifiuto scolastico

Sulla base delle teorie esposte precedentemente, sembra chiaro che il rifiuto scolastico sia il risultato di una complessa interazione tra fattori individuali, scolastici e familiari. La scuola, come contesto ecologico, gioca un ruolo determinante, influenzando direttamente lo sviluppo del rifiuto scolastico attraverso dinamiche interne, come il rapporto con gli insegnanti e i coetanei. In questa prospettiva, il rifiuto scolastico non può essere spiegato da un singolo fattore, ma emerge da un intreccio di elementi che coinvolgono sia l'ambiente sociale che quello familiare. Secondo la prospettiva psicopatologica di Cicchetti e Cohen (1995), i fattori che contribuiscono al rifiuto scolastico possono essere suddivisi in fattori individuali e fattori contestuali, legati sia alla scuola che alla famiglia. Tuttavia, questi elementi non agiscono in modo isolato, ma si intrecciano all'interno di un sistema di relazioni interdipendenti, in cui i microsistemi – costituiti dagli ambienti scolastici, familiari e sociali – si influenzano reciprocamente, dando forma

a un mesosistema dinamico e integrato, come evidenziato dal modello ecologico di Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1986).

Fattori di rischio

Alla luce di questa prospettiva, è essenziale individuare i fattori di rischio che contribuiscono al rifiuto scolastico, in modo da delineare strategie efficaci per supportare le situazioni più delicate e i giovani più vulnerabili.

Tra i fattori di rischio legati all'individuo, l'ansia, le difficoltà nella regolazione emotiva, momenti delicati di transizione e altre difficoltà psicologiche rappresentano i principali elementi che aumentano la predisposizione di un giovane al rifiuto scolastico.

Jones e Suveg (2015) hanno rilevato che i giovani con disturbi d'ansia, tendono a manifestare inizialmente sintomi lievi di nervosismo e disagio verso la scuola. Se non affrontata, questa condizione può intensificarsi gradualmente, trasformandosi in un rifiuto scolastico sempre più consolidato, innescando un circolo vizioso, in cui l'ansia crescente rende sempre più difficile affrontare le sfide scolastiche e alimenta ulteriormente l'evitamento. Ulteriori studi hanno evidenziato anche come specifiche forme di ansia, in particolare l'ansia sociale e l'ansia da separazione, giochino un ruolo significativo nello sviluppo del rifiuto scolastico. L'ansia sociale, se non gestita adeguatamente, può condurre ad assenze ripetute per evitare il contesto scolastico, aumentando il rischio di rifiuto (Ingul e Nordahl, 2013). Analogamente, l'ansia da separazione, spesso accentuata nei momenti di transizione, spinge i giovani a evitare la scuola, consolidando ulteriormente il problema (Bagnell, 2011). Questo evitamento, a sua volta, intensifica la paura, rendendo il ritorno a scuola sempre più difficile (Ingul e Nordahl, 2013).

Anche le lamentele somatiche rappresentano un fattore di rischio rilevante per il rifiuto scolastico. Sebbene non vi siano prove longitudinali che ne dimostrino una correlazione diretta, osservazioni cliniche suggeriscono che l'assenza inizialmente attribuita a malesseri fisici possa precedere e contribuire al consolidamento del rifiuto scolastico. Secondo Berg (1997), i giovani che riportano sintomi somatici rischiano di prolungare la permanenza a casa, rendendo più complesso il ritorno alla routine scolastica. Inoltre, Janssens *et al.* (2011) sottolineano come il tempo trascorso lontano dalla scuola possa intensificare i sintomi fisici percepiti, rafforzando la convinzione di non essere in grado di affrontare la scuola.

Le transizioni scolastiche rappresentano ulteriori momenti particolarmente delicati che possono favorire l'insorgenza del rifiuto scolastico. In

particolare, il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria può rappresentare una sfida significativa, poiché gli studenti si trovano a dover affrontare un ambiente nuovo, più grande e complesso, che potrebbe potenzialmente generare insicurezza e disagio (Baker e Bishop, 2015). Anche eventi come un trasferimento scolastico o la perdita di amicizie importanti possono intensificare il senso di vulnerabilità e favorire l'insorgenza del rifiuto scolastico (Hersov, 1985).

In aggiunta, la regolazione emotiva rappresenta un fattore cruciale nel rischio di rifiuto scolastico. I giovani con difficoltà nel gestire le proprie emozioni spesso ricorrono a strategie maladattive, come la soppressione emotiva, che rende difficile per genitori e insegnanti riconoscere il disagio (Hughes *et al.*, 2010). Questa incapacità di esprimere adeguatamente le emozioni può trasformarsi in un silenzioso isolamento emotivo, in cui il malessere si radica e si intensifica. Al contempo, l'uso limitato di strategie adattive, come la rielaborazione cognitiva, compromette ulteriormente la capacità di affrontare le difficoltà scolastiche, rendendo i giovani più vulnerabili (Hughes *et al.*, 2010). In assenza di strumenti efficaci per fronteggiare il disagio, l'ansia e il senso di inadeguatezza crescono, alimentando così l'evitamento scolastico e il rischio di un allontanamento sempre più prolungato dalla scuola

Infine, il pensiero negativo e la bassa autoefficacia giocano un ruolo determinante nello sviluppo del rifiuto scolastico. I giovani con rischio di evitamento scolastico tendono a sovrastimare i propri fallimenti e a percepire le difficoltà scolastiche come insormontabili, rafforzando un ciclo di sfiducia nelle proprie capacità che può aggravare ulteriormente il loro disagio (Place *et al.*, 2002). Questa visione negativa si accompagna spesso a una mancanza di competenze nel problem solving, come l'incapacity di analizzare le difficoltà, esplorare soluzioni possibili e metterle in pratica, portando a percepire i problemi come insuperabili e alimentando un crescente senso di impotenza (Place *et al.*, 2000). Studi hanno inoltre evidenziato come la tendenza a ruminare sugli eventi negativi e a formulare aspettative pessimistiche possa aumentare non solo il rischio di rifiuto scolastico, ma anche l'insorgenza di ansia e depressione, condizioni spesso interconnesse (Abela e Hankin, 2011; Lau *et al.*, 2014).

Per quanto concerne invece i fattori legati al contesto scuola, le relazioni tra studenti e insegnanti, l'imprevedibilità dell'ambiente scolastico, l'isolamento sociale, difficoltà educative e scarsa comunicazione famiglia-scuola emergono come elementi significativi nell'influenzare dinamiche di rifiuto scolastico.

Le relazioni problematiche con gli insegnanti rappresentano un fattore significativo nello sviluppo del rifiuto scolastico, poiché possono genera-

re stress e intensificare emozioni negative nei giovani (Murberg e Bru, 2009). La percezione di scarso supporto, la mancanza di comprensione o un clima di paura e tensione in classe contribuiscono ad alimentare questa dinamica, rendendo l'ambiente scolastico poco accogliente (Havik *et al.*, 2014). A queste difficoltà si aggiunge l'imprevedibilità di alcune situazioni scolastiche, come le transizioni tra attività, le pause o le aree scarsamente sorvegliate, che possono amplificare il disagio, soprattutto nei giovani con difficoltà emotive. In tali contesti, l'incapacità di gestire lo stress può trasformare la scuola in un luogo percepito come minaccioso, accrescendo il rischio di rifiuto scolastico (Kearney e Beasley, 1994; Lauchlan, 2003).

Oltre a questi elementi, il bullismo e l'isolamento sociale rappresentano fattori da non sottovalutare. Infatti, i giovani vittime di bullismo, sia verbale che fisico, vivono l'ambiente scolastico come una fonte di disagio costante, che alimenta lo stress e li spinge a evitare la scuola per sottrarsi alla sofferenza emotiva (Place *et al.*, 2000; Havik *et al.*, 2014). Analogamente, l'isolamento sociale, caratterizzato da difficoltà nel creare legami di amicizia o dall'esclusione dai gruppi, contribuisce significativamente al rischio di abbandono scolastico. In assenza di un adeguato sostegno emotivo e sociale, questi studenti si trovano a dover affrontare le sfide quotidiane della scuola senza le risorse relazionali necessarie (Egger *et al.*, 2003; Havik *et al.*, 2015b).

Difficoltà educative, come i cattivi voti e i bisogni educativi speciali, sono fattori di rischio ben riconosciuti per l'assenteismo, ma sono raramente esplorati nel contesto del rifiuto scolastico (Ingul *et al.*, 2019). Sebbene alcuni studi, come quello di Havik e colleghi (2015a), suggeriscano che i bisogni educativi speciali siano più frequentemente associati all'assenteismo rispetto al rifiuto scolastico, esistono evidenze secondo cui problematiche scolastiche possano comunque avere un ruolo in questo fenomeno. Ad esempio, ricerche su adolescenti con rifiuto scolastico e sintomi depressivi hanno rilevato una maggiore frequenza di disturbi del linguaggio e difficoltà di apprendimento, dimostrando come la frustrazione derivante da queste problematiche possa incentivare l'allontanamento dal contesto scolastico (Naylor *et al.*, 1994). Inoltre, gli studenti con rifiuto scolastico tendono a mostrare risultati accademici compromessi che, se combinati con difficoltà emotive, contribuiscono ad aggravare il fenomeno (McShane *et al.*, 2001; Prabhuswamy *et al.*, 2007). L'ansia da performance accademica, spesso alimentata dal disallineamento tra le capacità individuali e le richieste scolastiche è un altro fattore correlato da non sottovalutare. I giovani con rifiuto scolastico lieve o emergente manifestano infatti livelli di ansia da prestazione più elevati rispetto ai loro coetanei con semplici problemi di assenteismo. La pressione nel soddisfare aspettative scolastiche percepite

come irraggiungibili può dunque intensificare la tendenza a evitare l'ambiente scolastico (Egger *et al.*, 2003; Havik *et al.*, 2014).

Infine, la cooperazione limitata tra scuola e famiglia rappresenta un fattore di rischio rilevante nella gestione del rifiuto scolastico. In molti casi, la scarsa comunicazione tra scuola e famiglia può ritardare l'identificazione dei primi segnali di rifiuto scolastico, compromettendo interventi tempestivi ed efficaci (Berg, 2002; Havik *et al.*, 2015b). Inoltre, la riluttanza di alcuni genitori a collaborare con il personale scolastico può ulteriormente complicare la situazione, soprattutto quando il rifiuto della scuola viene percepito come un vantaggio per la gestione familiare (Christogiorgos e Giannakopoulos, 2014). Questa mancanza di cooperazione non solo aggrava il fenomeno, ma ostacola anche l'individuazione dei fattori di rischio, favorendo l'escalation del problema.

In ultima analisi, diversi fattori familiari possono contribuire ad aumentare il rischio di rifiuto scolastico negli studenti. Alcuni studi evidenziano come il rifiuto scolastico sia più frequente tra i giovani provenienti da famiglie in cui i genitori soffrono di disturbi psicopatologici, rispetto ai coetanei con assenteismo o senza problemi di frequenza (Egger *et al.*, 2003; Bools *et al.*, 1990). In particolare, disturbi d'ansia e depressione nei genitori, spesso osservati soprattutto nelle madri, possono compromettere la capacità di riconoscere e affrontare tempestivamente i segnali di disagio dei figli, aggravando la situazione (Martin *et al.*, 1999; Bahali *et al.*, 2011). Secondo Heyne (2006), la psicopatologia genitoriale può quindi influenzare il rifiuto scolastico sia direttamente, limitando il supporto emotivo offerto al giovane, sia indirettamente, attraverso l'eredità di vulnerabilità emotive o modelli educativi disfunzionali che aumentano la suscettibilità dei figli al disagio emotivo.

Un altro fattore di rischio rilevante all'interno del contesto familiare è la sovra-protezione genitoriale. I giovani con rifiuto scolastico provengono spesso da famiglie in cui le madri assumono un ruolo eccessivamente protettivo e invischiante, ostacolando lo sviluppo di autonomia e indipendenza nei figli (Kameguchi e Murphy-Shigematsu, 2001; Place *et al.*, 2002). Sebbene non tutti gli studi abbiano riscontrato un collegamento diretto tra i due costrutti (Egger *et al.*, 2003), è plausibile che un coinvolgimento genitoriale eccessivo impedisca ai giovani di affrontare in modo efficace le sfide scolastiche, contribuendo a una maggiore tendenza all'evitamento della scuola.

Oltre alla sovra-protezione, un funzionamento familiare disfunzionale rappresenta un ulteriore elemento di rischio. Le famiglie di giovani con rifiuto scolastico spesso presentano carenze nella comunicazione, nell'espressione delle emozioni e nella gestione delle dinamiche familiari, rendendo

difficile affrontare e risolvere i problemi (Heyne *et al.*, 2015). In particolare, bassa coesione familiare, rigidità e incapacità di risolvere i conflitti sono state associate a un aumento del rischio di rifiuto scolastico (Bernstein e Garfinkel, 1988; Carless *et al.*, 2015). Eventi stressanti come conflitti coniugali, separazioni o divorzi possono ulteriormente destabilizzare l'ambiente familiare, alimentando l'ansia del giovane e riducendo la sua motivazione a frequentare la scuola (Torma e Halsti, 1975; Valles e Oddy, 1984). Quando l'instabilità familiare impedisce di offrire un ambiente sicuro e supportivo, il giovane può sentirsi più vulnerabile, aumentando il rischio di un progressivo allontanamento e distacco dalla scuola.

Fattori protettivi

Il rifiuto scolastico, in questo senso, riprendendo il contributo di Thambirajah e colleghi (2008), “si verifica quando lo stress supera il supporto, quando i rischi sono maggiori della resilienza e quando i ‘fattori di attrazione’ che promuovono l’assenza scolastica superano i ‘fattori di spinta’ che incoraggiano la frequenza” (Thambirajah *et al.*, 2008, p. 33). Diventa perciò essenziale identificare i fattori protettivi che, agendo sui diversi livelli – individuale, familiare e scolastico – possano contribuire a ridurre il rischio di rifiuto scolastico nei giovani, favorendo così il loro benessere emotivo e sociale.

Partendo dalle caratteristiche individuali, studi recenti sottolineano che un elevato funzionamento sociale, una forte autostima e obiettivi di apprendimento chiari sono tra i principali fattori che proteggono i giovani dal rifiuto scolastico (Seçer e Ulaş, 2024). Gli studenti che mostrano comportamenti prosociali e una resilienza accademica più alta sono in grado di affrontare con maggiore successo le difficoltà scolastiche ed emotive, riducendo il rischio di sviluppare una resistenza verso la scuola (Filippello *et al.*, 2018; Seçer e Ulaş, 2020). Questi giovani sono capaci di adattarsi alle sfide scolastiche, di mantenere una visione positiva del loro percorso educativo e di perseverare di fronte alle difficoltà. L'autostima, infatti, gioca un ruolo protettivo importante, poiché permette agli studenti di affrontare le difficoltà percepite in modo più positivo e di reagire in modo costruttivo alle difficoltà scolastiche (Filippello *et al.*, 2020).

Anche fattori ambientali, come l'ambiente scolastico e le relazioni con gli insegnanti, giocano un ruolo determinante nella prevenzione del rifiuto scolastico. Un ambiente scolastico supportivo, in cui gli insegnanti sono percepiti come presenti, comprensivi e pronti a intervenire tempestivamente in caso di difficoltà, fornisce agli studenti le risorse emotive necessarie

per superare le sfide educative e relazionali, alimentando un senso di appartenenza alla comunità scolastica (Brandseth *et al.*, 2019). Studi recenti dimostrano che sentirsi parte integrante della classe e percepire il sostegno degli insegnanti migliorano il benessere mentale dei giovani, riducendo il rischio di allontanamento dalla scuola (Seçer e Ulaş, 2020).

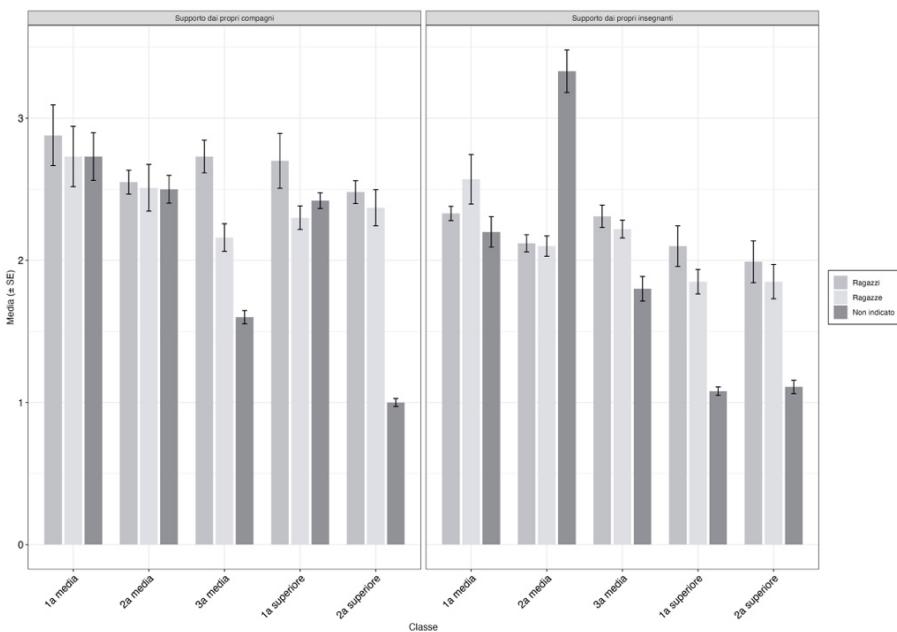
Anche all'interno del progetto IBAS (Indagine sul Benessere degli Adolescenti di San Marino), è stata posta particolare attenzione all'analisi del clima scolastico e della qualità delle relazioni interpersonali tra studenti e con gli insegnanti. Il rapporto con i propri compagni di classe ed i propri insegnati è stato valutato con 6 domande, alle quali gli studenti hanno risposto su una scala likert da 0, Non sono affatto d'accordo, a 4, Sono completamente d'accordo (De Clercq *et al.*, 2014). La Fig. 3 presenta una media dei punteggi calcolati per gli item relativi al rapporto con i compagni di classe (ad esempio, “I miei compagni di classe apprezzano la mia compagnia”) e con gli insegnanti (ad esempio, “Penso che gli insegnanti mi accettino per come sono”). I risultati di una serie di analisi della varianza (ANOVA) hanno evidenziato una differenza significativa nei punteggi di supporto percepito dai compagni in terza media, $F(1, 216) = 7.83$, $p = .006$, con i ragazzi che riportano punteggi significativamente più alti rispetto alle ragazze. In prima superiore, è emersa una differenza marginalmente significativa, $F(1, 113) = 2.91$, $p = .091$, che mostra un andamento simile, suggerendo una tendenza a una percezione di maggiore supporto tra i maschi anche in questo gruppo scolastico.

Nel complesso, i dati non indicano un andamento lineare o generalizzabile per genere: il supporto percepito varia in base alla classe frequentata e alla dimensione relazionale considerata (compagni o insegnanti). Questo sottolinea l'importanza di analizzare le dinamiche scolastiche con attenzione alle specificità evolutive e contestuali, evitando conclusioni generalizzanti.

Tuttavia, la differenza di genere nel rapporto con gli insegnanti sembra variare a seconda del livello di istruzione. Ad esempio, mentre nelle prime classi medie le ragazze riportano punteggi più alti rispetto ai ragazzi, questa tendenza si inverte nelle classi superiori. Questa inversione può essere attribuita a diversi fattori, come l'evoluzione delle dinamiche di gruppo, le aspettative sociali e culturali legate ai ruoli di genere, nonché l'eventuale cambiamento nelle modalità di interazione da parte degli insegnanti.

Inoltre, si osserva una diminuzione generale delle valutazioni del rapporto con gli insegnanti man mano che gli studenti avanzano di classe. Questo calo può essere spiegato dall'aumento delle pressioni accademiche, tipico delle classi superiori, ma anche dalle sfide emotive e relazionali caratteristiche dell'adolescenza. In questa fase, lo sviluppo di una maggiore indipendenza emotiva e i cambiamenti nelle priorità personali possono

Fig. 3 - Media ed errori standard del supporto percepito dagli studenti, suddiviso per classe e genere, in relazione al rapporto con compagni di classe e insegnanti



contribuire a una percezione meno positiva del rapporto con gli adulti di riferimento in ambito scolastico (Hughes e Cao, 2018; O'Connor, 2010).

Infine, la qualità delle relazioni familiari rappresenta un ulteriore pilastro fondamentale per la prevenzione del rifiuto scolastico. Un ambiente familiare armonioso e supportivo rappresenta una base solida su cui i giovani possono contare per affrontare le sfide scolastiche (Seçer e Ulaş, 2024). Secondo González *et al.* (2019), la capacità di risolvere i conflitti all'interno della famiglia è fondamentale: famiglie che favoriscono il dialogo affrontano i problemi in modo costruttivo e promuovono un clima sereno contribuiscono a migliorare l'adattamento scolastico dei ragazzi. La comunicazione aperta e un forte senso di coesione familiare non solo rafforzano la resilienza dei giovani, ma alimentano anche la loro motivazione a partecipare attivamente alla vita scolastica (González *et al.*, 2019).

Questo tema è stato oggetto di approfondimento anche nell'ambito del progetto IBAS. Nello specifico, la qualità della comunicazione tra giovani e i loro genitori è stata misurata attraverso uno strumento strutturato che ha distinto tra stili di comunicazione positiva e negativa. Tale distinzione ha permesso di analizzare più nel dettaglio la frequenza con cui i ragazzi

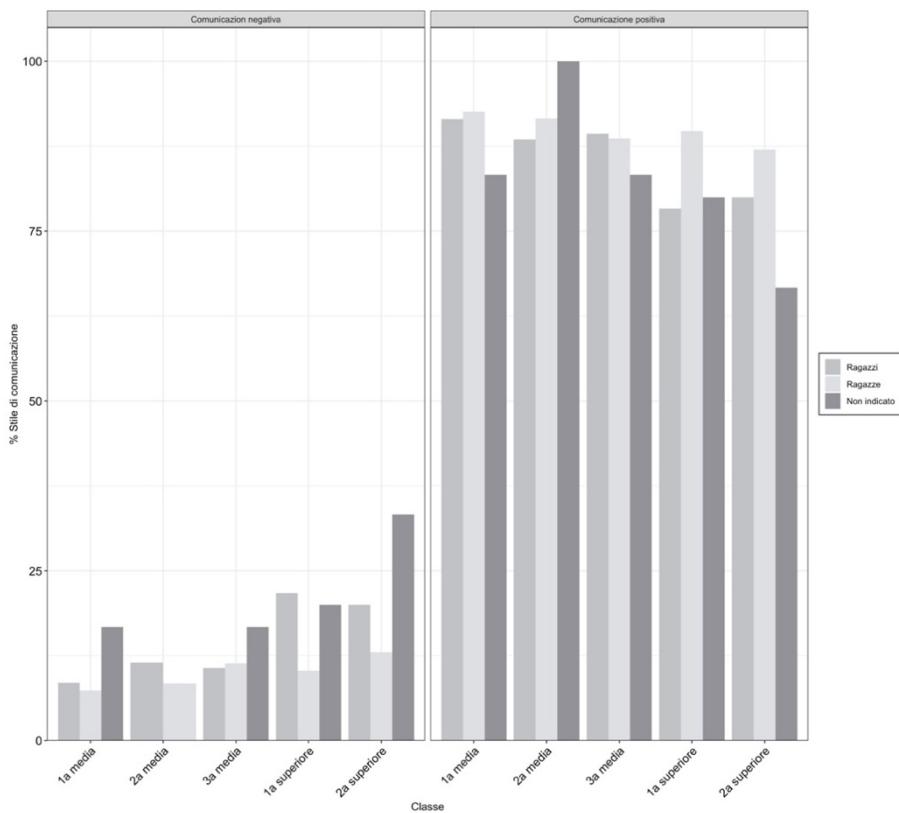
percepiscono atteggiamenti di ascolto, supporto e comprensione da parte dei genitori, nonché eventuali dinamiche di conflitto, critica o incomprendensione. La comunicazione positiva includeva aspetti come il sostegno, l'ascolto attivo e l'incoraggiamento, mentre quella negativa si concentrava su frequenti critiche, incomprensioni o conflitti. Per analizzare queste dimensioni, è stato adottato un sistema di scoring basato sulla posizione delle risposte fornite dai partecipanti su una scala Likert a 4 punti, che va da “raramente” a “molto spesso” (Ojala e Bengtsson, 2019).

La Fig. 4 presenta un'analisi dettagliata della comunicazione positiva e negativa, suddivisa per genere e gruppo classe. Questa distinzione permette di evidenziare come le dinamiche comunicative cambino con l'età e il genere dei partecipanti. I dati suggeriscono che, tra i ragazzi della prima media, la comunicazione positiva prevale in modo significativo. Questo può riflettere una relazione inizialmente armoniosa e collaborativa con i genitori, caratterizzata da un maggiore supporto e un clima relazionale protettivo. Tuttavia, con l'avanzare dell'età, emergono cambiamenti significativi nella qualità della comunicazione.

Tra i ragazzi più grandi, soprattutto nei primi anni delle scuole superiori, si osserva un aumento delle interazioni di tipo negativo. La differenza tra i due gruppi scolastici (scuola media vs. scuola superiore) è risultata statisticamente significativa, $\chi^2(1) = 9.07$, $p = .002$, $\phi = .10$, indicando un effetto di piccola entità.

Questo cambiamento può essere attribuito al processo di ricerca di autonomia tipico dell'adolescenza, che spesso si traduce in conflitti e tensioni con le figure genitoriali (Kroger, 2006). In particolare, i ragazzi tendono a riportare più frequentemente episodi di incomprensione o disaccordo rispetto alle ragazze. Tuttavia, va notato che questa differenza è risultata marginalmente significativa, $\chi^2(1) = 3.62$, $p = .056$, $\phi = .09$. Queste differenze di genere riflettono anche aspetti della socializzazione adolescenziale. Mentre le ragazze sembrano mantenere un approccio più collaborativo nella comunicazione con i genitori, i ragazzi manifestano con maggiore frequenza atteggiamenti di ribellione o opposizione, in linea con le teorie sulla socializzazione di genere che indicano una maggiore predisposizione dei ragazzi ad esprimere disaccordo in modo più diretto (Collins e Laursen, 1992). Questo quadro evidenzia come la qualità delle relazioni familiari, e in particolare la comunicazione tra genitori e figli, rappresenti un aspetto cruciale per comprendere il benessere degli adolescenti di San Marino, offrendo spunti importanti per eventuali interventi educativi e di supporto. In conclusione, prevenire il rifiuto scolastico significa creare un equilibrio tra forza individuale, relazioni scolastiche positive e un ambiente familiare solido e supportivo, pilastri fondamentali per il successo e il benessere dei giovani.

Fig. 4 - Distribuzione percentuale della comunicazione con i genitori, suddivisa per classe e genere



Interventi educativi

Considerando quanto emerso finora, è essenziale promuovere interventi educativi efficaci e basati su evidenze scientifiche, mirati a prevenire e contrastare l'evitamento scolastico attraverso un approccio integrato su più livelli. L'intervento per i giovani con difficoltà di frequenza scolastica è un campo complesso che abbraccia una varietà di approcci, dai trattamenti medici a quelli clinici, fino agli interventi sistemici (per una panoramica, Elliott e Place, 2021). In particolare, considerando i numerosi fattori che influenzano l'assenteismo scolastico e il rifiuto scolastico, l'approccio più funzionale non dovrebbe limitarsi a considerare solamente gli aspetti individuali degli studenti con difficoltà. Piuttosto, è essenziale rivolgere l'attenzione a interventi sistemici che non solo affrontano le problematicità intrin-

seche degli studenti, ma che tengono conto dell'intero sistema scolastico, comprendendo la struttura educativa, le dinamiche relazionali tra studenti e docenti, e le politiche scolastiche (Leduc *et al.*, 2024). Tali interventi dovrebbero puntare a creare un ambiente che favorisca il benessere complessivo e la partecipazione attiva degli studenti, intervenendo su quegli elementi che impediscono loro di sentirsi parte integrante della comunità scolastica.

In quest'ottica, nel presente contesto viene proposto l'approfondimento di due esempi significativi presenti in letteratura: il modello multidimensionale e multilivello MTSS di Kearney e Graczyk (2020) e il programma In2School sviluppato in Australia da McKay-Brown e colleghi (2019). Entrambi si fondano su un approccio multidimensionale e sistematico del problema che mira a intervenire su più livelli per promuovere il benessere degli studenti e contrastare l'evitamento scolastico in maniera efficace e integrata, combinando supporto clinico, educativo e familiare.

Il modello MTSS (Kearney e Graczyk, 2020) organizza le strategie di intervento su più livelli in base alla gravità dell'assenza e alla natura dei bisogni degli studenti. L'obiettivo principale è quello di creare un ambiente scolastico positivo e accogliente, promuovendo la prevenzione dell'assenteismo attraverso interventi universali, mirati e intensivi. Il primo livello prevede azioni di prevenzione universale rivolte a tutti gli studenti, come il monitoraggio della frequenza scolastica, il miglioramento del clima scolastico e il potenziamento delle competenze socio-emotive. Queste iniziative permettono di ridurre il rischio di insorgenza di difficoltà legate alla frequenza. Quando emergono i primi segnali di evitamento, si attivano interventi di secondo livello con strategie mirate per supportare gli studenti a rischio. A questo stadio, il focus è su interventi individualizzati come il monitoraggio personalizzato della frequenza, il supporto psicologico, la gestione dell'ansia e il coinvolgimento attivo delle famiglie per migliorare la comunicazione scuola-casa. Infine, il terzo livello si rivolge ai casi più gravi di assenteismo cronico, integrando interventi intensivi e specialistici che coinvolgono programmi educativi personalizzati, supporto terapeutico e collaborazioni con servizi territoriali. Studi sull'efficacia del modello MTSS hanno dimostrato come l'integrazione su più livelli porti a miglioramenti significativi nella frequenza scolastica e nella gestione dell'ansia, con particolare efficacia nei casi di assenze moderate o emergenti (Perez-Marcos *et al.*, 2024; Kearney *et al.*, 2022).

Analogamente, il programma In2School (McKay-Brown *et al.*, 2019), sviluppato in Australia, rappresenta un esempio concreto di intervento multidisciplinare che integra il supporto educativo e terapeutico attraverso un modello *home-school-clinic* (casa-scuola-clinica). Questo programma è

stato ideato per rispondere alle esigenze dei giovani con rifiuto scolastico, spesso associato a disturbi d'ansia e depressione. La sua struttura prevede un percorso graduale articolato in tre fasi principali. Inizialmente, viene condotta una valutazione approfondita dei bisogni educativi e clinici degli studenti, finalizzata alla creazione di un Piano di Apprendimento Individualizzato. Parallelamente, il giovane è esposto gradualmente alla "classe transizionale", un ambiente sicuro e controllato che riduce l'ansia e favorisce la riabilitazione alla routine scolastica. Successivamente, nella fase centrale del programma, vengono integrati interventi educativi e terapeutici. Attraverso l'impiego di tecniche cognitivo-comportamentali (CBT), l'esposizione graduale e il supporto familiare, si promuove il benessere psicologico e si rinforzano le competenze sociali e accademiche. Inoltre, un ruolo cruciale è affidato ai genitori, coinvolti attivamente in sessioni educative volte a migliorare la gestione delle dinamiche familiari e a stabilire routine quotidiane efficaci. I risultati preliminari del programma mostrano che 6 su 7 studenti coinvolti hanno mantenuto livelli di frequenza superiori al 70% nei sei mesi successivi all'intervento, osservando inoltre miglioramenti significativi nella salute mentale, con una riduzione dei sintomi ansiosi e depressivi, un aumento del benessere psicologico e una maggiore interazione con i pari (McKay-Brown *et al.*, 2019). Tuttavia, va sottolineato che, sebbene i risultati siano promettenti, sono necessari studi controllati con campioni più ampi per consolidare l'efficacia del programma.

