



IL LATO OSCURO DEL GIOCO

Un'indagine sui rischi associati
a gambling, gaming e altre pratiche ludiche
in età adolescenziale

a cura di
Sergio Mauceri, Luca Di Censi

FrancoAngeli®

INFERENZE

EVIDENZE



Inferenze/Evidenze

collana diretta da *Antonio Fasanella e Carmelo Lombardo*

Comitato scientifico: Maria Carmela Agodi (Università degli studi di Napoli Federico II), Giuseppe Anzera (Sapienza Università di Roma), Adele Bianco (Università degli studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara), Christian Borch (Copenhagen Business School), Andrea Borghini (Università di Pisa), Wayne Brekhus (University of Missouri/Columbia), Ernesto D’Albergo (Sapienza Università di Roma), Alessandra Decataldo (Università degli studi di Milano Bicocca), Maria Paola Faggiano (Sapienza Università di Roma), Giovanna Gianturco (Sapienza Università di Roma), Srebrenka Letina (University of Glasgow), Mariano Longo (Università del Salento), Veronica Lo Presti (Sapienza Università di Roma), Krzysztof T. Konecki (University of Łódź), Alberto Marinelli (Sapienza Università di Roma), Stefano Nobile (Sapienza Università di Roma), Paolo Parra Saiani (Università di Genova), Massimo Pendenza (Università degli studi di Salerno), Olli Pyyhtinen (University of Tampere), Lorenzo Sabetta (Sapienza Università di Roma), Hizky Shoham (Bar-Ilan University), Stefania Tusini (Università per Stranieri di Perugia), Dieter Vandebroeck (Free University of Brussels), Petri Ylikoski (University of Helsinki).

Comitato editoriale: Lorenzo Barbanera (Sapienza Università di Roma), Ernesto Dario Calò (Sapienza Università di Roma), Michela Cavagnuolo (Università degli Studi di Roma “Foro Italico”), Maria Dentale (Università per Stranieri di Perugia), Raffaella Gallo (Sapienza Università di Roma), Melissa Mongiardo (Università della Tuscia).

Inferenze/Evidenze intende promuovere il pluralismo delle idee e un approccio integrato di teoria e ricerca, configurandosi come uno spazio di condivisione di prospettive concettuali, strategie di indagine ed esperienze empiriche centrate su un’ampia varietà di temi e problemi tipici del mondo contemporaneo. Guarda a percorsi investigativi capaci di valorizzare la pratica dell’immaginazione sociologica e, attraverso disegni di ricerca rigorosi e innovativi, ancorati a strutture teoriche e a sufficienti e controllate basi di dati, di favorire il più possibile lo sviluppo di programmi di ricerca pluralistici e integrati.

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due *referees* esperti.

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



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.

IL LATO OSCURO DEL GIOCO

Un'indagine sui rischi associati
a gambling, gaming e altre pratiche ludiche
in età adolescenziale

a cura di
Sergio Mauceri, Luca Di Censi

FrancoAngeli®



La pubblicazione di questo volume è avvenuta con il contributo del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale (CoRiS) della Sapienza Università di Roma, a seguito del finanziamento del Progetto di Ateneo per l'anno 2022 da parte del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Isbn: 9788835180869

Isbn e-book Open Access: 9788835185437

Copyright © 2026 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

Prefazione , di <i>Daniela Capitanucci</i>	pag. 11
Introduzione , di <i>Sergio Mauceri</i>	» 23
Ringraziamenti	» 28
Riferimenti bibliografici	» 29
1. Un progetto misto di ricerca-azione sui rischi associati alle attività ludiche in età adolescenziale nella regione Lazio: il disegno di ricerca , di <i>Sergio Mauceri</i>	» 31
1. L'inquadramento del problema d'indagine	» 31
2. Il disegno di ricerca	» 36
2.1. L'approccio metodologico	» 36
2.2. La procedura di campionamento e descrizione del profilo del campione	» 37
2.3. La progettazione del questionario: dalla concettualizzazione del problema alla costruzione delle domande di questionario	» 42
2.4. Attività ludiche e rischi associati	» 46
2.5. I fattori protettivi	» 50
2.6. I fattori di rischio	» 52
2.7. La raccolta delle informazioni tramite questionario online	» 53
2.8. La selezione degli istituti con una maggiore incidenza di adolescenti a rischio	» 56
2.9. La conduzione dei focus group	» 57
2.10. La fase di intervento: la formazione con i docenti	» 58
3. Gli sviluppi futuri dell'indagine	» 59
Riferimenti bibliografici	» 59

2. Gambling, gaming e giochi pericolosi nell'esperienza di ESPAD , di <i>Elisa Benedetti, Silvia Biagioni e Sabrina Molinaro</i>	pag. 65
1. Lo studio ESPAD® Italia	» 65
2. L'evoluzione del gioco d'azzardo in Italia	» 67
3. Il gioco d'azzardo tra gli studenti	» 68
3.1. Il gioco d'azzardo a rischio e problematico	» 73
4. L'utilizzo di videogame tra gli studenti italiani	» 79
4.1. Il gaming a rischio	» 83
5. Punti di contatto tra gioco d'azzardo e gioco ai videogames	» 86
6. Uno sguardo a livello europeo	» 88
7. Conclusioni	» 90
Riferimenti bibliografici	» 92
3. Il fenomeno del gambling tra gli adolescenti del Lazio tra fattori di rischio e leve protettive , di <i>Maria Paola Faggiano</i>	» 94
1. Introduzione	» 94
2. Uno sguardo analitico al fenomeno del gambling nel Lazio	» 100
3. Volti e connotazioni del gioco d'azzardo: uno sguardo d'insieme ai dati attraverso l'analisi multivariata	» 111
4. Riflessioni conclusive. Linee strategiche per la diagnosi precoce, l'intervento mirato e la prevenzione	» 117
Riferimenti bibliografici	» 119
4. Gaming addiction: un'analisi dei fattori protettivi e di rischio associati alla dipendenza da videogames , di <i>Sergio Mauceri</i>	» 123
1. Elementi di precomprendere: un'analisi dei rischi e dei benefici associati al gaming documentati in letteratura	» 123
2. Tempo di gioco e rischi di dipendenza da gaming	» 125
3. Il profilo dei videogiocatori: modalità di gioco e tratti distintivi	» 131
4. Il ruolo protettivo dai rischi di dipendenza assolto dalle <i>life skills</i>	» 136
5. Gli altri fattori protettivi: le risorse culturali connesse alla vita scolastica e al tempo libero	» 141
6. Oltre il senso del limite: l'affinità elettiva della <i>gaming addiction</i> con la propensione al rischio	» 144
7. Un'analisi dei fattori di rischio: il disagio connesso a una socializzazione discrasica e al vuoto esistenziale	» 147
8. Conclusioni	» 151
Riferimenti bibliografici	» 152

5. Il fascino del rischio: <i>binge drinking, social media challenge e altri giochi pericolosi</i>, di <i>Maria Paola Faggiano e Sergio Mauceri</i>	pag. 158
1. Introduzione	» 158
2. La pratica del <i>binge drinking</i> tra gli adolescenti nel Lazio: diffusione, ragioni, dimensione relazionale	» 164
3. Il fenomeno della partecipazione a social media challenge pericolose e altri giochi pericolosi: prime evidenze empiriche	» 168
4. I fattori di rischio e protettivi associati alla pratica del <i>binge drinking</i>	» 171
4.1. I fattori di rischio: cosa spinge a praticare il <i>binge drinking</i> e gli altri giochi pericolosi?	» 172
4.2. I fattori protettivi rispetto alla pratica del <i>binge drinking</i> : il ruolo delle <i>life skills</i> e del corredo di risorse culturali-educative	» 180
5. Considerazioni conclusive	» 183
Riferimenti bibliografici	» 185
6. La genesi dei comportamenti ludici multiproblematici tra socializzazione primaria e secondaria, di <i>Luca Di Censi e Fiorenzo Parziale</i>	» 189
1. Introduzione	» 189
2. Il ruolo del contesto familiare	» 192
2.1. Quadro teorico di riferimento nell'analisi centrata sull'influenza del clima familiare e dello stile genitoriale	» 192
2.2. Costruzione degli indici per la corroborazione dell'ipotesi	» 194
2.3. Stili genitoriali, disagio familiare e multiproblematicità	» 196
3. Oltre il contesto familiare: le associazioni caratteristiche tra multiproblematicità e altri fattori di rischio e protettivi	» 206
4. Alla ricerca di nessi causali: applicazione di un modello di regressione logistica	» 210
5. Conclusioni	» 218
Riferimenti bibliografici	» 219
7. Le <i>life skills</i> come fattori protettivi dei rischi associati alle attività ludiche, di <i>Luca Di Censi</i>	» 223
1. Introduzione	» 223

2.	L'importanza delle competenze per la vita nei programmi di prevenzione	pag. 226
3.	La relazione tra <i>life skills</i> e pratiche ludiche a rischio	» 228
3.1.	Analisi della relazione tra il rischio di dipendenza da gambling e le competenze per la vita	» 229
3.2.	Analisi della relazione tra il livello di rischio di dipendenza da gaming e le competenze per la vita	» 233
3.3.	Analisi della relazione tra partecipazione al <i>binge drinking</i> e le competenze per la vita	» 236
3.4.	Analisi della relazione tra partecipazione a pratiche pericolose e le competenze per la vita	» 239
4.	Analisi della relazione tra acquisizione delle <i>life skills</i> e fattori di sviluppo personale	» 243
5.	Conclusioni	» 247
	Riferimenti bibliografici	» 248
8.	L'approfondimento qualitativo nelle scuole ad alto rischio , di Claudio Cippitelli, Carlotta Antonelli e Simona Cavallo	» 251
1.	L'approfondimento qualitativo: disegno di ricerca e contesto d'indagine	» 251
1.1.	Un dispositivo per avviare la riflessione: la scena del ponte in "Stand by Me"	» 254
2.	Rischio e identità: percezioni, accettabilità e posture adolescenziali	» 257
2.1.	La costruzione del limite	» 262
3.	La ricerca di adrenalina come principale leva motivazionale delle pratiche ludiche a rischio	» 263
4.	Fattori di rischio: dalla ricerca di sensazioni intense alle pressioni del gruppo dei pari	» 267
5.	Le risorse protettive	» 272
6.	Conclusioni	» 276
	Riferimenti bibliografici	» 281
9.	Gli interventi di prevenzione nelle scuole , di Mauro Carta	» 284
1.	Premessa	» 284
2.	Il fenomeno: il gioco	» 286
3.	Target di riferimento: gli adolescenti	» 288
4.	Contesto di intervento: la scuola	» 290
5.	L'orientamento dei risultati di ricerca	» 291

6. Gli interventi nelle scuole	pag. 292
7. Considerazioni conclusive	» 303
Riferimenti bibliografici	» 304
 Conclusioni, di Luca Di Censi	 » 306
1. Premessa	» 306
2. Quadro descrittivo e profili empirici	» 307
3. Fattori di rischio: intrecci individuali, familiari e sociali	» 309
3.1. Caratteristiche individuali e comportamentali	» 309
3.2. Ruolo del contesto familiare	» 310
3.3. Influenza del gruppo dei pari e del contesto sociale	» 310
4. Fattori protettivi: <i>life skills</i> , scuola e attività culturali	» 310
5. Implicazioni pratiche e operative per prevenzione e intervento	» 311
5.1. Nella scuola: formazione, politiche e percorsi didattici	» 311
5.2. Coinvolgimento della famiglia e della comunità	» 313
5.3. Politiche pubbliche e regolatorie	» 314
6. Limiti metodologici e virtù del progetto realizzato, nell'ottica di sviluppi futuri	» 315
Riferimenti bibliografici	» 317
 Gli autori	 » 319

Prefazione

di Daniela Capitanucci

Questo prezioso volume documenta in modo chiaro e su base empirica una serie di rischi specifici cui sono costantemente esposti non solo gli adulti, ma anche i bambini, gli adolescenti e i giovani del terzo millennio.

Tali rischi, in parte legati alle moderne evoluzioni tecnologiche, in parte correlati a politiche e visioni poco lungimiranti nei termini di tutela della salute pubblica e individuale e di costruzione intenzionale di un “benessere di comunità”, assumono rilevanza sia presi singolarmente sia interconnessi tra loro.

Nel libro, attraverso il progetto di ricerca presentato e i risultati cui è pervenuto, si sottolineano bene sia la complessità dei fenomeni indagati sia l’approccio ampio e multidimensionale dello sguardo necessario per accostarsi ad essi.

Dunque, il volume deve essere accolto e diffuso con entusiasmo, perché rafforza le basi scientifiche internazionali disponibili, calandole nella realtà del nostro territorio, evidenziando la quotidianità di quei rischi che, sebbene siano sotto gli occhi di tutti, restano invece ai margini della *pre-occupazione* collettiva, relegati perlopiù all’attenzione dell’*entourage* settoriale dei professionisti psico-socio-sanitari o dei ricercatori che operano nelle aree del disagio giovanile, della clinica e della prevenzione di comportamenti a rischio. Oppure, vengono periodicamente “strombazzati” o spettacolarizzati dal mutevole mondo dei mass media, attraverso comunicazioni dal tono allarmistico, che si sgonfiano in breve tempo e per questo subito dimenticati. Quasi si trattasse di “un universo a sé”, limitato e minoritario, invece che pervasivo e dilagante, come invece è.

Non mi soffermerò sulle molteplici sfaccettature dei vari comportamenti a rischio indagati nella ricerca condotta, già assai ben documentate nei singoli capitoli e nelle conclusioni del volume.

Piuttosto, approfondirò il caso emblematico del gioco d’azzardo, evidente esempio di un inestricabile intreccio di dinamiche di promozione e occul-

tamento, o, nella migliore delle ipotesi, di disinteresse e normalizzazione socio-politica di questo comparto, divenuto industriale e di massa, nella post-modernità tecnologica in cui viviamo.

Quest’ambito è quello che mi preme maggiormente commentare, sia per competenza specifica personale, sia perché la ricerca scientifica ha assai ben documentato una vera e propria nosologia dei danni derivanti dall’azzardo (Langham *et al.*, 2015; Wardle *et al.*, 2018; Public Health England, 2021). Una ragione supplementare dell’interesse per il gambling è, infine, da ascrivere al fatto che il fenomeno avrebbe potuto avere ben altre traiettorie, al punto che oggi non staremmo probabilmente neppure qui a parlarne, se *illo tempore* fossero state compiute differenti scelte politiche e perpetrare quelle adeguate azioni di prevenzione strutturale, un tempo cardine dell’approccio italiano al gioco d’azzardo, mantenendo quei limiti concreti e operativi al panorama dell’offerta regolamentata già in vigore, che, invece, dal 2000 in poi, o poco prima (si pensi alla rivoluzione dei *Gratta e Vinci* a metà anni ’90), tutto ha fatto tranne che prevenire ed attenuare le disfunzionalità dei giochi di Stato (Williams *et al.*, 2012; Sulkunen *et al.*, 2019; tr. it., 2021). Piuttosto, l’osservazione longitudinale di quanto accaduto in questi ultimi decenni suggerisce come il passaggio da un regime di monopolio ad un regime concessorio le abbia, invece, amplificate.

L’esito di queste manovre politiche e legislative, continuamente reiterate al rialzo nel nuovo millennio, infatti, è stato quello di ottenere il dilatamento smisurato del mercato dell’*alea*, prima quasi del tutto inesistente nel nostro Paese, superando l’inquadramento dell’azzardo come *dis-valore* e come prodotto di monopolio soggetto a rigida normazione, in considerazione delle sue insite caratteristiche di rischio per la popolazione, per la società e per la salute pubblica. Si è passati in breve tempo dal *contenimento* del “rischio-azzardo” alla sua *promozione*, narrando, tuttavia, l’esatto contrario: è stato celebrato un nuovo approccio che – si diceva – avrebbe attenuato, anzi azzerato, l’illegalità diffusa, garantendo maggior sicurezza per tutti i cittadini.

All’epoca in cui avvenne questo cambiamento di paradigma, fu poco considerato il fatto che vi siano dei comportamenti *di per sé* a rischio anche nell’alveo della legalità (non solo, quindi, in quello dell’illegalità, che evidentemente rappresenta un’aggravante), e che pertanto in riferimento ad essi sarebbe stato opportuno adottare una disciplina “al ribasso” più cauta.

Anche accettare interferenze dell’industria di settore può rappresentare più un rischio che una risorsa, dal momento che essa legittimamente ha interessi commerciali, non integralmente *social-oriented*. Essendo scientificamente possibile progettare *ad hoc* e indurre nella popolazione comportamenti di affiliazione e persino di dipendenza, per quanto riguarda i consumi in generale (Akerlof, Shiller, 2016; tr. it., 2016) ed il gioco d’azzardo in parti-

colare (Schüll, 2012; tr. it., 2015), non dovrebbe sorprendere se anche questa industria si dotasse, o si fosse dotata, di strumenti atti a massimizzare i propri profitti. Infatti, sempre la Schüll (*ivi*) descrive le traiettorie di induzione programmata dell'azzardo, attuate dall'industria del settore, tramite l'applicazione di quelle tecniche classiche di condizionamento del comportamento di skinneriana e pavloviana memoria: dalle strategie di aggancio, a quelle successive per il trattenimento dei clienti, facendo leva su variabili note e facilmente manipolabili, allo scopo di fidelizzarli e farli giocare il più a lungo possibile, non tanto in relazione alle loro capacità di spesa, quanto piuttosto al guadagno atteso che costoro rappresentano per il business.

Sono i giocatori d'azzardo abituali (piuttosto che quelli sporadici), compresi i molti con disturbi legati al gioco d'azzardo e difficoltà di controllo, che con le loro perdite contribuiscono maggiormente alle entrate del banco, costituendo il *core-business* dell'industria dell'azzardo. Come pure, sono i clienti costanti e non occasionali a scommettere spesso ingenti quantità di denaro, che non possono permettersi di perdere, e a investire notevoli proporzioni del proprio tempo, causando danni a se stessi e agli altri.

A fronte delle narrazioni fuorvianti delle aziende fornitrice di gioco d'azzardo, esso dunque non è una merce qualunque; è, piuttosto, un prodotto pericoloso, perché ha il potenziale di creare una dipendenza dannosa e difficile da superare. Un siffatto presupposto commerciale dovrebbe far, quindi, legittimamente dubitare della reale possibilità della disinteressata partecipazione dell'industria al perseguimento degli stessi obiettivi di tutela del benessere, che dovrebbero, invece, orientare il regolatore, e, conseguentemente, far riflettere sull'opportunità di consentire la sua incisiva e rilevante partecipazione, nell'ipotesi che possa orientare le politiche, mostrando solo il suo bel volto, grazie a *claim*, quali il cosiddetto “gioco responsabile” (già, ma considerando la responsabilità di chi?), o grazie al finanziamento di *good-causes*, tra cui le varie fondazioni sponsorizzate che concretizzano opere benefiche o istituti che svolgono progetti di ricerca sul tema.

In altre parole, sebbene costituisca un importante *stakeholder* da coinvolgere, parrebbe poco opportuno far assurgere l'industria dell'azzardo al ruolo di primario consulente del regolatore o della politica, senza subordinare il suo contributo alla valutazione *super partes* di *stakeholder* privi di potenziali conflitti di interesse, la cui mission prevalente, se non unica, dovrebbe essere quella della protezione della salute e della società.

Negli ultimi anni, la ricerca da più parti ha lavorato per mettere a punto indicatori quanto più possibile oggettivi per identificare e ridurre il rischio di subire danni derivanti dal gioco d'azzardo. Ad esempio, il *Canadian Centre on Substance Use and Addiction* (CCSA, 2016) ha progettato e collaudato tre linee guida da seguire simultaneamente per attenuare (non azzerare, si

noti bene!) il rischio che si corre quando si decide di giocare d'azzardo: gli elementi da considerare sono “quanto” (non più dell’1% del proprio reddito mensile), “quanto spesso” (non più di quattro volte al mese) e “quanti giochi d’azzardo” (non più di due tipologie). È facile immaginare che se gli italiani si attenessero a queste indicazioni le cifre giocate sarebbero molto inferiori a quelle attuali. Ma questi limiti davvero sarebbero soddisfacenti per l’industria del gambling?

Ladouceur e collaboratori già nel 2000 (tr. it., 2003) suggerivano che per evitare danni non si dovesse giocare d’azzardo più a lungo e più frequentemente di quanto si intendesse fare in origine e investendo più denaro di quanto ci si potesse permettere di perdere. Questi autori sottolineavano anche come per il giocatore d’azzardo, in ogni caso, le vincite o le perdite fossero legate all’incidenza del caso, mentre così non è per l’organizzatore dei giochi: il banco, si sa, vince sempre.

I numeri crescenti osservati, dopo il cambio di rotta politica in Italia, danno corpo a questa ipotesi, e cioè, che il regolatore non abbia affatto lasciato al caso l’espansione esponenziale di un’offerta massiccia di azzardo, che ha pervaso capillarmente il territorio italiano – sia *retail* (cioè, i giochi l’azzardo venduti nei locali fisici) sia *online*, radicandosi profondamente e cambiando lo scenario comunitario sul piano sociale, culturale, ed economico nell’ultimo ventennio –, ma che lo abbia accuratamente pianificato.

In pochi anni, e cioè già attorno al 2010, come riferito in Sulkunen *et al.* (2019), l’Italia aveva la più alta concentrazione di macchine da gioco elettroniche pro capite in Europa, e persino una delle più alte al mondo, solo dopo il Giappone e l’Australia. Negli stessi anni, il Regno Unito era al primo posto in Europa, per quanto riguardava il volume totale delle scommesse online, mentre l’Italia era al secondo posto. Conseguentemente, l’Italia è passata tra il 2004 e il 2024 da un giocato annuo di 25 miliardi di euro ad uno di 157 miliardi (Govoni *et al.*, 2025). Nel 2023, con i suoi 20 miliardi di soldi persi, il nostro Paese si collocava al primo posto in Europa (battendo Regno Unito, Germania, Francia e Spagna, questi ultimi con perdite della metà rispetto a quelle collezionate dai nostri cittadini), e apparteneva a noi ben il 4,5% delle perdite mondiali (Cavestri, 2024).

Ciò testimonia, inevitabilmente, oltre alla marginale emersione del gioco d’azzardo illegale, anche l’aumento del consumo di giochi d’azzardo legali in tutte le fasce della popolazione che, per età, fasce sociali, genere, salute mentale (pregressa e attuale), regioni di residenza, è lecito ipotizzare non avrebbero giocato d’azzardo – o lo avrebbero fatto in misura assai più contenuta – in assenza di un’offerta così capillare, massiccia, pervasiva e ben distribuita, continuando ad offrire il gioco d’azzardo con le stesse modalità in essere prima degli anni 2000.

Sebbene con alcune differenze ben documentate, dagli studi condotti in Italia dall'Istituto Superiore di Sanità (Pacifici *et al.*, 2019)¹, e da quelli numerosi e ripetuti nel tempo dell'IFC-CNR (cui è dedicato anche il secondo capitolo nel presente volume), che dal 2008 in avanti hanno incluso anche domande sui comportamenti di gioco d'azzardo nelle indagini ESPAD (Molinaro *et al.*, 2018; Biagioni, Fizzarotti, Molinaro, 2025)² e IPSAD (Cerrai, Resce, Molinaro, 2017)³, emerge come il cambiamento di scenario dell'offerta e l'incremento conseguente del consumo abbiano determinato l'aumento della dipendenza da gioco d'azzardo nella popolazione italiana, dei danni diffusi e degli sforzi devoluti dal sistema dei servizi per rispondere con trattamenti per le persone colpite da Disturbo da Gioco d'Azzardo (DGA) e per attuare interventi preventivi (Mauceri, Di Censi, a cura di, 2025).

Promuovere giochi di Stato, che implicano irrimediabilmente la perdita di denaro per la maggioranza dei giocatori, come se fosse un modello di successo per la collettività è una scelta politica difficile da comprendere e giustificare. È altrettanto complesso capire come le esternalità negative – impoverimento, indebitamento e sovraindebitamento, oltre a danni alle relazioni sociali e al benessere individuale e collettivo – prodotte dalla “vendita di speranze illusorie”, possano conciliarsi con l'obiettivo imprescindibile di costruire società sane, eque e solidali. Esporre la popolazione al rischio del gioco d'azzardo, dunque, parrebbe una scelta in contrasto logico con le azioni necessarie per creare società *salutogeniche*, quelle cioè che concentrano gli sforzi politici sulla promozione di determinanti di salute nella collettività, al fine di prevenire situazioni di malattia, come il DGA, piuttosto che doverle affrontare una volta conclamate, specialmente in considerazione della difficoltà crescenti di sostenere i costi delle cure, a causa della carenza di risorse economiche. Peraltro, la promozione della salute collettiva, in ottica preventiva, è un obiettivo coerente con le indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2024), che, tuttavia, nell'esemplificare i settori industriali

1. Ricerca realizzata, tra il 2016 e il 2019, nell'ambito dell'Accordo di Collaborazione tra Agenzia delle Dogane e Monopoli (ADM) e Istituto Superiore di Sanità (ISS).

2. ESPAD® Italia è una ricerca sui comportamenti d'uso di alcol, tabacco e sostanze psicotrope legali e non, da parte degli studenti e delle studentesse di età compresa fra i 15 e i 19 anni, frequentanti le scuole secondarie di secondo grado italiane.

Lo studio fu realizzato per la prima volta dall'Istituto di Fisiologia Clinica del CNR attraverso la Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari nel 1995, e dal 1999 si ripete con cadenza annuale su un campione rappresentativo delle scuole superiori presenti su tutto il territorio nazionale.

3. Il progetto IPSAD® è uno studio di prevalenza sull'uso di alcol e sostanze psicoattive, lecite e illecite nella popolazione generale italiana che segue fedelmente le linee guida fornite dall'EMCDDA (*European Monitoring Centre for Drug and Drug abuse*) di Lisbona. Il primo studio IPSAD® è stato condotto dal CNR - Epidemiologia e Ricerche sui Servizi Sanitari nel 2001, ripetuto poi nel 2003, nel 2005, nel 2007, nel 2011, nel 2013 e nel 2017.

che hanno un impatto sulla salute, tralascia l'industria dell'azzardo, come pure quella del tabacco, dell'alcol, oppure quella alimentare.

In altre parole, in linea di principio generale, meglio sarebbe adoperarsi per contrastare i fattori di rischio di malattia, piuttosto che poi dover affrontare le spese di presa in carico e trattamento del DGA, cui vanno aggiunti i costi intangibili, di cui pochi parlano, come quelli derivanti dalla perdita di qualità della vita, calo di benessere e anni persi (Browne *et al.*, 2017) perché vissuti in condizioni di scarsa salute (nel senso più ampio del termine *salute*, assunto sin dal 1948 dall'OMS, e cioè definita come uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, e non solamente assenza di malattia o infertità).

Cioè, a lato della promozione della salute individuale perseguita attraverso l'opportuna acquisizione e potenziamento delle *life skills*, in parallelo gli Stati dovrebbero muoversi coerentemente in sinergia anche a livello comunitario, favorendo determinanti di salute, per evitare pericolose distonie tra individuo e comunità.

Ma, invece, tant'è: a questa deriva verso l'abisso dell'azzardoabbiamo assistito nell'ultimo ventennio. E ancora non pare arrestarsi.

La delicatezza del tema merita un ulteriore ampliamento dello sguardo per possibili approfondimenti futuri.

Assumere comportamenti a rischio in prima persona è quell'area di studio importante, che è stata accuratamente sviluppata in questo volume; essa è sostanzialmente diversa dall'essere esposti a situazioni di rischio in senso lato, cioè trovarsi a fronteggiare i comportamenti a rischio agiti da terzi significativi con cui si è in relazione, ed esserne per questo danneggiati.

Nonostante la sua portata rilevante in termini di calo di benessere e salute, nonché di incidenza e prevalenza nella popolazione, l'area di ricerca inerente al rischio dell'*azzardo passivo*, non è stata ad oggi ancora esplorata in modo equivalente ai rischi dell'*azzardo attivo*, neppure in età evolutiva e adolescenziale. Certamente, non lo è stata sinora in modo sufficiente.

Orford (2022) nota come, oltre all'attenzione necessaria suscitata dagli adolescenti che agiscono comportamenti pericolosi, i rischi a carico dei prossimi di persone che giocano d'azzardo in modo costante e non occasionale, non necessariamente patologici, siano stati per lo più seriamente trascurati dalla ricerca, ma anche dall'attenzione clinica. Ciò, nonostante sia ormai documentato che in media da quattro a sei persone sono colpite da ciò che viene definito l'*azzardo passivo* (Productivity Commission, 1999; Goodwin *et al.*, 2017), sebbene ampi studi sulla popolazione abbiano riportato una prevalenza del 9,3% di persone che nell'arco di vita avevano avuto un familiare stretto con un problema di gioco d'azzardo (Salonen, Alho, Castrén, 2016) e malgrado il logorio e le tensioni, sperimentate in particolar modo dai membri della

famiglia, ma anche da persone al di fuori di essa, siano stati riferiti in dettaglio in vari rapporti di ricerca di diversi paesi (Wardle *et al.*, 2011; Dowling *et al.*, 2025).

Considerando che in Italia, secondo la già citata indagine epidemiologica nazionale condotta dall’Istituto Superiore di Sanità ormai nel 2018 e mai più replicata da allora, almeno 1.500.000 persone adulte sono afflitte da DGA e che 1.400.000 manifestano comportamenti disfunzionali, benché sotto soglia diagnostica, possiamo stimare un elevato impatto su molti bambini e adolescenti che vivono con queste persone, ricordando come le dipendenze, compreso anche il DGA, non si presentino in modalità “tutto o niente”, ma si collochino su un *continuum* di rischio e considerando che il danno causato dal gioco d’azzardo non riguarda solo il giocatore, ma anche tutta la sua rete di relazioni.

Sempre Orford (2022) sottolinea come la maggior parte di questi bambini e adolescenti riferiscono di sentirsi emotivamente feriti, depressi e confusi; molti si sentono sempre o quasi sempre arrabbiati, impotenti, isolati, abbandonati e colpevoli; corrono un rischio molto maggiore di consumare fumo, alcol, droghe o gioco d’azzardo; sperimentano difficoltà educative e problemi di condotta, nonché disturbi emotivi, inclusi depressione e pensieri suicidari.

Se da un lato l’attenzione alla prevenzione dei comportamenti a rischio sia in ambito clinico sia nella ricerca si è focalizzata sugli attori di tali comportamenti (ad esempio, i giovani giocatori d’azzardo), è auspicabile che ben presto finalmente si possa ampliare l’area di studio e ricerca anche dedicandosi ai minori invisibili esposti ai danni dell’*azzardo passivo* in famiglia. Navigare nel rischio per questi bambini e giovani può essere molto doloroso, oltre che disturbante, per il loro percorso di crescita personale, e ciò richiede supporto e abilità speciali per restare a galla.

Conoscere i segnali sfumati, con i quali viene espresso il loro disagio, e le strategie di *coping*, messe in campo per attenuare la sofferenza, è quanto mai necessario e urgente, in considerazione delle stime allarmanti di minori che vivono condizioni di compromissione del benessere, della salute e della qualità della vita e che difficilmente saranno in grado autonomamente di avanzare richieste di aiuto, con gravi ripercussioni sul processo di costruzione della loro identità adulta. Spetta dunque ad educatori e clinici adottare un atteggiamento attivo di intercettazione del disagio, che altrimenti rischia di restare inespresso e inascoltato. E spetta ai ricercatori approfondire la configurazione del rischio dell’*azzardo passivo*.

Utilizzerò alcuni stralci tratti dalla testimonianza autobiografica di Francesca Piuma, figlia di un giocatore d’azzardo, per concludere questo contributo e mostrare la potenza del rischio dell’*azzardo passivo*.

Il desiderio e l'obiettivo di questa citazione è quello di motivare i ricercatori, gli educatori, gli operatori psico-sociali e i clinici che leggeranno questo volume ad andare a fondo per occuparsi di questa ampia popolazione gravemente danneggiata, investendo energie e risorse anche in questo ambito di studio.

In questo volume si parla anche di scuola e del grande potenziale insito nel ruolo degli adulti educatori. Ma il contributo che segue parla, invece, di quando questo ruolo fallisce, con adulti (ma anche *peer*) che feriscono oppure lasciano la protagonista, già lesa dall'*azzardo passivo*, sola e indifesa. L'elemento maggiormente dissonante è che queste vicende umane hanno luogo proprio negli stessi luoghi, in questo caso ad esempio la scuola, in cui andiamo ad attuare interventi preventivi dei comportamenti a rischio. Ma non si tratta forse degli stessi adulti che formiamo affinché siano in grado di sostenere la crescita delle nuove generazioni? In altre parole, è opportuno sostenere le figure che svolgono ruoli educativi con minori in tutte le agenzie coinvolte, dalla famiglia, alla scuola, ai luoghi di aggregazione, ai centri sportivi, agli oratori, di porre attenzione non solo ai comportamenti a rischio degli adolescenti con cui vengono in contatto, ma anche ai contesti di vita che possono esporli a rischi come quello dell'*azzardo passivo*.

Ogni volta che si progetta un intervento a scuola o in un contesto educativo più in generale è, quindi, opportuno ricordarsi ed avere in mente che oltre al gruppo degli adolescenti a rischio perché "consumatori" sregolati, incontreremo certamente anche un gruppo – che potrebbe essere assai più numeroso - di adolescenti a rischio, perché vittime silenziose della dipendenza di qualcun altro con cui hanno una relazione significativa in famiglia.

Scrive Francesca Piuma (2025), parlando della sua esperienza a scuola, dalla sua prospettiva di bambina ferita dall'*azzardo passivo*:

Ho imparato lì che cosa è la discriminazione, chi merita e chi no, ma soprattutto lì ho imparato a dire le bugie, principalmente per nascondere la vergogna. Vergogna che mi assaliva ogni volta che dovevamo fare il lavoretto di Natale, per la Festa della Mamma o per Pasqua, quando mi presentavo senza il materiale richiesto. Arrivo a scuola, ovviamente in ritardo perché nessuno si preoccupava di un orario di ingresso, erano già tutti pronti a cominciare il lavoretto di Natale con il materiale ben disposto sul banco di ogni bimbo. Avevo solo il cartoncino: niente colla, niente forbicette, niente acquerelli, niente cotone per fare le nuvolette e niente brillantini. Appeso alla lavagna un cartellone bellissimo, blu cielo, con rappresentata la città di Gerusalemme tutta in brillantini color argento. Ero davvero affascinata. Il mandato era riprodurre la città sul nostro cartoncino e aggiungere la nostra fantasia. Chiedo alla mia vicina di banco se mi presta i brillantini, "No", mi risponde, "sono i miei". Impacciata, mi giro dall'altro lato e chiedo se posso averne un po' in prestito. "No, altrimenti non mi bastano". Vorrei piangere, ma non lo faccio. Una compagna inizia

a prendermi in giro perché non ho il materiale: è tagliente come una che sa dove andare a colpire, sono molto ferita. Mentre la suora gira tra i banchi, mi alzo di nascosto, vado verso il cartellone appeso alla lavagna e, con un dito, inizio a grattare via i brillantini facendoli scivolare in un foglietto. Il tempo di grattarne pochi e mi arriva un ceffone inaudito. Cala il gelo in classe. Ho la guancia infuocata, sono paralizzata. Lo schiaffo ha fatto volare a terra quei pochi brillantini rimediatamente. Mi concentro su di loro per non piangere: mi trema tutto, il mento, le sopracciglia. Penso solo ai brillantini. “Tu il lavoretto non lo fai!” mi grida la suora. Penso, ma non lo dico ovviamente: lo so, suora, che non lo faccio il lavoretto, ma non perché tu me lo stai imponendo. Semplicemente, perché non ho i brillantini. Non voglio piangere. Non voglio piangere nemmeno dopo tre ore che sono in punizione in piedi, vicino al cartellone, a guardare tutta la classe che si diverte. Passa una mia compagna furtiva per chiedermi: “Ti ha fatto male?”. Penso, ma non dico: no, lo schiaffo è già passato, quello che fa male è non poter raccontare quanto ho urlato in macchina a mio padre per supplicarlo di fermarsi dal tabaccaio per prendere tutto il materiale, compresi i brillantini; di come gli sbattevo davanti il foglio con l’elenco delle cose da comprare e neanche mi guardava; di come con la faccia piena di odio, mi ha urlato: “Non ho soldi!!! lo capisci che non ho soldi?????”. E io non avevo soluzioni. Quello fa male, cara compagna che non hai condiviso i brillantini, me ne sarei fatta bastare pochi.

... Disadattata, questa è la parola che più mi definisce all’interno della scuola. Un luogo di imbarazzo, dove non esisteva, dove non riuscivo a pensare: ero sempre ovattata e non avevo amici. Ci provavo ad averne, ma spesso non ero inviata alle feste, non ero coinvolta nei giochi di gruppo, ero guardata come quella strana, troppo silenziosa e a tratti esageratamente esuberante. Oltre a spiegarmelo con un “non sono abbastanza”, credevo che il fatto di non avere mai un compito fatto, una lezione da ripetere ben preparata – insomma il mio non andare bene a scuola – facesse il resto. Poi però ho iniziato a mettere insieme tutti i “mia madre non vuole che ti frequento”, “mio padre dice che devo starti alla larga”, “alla mia festa ci viene solo gente per bene”. A sette anni anche se rispondevo “e chissene frega della tua festa”, il dolore allo stomaco che mi procuravano quelle affermazioni faccio fatica anche oggi a spiegarlo. Che cosa facevo di sbagliato? Cosa? Se non te la puoi permettere la scuola privata, perché mi ci mandi? Quella è gente per bene, mica come noi! Chiaro.

... Che nessuno si azzardi più a dire che i bambini non sanno o non capiscono, io sapevo benissimo ma non avevo difese.

In conclusione, così come questo volume progressivamente ha esteso la sua area di interesse dal gioco d’azzardo come comportamento a rischio in età adolescenziale ad altre pratiche ludiche che possono presentare insidie in un’età di particolare vulnerabilità, anche in considerazione del fatto che i risultati documentano come i fattori di rischio e protettivi associati alle diverse attività ludiche analizzate siano comuni, la realtà dei fatti suggerisce di ricomprendersi in futuro anche l’esposizione al *gioco d’azzardo passivo* tra i rischi che possono presentarsi in età adolescenziale e sui fattori che possono preservare dalle conseguenze più dannose o che, per converso, possono incentivarle, sviluppando attività di ricerca e cura mirate.

Se è vero che i bambini e gli adolescenti sanno e capiscono, come suggerisce Francesca, allora i ricercatori, gli educatori e i clinici hanno il dovere di attivarsi e devolvere impegno per contenere i rischi cui sono esposti, studiando il modo per conoscerli, difenderli e supportando la loro crescita, pur nella tempesta dell'azzardo *passivo* che li vede coinvolti nelle loro famiglie. Una pista preziosa per la ricerca futura.

Riferimenti bibliografici

- Akerlof, G.A., Shiller, R.J. (2016), *Phishing for Phools: The Economics of Manipulation and Deception*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press; tr. it., *Ci prendono per fessi. L'economia della manipolazione e dell'inganno*, Milano, Mondadori, 2016.
- Biagioli, S., Fizzarotti, C., Molinaro, S. (2025), *Sotto la superficie - Le nuove sfide dell'adolescenza tra rischi e quotidianità. Rapporto di Ricerca sulla diffusione dei comportamenti a rischio fra gli studenti delle scuole superiori di secondo grado*. ESPAD® Italia 2024, Pisa, Istituto di Fisiologia Clinica – CNR. www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2025/09/ESPAD_2024_Final-compresso.pdf
- Browne, M., Greer, N., Rawat, V., Rockloff, M. (2017), A population-level metric for gambling-related harm. *International Gambling Studies*, 17(2), 163-175. <https://doi.org/10.1080/14459795.2017.130497>
- Cavestri, L. (2024). Il gioco in cifre. Finanza e Mercati. *Il Sole24ore*, 27.10.2024, p. 19.
- CCSA - Canadian Centre on Substance Use and Addiction (2016), *The Lower-Risk Gambling Guidelines*. <https://gamblingguidelines.ca/>. Consultato online il 14.10.2025.
- Cerrai, S., Resce, C., Molinaro, S. (a cura di) (2017), *Consumi d'azzardo. Rapporto di Ricerca sulla diffusione del gioco d'azzardo fra gli italiani attraverso gli studi IPSAD® ed ESPAD® Italia*, Pisa, Istituto di Fisiologia Clinica – CNR.
- Dowling, N.A., Spence, K., Browne, M., Rockloff, M., Merkouris, S.S. (2025), Affected Other Prevalence and Profiles: Findings from a Cross-Sectional Australian Population-Representative Gambling Study. *Journal of Gambling Studies*, 41, 993-1014. <https://doi.org/10.1007/s10899-025-10377-z>
- Goodwin, B., Browne, M., Rockloff, M., Rose, J. (2017), A typical problem gambler affects six others. *International Gambling Studies*, 17, 276-89.
- Govoni, M., Bussetti, P., Vigorani, M. (2025), *Il libro nero dell'azzardo. mafie, dipendenze, giovani. Edizione 2025*. Promosso da Federconsumatori e CGIL. Consultato online il 14.10.2025. <https://files.cgil.it/version/c:NmJIYzY1ZWMtMTRkOC00:NzFjYTAyYzEtNmI0Zi00/libro-nero-azzardo-3luglio2025.pdf>
- Ladouceur, R., Sylvain, C., Boutin, C., Doucet, C. (2000), *Le jeu excessif. Comprendre et vaincre le gambling*, Montreal, Les Éditions de l'Homme; tr. it., *Il gioco eccessivo. Comprendere e sconfiggere il gambling*, Torino, Centro Scientifico Editore, 2003.

- Langham, E., Thorne, H., Browne, M., Donaldson, P., Rose, J., Rockloff, M. (2015), Understanding gambling related harm: a proposed definition, conceptual framework, and taxonomy of harms. *BMC Public Health*, 16, 80. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2747-0>
- Mauceri, S., Di Censi, L. (a cura di) (2025), *Gambling disorder. Un'analisi del sistema dei servizi dedicati al disturbo da gioco d'azzardo nella regione Lazio*, Milano, FrancoAngeli.
- Molinaro, S., Benedetti, E., Scalese, M., Bastiani, L., Fortunato, L., Cerrai, S., Urdih Lazar, T. (2018), Prevalence of youth gambling and potential influence of substance use and other risk factors throughout 33 European countries: First results from the 2015 ESPAD study. *Addiction*, 113(10), 1862-1873.
- OMS (2024), *Determinants of health*. www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/determinants-of-health. Consultato online il 14.10.2025.
- Orford, J. (2022), *Contributo propulsivo*. In A. Fiorin, D. Capitanucci (a cura di), *Manuale Operativo di presa in carico clinica nel disturbo da Gioco d'azzardo* (pp. 11-21), Collana In-Dipendenze. Serie: I manuali professionali, Roma, Publredit Ed.
- Pacifici, R., Mastrobattista, L., Minutillo, A., Mortali, C. (a cura di) (2019), *Gioco d'azzardo in Italia: ricerca, formazione e informazione: risultati di un progetto integrato. Rapporti ISTISAN 19/28*, Roma, ISS-Istituto Superiore di Sanità.
- Piuma, F. (2025), *Crescere con un giocatore d'azzardo patologico. Narrazione autobiografica di F.*, Roma, UniCusano [Tesi di master di I livello non pubblicata, Capitolo 4].
- Productivity Commission (1999), *Australia's Gambling Industries* (Report No. 10), Canberra, AusInfo.
- Public Health England (2021), *Gambling-related harms evidence review: A review looking at the prevalence, risk factors and public health harms associated with gambling and the economic and social burden*. Pubblicato il 30 settembre. www.gov.uk/government/publications/gambling-related-harms-evidence-review
- Salonen, A.H., Alho, H., Castrén, S. (2016), The extent and type of gambling harms for concerned significant others: a cross-sectional population study in Finland. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(8), 799-804. <https://doi.org/10.1177/1403494816673529>. Epub 2016 Oct 22. PMID: 28929933
- Schüll, N.D. (2012), *Addiction by design. Machine gambling in Las Vegas*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press; tr. it., *Architetture dell'azzardo. Progettare il gioco, costruire la dipendenza*, Roma, Donzelli, 2015.
- Sulkunen, P., Babor, T., Cisneros Örnberg, J., Egerer, M., Hellman, M., Livingstone, C., Marionneau, V., Nikkinen, J., Orford, J., Room, R., Rossow, I. (2019), *Gambling: Setting Limits: Gambling, Science and Public Policy*, Oxford, Oxford University Press; tr. it., *Limitare l'azzardo. Gioco, scienza e politiche pubbliche*, Roma, Carocci, 2021.
- Wardle, H., Moody, A., Spence, S., Orford, J., Volberg, R., Jotangia, D., Griffiths, M., Hussey, D., Dobbie, F. (2011), *British Gambling Prevalence Survey 2010. National Centre for Social Research/Gambling Commission*, London, The Stationery Office.

Wardle, H., Reith, G., Best, D., McDaid, D., Platt, S. (2018), *Measuring gambling-related harms: a framework for action*. Gambling Commission/Responsible Gambling Strategy Board/GambleAware, 2 July 2018. Consultato online il 14.10.2025. https://eprints.lse.ac.uk/89248/1/McDaid_Gambling-Related_harms_Published.pdf

Williams, R.J., West, B.L., Simpson, R.I. (2012), *Prevention of Problem Gambling: A Comprehensive Review of the Evidence, and Identified Best Practices*. Report prepared for the Ontario Problem Gambling Research Centre and the Ontario Ministry of Health and LongTerm Care. October 1, 2012. Consultato online il 14.10.2025. www.researchgate.net/publication/317077255_Prevention_of_Problem_Gambling_A_Comprehensive_Review_of_the_Evidence_and_Identified_Best_Practices

Introduzione

di Sergio Mauceri

Il presente volume analizza e discute i risultati di un grande Progetto di Ateneo¹ – diretto dallo scrivente e condotto da un'équipe multidisciplinare di docenti e ricercatori della Sapienza Università di Roma e del CNR² nella regione Lazio, che si è posto l'obiettivo di identificare, mediante l'adozione di un approccio di ricerca-azione misto, i fattori di rischio e protettivi che si associano caratteristicamente a pratiche di gioco disfunzionali in età adolescenziale (dipendenza da gambling e da gaming e partecipazione a giochi pericolosi che comportino rischi per la propria o altrui incolumità).