Sia il modello MTSS che il programma In2School condividono un approccio ecologico e sistematico, che considera i molteplici fattori di rischio alla base dell'evitamento scolastico. In entrambi i casi, l'attenzione si focalizza non solo sui fattori individuali, come ansia e disagio emotivo, ma anche sulle dinamiche familiari e sul clima scolastico, elementi fondamentali per garantire un ambiente positivo e inclusivo. L'integrazione di supporto clinico, educativo e familiare costituisce una risposta efficace e flessibile alla complessità del fenomeno, permettendo di attuare interventi personalizzati e sostenibili nel tempo (Heyne *et al.*, 2015; Perez-Marcos *et al.*, 2024).

Conclusioni

Il rifiuto scolastico rappresenta una sfida complessa, ma non insormontabile. Questo fenomeno, con le sue molteplici sfaccettature, ci ricorda quanto siano intrecciati tra loro i fattori individuali, familiari e scolastici nel plasmare le esperienze degli studenti. Comprendere le radici di questo disagio significa non solo riconoscerne i segnali, ma anche agire in modo mirato per trasformare le difficoltà in opportunità di crescita.

La scuola, cuore pulsante dello sviluppo personale e sociale, può diventare un luogo di inclusione e riscatto. Allearsi con le famiglie, costruire relazioni autentiche e offrire un ambiente scolastico accogliente sono passi essenziali per riaccendere la motivazione e il senso di appartenenza negli studenti. Non si tratta solo di riportare i ragazzi in classe, ma di creare un sistema che valorizzi il loro potenziale, nutrendo la loro fiducia e il loro benessere.

Questo capitolo getta le fondamenta per una riflessione profonda, invitando le figure educative e professionali a vedere nel rifiuto scolastico non solo un ostacolo, ma anche un'opportunità per ripensare le dinamiche educative. Agendo con tempestività e sensibilità, è possibile costruire percorsi di successo e benessere, trasformando ogni difficoltà in un passo verso un futuro più inclusivo per i giovani studenti.

Bibliografia

- Abela, J. R. Z., e Hankin, B. L. (2011). Rumination as a vulnerability factor to depression during the transition from early to middle adolescence: A multiwave longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(2), 259–271. <https://doi.org/10.1037/a0022796>
- Ansari, A., e Pianta, R. C. (2019). School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence. *Journal of School Psychology*, 76, 48-61. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.010>
- Ansari, A., Hofkens, T. L., e Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Archer, T., Filmer-Sankey, C., e Fletcher-Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Aruga, M., Suzuki, E., e Tagaya, A. (2012). Factors involved in the feelings related to school avoidance among high school students in Nagano Prefecture, Japan. *Japan Journal of Nursing Science*, 9(1), 38–55. <https://doi.org/10.1111/j.1742-7924.2011.00185.x>
- Attwood, G., e Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467–484. <https://doi.org/10.1080/02671520600942446>
- Bagnell, A. L. (2011). Anxiety and Separation Disorders. *Pediatrics In Review*, 32(10), 440–446. <https://doi.org/10.1542/pir.32-10-440>
- Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avci, A., e Seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents

- who exhibit school refusal. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164–169. <https://doi.org/10.3316/informit.891167358105280>
- Baker, M., e Bishop, F. L. (2015). Out of school: A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354–368. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Balfanz, R., e Byrnes, V. (2012). *The importance of being there: A report on absenteeism in the nation's public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University School of Education, Everyone Graduates Center, Get Schooled, 1-46.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., Young, B. J., Ammerman, R. T., Sallee, F. R., e Crosby, L. (2007). Psychopathology of Adolescent Social Phobia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(1), 46–53. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9021-1>
- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90–91. <https://doi.org/10.1136/adc.76.2.90>
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (pp. 1260–1266). Sydney: Lippincott Williams & Wilkins.
- Berg, I., Nichols, K., e Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10, 123–141.
- Bernstein, G. A., e Garfinkel, B. D. (1988). Pedigrees, functioning, and psychopathology in families of school phobic children. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), 70–74. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.1.70>
- Berry, G. L., e Lizardi, A. (1985). The School Phobic Child and Special Services Providers: Guidelines for Early Identification. *Special Services in the Schools*, 2(1), 63–72. https://doi.org/10.1300/J008v02n01_05
- Bools, C., Foster, J., Brown, I., e Berg, I. (1990). The identification of psychiatric disorders in children who fail to attend school: A cluster analysis of a non-clinical population. *Psychological Medicine*, 20(1), 171–181. <https://doi.org/10.1017/S0033291700013350>
- Brandseth, O. L., Håvarstein, M. T., Urke, H. B., Haug, E., e Larsen, T. (2019). Mental well-being among students in Norwegian upper secondary schools: The role of teacher support and class belonging. *Norsk Epidemiologi*, 28(1–2), Articolo 1–2. <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3050>
- Brint, S. (2006). Schools and Socialization. In *Childhood Socialization* (2^a ed.). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6> (trad. it.: *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, 1986).
- Bronfenbrenner, U., e Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S., e Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and

- mastery orientation. *School Psychology*, 36(1), 17–23. <https://doi.org/10.1037/spq0000413>
- Carless, B., Melvin, G. A., Tonge, B. J., e Newman, L. K. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 162–170. <https://doi.org/10.1037/fam0000050>
- Christogiorgos, S., e Giannakopoulos, G. (2014). School Refusal and the Parent-Child Relationship: A Psychodynamic Perspective. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 13(3), 182–192. <https://doi.org/10.1080/15289168.2014.937976>
- Cicchetti, D., e Cohen, D. J. (1995). *Developmental psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. xx, 908). John Wiley & Sons.
- Collins, W. A., e Laursen, B. (1992). Conflict and relationships during adolescence. In C. U. Shantz e W. W. Hartup (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Conflict in child and adolescent development* (pp. 216–241). New York, NY: Cambridge University Press.
- De Clercq, B., Pfoertner, T.-K., Elgar, F. J., Hublet, A., e Maes, L. (2014). Social capital and adolescent smoking in schools and communities: A cross-classified multilevel analysis. *Social Science & Medicine*, 119, 81–87. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.08.018>
- Eaton, D. K., Brener, N., e Kann, L. K. (2008). Associations of Health Risk Behaviors With School Absenteeism. Does Having Permission for the Absence Make a Difference? *Journal of School Health*, 78(4), 223–229. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00290.x>
- Egger, H. L., Costello, J. E., e Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Elliott, J. G., e Place, M. (2019). Practitioner Review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 4–15. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12848>
- Elliott, J., e Place, M. (2021). *Children in Difficulty: A Guide to Understanding and Helping* (4^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083603>
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., e Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), 5–16. <https://doi.org/10.1002/pits.22315>
- Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzzai, C., e Sorrenti, L. (2018). Perceived parental psychological control and school learned helplessness: The role of frustration intolerance as a mediator factor. *School Psychology International*, 39(4), 360–377. <https://doi.org/10.1177/0143034318775140>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., e Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347–359. <https://doi.org/10.1037/spq0000031>

- Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T., e Jackson, H. (2018). Chronic Absenteeism and Preschool Children's Executive Functioning Skills Development. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1–2), 39–52. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1438201>
- Gershenson, S., Jacknowitz, A., e Brannegan, A. (2017). Are Student Absences Worth the Worry in U.S. Primary Schools? *Education Finance and Policy*, 12(2), 137–165. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00207
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Sanmartín, R., Vicent, M., e García-Fernández, J. M. (2019). Relationship between school refusal behavior and social functioning: A cluster analysis approach. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.238>
- Gottfried, M. A. (2011). The Detrimental Effects of Missing School: Evidence from Urban Siblings. *American Journal of Education*, 117(2), 147–182. <https://doi.org/10.1086/657886>
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2), 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Granell de Aldaz, E., Feldman, L., Vivas, E., e Gelfand, D. M. (1987). Characteristics of Venezuelan school refusers: Toward the development of a high-risk profile. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(7), 402–407. <https://doi.org/10.1097/00005053-198707000-00003>
- Hallfors, D., Vevea, J. L., Iritani, B., Cho, H., Khatapoush, S., e Saxe, L. (2002). Truancy, Grade Point Average, and Sexual Activity: A Meta-Analysis of Risk Indicators for Youth Substance Use. *Journal of School Health*, 72(5), 205–211. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06548.x>
- Hascher, T., e Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Havik, T., e Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Havik, T., Bru, E., e Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., e Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E., e Ertesvåg, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Hersov, L. (1985). School refusal. In M. Rutter e L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (pp. 382–399). Oxford: Blackwell.
- Heyne, D. (2006). School Refusal. In J. E. Fisher e W. T. O'Donohue (a cura di), *Practitioner's Guide to Evidence-Based Psychotherapy* (pp. 600–619). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-28370-8_60

- Heyne, D., e King, N. J. (2004). Treatment of school refusal. *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment*, 243-272.
- Heyne, D., e Sauter, F. (2013). School refusal. In C. Essau e T. H. Ollendick (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* (pp. 471–518). New York: John Wiley & Sons.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., e Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., Rollings, S., Young, D., Pritchard, M., e Ollendick, T. H. (2002). Evaluation of Child Therapy and Caregiver Training in the Treatment of School Refusal. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(6), 687–695. <https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00008>
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Van Widenfelt, B. M., e Westenberg, P. M. (2014). Developmentally Sensitive Cognitive Behavioral Therapy for Adolescent School Refusal: Rationale and Case Illustration. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(2), 191–215. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0160-0>
- Heyne, D., Strömbäck, J., Alanko, K., Bergström, M., e Ulriksen, R. (2020). A Scoping Review of Constructs Measured Following Intervention for School Refusal: Are We Measuring Up? *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01744>
- Heyne, D.A., Sauter, F.M., e Maynard, B.R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. In M. Maric, P.J.M. Prins e T.H. Ollendick (Eds.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (pp. 230–266). New York: Oxford University Press.
- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., e Tonge, B. (2010). A Case-Control Study of Emotion Regulation and School Refusal in Children and Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691–706. <https://doi.org/10.1177/0272431609341049>
- Hughes, J. N., e Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 67, 148–162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.003>
- Ingles, C. J., González-Maciá, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M., e Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>
- Ingul, J. M., e Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(1), 25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Ingul, J. M., Havik, T., e Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

- Istituto Superiore di Sanità (2024, 8 febbraio). *HBSC 2022: Schede sintesi. Principali risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13, 15 e 17 anni.* Istituto Superiore di Sanità. Recuperato da www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi_2022.pdf
- Janssens, K. A., Oldehinkel, A. J., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., e Rosmalen, J. G. (2011). School absenteeism as a perpetuating factor of functional somatic symptoms in adolescents: the TRAILS study. *The Journal of Pediatrics*, 159(6), 988–993. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2011.06.008>
- Jones, A. M., e Suveg, C. (2015). Flying Under the Radar: School Reluctance in Anxious Youth. *School Mental Health*, 7(3), 212–223. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9148-x>
- Kameguchi, K., e Murphy-Shigematsu, S. (2001). Family psychology and family therapy in Japan. *American Psychologist*, 56(1), 65–70. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.65>
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and Parent Versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139–144. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-9005-6>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A., e Beasley, J. F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior: A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128–132. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199404\)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199404)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5)
- Kearney, C. A., e Graczyk, P. A. (2020). A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 316–337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Kearney, C. A., e Silverman, W. K. (1999). Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy*, 30(4), 673–695. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80032-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80032-X)
- Kearney, C. A., Benoit, L., González, C., e Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1044608>
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J., e Hebebrand, J. (2010). School Avoidance From the Point of View of Child and Adolescent Psychiatry. *Deutsches Arzteblatt International*, 107(4), 43–49. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>
- Kroger, J. (2006). Identity development during adolescence. *Blackwell Handbook of Adolescence*, 205–226.
- Lau, J. Y. F., Belli, S. R., Gregory, A. M., e Eley, T. C. (2014). Interpersonal cognitive biases as genetic markers for pediatric depressive symptoms: Twin data from the Emotions, Cognitions, Heredity and Outcome (ECHO)

- study. *Development and Psychopathology*, 26(4pt2), 1267–1276. <https://doi.org/10.1017/S0954579414001011>
- Lauchlan, F. (2003). Responding to Chronic Non-attendance: A review of intervention approaches. *Educational Psychology in Practice*, 19(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/02667360303236>
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Springer Publishing Company.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., e Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268–1282. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1268>
- Leduc, K., Tougas, A.-M., Robert, V., e Boulanger, C. (2024). School Refusal in Youth: A Systematic Review of Ecological Factors. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(4), 1044–1062. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01469-7>
- Lyon, A. R., e Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551–565. <https://doi.org/10.1002/pits.20247>
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., e Kirk, S. (2003). *Absence from school: a study of its causes and effects in seven LEAs*. UK: Department for Education and Skills. Research Report 424.
- Martin, C., Cabrol, S., Bouvard, M. P., Lepine, J. P., e Mouren-Simeoni, M. C. (1999). Anxiety and depressive disorders in fathers and mothers of anxious school-refusing children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(7), 916–922. <https://doi.org/10.1097/00004583-199907000-00023>
- Maynard, B. R., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Heyne, D., Thompson, A. M., e Pigott, T. D. (2015). Psychosocial Interventions for School Refusal with Primary and Secondary School Students: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 11(1), 1–76. <https://doi.org/10.4073/csr.2015.12>
- McKay-Brown, L., McGrath, R., Dalton, L., Graham, L., Smith, A., Ring, J., e Eyre, K. (2019). Reengagement With Education: A Multidisciplinary Home-School-Clinic Approach Developed in Australia for School-Refusing Youth. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 92–106. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.003>
- Meshane, G., Walter, G., e Rey, J. M. (2001). Characteristics of Adolescents with School Refusal. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822–826. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Focus: La dispersione scolastica negli anni scolastici 2019/2020 - 2020/2021 e 2020/2021 - 2021/2022*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito. Recuperato da www.foe.it/files/2024/01/Focus-La-Dispersione-scolastica-aa.ss_.1920_2021-2021_2122.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico*

- 2017/2018. Roma: MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Recuperato da www.mim.gov.it/documents/20182/2155736/La+dis+persione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741
- Morrissey, T. W., Hutchison, L., e Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology, 50*(3), 741–753. <https://doi.org/10.1037/a0033848>
- Murberg, T. A., e Bru, E. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: A prospective study. *Social Psychology of Education, 12*(3), 361–370. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9083-x>
- Naylor, M. W., Staskowski, M., Kenney, M. C., e King, C. A. (1994). Language Disorders and Learning Disabilities in School-Refusing Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 33*(9), 1331–1337. <https://doi.org/10.1097/00004583-19941000-00016>
- Neild, R. C., e Balfanz, R. (2006). An Extreme Degree of Difficulty: The Educational Demographics of Urban Neighborhood High Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 11*(2), 123–141. https://doi.org/10.1207/s15327671espr1102_1
- Nilsson, T., Karlsson, M., Kamhöfer, D. A., & Cattan, S. (2021). *The short- and long-term effects of student absence: Evidence from Sweden*. The IFS. <https://doi.org/10.1920/wp.ifs.2021.621>
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology, 48*(3), 187–218. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Ojala, M., e Bengtsson, H. (2019). Young People's Coping Strategies Concerning Climate Change: Relations to Perceived Communication With Parents and Friends and Proenvironmental Behavior. *Environment and Behavior, 51*(8), 907–935. <https://doi.org/10.1177/0013916518763894>
- Ollendick, T. H., e Mayer, J. A. (1984). School Phobia. In S. M. Turner (a cura di), *Behavioral Theories and Treatment of Anxiety* (pp. 367–411). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4694-4_9
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice, 23*(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/02667360601154691>
- Pérez-Marco, M., González, C., Fuster-Rico, A., e Vicent, M. (2024). A systematic review of intervention programs for school attendance problems. *Children and Youth Services Review, 108091*. <https://doi.org/10.1016/j.chlyouth.2024.108091>
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., e Taylor, E. (2000). School Refusal: A Changing Problem Which Requires a Change of Approach? *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 5*(3), 345–355. <https://doi.org/10.1177/1359104500005003005>

- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., e Taylor, E. (2002). The coping mechanisms of children with school refusal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00167.x>
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., e Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *The Indian Journal of Pediatrics*, 74(4), 375–379. <https://doi.org/10.1007/s12098-007-0063-5>
- Richardson, D. D. (2013). Prevention and treatment of School Refusal: A collaborative approach (Doctoral project), Allient International University, San Francisco. UMI Number: 3561028
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30(4), 3–13. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00383-4](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00383-4)
- Ryan, A. M., e Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., e Simons, R. L. (1999). Parental Protective Influences and Gender-Specific Increases in Adolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), 111–141. https://doi.org/10.1207/s15327795ra0902_1
- Seçer, İ., e Ulaş, S. (2020). The Mediator Role of Academic Resilience in the Relationship of Anxiety Sensitivity, Social and Adaptive Functioning, and School Refusal With School Attachment in High School Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00557>
- Sheppard, A. (2007). An approach to understanding school attendance difficulties: Pupils' perceptions of parental behaviour in response to their requests to be absent from school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(4), 349–363. <https://doi.org/10.1080/13632750701664160>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., e Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Steinhausen, H.-C., Müller, N., e Metzke, C. W. (2008). Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 17. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-17>
- Swan, A. J., Kagan, E. R., Frank, H. E., Crawford, E., e Kendall, P. C. (2016). Collateral Support: Involving Parents and Schools in Treatment for Youth Anxiety. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/23794925.2016.1158625>
- Telzer, E. H., e Fuligni, A. J. (2013). Positive Daily Family Interactions Eliminate Gender Differences in Internalizing Symptoms Among Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1498–1511. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9964-y>

- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., e De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tonge, B. J., e Silverman, W. K. (2019). Reflections on the Field of School Attendance Problems: For the Times They Are a-Changing? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.004>
- Torma, S., e Halsti, A. (1975). Factors contributing to school phobia and truancy. *Psychiatria Fennica*, 209–220.
- Ulaş, S., e Seçer, İ. (2024a). A systematic review of school refusal. *Current Psychology*, 43(21), 19407–19422. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05742-x>
- Ulaş, S., e Seçer, İ. (2024b). A systematic review of school refusal. *Current Psychology*, 43(21), 19407–19422. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05742-x>
- Valles, E., e Oddy, M. (1984). The influence of a return to school on the long-term adjustment of school refusers. *Journal of Adolescence*, 7(1), 35–44. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(84\)90046-0](https://doi.org/10.1016/0140-1971(84)90046-0)

Generazione digitale a San Marino: esperienze di cyberbullismo tra i giovani

di *Alberto Amadori e Antonella Brighi*

Il fenomeno del bullismo: una prospettiva evolutiva e sociale

L'adolescenza è un periodo cruciale nello sviluppo personale e sociale, caratterizzato da una crescente indipendenza e da un'intensificazione delle relazioni tra pari. Negli ultimi due decenni, il panorama relazionale degli adolescenti è stato profondamente trasformato dall'ascesa dei social media, che hanno rivoluzionato le modalità di interazione e connessione. Come sottolineato dalla letteratura, le caratteristiche uniche delle piattaforme digitali – asincronicità, pubblicità, permanenza, disponibilità, assenza di indizi, quantificabilità e visualità – hanno creato un contesto sociale fondamentalmente diverso rispetto alle interazioni tradizionali offline (Allen *et al.*, 2014; Michikyan e Suárez-Orozco, 2016; Nesi *et al.*, 2018).

Queste peculiarità hanno ridefinito le relazioni tra pari in cinque modi principali. In primo luogo, hanno cambiato la frequenza e l'immediatezza delle esperienze, rendendo le interazioni più rapide e continue. In secondo luogo, hanno amplificato le esperienze e le richieste, aumentando la pressione legata alla manutenzione delle relazioni e all'influenza dei pari. In terzo luogo, hanno alterato la qualità delle interazioni, rendendole talvolta più superficiali o più dure a causa dell'assenza di indizi sociali diretti. In quarto luogo, hanno facilitato nuovi comportamenti compensatori, offrendo opportunità di connessione e inclusione per adolescenti emarginati. Infine, hanno generato comportamenti del tutto nuovi, come l'accumulo di "mi piace" e follower o la diffusione virale di contenuti.

Questo panorama digitale influenza profondamente non solo le dinamiche relazionali, ma anche i processi di aggressione e discriminazione. La possibilità di interagire in un ambiente digitale può amplificare i rischi

associati a comportamenti dannosi e richiede una comprensione integrata delle loro dinamiche.

Uno dei fenomeni più diffusi e dannosi tra gli adolescenti è il bullismo, che colpisce tra il 10% e il 20% dei giovani nei paesi occidentali (Cosma *et al.*, 2024; Husky *et al.*, 2020). Olweus (2013) definisce il bullismo come una serie di azioni intenzionali e ripetute da parte di individui o gruppi verso una vittima, sostenute da uno squilibrio di potere che rende difficile difendersi autonomamente. Questa dinamica diventa ancora più complessa nel contesto sociale in cui si manifesta, secondo il modello dei “ruoli partecipativi” (*participant roles*), che sposta l’attenzione dall’aggressore e dalla vittima alle interazioni di gruppo, riconoscendo che i comportamenti legati al bullismo si sviluppano e si mantengono all’interno di un sistema sociale più ampio rispetto alla diade bullo-vittima (Salmivalli *et al.*, 1996). In questo contesto, la nuova definizione di bullismo fornita dall’UNESCO (2023) offre un’interpretazione più profonda del fenomeno, descrivendo il bullismo come un processo sociale dannoso guidato da norme sociali e istituzionali, spesso ripetitivo e con effetti negativi non solo per le vittime ma per l’intera comunità scolastica. Questo quadro è particolarmente rilevante per comprendere come le dinamiche sociali offline si trasferiscano e si amplifichino negli ambienti digitali.

La trasposizione digitale: il fenomeno del cyberbullismo

Con la diffusione delle tecnologie digitali, il bullismo ha trovato nuove modalità di espressione online, dando vita al fenomeno del cyberbullismo. A differenza del bullismo tradizionale, il cyberbullismo non ha limiti spaziali o temporali: può verificarsi in qualsiasi momento e luogo, sfruttando la natura pervasiva dei dispositivi tecnologici. Questo fenomeno include pratiche come insulti, esclusioni, diffusione di contenuti privati, e persino furto d’identità digitale (Hutson, 2016). La possibilità di operare in anonimato e di raggiungere un pubblico vasto rende il cyberbullismo particolarmente insidioso, amplificando il disagio delle vittime (Quintana-Orts *et al.*, 2022).

Nonostante le molteplici definizioni proposte in letteratura, alcune caratteristiche chiave del cyberbullismo emergono come punti di convergenza, permettendo di delineare un quadro relativamente uniforme del fenomeno. Nella prima definizione presentata in letteratura, il cyberbullismo è definito come un atto intenzionale e ripetuto volto a infliggere danno attraverso l’uso di mezzi elettronici (Smith *et al.*, 2008), sottolineando come la natura digitale renda questi comportamenti potenzialmente più invasivi e

pervasivi rispetto al bullismo tradizionale. Questo aspetto è particolarmente rilevante poiché la tecnologia amplifica le possibilità di raggiungere le vittime, eliminando i limiti spaziali e temporali che caratterizzano il bullismo offline. In una revisione sistematica della letteratura, gli autori hanno identificato sei proprietà fondamentali che contraddistinguono il cyberbullismo dal bullismo tradizionale (Chun *et al.*, 2020). Tra queste, il primo elemento è l'uso di dispositivi elettronici, che rende il fenomeno intrinsecamente legato al contesto tecnologico e alla diffusione dei social media. Il secondo elemento è la vulnerabilità delle vittime, che spesso si trovano in una posizione di svantaggio che le rende meno capaci di difendersi. Il terzo e quarto elemento, ripetitività e intenzionalità, sono criteri fondamentali anche per il bullismo tradizionale, ma nel contesto digitale possono assumere sfumature diverse: la ripetitività può manifestarsi non solo attraverso azioni continue, ma anche tramite la persistenza del contenuto online, mentre l'intenzionalità può risultare ambigua a causa dell'assenza di indizi contestuali. Il quinto elemento, la diffusione indesiderata di informazioni personali, evidenzia una specificità del cyberbullismo legata alla violazione della privacy, che può causare danni significativi alla reputazione e al benessere emotivo della vittima. Infine, il sesto elemento riguarda lo scopo intimidatorio o umiliante, spesso reso più efficace dalla possibilità di raggiungere un vasto pubblico online. I risultati di recenti studi aggiungono un'altra prospettiva importante, sottolineando il ruolo della dominanza sociale, che nel cyberbullismo assume forme meno evidenti rispetto al bullismo tradizionale (Menin *et al.*, 2021). Mentre nel bullismo tradizionale lo squilibrio di potere è spesso esplicito e facilmente osservabile, nel contesto digitale questo può manifestarsi in modo più sottile, per esempio attraverso il controllo delle interazioni sociali, l'uso dell'anonimato o la manipolazione della percezione pubblica della vittima. Questa forma di dominanza è particolarmente insidiosa, poiché può essere esercitata senza un contatto diretto tra aggressore e vittima, rendendo più difficile per quest'ultima riconoscere e denunciare l'abuso. Nell'insieme, queste caratteristiche sottolineano come il cyberbullismo non sia semplicemente una trasposizione del bullismo tradizionale nel contesto digitale, ma un fenomeno con dinamiche proprie, che richiede strumenti analitici e interventi specifici per comprenderlo e affrontarlo in modo efficace.

Dati sulla prevalenza del cyberbullismo: un'analisi internazionale e locale

Il rapporto Health Behaviour in School-aged Children¹ per l'anno 2022 fornisce un quadro aggiornato e preoccupante del fenomeno del cyberbullismo tra gli adolescenti in Europa. Circa il 15% dei giovani dichiara di aver subito episodi di cyberbullismo, con una prevalenza leggermente maggiore tra le ragazze (16%) rispetto ai ragazzi (15%; Cosma *et al.*, 2024). Questi dati evidenziano non solo la portata del fenomeno, ma anche le differenze di genere, che potrebbero riflettere specifiche vulnerabilità legate alle dinamiche sociali e culturali. L'aumento rispetto ai dati del 2018 suggerisce un impatto crescente della digitalizzazione e delle piattaforme social sulle esperienze di prevaricazione tra pari. In Italia, il fenomeno appare particolarmente rilevante nei gruppi di età più giovani. I dati mostrano che il 17,2% dei maschi e il 21,1% delle femmine di 11 anni sono vittime di cyberbullismo, dimostrando una maggiore esposizione delle ragazze a episodi di aggressione online (Istituto Superiore di Sanità, 2024). Con l'aumentare dell'età, le percentuali tendono a diminuire, il che potrebbe riflettere una maggiore capacità di gestione delle interazioni digitali da parte degli adolescenti più grandi o una diversa percezione del fenomeno. Tuttavia, questi numeri sottolineano l'urgenza di interventi educativi e preventivi mirati a questa fascia d'età vulnerabile. Per quanto riguarda la Repubblica di San Marino, le informazioni disponibili sul cyberbullismo rimangono frammentarie e limitate. L'indagine HBSC 2022, che rappresenta una delle poche fonti di dati, ha incluso solo due domande specifiche sul fenomeno, mostrando che il 27,3% delle ragazze di 11 anni ha dichiarato di essere stata vittima di episodi di cyberbullismo (Nardone *et al.*, 2022). Anche se il dato indica una prevalenza più alta rispetto alla media europea, la metodologia ridotta e la mancanza di approfondimenti qualitativi e quantitativi limitano la possibilità di interpretare pienamente il fenomeno. La superficialità delle informazioni raccolte mette in luce la necessità di studi più dettagliati e sistematici che possano fornire un quadro completo delle di-

1. HBSC (Health Behaviour in School-aged Children, in italiano “Comportamenti collegati alla salute in ragazzi di età scolare”) è uno studio internazionale promosso dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). Questo progetto indaga i comportamenti legati alla salute e il benessere di studenti tra gli 11 e i 15 anni attraverso questionari somministrati ogni quattro anni in numerosi paesi. I dati raccolti permettono di monitorare le tendenze nel tempo e supportare interventi mirati per migliorare la qualità della vita degli adolescenti. Per informazioni più approfondite, si rimanda al sito internazionale hbsc.org e alla versione italiana curata dall’Istituto Superiore di Sanità epicentro. iss.it/hbsc.

namiche locali. Questa mancanza di dati dettagliati ha implicazioni significative per la capacità di elaborare interventi mirati e politiche educative. Senza una comprensione approfondita del fenomeno, è difficile identificare i fattori di rischio specifici, sviluppare strategie di prevenzione efficaci e garantire che le iniziative locali rispondano alle reali esigenze degli adolescenti sammarinesi. Pertanto, risulta fondamentale promuovere ricerche più ampie e articolate, che non solo esplorino le esperienze di vittimizzazione, ma anche il ruolo delle famiglie, delle scuole e delle comunità nel prevenire e affrontare il cyberbullismo.

Quadri teorici per comprendere il cyberbullismo: prospettive sociali, cognitive e contestuali

Per comprendere a fondo un fenomeno complesso come il cyberbullismo, è fondamentale analizzarlo attraverso lenti teoriche che permettano di esplorarne le molteplici dimensioni. Le teorie qui presentate offrono strumenti per interpretare i meccanismi che sottendono le dinamiche di aggressione online, evidenziando fattori individuali, sociali e tecnologici.

- **Teoria socio-ecologica:** la teoria socio-ecologica (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986; Espelage e Horne, 2008) offre una cornice complessa per comprendere il cyberbullismo, evidenziando come esso sia il prodotto di interazioni tra diversi livelli di contesto: il microsistema (famiglia, amici, scuola), il mesosistema (interazioni tra microsistemi, come incontri genitori-insegnanti), l'esosistema (contesti sociali indiretti come i social media) e il macrosistema (valori culturali e norme sociali). Nel caso del cyberbullismo, l'interazione tra queste dimensioni evidenzia come la digitalizzazione modifichi i rapporti tra pari, amplificando le dinamiche di potere e vulnerabilità.
- **Teoria dell'elaborazione delle informazioni sociali:** secondo la teoria SIP (*Social Information Processing Theory*; Crick e Dodge, 1994), i comportamenti aggressivi derivano da deficit nella capacità di risolvere problemi sociali. Nel contesto del cyberbullismo, questi deficit si manifestano attraverso errori di attribuzione ostile, difficoltà nella comprensione degli stati mentali altrui e strategie limitate di risoluzione dei conflitti. Le interazioni online, caratterizzate dall'assenza di indizi sociali e dall'anonimato, possono amplificare questi deficit, rendendo i fraintendimenti e le risposte aggressive più frequenti.

- **Teoria delle norme sociali:** le norme sociali giocano un ruolo cruciale nel modellare il comportamento degli adolescenti, influenzando le loro azioni sia offline che online. La teoria delle norme sociali (Perkins e Berkowitz, 1986) sottolinea come le percezioni, spesso errate, dei comportamenti dei pari possano spingere i giovani verso comportamenti devianti, inclusi episodi di cyberbullismo. Ad esempio, un adolescente potrebbe erroneamente credere che pratiche come il *trolling* o il *revenge porn* siano ampiamente accettate e approvate all'interno del proprio gruppo sociale. Questa percezione distorta, definita *misperception*, non solo normalizza tali comportamenti, ma può incentiviarli, poiché gli adolescenti cercano l'approvazione dei pari o tentano di conformarsi a ciò che percepiscono come un comportamento normativo. In contesti digitali, dove le interazioni sono spesso mediate da piattaforme anonime o semi-anonime, queste dinamiche possono essere ulteriormente amplificate, contribuendo alla perpetuazione di atteggiamenti dannosi e alla loro diffusione su larga scala.
- **Effetto di disinibizione online:** l'effetto di disinibizione online, concettualizzato da Suler (2004), descrive la tendenza delle persone a ridurre il proprio autocontrollo nelle interazioni digitali, esprimendo comportamenti che eviterebbero in contesti faccia a faccia. Questo fenomeno è alimentato da diversi fattori, tra cui l'anonimato, che riduce la responsabilità personale; la distanza emotiva, che limita l'empatia verso l'interlocutore; e l'assenza di conseguenze immediate, che minimizza la percezione degli effetti delle proprie azioni. Nel contesto del cyberbullismo, queste condizioni creano un ambiente in cui l'aggressione diventa non solo più probabile, ma spesso più intensa. Gli adolescenti, protetti dallo schermo, possono sentirsi liberi di attaccare verbalmente, umiliare o diffamare altri senza preoccuparsi delle ripercussioni. Inoltre, questa disinibizione può generare un effetto a cascata: comportamenti aggressivi iniziali possono essere imitati o amplificati da altri utenti, trasformando episodi isolati in fenomeni di cyberbullismo virale.
- **Teoria della tensione generale e BGCM:** la teoria generale della tensione (*General Strain Theory*; Agnew, 1992) e il modello di Barlett e Gentile (BGCM; 2012) offrono prospettive complementari sull'origine dei comportamenti devianti, collegandoli a stress e frustrazioni emotive. Secondo queste teorie, gli individui che affrontano situazioni di tensione significativa sviluppano emozioni negative come rabbia e frustrazione, che aumentano la probabilità di comportamenti aggressivi.

Nel contesto online, l’anonimato e l’apparente mancanza di conseguenze dirette per le proprie azioni forniscono un terreno ideale per sfogare queste emozioni. Il BGCM, in particolare, evidenzia come atteggiamenti positivi verso il cyberbullismo possano essere interiorizzati e rafforzati nel tempo. Se un aggressore percepisce che l’ambiente online favorisce l’impunità o addirittura premia i comportamenti aggressivi, è più probabile che continui a riprodurli. Inoltre, la visibilità e la permanenza delle interazioni digitali creano un circolo vizioso, in cui ogni episodio rafforza atteggiamenti già esistenti, alimentando una spirale di aggressione e devianza.

TikTok, Instagram e Telegram: il ruolo dei social network nel cyberbullismo

I social network contemporanei rappresentano un ambiente unico e complesso, caratterizzato dalla loro pervasività e dall’interconnessione globale che offrono agli utenti. Queste piattaforme, concepite per facilitare la comunicazione e rafforzare i legami sociali, hanno anche introdotto dinamiche problematiche che amplificano il rischio di comportamenti aggressivi. Le loro caratteristiche tecniche, come l’anonimato, la viralità dei contenuti e l’interazione asincrona, non solo modificano il modo in cui le persone interagiscono, ma abbassano le barriere psicologiche che normalmente regolano i comportamenti sociali. Questo contesto facilita il cyberbullismo, un fenomeno che trova nei social network un terreno particolarmente fertile, amplificandosi attraverso la velocità, la portata e la permanenza delle interazioni digitali. Nei paragrafi successivi, analizzeremo le peculiarità di piattaforme popolari come TikTok, Instagram e Telegram per cercare di comprendere meglio come ciascun social network contribuisca a plasmare le dinamiche del cyberbullismo, rendendolo un problema sempre più urgente da affrontare.

TikTok: l’ambivalenza del coinvolgimento creativo

TikTok, con i suoi 150 milioni di utenti attivi mensili solo negli Stati Uniti (Hinduja e Patchin, 2023), è una delle piattaforme social più influenti del momento, grazie alla sua capacità di coinvolgere creativamente gli utenti. Funzionalità come filtri, hashtag e la possibilità di creare “duetti” incentivano la produzione di contenuti originali e promuovono l’interazione sociale. Tuttavia, queste stesse caratteristiche, che sembrano enfatizzare la

condivisione positiva, possono facilmente trasformarsi in strumenti di aggressione. I cosiddetti “duetti di odio” ne sono un esempio evidente: video creati per denigrare o ridicolizzare i contenuti di altri utenti, spesso con toni offensivi o violenti. Questo fenomeno è particolarmente preoccupante perché sfrutta la viralità intrinseca di TikTok, rendendo l’umiliazione pubblica un’esperienza condivisa da un vasto pubblico.

Un altro aspetto critico riguarda la sezione dei commenti, dove spesso si accumulano critiche e insulti, soprattutto nei confronti di *content creator* che esprimono opinioni controverse o che ottengono una certa visibilità. Questa esposizione, combinata con l’anonimato che TikTok permette a molti utenti, crea un ambiente in cui è facile per gli aggressori agire senza conseguenze tangibili. Per le vittime, la viralità dei contenuti e la difficoltà di segnalare efficacemente gli abusi rendono particolarmente arduo interrompere il ciclo di aggressione (Fichman e Amidu, 2024).

La struttura stessa di TikTok, progettata per favorire interazioni rapide e virali, amplifica l’impatto psicologico del cyberbullismo. I *creator*, pur avendo la possibilità di disattivare funzioni come i duetti, spesso esitano a farlo perché ciò limita la visibilità e l’*engagement* dei loro video. Questo equilibrio precario tra creatività e vulnerabilità rende TikTok un ambiente ambivalente, dove la possibilità di espressione può facilmente degenerare in aggressione.

Instagram: la pressione dell’immagine sociale

Instagram è una piattaforma costruita intorno al concetto di *self-presentation*, dove gli utenti condividono immagini e storie che riflettono non solo la loro vita quotidiana ma anche l’identità che desiderano proiettare (Waterloo *et al.*, 2018). Questa enfasi sull’apparenza rende Instagram un terreno fertile per dinamiche di competizione sociale e pressione psicologica, specialmente tra gli adolescenti. La necessità di ottenere *like*, commenti e *follower* alimenta l’ansia sociale e spinge molti utenti a conformarsi a standard irrealistici per guadagnare approvazione (Villanueva-Moya *et al.*, 2023). Questo contesto può diventare terreno fertile per episodi di cyberbulismo, soprattutto attraverso pratiche come la diffamazione, il trolling e l’uso di account secondari, noti come “finsta”, creati appositamente per compiere azioni dannose senza esporsi direttamente.

Un fenomeno particolarmente preoccupante su Instagram è legato alla condivisione di contenuti che promuovono ideali irraggiungibili di bellezza, come le immagini di “fitspiration”. Studi recenti evidenziano che tali contenuti possono ridurre l’autostima e aumentare la vulnerabilità psico-

logica degli utenti, in particolare tra le giovani donne (Wiederhold, 2018). Coloro che non riescono a conformarsi a questi standard rischiano di diventare bersagli di commenti negativi o prese in giro, trasformando l'esperienza digitale in una fonte di disagio emotivo.

Instagram incoraggia anche comportamenti narcisistici, in cui gli utenti cercano costantemente approvazione attraverso i propri post, spesso a scapito degli altri (Seunga Venus, 2018). Questo bisogno di validazione sociale può trasformarsi in aggressività, con utenti che utilizzano la piattaforma per sminuire o ridicolizzare altri nel tentativo di rafforzare la propria immagine sociale (Villanueva-Moya *et al.*, 2023). In questo ambiente, la linea tra interazione positiva e cyberbullismo diventa estremamente sottile, rendendo Instagram una piattaforma in cui vulnerabilità e pressione sociale si intrecciano.

Telegram: anonimato e violenza organizzata

Telegram si distingue dagli altri social network per la sua combinazione di anonimato e funzionalità avanzate, come la possibilità di creare gruppi e canali pubblici con un numero illimitato di membri. Questa architettura, unita alla debole regolamentazione della piattaforma, ha reso Telegram un terreno fertile per la diffusione di contenuti violenti e pratiche di cyberbullismo. Tra i fenomeni più preoccupanti vi è il *revenge porn*, ossia la diffusione di immagini o video intimi senza il consenso della persona coinvolta. Questa forma di violenza, altamente sistematizzata su Telegram, si avvale delle caratteristiche stesse della piattaforma, che facilita la distribuzione rapida e anonima di contenuti in maniera non consensuale (Semenzin e Bainotti, 2020).

L'anonimato garantito da Telegram non solo protegge gli autori di questi abusi, ma contribuisce anche alla creazione di spazi in cui la misoginia e il sessismo vengono normalizzati (Jones *et al.*, 2024). Degli studi in letteratura hanno dimostrato che le dinamiche di genere su queste piattaforme favoriscono la formazione di legami omosociali maschili, in cui gli atti di violenza contro le donne vengono minimizzati o giustificati (Banet-Weiser e Miltner, 2016; Han e Yin, 2023). Questo ambiente crea un ciclo tossico in cui gli abusi non solo si perpetuano, ma vengono legittimati come parte di una cultura digitale deviata.

Un altro aspetto critico di Telegram è la possibilità di partecipare a gruppi chiusi dove le regole sono stabilite dagli amministratori, spesso al di fuori di qualsiasi controllo esterno. Questo favorisce la creazione di comunità che promuovono contenuti violenti o discriminatori, amplificando

le pratiche di cyberbullismo (Al-Rawi, 2021). Per le vittime, denunciare o contrastare queste azioni è particolarmente difficile, poiché la piattaforma offre scarse opzioni di moderazione e protezione. Telegram, con le sue caratteristiche uniche, rappresenta un caso estremo di come le affordance tecnologiche possano amplificare le dinamiche di cyberbullismo e rendere più complesso il contrasto a tali fenomeni. La combinazione di anonimato, scalabilità e mancanza di regolamentazione rende la piattaforma un simbolo delle sfide che la società contemporanea deve affrontare nella lotta contro il cyberbullismo.

Cyberbullismo e benessere in età adolescenziale

Le vittime di cyberbullismo presentano un rischio significativamente più alto di sviluppare sintomi di depressione rispetto a coloro che subiscono solo forme di bullismo tradizionale (Waasdorp e Bradshaw, 2015). Una recente meta-analisi della letteratura pubblicata tra il 2010 e il 2021 ha evidenziato una chiara e consistente associazione tra le esperienze di cyberbullismo e l'insorgenza di depressione, autolesionismo e ideazione suicidaria (Li *et al.*, 2024). Un aspetto particolarmente significativo emerso da questa analisi è che l'impatto del cyberbullismo risulta più pronunciato rispetto a quello del bullismo tradizionale. Questo problema potrebbe essere spiegato dall'intensità e dalla pervasività delle esperienze online, che non si limitano a spazi fisici o temporali, aumentando così la percezione di impotenza. Inoltre, il cyberbullismo può segnalare un livello complessivo di vittimizzazione particolarmente elevato, contribuendo a peggiorare gli esiti psicologici (Bottino *et al.*, 2015). Uno studio di Rémond (2015) ha dimostrato che le vittime di cyberbullismo impiegano più tempo per riprendersi da eventi stressanti rispetto alle vittime di bullismo tradizionale, indicando un impatto prolungato sulla loro resilienza emotiva.

Oltre alla depressione, l'ansia rappresenta un altro effetto frequente del cyberbullismo (Martínez-Monteagudo *et al.*, 2020). Le vittime possono sviluppare una costante paura di essere attaccate, che si traduce in un aumento dello stress e una diminuzione della fiducia nei rapporti sociali (Bai *et al.*, 2021). Questi sintomi possono essere accompagnati da manifestazioni fisiche, come difficoltà nel sonno, dolori addominali ricorrenti e frequenti mal di testa (Selkie *et al.*, 2016), rendendo evidente la stretta connessione tra benessere mentale e fisico.

Uno degli aspetti più gravi del cyberbullismo è il suo legame con l'ideazione suicidaria. Studi recenti hanno dimostrato che gli adolescenti vittime di cyberbullismo hanno maggiori probabilità di sviluppare pensieri

suicidi rispetto ai loro coetanei che non subiscono vittimizzazione (Quintana-Orts *et al.*, 2022). La continua esposizione a contenuti offensivi, combinata con la percezione di non avere via di fuga, può generare un senso di disperazione che porta a esiti tragici. Questo effetto è amplificato dall'isolamento sociale, spesso conseguenza del cyberbullismo (Hutson, 2016), che priva le vittime del supporto necessario per affrontare la situazione.

Il cyberbullismo non ha solo effetti immediati, ma può influenzare negativamente il benessere degli adolescenti a lungo termine. Dati longitudinali suggeriscono che forme specifiche di cyberbullismo, come l'esclusione e le molestie, hanno un impatto negativo sulla soddisfazione nelle relazioni con gli amici e sull'immagine corporea (Vieta-Piferrer *et al.*, 2024). Questi aspetti sono fondamentali per il benessere soggettivo durante l'adolescenza e possono avere ripercussioni anche nell'età adulta. Uno studio ha mostrato che la vittimizzazione da cyberbullismo è associata a una riduzione significativa della soddisfazione generale nella vita (Oriol *et al.*, 2021), evidenziando la profondità del danno psicologico.

Sul piano accademico, il cyberbullismo ha conseguenze significative che vanno oltre il rendimento scolastico. Le vittime di cyberbullismo riportano spesso un calo nella motivazione e nella partecipazione alle attività scolastiche, con un conseguente peggioramento delle prestazioni (Ragusa *et al.*, 2024). L'esperienza di essere vittima online può minare la fiducia in se stessi, portando a un declino dell'autoefficacia accademica e a una ridotta capacità di concentrazione. Inoltre, la paura di incontrare i propri aggressori può aumentare l'assenteismo scolastico, limitando ulteriormente le opportunità educative (Gohal *et al.*, 2023). Anche i perpetratori di cyberbullismo possono mostrare un peggioramento nel rendimento scolastico, suggerendo che il fenomeno ha un impatto trasversale su tutti i soggetti coinvolti.

Il cyberbullismo influenza profondamente anche le relazioni sociali degli adolescenti. Le vittime spesso sperimentano un aumento dell'isolamento sociale e una diminuzione della fiducia nelle proprie reti di supporto (Nixon, 2014). Questo isolamento si riflette anche nelle dinamiche familiari, con una ridotta qualità della comunicazione e un clima familiare meno positivo, in particolare per i profili di vittima-aggressore (Buelga *et al.*, 2017). Inoltre, l'incapacità di costruire o mantenere relazioni significative può compromettere lo sviluppo delle competenze sociali, aumentando il rischio di esclusione e solitudine.

In ultimo, è necessario sottolineare che il cyberbullismo raramente si manifesta in modo isolato. Studi recenti indicano che esso è spesso comitante ad altre forme di disagio adolescenziale, come il bullismo tradizionale. Vittimizzazione e aggressione online si sovrappongono frequen-

temente con le dinamiche scolastiche, suggerendo una continuità tra i due fenomeni (Estévez *et al.*, 2020; Zych *et al.*, 2015). Inoltre, il cyberbullismo è associato ad altri comportamenti a rischio, come l'abuso di sostanze. Adolescenti coinvolti nel cyberbullismo, sia come vittime che come aggressori, mostrano una maggiore propensione a comportamenti devianti, inclusa l'assunzione di droghe e alcol (Kritsotakis *et al.*, 2017). Questo legame evidenzia un circolo vizioso in cui disagio psicologico e comportamenti a rischio si alimentano reciprocamente, amplificando il danno complessivo.

Gli effetti del cyberbullismo sull'adolescenza sono molteplici e profondi, influenzando la salute mentale, il rendimento scolastico e le relazioni sociali. La co-occorrenza con altri problemi, come il bullismo tradizionale e l'utilizzo di sostanze stupefacenti, ne amplifica la complessità, rendendo necessarie strategie di intervento integrate. Per affrontare il fenomeno in modo efficace, è essenziale comprendere non solo i suoi impatti diretti, ma anche le interazioni con i contesti familiari, scolastici e sociali, riconoscendo il cyberbullismo come un problema multidimensionale che richiede risposte coordinate e interdisciplinari.

La ricerca IBAS: cyberbullismo tra gli adolescenti di San Marino

Il progetto IBAS (Indagine sul Benessere degli adolescenti di San Marino) nasce con l'obiettivo di esplorare i fattori che influenzano il benessere degli adolescenti nella Repubblica di San Marino, concentrandosi in particolare sull'influenza degli ambienti online. Questo studio rappresenta il primo tentativo sistematico di raccogliere dati su un campione di adolescenti e preadolescenti sammarinesi, fornendo una panoramica unica delle dinamiche locali di cyberbullismo e delle loro interazioni con i social network. Un elemento centrale della ricerca è stato l'approfondimento del legame tra l'esperienza del cyberbullismo e gli effetti sul benessere psicologico, l'ansia per il futuro e le relazioni sociali, tematiche affrontate in dettaglio nei capitoli della presente monografia. Questi dati offrono una base fondamentale per comprendere come il contesto digitale stia plasmando le esperienze adolescenziali e per sviluppare interventi mirati alla prevenzione e al supporto.

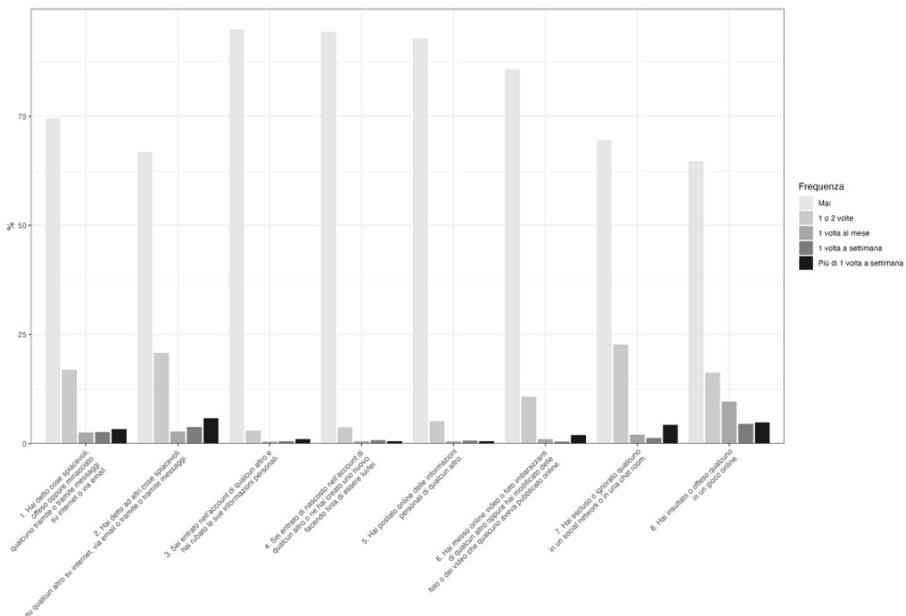
Per misurare il fenomeno del cyberbullismo, la ricerca IBAS ha utilizzato una versione breve dell'*European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ), uno strumento validato e ampiamente utilizzato per analizzare sia la vittimizzazione che la perpetrazione del cyberbullismo. Sviluppato da Brighi *et al.* (2012) e successivamente validato inter-

nazionalmente da Del Rey *et al.* (2015), l'ECIPQ è stato progettato per catturare le molteplici forme di comportamento aggressivo online, fornendo una misura affidabile e comparabile a livello europeo. La versione breve adottata per la ricerca IBAS include otto item, selezionati per indagare gli aspetti più comuni e rilevanti del cyberbullismo sia dal lato della vittimizzazione che della perpetrazione. Gli item coprono una gamma di comportamenti, dall'insulto diretto alla diffusione di informazioni personali, permettendo di esplorare le esperienze di aggegazione digitale in modo sintetico ma efficace. Esempi di item utilizzati includono: “*Qualcuno ha detto cose spiacevoli o offensive su di te online*” (vittimizzazione); “*Hai insultato o minacciato qualcuno tramite messaggi o email*” (perpetrazione). I partecipanti hanno valutato la frequenza di queste esperienze su una scala Likert a cinque punti, che va da “mai” a “più di una volta a settimana”. Questo formato consente di distinguere tra comportamenti occasionali e ricorrenti, permettendo una categorizzazione precisa dei partecipanti in base alla frequenza e alla tipologia delle esperienze vissute o messe in atto. L'utilizzo di una versione breve ha reso possibile mantenere la validità dello strumento riducendo al contempo il carico cognitivo per i partecipanti, un aspetto particolarmente importante nel lavoro con adolescenti.

La Fig. 1 presenta i dati relativi ai comportamenti di cyberbullismo perpetrati dai partecipanti, evidenziando la frequenza con cui ciascun tipo di comportamento è stato messo in atto. Le esperienze più comuni riguardano gli insulti e le offese in giochi online (Item 8), con il 16,2% dei partecipanti che dichiara di averli compiuti almeno una volta e il 9,6% che riporta episodi molto frequenti (più di una volta a settimana). Similmente, l'esclusione o l'ignorare qualcuno in un social network o in una chat (Item 7) rappresentano comportamenti frequenti, con il 22,7% che riporta esperienze occasionali e una piccola percentuale (2,1%) che ammette di attuarle abitualmente.

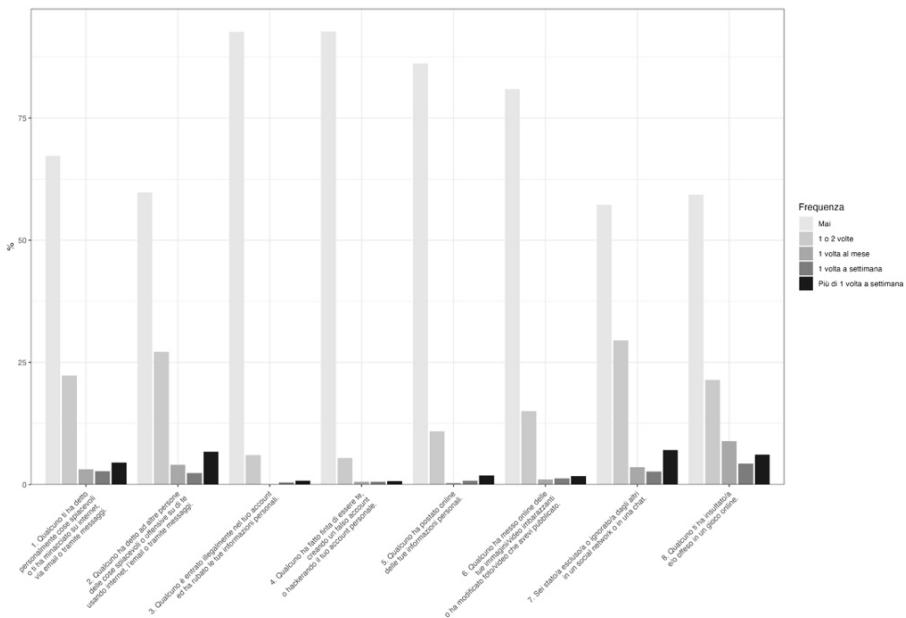
Anche dire cose spiacevoli o offensive su qualcuno tramite internet o messaggi (Item 2) è relativamente comune, con il 20,8% dei partecipanti che dichiara di averlo fatto almeno una volta. Tuttavia, comportamenti più gravi, come il furto di informazioni personali (Item 3) o la creazione di falsi account (Item 4), sono molto meno frequenti, con oltre il 94% dei partecipanti che afferma di non aver mai messo in atto queste azioni. Allo stesso modo, la condivisione di informazioni personali di altre persone (Item 5) e la manipolazione di immagini o video altrui (Item 6) sono comportamenti riportati solo occasionalmente, rispettivamente dal 5,2% e dal 10,8% dei partecipanti.

Fig. 1 - Distribuzione della frequenza delle esperienze di cyberaggressione



La Fig. 2 presenta una panoramica delle esperienze di cyberbullismo vissute dai partecipanti, evidenziando la frequenza di ciascun tipo di comportamento. La forma più comune di vittimizzazione riguarda gli insulti e le offese nei giochi online (Item 8), con una percentuale significativa di partecipanti che riporta esperienze settimanali (6,1%) o addirittura più frequenti (8,9%), pur restando oltre il 60% coloro che non hanno mai subito questa situazione. Similmente, anche le offese o minacce personali su internet (Item 1) sono comuni, con il 22,3% che dichiara di averle vissute almeno una o due volte e il 4,5% che riporta episodi regolari o ricorrenti. Gli item legati alla diffusione di commenti spiacevoli su internet (Item 2) seguono una tendenza simile, mostrando che circa il 27,2% dei partecipanti ha vissuto episodi isolati e il 6,7% li subisce settimanalmente. Al contrario, comportamenti più specifici e gravi, come il furto di dati personali (Item 3) o la creazione di falsi account (Item 4), si verificano con frequenze molto basse: meno del 10% dei partecipanti riporta di averli vissuti anche solo occasionalmente. Anche la condivisione di immagini o video imbarazzanti (Item 6) e l'esclusione dai social network (Item 7) colpiscono una minoranza, con oltre il 60% dei partecipanti che afferma di non aver mai subito tali episodi.

Fig. 2 - Distribuzione della frequenza delle esperienze di cybervittimizzazione



Seguendo la scala originale di Del Rey *et al.* (2015), i partecipanti sono stati classificati in cinque profili distinti:

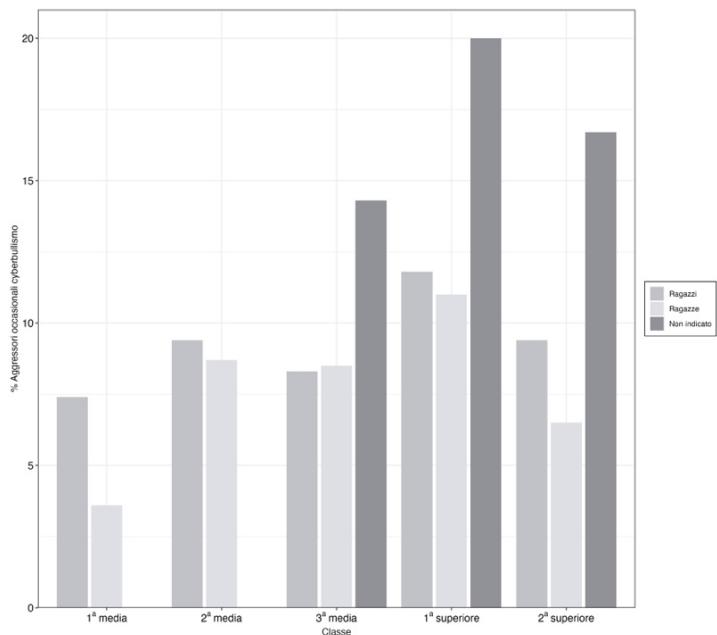
- Aggressore Occasionale: compie cyberbullying almeno una volta al mese.
- Aggressore Problematico: compie cyberbullying almeno una volta a settimana.
- Vittima Occasionale: subisce cyberbullying almeno una volta al mese.
- Vittima Problematica: subisce cyberbullying almeno una volta a settimana.
- Cyberbullo/vittima: sia vittima che autore di cyberbullying almeno una volta al mese.

Le Figg. 3-7 illustrano la distribuzione dei profili di coinvolgimento nel cyberbullying suddivisi per genere e classe scolastica. Per ciascun profilo (aggressore occasionale, aggressore problematico, vittima occasionale, vittima problematica, e bullo/vittima), viene riportata la percentuale di studenti coinvolti, accompagnata dal numero assoluto tra parentesi.

Per esempio, nella Fig. 3, relativa agli aggressori occasionali, si osserva una variazione contenuta tra le classi, senza differenze statisticamente significative, $\chi^2 (4) = 6.35, p = .174, \phi = .09$. Nella prima media, le ragazze

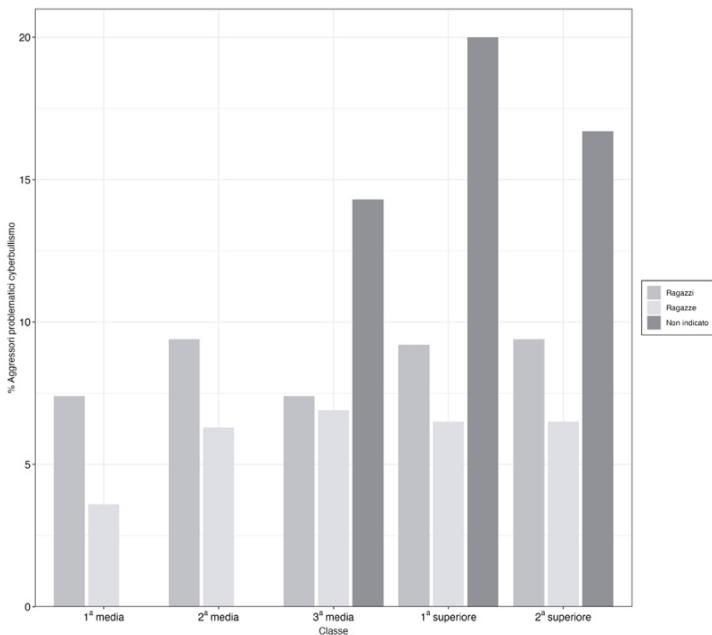
rappresentano il 3,6% del campione per questo profilo ($n = 4$), mentre i ragazzi il 7,4% ($n = 7$). In seconda media, la percentuale sale a 8,7% per le ragazze ($n = 11$) e a 9,4% per i ragazzi ($n = 10$). In terza media, le proporzioni restano stabili, mentre nella prima superiore si osservano valori simili tra i generi (ragazze 11%, $n = 5$; ragazzi 11,8%, $n = 9$). In seconda superiore, si registra una lieve flessione per le ragazze (6,5%, $n = 4$) rispetto ai ragazzi (9,4%, $n = 5$).

Fig. 3 - Percentuale di aggressori occasionali di cyberbullismo per genere e classe scolastica



Analogamente, per il profilo di aggressore problematico (Fig. 4), le variazioni tra i gruppi sono contenute e non significative dal punto di vista statistico, $\chi^2(4) = 5.87$, $p = .209$, $\phi = .09$. I dati seguono un andamento regolare, con valori percentuali distribuiti in modo simile a quelli degli aggressori occasionali.