Prima di affrontare all'interno del volume gli aspetti problematici connessi alle attività ludiche prese in esame, occorre richiamare, almeno brevemente, considerazioni sulla funzione fondamentale che il gioco può rivestire durante l'infanzia e le fasi successive di sviluppo, onde evitare di presentarne unilateralmente i risvolti negativi.

La Convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176, contempla, all'art. 31, il diritto fondamentale del fanciullo al riposo e al tempo libero, a dedicar-

1. Il progetto è stato finanziato dal MUR nel 2022, come grande Progetto di Ateneo, con un importo di 61.290,08 euro, di cui 23.890,08 euro destinati ad Assegno di ricerca.

2. L'équipe di ricerca, che ha lavorato in modo coordinato alla realizzazione del Progetto d'Ateneo, è composta dai seguenti membri della Sapienza Università di Roma: Carmelo Bruni, Fiorenza Deriu, Luca Di Censi (Assegnista di ricerca), Maria Paola Faggiano, Raffaella Gallo, Paola Marsocci, Sergio Mauceri (Responsabile scientifico), Fiorenzo Parziale, Riccardo Tilli. Per il CNR, hanno partecipato: Elisa Benedetti e Sabrina Molinaro. Successivamente al finanziamento del progetto, oltre ai rilevatori nelle classi scolastiche (cfr. Ringraziamenti), sono stati cooptati, rispettivamente per la realizzazione dell'intervento e degli approfondimenti qualitativi, Mauro Carta e Claudio Cippitelli, entrambi membri di Parsec Cooperativa Sociale.

si al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.

Anche diversi studiosi, nell'ambito delle scienze umane, hanno riflettuto sul ruolo che il gioco può avere rispetto alle fasi di sviluppo della personalità e delle competenze cognitive, emotive e socio-relazionali.

Per l'antropologo olandese Huizinga (1938; tr. it., 1967), il gioco, piuttosto che assolvere meramente una funzione diversiva e ricreativa, è all'origine dello sviluppo della civiltà, ed è tra tutte le attività umane lo strumento privilegiato di produzione del senso individuale e di costruzione dell'immaginario collettivo, contribuendo allo sviluppo della creatività e della socialità e alla formazione delle norme culturali. Seguendo gli studi condotti da Piaget (1970; tr. it., 1971), il gioco, fondamentale nelle fasi di sviluppo dell'individuo, consente di sviluppare nuovi schemi mentali, nuove concezioni e il pensiero creativo, nonché di intensificare la vita relazionale. Anche Winnicott (1971; tr. it., 2005) sottolinea l'importante funzione che il gioco assolve nella formazione di quelle abilità creative, fondamentali nella scoperta del proprio Sé, poiché consente di mettere in scena situazioni e identità reali o immaginarie, da cui trarre esperienza. Ai fini della nostra riflessione, è interessante anche richiamare come Vygotsky (1934; tr. it., 1991) ritenesse che “nel passaggio dall'infanzia all'età prescolare, il gioco permette al bambino di affrontare le tensioni tra i suoi desideri e l'impossibilità di soddisfarli immediatamente: il bambino tende a non dilazionare le sue esigenze, mentre con la crescita si rende conto che non sempre i desideri possono avere nell'immediato la risposta attesa. Il gioco rappresenta dunque una risposta originale a bisogni non soddisfatti” (Baumgartner, 2010, p. 18).

Dunque, nel gioco tutti i domini dello sviluppo – cognitivo, fisico, emotivo e sociale – sono coinvolti, richiamando la messa in pratica di competenze, quali il linguaggio, il *problem solving*, la creatività e l'autoregolazione emotiva. Inoltre, giocando il bambino impara ad interagire, negoziare e raggiungere compromessi, apprendendo come affrontare e gestire la paura, la rabbia e perfino la frustrazione, generata dalla scoperta che i propri desideri non sono assimilabili a quelli degli altri. L'impegno fisico richiesto dal gioco contribuisce, poi, allo sviluppo di abilità motorie variamente affinate.

Roger Caillois (1958; tr. it., 1995) fornisce una chiara definizione del gioco nelle sue varie forme, chiarendo che si tratta di un'attività libera, improduttiva e volontaria, che deve risultare separata dalla realtà e che deve essere definita da regole precise, arbitrarie e irrecusabili. Di particolare interesse è la sua classificazione dei giochi, in cui tra gli altri identifica i *giochi di alea* e i *giochi di vertigine*, che introducono alle pratiche ludiche su cui si è focalizzata l'attenzione nell'indagine realizzata, come il gioco d'azzardo, classificabile tra i giochi di alea, o quei giochi pericolosi – come la partecipazione a

social media challenge –, che, nella ricerca spasmodica di vertigine e adrenalina, possono comportare seri rischi per se stessi e per gli altri.

Insieme alla possibile dipendenza da videogames, l'invischiamento negli eccessi che si possono prospettare in età adolescenziale, attraverso il ricorso a queste pratiche ludiche, rappresenta il lato oscuro del gioco, cui si fa riferimento nel titolo del volume.

In particolare, sebbene il gambling sia una pratica vietata ai minori, l'accessibilità, determinata dalla diffusione dei giochi online, che consentirebbero di disattendere il divieto con maggiore facilità, ha comportato un coinvolgimento crescente degli adolescenti nel gioco d'azzardo, suscitando serie preoccupazioni in termini di salute pubblica (Galeotti *et al.*, 2024; Johnstone, Regan, 2020). In considerazione della particolare vulnerabilità di questo segmento della popolazione, che peraltro più di altri manifesta forti resistenze a richiedere aiuto e a rivolgersi ai servizi deputati alla cura del disturbo da gioco d'azzardo (Canale *et al.*, 2016; Galeotti *et al.*, 2024), il rischio è di incorrere in pratiche di gioco problematico, che prospettano gravi conseguenze sul piano psichico, socio-relazionale, economico e di performatività scolastica.

Anche i videogames, che – se usati in modo controllato – possono costituire una piacevole forma di intrattenimento, con potenziali effetti benefici, prospettano il rischio di dipendenza nel caso in cui il gioco diventi un pensiero dominante e laddove si sperimenti l'incapacità di saper gestire e regolare il tempo trascorso con i videogiochi. Anche la *gaming addiction* può avere serie conseguenze in termini di salute psichica (come l'insorgenza di ansietà, depressione, o insonnia) e di rendimento scolastico (Limone, Ragni, Toto, 2023; Wei *et al.*, 2022).

Accanto a queste forme di dipendenza che, come sarà evidenziato nel corso del volume, hanno trovato un riconoscimento a livello psichiatrico nel Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (APA, 2013; tr. it., 2013), un allarme crescente si sta diffondendo in relazione a forme di divertimento estremo, diffuse spesso attraverso i social network, che paventano rischi per la propria e altrui incolumità. Sebbene non siano mancati i richiami alla possibilità che rappresentazioni mediatiche amplificate scatenino un vero e proprio "panico morale" (Cohen, 1972; Giordano, Farci, Panarese, 2012) e sebbene sia stato rimarcato come la partecipazione a social media challenge pericolose sia residuale nella popolazione giovanile (Panarese, 2023), si è ritenuto che l'indagine realizzata non potesse mancare di esplorare le più recenti manifestazioni del gioco a rischio in età adolescenziale, in considerazione delle serie conseguenze, che possono essere anche letali, associate a queste pratiche.

Il richiamo comune, in tutte le forme di gioco esplorate nell'indagine condotta, è al rischio, che si prospetta, spesso, senza che gli adolescenti ne abbiano una piena percezione e consapevolezza.

La categoria del rischio, che è stata oggetto di incursioni sociologiche autorevoli (Beck, 1986; tr. it., 2000; Beck, 1994; tr. it., 2000; Giddens, 1990; tr. it., 1994), induce a interrogarsi sull'eziologia di comportamenti che attentano al benessere individuale e sociale. Per questo, l'indagine – condotta nelle scuole secondarie di secondo grado della regione Lazio –, piuttosto che puntare alla produzione di stime della diffusione di queste manifestazioni del disagio adolescenziale (già fornite in precedenti indagini), intende focalizzare l'attenzione sui fattori propulsivi di rischio, come quelli che fanno capo al fallimento degli agenti di socializzazione, e sui fattori protettivi, come la specifica acquisizione di *life skills*, che in genere scoraggiano la dipendenza o la ricerca di divertimenti estremi.

Ancorati precisamente a questa prospettiva sociologica, l'articolazione del volume riproduce la necessità di esplorare la pluralità delle pratiche di gioco a rischio e di approfondirne i meccanismi generativi.

Il volume si apre con un capitolo introduttivo, che restituisce il framework teorico e descrive analiticamente i passi procedurali e gli strumenti di raccolta delle informazioni di cui ci si è avvalsi nel disegno di ricerca adottato, che si contraddistingue precisamente per un'integrazione tra approccio quantitativo e qualitativo, all'insegna della *Mixed Social Research*, e tra ricerca e intervento, nell'ottica dell'*action-research*.

Il secondo capitolo, attraverso lo sguardo esperto di tre ricercatrici dell'Istituto di Fisiologia Clinica (IFC) del CNR ricostruisce, rispetto alle pratiche di gioco indagate nel volume, i risultati dell'indagine ESPAD® Italia 2024 (Biagioli, Fizzarotti, Molinaro, a cura di, 2024), al fine di fornire stime puntuale della diffusione dei comportamenti ludici a rischio a livello europeo, nazionale e regionale, che oltre a fornire un quadro di sfondo accurato, sono in grado di sopperire al carattere non statisticamente rappresentativo del campione di studenti, coinvolto nel Progetto d'Ateneo realizzato.

Nel terzo capitolo, lo sguardo è rivolto al gioco d'azzardo problematico e a rischio e si contraddistingue per l'applicazione di tecniche di analisi multivariata, utilizzate in sequenza (Analisi delle Corrispondenze Multiple e *Cluster Analysis*), allo scopo di ricostruire i tratti distintivi dei gruppi di studenti, isolabili all'interno del campione di adolescenti raggiunto dall'indagine realizzata, contraddistinti da un diverso approccio e livello di rischio con riferimento al gambling.

Alla *gaming addiction* è dedicato il capitolo successivo che, attraverso il confronto fra gruppi di studenti connotati da una diversa intensità di utilizzo dei videogiochi e dalla presenza o assenza di manifestazioni di dipendenza, ricostruisce in modo analitico i fattori di rischio e protettivi rispetto all'uso compulsivo e disfunzionale dei videogames.

Il quinto capitolo si concentra sull'ultima area di rischio associata alle pratiche ludiche, prendendo a riferimento la partecipazione al *binge drinking* (abbuffate alcoliche) e altre forme di divertimento estremo, come la partecipazione a social media challenge pericolose, sempre nell'ottica di caratterizzare precisamente i fattori (di rischio e protettivi) che si associano, comparativamente, a comportamenti disfunzionali ricorsivi o all'assenza di rischi all'interno di specifici sub-gruppi isolabili nel campione.

Nel capitolo successivo, si approfondisce il ruolo fondamentale svolto dalla famiglia nel preservare dal rischio o, per converso, nell'incentivare specifiche forme di vulnerabilità e, attraverso l'applicazione di un modello di regressione logistica, si ricostruisce, in modo empiricamente fondato, l'eziologia della multiproblematicità, ovvero della manifestazione congiunta di più forme di pratiche ludiche a rischio, anche nell'ottica di identificare fattori predittivi delle punte più estreme del disagio associato al gioco.

Nel sesto capitolo, considerato il ruolo strategico assolto dalle *life skills*, nel disincentivare i comportamenti ludici a rischio, si approfondisce la funzione di questi fondamentali elementi protettivi, fornendo evidenze empiriche suppletive, rispetto ai capitoli precedenti, e interrogandosi su quali fra i fattori, rilevati nel questionario impiegato nell'indagine, contribuiscano al consolidamento del corredo di competenze per la vita.

Segue un capitolo che, si distingue dagli altri, perché rende conto dell'approfondimento qualitativo, successivo all'indagine con questionario e svolto mediante l'impiego di focus group nelle classi dei cinque istituti con una maggiore incidenza di adolescenti a rischio. L'impiego di un approccio misto, oltre a consentire di supplire ai punti ciechi del questionario, recuperando la valenza di proprietà, come la consapevolezza e l'accettabilità del rischio, che mal si prestavano a una rilevazione in forma standard, ha favorito l'approfondimento dei meccanismi generativi dei rischi associati alle pratiche ludiche indagate.

Prima di presentare le conclusioni, in cui si opera una sintesi dei risultati e si indicano prospettive future, in termini di strategie di prevenzione dei rischi e di sviluppo della ricerca, l'ultimo capitolo rende conto di come i risultati dell'indagine siano stati valorizzati, nell'ottica della *action-research*, al fine di restituire delle linee guida di prevenzione dei comportamenti ludici a rischio, indirizzate a tutti gli istituti scolastici che hanno preso parte al progetto, e di coinvolgere i docenti dei cinque istituti con una maggiore incidenza di adolescenti a rischio in un'attività di formazione specialistica, volta a promuovere, negli anni successivi alla conclusione del progetto, strategie di intervento nelle classi, che siano in grado di rafforzare il corredo di risorse cognitive ed emotive degli studenti, utili ad arginare i rischi di dipendenza dal gambling.

Il volume è ulteriormente arricchito, nell'ottica di rendere pubbliche, ripetibili e controllabili le operazioni di ricerca condotte, dalla pubblicazione online degli strumenti di raccolta delle informazioni adottati (cfr. allegato 1 e 2) e di un'appendice metodologica (cfr. allegato 3), che ricostruisce i procedimenti impiegati per combinare in indici sintetici gli indicatori dei numerosi concetti astratti e complessi, rilevati mediante questionario.

Ringraziamenti

Desideriamo esprimere innanzitutto la nostra sincera gratitudine al MUR per aver finanziato il progetto e a tutti i membri dell'équipe di ricerca (cfr. nota 2) che, a vario titolo hanno concorso alla sua realizzazione.

Un ringraziamento speciale deve essere indirizzato ai Dirigenti scolatici, ai docenti e soprattutto alle studentesse e agli studenti dei 33 istituti di scuola secondaria superiore coinvolti nell'indagine³, che con la loro attiva e preziosa partecipazione hanno contribuito a costruire la base empirica, a partire dalla quale sono stati prodotti gli stimolanti risultati di ricerca discussi nel volume.

Desideriamo anche ringraziare i rilevatori che hanno guidato e supportato la compilazione del questionario nelle classi scolastiche: Carlotta Antonelli, Luciano Bonanni, Michele Mosca, Marco Pantano, Elena Penna, Giulio Valentino Rimoli, Lucia Salerno, Catalin Andrei Tofan, Alessandro Vetrano.

Esprimiamo gratitudine anche nei confronti di Monica Bramucci, Valentina Brattelli, Simona Cavallo, che hanno supportato Claudio Cippitelli nella conduzione dei focus group negli istituiti con una maggiore incidenza di adolescenti a rischio e che, insieme a Carlotta Antonelli, hanno concorso alla loro trascrizione.

3. Nello specifico, gli istituti coinvolti nelle diverse province del Lazio sono i seguenti: per la provincia di Frosinone, l'IIS "Simoncelli" (Sora), il Liceo Scientifico "Leonardo da Vinci" (Sora) e l'Istituto Tecnico "G. Marconi" (Anagni); per la provincia di Latina, il Liceo Scientifico Enrico Fermi (Gaeta), l'ISISS Teodosio Rossi (Priverno), l'ISS G. Marconi e il Liceo Scientifico G.B. Grassi; per la provincia di Rieti, il Liceo Scientifico Mario Tagliacozzo (Magliano Sabina) e l'IIS Elena Principessa di Napoli; per la provincia di Roma, l'IIS Leonardo Da Vinci, l'IPSEO A "Tor Carbone" - Alessandro Narducci, l'Istituto Tecnico Statale per il Turismo Cristoforo Colombo, l'Istituto Tecnico Industriale "E. Fermi", il Liceo Scientifico Talete, l'IPSEO Pellegrino Artusi, il Liceo Lucio Anneo Seneca, l'ISISS Enrico Mattei (Cerveteri), il Liceo Chris Cappell College, il Liceo Scientifico "Giovanni Vailati", il Liceo Classico Plauto, l'IIS S Giorgio Ambrosoli, il Liceo Scientifico "J.F. Kennedy", il Liceo Statale Democrito, l'IIS Gaetano De Sanctis, il Liceo Gelasio Caetani, il Liceo Classico Sperimentale "Bertrand Russell", l'IIS Luca Pacioli, il Liceo Ettore Majorana, il Liceo "Leonardo da Vinci" (Fiumicino), il Liceo E. Amaldi e l'ISIS Giuseppe Di Vittorio; per la provincia di Viterbo, il Liceo S. Rosa da Viterbo e il Liceo Scientifico Meucci (Ronciglione).

Infine, un ringraziamento va indirizzato al Comitato etico per la ricerca transdisciplinare dell'Ateneo Sapienza, che dopo aver valutato e approvato la proposta metodologica, ha fornito indicazioni sulle modalità più opportune per garantire l'anonimato e per ottenere i consensi informati alla partecipazione al progetto da parte dei genitori.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (APA) (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed. Washington, DC, APA; tr. it., *DSM-5*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.
- Baugartner, E. (2010), *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci.
- Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main, Suhrkamp; tr. it., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000.
- Beck, U. (1997), *Kinder der Freiheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp; tr. it., *I rischi della libertà*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Biagioli, S., Fizzarotti, C., Molinaro, S. (a cura di) (2024), *Sotto la superficie - Le nuove sfide dell'adolescenza tra rischi e quotidianità. Rapporto di Ricerca sulla diffusione dei comportamenti a rischio fra gli studenti delle scuole superiori di secondo grado*, Pisa, Istituto di Fisiologia Clinica – CNR. www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2025/09/ESPAD_2024_Final-compresso.pdf
- Caillois, R. (1958), *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*, Gallimard, Parigi; tr. it., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano, 1995.
- Canale, N., Griffiths, M.D., Vieno, A., Siciliano, V., Molinaro, S. (2016), Impact of internet gambling on problem gambling among adolescents in Italy: Findings from a large-scale nationally representative survey. *Computers in Human Behavior*, 57, 99-106.
- Cohen, S. (1972), *Folk Devils and Moral Panics*, London, MacGibbon and Kee.
- Galeotti, T., Canale, N., Charrier, L., Bacigalupo, I., Lazzeri, G., Vieno, A. (2024), *La Sorveglianza HBSC-Italia 2022 Health Behaviour in School-aged Children: i comportamenti di dipendenza*, Roma, Istituto Superiore di Sanità. www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/hbsc%202022%20COMPORTAMENTI%20DIPENDENZA.pdf
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press; tr. it., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino, 1994.
- Giordano, V., Farci, M., Panarese, P. (2012), *Oltre il senso del limite. Giovani e giochi pericolosi*, Milano, FrancoAngeli.
- Huizinga, J. (1938), *Homo ludens: Proeve eenen bepaling van het spel-element der cultuur*, Haarlem, Tjeenk Willink; tr. it., *Homo ludens*, Milano, il Saggiatore, 1967.

- Johnstone, P., Regan, M. (2020), Gambling harm is everybody's business: A public health approach and call to action. *Public Health*, 184, 63-66. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.06.010>
- Limone, P., Ragni, B., Toto, G.A. (2023), The epidemiology and effects of video game addiction: A systematic review and meta-analysis, *Acta Psychologica*, 241. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104047>
- Panarese, P. (2023), *Social media challenge. Processi, attori e rappresentazioni delle sfide virali negli ambienti digitali*, Milano, FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1971), *Genetic epistemology*, New York, W.W. Norton & Co.; tr. it., *L'epistemologia genetica*, Bari, Universale Laterza, 1971.
- Vygotsky, L. (1934), *Thought and Language*, Cambridge, MA, MIT Press; tr. it., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1992.
- Wei, Q., Zhang, S., Pan, Y., Hu, H., Chen, F., Yin, W., Lin, Q., Pan, S., Tham, C., Wu, J. (2022), Epidemiology of gaming disorder and its effect on anxiety and insomnia in Chinese ethnic minority adolescents. *BMC Psychiatry*, 22(260), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03894-3>
- Winnicott, D.W. (1971), *Playing and Reality*, London, Tavistock Publication; tr. it., *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 2005.

1. Un progetto misto di ricerca-azione sui rischi associati alle attività ludiche in età adolescenziale nella regione Lazio: il disegno di ricerca

di Sergio Mauceri

Il presente capitolo mira a ricostruire le premesse teoriche e la metodologia adottata per la realizzazione del progetto di ricerca-intervento, realizzato nelle scuole secondarie di secondo grado della regione Lazio, per indagare i processi generativi dei rischi connessi alle attività ludiche (gambling, gaming, *binge drinking*, giochi con pericoli per l'incolumità propria e altrui, come social media challenge pericolose) in età adolescenziale.

1. L'inquadramento del problema d'indagine

Il progetto di Ateneo realizzato – diretto dallo scrivente e condotto da un'équipe multidisciplinare di docenti e ricercatori della Sapienza Università di Roma e del CNR (cfr. Introduzione, nota 2) – si è proposto di raggiungere i seguenti obiettivi cognitivi:

- descrivere i rischi associati alle attività ludiche e il profilo dei giocatori a rischio tra gli adolescenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado della regione Lazio;
- identificare e approfondire i fattori di varia natura (di rischio e protettivi) che si associano in modo caratteristico con pratiche disfunzionali di gioco tra gli adolescenti;
- valorizzare i risultati dell'indagine, al fine di predisporre e applicare linee programmatiche di intervento, tese a ridurre e prevenire i rischi associati alle attività ludiche in ambito scolastico;
- ricostruire le caratteristiche salienti, il network di relazioni e le best practices del sistema dei servizi deputati alla prevenzione e alla cura del disturbo da gioco d'azzardo nella regione Lazio.

All'interno del presente volume, si focalizzerà l'attenzione sull'indagine condotta all'interno delle scuole secondarie di secondo grado, riservando di

approfondire i risultati incentrati sull'analisi del sistema dei servizi dedicati al contrasto del disturbo da gioco d'azzardo all'interno di un secondo volume di ricerca, anch'esso pubblicato in Open Access con l'editore FrancoAngeli (Mauceri, Di Censi, a cura di, 2026).

I rischi associati alle attività ludiche possono essere indagati da diverse prospettive: storica-letteraria, economica, legale, psicologica, pedagogica, sociologica e più recentemente, clinica. Questo progetto si propone di inquadrare il fenomeno come topic sociologico, nell'ottica di ricostruirne le determinanti relative al corredo di *life skills*, alla vita relazionale e al rapporto con gli agenti di socializzazione, di cui gli adolescenti sono portatori.

In fase di presentazione e finanziamento del progetto, il focus dell'indagine era stato circoscritto ai rischi associati al gambling, da cui discende l'attenzione congiunta riservata al sistema dei servizi dedicati al disturbo da gioco d'azzardo nella regione Lazio. Il disturbo da gioco d'azzardo è una malattia mentale che l'Associazione Psichiatrica Americana (APA) ha inserito nel 1980 per la prima volta nel DSM-III (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali), classificandolo tra i disturbi del controllo degli impulsi, che hanno grande affinità con i "disturbi ossessivo-compulsivi" e, soprattutto, con i comportamenti d'abuso e le dipendenze. Il DSM-V definisce il gioco d'azzardo patologico "un comportamento persistente, ricorrente e maladattivo di gioco che compromette le attività personali, familiari o lavorative" (cfr. Lavanco, Varveri, 2010).