Fig. 4 - Percentuale di aggressori problematici di cyberbullismo per genere e classe scolastica

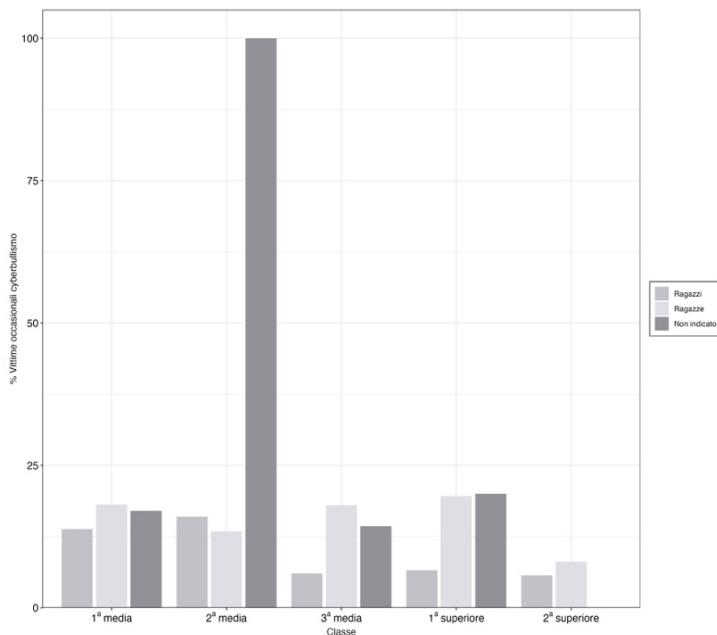


La vittimizzazione occasionale (Fig. 5) è invece più frequente tra le ragazze, in particolare nelle scuole medie. In prima media, il 18,1% delle ragazze ($n = 20$) riporta esperienze di vittimizzazione occasionale, contro il 13,8% dei ragazzi ($n = 13$). In seconda media, le ragazze scendono al 13,4% ($n = 17$), mentre i ragazzi salgono al 16% ($n = 17$). In terza media, le ragazze mantengono valori alti (18%, $n = 23$), a fronte di un netto calo nei ragazzi (6%, $n = 7$). La differenza risulta statisticamente significativa, $\chi^2(4) = 5.63$, $p = .017$, $\varphi = .17$. Nei cicli superiori, si osserva una progressiva riduzione per entrambi i generi.

La Fig. 6 mostra la distribuzione percentuale degli studenti che rientrano nel profilo di vittima problematica, ovvero coloro che hanno subito atti di cyberbullismo almeno una volta a settimana. I dati evidenziano un andamento simile a quello delle vittime occasionali, con una prevalenza significativa tra le ragazze, in particolare nel ciclo della scuola secondaria di primo grado. In prima media, si registra il 15,4% delle ragazze ($n = 17$) e il 12,7% dei ragazzi ($n = 12$) in questo profilo, con una percentuale del 17% nel gruppo “non indicato” ($n = 1$). In seconda media, le ragazze mostrano un leggero calo (11,9%, $n = 15$), mentre i ragazzi restano su livelli simili

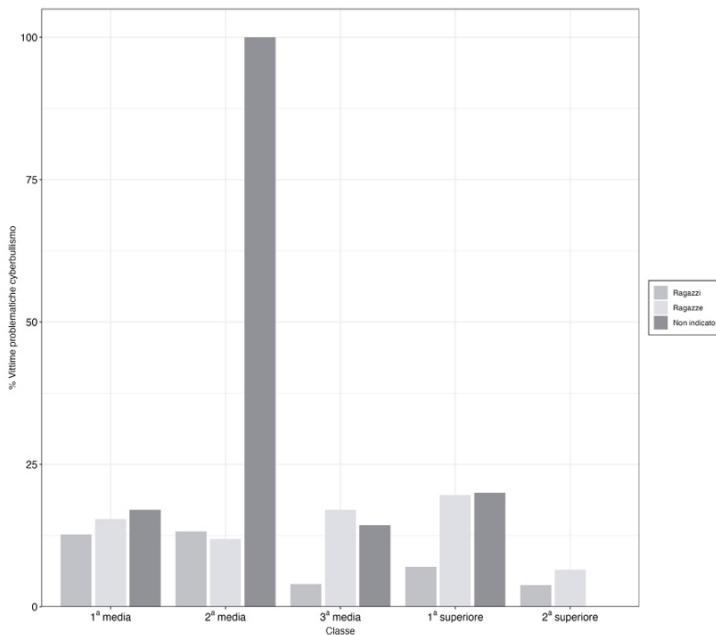
(13,2%, $n = 14$). In terza media, la differenza tra generi diventa più marcata: il 17% delle ragazze ($n = 22$) si riconosce come vittima problematica, mentre tra i ragazzi la percentuale cala drasticamente al 4% ($n = 4$). Questa differenza risulta statisticamente significativa, $\chi^2(4) = 4.39$, $p = .036$, $\phi = .16$. Nel ciclo della scuola secondaria di secondo grado, si osserva una diminuzione generale. In prima superiore, il 19,6% delle ragazze ($n = 9$) si identifica nel profilo di vittima problematica, contro il 7% dei ragazzi ($n = 5$); il gruppo “non indicato” si attesta al 20% ($n = 1$). In seconda superiore, le percentuali si riducono ulteriormente per entrambi i generi (ragazze: 6,5%, $n = 4$; ragazzi: 3,8%, $n = 2$).

Fig. 5 - Percentuale di vittime occasionali di cyberbullismo per genere e classe scolastica



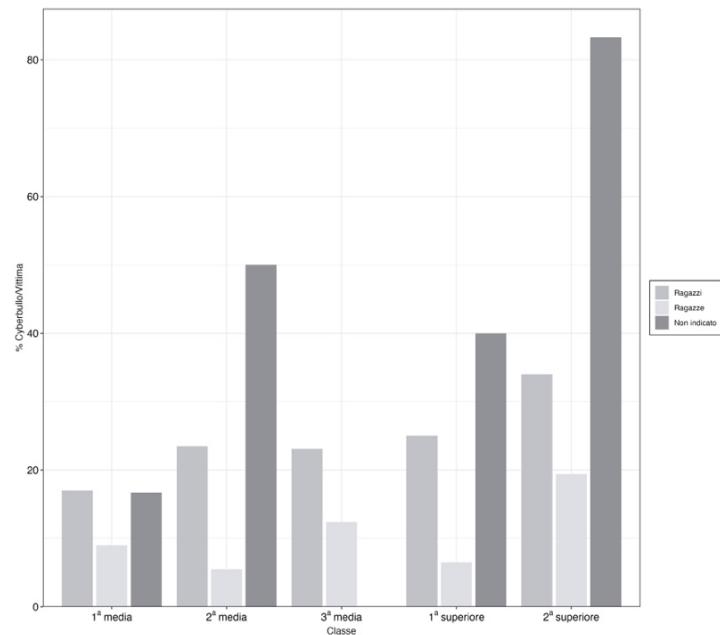
Nelle scuole superiori, la prima superiore registra il 19,6% delle ragazze (9) e il 7% dei ragazzi (5), con una presenza stabile nel gruppo “non indicato” (1; 20%). In seconda superiore, i valori calano ulteriormente (ragazze: 4; 6,5%; ragazzi: 2; 3,8%).

Fig. 6 - Percentuale di vittime problematiche di cyberbullismo per genere e classe scolastica



La Fig. 7 mostra la distribuzione degli studenti che rientrano nel profilo di cyberbullo/vittima, ovvero coloro che hanno riportato sia atti di cyberbullismo perpetrati che subiti almeno una volta al mese. Questo è il profilo con le maggiori differenze di genere, e la sua incidenza tende ad aumentare con l'età scolastica. In prima media, i ragazzi ($n = 16$; 17%) superano nettamente le ragazze ($n = 10$; 9%), mentre il gruppo "non indicato" si attesta al 16,7% ($n = 1$). In seconda media, le percentuali aumentano tra i ragazzi ($n = 25$; 23,5%) e diminuiscono tra le ragazze ($n = 7$; 5,5%), con una presenza intermedia nel gruppo "non indicato" ($n = 1$; 50%). In questa classe, la differenza tra i gruppi risulta statisticamente significativa, $\chi^2(4) = 12.43$, $p < .001$, $\phi = .26$. In terza media, le percentuali maschili rimangono elevate ($n = 25$; 23,1%), mentre tra le ragazze si osserva un leggero aumento ($n = 16$; 12,4%). La tendenza all'aumento continua anche nella scuola superiore, dove nella prima superiore i ragazzi raggiungono il 25% ($n = 19$), mentre le ragazze si attestano al 6,5% ($n = 3$). Anche in questo caso, la differenza è significativa, $\chi^2(4) = 5.3$, $p = .021$, $\phi = .23$. In seconda superiore, il profilo raggiunge il suo picco massimo tra i ragazzi ($n = 18$; 34%), mentre le ragazze restano su livelli simili alla classe precedente

Fig. 7 - Percentuale di cyberbulli/vittime per genere e classe scolastica



($n = 12$; 19,4%). È interessante notare che il gruppo “non indicato” raggiunge qui la sua incidenza più alta, con l’83,3% ($n = 5$). Anche in questo caso, la differenza tra gruppi è statisticamente significativa, $\chi^2(4) = 6.57$, $p = .010$, $\phi = .28$.

Questi dati rappresentano una panoramica unica delle esperienze di cyberbullismo tra gli adolescenti di San Marino. Le differenze di genere e la variabilità nei profili suggeriscono che il fenomeno sia influenzato da fattori sociali, culturali e di sviluppo. Inoltre, l’utilizzo di strumenti validati come l’ECIPQ ha permesso di catturare una gamma completa di comportamenti, fornendo informazioni cruciali per la progettazione di interventi mirati. La continuità tra vittimizzazione e perpetrazione sottolinea l’importanza di approcci sistematici che affrontino il cyberbullismo come un fenomeno complesso e interconnesso.

Discussione dei risultati

I risultati della ricerca IBAS, condotta sugli adolescenti della Repubblica di San Marino, offrono una prospettiva importante e, per certi versi,

unica sul fenomeno del cyberbullismo in questo contesto geografico e culturale. Sebbene vi siano specificità legate al campione locale, molte delle tendenze osservate si allineano con i dati riportati in indagini più ampie, come il rapporto HBSC Italia e San Marino (2022). Questo confronto permette non solo di confermare la validità dei nostri risultati, ma anche di evidenziare somiglianze e differenze che possono essere spiegate da fattori locali, come il tessuto sociale e le peculiarità dell'ambiente scolastico sammarinese.

I risultati mostrano che circa il 15% degli adolescenti intervistati ha avuto esperienze di cyberbullismo, una percentuale simile a quanto riportato dal rapporto HBSC a livello europeo, dove il 15% degli adolescenti ha dichiarato di essere stato vittima di cyberbullismo. Tuttavia, in linea con i dati HBSC relativi a San Marino, le nostre analisi indicano che le ragazze tendono a riportare una maggiore incidenza di vittimizzazione rispetto ai ragazzi, specialmente nelle fasce d'età più giovani. Ad esempio, il 27,3% delle ragazze di 11 anni ha riportato episodi di cyberbullismo, un dato che trova conferma anche nel nostro studio, dove le percentuali di vittimizzazione tra le ragazze superano quelle dei ragazzi, in particolare nelle scuole medie.

Questi risultati si allineano anche con studi internazionali recenti che sottolineano il ruolo della vulnerabilità di genere nel fenomeno del cyberbullismo. Una recente revisione sistematica della letteratura sul cybebul-lismo ha evidenziato che le ragazze sono spesso più esposte a forme di cyberbullismo legate a dinamiche relazionali, come l'esclusione sociale o la diffusione di pettegolezzi (Evangelio *et al.*, 2022). Al contrario, i ragazzi tendono a essere maggiormente coinvolti in comportamenti di aggressione diretta, come insulti e offese nei contesti di gioco online, una tendenza chiaramente emersa anche nella nostra analisi.

Un aspetto distintivo del nostro studio è la categorizzazione dei partecipanti in profili specifici (aggressori occasionali, vittime occasionali, ecc.), che consente di confrontare i dati con ricerche simili condotte a livello internazionale. I nostri risultati confermano quanto riportato da diversi studi (cfr. Estévez *et al.*, 2022), secondo cui il profilo di "cyberbullo/vittima" è spesso associato a una maggiore frequenza di episodi problematici. Questo profilo è particolarmente prevalente tra i ragazzi delle scuole superiori, in linea con studi longitudinali (Vieta-Piferrer *et al.*, 2024) che collegano il ruolo di cyberbullo/vittima a una maggiore instabilità emotiva e a difficoltà relazionali. La distribuzione dei ruoli mostra anche una correlazione con l'età. La transizione dalle scuole medie alle superiori è caratterizzata da un aumento della frequenza degli episodi di cyberbullismo tra i ragazzi, in particolare per il ruolo di cyberbullo/vittima. Questi risultati riflettono

quanto riportato da alcuni autori (Zych *et al.*, 2015), che hanno evidenziato come i comportamenti aggressivi online tendano a intensificarsi con l'aumento delle responsabilità sociali e relazionali tipiche dell'adolescenza.

Il ruolo dei programmi evidence-based nella prevenzione del bullismo e del cyberbullismo

I programmi evidence-based sono interventi progettati e implementati sulla base di solide evidenze scientifiche, spesso derivanti da studi randomizzati controllati e valutazioni empiriche. Nel contesto della prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, l'approccio evidence-based è cruciale per garantire che le risorse scolastiche vengano impiegate in modo efficace e che gli interventi producano risultati tangibili nel miglioramento del benessere degli studenti. L'importanza di questi programmi risiede nella loro capacità di affrontare i fattori strutturali e relazionali che alimentano il bullismo. Non si limitano a mitigare i sintomi del problema, ma intervengono sulle dinamiche di gruppo, sull'empatia e sul comportamento dei testimoni. Attraverso approcci universali e mirati, questi interventi non solo riducono la frequenza degli episodi di bullismo, ma migliorano anche il clima scolastico complessivo, promuovendo relazioni più sane e supporto tra pari.

KiVa

Il programma KiVa² è uno degli interventi scolastici più riconosciuti per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo. Progettato per ridurre l'incidenza del fenomeno e mitigare gli effetti negativi sul benessere degli studenti, KiVa combina azioni universali, mirate a prevenire il bullismo, con interventi specifici per affrontare casi individuali. Il programma si basa sull'idea che i testimoni di episodi di bullismo abbiano un ruolo cruciale nel perpetuare o interrompere il fenomeno, e mira a modificare atteggiamenti e comportamenti dei pari per creare un ambiente scolastico inclusivo e rispettoso. KiVa è strutturato in tre versioni adattate all'età degli studenti: dai 7 ai 9 anni, dai 10 ai 12 anni e dai 13 ai 15 anni. Le azioni universali includono un ciclo di 20 ore di lezioni, in cui gli insegnanti sensibilizzano gli studenti sul ruolo del gruppo nel mantenere o fermare il bullismo, pro-

2. KiVa, acronimo di “Kiusaamista Vastaan” che in finlandese significa “contro il bullismo,” è stato sviluppato presso l’Università di Turku in Finlandia. Maggiori informazioni sono disponibili sul sito ufficiale: www.kivaprogram.net/.

muovono l'empatia verso le vittime e insegnano strategie di supporto efficaci. Le azioni mirate prevedono l'intervento di un team scolastico dedicato per affrontare i casi di bullismo segnalati e il coinvolgimento di studenti influenti per sostenere le vittime. La validità di KiVa è stata confermata da studi condotti in diversi paesi (Axford *et al.*, 2020; Huitsing *et al.*, 2020). In Finlandia, uno studio RCT del 2007-2008 ha mostrato una riduzione significativa degli episodi di bullismo e vittimizzazione, con probabilità inferiori del 17-30% rispetto alle scuole di controllo (Kärnä *et al.*, 2011). Anche in Italia, il programma ha dimostrato la sua efficacia: uno studio condotto con studenti di età dai 9 agli 11 anni ha evidenziato una riduzione del bullismo e un aumento dell'empatia verso le vittime, con effetti particolarmente marcati nei bambini più giovani (Nocentini e Menesini, 2016). KiVa funziona grazie al suo approccio sistematico, che coinvolge l'intero ecosistema scolastico. Le lezioni universali responsabilizzano il gruppo nel contrastare il bullismo, la formazione degli insegnanti garantisce interventi coerenti ed efficaci, e il supporto mirato offre alle vittime un ambiente protettivo. Questa combinazione rende KiVa un modello replicabile e adattabile a diversi contesti culturali, rappresentando una risorsa essenziale per affrontare in modo sistematico il bullismo e il cyberbullismo.

NoTrap!

NoTrap!³ è un programma innovativo che coinvolge direttamente gli adolescenti nella lotta al bullismo e al cyberbullismo. A differenza di molti interventi tradizionali, che si concentrano esclusivamente sulle figure del bullo e della vittima, NoTrap! mette al centro il ruolo degli spettatori, ossia i compagni che assistono agli episodi senza intervenire. Attraverso un approccio basato sull'educazione tra pari (*peer education*) e il supporto reciproco (*peer support*), il programma responsabilizza i ragazzi, fornendo loro strumenti pratici per diventare protagonisti del cambiamento. Il modello di NoTrap! parte con la formazione di un gruppo di *peer educators*, guidati da esperti, che successivamente promuovono comportamenti prosociali nelle loro classi. Questo approccio sfrutta l'influenza dei pari durante l'adolescenza e riconosce che il bullismo è un fenomeno sociale in cui il ruolo degli spettatori è cruciale. Spesso, infatti, chi assiste non interviene per mancanza di consapevolezza o paura delle conseguenze. NoTrap! mira a superare questi ostacoli attraverso incontri di sensibilizzazione e attività

3. NoTrap! è l'acronimo di “Noncadiamointrappola!”. Per maggiori informazioni, visitare il sito ufficiale: www.notrap.it.

che stimolano empatia e atteggiamenti pro-vittima. Una componente distintiva è l'estensione online del programma. I *peer educators* partecipano attivamente a forum moderati sul sito del progetto, dove propongono materiali, discutono temi legati al bullismo e rispondono a richieste di aiuto, sotto la supervisione di psicologi esperti. Gli studenti possono inoltre inviare richieste anonime di supporto, affrontando problematiche più personali in un ambiente sicuro. L'efficacia di NoTrap! è dimostrata da studi evidence-based (Palladino *et al.*, 2016), che hanno rilevato significative riduzioni di episodi di bullismo (-45%) e cyberbullismo (-40%), oltre a un miglioramento del benessere psicologico degli studenti, con una diminuzione dei sintomi di ansia e depressione. NoTrap! funziona perché responsabilizza i ragazzi, educandoli al cambiamento culturale. Coinvolgendo attivamente gli spettatori e integrando interventi offline e online, il programma crea ambienti scolastici più sicuri, solidali e inclusivi.

PEACE Pack

Il PEACE Pack⁴ è un programma scolastico sistematico progettato per ridurre il bullismo e migliorare il clima scolastico, affrontando il fenomeno come una dinamica relazionale radicata nel contesto sociale (Slee e Mohyla, 2007). Basato su principi di pensiero sistematico e costruttivismo sociale, il programma si distingue per il suo approccio globale, che interviene sia sulle singole situazioni di bullismo che sul contesto sociale che le alimenta. L'acronimo PEACE rappresenta le fasi fondamentali del programma: Preparation, Education, Action, Coping ed Evaluation, fornendo alle scuole un framework completo per implementare politiche e interventi anti-bullismo. Il PEACE Pack integra sei lezioni interattive che utilizzano materiali multimediali e attività di gruppo per sviluppare competenze socio-emotive fondamentali come empatia, resilienza e gestione dei conflitti. Ogni lezione è strutturata per essere facilmente applicabile dagli insegnanti, con tematiche che spaziano dall'importanza delle amicizie, alla gestione del bullismo verbale, fisico e cyber, fino alla promozione di un clima di classe positivo. Questo approccio educativo si concentra sull'aiutare gli studenti a riflettere sulle relazioni interpersonali e sulle dinamiche di gruppo, fornendo loro strumenti per affrontare situazioni di esclusione o conflitto con un atteggiamento costruttivo. La combinazione di attività pratiche e riflessioni guidate mira a creare un ambiente più inclusivo, dove i comportamenti

4. PEACE Pack rappresenta l'acronimo di “Preparation, Education, Action, Coping, Evaluation”. Per maggiori informazioni, visitare il sito ufficiale: www.caper.com.au/.

positivi vengono incentivati e le relazioni tra pari rafforzate. L'efficacia del PEACE Pack è stata dimostrata in numerosi contesti internazionali, con implementazioni in oltre 90 scuole in Australia e adattamenti in paesi come Giappone, Malta, Grecia e Italia (Guarini *et al.*, 2020; Roussi-Vergou *et al.*, 2018). Le valutazioni, condotte su più di 12.000 studenti e insegnanti, hanno evidenziato significative riduzioni della vittimizzazione, in particolare tra le vittime più gravi, con diminuzioni che vanno dal 17% al 33% (Slee e Skrzypiec, 2016). Sono stati osservati anche cali nel bullismo perpetrato, miglioramenti nel senso di sicurezza e appartenenza scolastica e un incremento del benessere generale degli studenti. Un elemento distintivo del programma è l'indice di implementazione, uno strumento digitale che consente agli insegnanti di monitorare la qualità e la coerenza delle attività, contribuendo così al successo del progetto. Il PEACE Pack funziona grazie alla sua capacità di promuovere atteggiamenti sani e relazioni positive tra studenti, rafforzando competenze fondamentali come l'empatia e la resilienza. Coinvolgendo l'intera comunità scolastica, il programma crea un intervento coordinato e flessibile che non si limita a contrastare il bullismo, ma favorisce un cambiamento culturale duraturo, rendendo le scuole ambienti più sicuri e inclusivi.

RPC

Il programma RPC (*Relazioni per Crescere*) è un intervento scolastico universale e modulare progettato per prevenire e contrastare il cyberbullismo, promuovendo comportamenti sani e relazioni positive tra gli studenti (Guarini *et al.*, 2019). Basato su principi teorici della Psicopatologia dello Sviluppo, il programma integra strategie focalizzate sia sui fattori di rischio che su quelli protettivi, come empatia e abilità di coping, riconoscendo che lo sviluppo di risorse personali può essere cruciale nel ridurre comportamenti aggressivi. L'intervento, interamente realizzato dai docenti, comprende sei ore di formazione per gli insegnanti, quattro attività da svolgere in classe durante l'orario scolastico (ciascuna di circa 1,5-2 ore) e un'ora di supervisione da parte di psicologi esperti. Il contenuto delle attività si concentra su cinque aree chiave: alfabetizzazione digitale, sensibilizzazione sul cyberbullismo, sviluppo di competenze sociali e comunicative, formazione sull'empatia e potenziamento delle strategie di coping. Questi temi sono stati selezionati sulla base di evidenze che mostrano come il cyberbullismo sia strettamente collegato a una scarsa conoscenza dei rischi online, a difficoltà relazionali e all'uso di strategie di coping inefficaci. Tra i risultati più significativi del programma RPC, emerge una

maggiori consapevolezza da parte degli studenti delle dinamiche sociali del cyberbullismo, con una comprensione più profonda dei diversi ruoli coinvolti, come cyberbullo, cybervittima, assistenti, difensori e spettatori (Guarini *et al.*, 2019). Inoltre, il programma ha portato a un miglioramento delle strategie di coping focalizzate sul problema, dimostrando come una conoscenza più approfondita del fenomeno possa influenzare positivamente il modo in cui gli studenti affrontano situazioni di aggressione online. Grazie al suo approccio pratico e alla stretta collaborazione tra insegnanti ed esperti, il RPC rappresenta un intervento efficace e facilmente integrabile nella realtà scolastica.

Gli interventi descritti in questo capitolo rappresentano strumenti fondamentali per i professionisti dell'educazione nella prevenzione e gestione del cyberbullismo. Programmi come KiVa, NoTrap! e RPC offrono approcci evidence-based che non solo affrontano il problema alla radice, ma promuovono un cambiamento culturale nelle scuole, basato su empatia, competenze socio-emotive e collaborazione tra pari. Questi interventi forniscono ai docenti risorse pratiche per sensibilizzare gli studenti, rafforzare le relazioni positive e affrontare le dinamiche del cyberbullismo in modo sistematico e sostenibile. Integrarli nelle scuole può contribuire a creare ambienti educativi più sicuri e inclusivi, supportando il benessere degli studenti e prevenendo gli effetti dannosi delle aggressioni online.

Conclusioni

In questo capitolo sono stati affrontati diversi aspetti legati al fenomeno del cyberbullismo, evidenziando la sua complessità e le implicazioni per il benessere degli adolescenti. È emerso come il cyberbullismo sia una forma di aggressione profondamente legata al contesto sociale e al clima scolastico, dove le dinamiche di gruppo, il ruolo degli spettatori e l'influenza degli insegnanti possono amplificarne o mitigare gli effetti. È stata analizzata la prevalenza del fenomeno tra gli adolescenti di San Marino, evidenziando specifici comportamenti online e mettendo in luce le differenze legate al genere e al gruppo classe.

Dal punto di vista pratico, sono stati presentati strumenti e risorse a disposizione degli insegnanti per affrontare il fenomeno in modo sistematico ed efficace. In Italia, ad esempio, la piattaforma ELISA⁵, sviluppata in col-

5. Per maggiori informazioni visitare il sito web: www.piattaformaelisa.it.

laborazione con il Ministero dell’Istruzione e l’Università di Firenze, rappresenta un’importante risorsa formativa per i docenti referenti sul bullismo e il cyberbullismo, in linea con le disposizioni della legge 71 del 2017. Parallelamente, il progetto Safer Internet Centre – Generazioni Connesse⁶, co-finanziato dalla Commissione Europea, offre una piattaforma dedicata a docenti, genitori e ragazzi, fornendo strumenti educativi, supporto e un sistema di segnalazione di contenuti illeciti online.

Queste iniziative sottolineano l’importanza di una missione educativa che veda gli insegnanti non solo come osservatori, ma come agenti attivi di cambiamento, capaci di intervenire direttamente e di promuovere un uso sicuro e responsabile delle tecnologie digitali. Per la Repubblica di San Marino, un modello basato su queste esperienze italiane potrebbe rappresentare un passo avanti nella costruzione di un sistema di prevenzione e intervento strutturato, garantendo agli educatori strumenti efficaci per affrontare le sfide del cyberbullismo e creare ambienti scolastici più sicuri e inclusivi.

Bibliografia

- Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology*, 30(1), 47–88. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., e Waters, L. (2014). Social Media Use and Social Connectedness in Adolescents: The Positives and the Potential Pitfalls. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18–31. <https://doi.org/10.1017/edp.2014.2>
- Al-Rawi, A. (2021). Telegramping Hate: Far-Right Themes on Dark Social Media. *Canadian Journal of Communication*. <https://doi.org/10.22230/cjc.2021v46n4a4055>
- Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., Berry, V., e Hutchings, J. (2020). The Effectiveness of the KiVa Bullying Prevention Program in Wales, UK: Results from a Pragmatic Cluster Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, 21(5), 615–626. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01103-9>
- Bai, Q., Huang, S., Hsueh, F.-H., e Zhang, T. (2021). Cyberbullying victimization and suicide ideation: A crumbled belief in a just world. *Computers in Human Behavior*, 120, 106679. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106679>
- Banet-Weiser, S., e Miltner, K. M. (2016). #MasculinitySoFragile: Culture, structure, and networked misogyny. *Feminist Media Studies*, 16(1), 171–174. <https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1120490>

6. Per maggiori informazioni visitare il sito web: www.generazioniconnesse.it.

- Barlett, C. P., e Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 123–135. <https://doi.org/10.1037/a0028113>
- Bottino, S. M. B., Bottino, C. M. C., Regina, C. G., Correia, A. V. L., e Ribeiro, W. S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: Systematic review. *Cadernos De Saude Publica*, 31(3), 463–475. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, H., Tsorbatzoudis, H., et al. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)* [Database record]. APA PsycTests.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6> (trad. it.: *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, 1986).
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., e Cava, M.-J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Chun, J., Lee, J., Kim, J., e Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior*, 113, 106485. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485>
- Cosma, A., Molcho, M., e Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Licenza: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Crick, N. R., e Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., e Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Espelage, D. L., e Horne, A. M. (2008). School violence and bullying prevention: From research-based explanations to empirically based solutions. In *Handbook of counseling psychology*, 4th ed (pp. 588–598). John Wiley & Sons, Inc.
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., e Povedano, A. (2020). Continuity and Overlap of Roles in Victims and Aggressors of Bullying and Cyberbullying in Adolescence: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7452. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207452>
- Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., e Gonzalez-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic

- review. *Computers & Education*, 176, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356>
- Fichman, P., e Amidu, G. (2024). The roles of collapsing contexts and TikTok's features in reciprocal trolling. *Information, Communication & Society*. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369118X.2024.2391820
- Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A., Hakami, A., Qadri, A., e Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC Psychiatry*, 23(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04542-0>
- Guarini, A., Menabò, L., Menin, D., Mameli, C., Skrzypiec, G., Slee, P., e Brighi, A. (2020). The P.E.A.C.E. Pack Program in Italian High Schools: An Intervention for Victims of Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5162. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145162>
- Guarini, A., Menin, D., Menabò, L., e Brighi, A. (2019). *RPC Teacher-Based Program for Improving Coping Strategies to Deal with Cyberbullying*. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060948>
- Han, X., e Yin, C. (2023). Mapping the manosphere. Categorization of reactionary masculinity discourses in digital environment. *Feminist Media Studies*, 23(5), 1923–1940. <https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1998185>
- Hinduja, S., e Patchin, J. W. (2023). *Harassment in TikTok Comments: A Pilot Test of the TikTok Research API*. Cyberbullying Research Center. <https://cyberbullying.org/Harassment-in-TikTok-Comments-Research-API-Report.pdf>
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., e Veenstra, R. (2020). A Large-Scale Replication of the Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: A Randomized Controlled Trial in the Netherlands. *Prevention Science*, 21(5), 627–638. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>
- Husky, M. M., Delbasty, E., Bitfoi, A., Carta, M. G., Goelitz, D., Koç, C., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., e Kovess-Masfety, V. (2020). Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child Abuse & Neglect*, 107, 104601. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2020.104601>
- Hutson, E. (2016). Cyberbullying in Adolescence: A Concept Analysis. *Advances in Nursing Science*, 39(1), 60. <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000104>
- Istituto Superiore di Sanità (2024, 8 febbraio). *Bullismo e cyberbullismo*. [www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/bullismo-cyberbullismo-2022.pdf](http://epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/bullismo-cyberbullismo-2022.pdf)
- Jones, C., Roberts, S., e Robards, B. (2024). White warriors and weak women: Identifying central discourses of masculinity in neo-Nazi telegram channels. *Studies in Conflict and Terrorism*. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2024.2318813>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., e Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>

- Kritsotakis, G., Papanikolaou, M., Androulakis, E., e Philalithis, A. E. (2017). Associations of Bullying and Cyberbullying With Substance Use and Sexual Risk Taking in Young Adults. *Journal of Nursing Scholarship: An Official Publication of Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing*, 49(4), 360–370. <https://doi.org/10.1111/jnu.12299>
- Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., e Blasco-Fontecilla, H. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(9), 2895–2909. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Inglés, C. J., e Escortell, R. (2020). Cyberbullying and Social Anxiety: A Latent Class Analysis among Spanish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020406>
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., e Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100221. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>
- Michikyan, M., e Suárez-Orozco, C. (2016). Adolescent Media and Social Media Use: Implications for Development. *Journal of Adolescent Research*, 31(4), 411–414. <https://doi.org/10.1177/0743558416643801>
- Nardone, P., Pierannunzio, D., Ciardullo, S., Donàì, S., Bacigalupo, I., Pizzi, E., Spinelli, A., Andreozzi, S., Bucciarelli, M., De Mei, B., Caianeo, C., e Pirri, M. (a cura di) (2022). *HBSC 2022: Stili di vita e salute dei giovani sammarinesi*. Istituto Superiore di Sanità. www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/temi2022/HBSC%20-%20Schede%20Sintesi_2022.pdf
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., e Prinstein, M. J. (2018). Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 1—A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 267–294. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x>
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: The impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Nocentini, A., e Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 17(8), 1012–1023. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Oriol, X., Miranda, R., e Amutio, A. (2021). Correlates of Bullying Victimization and Sexual Harassment: Implications for Life Satisfaction in Late Adolescents. *The Journal of School Nursing*, 37(3), 202–208. <https://doi.org/10.1177/1059840519863845>

- Palladino, B. E., Nocentini, A., e Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>
- Perkins, H. W., e Berkowitz, A. D. (1986). Perceiving the Community Norms of Alcohol Use among Students: Some Research Implications for Campus Alcohol Education Programming*. *International Journal of the Addictions*, 21(9–10), 961–976. <https://doi.org/10.3109/10826088609077249>
- Quintana-Orts, C., Rey, L., e Neto, F. (2022). Beyond Cyberbullying: Investigating When and How Cybervictimization Predicts Suicidal Ideation. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1–2), 935–957. <https://doi.org/10.1177/0886260520913640>
- Ragusa, A., Núñez-Rodríguez, S., Vaz, P., Silva, J., Caliciotti, V., González-Bernal, J. J., López-Rivero, A. J., Petrillo, E., Gatto, M., Obregón-Cuesta, A. I., e González-Santos, J. (2024). Impact of Cyberbullying on Academic Performance and Psychosocial Well-Being of Italian Students. *Children*, 11(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/children11080943>
- Rémond, J.-J., Kern, L., e Romo, L. (2015). [A cyberbullying study: Analysis of cyberbullying, comorbidities and coping mechanisms]. *L'Encephale*, 41(4), 287–294. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2014.08.003>
- Roussi-Vergou, C., Andreou, E., Didaskalou, E., Slee, P., e Skrzypiec, G. (2018). “Coping with bullying” program in Greek secondary schools: An evaluation. In *Bullying prevention and intervention at school: Integrating theory and research into best practices* (pp. 95–118). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95414-1_6
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., e Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1:AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1:AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Selkie, E. M., Fales, J. L., e Moreno, M. A. (2016). Cyberbullying Prevalence Among US Middle and High School-Aged Adolescents: A Systematic Review and Quality Assessment. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 58(2), 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.026>
- Semenzin, S., e Bainotti, L. (2020). The Use of Telegram for Non-Consensual Dissemination of Intimate Images: Gendered Affordances and the Construction of Masculinities. *Social Media and Society*, 6(4). https://doi.org/10.1177/2056305120984453/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_2056305120984453-FIG2.JPG
- Slee, P. T., e Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: An evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research*, 49(2), 103–114. <https://doi.org/10.1080/00131880701369610>
- Slee, P. T., e Skrzypiec, G. (2016). *Anti-bullying Interventions* (pp. 155–183). https://doi.org/10.1007/978-3-319-43039-3_8

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., e Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- UNESCO, 2023. World Forum against school bullying: Defining school bullying and its implications on education, teachers and learners. Available at: www.unesco.org/en/articles/defining-school-bullying-and-its-implications-education-teachers-and-learners
- Vieta-Piferrer, J., Oriol, X., e Miranda, R. (2024). Longitudinal Associations Between Cyberbullying Victimization and Cognitive and Affective Components of Subjective Well-Being in Adolescents: A Network Analysis. *Applied Research in Quality of Life*, 19(5), 2967–2989. <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10363-4>
- Villanueva-Moya, L., Herrera, M. C., Sánchez-Hernández, M. D., e Expósito, F. (2023). #Instacomparison: Social Comparison and Envy as Correlates of Exposure to Instagram and Cyberbullying Perpetration. *Psychological Reports*, 126(3), 1284–1304. <https://doi.org/10.1177/00332941211067390>
- Waasdorp, T. E., e Bradshaw, C. P. (2015). The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483–488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Waterloo, S. F., Baumgartner, S. E., Peter, J., e Valkenburg, P. M. (2018). Norms of online expressions of emotion: Comparing Facebook, Twitter, Instagram, and WhatsApp. *New Media & Society*, 20(5), 1813–1831. <https://doi.org/10.1177/1461444817707349>
- Wiederhold, B. K. (2018). The Tenuous Relationship Between Instagram and Teen Self-Identity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(4), 215–216. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.29108.bkw>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., e Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

Pandemia, crisi climatica e guerra: le ombre sul futuro nelle percezioni dei giovani sammarinesi

di *Alberto Righi e Antonella Brighi*

Genesi del focus sul futuro

Come narrato nell'introduzione del presente volume, la genesi del progetto di ricerca IBAS ha coinciso con la pandemia di Covid-19, in un momento storico senza precedenti che ha profondamente segnato la società globale. Da marzo a maggio 2020 i cittadini e le cittadine¹ italiane e sammarinesi sono stati sottoposti a una delle misure più drastiche mai adottate in tempo di pace: l'obbligo di permanenza domiciliare, con deroghe concesse esclusivamente per motivi documentabili e di strettissima necessità. Questo primo lockdown ha rappresentato solo l'inizio di un periodo di restrizioni che si è protratto nel tempo. Per più di un anno la vita delle persone di tutto il mondo è stata soggetta a cambiamenti radicali e improvvisi, considerando che i primi casi accertati erano stati riscontrati in Cina solamente nel dicembre 2019. La rapidità e la profondità di questi cambiamenti possono aver generato in molte persone una serie di riflessioni sulla natura del futuro: “nel futuro la vita può cambiare molto rapidamente”; “possono succedere cose inimmaginabili nel presente”; “da un momento all'altro può succedere di tutto”. Sebbene il futuro porti sempre con sé una componente di imprevedibilità, l'esperienza del lockdown causato dal virus Covid-19 ha reso questa realtà tangibile anche per quella parte della popolazione globale che non aveva mai sperimentato avvenimenti drammatici e inaspettati di tale portata.

Partendo da queste riflessioni preliminari il gruppo di ricerca della Libera Università di Bolzano ha sottoposto all'équipe di lavoro del progetto IBAS una proposta innovativa: indagare in modo sistematico come gli

1. Nel corso del testo, per semplicità comunicativa, si adotterà il maschile sovraesteso intendendo rappresentare tutti i generi consapevoli della loro parità.

adolescenti sammarinesi si rapportino con l'orizzonte del futuro. Questa intuizione ha portato l'équipe a sviluppare un'analisi approfondita delle tematiche che potessero maggiormente preoccupare le giovani generazioni. La prima questione che si è deciso di esplorare riguardava l'evento del lockdown, un evento concreto e vicino alla loro esperienza personale, per verificare se avesse lasciato tracce durature sotto forma di preoccupazione per una sua possibile ripetizione. Contestualmente sono emerse altre due tematiche di particolare rilevanza e attualità per le menti dei ragazzi: il cambiamento climatico e la guerra.

Il cambiamento climatico rappresenta una questione di fondamentale importanza che ha iniziato a catturare l'attenzione dell'uomo a partire dalla seconda metà del XX secolo², caratterizzandosi nel tempo come una tematica particolarmente cara ai giovani. Un momento emblematico di questa presa di coscienza si è verificato nel 1992 quando Severn Cullis-Suzuki, appena dodicenne, ha tenuto un discorso alla Conferenza delle Nazioni Unite su Ambiente e Sviluppo di aJaneiro³. Il suo intervento appassionato ha messo in luce le ingiustizie ambientali, anticipando di ventisette anni il discorso di Greta Thunberg pronunciato durante il Summit sul clima delle Nazioni Unite. Nella contemporaneità il movimento Fridays for Future ha rappresentato un punto di svolta fondamentale a partire dal 20 agosto 2018 quando l'attivista svedese decise di protestare davanti al Parlamento del proprio paese chiedendo azioni concrete contro il cambiamento climatico. Questo movimento ha raggiunto il suo apice con il primo grande evento globale, il Global Strike for Future, svoltosi il 15 marzo 2019, coinvolgendo giovani di tutto il mondo grazie anche al ruolo cruciale svolto dai social network nella diffusione del messaggio. La condivisione dell'azione di Greta Thunberg su piattaforme come Instagram e Twitter ha catalizzato la creazione di un movimento internazionale. Inoltre, la tematica del cambiamento climatico ha assunto una dimensione ancora più tangibile per i giovani sammarinesi a seguito della catastrofica alluvione che ha colpito la confinante Emilia-Romagna a maggio e novembre 2023, quindi appena cinque mesi prima della compilazione del questionario IBAS e durante la stessa. L'evento alluvionale che ha devastato la regione causando vittime e

2. Con Fourier (1824), che teorizza l'effetto serra. Tra il 1950 e il 1970, cresce la consapevolezza scientifica: Keeling misura l'aumento della CO₂ (Curva di Keeling) e nel 1965 un rapporto del presidente Johnson segnala i rischi del riscaldamento globale. Gli anni '70 vedono un crescente interesse pubblico, culminato nel 1979 con la Prima Conferenza mondiale sul clima, che riconosce ufficialmente il legame tra gas serra e riscaldamento globale.

3. Discorso visibile nella sua interezza sul canale YouTube delle Nazioni Unite al seguente link: www.youtube.com/watch?v=JGdS8ts63Ck.

sommegendo diversi comuni, con numerose frane registrate, ha contribuito a concretizzare la minaccia che il cambiamento climatico rappresenta per tutti noi.

Parallelamente i social network hanno giocato un ruolo fondamentale nell'avvicinare i giovani alla drammatica realtà della guerra, esponendoli a contenuti video e audio relativi al conflitto in Ucraina, in Siria e in Palestina. L'invasione russa del 24 febbraio 2022 e la drammatica escalation delle ostilità tra Hamas e lo stato di Israele riaccesa il 7 ottobre 2023 hanno segnato l'inizio di una nuova era anche nella percezione mediatica della guerra. I giovani non sono stati solamente bombardati da immagini del conflitto, ma anche esposti a riflessioni sulle possibili conseguenze a livello mondiale, iniziando a contemplare scenari in cui potrebbero essere direttamente coinvolti dalle dinamiche belliche. Questa dimensione si è concretizzata nella quotidianità dei giovani sammarinesi, tradizionalmente poco abituati alla convivenza con lo straniero e l'extracomunitario, attraverso l'arrivo in Repubblica di rifugiati ucraini e il loro conseguente ingresso nelle classi del territorio.

Sulla base di queste considerazioni e consapevolezze l'équipe del progetto IBAS ha ritenuto fondamentale indagare se e in quale misura gli studenti della scuola sammarinese vivessero con una reale preoccupazione verso il futuro rispetto a queste tre tematiche cruciali – Covid-19, cambiamento climatico e guerra – che negli ultimi anni sono entrate con improvvisa e drammatica perentorietà nella loro vita quotidiana.

Come vedremo nel paragrafo seguente, gli studi mostrano come le preoccupazioni per il futuro possano avere implicazioni inaspettate e interessanti rispetto a come ognuno di noi vive il presente, unico spazio esistenziale all'interno del quale poter dar nascita all'agire.

Ansia per il futuro e adolescenza

L'adolescenza e la prima età adulta rappresentano fasi cruciali del ciclo di vita in cui si affrontano compiti di sviluppo centrati sulla costruzione dell'identità e sulla pianificazione del futuro. Definire la propria identità e prepararsi al futuro sono compiti interdipendenti che, soprattutto nelle società occidentali, richiedono ai giovani di esplorare se stessi, elaborare obiettivi e costruire progetti di vita nei domini professionale, relazionali e personali (Luyckx *et al.*, 2008; Marcia, 1993; Nurmi, Poole e Seginer, 1995; Sica *et al.*, 2016). Durante questa fase il concetto di *futuring*, inteso come la capacità di immaginare, pianificare e attribuire significato al proprio futuro, gioca un ruolo chiave. Esso consente di orientare le scelte pre-

senti e di fornire una direzione chiara al processo di costruzione identitaria (Adams e Marshall, 1996; Serafini e Adams, 2002).

È interessante la convergenza tra studi psicologici e le teorie esistenzialiste, concordi nel sottolineare la propensione degli esseri umani a proiettarsi verso il futuro (Zalesky *et al.*, 1996). Questa caratteristica essenziale della nostra esistenza porta con sé una forma inevitabile di insoddisfazione, che nasce dal modo in cui siamo ‘posizionati’ nel tempo e nello spazio, confrontandoci continuamente con un orizzonte di possibilità che, per sua stessa natura, non può mai essere davvero raggiunto o afferrato completamente, ma si sposta sempre più in là (Hermans e Hermans-Jansen, 1995). Il futuro è parte integrante dello spazio di vita, ovvero l’insieme delle influenze psicologiche che agiscono su un individuo in un dato momento (Lewin, 1951, trad. it. 1972), influenzando profondamente il presente attraverso anticipazioni, aspettative e progetti; il pensiero del futuro agisce come forza motivante, guidando le scelte e le azioni dell’individuo. Tuttavia, in contesti socioeconomici caratterizzati da instabilità e incertezza il processo di *futuring* si complica. Studi hanno mostrato che ad esempio la crisi economica e sociale ha reso il futuro meno prevedibile e ha introdotto un senso diffuso di paura rispetto a esso (Morselli, 2013).

In particolare, i giovani devono affrontare un mercato del lavoro debole, un’età più avanzata per il completamento degli studi e una prolungata dipendenza economica dalla famiglia (Buchmann e Kriesi, 2011; Leccardi, 2005), una condizione che contribuisce a creare un effetto di “presente esteso”, in cui il futuro diventa difficilmente immaginabile e il presente rappresenta l’unica dimensione temporale concreta (Leccardi, 2006). In questo contesto, Nurmi (2005) ha approfondito lo sviluppo e le differenze individuali nella percezione del futuro, introducendo il concetto di “prospettiva temporale” e sottolineando come l’esperienza del futuro non sia statica, ma soggetta a cambiamenti in base al contesto e alle opportunità disponibili.

La prospettiva temporale, in altre parole, si basa sull’interazione tra passato, presente e futuro, che influenza le scelte, la motivazione e lo sviluppo individuale. Si articola in tre dimensioni principali che determinano il modo in cui le persone si relazionano al proprio futuro e lo integrano nella propria esperienza di vita: l’orientamento al futuro, la motivazione legata al futuro, la percezione del controllo sul futuro.

Per quanto riguarda l’orientamento verso il futuro, questa dimensione si riferisce alla capacità di pianificare obiettivi a lungo termine e di adottare comportamenti coerenti per raggiungerli. Le persone con un forte orientamento verso il futuro tendono a sviluppare strategie concrete per il proprio percorso di vita, come scegliere un’istruzione adeguata alle proprie ambi-

zioni professionali o adottare uno stile di vita sano per prevenire problemi di salute. Al contrario, un basso orientamento al futuro può portare a una maggiore impulsività e a una preferenza per gratificazioni immediate, con il rischio di trascurare investimenti a lungo termine nella propria crescita personale e professionale.

La motivazione legata al futuro si riferisce al significato attribuito agli obiettivi futuri e al livello di coinvolgimento emotivo con essi. Le persone altamente motivate percepiscono il futuro come un'opportunità e sono disposte a impegnarsi per raggiungere i propri traguardi, trovando soddisfazione nel progresso e nella realizzazione personale. Al contrario, chi percepisce il futuro come incerto o poco significativo può sperimentare una riduzione della motivazione, sviluppando un atteggiamento passivo o rinunciando ai propri obiettivi di lungo termine. La motivazione legata al futuro è fortemente influenzata dall'ambiente sociale e dal supporto ricevuto, poiché la presenza di modelli positivi e di opportunità concrete può rafforzare la volontà di investire nel proprio avvenire.

Infine, la percezione di controllo sul futuro riflette il grado di fiducia nella propria capacità di influenzare il corso degli eventi e determinare il proprio destino. Chi possiede una forte percezione di controllo sul futuro tende ad adottare un atteggiamento proattivo, affrontando le sfide con determinazione e cercando soluzioni ai problemi che incontra. Al contrario, una percezione di scarso controllo può portare a sentimenti di impotenza e rassegnazione, con il rischio di assumere un atteggiamento passivo e fatalista. Questa dimensione è strettamente legata alle esperienze passate: successi e fallimenti personali, oltre al contesto sociale e familiare, possono influenzare il livello di fiducia in se stessi e la capacità di gestire il proprio futuro.

Secondo questa prospettiva, quando il futuro è percepito come promettente e accessibile, si verifica un ampliamento dello spazio di vita, che favorisce la pianificazione e la costruzione di obiettivi. In tali condizioni, le persone sono più inclini a investire tempo ed energie nella progettazione del proprio percorso personale e professionale, sviluppando maggiore determinazione e senso di autoefficacia. Tuttavia, in contesti di incertezza, come crisi economiche, climatiche o sociali, il futuro può apparire minaccioso e difficile da immaginare, portando a un restringimento dello spazio di vita e a una maggiore focalizzazione sul presente. Questa dinamica può limitare la capacità di fare progetti a lungo termine e generare un senso di precarietà e instabilità.

A questo proposito, il concetto di “ansia del futuro” si riferisce alla percezione del futuro come una fonte di incertezza e potenziale minaccia. Questo stato emotivo è caratterizzato da preoccupazioni persistenti e da

una valutazione prevalentemente negativa degli eventi futuri, che spesso ostacolano l'elaborazione di progetti a lungo termine. L'ansia del futuro può manifestarsi attraverso difficoltà decisionali, procrastinazione e una tendenza a evitare situazioni che richiedono pianificazione. Inoltre, in un mondo sempre più imprevedibile e soggetto a rapidi cambiamenti, questo fenomeno può influenzare in modo significativo il benessere psicologico, rendendo necessario un supporto sociale e istituzionale per aiutare le persone a sviluppare strategie di adattamento più efficaci.

Anche Zaleski (1996) ha elaborato il concetto di ansia per il futuro, affermando che questa si manifesti in quegli atteggiamenti verso il futuro in cui i processi cognitivi ed emotivi negativi predominano su quelli positivi, facendo prevalere il timore rispetto alla speranza. Benché ogni forma di paura presenti intrinsecamente una dimensione futura, l'ansia del futuro si distingue per la sua proiezione temporale distante piuttosto che prossima, nonché per il timore di mutamenti sfavorevoli. Zalesky suggerisce che l'ansia per il futuro possa essere concettualizzata prevalentemente come uno stato psicologico contingente, determinato dalle specifiche circostanze esistenziali del soggetto, piuttosto che come un tratto stabile della personalità individuale. L'ansia del futuro, nella concettualizzazione di Zaleski, costituisce un elemento fondamentale della prospettiva temporale negativa del futuro, andando ad intersecarsi con caratteristiche psicologiche di ogni soggetto. In questa prospettiva risultano particolarmente significativi i concetti delle “micro” e “macro” preoccupazioni elaborati da Boehnke *et al.* (1998): le prime si riferiscono specificatamente alla dimensione individuale, mentre le macropreoccupazioni coinvolgono dimensioni più ampie di carattere sociale e globale.

Zalesky e colleghi (2016) riportano una correlazione positiva tra ansia per il futuro e orientamento “Carpe Diem”. Tale associazione potrebbe essere interpretata come il risultato di una valutazione marcatamente positiva del presente, accompagnata da un'apprensione riguardo la sua potenziale degenerazione o perdita in una dimensione temporale futuro, una condizione o tensione esistenziale caratterizzata da un orientamento “Carpe Diem”, attraverso una pressione verso l'ottimizzazione dell'esperienza presente, e nell'ansia per il futuro, mediante l'anticipazione cognitiva ed emotiva di potenziali minacce o criticità future. In altre parole, l'ansia per il futuro può indurre una pronunciata focalizzazione sulle problematiche attuali, funzionando come meccanismo difensivo contro l'emergere di stati emotivi negativi di particolare intensità o potenzialmente destabilizzanti. Nel quadro complessivo delle correlazioni osservate da Zaleski, la prospettiva temporale fatalistica, caratterizzata da un atteggiamento di sostanziale passività esistenziale e da una pervasiva percezione di incontrollabilità

degli eventi, emerge come la dimensione temporale presente che manifesta l'associazione più forte e statisticamente significativa con l'ansia del futuro.

La proiezione verso il futuro, quindi, è strettamente legata al senso di direzione e di significato personale. Il supporto sociale e un ambiente positivo possono mitigare le difficoltà, permettendo all'individuo di vedere il futuro come un orizzonte di possibilità anziché di minacce. In questo modo, il futuro diventa una componente essenziale per l'equilibrio e l'espansione dello spazio di vita, influenzando il benessere psicologico e la capacità di affrontare le sfide. Per gli adolescenti, l'orientamento verso il futuro è stato particolarmente associato a numerosi esiti dello sviluppo, tra cui un rendimento scolastico più elevato e una maggiore autostima (Honora, 2002; Nurmi, 1991) nonché un minor rischio di comportamenti rischiosi (Steinberg *et al.*, 2009). Generalmente, questi studi hanno indicato che esiste una relazione positiva tra il pensare al futuro e la salute. (Finan *et al.*, 2020).

Mello e Worrell (2015) hanno teorizzato che la prospettiva temporale rivesta un ruolo significativo nell'adolescenza, in quanto tale fase dello sviluppo è caratterizzata da progressi cognitivi e dalla costruzione dell'identità. In particolare, gli autori evidenziano come lo sviluppo del pensiero astratto e ipotetico (Piaget, 1955, 1975) favorisca la capacità degli adolescenti di concettualizzare il tempo e di rappresentare se stessi nelle diverse fasi temporali. Inoltre, facendo riferimento alla teoria dell'identità di Erikson (1968), secondo cui il compito evolutivo principale dell'adolescenza consiste nell'integrare con successo le proprie esperienze passate, presenti e future, Mello e Worrell sottolineano l'importanza della prospettiva temporale in questa fase di sviluppo, rilevando relazioni tra la prospettiva temporale e indicatori psicologici di benessere quali autostima (Andretta *et al.*, 2014), ottimismo, percezione delle opportunità di vita (Worrell e Mello, 2009), speranza (Mello *et al.*, 2013), percezione dello stress (Andretta *et al.*, 2014), benessere mentale e sintomatologia psicosomatica (Konowalczyk *et al.*, 2018; Worrell *et al.*, 2019). Inoltre, ricerche basate su questo modello hanno dimostrato che la prospettiva temporale è un predittore di indicatori comportamentali di benessere, quali il rendimento scolastico (Mello *et al.*, 2009), prevenzione dei comportamenti a rischio (McKay *et al.*, 2018) e consumo di alcol (McKay *et al.*, 2019).

In sintesi, la prospettiva temporale riguardante il futuro, declinata nelle sue tre componenti – orientamento verso il futuro (la capacità di pianificare obiettivi a lungo termine), motivazione legata al futuro (il significato attribuito agli obiettivi) e percezione di controllo sul futuro (fiducia nella propria capacità di influenzare il corso degli eventi) – rappresenta un fattore chiave per la resilienza e il benessere personale.

Un'adeguata capacità di pianificazione e una visione positiva del proprio futuro favoriscono l'impegno e la perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi, contribuendo a un maggiore senso di controllo e autoefficacia. Al contrario, l'assenza di una prospettiva temporale strutturata può aumentare la vulnerabilità allo stress e ridurre la capacità di affrontare le sfide. In questo contesto, il modello di Zaleski evidenzia come la motivazione e la percezione del controllo siano determinanti nell'adattamento alle difficoltà: le persone che vedono il futuro come una risorsa, piuttosto che come una fonte di incertezza, sono più inclini a sviluppare strategie di coping efficaci e a mantenere un alto livello di benessere psicologico.

Vale la pena quindi indagare quale sia la prospettiva temporale degli adolescenti, in un periodo di alta instabilità come quello attuale.

La preoccupazione per il futuro degli studenti di San Marino

Per indagare la preoccupazione dei giovani sammarinesi rispetto al futuro la ricerca ha utilizzato la *Dark Future Scale* elaborata e validata da Zaleski e colleghi nel 2017, abbreviazione della scala Future Anxiety (Zaleski, 1996) adattando i cinque item rispetto alle tematiche scelte. La *Dark Future Scale* è uno strumento breve e validato per misurare l'ansia rispetto al futuro, proponendo un modo per descrivere lo stato soggettivo delle persone che affrontano pericoli e pensano a eventi avversi nella loro vita personale e in un contesto globale più ampio.

Il questionario *Dark Future Scale* a cui gli studenti hanno risposto presentava tre sezioni distinte. La prima si concentrava sulle guerre e sui conflitti globali, investigando le preoccupazioni rispetto alle loro ripercussioni transgenerazionali e sistemiche. Gli item esploravano il timore di un deterioramento progressivo delle condizioni di vita, della stabilità sociopolitica e della sicurezza personale. Veniva inoltre indagato l'impatto percepito di tali scenari sulla progettualità individuale e sulla capacità di perseguire le proprie aspirazioni in un contesto di crescente instabilità. La seconda dimensione era dedicata alle questioni ambientali, con una struttura parallela che esamina le ansie legate al degrado ecosistemico. Gli item analizzavano la preoccupazione per le conseguenze a lungo termine della crisi climatica, il timore di un collasso sociale ed economico dovuto ai problemi ambientali e l'impatto percepito sulla qualità della vita e sulle prospettive future. Particolare attenzione veniva posta sulla percezione di come le problematiche ambientali possano compromettere la realizzazione personale e professionale. La terza sezione si focalizzava specificamente sull'eredità della

pandemia da Covid-19, esplorando molteplici sfaccettature del suo impatto. Gli item indagavano le preoccupazioni relative alle conseguenze economiche di lungo periodo, agli effetti sulla formazione e sulle opportunità professionali, al benessere e alle relazioni sociali. Venivano inoltre investigate le paure relative a possibili future emergenze sanitarie simili e la percezione di un deterioramento generalizzato del tessuto sociale post-pandemia.

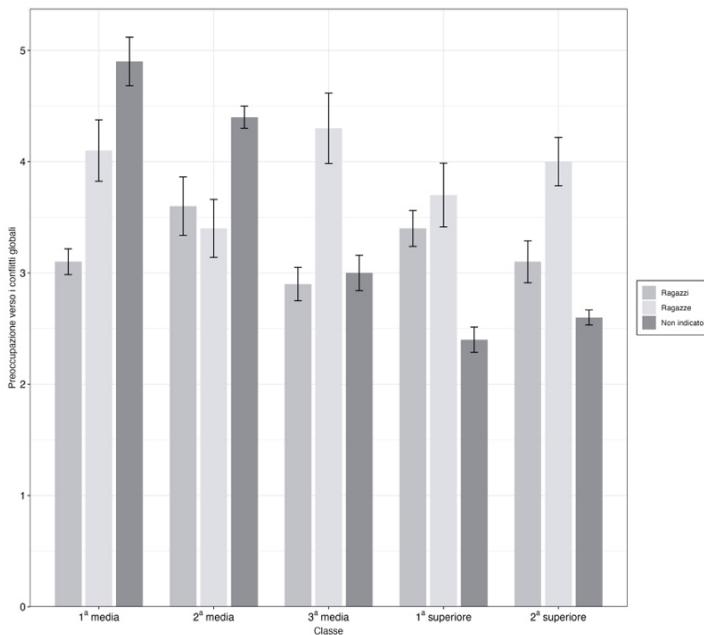
La struttura degli item ci ha consentito di porre particolare attenzione all’interconnessione tra dimensione individuale e collettiva, esplorando come gli scenari di crisi globale si traducano in preoccupazioni concrete per il proprio futuro e quello della società. Inoltre, il questionario era orientato a catturare non solo l’intensità delle preoccupazioni ma anche la loro natura multidimensionale, spaziando dagli effetti immediati alle conseguenze di lungo periodo. Infine, si è posta attenzione alla progettualità e alla realizzazione personale indagando come le varie forme di crisi contemporanee influenzino la capacità degli individui di immaginare e costruire il proprio futuro.

Procediamo ora con un’analisi dettagliata rispetto a quanto espresso dagli studenti di San Marino soffermandoci sulle sfumature delle preoccupazioni manifestate dai partecipanti. Esamineremo le variazioni attraverso i diversi livelli scolastici e le differenze di genere, con particolare attenzione alle dinamiche e ai pattern emergenti.

Classe per classe

Nella prima classe della scuola secondaria di primo grado emerge un quadro particolarmente sfaccettato. Le studentesse manifestano un livello di apprensione straordinariamente elevato riguardo ai conflitti globali, che si erge nettamente come la preoccupazione predominante nel loro orizzonte emotivo e cognitivo (Fig. 1). Nella prima classe della scuola secondaria di primo grado, il profilo delle preoccupazioni appare particolarmente articolato. Le studentesse riportano livelli di apprensione significativamente più elevati riguardo ai conflitti globali, che rappresentano la principale fonte di inquietudine nel loro vissuto emotivo e cognitivo (Fig. 1). Un’analisi della varianza (ANOVA) ha evidenziato differenze significative di genere nei livelli di preoccupazione per i conflitti globali già in prima media, $F(1, 192) = 5.82, p = .017$. Tale tendenza si conferma e si intensifica in terza media, con risultati altamente significativi, $F(1, 215) = 27.34, p < .001$. Anche in prima superiore le ragazze riportano livelli significativamente più alti rispetto ai ragazzi, $F(1, 100) = 5.62, p = .020$.

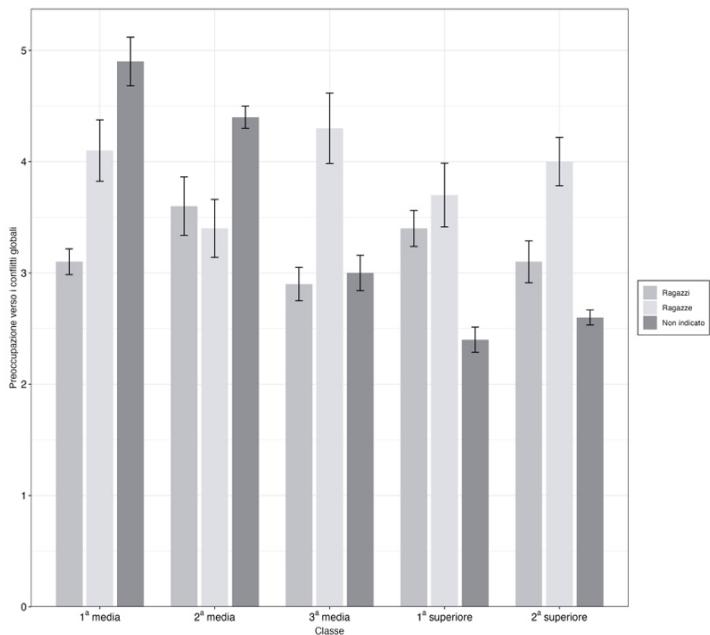
Fig. 1 - Media delle preoccupazioni verso i conflitti globali per genere e classe scolastica



Questa marcata sensibilità verso le tensioni internazionali potrebbe riflettere una maggiore consapevolezza rispetto alle problematiche geopolitiche globali. L'inquietudine ecologica si posiziona come seconda fonte di preoccupazione per le ragazze, evidenziando una spiccata sensibilità verso le tematiche ambientali che caratterizza questo genere già in giovane età (Fig. 2). Analogamente a quanto osservato per i conflitti globali, anche in questo caso le ragazze riportano livelli significativamente più elevati di ansia rispetto ai coetanei maschi. In prima media, l'analisi della varianza ha evidenziato una differenza significativa tra i generi, $F(1, 192) = 4.32$, $p = .039$. Tale differenza si accentua ulteriormente in terza media, con risultati altamente significativi, $F(1, 215) = 19.69$, $p < .001$.