Come pubblicato dall'*American Psychiatric Association* (2013; tr. it., 2013), i criteri del DSM-V per la diagnosi di disturbo da gioco d'azzardo comprendono almeno quattro tra i seguenti nove sintomi¹:

1. preoccupazione per il gioco d'azzardo (pensieri persistenti sul gioco);
2. necessità di giocare sempre più soldi per raggiungere lo stato di eccitazione desiderato (tolleranza);
3. tentativi di ridurre il gioco o di smettere;
4. irrequietezza e/o irritabilità quando non è possibile giocare d'azzardo;
5. giocare d'azzardo per evitare il malumore e non affrontare i problemi;
6. ritornare a giocare nel tentativo di rivincere il danaro precedentemente perso;
7. mentire agli altri circa l'entità del problema;
8. perdere una relazione o un'opportunità significativa a causa del gioco d'azzardo;
9. altre persone hanno dovuto farsi carico di problemi finanziari conseguenti al gioco d'azzardo (operazione di salvataggio).

1. Nel DSM-IV era presente anche un decimo criterio diagnostico, legato al ricorso a pratiche illegali per reperire i soldi per giocare, successivamente rimosso.

Il gioco patologico si caratterizza per una molteplicità di costi sociali, “perché si crea un effetto moltiplicatore dei danni che, dall’individuo, raggiungono la famiglia, la sfera degli amici e dei conoscenti, fino a gravare su tutta la collettività a causa dei costi sanitari, legali, dei danni collegati alla commissione di reati, dei debiti e delle insolvenze contrattuali” (Boccia, 2013, p. 106).

Una delle categorie più vulnerabili è costituita dagli adolescenti, che meno degli altri dispongono delle abilità necessarie per controllare gli impulsi e per assumere consapevolezza dei disturbi associati, con la conseguenza di sottomistare i rischi e di incontrare maggiori difficoltà nel richiedere aiuto e forme di assistenza (Canale *et al.*, 2016; Galeotti *et al.*, 2024). Analogamente a quanto avviene nella popolazione adulta, le conseguenze del disturbo da gioco d’azzardo possono essere particolarmente deleterie, come compromettere il rendimento scolastico, le relazioni con gli agenti di socializzazione e il gruppo dei pari e – nelle forme più gravi – possono comportare l’abuso di sostanze, stati depressivi e perfino il suicidio (Calado, Alexandre, Griffiths, 2017; Galeotti *et al.*, 2024).

Come sarà ricostruito analiticamente nel capitolo successivo, che analizza e discute i risultati prodotti dall’indagine ESPAD® Italia 2024 (Biagioni, Fizzarotti, Molinaro, a cura di, 2024), il gioco problematico e il gioco a rischio, nonostante il divieto normativo di accesso al gambling esteso ai minorenni, coinvolgono una percentuale affatto irrilevante di adolescenti sia a livello nazionale che regionale, prospettando la necessità di approfondire, in un’ottica sociologica, l’eziolegia dei rischi di dipendenza, attraverso il progetto realizzato (cfr. Cap. 3). I canali di accesso al gambling per i minorenni sono soprattutto quelli digitali e online (ad es., videogiochi, lootboxes e piattaforme online), che, non prevedendo la presenza fisica, consentono di disattendere più facilmente le forme di controllo dell’età connesse al divieto legislativo.

In considerazione della diffusione precoce del gambling, nel “corso degli ultimi anni la diffusione del gioco d’azzardo tra la popolazione giovanile è stata riconosciuta come un’importante tematica di salute pubblica e un campo emergente di ricerca” (Galeotti *et al.*, 2024, p. 8). In considerazione di questa serie di premesse, il progetto realizzato ha dedicato un’ampia attenzione a ricostruire i fattori protettivi e di rischio che si associano al ricorso al gambling come forma di svago in età adolescenziale, nell’ottica di fornire indicazioni – che sono poi state messe a punto e valorizzate nella fase di intervento (cfr. par. 2.7 e Cap. 9) – su quali elementi del corredo esperienziale, relazionale, cognitivo ed emotivo degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado fosse importante considerare nell’ideare efficaci strategie preventive del gioco problematico.

Successivamente al finanziamento del progetto, si è deciso di rimodulare gli obiettivi di indagine e il disegno di ricerca, estendendo l'attenzione ad altre pratiche di gioco, oltre al gambling, che presentassero rischi in età adolescenziale, nella consapevolezza che gli adolescenti costituiscono una categoria di specifica vulnerabilità anche rispetto alla dipendenza da videogames, come con riferimento ad altre attività ludiche, quali la partecipazione al *binge drinking* (abbuffate alcoliche) ed altri giochi pericolosi (come social media challenge) che comportano rischi per la propria o altrui incolumità.

Con riferimento ai rischi associati all'uso disfunzionale dei videogames, il progetto si è ricollegato ad una precedente indagine, diretta dallo scrivente (Mauceri, Di Censi, a cura di, 2020) e incentrata sui rischi di dipendenza da media e tecnologie digitali, mutuandone e riadattandone gli strumenti di rilevazione delle informazioni e proseguendo e approfondendo la riflessione già avviata in quella sede sui fattori di rischio che si associano in modo caratteristico con l'insorgenza della *gaming addiction*.

In particolare, come sarà ricostruito nel capitolo specificatamente dedicato a questa attività ludica (cfr. Cap. 4), il rischio di dipendenza associato al gaming è stata formalmente riconosciuto in ambito diagnostico, attraverso l'introduzione del *Gaming Disorder* nell'undicesima revisione della classificazione internazionale delle malattie (*International Classification of Disease - ICD-11*), ad opera dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2018) e nella quinta edizione del DSM (APA, 2013; tr. it., 2013). Nella prospettiva dell'OMS, tale disturbo è caratterizzato da una pratica di gioco persistente o ricorrente, online o offline, in cui si manifestano la compromissione del controllo sul gioco, la priorità crescente assegnata al gaming rispetto ad altri interessi e la continuazione o l'incremento dell'attività di gioco, nonostante il verificarsi di conseguenze negative. L'APA, invece, inserisce l'*Internet Gaming Disorder* tra i comportamenti patologici connessi all'uso della Rete, occupando uno spazio specifico – insieme al *Gambling Disorder* – nella sezione II del Manuale dedicata alle condizioni che necessitano di ulteriori studi (Schimmenti, 2017).

Attraverso la presentazione di un insieme di nove criteri diagnostici, l'APA classifica come situazioni clinicamente rilevanti quelle in cui nell'esperienza soggettiva di gioco si presentano almeno cinque dei seguenti comportamenti disfunzionali identificati:

- forte preoccupazione riguardo il gioco (salienza cognitiva);
- sintomi da astinenza quando non si gioca o il gioco viene impedito;
- necessità di aumentare il tempo del gioco per sperimentare soddisfazione (toleranza);
- tentativi infruttuosi di ridurre o interrompere il gioco;
- perdita di interesse per altri hobbies o attività (salienza comportamentale);

- prosecuzione del gioco nonostante i problemi da esso causati;
- menzogne a proposito del tempo passato a giocare;
- uso del gioco come mezzo di fuga o attenuazione di stati d'animo negativi;
- perdita o compromissione di relazioni interpersonali rilevanti; peggioramento del rendimento scolastico o lavorativo a causa del gioco.

Tuttavia, come ricostruito da Panarese e Germani (2024), l'idea dell'esistenza di una nuova patologia connessa al gioco e i relativi indicatori di classificazione del disturbo sono stati oggetto di un dibattito internazionale e interdisciplinare piuttosto vivace (cfr. Aarseth *et al.*, 2017; Billieux *et al.*, 2017; Griffiths *et al.*, 2017; Higuchi *et al.*, 2017; James, Tunney, 2017; Király, Demetrovics, 2017; Lee, Lee, Choo, 2017; van den Brink, 2017), in cui si confrontano argomentazioni ed evidenze empiriche di orientamento diverso. Di questo dibattito si è tenuto conto nel progettare le domande del questionario, finalizzate a rilevare i rischi di dipendenza, di cui si renderà conto nel paragrafo 2.3.1.

A fronte degli studi volti a sottolineare quanto il ricorso ai videogames a scopo ricreativo possa avere conseguenze positive sul benessere individuale, in letteratura è stato dedicato ampio spazio ad esplorare i rischi di dipendenza che un loro uso compulsivo può apportare e sulle conseguenze negative che la *gaming addiction* può avere in termini di salute psichica (come l'insorgenza di ansietà, depressione, o insonnia) e di rendimento scolastico (Achab *et al.*, 2011; Gentile *et al.*, 2011; Limone, Ragni, Toto, 2023; Longman, O'Connor, Obst, 2009; Pawlikowski, Brand, 2011; Stetina *et al.*, 2011; Wei *et al.*, 2022).

Se nel capitolo 4 si renderà conto analiticamente dei fattori di rischio e protettivi associati caratteristicamente alla *gaming addiction*, la mancata rappresentatività statistica del campione raggiunto nella presente indagine (cfr. par 2.2), ha richiesto di rendere conto all'interno del volume dei risultati classificatori cui è pervenuta l'indagine ESPAD® Italia 2024 (Biagioli, Fizzarotti, Molinaro, a cura di, 2024), che consentono di stimare accuratamente la diffusione dei rischi di dipendenza da videogames nella popolazione adolescenziale italiana e laziale e di caratterizzare il profilo dei videogiocatori problematici (cfr. Cap. 2).

All'interno dell'indagine si è poi deciso di focalizzare l'attenzione sulla partecipazione a giochi pericolosi che comportassero rischi per la propria o altrui incolumità. Tra queste pratiche ludiche a rischio, una menzione speciale meritano le challenge pericolose, che si sono diffuse tra i giovani soprattutto grazie alla popolarità in età sempre più precoce dei social media, che possono costituire un veicolo improprio per lanciare sfide dagli esiti dannosi per se stessi o per gli altri. La possibilità di partecipare a social media challenge pericolose può spingere i giovani a eseguire azioni estreme e rischiose per

ottenere visibilità o accettazione sociale. Queste sfide, spesso diffuse in modo virale, incoraggiano i giovani a eseguire azioni pericolose, come il consumo di sostanze tossiche o l'esecuzione di atti fisicamente rischiosi, che possono arrecare seri danni fisici e psicologici (Giordano, Farci, Panarese, 2012). Le social media challenge pericolose hanno dimostrato di avere un impatto significativo sulla percezione del rischio tra gli adolescenti, portandoli a sottovalutare i pericoli reali delle proprie azioni. Seppure la conoscenza alle challenge pericolose coinvolga una minoranza degli adolescenti e una ancora più esigua percentuale ne prenda parte (Panarese, 2023), all'interno dell'indagine si è deciso di focalizzare l'attenzione anche su questa pratica ludica, per gli esiti devastanti che può comportare, che possono giungere fino al decesso personale o di altre persone, che fanno le spese del comportamento irresponsabile dei partecipanti.

L'ultima attività ludica considerata ai fini dell'indagine è il *binge drinking*, una pratica che consiste nel consumo eccessivo e consecutivo di alcool (5 o più drink) in un breve lasso di tempo. Si tratta di un comportamento particolarmente diffuso tra i giovani, come sarà documentato nel capitolo 2, facendo riferimento ai risultati dell'indagine ESPAD® Italia 2024 (Biagioli, Fizzarotti, Molinaro, a cura di, 2024). Praticare il *binge drinking* può portare a problemi di salute acuti immediati, come l'intossicazione alcolica, ed effetti avversi di lungo termine, come dipendenza e danni cerebrali (Wechsler *et al.*, 2000). Il *binge drinking* è spesso associato a comportamenti a rischio, come guida in stato di ebbrezza, comportamenti sessuali non protetti e violenza (Kuntsche, Rehm, Gmel, 2004; Stolle, Sack, Thomasius, 2009; WHO, 2019).

Come il gaming e il gambling, anche la partecipazione a giochi pericolosi e al *binge drinking* sarà oggetto di specifica attenzione all'interno del volume, nell'ottica di esplorare quali possano essere i possibili fattori associati di tipo protettivo e propulsivo tra gli adolescenti laziali (cfr. Cap. 5).

2. Il disegno di ricerca

2.1. L'approccio metodologico

L'indagine sui giochi a rischio in età adolescenziale ha previsto come step iniziale la conduzione di una web survey chiusa (Mauceri, Faggiano, Di Censi, 2020), sottponendo un questionario online (cfr. Allegato 1 online) a un campione di 6.293 adolescenti iscritti alle classi dell'intero ciclo scolastico di 33 scuole secondarie di secondo grado nelle province della regione Lazio.

Consapevoli della necessità di intervenire in modo incisivo e di approfondire i meccanismi generativi del rischio nei contesti scolastici che presentasse-

ro una maggiore incidenza di adolescenti con comportamenti di gioco disfunzionale, si è proceduto alla selezione di 5 istituti tra i 33 coinvolti (cfr. par. 2.5), in cui condurre le successive fasi di ricerca qualitativa e di intervento.

Nello specifico, all'interno di tre classi scolastiche di ciascuno dei cinque istituti selezionati², sono stati condotti focus group di approfondimento qualitativo con gli studenti (cfr. par. 2.6; Cap. 8) e sono state organizzate sessioni formative con i docenti che potevano renderli agenti privilegiati nel veicolare efficaci strategie preventive dei rischi associati alle attività ludiche tra gli adolescenti a rischio (cfr. par 2.7; Cap. 9).

L'approccio metodologico, per come si è ulteriormente sviluppato al termine della web survey, si inscrive a pieno titolo nell'ambito della prospettiva della Mixed Methods Research (Creswell, Plano Clark, 2011; Amaturo, Punziano, 2016; Mauceri, 2019) e della ricerca-azione (Barbier, 1996; tr. it., 2007; Elliot, Giordan, Scurati, 1993; Lewin, 1946; tr. it., 1972).

Scopo dei successivi paragrafi è di documentare le scelte metodologiche che hanno presieduto allo svolgimento di ciascuna fase di ricerca, fornendo, nel contempo, utili elementi di corredo, volti a precisare il profilo del campione raggiunto dalla web survey e le caratteristiche salienti degli istituti in cui sono state condotte le successive fasi di approfondimento qualitativo e di intervento.

2.2. La procedura di campionamento e descrizione del profilo del campione

La web survey ha previsto che il questionario online progettato (cfr. par. 2.3), fosse compilato da un campione di adolescenti iscritti a istituti di scuola seconda di secondo grado nella regione Lazio.

Nello specifico, la procedura multistadio di selezione dei casi, con campionamento a grappolo nell'ultimo stadio, si è articolata nei seguenti stadi:

- 1° stadio: selezione delle cinque province della regione Lazio;
- 2° stadio: inclusione su base volontaria nel campione degli istituti scolastici nelle cinque zone campionate al primo stadio, cercando di mantenere il più possibile la proporzionalità rispetto alla numerosità degli studenti classificati in ordine alla provincia e all'indirizzo formativo (licei/tecnic/ professionali) degli istituti di iscrizione. In particolare, è stato raggiunto un totale di 33 istituti (22 Roma, 4 Latina, 3 Frosinone, 2 Rieti, 2 Viterbo), di cui 6 con indirizzo misto³;

2. Preme precisare che queste operazioni di selezione sono giustificate dall'entità ridotta del finanziamento a disposizione.

3. Vedi Introduzione, nota 3 per l'elenco degli istituti coinvolti.

- 3° stadio: selezione di 10 classi dell'intero ciclo scolastico in ciascuno degli istituti, chiedendo ai Dirigenti scolastici di selezionare le classi che reputassero più problematiche rispetto alle pratiche ludiche oggetto di indagine⁴;
- 4° stadio: inclusione nel campione di tutti gli studenti appartenenti alle classi selezionate nello stadio precedente (*campionamento a grappolo*) per un totale complessivo di 6.293 studenti.

Vale la pena considerare quali siano gli scostamenti del campione programmato rispetto a quello effettivamente raggiunto.

Innanzitutto, la scelta iniziale era quella di selezionare un campione statisticamente rappresentativo, ragione per la quale si è partiti dalla ricognizione della numerosità della popolazione studentesca iscritta ai vari indirizzi formativi nelle diverse province del Lazio (Tab. 1).

Tab. 1 – Numero di studenti iscritti agli istituti scolastici secondari di secondo grado distibuiti secondo la provincia e l'indirizzo formativo dell'istituto. Anno 2023

	<i>Frosinone</i>	<i>Latina</i>	<i>Rieti</i>	<i>Roma</i>	<i>Viterbo</i>	<i>Totale</i>
Licei	11.800	12.949	3.693	118.110	8.004	154.556
Tecnici	6.738	8.632	1.584	39.888	3.563	60.405
Professionali	3.088	3.624	1.570	19.032	1.218	28.532
<i>Totale</i>	21.626	25.205	6.847	177.030	12.785	243.493

Fonte: Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), 2023

Si è proceduto per questa via alla stratificazione del campione su base proporzionale, in ordine all'indirizzo formativo e alla provincia di appartenenza degli istituti, calcolando la numerosità ottimale per ciascuno strato, con un margine di errore del $+/-1,17\%$ e un livello di confidenza del 95% (Tab. 2). A partire dalla stima della numerosità prevista per ciascuno strato e l'intenzione di coinvolgere 10 classi per istituto (con una media di studenti per ciascuna classe, stimata dal MIM, pari a 19,5), si è proceduto con l'estrazione casuale degli istituti di scuola secondaria di secondo grado dei diversi indirizzi formativi nelle province.

4. Preme precisare che non tutti gli istituti coinvolti hanno dato la piena disponibilità di 10 classi, per cui il numero delle classi coinvolte è leggermente sottodimensionata rispetto a quanto programmato (pari a 317).

Tab. 2 – Composizione del campione di studenti programmato in base alla provincia e all'indirizzo formativo dell'istituto di iscrizione

	<i>Frosinone</i>	<i>Latina</i>	<i>Rieti</i>	<i>Roma</i>	<i>Viterbo</i>	<i>Totale</i>
Licei	339 (54,5%)	372 (51,4%)	106 (53,8%)	3.395 (66,7%)	230 (62,6%)	4.443 (63,5%)
Tecnici	194 (31,2%)	248 (34,2%)	46 (23,4%)	1147 (22,5%)	102 (27,8%)	1.737 (24,8%)
Professionali	89 (14,3%)	104 (14,4%)	45 (22,8%)	547 (10,8%)	35 (9,6%)	820 (11,7%)
<i>Totale</i>	622 (100,0%)	725 (100,0%)	197 (100,0%)	5.089 (100,0%)	368 (100,0%)	7.000 (100,0%)

Tuttavia, dopo aver constatato, che dopo aver esaurito completamente il campione di riserva, il numero delle adesioni era di appena un'unità, si è deciso di estendere l'invito a partecipare all'indagine all'intero universo degli istituti, rinunciando alle garanzie di rappresentatività statistica, ma preservando la possibilità di condurre l'indagine. Tuttavia, è bene precisare che la mancata rappresentatività statistica del campione penalizza esclusivamente la possibilità di generalizzare i risultati classificatori all'intera popolazione (ad es. la stima dei giocatori a rischio con riferimento alle diverse attività ludiche non potrà essere riferito alla popolazione studentesca laziale), mentre – come sottolineato da esponenti di spicco della Columbia School – non impedisce di produrre risultati affidabili con riferimento alle relazioni statistiche fra variabili (Mauceri, 2012, 2019, 2024b). Conseguentemente, l'intento esplicativo di identificare i fattori di rischio e protettivi associati caratteristicamente con i rischi connessi alle attività ludiche costituirà l'asse portante nella presentazione dei risultati⁵.

Pur essendo l'adesione degli istituti su base volontaria, in risposta a una e-mail di presentazione del progetto, il piano di campionamento programmato ha continuato a costituire una guida indispensabile al lavoro di inclusione degli istituti nel campione. A partire da un numero di adesioni iniziali, si è infatti proceduto ad una serie di contatti telefonici con i Dirigenti scolastici, selezionando *ad hoc* istituti che consentissero di bilanciare le quote programmate di studenti iscritti ai diversi indirizzi formativi delle varie province.

A seguito di questo laborioso lavoro di coinvolgimento degli istituti, è possibile osservare uno scarto scarsamente significativo tra ampiezza del

5. Come è già stato anticipato, per recuperare stime più accurate dell'incidenza dei comportamenti a rischio, si è fatto ricorso ai dati messi a disposizione dall'indagine ESPAD® Italia 2024 (Biagioli, Fizzarotti, Molinaro, a cura di, 2024), che si è avvalsa dell'estrazione di un campione statisticamente rappresentativo su base nazionale (cfr. Cap. 2).

campione programmato e del campione raggiunto (7.000 vs. 6.293), come anche molto contenuti sono gli scarti tra la percentuale di studenti delle diverse province nel campione e la stessa percentuale riferita alla popolazione studentesca complessiva (Tab. 3).

Tab. 3 – Composizione del campione di studenti raggiunto e della popolazione studentesca laziale in base alla provincia degli istituti a cui si è iscritti (%)

	% campione	% popolazione studentesca	Differenza
Frosinone	8,9	8,9	0,0
Latina	8,6	10,4	-1,8
Rieti	4,7	2,8	-1,9
Roma	72,6	72,7	-0,1
Viterbo	5,2	5,3	-0,1
<i>Total</i>	100,0	100,0	
<i>V.a.</i>	(6.293)	(243.493)	

Con riferimento all'intento di mantenere quote proporzionali anche con riferimento agli strati, identificati attraverso il riferimento congiunto alla provincia e all'indirizzo formativo degli istituiti, è possibile notare come a questo livello gli scarti tra campione programmato (Tab. 2) e campione raggiunto (Tab. 4) siano più consistenti, soprattutto in province come Frosinone, Rieti e Viterbo. Si tratta di scarti soprattutto determinati dalla minore disponibilità degli istituti tecnici, e ancora più professionali, a collaborare all'indagine⁶.

Avendo rinunciato alle garanzie di rappresentatività statistica, l'équipe di ricerca ha reputato che potesse essere una scelta opportuna quella di affidare la scelta delle 10 classi scolastiche entro le quali condurre l'indagine in ciascun istituto (3° stadio di campionamento) ai referenti per la didattica, chiedendo loro di includere quelle classi che presentassero una maggiore vulnerabilità rispetto ai rischi indagati. A fronte della nostra richiesta, non tutti gli istituti hanno garantito il vincolo delle 10 classi e diverse hanno optato per la selezione di classi che non coprissero l'intero ciclo scolastico.

6. La scarsa consistenza numerica nel campione degli iscritti a questi due tipi di istituti giustificherà l'aggregazione della variabile relativa all'indirizzo formativo all'interno delle analisi bivariate (licei/tecnici-professionali), volte a determinare quale sia l'influenza di tale proprietà sui comportamenti a rischio indagati.

Tab. 4 – Composizione del campione di studenti raggiunto in base alla provincia e all'indirizzo formativo dell'istituto di iscrizione (%)

	<i>Frosinone</i>	<i>Latina</i>	<i>Rieti</i>	<i>Roma</i>	<i>Viterbo</i>	<i>Totale</i>
Licei	486 (86,3%)	347 (64,4%)	236 (80,5%)	3.366 (73,7%)	329 (100,0%)	4.764 (75,7%)
Tecnici	77 (13,7%)	192 (35,6%)	0 (0,0%)	744 (16,3%)	0 (0,0%)	1.013 (16,1%)
Professionali	0 (0,0%)	0 (0,0%)	57 (19,5%)	459 (10,0%)	0 (0,0%)	516 8,2%
<i>Totale</i>	563 (100,0%)	539 (100,0%)	293 (100,0%)	4.569 (100,0%)	329 (100,0%)	6.293 (100,0%)

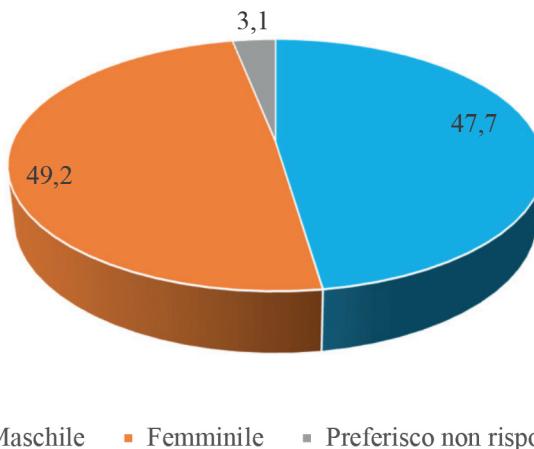
A fronte di quest'ultima deviazione, si giustifica la minore consistenza numerica degli iscritti all'ultimo anno del ciclo scolastico, che in diversi casi i referenti per la didattica hanno escluso per non ostacolare gli impegni didattici legati all'assolvimento degli esami di maturità (Tab. 5).

Tab. 5 – Composizione del campione di studenti raggiunto in base alla classe frequentata

	<i>N</i>	<i>%</i>
1^	1.480	23,5
2^	1.246	19,8
3^	1.404	22,3
4^	1.284	20,4
5^	872	13,9
<i>Totale</i>	6.286	100,0

A fronte delle deviazioni dal piano di campionamento iniziale, il campione raggiunto si caratterizza per un profilo eterogeneo con riferimento a caratteristiche socio-anagrafiche, come il genere (Fig. 1) e l'estrazione socio-culturale familiare (Tab. 6).

Fig. 1 – Profilo del campione in base al genere (%)



Tab. 6 – Profilo del campione in base all'estrazione culturale, sociale e socio-culturale familiare (%)⁷

	Culturale	Sociale	Socio-culturale
Bassa	9,1	17,1	8,7
Medio-bassa	12,9	10,4	18,4
Media	29,8	30,4	25,4
Medio-alta	18,9	18,3	24,6
Alta	29,3	23,7	22,8
Totali	100,0 (5861)	100,0 (5854)	100,0 (5543)

2.3. La progettazione del questionario: dalla concettualizzazione del problema alla costruzione delle domande di questionario

I comportamenti ludici a rischio in adolescenza sono un fenomeno multi-fattoriale, che ha dunque richiesto di progettare un questionario che mettesse a fuoco – oltre agli specifici indicatori di rischio e alle pratiche di gioco – i fattori propulsivi e gli elementi in grado di proteggere dalle conseguenze più

7. L'alto numero di missing values sui tre indici è addebitabile all'alta incidenza di studenti che hanno risposto “non so” in relazione alla richiesta di indicare il titolo di studio e la professione dei genitori.

dannose, come la dipendenza. Il questionario (cfr. Allegato 1 online), articolato in 54 domande, ha una struttura complessa, per quanto adattata alla giovane età dei rispondenti, che si è proposta di rilevare un paniere di proprietà corposo, relativo ad una serie di aree problematiche e proprietà analitiche (isolate durante la fase di concettualizzazione del problema), incentrate sulle pratiche ludiche e sui fattori di rischio e protettivi in ipotesi caratteristicamente connessi ad esse (cfr. Tav. 1).

Il questionario è stato progettato dopo aver condotto un accurato scouting degli strumenti adottati in precedenti ricerche, soprattutto con riferimento alle aree problematiche dedicate alle attività ludiche a rischio, come anche relativamente alla rilevazione delle *life skills*.

Inoltre, è stato sottoposto a un'accurata fase di pretesting, sottponendo il questionario ad adolescenti nella modalità di intervista faccia a faccia (30 casi), per poter registrare in forma sistematica eventuali distorsioni a carico della progettazione delle domande (sottoderminazione, sovradeterminazione, domande troppo intrusive; cfr. Mauceri, 2003, 2024c; Marradi, 2019; Pitroni, 2009), e nella modalità di autocompilazione online (60 casi), per poter controllare eventuali problemi nell'implementazione digitale. La revisione del questionario, a seguito di questa fase di collaudo dello strumento, ha previsto l'eliminazione di domande eccessivamente intrusive, come anche la riformulazione di specifiche domande, volta a renderle più comprensibili e adatte alla giovane età dei rispondenti.

Tav. 1 – La concettualizzazione del problema: aree problematiche e proprietà analitiche rilevate dalle domande di questionario

Aree problematiche	Proprietà analitiche	Domande di questionario (cfr. Allegato 1 online)
Gambling	Domanda filtro: giocato almeno una volta nella vita	Dom. 20
	Motivazioni al gioco	Dom. 20.1
	Motivazioni della mancata attitudine al gioco	Dom. 20.2
	Domanda filtro: giocato negli ultimi 12 mesi	Dom. 21
	Giochi praticati	Dom. 22
	Tempo di gioco	Dom. 23
	Modalità di gioco	Domm. 24, 25
	Luogo di gioco	Dom. 24.1
	Soldi spesi	Dom. 26
	Bilancio perdite/vincite	Dom. 27
	Rischi di dipendenza da gambling	Domm. 28, 29

Tav. I – Segue

<i>Arearie problematiche</i>	<i>Proprietà analitiche</i>	<i>Domande di questionario (cfr. Allegato 1 online)</i>
<i>Gambling</i>	Amici/parenti dediti al gioco	Dom. 32
	Rappresentazione giocatori d'azzardo	Dom. 33
	Rappresentazioni associate al gambling	Domm. 30, 31
<i>Gaming</i>	Domanda filtro sull'uso dei video games negli ultimi 12 mesi	Dom. 12
	Rischio di dipendenza da videogames	Domm 14, 18
	Tempo trascorso a giocare con videogames	Domm. 15, 16
	Modalità di gioco	Dom. 17
<i>Giochi pericolosi</i>	Propensione al <i>binge drinking</i>	Domm. 34, 35
	Motivazioni del <i>binge drinking</i>	Dom. 36
	Persone con cui ha praticato <i>binge drinking</i>	Dom. 37
	Propensione al <i>binge drinking</i> futura	Dom. 38
	Partecipazioni ad altri giochi pericolosi (compresi challenge)	Dom. 39
	Propensione futura a giochi pericolosi	Domm. 39.1, 39.2, 44
	Giochi pericolosi praticati	Dom. 40
	Tempo trascorso dall'ultima volta in cui si è praticato	Dom. 41
	Motivazioni dei giochi pericolosi	Dom. 42
	Persone con cui ha praticato giochi pericolosi	Dom. 43
	Giochi attrattivi	Dom. 44
	Numerosità degli amici che hanno praticato giochi pericolosi	Dom. 45
<i>Fruizione del tempo libero</i>	Frequenza attività culturali	Dom. 1 (item a, b c, f)
	Frequenza attività ludiche	Dom. 1 (item d, g, h) Dom. 4
	Frequenza lettura quotidiani	Dom. 2
	Frequenza lettura libri non scolastici	Dom. 3
	Frequenza uscite con gli amici	Dom. 5
<i>Life skills</i>	Consapevolezza di sé	Dom. 6 (item 1, 2, 3)
	Gestione delle emozioni	Dom. 6 (item 4, 5, 6)
	Gestione dello stress	Dom. 6 (item 7, 8, 9)
	Relazioni efficaci	Dom. 6 (item 10, 11, 12)

Tav. 1 – Segue

<i>Arearie problematiche</i>	<i>Proprietà analitiche</i>	<i>Domande di questionario (cfr. Allegato 1 online)</i>
<i>Life skills</i>	Empatia	Dom. 12 (item 1, 2, 3)
	Pensiero critico	Dom. 12 (item 4, 5, 6)
	<i>Decision making</i>	Dom. 12 (item 7, 8, 9)
	<i>Problem solving</i>	Dom. 12 (item 10, 11, 12)
<i>Disagio socio-emotivo</i>	Disagio relazionale	Dom. 7 (item 1, 3, 4, 7, 9, 10)
	Livello di autostima	Dom. 7 (item, 2, 8)
	Propensione ad annoiarsi	Dom. 7 (item 5, 6)
<i>Contesto familiare</i>	Disagio familiare	Dom. 8 (item a, b. d. e)
	Livello di autoritarismo familiare	Dom. 8, item c
	Livello di controllo familiare	Dom. 9 (item a, b, c)
	Disponibilità denaro per uso personale	Dom. 9 item d Dom. 10 Dom. 11
	Affettività familiare	Dom. 9 item e
<i>Propensione al rischio</i>	Indicatori di propensione a vivere situazioni rischiose	Dom. 19
<i>Rendimento scolastico</i>	Autovalutazione del rendimento scolastico nell'ultimo anno concluso	Dom. 51
<i>Dati di base</i>	Genere	Dom. 46
	Provincia scuola	Dom. 47
	Denominazione istituto	Dom. 48
	Indirizzo formativo	Dom. 49
	Classe frequentata	Dom. 50
	Comune di residenza	Dom. 51
	Composizione familiare	Dom. 52
	Estrazione culturale familiare	Dom. 53
	Estrazione sociale familiare	Dom. 54

2.4. Attività ludiche e rischi associati

Considerata la centralità delle domande riservate alle attività ludiche rispetto agli obiettivi dell’indagine, particolare cura nella progettazione delle domande è stata posta nel rilevare da un lato i rischi associati alle pratiche di gioco e dall’altro tutte quelle informazioni inerenti alla dimensione motivazionale, alle modalità di gioco (con una specifica attenzione all’entità e alla frequenza delle pratiche), ai processi emulativi, come anche, con riferimento al gambling, specifiche forme di rappresentazione del giocatore d’azzardo, in grado di restituire un quadro completo degli elementi di push e di pull connessi ai comportamenti di gioco messi in atto. L’analisi congiunta dei rischi e delle pratiche di gioco consentirà di delineare un profilo accurato degli stili di gioco adottati dagli adolescenti classificati su diversi livelli di rischio.

Con riferimento ai rischi di dipendenza associati al gambling (cfr. Cap. 3), si è proceduto progettando domande a batteria, mediante il ricorso a tecniche di scaling, che prevedevano set di indicatori/item, riferibili alle diverse dimensioni del gioco problematico. Oltre a progettare *ad hoc* una specifica domanda a batteria, sono stati mutuati 11 dei 12 item previsti da una scala già collaudata, il SOGS-RA (*South Oaks Gambling Screen*), uno strumento di screening dei rischi associati al gambling, adattato alla popolazione giovanile da Winters, Stinchfield e Fulkerson (1993) e validato nella versione italiana da Colasante *et al.* (2014)⁸. Attraverso un set di 11 item dicotomici, che consentivano di registrare la presenza/assenza di comportamenti a rischio, è stato possibile classificare i rispondenti che avessero giocato d’azzardo almeno una volta negli ultimi 12 mesi, in giocatori senza problemi (0-1 risposte affermative), giocatori a rischio (2-3 risposte affermative), caratterizzati da un rischio moderato e giocatori problematici (4 e oltre risposte affermative), caratterizzati da un comportamento con rischi di dipendenza.

Come ricostruito da Cerrai, Resce e Molinaro,

questo strumento deriva da una più ampia versione utilizzata per la valutazione della problematicità del gioco d’azzardo nella popolazione adulta (SOGS – *South Oaks Gambling Screen* – Lesieur, Blume, 1987). Come per altri test di screening che valutano la gravità dei comportamenti legati al gioco d’azzardo, il SOGS-RA definisce le domande basandosi sui criteri diagnostici stabiliti dal Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. Nello studio di validazione, Winters *et al.* (1993) evidenziano un’alta correlazione tra il punteggio del SOGS-RA e lo score determinato dai criteri diagnostici del DSM.

8. Come si avrà modo di osservare, il dodicesimo item della scala è stato recuperato, se pure in forma diversa, nella scala progettata dal gruppo di ricerca per avvalersi di indicatori di rischio suppletivi.

Nella validazione italiana del SOGS-RA (Colasante *et al.*, 2014), oltre alla traduzione e all'adattamento transculturale, mediante il metodo “translation and back translation” (Beaton *et al.*, 2000), è stata eseguita anche l'analisi statistica di validazione interna per la verifica dell'omogeneità e della consistenza dello strumento (2017, p. 42).

Il SOGS-RA è costituito da item relativi a indicatori di rischio esperiti negli ultimi 12 mesi, quali: dissimulazione delle perdite e del gioco, problemi relazionali connessi al gioco, senso di colpa nel giocare, perdita di controllo del comportamento, perdita di giorni a scuola a causa del gioco, problemi finanziari e forme di devianza connesse alla necessità di ottenere soldi per giocare.

La scala, all'interno del questionario è stata sottoposta nel seguente modo, prevendendo delle lievi riformulazioni linguistiche rispetto alla versione originaria, segnalate come necessarie a seguito del pretesting (come ad es., l'uso della prima persona)⁹:

28. Ripensando agli ultimi 12 mesi, ti sei mai trovato in ciascuna delle seguenti situazioni? Dare una risposta per ciascuna riga

	No	Sì
a) Quando stavo giocando, ho detto agli altri di aver vinto soldi quando non era vero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Il gioco mi ha causato discussioni in famiglia e con gli amici, oppure problemi a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ho giocato più soldi di quanto mi ero proposto di fare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Alcune persone mi hanno criticato perché gioco o mi hanno detto che ho un problema con il gioco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mi sono sentito in colpa per i soldi che ho speso nel gioco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Vorrei smettere di giocare, ma non ci riesco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ho nascosto alla famiglia o agli amici scontrini di scommesse, biglietti della lotteria, soldi spesi per il gioco, o altre prove del gioco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ho avuto litigi con la famiglia o con gli amici, parlando di soldi spesi nel gioco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Ho preso in prestito soldi per giocare, senza restituirli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ho fatto assenze a scuola per andare a giocare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Ho preso in prestito denaro oppure rubato qualcosa per avere soldi per giocare o per nascondere attività di gioco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Avendo previsto delle variazioni, rispetto alla versione della scala SOGS-RA validata (eliminazione di un item e riformulazione linguistica), si è posta particolare cura ad effettuare in matrice tutti i controlli di validazione, necessari per controllare l'unidimensionalità e l'affidabilità dei risultati classificatori.

Il dodicesimo item del SOGS-RA, che mal si prestava a risposte diconomiche e che rilevava la spinta a tornare a giocare per vincere i soldi persi, è stato inserito in una scala successiva, progettata dal gruppo di ricerca per recuperare indicatori di rischio suppletivi, che si reputavano particolarmente pregnanti.

Questa domanda (riportata di seguito), composta da 5 item, è stata progettata come scala auto-ancorante di tipo Cantril (con punteggi di accordo da 0 a 5) e ha consentito di rilevare, oltre alla spinta a continuare a giocare per recuperare i soldi persi, anche indicatori di rischio relativi alla sfera emozionale (nel vissuto di gioco e connessa alle perdite) e alla perdita di interesse nei confronti di altre attività ricreative.

29. Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni relative ai giochi i cui si vincono e perdono soldi?

Dare una risposta per ciascuna riga, assegnando un punteggio compreso tra 0 e 5, dove 0=per nulla d'accordo e 5=del tutto d'accordo

	0	1	2	3	4	5
a) Quando gioco e vinco provo delle emozioni intense	<input type="checkbox"/>					
b) Quando gioco e perdo provo molta rabbia	<input type="checkbox"/>					
c) Se gioco e sto perdendo è importante continuare a giocare fino a quando si è tornati pari	<input type="checkbox"/>					
d) Da quando gioco ho perso interesse in precedenti hobby e altre attività di intrattenimento	<input type="checkbox"/>					
e) Mi sono sentito distaccato dal contesto mentre giocavo, come se fossi in trance	<input type="checkbox"/>					

Come ricostruito nell'appendice metodologica online (cfr. Allegato 3), in questo caso l'indice di rischio associato al gambling è stato ottenuto operando una media dei punteggi registrati sui singoli item e suddividendo il punteggio complessivo in quattro livelli di rischio (basso, medio-basso, medio-alto, alto).

Nel Cap. 3, oltre a rendere conto dei risultati classificatori derivanti dall'utilizzo congiunto di queste due scale di rischio associato al gambling, sarà possibile testare quanto i risultati derivanti dai due strumenti mettano in luce risultati convergenti con riferimento ai fattori di rischio e i fattori protettivi connessi caratteristicamente al gioco d'azzardo.

La dipendenza da videogames è stata operativizzata, facendo riferimento a 11 indicatori di rischio, riferibili a diverse dimensioni della *gaming addiction*.

tion (Tav. 2)¹⁰, con l'intento di classificare il campione dei videogiocatori in base al livello di rischio. Con riferimento ai diversi item è stato chiesto di indicare, su una scala di frequenza relativa a quattro modalità (molto spesso, spesso, qualche volta, mai), l'adesione o meno a pratiche a rischio di dipendenza. Gli indicatori sono stati selezionati, privilegiando quelli su cui in letteratura si è palesato un maggiore accordo, includendo il riferimento a comportamenti disfunzionali, come ricerca di sollievo da stati d'animo negativi, incapacità di regolare il tempo dedicato al gioco, bisogno di aumentare il tempo di utilizzo per ottenere l'effetto desiderato, sintomi di astinenza, conflittualità relazionali a causa dell'attività di gioco e compromissione delle attività connesse a bisogni e impegni rilevanti.

Tav. 2 – *Indicatori e dimensioni della dipendenza da videogames*

<i>Indicatori</i>	<i>Dimensioni</i>
Ho giocato più a lungo di quanto avessi programmato	Tolleranza
Ho rinunciato a fare un pasto con i miei genitori pur di continuare a giocare	Dominanza
Ho giocato per sfuggire o per alleviare uno stato d'animo negativo (ad es. noia, ansia, tristezza)	Sintomi di astinenza
Mentre giocavo ho pensato di dover interrompere ma alla fine ho continuato lo stesso	Tolleranza
Ho avuto una discussione con i miei genitori a causa del gioco	Conflitto
Ho rinunciato a qualche ora di sonno per poter giocare	Dominanza
Ho sentito la necessità di passare più tempo a giocare per ottenere soddisfazione o piacere	Tolleranza
Dopo aver giocato mi è capitato di avere difficoltà ad addormentarmi	Sintomi di astinenza
Ho scelto di passare più tempo a giocare anziché uscire con gli amici/partner	Dominanza
Divento di cattivo umore quando non posso giocare	Sintomi di astinenza
Ho trascurato lo studio per passare più tempo a giocare	Dominanza

Come sarà ricostruito nell'appendice metodologica online (cfr. Allegato 3), per la costruzione dell'indice di *gaming addiction*, si è assegnato un punteggio progressivo da 1 a 4 alle categorie di risposto (da mai a molto spesso),

10. Dato il numero elevato di item, la scala è stata suddivisa in due domande (Allegato 1 online, domm. 14, 18) per evitare che si verificassero fenomeni di *response set* (risposte meccaniche).

per poi calcolare la media dei punteggi sui diversi item e classificare, infine, gli adolescenti che avessero giocato almeno una volta nell'ultimo mese su quattro livelli di rischio (basso, medio-basso, medio-alto, alto).

Allo scopo di tenere congiuntamente conto del rischio di dipendenza e dei tempi di gioco, si è poi costruito un indice tipologico, articolato in cinque categorie (non giocatori, *casual gamers* senza rischio, *hardcore gamers* senza rischio, *casual gamers* con rischio, *hardcore gamers* con rischio), utilizzato con un ruolo di variabile dipendente nelle analisi bivariate, volte a identificare possibili fattori di rischio e protettivi (cfr. Cap. 4; Allegato 3 online).

Con riferimento alle altre pratiche ludiche pericolose (*binge drinking* e giochi con rischi per la propria o altrui incolumità, come la partecipazione a challenge), ci si è invece limitati a rilevare se vi avessero preso parte e se intendessero praticarle in futuro, con l'intento di poter isolare i casi di recidività e di pentimento.

Prevedendo una bassa incidenza di casi che avessero partecipato a giochi pericolosi, come le challenge, si è infine previsto di poter identificare i casi che, pur non avendo praticato queste attività, non escludevano questa eventualità per il futuro (possibilisti).

Nell'appendice metodologica online (cfr. Allegato 3) e nel Cap. 5 si renderà conto delle procedure di costruzione degli indici tipologici di rischio, relative al *binge drinking* e agli altri giochi pericolosi, e degli esiti classificatori derivanti dalla combinazione tra effettiva partecipazione a questi giochi pericolosi e progettualità futura.

2.5. *I fattori protettivi*

Allo scopo di investigare quali fattori svolgessero un ruolo protettivo rispetto ai rischi associati alle attività ludiche, un'altra area problematica è stata riferita alla fruizione del tempo libero, nell'ipotesi che l'esposizione ad attività culturali, piuttosto che semplicemente ludico-ricreative, costituisse un indizio particolarmente importante di uno stile di vita orientato allo sviluppo di risorse cognitive e relazionali capaci di preservare dalla partecipazione a pratiche di gioco devianti o disfunzionali. Oltre ad indagare quali fossero le modalità di fruizione del tempo libero, sono stati rilevati altri indicatori di esposizione a stimoli culturali, che potessero in ipotesi costituire fattori protettivi, come la frequenza di lettura di libri extra-scolastici e di quotidiani.

Analogamente, si è ipotizzato anche che l'acquisizione di specifiche *life skills* (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, relazioni efficaci, empatia, pensiero critico, *decision making*, *problem solving*) potesse preservare efficacemente da pratiche di gioco a rischio, per come emerso da precedenti indagini con riferimento a fenomeni come la povertà

educativa o il consumo di sostanze psicotrope (Botvin, 1998; Giannotta, Weichold, 2016; Weilchold, Blumenthal, 2016). Per la progettazione della sezione di questionario dedicata alle *life skills*, che prevedeva una scala Cantril (con punteggi di accordo da 0 a 5), in cui a ciascuna competenza erano riservati 3 item, si è fatto riferimento a differenti modelli teorici (OMS, 1993; USAID, 2015; Hoskins, Liu, 2019) e si è tratta ispirazione dai seguenti questionari rinvenuti in letteratura: *Social-Emotional Competence Questionnaire* (SECQ) (Zhou, Ee, 2012); *Social Skills Improvement System Rating Scales* (SSIS-RATING SCALE) (Gresham, Elliot, 2008); *Self-Awareness Outcomes Questionnaire* (SAOQ) (Sutton, 2016); *Employability Assessment Tool* (Dershem, 2016); *Adolescent Measure of Empathy and Sympathy* (AMES) (Vossen, Piotrowski, Valkenburg, 2015); *Test della Personalità Creativa* (TPC) (Williams, 1994); *California Critical Thinking Dispositions Inventory* (CCTDI) (Facione, Facione, Giancarlo, 2001).