La questione pandemica, sorprendentemente per chi scrive, suscita relativamente minor ansia, suggerendo forse un'elaborazione più efficace di questa problematica o una sua percezione come fenomeno più controllabile rispetto alle altre sfide globali (Fig. 3). Tuttavia, anche in questo ambito si osservano differenze di genere significative: le ragazze riportano punteggi di preoccupazione più elevati in tutte le fasce scolastiche analizzate. In prima media, l'analisi della varianza ha mostrato un effetto significativo del genere, $F(1, 192) = 10.79$, $p = .001$. Una differenza simile è emersa anche

Fig. 2 - Media delle preoccupazioni verso la questione ecologica per genere e classe scolastica



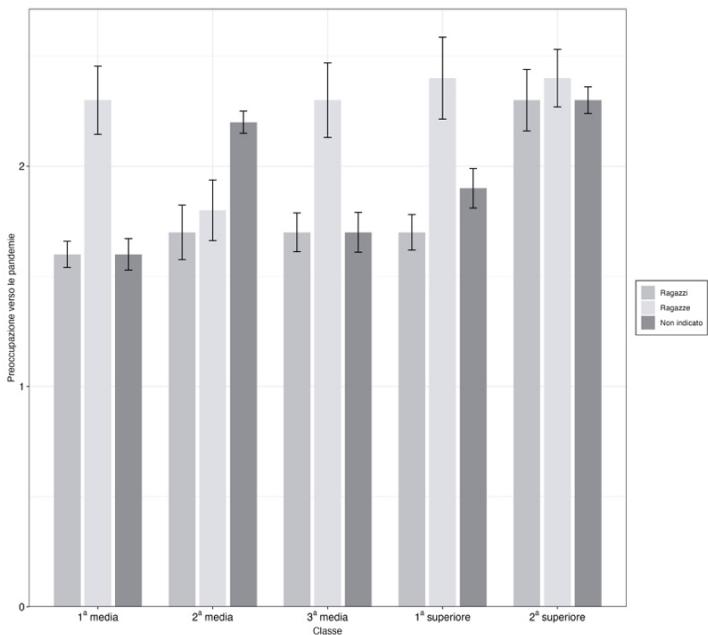
in terza media, $F(1, 215) = 8.63, p = .004$, e si mantiene in prima superiore, seppur con minore intensità, $F(1, 110) = 4.35, p = .039$. I loro coetanei maschi presentano un pattern differente: sebbene i conflitti globali mantengano la posizione di principale fonte di preoccupazione, l'intensità dell'apprensione è notevolmente inferiore rispetto alle compagne, suggerendo possibili differenze nei processi di elaborazione delle informazioni o nella sensibilità verso le problematiche internazionali.

Le tematiche ambientali generano un'apprensione moderata, mentre la pandemia si configura come la preoccupazione minore nel loro panorama emotivo. Particolarmente degno di nota è il gruppo di studenti che non ha indicato il genere, i quali manifestano livelli di preoccupazione eccezionalmente elevati sia per i conflitti globali che per l'ecologia, con valori che superano quelli espressi da entrambi i generi dichiarati. Nel contesto della classe prima è interessante osservare come, nonostante le marcate differenze nell'intensità delle preoccupazioni tra i gruppi analizzati, emerga una notevole concordanza nell'ordine gerarchico delle stesse. Sia le studentesse che gli studenti, così come coloro che hanno preferito non indicare il proprio genere, collocano i conflitti globali come principale fonte di inquietudine, seguiti dalle problematiche ambientali e, in ultima posizione,

dalle preoccupazioni legate alla pandemia. Ciò che distintamente caratterizza questa omogeneità nella scala delle priorità è, tuttavia, la differenza nell'intensità con cui tali preoccupazioni vengono percepite ed espresse: le studentesse manifestano livelli di apprensione sistematicamente più elevati rispetto ai coetanei maschi per tutte e tre le dimensioni analizzate, mentre il gruppo che non ha indicato il genere si distingue per livelli di preoccupazione elevati che superano quelli espressi da entrambi i generi dichiarati, pur mantenendo lo stesso ordine di priorità. Questo suggerisce come le differenze tra i gruppi si esprimano non tanto nella natura o nell'ordine delle preoccupazioni, quanto piuttosto nella loro intensità e nel grado di coinvolgimento emotivo che esse suscitano.

Nel passaggio al secondo anno della scuola secondaria di primo grado si osserva una riconfigurazione estremamente interessante delle dinamiche di preoccupazione. Le studentesse mostrano un riallineamento delle loro inquietudini, con livelli praticamente equivalenti di preoccupazione per i conflitti globali e l'ecologia, entrambi superiori all'apprensione per la pandemia. Questo bilanciamento potrebbe riflettere una maturazione della consapevolezza ambientale che si allinea con la preoccupazione per i conflitti internazionali. I ragazzi evidenziano un pattern sorprendentemente simile, con una particolare enfasi sui conflitti globali, seguiti a breve distanza dalle questioni ecologiche, suggerendo una possibile convergenza nella percezione delle minacce globali tra i generi in questa fascia d'età. Il gruppo che non ha indicato il genere mantiene la sua caratteristica distintiva di livelli elevati di preoccupazione per entrambe le tematiche principali, continuando a superare sistematicamente i valori espressi da entrambi i generi dichiarati. In questa classe si delinea un interessante fenomeno di convergenza nelle dinamiche di preoccupazione tra i generi. Le studentesse e gli studenti mostrano infatti un significativo allineamento nei livelli di apprensione, manifestando valori simili sia per quanto riguarda i conflitti globali che per le questioni ambientali. In entrambi i gruppi la dimensione pandemica continua a configurarsi come l'orizzonte di minor preoccupazione, suggerendo una persistente percezione di questa problematica come meno minacciosa rispetto alle altre sfide globali. Particolarmente degno di nota rimane il profilo degli studenti che hanno scelto di non indicare il proprio genere, i quali continuano a manifestare livelli di preoccupazione sistematicamente più elevati in tutte e tre le dimensioni analizzate. Tuttavia, questa maggiore intensità di apprensione si esprime con particolare evidenza soprattutto in relazione ai conflitti globali e alle questioni ecologiche, dove il divario rispetto ai coetanei che hanno dichiarato il genere risulta notevolmente più marcato rispetto alla dimensione pandemica, suggerendo una peculiare sensibilità di questo gruppo verso le problematiche di portata globale.

Fig. 3 - Media delle preoccupazioni verso le pandemie per genere e classe scolastica



L'ultimo anno della secondaria di primo grado segna un punto di svolta significativo nelle dinamiche di preoccupazione, caratterizzato da un'interessante riconfigurazione dei pattern precedentemente osservati. Le studentesse manifestano una preoccupazione intensa per i conflitti globali, seguita da un'apprensione quasi altrettanto elevata per le questioni ecologiche, suggerendo una crescente consapevolezza e sensibilità verso le problematiche mondiali. I ragazzi mostrano livelli più contenuti e sorprendentemente uniformi di preoccupazione per entrambe le tematiche, evidenziando una possibile divergenza nei processi di elaborazione delle preoccupazioni globali tra i generi. La questione pandemica continua a occupare l'ultimo posto nella gerarchia delle preoccupazioni per tutti i gruppi, sebbene le ragazze manifestino un'apprensione consistentemente maggiore rispetto ai coetanei. Particolarmente interessante è l'evoluzione del gruppo che ha preferito non indicare il proprio genere, il quale mostra in questa fase un cambiamento rispetto agli anni precedenti: i loro livelli di preoccupazione si attestano infatti su valori più bassi rispetto alle studentesse, allineandosi in modo sorprendente con quelli espressi dai coetanei maschi, particolarmente per quanto riguarda i conflitti globali e la dimensione pandemica.

Il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado segna un’ulteriore evoluzione nel panorama delle preoccupazioni. Nel primo anno le studentesse mantengono una marcata apprensione per i conflitti globali, seguita da una preoccupazione per le questioni ecologiche, suggerendo una continuità nella loro sensibilità verso le problematiche mondiali. I ragazzi mostrano un pattern simile ma con intensità inferiore, mantenendo la caratteristica differenziazione di genere osservata negli anni precedenti. Particolarmenete interessante è l’evoluzione del gruppo che non ha indicato il genere, che manifesta un riassestamento dei livelli di preoccupazione, con valori generalmente più bassi rispetto agli anni precedenti, specialmente per quanto riguarda i conflitti globali, suggerendo possibili cambiamenti nei processi di elaborazione delle preoccupazioni in questa fascia d’età.

Nel secondo anno si osserva un’ulteriore evoluzione delle dinamiche di preoccupazione. Le studentesse continuano a manifestare una preoccupazione particolarmente elevata per i conflitti globali e le questioni ambientali, mantenendo la caratteristica sensibilità verso queste problematiche che le ha contraddistinte in tutte le classi analizzate. La pandemia regista in questa fase i livelli più elevati di preoccupazione rispetto a tutti gli anni precedenti, con valori sorprendentemente simili tra i generi, suggerendo una possibile convergenza nella percezione di questa specifica minaccia. Questa peculiare intensificazione e omogeneizzazione della preoccupazione legata alla pandemia potrebbe trovare una plausibile spiegazione nell’età più avanzata che ha caratterizzato l’esperienza diretta del lockdown vissuta da questi studenti. La maggiore maturità con cui hanno affrontato il periodo di isolamento domiciliare potrebbe infatti aver favorito una sedimentazione più profonda e consapevole di questa esperienza destabilizzante. L’impatto psicologico dell’isolamento sociale, vissuto in una fase più matura dello sviluppo, potrebbe aver lasciato un’impronta più significativa nella loro memoria emotiva, traducendosi in una preoccupazione più intensa e persistente rispetto agli studenti che hanno vissuto la stessa esperienza in età più precoce. Osservando però altre aree dell’indagine IBAS è giusto notare che emerge un generale peggioramento dell’autostima e del benessere psicologico durante l’adolescenza, in particolare tra le ragazze. Questo ci fa domandare se le preoccupazioni per il futuro possano essere associate a un concomitante calo dell’autostima e all’insorgenza di sintomi depressivi.

Il gruppo che non ha indicato il genere mostra un progressivo e interessante allineamento con i livelli di preoccupazione espressi dai maschi suggerendo possibili dinamiche di omogeneizzazione delle preoccupazioni in questa fascia d’età.

Riflessioni sul fattore “classe”

Questi primi risultati descritti evidenziano come le preoccupazioni verso il futuro seguano traiettorie evolutive complesse e articolate durante il percorso scolastico, con patterns distintivi tra i generi che si manifestano, si accentuano e talvolta convergono in modi interessanti. Infatti, l’analisi dei pattern di preoccupazione emersi dalla rilevazione offre numerosi spunti di riflessione sia in ambito psicologico che sociologico, permettendo di elaborare considerazioni sulle dinamiche cognitive, emotive e sociali che caratterizzano l’adolescenza contemporanea. Inoltre, l’andamento delle preoccupazioni attraverso i diversi anni scolastici riflette il progressivo sviluppo delle capacità cognitive degli adolescenti e la loro crescente comprensione della complessità del mondo contemporaneo: la presenza costante di preoccupazioni legate ai conflitti globali e alle questioni ambientali suggerisce l’emergere di una consapevolezza sociale precoce, che si manifesta già nella prima adolescenza e si consolida negli anni successivi. Questo processo di maturazione della coscienza sociale si intreccia con lo sviluppo del pensiero astratto e della capacità di concettualizzare problematiche complesse, caratteristiche cognitive tipiche della fase adolescenziale.

La marcata discrepanza tra i livelli di preoccupazione manifestati dagli adolescenti rispetto alle diverse tipologie di minaccia globale costituisce un elemento di particolare interesse analitico, meritevole di un’approfondita disamina multidisciplinare. Un elemento cruciale per comprendere questa differenziazione potrebbe risiedere nella diversa dimensione temporale delle minacce percepite. Mentre la pandemia viene probabilmente concettualizzata come un fenomeno circoscritto temporalmente, per quanto drammatico e pervasivo, le questioni climatiche e i conflitti globali vengono percepiti come minacce esistenziali di lungo termine, che proiettano la loro ombra inquietante sul futuro personale e collettivo. Questa percezione di persistenza temporale potrebbe contribuire all’intensificazione dell’apprensione verso queste problematiche.

Un altro fattore determinante potrebbe risiedere nella differente percezione del grado di controllo esercitabile sulle diverse tipologie di minaccia. La pandemia, nonostante la sua gravità, è stata progressivamente inquadrata all’interno di un paradigma di gestione sanitaria e sociale che prevede misure concrete di prevenzione e contenimento. Al contrario sia la crisi climatica che i conflitti globali potrebbero essere percepiti come fenomeni largamente al di fuori del controllo individuale e collettivo, alimentando così un senso di impotenza che amplifica l’ansia e la preoccupazione.

La maggiore preoccupazione per le questioni climatiche e i conflitti globali potrebbe anche riflettere la loro più profonda risonanza con le que-

sioni esistenziali e identitarie caratteristiche dell'adolescenza. Ricordiamo che secondo Adams e Marshall (1996), il processo di “futuring” è una funzione essenziale dell'identità. Esso implica sia l'adozione di valori e obiettivi significativi, sia il riconoscimento delle possibilità offerte dal futuro e delle scelte necessarie per realizzarle. Tuttavia, tale processo risulta profondamente influenzato dalle condizioni contestuali. I giovani devono confrontarsi con un mercato del lavoro debole, un prolungato sostegno familiare e una percezione del futuro sempre più incerta e imprevedibile (Leccardi, 2005; Sica *et al.*, 2016). I fenomeni del cambiamento climatico e dei conflitti globali chiaramente contribuiscono alla percezione di un futuro incerto stimolando interrogativi fondamentali sul futuro, sulla giustizia, sulla responsabilità collettiva e sul significato stesso dell'esistenza umana, temi particolarmente salienti durante la fase di costruzione dell'identità personale e sociale tipica dell'adolescenza.

Anche la rappresentazione mediatica delle diverse tipologie di minaccia potrebbe giocare un ruolo importante. Mentre la narrazione della pandemia ha progressivamente assunto toni più tecnici e gestionali, le questioni climatiche e i conflitti vengono spesso presentati attraverso frame narrativi più drammatici e apocalittici potenzialmente più impattanti sulla sensibilità adolescenziale. Inoltre, la costante esposizione attraverso i social media a contenuti riguardanti la crisi climatica e i conflitti potrebbe contribuire a mantenere elevati i livelli di preoccupazione per queste tematiche.

La maggiore preoccupazione per clima e conflitti potrebbe anche riflettere una specifica sensibilità generazionale. Gli adolescenti contemporanei si percepiscono, non senza ragione, come la generazione che dovrà affrontare le conseguenze più drammatiche della crisi climatica e dell'instabilità geopolitica globale. Questa consapevolezza generazionale potrebbe amplificare la rilevanza percepita di queste minacce rispetto a fenomeni più circoscritti come la pandemia, riflettendo anche più ampie dinamiche sociali e politiche. La preminenza delle preoccupazioni climatiche e geopolitiche potrebbe indicare l'emergere di una nuova forma di coscienza politica giovanile, caratterizzata da una forte sensibilità verso le questioni globali e da una crescente consapevolezza dell'interconnessione tra destini individuali e collettivi.

La minor preoccupazione verso la pandemia potrebbe anche riflettere l'intervento di efficaci meccanismi di adattamento psicologico. Gli adolescenti potrebbero aver sviluppato strategie cognitive ed emotive per gestire l'ansia pandemica, mentre le minacce più esistenziali e meno tangibili rappresentate dalla crisi climatica e dai conflitti potrebbero risultare più difficili da elaborare e integrare nel proprio sistema di significati.

L'analisi dei pattern di preoccupazione offre importanti spunti per la riflessione pedagogica e la pratica educativa. La presenza di preoccupazioni legate a questioni globali suggerisce l'opportunità di sviluppare approcci educativi che, pur promuovendo la consapevolezza sociale e ambientale, forniscano agli studenti strumenti cognitivi ed emotivi per elaborare costruttivamente queste preoccupazioni, evitando derive ansiose o paralizzanti. Queste riflessioni suggeriscono la necessità di un approccio integrato e multidisciplinare nella comprensione e nel supporto dello sviluppo psicosociale degli adolescenti contemporanei, che tenga conto della complessa interazione tra fattori individuali, sociali e culturali nella costruzione delle preoccupazioni verso il futuro.

La preoccupazione per genere

Lo studio delle preoccupazioni legate al futuro non può prescindere dal considerare le differenze di genere, specialmente in una fase cruciale come l'adolescenza, durante la quale si sviluppa e si consolida l'identità di genere. Definire la propria identità e pianificare il futuro rappresentano infatti i principali compiti di sviluppo per gli adolescenti (Luyckx *et al.*, 2008; Marcia, 1993; Nurmi, Poole e Seginer, 1995). Durante questo periodo i processi di costruzione dell'identità di genere possono influenzare l'espressione delle preoccupazioni (Sica *et al.*, 2016).

Per quanto concerne la preoccupazione legata alla pandemia, emerge un pattern di differenziazione di genere. Le studentesse manifestano un livello di apprensione notevolmente più elevato rispetto ai loro coetanei maschi, suggerendo una maggiore sensibilità o una diversa elaborazione cognitiva ed emotiva dell'emergenza sanitaria conclusasi. Il gruppo che non ha indicato il genere si posiziona in una situazione intermedia tra i due generi dichiarati, mostrando livelli di preoccupazione moderati ma comunque superiori a quelli dei ragazzi.

Relativamente ai conflitti globali si evidenzia la preoccupazione più intensa in assoluto tra tutte le dimensioni analizzate. Le studentesse mostrano una marcata apprensione verso questa tematica superiore rispetto sia ai coetanei maschi che al gruppo che non ha indicato il genere. Quest'ultimo gruppo manifesta livelli di preoccupazione leggermente superiori rispetto ai ragazzi, comunque inferiori rispetto alle ragazze. Questa configurazione suggerisce una particolare sensibilità femminile verso le questioni geopolitiche e le loro potenziali implicazioni.

Per quanto riguarda le preoccupazioni ecologiche si osserva nuovamente un pattern che vede le studentesse manifestare i livelli più elevati di ap-

prensione. Il gruppo che non ha indicato il genere si posiziona ancora una volta in una posizione intermedia, mentre i ragazzi manifestano i livelli più contenuti di preoccupazione, pur mantenendo valori importanti. È interessante notare come questa dimensione si configuri come la seconda fonte di preoccupazione in ordine di intensità per tutti i gruppi analizzati.

In una prospettiva complessiva emerge con chiarezza come le studentesse manifestino sistematicamente livelli più elevati di preoccupazione su tutte le dimensioni analizzate, suggerendo una maggiore propensione generale all'espressione della preoccupazione verso il futuro o una più spiccata sensibilità verso le problematiche globali. Il gruppo che non ha indicato il genere mostra un pattern interessante posizionandosi costantemente in una posizione intermedia tra i due generi dichiarati, mentre i ragazzi manifestano sistematicamente i livelli più contenuti di preoccupazione, pur mantenendo una gerarchia simile tra le diverse dimensioni analizzate. Questa configurazione delle preoccupazioni suggerisce l'operare di processi di socializzazione di genere nella costruzione della sensibilità verso le problematiche globali, evidenziando pattern distintivi che meriterebbero ulteriori approfondimenti in termini di origine, sviluppo e implicazioni per il benessere psicologico degli adolescenti.

Riflessioni sul fattore “genere”

La regolare differenziazione nei livelli di preoccupazione tra studentesse e studenti costituisce un fenomeno complesso che merita un'attenta disamina multiprospettica. Le differenze registrate possono essere interpretate anche in chiave evolutiva, considerando come i processi di costruzione dell'identità di genere durante l'adolescenza possano influenzare l'espressione delle preoccupazioni. L'adolescenza rappresenta una fase cruciale per la definizione e il consolidamento dell'identità di genere e l'espressione differenziale delle preoccupazioni potrebbe costituire un elemento di questo processo.

È possibile ipotizzare che esistano differenze nei processi cognitivi di elaborazione delle informazioni relative alle minacce globali, influenzate da variabili di genere rispetto a fattori quali la personalità e il locus of control. In particolare, si può supporre che le ragazze siano più inclini a un'elaborazione approfondita delle implicazioni personali e collettive delle problematiche globali, mentre i ragazzi tendano ad adottare stili cognitivi più distanziati o orientati all'azione pratica.

La letteratura sulla percezione del rischio suggerisce che le donne tendono a percepire un livello di minaccia più elevato rispetto agli uomini.

Studi come quello di Slovic (1997) evidenziano come gli uomini tendano a giudicare i rischi come minori o meno problematici rispetto alle donne. Il lavoro di Satterfield *et al.* (2004) amplia questa prospettiva, suggerendo che le donne percepiscono maggiore vulnerabilità a causa di una minore capacità percepita di controllo sulle minacce. Questo potrebbe spiegare la loro tendenza a elaborare più approfonditamente le conseguenze personali e collettive delle problematiche globali. Al contrario gli uomini, con una percezione di maggiore controllo e minore vulnerabilità, potrebbero adottare approcci più distaccati o orientati verso soluzioni pratiche e immediate.

Le differenze di personalità giocano un ruolo centrale nell'elaborazione del rischio. Variabili come il nevroticismo e la propensione alla ricerca di sensazioni influenzano la percezione del pericolo e il comportamento di rischio. Come mostrato da Zuckerman (2005) individui con alti livelli di nevroticismo tendono a percepire i rischi come più minacciosi, mentre coloro che possiedono una personalità impulsiva o orientata all'azione cercano esperienze nuove e tendono a minimizzare la gravità dei pericoli.

Oltre alla personalità il locus of control potrebbe rappresentare un fattore chiave nel modo in cui gli individui elaborano le informazioni legate ai rischi globali. Secondo Kallmen (2000), un locus of control interno caratterizzato dalla convinzione che gli eventi siano controllabili attraverso le proprie azioni, è associato a una minore percezione del rischio e a una maggiore tendenza ad adottare strategie proattive. Al contrario un locus of control esterno, dove gli individui percepiscono le minacce come fuori dal proprio controllo, è correlato a livelli più elevati di ansia e a una percezione amplificata della minaccia. Le ragazze, mostrando una maggiore consapevolezza e sensibilità verso i rischi, potrebbero tendere a un locus of control più orientato all'esterno rispetto ai ragazzi, i quali tendono a sentirsi più in controllo e, di conseguenza, ad affrontare le minacce con un approccio più pragmatico. Questa relazione tra locus of control e percezione del rischio è particolarmente rilevante nel contesto delle minacce globali, dove la sensazione di impotenza può amplificare l'elaborazione cognitiva delle conseguenze collettive.

Un ulteriore elemento da considerare è il ruolo dell'esperienza nella percezione del rischio. Come osservato da Richardson *et al.* (1987), l'esposizione ripetuta a un rischio può portare a una desensibilizzazione, abbassando la percezione della minaccia. Tuttavia, Twigger-Ross e Breakwell (1999) distinguono tra rischi volontari e involontari: mentre l'esperienza dei rischi volontari può portare a una maggiore familiarità e controllo percepito, quella dei rischi involontari tende ad amplificare la percezione di incertezza e vulnerabilità. Le ragazze, in virtù di una maggiore sensibilità

ai rischi involontari e a una minore percezione di controllo, potrebbero elaborare tali esperienze con un approccio più riflessivo.

La maggiore intensità delle preoccupazioni manifestate dalle ragazze solleva importanti questioni riguardo al loro benessere psicologico. Questo pattern potrebbe riflettere un carico emotivo più gravoso, potenzialmente associato a maggiori livelli di stress e ansia. D'altra parte, la minore espressione di preoccupazione da parte dei ragazzi potrebbe rivelare difficoltà nell'elaborazione e nella gestione costruttiva delle proprie ansie. Particolarmenente interessante appare il pattern di preoccupazione manifestato dagli studenti che non hanno indicato il genere. I loro livelli generalmente più elevati di preoccupazione, soprattutto nei primi anni, potrebbero riflettere una maggiore sensibilità generale verso le problematiche sociali e ambientali, possibilmente associata a una più ampia propensione alla riflessività e al questionamento delle norme sociali predominanti.

La comprensione delle differenze nei processi cognitivi e nei fattori individuali, come la personalità e il locus of control, evidenzia l'importanza di sviluppare approcci educativi e interventi di supporto che siano sensibili alle specificità di genere nell'elaborazione delle preoccupazioni e delle minacce globali. È fondamentale promuovere modelli educativi flessibili che riconoscano e valorizzino la varietà dei vissuti emotivi, superando stereotipi che possono limitare l'espressione individuale. Tale superamento può facilitare un equilibrio più armonico nello sviluppo degli adolescenti, indipendentemente dal genere, incoraggiando sia l'approfondimento riflessivo sia l'azione, senza rigidità o pregiudizi. Un approccio complesso e integrato, che consideri i fattori educativi, psicologici, sociali e culturali, appare essenziale per comprendere l'intreccio delle dinamiche che influenzano le percezioni del rischio e le relative risposte emotive. La consapevolezza di queste dinamiche rappresenta un pilastro per la progettazione di interventi educativi e psicologici efficaci, capaci di sostenere il benessere degli adolescenti e di promuovere una crescita individuale equilibrata e rispettosa delle specificità di ciascuno.

Conclusioni

Gli eventi drammatici che hanno caratterizzato gli ultimi anni hanno contribuito a plasmare un orizzonte di incertezza che si riflette nelle percezioni e nelle ansie espresse dagli adolescenti sammarinesi. L'adozione della *Dark Future Scale* come strumento di indagine ha consentito di misurare e analizzare in modo rigoroso la preoccupazione per il futuro, offrendo un

quadro dettagliato delle preoccupazioni che affliggono le giovani generazioni della Repubblica.

Dall'analisi emerge con chiarezza come le preoccupazioni per il futuro non siano distribuite uniformemente ma presentino variazioni significative legate all'età e al genere degli intervistati. In particolare, le studentesse si distinguono per un livello di apprensione sensibilmente più elevato rispetto ai coetanei maschi, soprattutto in relazione ai conflitti globali e alle questioni ambientali. Questa discrepanza suggerisce che i processi di socializzazione di genere svolgano un ruolo determinante nella costruzione delle sensibilità e delle preoccupazioni individuali. Le ragazze sembrano essere maggiormente inclini a manifestare empatia e preoccupazione per il benessere collettivo, mentre i ragazzi tendono a mostrare una minore espressività emotiva.

La pandemia, pur rappresentando una minaccia immediata e concreta, sembra generare un livello di preoccupazione inferiore rispetto alle questioni climatiche e ai conflitti internazionali. Questo dato potrebbe riflettere la percezione di una maggiore possibilità di controllo sulla gestione dell'emergenza sanitaria, mentre le altre problematiche apparirebbero come minacce di lungo termine e, pertanto, più difficilmente governabili. Tale distinzione nella percezione delle minacce suggerisce che la dimensione temporale e il grado di controllo percepito giocano un ruolo cruciale nel determinare l'intensità delle preoccupazioni future.

Un altro aspetto di grande rilevanza emerso dall'analisi riguarda il gruppo di studenti che non ha indicato il genere, i cui livelli di preoccupazione risultano spesso intermedi tra quelli dei ragazzi e delle ragazze, ma in alcuni casi si avvicinano maggiormente ai valori più elevati manifestati dalle studentesse. Questa peculiarità apre nuovi spunti di riflessione sulla possibile correlazione tra una costruzione non binaria dell'identità di genere e una maggiore sensibilità verso problematiche di natura globale, suggerendo che la flessibilità identitaria possa influenzare la modalità di elaborazione delle preoccupazioni.

Il capitolo solleva questioni rilevanti non solo sul piano psicologico ma anche su quello pedagogico e sociale. I pattern di ansia osservati tra i giovani suggeriscono la necessità di interventi educativi che non solo aiutino gli studenti a comprendere le sfide globali, ma che li dotino di strumenti per affrontarle in modo proattivo e costruttivo. È fondamentale sviluppare programmi che promuovano un senso di capacità di azione e che stimolino la capacità di immaginare e adoperarsi per un futuro positivo nonostante le incertezze. Tali interventi devono inoltre tenere conto delle differenze di genere nell'elaborazione delle preoccupazioni, favorendo un approccio inclusivo che incoraggi tutti gli studenti, indipendentemente dal genere, a esprimere e affrontare le proprie ansie in maniera costruttiva.

Infine, l'esposizione dei giovani a informazioni drammatiche attraverso i media e i social network non può essere trascurata, in quanto amplifica la percezione delle minacce globali, contribuendo a radicare uno stato di preoccupazione costante. La sfida sarà quella di creare spazi educativi e di supporto in cui gli adolescenti possano esplorare queste preoccupazioni senza rimanerne sopraffatti, sviluppando al contempo un approccio resiliente e orientato al futuro.

La ricerca qui analizzata offre un contributo alla comprensione delle dinamiche psicosociali che caratterizzano l'adolescenza a San Marino, evidenziando la necessità di strategie educative che vadano oltre la mera informazione sui rischi, mirando invece a formare una generazione capace di trasformare la preoccupazione per il futuro in una motivazione per l'azione positiva e il cambiamento sociale.

Bibliografia

- Adams, G. R., e Marshall, S. K. (1996). A Developmental Social Psychology of Identity: Understanding the Person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429–442. DOI: 10.1006/jado.1996.0041
- Berzonsky, M. D. (1990). Self Construction across the Life-span: A Process View of Identity Development. In G. H. Neimeyer e R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in Personal Construct Psychology* (Vol. 1, pp. 155–186). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berzonsky, M. D. (1992). *Identity Style Inventory (ISI3) Revised Version*. Unpublished Manuscript, Department of Psychology, State University of New York.
- Berzonsky, M. D., e Kuk, L. S. (2000). Identity Status, Identity Processing Style, and the Transition to University. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81–98. DOI: 10.1177/0743558400151005
- Boehnke, K., Schwartz, S., Stromberg, C., e Sagiv, L. (1998). The structure and dynamics of worry: theory, measurement, and cross-national replications. *Journal of personality*, 66(5), 745–782. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00031>
- Buchmann, M. C., e Kriesi, I. (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 481–503. DOI: 10.1146/annurev-soc-081309-150212
- Carelli, M., Wiberg, B., e Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 220–227.
- Crocetti, E., Sica, L. S., Schwartz, S. J., Serafini, T., e Meeus, W. (2013). Identity Styles, Dimensions, Statuses, and Functions: Making Connections among Identity Conceptualizations. *European Review of Applied Psychology*, 63(1), 1–13. doi:10.1016/j.erap.2012.09.001

- Demaray, M. K., e Malecki, C. K. (2002). The Relationship between Perceived Social Support and Maladjustment for Students at Risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305–316. DOI: 10.1002/pits.10018
- Eysenck, M. (1992). Anxiety. The Cognitive Perspective. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eysenck M (2000) A cognitive approach to trait anxiety. *European Journal of Personality*, 14, 463–476.
- Finan, L. G., Moon, J., Kaur, M., Gard, D., e Mello, Z. R. (2020). Trepidation and time: an examination of anxiety and thoughts and feelings about the past, present, and future among adolescents. *Applied Developmental Science*. DOI: 10.1080/10888691.2020.1778476
- Fraisse, P. (1963). *The Psychology of Time*. New York: Harper e Row.
- Harter, S. (1990). Developmental Differences in the Nature of Self-representations: Implications for the Understanding, Assessment, and Treatment of Maladaptive Behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113–142. DOI: 10.1007/BF01176205
- Hermans, H. J. M., e Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The Construction of Meaning in Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Karam, J. M., Malaeb, D., Hallit, R., Fekih-Romdhane, F., Obeid, S., e Hallit, S. (2024). Psychometric properties of the Arabic translation of the Dark Future Scale questionnaire in a non-clinical sample of Arabic-speaking young adults. *BMC Psychiatry*, 24(1), 456.
- Lader, M., e Marks, I. (1973). *Clinical Anxiety*. London: Heinemann.
- Lang, M., Bradley, M. M., e Cuthbert, B. N. (1997). Motivated attention: Affect, activation, and action. In P. J. Lang, R. F. Simons e M. T. Balaban (Eds.), *Attention and Orienting: Sensory and Motivational Processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leccardi, C. (2005). Facing Uncertainty: Temporality and Biographies in the New Century. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 13(2), 123–146. DOI: 10.1177/1103308805051317
- Leccardi, C. (2006). Redefining the Future: Youthful Biographical Constructions in the 21st Century. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 113: 37–48. DOI: 10.1002/cd.167.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in Social Science*. New York: Harper and Row (trad. it.: *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino, 1972).
- Lewis, M., e Haviland-Jones, J. M. (Eds.) (2000). *Handbook of Emotion*. New York: Guilford Press.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., e Goossens, L. (2008). Capturing Ruminative Exploration: Extending the Four-dimensional Model of Identity Formation in Late Adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58–82. DOI: 10.1016/j.jrp.2007.04.004
- Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer e J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (pp. 1–21). New York: Springer-Verlag.