Considerato l'elevato numero di item (24), la scala è stata suddivisa in due domande (cfr. Allegato 1 online, Domm. 6 e 12), opportunamente distanziate, per evitare response set (risposte meccaniche). La Tav. 3, riportata di seguito, consente di visualizzare la corrispondenza tra gli item della scala e le singole competenze per la vita che si proponevano di rilevare¹¹.

Tav. 3 – Item utilizzati per la rilevazione delle singole life skills

<i>Life skills</i>	<i>Item</i>
<i>Consapevolezza di sé</i>	a. Sono in grado di riconoscere i miei stati d'animo e i miei sentimenti b. Quando ho un problema con una persona gliene parlo c. Sono consapevole delle mie capacità e dei miei limiti
<i>Gestione delle emozioni</i>	a. Quando sono arrabbiato/a con qualcuno, aspetto di calmarmi prima di discutere b. Riesco a controllare le mie emozioni quando succede qualcosa di spiacevole c. Rimango calmo/a quando le cose vanno male
<i>Gestione dello stress</i>	a. Riesco a mantenere la calma in situazioni di ansia e stress che comportano una prova b. Riesco a gestire l'ansia in situazioni nuove e inaspettate c. Riesco a capire come comportarmi per stare meglio quando sono agitato/a e stressato/a

11. Anche in questo caso si rimanda all'appendice metodologica online (cfr. Allegato 3), la ricostruzione delle procedure utilizzate per combinare in indici il contributo degli indicatori riferibili a ciascuna delle *life skills* isolate e il complessivo corredo di competenze per la vita acquisite.

Tav. 3 – Segue

<i>Life skills</i>	<i>Item</i>
<i>Relazioni efficaci</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. Riesco a collaborare con gli altri, rispettando le loro idee b. Mi scuso sempre quando faccio qualcosa che ferisce i miei amici c. Cerco di perdonare gli altri quando mi chiedono scusa
<i>Empatia</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. Sono dispiaciuto/a quando un mio amico/a si sente triste b. Spesso riesco a capire come si sentono le persone ancor prima che me lo dicano c. Mi sento triste per qualcuno che viene trattato ingiustamente
<i>Pensiero critico</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. Cerco di capire le situazioni senza farmi influenzare dalle opinioni degli altri b. Prima di esprimere il mio punto di vista cerco di informarmi il più possibile sull'argomento c. Prima di prendere una posizione rifletto sui diversi punti di vista espressi dagli altri
<i>Decision making</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. Prima di fare qualcosa penso sempre alle conseguenze delle mie scelte sulla mia vita b. Prima di fare qualcosa penso sempre alle conseguenze delle mie scelte sugli altri c. Prima di prendere una decisione valuto le diverse possibilità
<i>Problem solving</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. Quando c'è un problema provo a risolverlo il prima possibile b. Quando c'è un problema, cerco le informazioni necessarie per trovare una soluzione c. Riesco a osservare un problema da diversi punti di vista per trovare una soluzione

2.6. *I fattori di rischio*

Tra i fattori di rischio, sono stati rilevati diversi elementi capaci di esercitare un ruolo propulsivo nella messa in pratica di attività ludiche problematiche. Forme di disagio, come quello relazionale (nelle interazioni tra pari e con i docenti) o familiare (conflittualità, disattenzione ai bisogni dei figli, freddezza nei rapporti, chiusura al dialogo, mancanza di affettività) hanno costituito l'oggetto di specifiche scale tese a registrare l'intensità di quegli stati d'animo negativi e condizioni contestuali, che possono plausibilmente costituire un incentivo alla chiusura in se stessi, alla fuga dalla realtà e all'eccessiva libertà di azione che, in ipotesi, si connettono con certe pratiche disfunzionali di gioco.

Altri fattori di rischio rilevati mediante il questionario sono: la propensione alla noia, problemi di autostima, un eccessivo controllo e autoritarismo familiare o la propensione a vivere situazioni rischiose.

L'ipotesi di associazione tra molti di questi fattori e le pratiche ludiche a rischio era già stata convalidata nell'ambito di un precedente progetto di Ateneo, diretto da chi scrive, centrato su comportamenti compulsivi connessi all'uso di tecnologie e media digitali (Mauceri, Di Censi, a cura di, 2020).

Come per le altre aree, si rimanda all'appendice metodologica online (cfr. Allegato 3) per la descrizione delle procedure utilizzate per la costruzione degli indici relativi ai fattori di rischio qui richiamati.

Considerata la necessità che pratiche di gioco come il gambling necessitassero di una disponibilità di denaro, sono state anche progettate domande tese a investigare quale fosse la disponibilità economica ricevuta dai genitori o l'eventuale possesso di carte prepagate.

Infine, è stato introdotto il riferimento a diversi dati di base, relativi a caratteristiche individuali (genere), al contesto scolastico (denominazione, indirizzo formativo e provincia dell'istituto, classe frequentata) e familiare (composizione, titolo di studio e professione dei genitori), nell'ottica di caratterizzare i profili di giocatori a rischio.

Le ipotesi sono state sottoposte a controllo empirico in fase di analisi dei dati, producendo risultati in gran parte convergenti con esse, di cui si renderà conto nei capitoli successivi.

2.7. La raccolta delle informazioni tramite questionario online

Il questionario, implementato con la piattaforma LimeSurvey, è stato compilato online in ciascuna delle 317 classi scolastiche campionate, sotto la guida esperta di un rilevatore, mediante la compilazione online, nelle postazioni del laboratorio informatico degli istituti o tramite il proprio smartphone. Il rilevatore, dopo aver presentato gli obiettivi dell'indagine, ha invitato gli studenti ad accedere al questionario, tramite uno specifico link o la scansione di un Qrcode, ha motivato a rispondere sinceramente alle domande e ha supportato gli studenti in caso di difficoltà nella comprensione delle domande, o di difficoltà a rispettare i vincoli della compilazione online, come quelli relativi all'obbligatorietà delle domande. Considerata la natura complessa e articolata del questionario, precedentemente descritta, la presenza di un ricercatore in classe, che supportasse la compilazione online del questionario, ha contribuito a massimizzare la cooperazione dei rispondenti, nell'ottica di minimizzare il numero di questionari incompleti o di risposte fornite casualmente, senza opportuna meditazione. Su un altro versante, la compilazione online ha reso possibile la protezione della privacy dei rispondenti, in assenza di registrazione di dati sensibili o dell'indirizzo IP di provenienza. L'anonimato dei questionari ha contribuito a ridurre particolarmente i rischi

di desiderabilità sociale delle risposte (Schuman, Presser, 1981), in relazione alle domande più intrusive e incentrate su temi sensibili¹². Infatti, la presenza del ricercatore in classe ha consentito di sottolineare le garanzie di rispetto della privacy, permettendo di ridurre le probabili reticenze a dichiarare comportamenti, come il ricorso al gioco d'azzardo (vietato ai minorenni), al *binge drinking* o la partecipazione a challenge pericolose, che normalmente si svolgono all'insaputa degli agenti di socializzazione, come i genitori o gli insegnanti. In questo senso, l'autocompilazione e il supporto digitale, rispetto a *modes of data collection* come l'intervista *face-to-face* o telefonica, hanno contribuito a massimizzare l'affidabilità delle risposte in relazione a domande che, alla presenza dell'intervistatore, avrebbero probabilmente incentivato strategie di mimesi e attivato barriere difensive della propria privacy, incorrendo in risposte socialmente desiderabili (cfr. Lazarsfeld, Franzen, 1945; de Leeuw, 1992; Tourangeau, Smith, 1996; Presser, Stinton, 1998; Kreuter, Presser, Tourangeau, 2008). Passando a illustrare un altro vantaggio della digitalizzazione del questionario, la compilazione online, ha agevolato la possibilità di visualizzare e compilare agevolmente le numerose domande a batteria che, mediante il ricorso a procedure di scaling, facevano riferimento a ampi set di indicatori per indagare i rischi di dipendenza e i pericoli associati alle attività ludiche o fattori protettivi e di rischio, ad essi in ipotesi connessi, come l'acquisizione di specifiche *life skills*, il disagio familiare e relazionale, il livello di autostima, la propensione alla noia, la fruizione di attività culturali e ricreative nel tempo libero.

La ricerca ha anche delle forti implicazioni etiche, dal momento che coinvolge nel percorso soggetti minorenni in relazione ad un oggetto di indagine particolarmente intrusivo. Questa peculiarità ha richiesto che la progettazione dell'indagine e gli strumenti utilizzati passassero preliminarmente al vaglio attento del Comitato etico per la ricerca transdisciplinare dell'Ateneo Sapienza, che – dopo aver valutato e approvato la proposta – ha fornito indicazioni sulle modalità più opportune per garantire l'anonimato e per ottenere i consensi informati alla partecipazione al progetto da parte dei genitori. Anche in relazione a quest'ultimo aspetto, il ricorso ai supporti digitali ha garantito una compressione dei tempi di ricerca e una partecipazione estesa, mediante il ricorso ai registri elettronici di ciascun istituto. Attraverso i registri elettronici, è stato possibile che ciascun istituto gestisse agevolmente le operazioni preparatorie alla compilazione del questionario nelle classi, mediante

12. Per un approfondimento dei problemi metodologici associati alla progettazione di questionari su temi particolarmente intrusivi si rimanda a Pitrone, 2009 e a Marradi, 2019. In relazione alle ricadute delle scelte metodologiche compiute nel presente progetto sul tasso di risposte socialmente desiderabili, si rimanda, invece, a Faggiano e Mauceri, 2025.

l’intermediazione di un docente referente (individuato preliminarmente) e la pubblicazione online dell’informativa dell’indagine e dei moduli digitalizzati per il rilascio del consenso informato alla partecipazione alla ricerca da parte dei propri figli minorenni. Se questo processo non fosse stato gestibile online e in forma centralizzata da parte degli istituti coinvolti, il gruppo di ricerca avrebbe dovuto impegnarsi in una laboriosa raccolta dei moduli di consenso informato alla partecipazione al progetto dei genitori, a cui – in virtù dei dati sensibili cui avrebbe avuto accesso mediate questi moduli – si sarebbe aggiunta la necessità di raccogliere i consensi informati al trattamento dei dati personali. Oltre a dilatare i tempi di ricerca, questo percorso più ostico, avrebbe notevolmente amplificato la mortalità del campione per l’inevitabile presenza di genitori che avrebbero omesso di restituire i moduli cartacei firmati. Oltre ai consensi informati alla partecipazione al progetto da parte dei genitori di studenti minorenni, occorreva inoltre garantire che un analogo consenso informato fosse rilasciato dagli studenti. La compilazione online del questionario ha consentito di accelerare anche il rispetto di questo requisito, poiché è stato possibile far precedere il questionario dall’informativa e dal modulo digitalizzato per il rilascio del consenso informato, consentendo di accedere alle domande di questionario esclusivamente agli studenti che avevano acconsentito a partecipare al progetto. Mediante il ricorso a questo insieme di espedienti, che ha coinvolto genitori e studenti, i casi che in ciascuna classe non hanno potuto procedere alla compilazione del questionario sono stati del tutto residuali (in percentuale inferiore al 3%).

Con riferimento al rispetto delle implicazioni etiche, è stato inoltre evitato che gli istituti potessero sentirsi una mera fonte di dati, senza che fosse contemplato alcun tipo di ritorno. A tal fine, al termine dell’indagine e delle operazioni preliminari di analisi dei dati, è stata garantita a ciascuno dei 33 istituti coinvolti, la restituzione di un report *ad hoc* che presentasse, in modo chiaro e sintetico, il quadro dei rischi associati dalle attività ludiche vissute dagli studenti iscritti all’istituto, messi a confronto con i risultati ottenuti nel campione complessivo, nonché i fattori di rischio e protettivi associati caratteristicamente al ricorso disfunzionale alle attività ludiche. È stato inoltre consegnato un documento contenente delle linee guida di prevenzione (cfr. Cap. 9), indirizzato prevalentemente agli insegnanti, ideato sulla scorta dei risultati di ricerca, per promuovere azioni in ambito scolastico in grado di ridurre i rischi associati alle attività ludiche e sviluppare le *life skills* che, come emergerà da risultati di ricerca, costituiscono uno degli elementi protettivi più efficaci (cfr. Cap. 7).

Il ricorso alla Digital Social Research (Addeo, Masullo, 2021; Delli Paoli, Masullo, 2022; Punziano, Delli Paoli, eds., 2022), come è stato evidenziato in altra sede (Faggiano, Mauceri, 2025), ha costituito una risorsa essenziale al

progetto su più fronti, come la compressione dei costi e dei tempi di ricerca, la massimizzazione della qualità del dato (garantita anche dal pretesting accurato di tutti gli strumenti di raccolta delle informazioni) e il rispetto delle implicazioni etiche.

2.8. *La selezione degli istituti con una maggiore incidenza di adolescenti a rischio*

Prima di rendere conto di come si è proceduto per capitalizzare i risultati di ricerca ottenuti attraverso la web survey attraverso l'approfondimento qualitativo e le fasi di intervento, si ritiene opportuno esplicitare le caratteristiche salienti dei cinque istituti con una maggiore incidenza di adolescenti a rischio, che ne hanno determinato la selezione.

La Tab. 7 riporta per ciascuno degli istituti selezionati¹³, l'incidenza percentuale degli studenti che presentano un profilo di gioco a rischio, con riferimento a ciascuna delle attività ludiche considerate ai fini dell'indagine.

Comparando tali valori percentuali con quelli ottenuti nel campione complessivo, è possibile determinare in quali dei cinque istituti si presenti una significativa sovrarappresentazione di adolescenti a rischio (in corsivo le percentuali che si discostano in modo lieve e in sottolineato quelle che presentano uno scarto più incisivo dai valori campionari). A corredo di questi dati, si riporta anche quale sia la posizione di ciascun istituto nella graduatoria complessiva con riferimento a ogni comportamento a rischio considerato, ottenuta comparando le percentuali corrispondenti, relative ai 33 istituti che hanno partecipato alla web survey.

Poiché il progetto iniziale prevedeva un focus specifico sui rischi associati al gambling, ci si è riservati di selezionare gli istituti con una maggiore incidenza di giocatori problematici, così classificati sulla base della scala SOGS-RA (in ordine di classifica, il IV, V, II e III istituto).

Tuttavia, come si noterà, la selezione di istituti è avvenuta anche considerando la concentrazione di studenti che superassero le soglie di criticità in ordine ad almeno due delle altre attività ludiche (come è il caso degli istituti I, II, III e V).

13. Per quanto per tutelare l'anonymato degli istituti più a rischio, si eviterà di riportarne la denominazione, sembra opportuno almeno riportare il tipo di istituto e la provincia di riferimento degli istituti selezionati. Il I è un istituto misto della provincia di Roma; il II è un istituto tecnico-professionale della provincia di Roma; il III è un istituto tecnico-professionale della provincia di Roma, il IV è un istituto misto nella provincia di Roma, Il V istituto è un istituto misto della provincia di Frosinone.

Tab. 7 – Incidenza di adolescenti a rischio relativamente alle diverse attività ludiche nel campione complessivo e nei cinque istituti selezionati ai fini dell’approfondimento qualitativo e dell’intervento (valori percentuali e posizioni in graduatoria rispetto all’insieme dei 33 istituti coinvolti nell’indagine)

	Camp.	I	II	III	IV	V
% Giocatori gambling problematici	5,2	7,4	11,4	9,7	11,8	11,5
Posizione in graduatoria sulla scala SOGS di dipendenza da gambling		11°	3°	4°	1°	2°
% Medio-alto/alto rischio di dipendenza da gaming	18,8	14,9	23,5	29,9	20,5	25,3
Posizione in graduatoria sul rischio di dipendenza da gaming		20°	4°	2°	12°	3°
% Recidivi che hanno praticato e praticherebbero ancora <i>binge drinking</i>	36,2	50,0	42,9	47,6	40,2	46,9
Posizione in graduatoria sui rischi associati al <i>binge drinking</i>		1°	9°	3°	10°	4°
% Recidivi che hanno praticato e praticherebbero ancora giochi pericolosi	10,4	16,3	14,3	12,8	8,8	10,8
Posizione in graduatoria sui rischi associati ai giochi pericolosi		3°	6°	9°	21°	11°

Se per il III, IV e V istituto gli scarti dal valore campionario sono significativi per almeno tre attività ludiche, la selezione del I istituto è addebitabile alla posizione privilegiata che occupa con riferimento al *binge drinking* (1° posto) e ai giochi pericolosi come le challenge (3°), mentre il IV istituto si caratterizza per essere tra tutti l’istituto con una maggiore incidenza di giocatori d’azzardo problematici.

Infine, come si noterà, la selezione è avvenuta garantendo che per ciascuna delle attività ludiche considerate nell’indagine fossero selezionati almeno due istituti con un’incidenza di giocatori a rischio significativamente superiore rispetto al campione complessivo.

2.9. La conduzione dei focus group

All’interno dei cinque istituti scolastici a maggior rischio sono stati condotti focus group in tre classi¹⁴ per ciascun istituto per approfondire i mecca-

14. Preme precisare che al fine di poter gestire le sessioni di focus group con un numero

nismi generativi dei comportamenti a rischio, nell'ottica della Mixed Methods Research (Creswell, Plano Clark, 2011; Amaturo, Punziano, 2016; Mauceri, 2019, 2024a). Purtroppo, il vaglio anteriore del progetto da parte del Comitato etico per la ricerca transdisciplinare ha impedito che potesse avvenire un matching tra le informazioni qualitative e le risposte al questionario, poiché è stata negata la possibilità di inserire nel questionario una domanda che richiedesse di specificare un nickname identificativo dei questionari, che gli studenti avrebbero potuto riportare ad esordio di ciascun intervento durante i focus group. In ogni caso, proprio perché i focus group sono stati condotti con studenti particolarmente a rischio, come si avrà modo di documentare, i risultati – prodotti a seguito di trascrizione fedele delle diverse sessioni – offrono informazioni preziose nell'ottica di supplire ai punti ciechi del questionario (cfr. Cap. 8).

La conduzione dei focus group si è avvalsa di stimoli audio-visivi, come sarà ricostruito nel capitolo 8, con l'intento di sollecitare la partecipazione e per portare all'attenzione elementi reputati rilevanti per l'approfondimento qualitativo. Nello specifico, attraverso i focus group, è stato possibile recuperare le forme narrative delle esperienze di gioco degli adolescenti, come anche il riferimento a proprietà, come la consapevolezza o l'accettabilità del rischio, che mal si prestavano a essere rilevate in forma standard, mediante il questionario.

2.10. La fase di intervento: la formazione con i docenti

Come già documentato (cfr. par. 2.4), nell'ottica di valorizzare i risultati di ricerca in un'ottica pragmatista, oltre a restituire il report dei risultati ricerca, a ciascuno dei 33 istituti coinvolti nell'indagine è stato consegnato un documento contenente delle linee guida programmatiche (cfr. Cap. 9), tese a favorire l'ideazione di strategie efficaci di prevenzione dei rischi connesse alle attività ludiche in ambito scolastico.

Nell'ottica della ricerca-azione, all'interno di ciascuno dei cinque istituti selezionati per l'approfondimento qualitativo, sono stati condotti da uno specialista di settore (Mauro Carta, autore del Cap. 9), due incontri di formazione con i docenti per fornire loro indicazioni operative per contrastare i rischi

di partecipanti superiore al numero massimo suggerito in letteratura (12), in considerazione della necessità di mantenere nella sua integrità il gruppo classe, è stata prevista che la conduzione fosse gestita da una coppia di moderatori, riservando due ore scolastiche per ciascuna sessione, in considerazione dell'opportunità che un tempo più dilatato consentisse un maggior coinvolgimento di tutti gli studenti.

associati al gambling tra i propri alunni. In occasione della pubblicazione del volume, attraverso il ricorso a un incontro da remoto, sarà, infine, organizzata una giornata di orientamento alla prevenzione e di restituzione dei risultati estesa a docenti, genitori e studenti di tutte le istituzioni scolastiche coinvolte, al fine di ampliare il raggio d'azione dell'intervento.

3. Gli sviluppi futuri dell'indagine

Come sarà documentato nei capitoli successivi, l'articolato disegno di ricerca adottato, come anche l'attenzione prestata a ottenere dati di qualità, ha prodotto risultati di rilievo, che si prestano ad approfondimenti futuri (cfr. Conclusioni).

Nello specifico, il fatto di aver previsto la formazione dei docenti consentirebbe di adottare, laddove venissero messi in atto interventi di prevenzione, un disegno quasi-sperimentale (Campbell, Stanley, 1966; tr. it., 2004), selezionando quale gruppo sperimentale l'insieme delle classi esposte agli interventi e come gruppo di controllo classi con composizione simile in assenza di intervento, con l'intento di valutare l'efficacia delle strategie di prevenzione promosse all'interno del progetto, al netto dell'effetto tecnica e dei mutamenti dovuti ad altri fattori intervenuti tra baseline (rilevazione prima dell'esposizione all'intervento) e follow-up (rilevazione successiva all'intervento).

Qualora si ottengessero finanziamenti più consistenti, sarebbe infine auspicabile un'estensione del contesto di indagine, considerato che il disegno di ricerca collaudato si presta bene a essere applicato anche su scala nazionale ed europea.

Riferimenti bibliografici

- Aarseth, E., Bean, A.M., Boonen, H., Carras, M.C., Coulson, M, Das, D., Deleuze, J. (2017), Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 267-270.
- Achab, S., Nicolier, M., Mauny, F., Monnin, J., Trojak, B., Vandel, P., Sechter, D., Gorwood, P., Haffen, E. (2011), Massively multiplayer online role-playing games: comparing characteristics of addict vs non-addict online recruited gamers in a French adult population. *BMC Psychiatry*, 11(144). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-144>
- Addeo, F., Masullo, G. (2021), Studying the Digital Society: Digital Methods between Tradition and Innovation in Social Research. *Italian Sociological Review*, vol. 11, n. 4S. <https://doi.org/10.13136/isr.v11i4S.428>

- Amaturo, E., Punziano, G. (2016), *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, Roma, Carocci.
- American Psychiatric Association (APA) (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed. Washington, DC, APA; tr. it., *DSM-5*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.
- Barbier, R. (1996), *La recherche-action*, Paris, Anthropos; tr. it., *La ricerca-azione*, Roma, Armando, 2007.
- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F. (2000). Guidelines for the process of crosscultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25, 3186-3191.
- Biagioli, S., Fizzarotti, C., Molinaro, S. (a cura di) (2024), *Navigare il Futuro: dipendenze, comportamenti e stili di vita tra gli studenti italiani. Rapporto di Ricerca sulla diffusione dei comportamenti a rischio fra gli studenti delle scuole superiori di secondo grado*, Roma, Istituto di Fisiologia Clinica – CNR - Lab. Epidemiologia e ricerca sui servizi sanitari. www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2025/03/ESPAD_2023_FINAL.pdf
- Billieux, J., King, D.L., Higuchi, S., Achab, S., Bowden-Jone, H., Hao, W., Long, J., Lee, H.K., Potenz, M.N., Saunders, J.B., Poznyak, V. (2017), Functional impairment matters in the screening and diagnosis of gaming disorder: Commentary on: Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 285-289.
- Boccia, V. (2013), Conto economico-sociale del gioco d'azzardo. *Tendenze nuove*, 1-2, 101-111.
- Botvin, G.J. (1998), Preventing adolescent drug abuse through *life skills* training: Theory, evidence of effectiveness and implementation issues. In J. Crane (ed.), *Social programs that work* (pp. 225-257), New York, NY, Russel Sage Foundation.
- Calado, F., Alexandre, J., Griffiths, M.D. (2017), Prevalence of Adolescent Problem Gambling: A Systematic Review of Recent Research. *J. Gambl. Stud.*, 33(2), 397-424. <https://doi.org/10.1007/s10899-016-9627-5>
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1966), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Boston, Houghton Mifflin Company; tr. it., *Disegni sperimentali e quasi-sperimentali per la ricerca* (ed. e con introduzione di A. Fasanella), Roma, Eucos, 2004.
- Canale, N., Griffiths, M.D., Vieno, A., Siciliano, V., Molinaro, S. (2016), Impact of internet gambling on problem gambling among adolescents in Italy: Findings from a large-scale nationally representative survey. *Computers in Human Behavior*, 57, 99-106.
- Cerrai, S., Resce, G., Molinaro, S. (2017), *Consumi d'azzardo 2017 - Rapporto di Ricerca sulla diffusione del gioco d'azzardo fra gli italiani attraverso gli studi IPSAD® ed ESPAD® Italia*, Roma, Cnr edizioni.
- Colasante, E., Gori, M., Bastiani, L., Molinaro, S. (2014), Italian adolescent gambling behavior: Psychometric evaluation of the South Oaks Gambling Screen: Revised for Adolescents (SOGS-RA) among a sample of Italian students. *Journal of Gambling Studies*, 30(4), 789-801.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.), Thousand Oaks, Sage.

- de Leeuw, E.D. (1992), *Data Quality in Mail, Telephone and Face to Face Surveys. Am as a Research Problem*, Kuournal dam, TT-Publikaties.
- Delli Paoli, A., Masullo, G. (2022), Digital Social Research: Topics and Methods. *Italian Sociological Review*, 12(7S), 617-633. <https://doi.org/10.13136/isr.v12i7S.573>.
- Dershaw, L. (2016), *Employability Assessment Tool*, Washington DC, Save the Children US.
- Elliot, J., Giordan, A., Scurati, C. (2003), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Facione, P.A., Facione, N.C., Giancarlo, C.A.F. (2001), *California critical thinking disposition inventory*, CCTDI, California Academic Press.
- Faggiano, M.P., Mauceri, S. (2025), At-risk Gaming among Adolescents and Services addressing Gambling Disorder in the Lazio Region: the Role of Digital in an Intervention Research. *Sociologia Italiana. AIS Journal of Sociology*, 28, 159-182.
- Fasanella, A., Mauceri, S., Nobile, S. (a cura di) (2024), *Metodologia della ricerca sociale. Approcci, strategie e tecniche di indagine*, Milano, FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1328>
- Galeotti, T., Canale, N., Charrier, L., Bacigalupo, I., Lazzeri, G., Vieno, A., (2024), *La Sorveglianza HBSC-Italia 2022 Health Behaviour in School-aged Children: i comportamenti di dipendenza*, Roma, Istituto Superiore di Sanità. www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/hbsc%202022%20COMPORTAMENTI%20DIPENDENZA.pdf
- Gentile, D.A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., Khoo, A. (2011), Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319-329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Giannotta, F., Weichold, K. (2016), Evaluation of a *life skills* program to prevent adolescent alcohol use in two European countries: one-year follow-up. *Child & Youth Care Forum*, 45, 607-624.
- Giordano, V., Farci, M., Panarese, P. (2012), *Oltre il senso del limite. Giovani e giochi pericolosi*, Milano, FrancoAngeli.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N. (2008), *Social Skills Improvement System - Rating Scales (SSIS-RS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t02650-000>
- Griffiths, M.D., Kuss, D.J., Lopez-Fernandez, O., Pontes, H.M. (2017), Problematic gaming exists and is an example of Journal of Behavioral Addictions Weak basis for gaming disorder disordered gaming. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 296-301.
- Higuchi, S., Nakayama, H., Mihara, S., Maezono, M., Kitayuguchi, T., Hashimoto, T. (2017), Inclusion of gaming disorder criteria in ICD-11: A clinical perspective in favor. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 293-295.
- Hoskins, B., Liu, L. (2019), *Measuring life skills in the context of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: Main Report* (English), Washington, D.C., World Bank Group.
- James, R.J.E., Tunney, R.J. (2017), The relationship between gaming disorder and addiction requires a behavioral analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 306-309.

- Király, O., Demetrovics, Z. (2017), Inclusion of Gaming Disorder in ICD has more advantages than disadvantages. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 280-284. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.046>
- Kreuter, F., Presser, S., Tourangeau, R. (2008), Social Desirability Bias in Cati, Ivr and Web Surveys. The Effects of Mode and Question Sensitivity. *The Public Opinion Quarterly*, 72(5), 847-865. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn063>
- Kuntsche, E., Rehm, J., Gmel, G. (2004), Characteristics of binge drinkers in Europe. *Soc. Sci. Med.*, 59(1), 113-27. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2003.10.009>
- Lavanco, G., Varveri, L. (2010), *Aspetti psicosociali del gioco d'azzardo*. In F. Picone (a cura di), *Il gioco d'azzardo patologico* (pp. 13-37), Roma, Carocci.
- Lazarsfeld, P.F., Franzen, K. (1945), Mail Questionnaire as a Research Problem. *Journal of Psychology*, 20, 293-320.
- Lee, S.Y., Lee, H.K., Choo, H. (2017), Typology of Internet gaming disorder and its clinical implications. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 71(7), 479-491.
- Lewin, K. (1946), Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46; tr. it. in Licausi, L. (a cura di), *I conflitti sociali*, Milano, FrancoAngeli, 1972.
- Limone, P., Ragni, B., Toto, G.A. (2023), The epidemiology and effects of video game addiction: A systematic review and meta-analysis. *Acta Psychologica*, 241. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104047>
- Longman, H., O'Connor, E., Obst, P. (2009), The effect of social support derived from World of Warcraft on negative psychological symptoms. *Cyberpsychol Behav.*, 12(5), 563-566. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0001>
- Marradi, A. (2019), *Tutti redigono questionari. Ma è davvero così facile?*, Milano: FrancoAngeli.
- Mauceri, S. (2003), *Per la qualità del dato nella ricerca sociale. Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*, Milano, FrancoAngeli.
- Mauceri, S. (2012), Per una survey integrata e multilivello. Le lezioni dimenticate della Columbia School. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 33(99), 22-65. <https://doi.org/10.3280/SR2012-099003>
- Mauceri, S. (2019), *Qualità nella quantità. La survey research nell'era dei Mixed Methods*, Milano, FrancoAngeli.
- Mauceri, S. (2024a), *La Mixed Methods Research e le strategie integrate*. In A. Fasanella, S. Mauceri, S. Nobile (a cura di), 2024, pp. 533-576.
- Mauceri, S. (2024b), *La survey research (indagine campionaria)*. In A. Fasanella, S. Mauceri, S. Nobile (a cura di), 2024, pp. 83-106.
- Mauceri, S. (2024c), *Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*. In A. Fasanella, S. Mauceri, S. Nobile (a cura di), 2024, pp. 124-152.
- Mauceri, S., Faggiano, M.P., Di Censi, L. (2020). Survey 2.0. L'indagine con questionario nell'era digitale. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 41(121), 25-48.
- Mauceri, S., Di Censi, L. (a cura di) (2020), *Adolescenti iperconnessi. Un'indagine sui rischi di dipendenza da tecnologie e media digitali*, Roma, Armando.
- Mauceri, S., Di Censi, L. (a cura di) (2026), *Gambling disorder. Un'analisi del sistema dei servizi dedicati al disturbo da gioco d'azzardo nella regione Lazio*, Milano, FrancoAngeli.

- OMS (1993), *Life Skills Education in Schools*, Ginevra, OMS.
- Panarese, P. (2023), *Social media challenge. Processi, attori e rappresentazioni delle sfide virali negli ambienti digitali*, Milano, FrancoAngeli.
- Panarese, P., Germani, D. (2020), *Fattori di rischio e manifestazioni di disagio tra hardcore gamer e casual gamer. Un contributo al dibattito sul rischio di dipendenza da videogiochi*. In S. Mauceri, L. Di Censi (a cura di), 2020, pp. 95-114.
- Pawlikowski, M., Brand, M. (2011), Excessive Internet gaming and decision making: do excessive World of Warcraft players have problems in decision making under risky conditions? *Psychiatry Res.*, 188(3), 428-433. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.05.017>
- Pitrone, M.C. (2009), *Sondaggi e interviste. Lo studio dell'opinione pubblica nella ricerca sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Presser, S., Stinton, L. (1998), Data Collection Mode and Social Desirability Bias in Self-Reported Religious Attendance. *American Sociological Review*, 63(1), 137-145.
- Punziano, G., Delli Paoli, A. (eds.) (2022), *Handbook of Research on Advanced Research Methodologies for a Digital Society*, Hershey, Pennsylvania, IGI Global.
- Schimmenti, A. (2017), Psicopatologia e uso problematico di internet. Commento a Internet Addiction Disorder o Internet Related Psychopathology? *Giornale Italiano di Psicologia*, 44(4), 1007-1013.
- Schuman, H.. Presser, S. (1981), *Question and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question Form, Wording and Context*, New York, Academic Press.
- Stetina, B.U., Kothgassner, O.D., Lehenbauer, M., Kryspin-Exner, I. (2011), Beyond the fascination of online-games: Probing addictive behavior and depression in the world of online-gaming. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 473-479. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.09.015>
- Stolle, M., Sack, P.M., Thomasius, R. (2009), Binge drinking in childhood and adolescence: epidemiology, consequences, and interventions. *Dtsch Arztebl Int.*, 106(19), 323-328. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2009.0323>
- Sutton, A. (2016), Measuring the Effects of Self-Awareness: Construction of the Self-Awareness Outcomes Questionnaire (SAOQ). *Europe's Journal of Psychology*, 12(4), 645-658.
- Tourangeau, R., Smith, T.W. (1996), Asking Sensitive Questions: The Impact of Question Mode Collection, Question Format and Question Context. *Public Opinion Quarterly*, 60(2), 495-524.
- USAID (2015), *Workforce Connections: Key “Soft Skills” that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus across Fields*, Maryland, Child Trends Publications.
- van den Brink, W. (2017), ICD-11 gaming disorder: Needed and just in time or dangerous and much too early? *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 290-292.
- Vossen, H.G.M., Piotrowski, J.T., Valkenburg, P.M. (2015), Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 74, 66-71.

- Wechsler, H., Lee, J.E., Kuo, M., Lee, H. (2000), College binge drinking in the 1990s: A continuing problem. *Journal of American College Health*, 48, 199-210.
- Wei, Q., Zhang, S., Pan, Y., Hu, H., Chen, F., Yin, W., Lin, Q., Pan, S., Tham, C., Wu, J. (2022), Epidemiology of gaming disorder and its effect on anxiety and insomnia in Chinese ethnic minority adolescents. *BMC Psychiatry*, 22(260), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03894-3>
- Weichold, K., Blumenthal, A. (2016), Long-term effects of the *life skills* program IPSY on substance use: results of a 4.5-year longitudinal study. *Prevention Science*, 17(1), 13-23.
- WHO (World Health Organization) (2018), *International Classification of Diseases (ICD-11)*, Copenaghen, World Health Organization. www.who.int/classifications/icd/en/
- WHO (World Health Organization) (2019), *Status report on alcohol consumption, harm and policy responses in 30 European countries 2019*, Copenaghen, World Health Organization. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/346061/WHO-EURO-2019-3545-43304-60696-eng.pdf?sequence=3>
- Williams, F. (1994), TCD. *Test della creatività e del pensiero divergente*, Trento, Erickson.
- Winters, K.C., Stinchfield R.D., Fulkerson J. (1993), Toward the development of an adolescent gambling problem severity scale. *Journal of Gambling Studies*, 9(1), 63-84. <https://doi.org/10.1007/BF01019925>
- Zhou, M., Ee, J. (2012), Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 22-42.

2. Gambling, gaming e giochi pericolosi nell'esperienza di ESPAD

di Elisa Benedetti, Silvia Biagioni e Sabrina Molinaro

1. Lo studio ESPAD® Italia

L'*European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs* (ESPAD) è uno studio finalizzato all'analisi e all'approfondimento delle abitudini degli studenti europei. Esso è focalizzato sui consumi psicoattivi, quali alcol, tabacco, farmaci e sostanze illegali, e di altri comportamenti potenzialmente a rischio, come il gioco d'azzardo, il gioco ai videogiochi e l'utilizzo di Internet e dei social media.

ESPAD nasce nel 1995 come una survey internazionale rivolta agli studenti di età compresa tra 15 e 16 anni e viene condotto con cadenza quadriennale. Lo studio ESPAD® Italia si inserisce all'interno di questo contesto, come declinazione nazionale e parte integrante del progetto europeo. La rilevazione italiana, realizzata con cadenza annuale a partire dal 1999, coinvolge un campione rappresentativo di studenti delle scuole secondarie di secondo grado, distribuite su tutto il territorio nazionale. Rispetto al suo "fratello maggiore" europeo, ESPAD® Italia ha un respiro più ampio: non si limita ai soli sedicenni, ma – analogamente al progetto presentato nel volume – include tutti gli studenti dalla prima alla quinta classe, coprendo così la fascia d'età compresa tra i 15 e i 19 anni. Dal punto di vista metodologico, lo studio ESPAD utilizza un campionamento randomizzato e stratificato per la selezione degli istituti scolastici coinvolti nella rilevazione. La stratificazione tiene conto della tipologia di istituto (Licei, Istituti Artistici, Professionali o Tecnici) e dell'ubicazione geografica (comuni capoluogo di provincia o non capoluogo). Da ciascuno strato viene estratto un numero di scuole proporzionale al numero di studenti iscritti in quello stesso strato. All'interno di ogni scuola selezionata, una o più sezioni, dalla prima alla quinta classe, vengono individuate per la somministrazione del questionario. Questa metodologia consente

di ottenere un campione molto ampio e statisticamente rappresentativo della popolazione di riferimento.

Lo studio coinvolge ogni anno oltre 200 istituti scolastici e un numero di studenti compreso tra i 10.000 e i 20.000, registrando un tasso di rispondenza molto elevato, superiore all'85%. Nel 2024 il numero di questionari compilati e considerati validi è stato pari a 20.201.

La raccolta dati avviene mediante un questionario, la cui compilazione richiede circa un'ora. L'attività si svolge durante l'orario scolastico, nel corso di un'ora di lezione, sotto la supervisione di un insegnante. La compilazione può avvenire sia in modalità online che cartacea e la partecipazione degli studenti è volontaria e completamente anonima, in modo da garantire la riservatezza delle risposte fornite e ridurre al minimo eventuali *bias* legati alla desiderabilità sociale e allo stigma associato a determinati comportamenti.

Il questionario ESPAD ha come ulteriore punto di forza quello di essere appositamente progettato nell'ambito di questo studio e quindi in grado di aggiornarsi e adattarsi seguendo le mode e i cambiamenti negli stili di vita degli adolescenti stessi. Come anticipato, a partire dal 2008, il questionario include tra le tematiche analizzate quella del gioco d'azzardo. In particolare, esso comprende 24 item, riguardanti le abitudini al gioco praticato sia in luoghi fisici sia online, che rilevano frequenza, tipologia, pattern e setting di gioco, distanza da luoghi di gioco fisici, la contiguità con altri giocatori, la spesa sostenuta per giocare e il bilancio economico (attivo/passivo), percezione del rischio e credenze, conoscenza della normativa sul gioco d'azzardo, opinioni sul gioco d'azzardo. Oltre a questo, il questionario rileva anche il grado di problematicità del comportamento di gioco, grazie all'utilizzo del *South Oaks Gambling Screen, Revised for Adolescents* (SOGS-RA) (Langhinrichsen-Rohling *et al.*, 2004; Colasante *et al.*, 2014; cfr. Cap. 1), un test di screening composto da 12 domande, in grado di suddividere gli studenti in tre diversi profili di gioco: "non a rischio", "a rischio" e "problematico". Questo strumento è specificamente concepito per rilevare i primi segni di sviluppo di dipendenza da gioco d'azzardo tra gli adolescenti seppur da un punto di vista non-clinico.

Dal 2018, ESPAD analizza inoltre le abitudini di gioco ai videogiochi attraverso 10 item che riguardano il tempo di gioco, la frequenza, la spesa e la conoscenza e l'utilizzo di alcune specifiche caratteristiche di gioco come le "loot box", che possono essere considerate a cavallo tra il gaming e il gioco d'azzardo. Anche in questo caso, il questionario permette l'assessment di comportamenti di gioco considerabili a rischio di sviluppare una possibile dipendenza. In particolare, il questionario include lo *Screening Test for Problematic Gaming* (STPG) (Holstein *et al.*, 2014; Biagioni *et al.*, 2024) composto da sole 3 domande, utili per l'individuazione precoce di un gioco a rischio.

Oltre ai comportamenti descritti, ESPAD include l'analisi dell'utilizzo di sostanze psicoattive, di variabili sociali, economiche e relazionali, della messa in atto di comportamenti violenti e di altri fenomeni come il ritiro sociale, il cyberbullismo, il ghosting e il phubbing. Tutti questi ulteriori aspetti sono fondamentali per l'analisi dei fattori associati a ciascun comportamento e per una profilazione esaustiva dei ragazzi.

I dati raccolti rivestono un'importanza fondamentale sotto diversi aspetti. Innanzitutto, rappresentano uno strumento indispensabile per orientare in modo efficace le politiche di prevenzione. Grazie a una solida base empirica, è possibile sviluppare strategie mirate che tengano conto delle reali esigenze del territorio e che siano in grado di raggiungere, con maggiore precisione, le fasce di popolazione più vulnerabili. Inoltre, queste informazioni offrono un prezioso contributo alla ricerca scientifica; consentono di approfondire la conoscenza dei fattori di rischio e di protezione, favorendo una comprensione più articolata e profonda delle dinamiche che caratterizzano l'età adolescenziale. Non meno importante è il ruolo che i dati giocano nel sensibilizzare l'opinione pubblica, rappresentando uno strumento utile per accrescere la consapevolezza collettiva sui rischi legati a determinati comportamenti e stimolando un confronto costruttivo tra istituzioni, famiglie e giovani.

In sintesi, ESPAD® Italia costituisce un punto di riferimento essenziale per il monitoraggio continuo, la costruzione di interventi di prevenzione basati su evidenze concrete e la diffusione di conoscenze fondamentali per proteggere la salute e il benessere delle nuove generazioni.

2. L'evoluzione del gioco d'azzardo in Italia

Il fenomeno del gioco d'azzardo rappresenta una crescente fonte di preoccupazione per la salute pubblica in Italia. Un indicatore chiave per valutarne l'entità è la cosiddetta "raccolta", definita dall'Agenzia delle Dogane e dei Monopoli (ADM) come l'ammontare complessivo delle puntate effettuate dalla collettività dei giocatori.

L'analisi della raccolta nel tempo evidenzia una crescita esponenziale del settore del gioco d'azzardo nel nostro Paese: dai circa 35 miliardi di euro registrati nel 2006 si è passati a quasi 157 miliardi nel 2024, con un incremento pari al 351%. Per interpretare correttamente questi dati, è utile distinguere tra il gioco d'azzardo svolto attraverso piattaforme online e quello praticato in luoghi fisici, come sale scommesse e ricevitorie.

Fino al 2019, il gioco online rappresentava circa la metà del volume registrato nei luoghi fisici (36 miliardi di euro contro 74 miliardi). Tuttavia, nel 2020, l'emergenza pandemica e le conseguenti misure di distanziamento so-

ciale hanno determinato la chiusura temporanea della maggior parte dei punti vendita autorizzati, portando per la prima volta il volume di gioco online a superare quello on-site (49 miliardi contro 39 miliardi). Tale tendenza si è confermata anche nel 2021.

Nel 2022, nonostante la riapertura delle attività e una marcata ripresa del gioco fisico (+43%), il gioco online ha continuato a prevalere, raggiungendo i 73 miliardi di euro, dunque quasi il doppio rispetto ai livelli del 2019. Nei due anni successivi, mentre il volume di gioco nei luoghi fisici si è mantenuto relativamente stabile, il gioco online ha continuato a crescere, attestandosi a circa 91 miliardi di euro nel 2024, contro i 65 miliardi giocati in presenza.

Questa semplice analisi mette in luce le trasformazioni strutturali in atto sia nelle abitudini di gioco sia nell'offerta disponibile attraverso le piattaforme online. Essa sottolinea l'importanza cruciale di un monitoraggio continuo e approfondito di un fenomeno tanto rilevante quanto dinamico come il gioco d'azzardo, soprattutto in una fascia d'età particolarmente vulnerabile come quella giovanile.

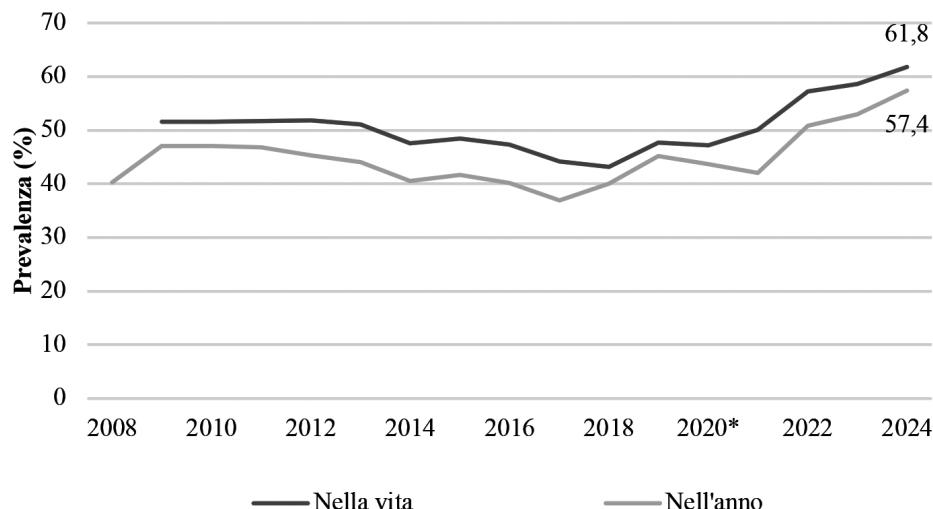
Comprendere la diffusione, le modalità di fruizione e i fattori associati a questo comportamento è infatti essenziale per sviluppare strategie di prevenzione efficaci e tutelare le nuove generazioni dai rischi connessi al gioco d'azzardo.