- Morselli, D. (2013). The Olive Tree Effect: Future Time Perspective When the Future is Uncertain. *Culture e Psychology*, 19(3), 305–322. DOI: 10.1177/1354067X13489319
- Nurmi, J.-E., Poole, M. E., e Seginer, R. (1995). Tracks and Transitions—Comparison of Adolescent Future-oriented Goals, Explorations, and Commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 30 (3), 355–375. DOI: 10.1080/00207599508246575
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future. Development of future orientation across the lifespan. In A. Strathman e J. Joireman (Eds.), *Understanding Behavior in the Context of Time* (pp. 31–58). Mahwah, NJ: Lawrence Associates Publishers.
- Nuttin, J. e Lens, W. (1985). *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Leuven: Leuven University Press.
- Pan, L., Qiu, W., Hu, Z., e Li, J. (2024). Intolerance of uncertainty and internet addiction among college students in China post-pandemic era: the mediating role of future anxiety. *Scientific Reports*, 14(1), 20098.
- Pereira, A. T., Cabaços, C., Marques, C. C., Araújo, A. I., e Macedo, A. (2024). Perfectionism and Cognitive and Emotional Reactions to Climate Change and Psychological Distress. *Sustainability*, 16(21), 9221.
- Pulkkinen, L., e Rönkä, A. (1994). Personal Control over Development, Identity Formation, and Future Orientation as Components of Life Orientation: A Developmental Approach. *Developmental Psychology*, 30(2), 260–271. DOI: 10.1037/0012-1649.30.2.260
- Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *Journal of Psychology*, 132, 154–168.
- Serafini, T. E., e Adams, G. R. (2002). Functions of Identity: Scale Construction and Validation. *Identity*, 2(4), 361–389. DOI: 10.1207/S1532706XID0204_05
- Sica, L. S., Crocetti, E., Ragozini, G., Aleni Sestito, L., e Serafini, T. (2016). Future-oriented or present-focused? The role of social support and identity styles on “futuring” in Italian late adolescents and emerging adults. *Journal of Youth Studies*, 19(2), 183–203.
- Strathman, A., e Joireman, J. (Eds.) (2005). *Understanding Behavior in the Context of Time*. Mahwah, NJ: Lawrence Associates Publishers.
- Szcześniak, M., Falewicz, A., Meisner, M., e Grodecka, K. (2024). The mediating effect of maturity on anxiety and the motives for postponing parenthood. *Scientific Reports*, 14(1), 20258.
- Urien, B. (2007). Selfless time. From life space to death anticipation. *Time e Society*, 16, 367–386.
- Zaleski, Z. (Ed.) (1994). *Psychology of Future Orientation*. Lublin: TN KUL.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and individual differences*, 21(2), 165–174.
- Zaleski, Z., Sobol-Kwapinska, M., Przepiorka, A., e Meisner, M. (2019). Development and validation of the Dark Future scale. *Time e Society*, 28(1), 107–123.
- Zimbardo, P.G., e Boyd, J. (2008) *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Can Change Your Life*. New York: Free Press.

Equipaggiare ragazze e ragazzi di risorse per la vita: un modello per le scuole

di Alessandra Imperio

L'adolescenza, un periodo di intense trasformazioni fisiche, cognitive ed emotive, è oggi profondamente segnata dalla pervasiva presenza dei social media. Questi strumenti digitali offrono significative opportunità di connessione, apprendimento ed espressione di sé, permettendo di ampliare gli orizzonti relazionali e culturali. Al contempo, però, se utilizzati in modo acritico, possono esporre ragazze e ragazzi a rischi considerevoli per il loro benessere psicologico e sociale.

Nei capitoli precedenti si è ampiamente discusso sulle potenzialità di questi strumenti e sui possibili rischi a cui gli utenti sono sottoposti. La diffusione di contenuti negativi, la costruzione di identità digitali spesso distorte e la difficoltà nel distinguere tra il mondo online e quello reale possono generare ansia, depressione e un senso di inadeguatezza. Accanto ad un utilizzo acritico delle piattaforme sociali, anche dinamiche relazionali disfunzionali, con la famiglia, gli amici, i coetanei e l'ambiente sociale e virtuale in generale, possono contribuire a determinare fenomeni di (cyber)bullismo, isolamento sociale e abbandono scolastico.

Ciononostante, sebbene sia fondamentale riconoscere e affrontare gli aspetti critici legati all'uso dei social media, è altrettanto importante trovare degli approcci formativi e educativi sostenibili che permettano di equipaggiare ragazze e ragazzi delle giuste competenze e risorse di vita per navigare con consapevolezza e responsabilità in rete e per affrontare la complessità della società contemporanea, sia online che offline.

Tra queste risorse indispensabili troviamo il pensiero critico, competenza essenziale per discernere le informazioni, valutare l'affidabilità delle fonti e resistere alla pressione del conformismo virtuale. Altrettanto importante è la capacità di costruire relazioni significative nel mondo reale, affinché gli adolescenti possano trasferire le competenze acquisite nelle interazioni virtuali. Anche la gestione delle emozioni, l'autostima, il senso

di appartenenza e la capacità di risolvere i conflitti sono tutte abilità fondamentali per affrontare le sfide della vita e per prevenire l'insorgenza di disturbi psicologici.

In questa prospettiva, le istituzioni formative e educative sono chiamate a collaborare, in sinergia con le famiglie, per sostenere la crescita di ragazze e ragazzi. Nel contesto scolastico, il modello del processo di risoluzione dei problemi *Thinking Actively in a Social Context* (TASC), derivato dall'omonimo progetto di ricerca-azione di Wallace e Adams (Wallace, 2001, 2002, 2008a; Wallace e Bentley, 2002; Wallace *et al.*, 2004), si presenta come uno strumento particolarmente promettente per promuovere e sviluppare queste competenze di vita. Oltre ad offrire un framework teorico di riferimento, TASC si concretizza in un percorso strutturato, finalizzato alla maturazione di competenze sociali e cognitive complesse, come il pensiero critico, la collaborazione, la creatività e la risoluzione dei problemi. Per mezzo di un approccio attivo e riflessivo all'apprendimento, incoraggia l'integrazione di processi cognitivi, emotivi e metacognitivi, favorendo così una crescita personale che si manifesta nell'aumento dell'autostima, delle convinzioni di autoefficacia, dell'indipendenza e del senso di responsabilità.

Nonostante TASC sia ancora poco diffuso nel nostro Paese, le prime applicazioni hanno dimostrato la sua efficacia attraverso esperienze positive e i risultati incoraggianti di una recente sperimentazione (Imperio, 2022; Imperio e Basso, 2022).

Pensare Attivamente in un Contesto Sociale¹

Sviluppato nel complesso e instabile contesto socio-politico a cavallo tra l'ultimo decennio di apartheid e il successivo, nella patria degli Zulu, in Sudafrica, il modello TASC - *Thinking Actively in a Social Context* (Pensare Attivamente in un Contesto Sociale) è il frutto di un approfondito progetto di ricerca-azione volto a superare le limitazioni dei modelli educativi tradizionali.

Ispirandosi alla pedagogia di Paulo Freire (2000, trad. it. 2021), che vede l'educazione come uno strumento di trasformazione sociale, questo approccio nasce con lo scopo di sviluppare negli studenti competenze di

1. Le informazioni contenute in questo paragrafo, se non diversamente specificato nel testo, rappresentano una panoramica sintetica del modello TASC, così come presentato dall'autrice stessa nelle sue principali pubblicazioni (Wallace, 2001, 2002, 2008a; Wallace e Bentley, 2002; Wallace *et al.*, 2004).

pensiero (es., creativo, critico, metacognitivo) e di risoluzione di problemi, incoraggiando un apprendimento attivo e partecipativo in ambienti che riflettano le esperienze, le aspirazioni e gli obiettivi di empowerment degli studenti stessi. Tuttavia, è fondamentale sottolineare che questo modello non si limita a fornire agli studenti gli strumenti per risolvere problemi specifici di vita reale, ma mira a renderli capaci di apprendere in modo autonomo e di riflettere sui propri processi cognitivi (Moseley *et al.*, 2005).

La denominazione del modello sintetizza tutti questi aspetti: la centralità dello sviluppo cognitivo (*Thinking*), inteso come capacità di auto-regolarsi e di attivare le proprie strutture mentali per affrontare situazioni problematiche e imparare ad apprendere per tutta la vita; l'idea di un apprendimento dinamico e partecipativo, in cui gli studenti sono protagonisti attivi (*Actively*), coinvolti in prima persona nella costruzione delle proprie conoscenze e soluzioni ai problemi; la natura relazionale dell'apprendimento (*Social*), in cui gli studenti interagiscono, collaborano e co-costruiscono il sapere; l'importanza di ancorare l'apprendimento a situazioni reali e significative per gli studenti (*Context*), facilitando una comprensione profonda e duratura dei concetti. Valorizzando tutti questi aspetti, il modello TASC integra processi cognitivi, motivazionali e sociali.

L'approccio alle abilità e alle strategie di pensiero del modello risente fortemente dell'influenza della teoria triarchica dell'intelligenza di Robert Sternberg, della teoria socioculturale di Lev Vygotskij, e di quella sociale dell'apprendimento di Albert Bandura (Moseley *et al.*, 2005).

Wallace deriva da Sternberg (2011) l'idea di intelligenza come “(1) la capacità di raggiungere i propri obiettivi nella vita, dato il proprio contesto socioculturale, (2) capitalizzando i punti di forza e correggendo o compensando le aree di debolezza (3) al fine di adattarsi, modellare e scegliere gli ambienti (4) attraverso una combinazione di abilità analitiche, creative e pratiche” (pp. 504-505). Il modello TASC, sollecitando l'uso combinato di queste tre tipologie di abilità, agisce come un catalizzatore per lo sviluppo dell'intelligenza, vista come un potenziale cognitivo che può essere attivato e accresciuto attraverso stimoli adeguati.

Della teorizzazione di Vygotskij (1962, trad. en. 2012), l'approccio TASC considera la potente interrelazione tra pensiero e linguaggio che si concretizza nell'interazione dialogica e sociale con gli altri, quale mezzo e contesto per imparare a pensare in modo più profondo e complesso.

Infine, ispirandosi a Bandura (2021), l'approccio pone al centro della sua metodologia il modellamento del linguaggio per pensare e lo sviluppo del senso di autoefficacia. È innegabile l'impatto che i modelli sociali hanno sul nostro modo di pensare e di agire. L'imitazione, spesso inconsapevole, è un meccanismo potente sia per l'apprendimento che per la

motivazione. L'osservazione di modelli positivi rappresenta anche una delle possibili occasioni che contribuiscono a formare il senso di autoefficacia, insieme al successo personale, agli incoraggiamenti esterni e al modo in cui interpretiamo i nostri stati fisici ed emotivi (Bandura, 2012). Pertanto, osservando e imitando un compagno più esperto o l'insegnante, e grazie al riconoscimento dei piccoli successi ottenuti, gli studenti rafforzano la loro convinzione nelle proprie capacità, sviluppando così un senso di autoefficacia e autonomia nell'apprendimento.

Il modello è rappresentato graficamente da una ruota a otto spicchi (Fig. 1), pensata per offrire una rappresentazione visiva e strutturata del processo di risoluzione dei problemi. Ogni spicchio corrisponde a una fase distintiva del processo stesso, ciascuna delle quali è accompagnata da domande stimolo, che sollecitano gli studenti ad utilizzare una varietà integrata di sottoprocessi cognitivi, emotivi e metacognitivi. Questa strutturazione fornisce loro una guida chiara e completa, un vero e proprio strumento di *scaffolding*, ovvero una sorta di impalcatura cognitiva che li supporta nel percorso di apprendimento, aiutandoli ad interiorizzare le diverse fasi del processo e a sviluppare le abilità necessarie per affrontarle con successo.

La sequenza delle fasi rappresentate non è rigida. Al contrario, il processo di risoluzione dei problemi è dinamico e flessibile, simile a una spirale che si adatta alle diverse situazioni. Gli studenti possono muoversi liberamente tra le varie fasi, tornando indietro o saltandone alcune, a seconda delle necessità. Affinché possano trarne il massimo beneficio, è importante che “verbalizzino le fasi del loro pensiero, in modo da evidenziare e cristallizzare le abilità che stanno esercitando” (Wallace, 2000a, p. 21).

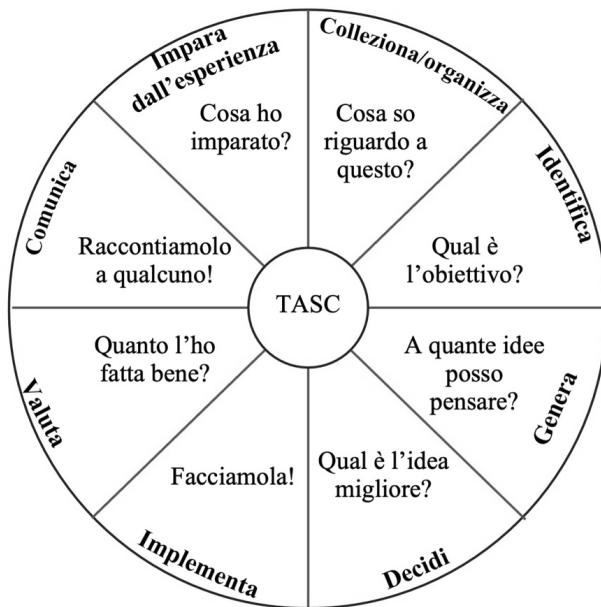
L'insegnante dovrebbe fare altrettanto, utilizzando a sua volta il linguaggio specifico per pensare e mostrando agli studenti come applicare la ruota in modo efficace (modellamento), nonché fornendo supporto graduale (*scaffolding*) agli studenti sul suo impiego (ivi, p. 22).

Un altro aspetto metodologico da considerare è l'utilizzo della ruota per la risoluzione dei problemi attraverso un approccio cooperativo all'apprendimento. Collaborando in gruppo, gli studenti hanno l'opportunità di verbalizzare i loro pensieri, negoziare i significati, costruire conoscenze condivise e scambiarsi un *feedback* costruttivo tra pari.

Oltre ad essere un prezioso strumento di apprendimento per gli studenti, la ruota costituisce una guida alla progettazione delle attività didattiche per gli insegnanti, a cui si affianca anche un ricco repertorio di risorse didattiche, sviluppate dall'autrice, che coprono tutti i livelli scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria.

La sua natura intuitiva e la capacità di adattarsi a diverse discipline (Moseley *et al.*, 2005) rendono il modello particolarmente adatto alla sua applicazione in contesti scolastici diversi, come quello italiano.

Fig. 1 - La ruota TASC²



TASC e il potenziamento del pensiero critico nell'era digitale

L'educazione al pensiero critico è diventata una priorità a livello mondiale già a partire dalla fine del secolo scorso.

Il pensiero critico è stato classificato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) come una delle *life skills*, ovvero le dieci principali competenze/abilità per la vita. Definito dalla medesima istituzione come “la capacità di analizzare informazioni ed esperienze in modo obiettivo”, esso riveste un ruolo fondamentale per il nostro benessere, in quanto ci aiuta a riconoscere e a gestire i fattori che possono influenzare negativamente i nostri atteggiamenti e i nostri comportamenti, come la pressione dei pari e l'influenza dei media (World Health Organization, 1994, p. 2).

Sebbene Belle Wallace abbia già evidenziato l'utilità di TASC nella maturazione delle *life skills* (Moseley *et al.*, 2005), alcune premesse sul co-

2. Ruota TASC in lingua italiana riprodotta con il permesso dell'autrice; immagine originale disponibile al sito: TASC International www.tascwheel.co.uk/free-resources [16.06.2020], copyright 2000 di Belle Wallace.

strutto di pensiero critico e sulla sua importanza sono necessarie affinché si possa apprezzare appieno il contributo del modello per la risoluzione dei problemi nello sviluppo di tale competenza.

Oltre all'OMS, diversi documenti dell'Unione Europea hanno successivamente sottolineato il suo valore in vista di un futuro professionale e sociale sempre più complesso e interconnesso. Per esempio, in entrambe le Raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea, 2006; Consiglio dell'Unione europea, 2018) il pensiero critico, insieme alla capacità di risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, la creatività, le abilità analitiche e quelle interculturali, viene contemplato come una delle abilità che rivestono un ruolo importante nello sviluppo delle otto competenze chiave.

Nel più recente framework europeo *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020), elaborato per offrire una guida condivisa a tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, il pensiero critico è incluso come una delle nove competenze che compongono la competenza chiave “personale, sociale e imparare ad apprendere” dell’ultima Raccomandazione (Consiglio dell’Unione europea, 2018). Insieme a mentalità di crescita e gestione dell’apprendimento, esso è più precisamente inserito nell’area di competenza dell’imparare ad apprendere. Nel documento (Sala *et al.*, 2020, p. 20) viene definito come “valutazione di informazioni e argomentazioni per sostenere conclusioni ragionate e sviluppare soluzioni innovative”, e descritto in modo più puntuale per mezzo di tre descrittori:

1. consapevolezza dei potenziali pregiudizi nei dati e dei propri limiti personali, mentre si raccolgono informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e rispettabili;
2. confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi dei media per trarre conclusioni logiche;
3. sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da fonti diverse per risolvere problemi.

Da quest’ultimo descrittore, si evince con chiarezza l’esistenza di una stretta interconnessione tra pensiero critico e creativo. Sebbene spesso siano percepiti come opposti, diversi autori (es., Bailin e Siegel, 2003; Elder e Paul, 2007; Halpern, 1998; Isaksen e Treffinger, 1985) sottolineano la loro complementarietà, che si palesa nel lavoro sinergico di risoluzione dei problemi e nel processo decisionale.

Tab. 1 - Descrittori pensiero critico – Foundation for Critical Thinking (s.d.)

-
- Abilità cognitive alla base del pensiero critico.
 - Dimostra una chiara comprensione dello scopo del compito.
 - Definisce chiaramente la questione o il problema; identifica accuratamente gli aspetti fondamentali.
 - Apprezza la profondità e l'ampiezza del problema.
 - Dimostra imparzialità nei confronti del problema.
 - Identifica e valuta i punti di vista rilevanti e pertinenti.
 - È empatico, equo nell'esaminare tutti i punti di vista significativi.
 - Raccoglie informazioni sufficienti, credibili e pertinenti: osservazioni, affermazioni, ragionamenti, dati, fatti, domande, grafici, idee, asserzioni, descrizioni, ecc.
 - Include informazioni sia contrarie sia a sostegno della posizione sostenuta.
 - Distingue tra informazioni e deduzioni tratte da tali informazioni.
 - Identifica e spiega/utilizza accuratamente i concetti chiave pertinenti.
 - Identifica con precisione i presupposti (cose date per scontate).
 - Fa ipotesi coerenti, ragionevoli e valide.
 - Segue la strada dell'evidenza e della ragione per ottenere conclusioni o soluzioni difendibili, ponderate e logiche.
 - Formula deduzioni profonde piuttosto che superficiali.
 - Formula deduzioni che sono coerenti tra loro
 - Individua le implicazioni e le conseguenze più significative del ragionamento (positive e/o negative).
 - Distingue le implicazioni probabili da quelle improbabili.
-

Allo stesso modo, esiste una relazione significativa tra pensiero critico e pensiero metacognitivo. Halpern (1998) utilizza sia il termine “monitoraggio metacognitivo” che pensiero “auto-monitorato” per descrivere la capacità degli individui di riflettere sui propri processi mentali mentre pensano criticamente.

Le distinzioni tra le varie forme di pensiero sono artificiali e concettuali e, anche se utili per scopi analitici, come in questo caso, non riflettono la complessità del pensiero umano, che è un processo integrato e dinamico (Imperio, 2022).

Pertanto, allo scopo di comprendere come il modello TASC sia in grado di promuovere la maturazione di questa competenza complessa, risulta comunque utile approfondire quali sono le abilità che identificano un pensatore critico. I descrittori presenti nella rubrica di valutazione della Foundation for Critical Thinking (s.d.), così come riportati in Tab. 1, descrivono queste abilità per un livello eccellente di competenza.

Concordemente a questi descrittori, le fasi della ruota TASC che vedono maggiormente coinvolto l'utilizzo della competenza di pensiero critico

attraverso la risoluzione collaborativa di problemi sono: *colleziona/organizza, identifica, genera, decidi, valuta*.

Tab. 2 - Fasi della ruota TASC che sollecitano l'utilizzo del pensiero critico

<i>Colleziona/organizza</i>	
Descrizione sintetica	Gli studenti espongono le loro conoscenze pregresse per costruire una mappa mentale collettiva come base comune sulla quale edificare quelle nuove. La mappa permette di visualizzare le connessioni tra le diverse idee e di individuare lacune e misconcezioni.
Domande stimolo	Cosa so riguardo a questo? Che informazioni ho? Quanto ho capito? L'ho già incontrato in passato? Quali domande posso fare?
Strumenti di pensiero	Richiamare idee e Recuperare dalla memoria. Discutere ed Evidenziare i collegamenti. Individuare e Interrogarsi sulle eventuali mancanze. Mettere a fuoco le domande critiche. Esplorare sistematicamente.
<i>Identifica</i>	
Descrizione sintetica	Gli studenti identificano e comprendono fin dall'inizio qual è lo scopo del compito per poter autoregolare costantemente il loro lavoro e verificarne la coerenza con gli obiettivi.
Domande stimolo	Qual è l'obiettivo? Quali sono i miei obiettivi? Cosa sto cercando di fare? Quali sono gli ostacoli? Cosa è necessario fare? Perché non posso fare questo? Cosa mi serve conoscere?
Strumenti di pensiero	Confrontare il problema con le esperienze precedenti. Analizzare il problema in parti. Stabilire e Dettagliare quali nuove conoscenze sono necessarie. Chiarire il compito. Stabilire i criteri di successo. Immaginarsi in qualche modo il risultato/l'esito. Verificare di aver compreso.
<i>Genera</i>	
Descrizione sintetica	Gli studenti sono incoraggiati a mettere in discussione le prime idee che vengono loro in mente e a cercare soluzioni alternative.
Domande stimolo	A quante idee posso pensare? Chi mi può aiutare? Dove posso reperire maggiori informazioni? Cosa pensano altre persone? C'è un altro modo per farlo?

Strumenti di pensiero	Brainstorming di idee. Ricercare informazioni. Discutere con esperti. Consultare altri. Confrontare informazioni. Selezionare e Organizzare. Indagare e Intervistare. Formulare ipotesi.
<i>Decidi</i>	
Descrizione sintetica	Gli studenti sono incoraggiati a valutare le diverse opzioni in base a dei criteri, stabilire una gerarchia di priorità e sviluppare un piano d'azione ben definito.
Domande stimolo	Qual è l'idea migliore? Quali saranno le conseguenze della mia decisione o azione? Quali sono gli argomenti a favore e contro? Quali sono le idee più importanti? Qual è il mio piano?
Strumenti di pensiero	Prevedere le conseguenze. Consultare i punti di vista degli altri. Considerare tutte le argomentazioni. Stabilire le priorità e Selezionarle. Sostenere una tesi/Giustificare. Ordinare le fasi. Sintetizzare le idee. Estrapolare le più importanti.
<i>Valuta</i>	
Descrizione sintetica	Gli studenti imparano a riflettere sul proprio lavoro, a individuare i punti di forza e le aree di miglioramento, e a riconoscere il valore del feedback costruttivo.
Domande stimolo	Quanto l'ho fatta bene? Cosa ho fatto? Potrei farlo meglio la prossima volta? Ho risolto il problema? Ho lavorato meglio che potevo? Lo farei in modo diverso la prossima volta? Ho lavorato bene nel mio gruppo?
Strumenti di pensiero	Confrontare con i criteri di successo. Valutare l'efficacia del prodotto. Esaminare i processi. Valutare l'efficienza delle abilità di pensiero e delle strategie. Discutere la riuscita dell'interazione di gruppo.

In Tab. 2 viene approfondito l'utilizzo di queste fasi attraverso: una breve descrizione, possibili domande per sviluppare il pensiero nel contesto di una situazione problema (Wallace, 2000b, p. 64; Wallace, 2001, p. 19; Wallace e Bentley, 2002, p. 22) e operazioni cognitive sollecitabili con l'utilizzo della ruota, alle quali l'autrice dà il nome di *strumenti di pensiero* (Wallace e Bentley, 2002, p. 21).

Anche il nostro paese, recependo le raccomandazioni europee, ha sostenuto l'influenza del pensiero critico di fronte alle sfide che caratterizzano la nostra società. In particolare, nel documento *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2018) si rileva come lo sviluppo tecnologico abbia offerto grandi opportunità, ma necessiti di essere accompagnato da politiche educative che promuovano lo sviluppo di strumenti per acquisire e valutare criticamente le informazioni, soprattutto tra le fasce più vulnerabili della popolazione. Il curricolo implicito, sottostante alle scelte didattiche, può veicolare valori e atteggiamenti che favoriscono lo sviluppo dell'autonomia, della collaborazione e del pensiero critico, oppure può promuovere dinamiche competitive, una cultura dell'obbedienza e un apprendimento passivo e acritico (p. 16). È evidente come l'acquisizione di tutti gli *strumenti di pensiero*, promossi con l'impiego di TASC (Tab. 2), possa aiutare gli adolescenti ad imparare ad utilizzare le piattaforme sociali, ma anche e soprattutto a costruire relazioni autentiche in ambienti sia virtuali che fisici. In particolar modo, navigare criticamente online significa saper distinguere le notizie vere dalle *fake news*, verificare le fonti e individuare le manipolazioni, costruire un'immagine di sé consapevole e autentica, comprendere le implicazioni a lungo termine delle proprie azioni digitali e i rischi legati alla privacy, adottare misure adeguate per proteggere i propri dati personali, analizzare criticamente le influenze sociali e prendere decisioni autonome, senza sentirsi obbligati a conformarsi a modelli devianti. Allo stesso modo, nelle dinamiche relazionali un buon livello di competenza di pensiero critico può consentire ai giovani di analizzare le relazioni interpersonali e identificare i comportamenti manipolatori, nonché favorire la maturazione di abilità di comunicazione assertiva. Queste abilità costituiscono le premesse necessarie per affrontare i conflitti in modo costruttivo, cercando soluzioni condivise nel rispetto delle opinioni di tutti, e per costruire relazioni autentiche, basate sulla fiducia, l'empatia e una comunicazione efficace.

Esistono numerose esperienze di utilizzo del modello TASC in tutto il mondo come, ad esempio, in Israele, Italia, nella Nazione Navajo, Regno Unito e Sud Africa (Alhusaini, 2018; Imperio, 2022; Vidergor, 2018; Wallace, 2008a, 2008b, 2015). I resoconti di quelle indagate da Alhusaini (2018) convergono nel sottolineare la sua efficacia in studenti di tutte le età, potenzialità e background culturale, indipendentemente dall'area disciplinare. La stessa Wallace (2015) riporta come una valutazione su larga scala del modello TASC, condotta su 10.000 classi nel Regno Unito, abbia evidenziato un significativo miglioramento nelle competenze degli studenti. Tuttavia, è opportuno rilevare che la maggior parte di questi studi

non sembra aver specificatamente indagato l'impatto del modello TASC sul pensiero critico degli studenti. Nonostante l'assenza di questa valutazione specifica, i risultati riferiti indicano cambiamenti positivi su abilità, atteggiamenti, competenze e operazioni cognitive che sono comunque direttamente connessi all'utilizzo del pensiero critico e all'intero processo di risoluzione dei problemi.

Un aspetto forse più critico, riferibile a molte di queste ricerche, viene segnalato da Alhusaini (2018) nella sua revisione analitica della letteratura, ovvero il fatto che gli studi presentino informazioni incomplete sul disegno della ricerca e risultati soltanto qualitativi, limitando così la possibilità di confrontare gli studi tra loro e trarre conclusioni definitive. A differenza di queste ricerche, uno studio quasi-sperimentale condotto in Italia (Imperio, 2022) ha impiegato un approccio misto per valutare l'impatto di un intervento educativo con il modello TASC sulle capacità di pensiero critico dei bambini. Lo studio ha confrontato le prestazioni di 229 alunne e alunni coinvolti nella risoluzione di storie-dilemma, analizzando le abilità e disposizioni al pensiero critico manifestate in compiti dialogici. Per analizzare i dati è stato adottato un approccio che ha combinato l'analisi qualitativa dei dialoghi (*content analysis*) con l'analisi statistica multivariata (modello misto di regressione lineare e confronti post-hoc) sulle frequenze delle codifiche. È stata sviluppata una griglia di codifica specifica per quantificare i diversi indicatori di pensiero critico e l'affidabilità dell'analisi è stata verificata attraverso il calcolo del coefficiente kappa tra i valutatori. Nelle classi sperimentali, rispetto a quelle di controllo, si è osservato un miglioramento significativo nelle capacità di ragionamento e nella qualità delle argomentazioni, una maggiore partecipazione ai dialoghi e un aumento della capacità creativa, soprattutto nei bambini più piccoli, ad indicare quanto importante sia iniziare a lavorare su queste abilità/competenze il prima possibile. Sebbene tali risultati non possano essere altrettanto generalizzabili, essi costituiscono linee di tendenza significative, in quanto dimostrate quantitativamente con rigore metodologico, ma anche supportate da altri studi sulle strategie didattiche utili all'educazione al pensiero critico.

In particolare, la metanalisi di Abrami e colleghi (2015) indica che interventi didattici basati sul dialogo, come le discussioni guidate, e sull'apprendimento situato, attraverso la presentazione di problemi autentici e l'utilizzo di role-playing, sono associati a un miglioramento significativo delle abilità di pensiero critico. Secondo gli stessi autori, anche il tutoraggio, se integrato a queste strategie, può fungere da catalizzatore, potenziandone gli effetti, nonostante da solo risulti meno efficace. Il modello TASC risulta essere perfettamente in linea con gli approcci didattici identificati da questa metanalisi, sia perché promuove attivamente il dialogo e la discussione

tra gli studenti, incoraggiandoli a confrontarsi sulle proprie idee e a costruire insieme la conoscenza, sia perché si basa su un approccio situato, proponendo attività e problemi autentici che stimolano gli studenti ad applicare le loro conoscenze in situazioni reali. Inoltre, la costante verbalizzazione delle fasi di pensiero durante la risoluzione di un problema, sia da parte del docente che dei compagni più esperti, offre agli studenti un modello concreto di come affrontare una determinata situazione cognitiva. Per come è stato concepito TASC, questa prassi costituisce una forma di tutoraggio, in quanto modello per l'apprendimento all'interno di una comunità di ricerca.

Più in generale, la letteratura pedagogica sottolinea ampiamente il ruolo cruciale del dialogo tra pari nel modellare i processi cognitivi superiori, come il pensiero critico (Mercer, Wegerif e Dawes, 1999; Wegerif, 2011). È attraverso il *dialogo esplorativo* (“*exploratory talk*”) che gli studenti possono confrontare in modo critico e costruttivo le loro idee, offrendo argomentazioni solide, suggerendo ipotesi alternative da valutare insieme, e rendendo visibile a tutti il ragionamento all'interno del discorso (Mercer, Wegerif e Dawes, 1999). Il potenziale del *pensiero collettivo* (“*interthinking*”), attraverso la condivisione di conoscenze, idee e abilità per risolvere un problema, è anche quello di generare soluzioni più efficaci e originali rispetto a quelle che potrebbero essere raggiunte individualmente (Mercer e Littleton, 2007).

Anche Hattie (2012, trad. it. 2016) rileva efficaci per l'apprendimento quei metodi e approcci che “si focalizzano sullo sviluppo di un modo di pensare e di ragionare che dà grande importanza al problem solving” (p. 66), tutti aspetti stimolati con l'utilizzo del modello TASC. Nella sua indagine la discussione in classe (*effect size*³³ 0.82), l'impiego delle domande (*effect size* 0.48), l'utilizzo di strategie metacognitive (*effect size* 0.69) e l'insegnamento di strategie per la risoluzione dei problemi (*effect size* 0.61) risultano avere un impatto significativo sull'apprendimento.

Pertanto, nonostante sia necessario un approfondimento della ricerca, sia lo studio italiano sul modello TASC, sia la letteratura scientifica internazionale sull'educazione al pensiero, convergono nel sottolineare il suo potenziale per sviluppare il pensiero critico nelle giovani generazioni. Nell'epoca attuale questa competenza è indispensabile in quanto ci permette di adottare comportamenti protettivi, contribuendo a promuovere il nostro benessere. La recente approvazione da parte del Senato⁴⁴ della

3. Per un'interpretazione corretta del valore dell'*effect size*, dalla sua analisi di oltre 900 metanalisi, Hattie (2012, trad. it. 2016) ha ottenuto come parametro di riferimento il valore medio di 0.40. Pertanto, valori superiori a questa soglia indicano un impatto superiore alla norma e sono considerati indicativi di un progresso maggiore di quello atteso.

4. Per verificare lo stato di approvazione della proposta di legge si consulti il sito www.camera.it/leg19/126?leg=19&idDocumento=418 [05.12.2024].

proposta di legge sulle competenze non cognitive e trasversali (Camera dei Deputati, 2022), volte a formare nei ragazzi la creatività, l'attitudine alla risoluzione dei problemi, la capacità di giudizio e la capacità di organizzazione e di interazione, conferma l'importanza di questa tematica e apre la strada all'implementazione di percorsi formativi mirati nelle scuole.

TASC e il miglioramento delle interazioni sociali

Come si è potuto approfondire nei paragrafi precedenti, l'utilizzo del modello TASC richiede un approccio didattico fortemente cooperativo e dialogico, basato su interazioni efficaci e collaborative tra gli studenti che lavorano in piccoli gruppi.

Molti studi hanno rilevato che l'apprendimento cooperativo non solo contribuisce a migliore l'apprendimento, ma promuove anche lo sviluppo di competenze sociali e la costruzione di relazioni positive tra gli studenti e con gli insegnanti, quali: “attrazione reciproca; legami più stretti di amicizia e di fiducia [...]; reciproco interesse tra gli studenti; coesione; accettazione degli studenti con difficoltà di apprendimento o altre difficoltà; maggiore autostima (sia sociale che scolastica); migliore accettazione interculturale; acquisizione di competenze sociali” (Comoglio, 2015, p. 11).

Nei paragrafi precedenti, si è già visto, inoltre, quanto gli scambi dialogici rappresentino un approccio preferenziale nei processi d'apprendimento. L'esperienza sociale del linguaggio rappresenta una modalità di *pensiero collettivo* in grado di modellare la cognizione individuale, in quanto il linguaggio stesso funge da strumento cognitivo per elaborare la conoscenza, mezzo per la comunicazione sociale e culturale, e strumento pedagogico (Mercer, Wegerif e Dawes, 1999, p. 96). Queste funzioni del linguaggio si concretizzano negli scambi dialogici, soprattutto di tipo *esplorativo* (Mercer e Littleton, 2007). Nell'interazione con un compagno più esperto, lo studente ha l'opportunità di estendere le proprie conoscenze, abilità e competenze, superando i limiti della propria zona di sviluppo attuale e avvicinandosi sempre di più a quella potenziale (Vygotskij, 1962, trad. en. 2012; Wallace, 2008a).

Diverse valutazioni sull'impiego del modello TASC confermano queste evidenze scientifiche sull'utilizzo di approcci cooperativi e dialogici all'apprendimento (Imperio, 2022; Wallace, 2007, 2008b, 2015). Wallace (2007, 2008b) ha valutato l'implementazione di TASC in 350 scuole britanniche, combinando un approccio qualitativo, basato sui *feedback* di insegnanti e studenti, con un approccio quantitativo, analizzando le performance degli studenti in relazione agli standard nazionali. I risultati hanno evidenziato un significativo miglioramento nei comportamenti sociali degli studenti,

con una diminuzione dei comportamenti antisociali e un aumento di quelli prosociali. Questi cambiamenti sembrano essere determinati da una maggiore assunzione di responsabilità nel proprio apprendimento (Wallace, 2008b; Wallace *et al.*, 2012), così come previsto dall'utilizzo di un approccio cooperativo. Infatti, l'obiettivo comune di un gruppo cooperativo crea un senso di appartenenza e responsabilità condivisa, dove ogni membro, pur lavorando in sinergia con gli altri, conserva la propria responsabilità nei confronti del compito. Il successo del gruppo risiede nell'interdipendenza positiva, nell'aiuto reciproco, nell'assunzione di responsabilità individuale, nella valutazione condivisa del lavoro svolto, e nelle competenze sociali, come la comunicazione, la leadership e la risoluzione dei conflitti (Comoglio, 2015). Poiché queste competenze non sono innate, l'interazione tra pari, finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune, rappresenta un contesto privilegiato per il loro sviluppo, permettendo agli studenti di collaborare attivamente e di superare le sfide insieme. La valutazione, sia individuale che collettiva, serve a valorizzare il contributo di ogni singolo e a dimostrare come la collaborazione possa potenziare le capacità individuali, permettendo di raggiungere risultati che sarebbero difficilmente ottenibili lavorando da soli (Comoglio, 2015; Johnson, Johnson e Holubec, 1994, trad. it. 2015). In questo modo, ogni studente è valorizzato e incoraggiato a partecipare e le differenze diventano occasione per tutti di crescere e di apprendere gli uni dagli altri, con ripercussioni positive sia nei processi di inclusione (Wallace, 2007), sia sul benessere psicologico, in quanto il lavoro cooperativo contribuisce ad accrescere il senso di autoefficacia, l'autostima e l'immagine di sé (Johnson, Johnson e Holubec, 1994, trad. it. 2015).

Nell'unica ricerca condotta in Italia sugli effetti del modello TASC per l'educazione al pensiero critico (Imperio, 2022), parallelamente al potenziamento dei processi cognitivi degli alunni e coerentemente a quanto già rilevato dalla letteratura, le docenti delle classi sperimentali hanno segnalato un miglioramento delle competenze comunicative, organizzative e sociali, che ha favorito una collaborazione più costruttiva all'interno del gruppo classe. In particolare, hanno rilevato un miglioramento nelle capacità di ascolto reciproco, nelle dinamiche di gruppo – con il superamento di alcune criticità caratteristiche dei gruppi di apprendimento tradizionale, come il *free riding*⁵⁵ e l'antagonismo⁶⁶ – e nel clima di classe. Rispetto a quest'ultimo, è stata osservata “una crescita della motivazione, dell'auto-

5. È il comportamento di colui che evita di dare il suo contributo per beneficiare del lavoro del gruppo, senza accollarsi sforzi e responsabilità.

6. È il comportamento di coloro che, invece di collaborare con gli altri membri del gruppo, entrano in competizione tra loro.

nomia, dell'autostima e del senso di appagamento e soddisfazione rispetto ai traguardi scolastici raggiunti; la percezione più rapida dello scorrere del tempo da parte dei bambini; una maggiore inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali; il miglioramento delle competenze relazionali e pro-sociali” (p. 314). Parimenti, anche nella valutazione di Wallace (2007, 2008b), oltre ad un innalzamento dei risultati scolastici complessivi, sono stati registrati un aumento della motivazione, dell'autonomia nell'apprendimento e dell'autostima. L'aumento del senso di efficacia e della motivazione ha, a sua volta, un impatto diretto sulla comunicazione, rendendo gli studenti più disposti a esprimere le proprie idee e a partecipare attivamente alle attività di gruppo, anche quando non sono del tutto sicuri di sé (Wallace, 2008a).

Dunque, TASC permette di migliorare la relazione tra coetanei perché promuove l'interazione sociale: gli studenti affinano le loro competenze relazionali, superando le difficoltà e sviluppando le abilità necessarie per interagire in modo efficace con gli altri. Apprendere queste competenze interpersonali, accanto alle discipline scolastiche, in un contesto sociale fisico, come quello della scuola, può facilitare il loro transfert in situazioni sociali virtuali. Tanto più che un primo utilizzo delle competenze interpersonali in contesti virtuali può essere veicolato anche nel contesto scolastico, in quanto il modello TASC può essere applicato ai social media con le medesime modalità descritte nei paragrafi precedenti. Ad esempio, ragazze e ragazzi possono essere coinvolti in progetti collaborativi a distanza con coetanei di altri istituti, impegnarsi nella creazione di contenuti web (video, blog o podcast), risolvere situazioni problema e portare a termine compiti autentici che necessitano di discussioni online con compagni ed esperti, nonché dedicarsi all'analisi critica di contenuti digitali. Attraverso queste attività, gli studenti acquisiscono un ampio ventaglio di competenze, dalla comunicazione efficace al pensiero critico, passando per la creatività, l'alfabetizzazione digitale e la consapevolezza sull'uso dei media.

Il ruolo di TASC nella percezione dell'autoefficacia

Ad orientare in modo determinante le nostre azioni e le nostre scelte, mettendo in pratica ciò che sappiamo, non sono solo le conoscenze, le abilità e le competenze che abbiamo acquisito negli anni, ma anche e soprattutto l'insieme di convinzioni che elaboriamo su noi stessi (Zimmerman, 1995, trad. it. 1996). Le convinzioni sono pensieri, ovvero narrazioni personali che hanno luogo nella nostra mente e che sono mediate dal linguaggio. Per questo, ancora una volta, è il legame indissolubile tra linguaggio e

pensiero ad avere un ruolo chiave nella costruzione della propria identità e nello sviluppo dell'immagine di sé (Wallace, 2008a). In questa accezione, il modello TASC, promuovendo l'acquisizione di competenze linguistiche e di pensiero, offre agli studenti strumenti importanti non solo per la personalizzazione e la padronanza dei processi di apprendimento, ma anche per veicolare la costruzione della propria immagine e della sua espressione. Il senso di autoefficacia e l'autostima sono, ad esempio, due degli aspetti che vanno a costruire l'immagine che abbiamo di noi stessi.

Il senso di autoefficacia viene definito da Bandura (1995, trad. it. 1996) come la convinzione di possedere le competenze e le risorse per portare a termine con successo i compiti che ci si prefigge. Oltre ad essere un costrutto dinamico, la percezione di autoefficacia è contesto-specifica, nel senso che non rappresenta un tratto generale e unitario della persona, ma è composta da diverse convinzioni, ciascuna relativa ad un diverso dominio di competenza (Zimmerman, 1995, trad. it. 1996).

Le convinzioni di autoefficacia si sviluppano principalmente attraverso quattro vie: 1. l'esperienza diretta di gestione efficace, 2. l'esperienza vicaria, 3. la persuasione verbale e 4. la percezione del proprio stato fisico ed emotivo (Bandura, 1995, trad. it. 1996). Tra queste, l'esperienza diretta di successo rappresenta il fattore più determinante. Il modello TASC promuove la maturazione del senso di autoefficacia attraverso tutte e quattro queste strade: 1. lavorando sull'intera gamma delle capacità umane, ogni ragazza e ragazzo trova il proprio spazio, scopre e valorizza i propri talenti ed intelligenze e ha esperienza diretta dei propri successi; 2. attraverso l'osservazione di modelli (esperienza vicaria) ritenuti simili alla propria persona, studentesse e studenti interiorizzano strategie e comportamenti che contribuiscono a rafforzare la loro convinzione di potercela fare; 3. celebrando i piccoli successi, per mezzo di costanti *feedback* positivi, si rafforza la convinzione di poter affrontare sfide più grandi; 4. promuovendo un ambiente d'apprendimento inclusivo, dove ogni contributo viene valorizzato perché visto come una ricchezza, si favorisce il benessere emotivo di tutti (Wallace, 2007, 2008a; Wallace *et al.*, 2012).

La relazione esistente tra la percezione di autoefficacia e il modo in cui le persone pensano, si sentono e agiscono, è biunivoca. Da un lato, abbiamo visto come il senso di autoefficacia sia il frutto delle nostre azioni di successo, del dialogo interiore che ne discende, e del modo in cui ci sentiamo rispetto a queste esperienze. Dall'altro, sono proprio il senso di autoefficacia e la determinazione a generare il successo personale (Zimmerman, 1995, trad. it. 1996), ovvero a produrre azioni efficaci, pensieri ed emozioni positivi. Infatti, le convinzioni di autoefficacia sono a loro volta responsabili del regolamento di quattro processi: 1. cognitivi, ovvero quelli

coinvolti nella pianificazione mentale e nella determinazione a perseguire i propri obiettivi attraverso abilità di pensiero analitico e di risoluzione di problemi; 2. motivazionali, ossia nell'autoregolazione dei meccanismi cognitivi alla base della motivazione; 3. affettivi, cioè nel controllo delle risposte fisiologiche e psicologiche allo stress, modulando l'ansia e i pensieri negativi; e 4. decisionali, come la scelta degli obiettivi che le persone si pongono e della quantità di impegno da dedicare (Bandura, 1995, trad. it. 1996; 2012).

In particolare, la percezione di autoefficacia è determinante anche nell'esercizio della competenza autoregolativa, in quanto consente agli individui di perseverare di fronte alle difficoltà e di mantenere un impegno costante verso i propri obiettivi. Esiste una correlazione positiva tra l'autoefficacia e le diverse dimensioni dell'apprendimento autoregolato, quali la definizione di obiettivi sfidanti, il monitoraggio continuo delle proprie attività, la valutazione critica dei risultati ottenuti per direzionare le proprie azioni, e l'individuazione di strategie cognitive e comportamentali adeguate al raggiungimento degli obiettivi prefissati (Zimmerman, 1995, trad. it. 1996). È proprio in queste fasi che la metacognizione, intesa come la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi, gioca un ruolo fondamentale. Per questo, il pensiero metacognitivo funge da collegamento tra intelligenza, conoscenza di sé e autoregolazione (Wallace, 2008a). Dunque, per Wallace (2008a), promuovere la metacognizione significa favorire lo sviluppo dell'autostima, dell'autoefficacia e delle competenze autoregolative necessarie per gestire in modo autonomo il proprio percorso formativo. Autostima, senso di autoefficacia e competenze autoregolative costituiscono elementi essenziali per un apprendimento significativo.

Concordemente, negli studi di Wallace (2007, 2015) e Imperio (2022), rispettivamente in contesti scolastici britannici ed italiani, l'implementazione di strategie educative previste dal modello TASC, come il modellamento, la verbalizzazione delle operazioni cognitive, il confronto sociale, l'autovalutazione e l'automonitoraggio, ha mostrato di avere un impatto positivo sull'autonomia, l'autostima e il senso di auto-efficacia degli studenti, nonché sul benessere a scuola.

Tuttavia, credere nelle proprie capacità risulta essenziale non solo nell'apprendimento e nella realizzazione dei propri obiettivi, ma anche nella costruzione di relazioni interpersonali più soddisfacenti. Le dinamiche di gruppo esercitano una potente influenza sulle nostre scelte, spingendoci talvolta a conformarci. Un solido senso di autoefficacia, però, ci consente di discostare dalla massa quando necessario, di esprimere le nostre opinioni e di perseguire i nostri obiettivi personali. Coloro che hanno una buona percezione di sé si sentono più sicuri nell'esprimere opinioni e bisogni in

modo chiaro e rispettoso, ovvero ad utilizzare una comunicazione assertiva, e sono più propensi a instaurare relazioni basate sulla reciprocità e sulla parità, senza timore di essere giudicati o rifiutati. Ad esempio, lo studio di Gini e colleghi (2005) ha dimostrato l'esistenza di correlazioni negative tra i ruoli pro-bullismo e l'autoefficacia scolastica, la capacità di autoregolazione dell'apprendimento e quella sociale, in relazione alle pressioni dei pari. Al contrario, l'analisi ha mostrato una correlazione positiva tra gli studenti che difendono le vittime o rimangono neutrali e la percezione di autoefficacia in diverse aree, inclusa quella scolastica e sociale, mentre il ruolo di vittima ha presentato una correlazione negativa con la misura di autoefficacia sociale.

Un adeguato senso di autoefficacia può mitigare, inoltre, gli effetti negativi dell'esposizione ai social media, prevenendo l'insorgere di sentimenti di inadeguatezza attraverso il confronto sociale. Credere nelle proprie capacità ci porta ad essere meno inclini a basare la propria autostima sul numero di like, commenti e follower, consentendoci di costruire una propria identità digitale, indipendente dal giudizio degli altri.

Sviluppare un ampio repertorio di convinzioni di autoefficacia nei propri studenti, soprattutto in contesti di tipo cooperativo e collaborativo, è pertanto un investimento nella loro resilienza, perché li rende meno vulnerabili a influenze esterne.

Per concludere, l'educazione ha il compito fondamentale di preparare gli studenti ad affrontare le sfide di un mondo sempre più complesso. Il modello TASC, in particolare, offre un quadro di riferimento per lo sviluppo di strumenti cognitivi, motivazionali e sociali, indispensabili per operare con successo sia nel contesto digitale che in quello fisico. In questo capitolo sono stati trattati direttamente e indirettamente solo alcuni di questi strumenti, come il pensiero critico, creativo, metacognitivo, la competenza interpersonale, l'autostima, l'autoefficacia, l'autoregolazione, l'autonomia e la responsabilità.

Bibliografia

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., e Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Alhusaini, A. (2018). Using the TASC Model to Develop Gifted Students' Creativity: Analytical Review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(3), 10–29. <https://doi.org/10.17478/jegys.2018.78>

- Bailin, S., e Siegel, H. (2003). Critical thinking. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith e P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (1995). Il senso di autoefficacia personale e collettivo. In A. Bandura (a cura di), *Self-efficacy in changing society*. New York: Cambridge University Press (trad. it.: *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson, 1996).
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (2021). Analysis of Modeling Processes. In A. Bandura (a cura di), *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. New York and London: Routledge.
- Camera dei Deputati (2022). Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico. *Proposta di legge AC418*. Testo disponibile al sito: <https://documenti.camera.it/leg19/pdl/pdf/leg.19.pdf.camera.418.19PDL0010180.pdf> [05.12.2024].
- Comoglio, M. (2015). Presentazione all'edizione italiana. In D. W. Johnson, R. T. Johnson e E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea*, C189/1-13. Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604> (01) [02.12.2024].
- Elder, L., e Paul, R. (2007). Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought, Part II. *Journal of Developmental Education*, 30(3), 36–37.
- Foundation for Critical Thinking (s.d.). *Critical Thinking Grid*. Testo disponibile al sito: www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-testing-and-assessment/594 [21.07.2019].
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP (trad. it.: *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine, 2021).
- Gini, G., Albiero, P., e Benelli, B. (2005). Relazioni tra bullismo, empatia ed autoefficacia percepita in un campione di adolescenti. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 457–472. <https://doi.org/10.1449/21191>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.4.449>
- Imperio, A. (2022). *L'educazione al pensiero critico a scuola*. Collana Umberto Margiotta. Roma: Armando.
- Imperio, A., e Basso, D. (2022). La cornice di apprendimento TASC per l'educazione alle competenze “non-cognitive”: applicazioni nelle scuole di ogni ordine e grado. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 29, 92–104. <https://doi.org/10.7346/sird-022022-p92>

- Isaksen, S. G., e Treffinger, D. J. (1985). *Creative Problem Solving: The Basic Course*. Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., e Holubec, E. J. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company (trad. it.: *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*). Trento: Erickson, 2015).
- Mercer, N., e Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., e Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Nota ministeriale 3645/18. Testo disponibile al sito: www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/ [02.12.2024].
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J., Newton, D., e Gregson, M. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/EC). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L394/10-18. Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [02.12.2024].
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., e Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.2760/302967> [02.12.2024].
- Sternberg, R. J. (2011). The Theory of Successful Intelligence. In R. J. Sternberg e S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Vidergor, H. E. (2018). *Multidimensional Curriculum Enhancing Future Thinking Literacy. Teaching Learners to Take Control of Their Future*. Leiden, The Netherlands: Brill Sense.
- Vygotski, L. S. (1962). *Thought and Language*. USA: The Massachusetts Institute of Technology (trad. en.: *Thought and Language*). Mansfield Centre, USA: Martino Publishing, 2012).
- Wallace, B. (2000a). Teaching Thinking and Problem-solving Skills. *Educating Able Children*, 4, 20–24.
- Wallace, B. (2000b). *Teaching the Very Able Child. Developing a Policy and Adopting Strategies for Provision*. London: David Fulton Publishers.
- Wallace, B. (Ed.) (2001). *Teaching Thinking Skills Across the Primary Curriculum*. London: David Fulton Publishers.
- Wallace, B. (Ed.) (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Early Years*. London: David Fulton Publishers.

- Wallace, B. (2007). Differentiating learning experiences in a mixed ability classroom: using the TASC problem-solving approach. *Gifted Education International*, 23(1), 46–62. <https://doi.org/10.1177/026142940702300107>
- Wallace, B. (2008a). The early seedbed of the growth of TASC: thinking actively in a social context. *Gifted Education International*, 24(2–3), 139–155. <https://doi.org/10.1177/026142940802400303>
- Wallace, B. (2008b). Evaluation of TASC in schools in the UK. *Gifted Education International*, 24(2–3), 156–159. <https://doi.org/10.1177/026142940802400304>
- Wallace, B. (2015). Using the TASC Thinking and Problem-solving Framework to create a curriculum of opportunity across the full spectrum of human abilities. In H. E. Vidergor e C. R. Harris (Eds.), *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wallace, B., e Bentley, R. (Eds.) (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Middle Years. A Practical Approach for Children Aged 9-14*. London: David Fulton Publishers.
- Wallace, B., Maker, J., Cave, D., e Chandler, S. (2004). *Thinking Skills and Problem-Solving An Inclusive Approach. A Practical Guide for Teachers in Primary Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Wallace, B., Bernardelli, A., Molineux, C., e Farrell, C. (2012). TASC: Thinking Actively in a Social Context. A universal problem-solving process: A powerful tool to promote differentiated learning experiences. *Gifted Education International*, 28(1), 58–83. <https://doi.org/10.1177/0261429411427645>
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>
- World Health Organization [WHO] (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland: Programme on Mental Health, World Health Organization. Testo disponibile al sito: www.who.int/iris/handle/10665/63552 [17.05.2019].
- Zimmerman, B. J. (1995). L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento. In A. Bandura (a cura di), *Self-efficacy in changing society*. New York: Cambridge University Press (trad. it.: *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*). Trento: Erickson, 1996).

Conclusioni

di *Alberto Amadori e Alberto Righi*

La monografia ha offerto una lettura articolata del vissuto adolescenziale nella Repubblica di San Marino, esplorando le sfide sociali, emotive e relazionali che i giovani affrontano oggi. Attraverso il progetto di ricerca IBAS, sono stati analizzati temi centrali come l'uso dei social network, il fenomeno del cyberbullismo, il rifiuto scolastico e le relazioni significative tra pari, insegnanti e familiari. In parallelo, sono state indagate le percezioni, le ansie e le preoccupazioni legate a tre sfide globali fondamentali: la pandemia da Covid-19, il cambiamento climatico e i conflitti internazionali. Il primo capitolo ha introdotto il contesto di emergenza globale che ha fornito lo sfondo concettuale della ricerca, evidenziando l'impatto della pandemia sulla vita quotidiana e sulla salute mentale dei giovani. I capitoli successivi hanno approfondito le dinamiche sociali e psicologiche legate al bullismo e al cyberbullismo, con particolare attenzione alla trasformazione delle interazioni tra pari nell'era digitale. Queste riflessioni hanno trovato ulteriore sviluppo nel terzo capitolo, che ha messo in relazione il mondo virtuale con la sensibilità degli adolescenti rispetto alle crisi contemporanee. Infine, il quarto capitolo ha analizzato in dettaglio le preoccupazioni per il futuro, evidenziando differenze di genere e delineando i legami tra vissuti individuali e questioni globali.

Le evidenze emerse suggeriscono importanti implicazioni pratiche per il sistema educativo e per le politiche giovanili. Per favorire una maggiore implementazione pratica, gli esperti del settore educativo e sociale potrebbero trarre ispirazione da alcune strategie mirate. Una priorità fondamentale sarebbe la progettazione di moduli formativi integrati, capaci di unire competenze socio-emotive, educazione ambientale e sensibilizzazione sui conflitti globali. Tali moduli, inseriti nei curricula scolastici, potrebbero promuovere una partecipazione attiva degli studenti attraverso laboratori,

progetti collaborativi e attività interattive, favorendo una comprensione più profonda e partecipativa delle sfide globali.

Un'altra iniziativa di grande valore potrebbe essere lo sviluppo di toolkit educativi per le scuole. Questi materiali pratici, comprensivi di manuali per insegnanti e risorse online, fornirebbero agli educatori strumenti concreti per affrontare con i giovani le tematiche analizzate. Inoltre, i toolkit potrebbero includere strumenti utili per il monitoraggio del benessere psicologico degli studenti, supportando gli insegnanti nel creare un ambiente scolastico più sensibile e reattivo.

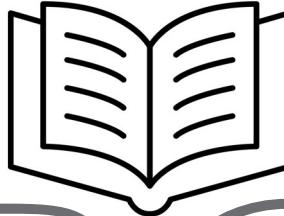
La creazione di spazi di dialogo all'interno delle scuole rappresenterebbe un passo significativo per coinvolgere attivamente gli studenti. Gruppi di discussione dedicati potrebbero offrire un'opportunità per condividere preoccupazioni e contribuire alla co-progettazione di soluzioni, promuovendo un senso di comunità e responsabilità condivisa. Questi spazi inclusivi dovrebbero coinvolgere non solo gli studenti, ma anche genitori, insegnanti e comunità locali, al fine di costruire un approccio educativo più collaborativo.

In un'epoca fortemente digitalizzata, la tecnologia potrebbe essere utilizzata per sviluppare interventi mirati. Applicazioni mobili e piattaforme online potrebbero offrire supporto psicologico personalizzato, fornire informazioni sui problemi globali e proporre percorsi formativi digitali per insegnanti. Questi strumenti, adattati alle esigenze specifiche degli adolescenti, garantirebbero una maggiore accessibilità e immediatezza di intervento.

Infine, un aspetto cruciale per il successo di queste iniziative è rappresentato dalla valutazione continua degli interventi. Attraverso il monitoraggio costante e l'analisi dei risultati, sarebbe possibile verificare l'efficacia dei programmi educativi e dei progetti pilota, adattandoli alle esigenze emergenti e ottimizzandone l'impatto. Questo approccio dinamico garantisce una progressiva evoluzione delle strategie, in linea con i cambiamenti sociali e culturali. Nonostante i risultati promettenti, la ricerca presenta alcune sfide e limiti. In primo luogo, la natura trasversale della ricerca limita la possibilità di cogliere l'evoluzione delle preoccupazioni nel tempo. Studi longitudinali potrebbero offrire una visione più dinamica e approfondita. Inoltre, il campione ristretto alla Repubblica di San Marino potrebbe non rappresentare pienamente le esperienze di adolescenti in altri contesti culturali. Un ulteriore limite riguarda la dipendenza dalle autovalutazioni, che possono essere influenzate da fattori soggettivi e sociali. Infine, l'analisi delle differenze di genere potrebbe beneficiare di una maggiore inclusività, esplorando in modo più approfondito le esperienze di studenti che non si identificano nel binarismo di genere.

Il presente lavoro ha evidenziato come gli adolescenti siano profondamente influenzati dai fenomeni globali, ma al tempo stesso portatori di una resilienza e di una capacità di riflessione che offrono importanti spunti per il futuro. Le preoccupazioni per la pandemia, il cambiamento climatico e i conflitti globali non sono solo fonti di ansia, ma anche opportunità per stimolare un pensiero critico e un impegno collettivo. Il compito delle istituzioni educative, delle famiglie e della società civile è quello di sostenere i giovani in questo percorso, fornendo loro strumenti per affrontare le sfide con consapevolezza e determinazione. Solo attraverso un approccio integrato e inclusivo sarà possibile trasformare le ombre del futuro in una luce di speranza e azione per le generazioni a venire.

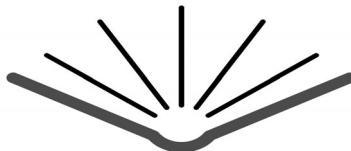
Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835181842

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



SCIENZE DELLA FORMAZIONE

ADOLESCENTI TRA MONDO DIGITALE, SCUOLA E FUTURO

Il volume presenta i risultati di uno studio condotto nella Repubblica di San Marino (Indagine sul Benessere degli Adolescenti Sammarinesi – IBAS) volto ad esplorare la percezione del benessere psicologico e sociale nella popolazione studentesca, con particolare attenzione all'influenza dei media digitali, al fenomeno dell'evitamento scolastico e alle preoccupazioni riguardanti il futuro.

L'opera si struttura inizialmente attraverso un quadro teorico che esamina le trasformazioni dell'adolescenza nell'era digitale, seguito da un'esposizione metodologica della ricerca. Viene analizzata la funzione dei social media quale ambiente di sviluppo, evidenziandone sia i potenziali rischi sia le opportunità di socializzazione e crescita personale. La sezione centrale presenta l'analisi dei dati empirici raccolti mediante il questionario IBAS, offrendo una rappresentazione della relazione tra giovani e tecnologie digitali. L'analisi si conclude con spunti di riflessione e indicazioni per professionisti dell'educazione, genitori e operatori nel campo delle scienze psicosociali.

Il libro intende contribuire al dibattito sulle sfide educative contemporanee e sugli approcci metodologici finalizzati alla promozione del benessere delle nuove generazioni.

Alberto Righi è dottorando in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Macerata.

Alberto Amadori è assegnista di ricerca presso la Libera Università di Bolzano.