3. Il gioco d'azzardo tra gli studenti

Nonostante le normative vigenti vietino l'accesso ai giochi con vincite in denaro ai minori di 18 anni, un numero significativo di studenti italiani pratica diverse forme di gioco d'azzardo, sia in contesti fisici che online, con prevalenze in crescita negli ultimi anni. Questa esposizione precoce può comportare rischi seri, tra cui lo sviluppo di comportamenti problematici e, nei casi più gravi, una vera e propria dipendenza, con conseguenze negative sul benessere psicologico, sociale e scolastico dei giovani. A questo proposito, i dati dello studio ESPAD® Italia 2024 (Biagioni, Fizzarotti, Molinaro, 2025) mostrano che circa 1.530.000 studenti di età compresa tra i 15 e i 19 anni, pari al 62% del campione, dichiarano di aver praticato il gioco d'azzardo almeno una volta nella vita. Di questi, circa 1.400.000 (57%) riferiscono di aver giocato nel corso dell'ultimo anno. È particolarmente rilevante osservare che, nonostante le normative vigenti che ne vietano l'accesso ai minori, oltre la metà degli studenti minorenni (55%) dichiara di aver comunque partecipato ad attività di gioco d'azzardo nei 12 mesi precedenti la somministrazione del questionario.

In linea con quanto osservato anche in relazione alla raccolta ADM, la percentuale di studenti giocatori è in crescita, soprattutto a partire dal 2021, anno successivo alla pandemia (cfr. Fig. 1).

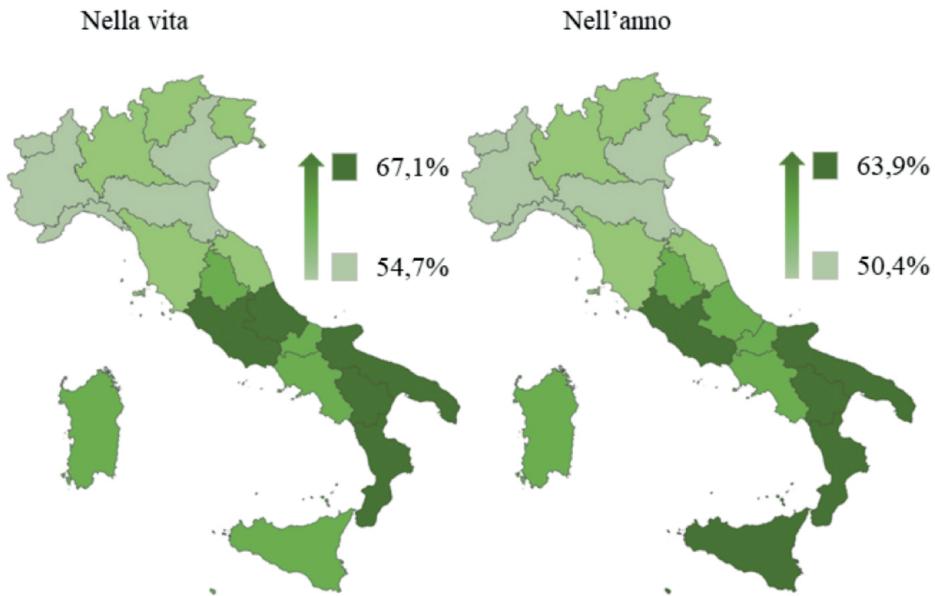
Fig. 1 – Prevalenza di gioco d'azzardo nella vita e nell'anno. Popolazione studentesca ESPAD® Italia 2008-2024



Il gioco d'azzardo risulta essere un comportamento maggiormente maschile: il 65% dei ragazzi ha giocato almeno una volta nel corso del 2024, mentre la percentuale scende al 49% tra le ragazze. I ragazzi giocano anche con una maggiore frequenza: tra i giocatori, infatti, quasi il 7% ha giocato più di 4 volte in una settimana contro il 2,2% osservato tra le giocatrici. Tuttavia, nel corso degli anni le differenze di genere sono andate a diminuire, con un rapporto di genere che è passato dall'1,8 nel 2008 all'1,3 nell'ultimo quinquennio.

L'analisi delle prevalenze regionali (cfr. Fig. 2) mostra come il gioco d'azzardo sia tendenzialmente più diffuso nell'Italia centro-meridionale e nelle isole, con percentuali particolarmente elevate in Calabria (67% nella vita; 64% nell'anno) e nel Lazio (67% nella vita; 62% nell'anno). Si parla rispettivamente di circa 52.000 e 150.000 studenti che, nel corso del 2024, hanno giocato nelle suddette regioni. Si osservano invece prevalenze più basse in Liguria (55% nella vita; 50% nell'anno), Piemonte (56% nella vita; 51% nell'anno) e Valle d'Aosta (57% nella vita; 51% nell'anno). Questa etiogenicità regionale sottolinea l'importanza dei fattori contestuali riguardo al gioco d'azzardo, riflettendo una diversa disponibilità e accessibilità delle opportunità di gioco, diverse norme culturali associate al giocare e la presenza di specifiche caratteristiche sociali ed economiche, che meritano un attento monitoraggio.

Fig. 2 – Prevalenza di gioco d'azzardo nella vita e nell'anno. Dettaglio regionale



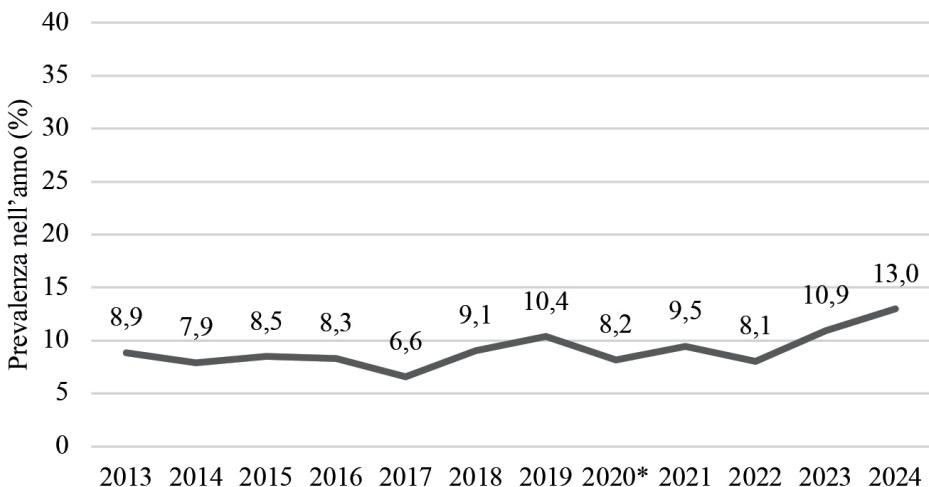
In generale, i giochi maggiormente praticati sono il *Gratta e Vinci*, praticato da oltre tre quarti dei giocatori, seguiti dalle scommesse calcistiche e da altri giochi come il burraco, le roulette o i dadi. Anche rispetto alle preferenze sulla tipologia di gioco si osservano alcune differenze di genere: i ragazzi tendono a preferire tutti i tipi di gioco considerati, con divari più marcati in relazione alle scommesse, sia calcistiche che virtuali. Fanno eccezione i *Gratta e Vinci*, che sono invece preferiti dalle ragazze. Rispetto ai luoghi di gioco, i giovani tendono a giocare a casa propria o a casa di amici; seguono bar, tabacchi e pub, sale scommesse e sale giochi. Se i ragazzi indicano in percentuale decisamente maggiore le sale scommesse, le ragazze tendono a preferire le sale bingo o la propria abitazione.

Risulta in aumento anche il gioco praticato online che, nel 2024, ha raggiunto il 13%, corrispondente a quasi 430.000 15-19enni (cfr. Fig. 3). Ancora una volta si osservano maggiori percentuali maschili. I ragazzi, infatti, sono passati dal 14% nel 2013 al 21% nell'ultima rilevazione, mentre i valori femminili, notevolmente inferiori, rimangono intorno al 3-4%.

Il gioco online risulta particolarmente rilevante perché maggiormente associato allo sviluppo di pattern di gioco a rischio o problematici (Gainsbury, 2015). Smartphone, tablet e computer offrono un accesso immediato a piattaforme di gioco da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento e, benché l'accesso

dovrebbe essere consentito solo ai maggiorenni, molti adolescenti affermano di utilizzare l'account di un amico o di un parente maggiorenne (il 32%), quello dei propri genitori (18%) o quello dei propri fratelli o sorelle maggiorenni (7,2%). Inoltre, rispetto ai luoghi in cui i giovanissimi affermano di giocare d'azzardo online, nonostante la maggior parte preferisca giocare a casa propria o di amici, il 26% afferma di giocare addirittura a scuola. Il gioco online risulta particolarmente attraente anche perché le piattaforme di gioco spesso integrano al loro interno tecniche e meccanismi tipici dei videogiochi (grafiche accattivanti, suoni stimolanti, bonus, livelli, classifiche). Questi elementi sono progettati per massimizzare il coinvolgimento e possono rendere il gioco d'azzardo più divertente e coinvolgente e meno percepito come un'attività rischiosa.

Fig. 3 – Prevalenza di gioco d'azzardo online nell'anno. Popolazione studentesca ESPAD® Italia 2013-2024



Considerando le tipologie di giochi praticate online, le più comuni risultano essere le scommesse sportive come il totocalcio e il totogol, a seguire i *Gratta e Vinci*, il *10 e lotto* e il *Win for Life*. Analogamente a quanto osservato per i giochi praticati presso luoghi fisici, i ragazzi tendono a preferire le scommesse. Tuttavia, percentuali maschili particolarmente elevate riguardano anche le slot machine e le videolottery mentre le studentesse prediligono i *Gratta e Vinci* e le lotterie.

In generale, le caratteristiche relative ai *pattern* di gioco suggeriscono che le ragazze adottino una modalità maggiormente occasionale. Esse giocano

con minore frequenza e preferiscono farlo a casa, piuttosto che in luoghi specifici dedicati al gioco d'azzardo. Inoltre, sono meno coinvolte nel gioco d'azzardo online e in giochi particolarmente attraenti e potenzialmente pericolosi come le slot machine e le scommesse.

È interessante notare come gli studenti giocatori si differenzino dai non giocatori per un diverso approccio al gioco d'azzardo e per diverse variabili legate al contesto di gioco d'azzardo. La prima differenza riguarda la prossimità con il gioco stesso. Una maggior percentuale di studenti giocatori afferma, infatti, di poter raggiungere facilmente luoghi di gioco da casa o da scuola e di avere amici oppure uno o entrambi i genitori che, a loro volta, giocano d'azzardo. Dunque, la vicinanza fisica e sociale al gioco d'azzardo non è un fattore neutro, ma uno dei fattori che possono contribuire ad aumentare il comportamento di gioco tra gli adolescenti. La facilità con cui un giovane può raggiungere una sala scommesse o un tabacchi da casa o dalla scuola riduce le barriere pratiche all'accesso, rendendo l'esperienza del gioco una possibilità concreta nella quotidianità. Allo stesso tempo, la vicinanza emotiva con altri giocatori può creare un ambiente di normalizzazione del comportamento. Il gioco cessa di essere percepito come un'attività potenzialmente rischiosa o proibita e diventa, invece, parte integrante del tessuto sociale o familiare. A questo proposito, infatti, se si considera l'intero campione degli studenti: quasi la metà (49%) ritiene che vi sia un rischio moderato o elevato nel giocare d'azzardo meno di una volta a settimana, mentre il 67% percepisce lo stesso livello di rischio per un gioco più frequente. Tuttavia, queste percentuali si abbassano tra coloro che hanno effettivamente giocato almeno una volta nell'ultimo anno: solo il 45% riconosce un rischio nel gioco occasionale e il 65% in quello abituale. Si osservano, inoltre, differenze tra i generi e sono soprattutto le ragazze a percepire il gioco d'azzardo come un comportamento rischioso.

Rispetto all'atteggiamento verso il gioco d'azzardo, il 16% dei giocatori afferma che è possibile arricchirsi giocando (contro il 21% dei non giocatori). Inoltre, più di un terzo (34%) ritiene che per diventare ricchi sia necessario essere abili (contro il 29% osservato tra chi non ha giocato nell'anno). A questo proposito, i giocatori affermano, in percentuale maggiore, che l'abilità sia importante nel determinare l'andamento dei giochi d'azzardo, compresi quelli più aleatori. È possibile affermare che questi dati, presi globalmente, suggeriscono un'illusione di controllo da parte degli studenti, quando, invece, in molti giochi d'azzardo l'abilità individuale ha un impatto nullo o del tutto trascurabile sull'esito (per esempio le lotterie o le slot machine). Tuttavia, la convinzione di poter influenzare la sorte, attraverso la propria bravura, la conoscenza o l'esperienza, è un meccanismo psicologico che spinge il giocatore a persistere, a puntare di più e a non riconoscere i segnali di un comportamento problematico.

Abbiamo finora analizzato le principali caratteristiche epidemiologiche del gioco d'azzardo e come vari fattori contestuali, sociali e cognitivi influenzino l'approccio dei giovani verso questo fenomeno. Tuttavia, la semplice partecipazione al gioco d'azzardo non è l'unica né la più grave preoccupazione. La nostra attenzione si focalizza, dunque, sul momento in cui il giocare assume una dimensione compulsiva e incontrollabile, trasformandosi in un comportamento problematico o, nei casi più gravi, in una vera e propria dipendenza. Non tutti i giovani che giocano sviluppano un disturbo, ma è fondamentale comprendere quali siano i segnali d'allarme e le condizioni che spingono il comportamento oltre il limite, verso una spirale che può, in certi casi, avere conseguenze negative importanti sul benessere della persona.

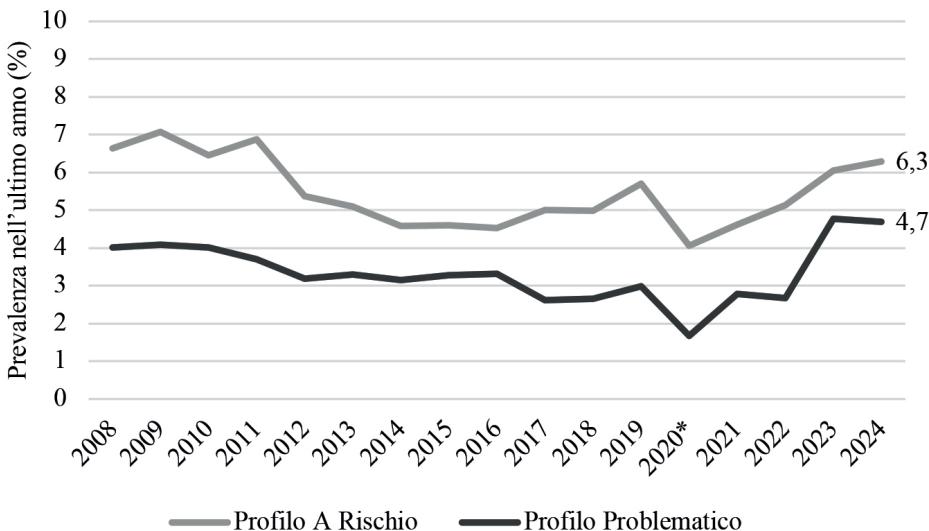
3.1. Il gioco d'azzardo a rischio e problematico

Come precedentemente anticipato, il questionario ESPAD® Italia contiene al suo interno un test di screening non clinico utile per identificare gli studenti con un profilo di gioco considerabile “a rischio” o “problematico”. Si tratta del *South Oaks Gambling Screen, Revised for Adolescents* (SOGS-RA) (Langhinrichsen-Rohling *et al.*, 2004), validato in lingua italiana nel 2014 (Colasante *et al.*, 2014). Lo strumento è specificatamente tarato sugli adolescenti e si compone di 11 item con risposta “Si” o “No” (a titolo di esempio: “Hai mai nascosto alla famiglia o agli amici scontrini di scommesse, biglietti della lotteria, soldi vinti al gioco, o altre prove del tuo giocare?”) e da un ulteriore item (“Negli ultimi 12 mesi, quanto spesso sei tornato a giocare d'azzardo per cercare di rivincere i soldi che avevi perso al gioco?”), con risposta su scala Likert a 4 punti. Il test presenta due cut-off in grado di distinguere gli studenti in tre diversi profili di gioco: “non a rischio”, “a rischio” e “problematico” (cfr. Cap. 1). Si tratta di adolescenti che, in misura diversa, riferiscono comportamenti discontrollati e potenzialmente legati allo sviluppo di una dipendenza come giocare più di quanto vorrebbero, aver provato a ridurre la frequenza o le spese di gioco senza riuscirci, mentire ai propri amici e familiari rispetto alle proprie vincite e alle proprie perdite, aver rubato o preso in prestito soldi pur di continuare a giocare e aver avuto discussioni in famiglia o problemi scolastici a causa del proprio comportamento di gioco.

Nel 2024, il 6,3% degli studenti è risultato avere un profilo considerabile “a rischio” e il 4,7% un profilo “problematico”. Tali quote corrispondono rispettivamente a oltre 150.000 e a circa 115.000 giovani tra i 15 e i 19 anni. Sebbene il test utilizzato non abbia valore clinico, questi ragazzi necessitano di essere attenzionati, poiché presentano un comportamento discontrollato e mostrano i primi segni dello sviluppo di una possibile dipendenza. Questo fe-

nomeno merita ancora più attenzione, dal momento che, negli ultimi anni, si è osservato un aumento sia degli studenti con un profilo a rischio, sia di quelli con un profilo problematico (cfr. Fig. 4).

Fig. 4 - Prevalenza di gioco d'azzardo “a rischio” e “problematico”. Popolazione studentesca ESPAD® Italia 2008-2024



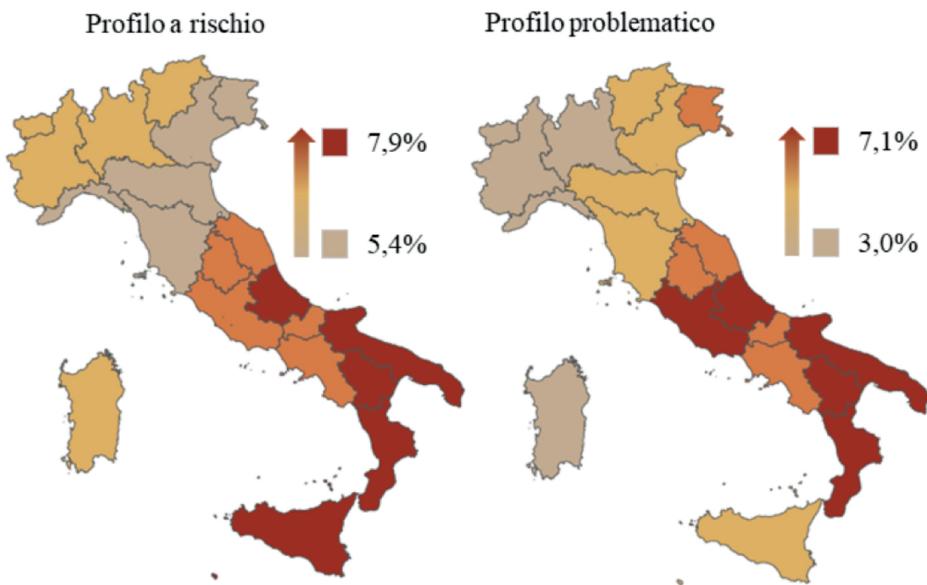
Sono soprattutto i ragazzi ad avere una modalità di gioco che merita particolare attenzione: nel 2024, il 9% dei ragazzi ha un profilo “a rischio” contro il 3,4% tra le ragazze e il 7,4% ha un profilo problematico contro l’1,8%, osservato tra le ragazze. In aggiunta, osservando l’andamento temporale differenziato per genere, si è osservata una crescita particolarmente marcata soprattutto nel genere maschile.

Se si considerano soltanto gli studenti che hanno giocato nell’ultimo anno, è l’11% ad avere un profilo considerabile “a rischio” (maschi=14%; femmine=7%) e l’8,2% “problematico” (maschi=12%; femmine=3,7%).

Osservando la distribuzione dei profili di rischio nelle diverse regioni italiane (cfr. Fig. 5), emerge che, relativamente al profilo di gioco “a rischio”, le maggiori prevalenze si osservano in Calabria e in Puglia (entrambe le regioni al 7,9%) e in Basilicata (7,5%). Prevalenze minori si osservano invece in Liguria (5,4%) e in Toscana ed Emilia-Romagna (entrambe al 5,7%). Similmente, rispetto al profilo di gioco considerato “problematico”, si osservano prevalenze più alte in Calabria (7,1%), Puglia (6,9%) e Basilicata (6,3%), mentre sono mi-

nori in Piemonte (3%), Liguria e Valle d'Aosta (3,2%). Analogamente a quanto osservato in relazione alla prevalenza di gioco d'azzardo generale, anche per quanto riguarda i profili di rischio, il Sud Italia è generalmente caratterizzato da valori più elevati. Rispetto alla regione Lazio, ambito di riferimento del progetto descritto negli altri capitoli di questo volume, si osserva che il 6,3% degli adolescenti ha un profilo considerabile a rischio e il 5,8% problematico, corrispondenti rispettivamente a oltre 15.000 e a quasi 14.000 studenti.

Fig. 5 - Prevalenza di gioco d'azzardo “a rischio” e “problematico”. Dettaglio regionale



Come anticipato, i pattern di gioco maggiormente disfunzionali sembrano essere associati al gioco online: infatti, tra chi ha giocato online, la percentuale di giocatori “a rischio” sale al 21% e quella di quelli “problematici” al 23%. Questo dato è confermato anche dalla letteratura scientifica (Canale *et al.*, 2016; Lombardi *et al.*, 2024), che evidenzia come l'utilizzo di mezzi online aumenti il rischio di sviluppare una problematicità, soprattutto in associazione ad altre caratteristiche della famiglia o del contesto ambientale, come avere una famiglia non tradizionale oppure una percezione più elevata del proprio status economico (Canale *et al.*, 2016).

Analogamente a quanto osservato tra i giocatori in generale, anche gli adolescenti con un profilo “a rischio” o “problematico” presentano alcune caratteristiche di gioco distintive, spesso in misura ancora più accentuata.

Partendo dalla tipologia di giochi praticati, i ragazzi con profili problematici o a rischio affermano di giocare con maggiore frequenza a tutte le categorie di gioco. Le differenze risultano particolarmente evidenti nei giochi a distanza, come il Betting Exchange e Playsix: il 20% degli studenti a rischio o problematici afferma di utilizzarli, contro appena il 4% dei giocatori non a rischio. Disparità significative emergono anche nelle scommesse, soprattutto quelle sportive (escluse le scommesse calcistiche, che sono diffuse anche tra i giocatori non a rischio) e nelle scommesse virtuali o su altri eventi. Al contrario, si rilevano differenze minime rispetto all'uso dei *Gratta e Vinci*, che sembrano essere una forma di gioco trasversale tra i vari profili. In generale, i giocatori "a rischio" o "problematici" tendono a preferire giochi che offrono un'esperienza rapida e continua, con grafiche accattivanti e che tendano a rafforzare l'illusione di poter controllare l'esito. È proprio la combinazione di queste caratteristiche a rendere tali tipologie di gioco particolarmente insidiouse e a spingere più facilmente verso lo sviluppo della dipendenza. Un ulteriore aspetto rilevante riguarda il numero di giochi praticati. I giocatori con pattern di rischio tendono infatti a sperimentare una maggiore varietà di giochi. Tra i giocatori non a rischio, il 43% ha riferito di aver giocato a una sola tipologia di gioco nel corso dell'ultimo anno; questa percentuale scende al 16% tra gli adolescenti "a rischio" e al 7,5% tra quelli con un profilo "problematico". Inoltre, mentre solo il 14% dei giocatori non a rischio ha sperimentato più di quattro giochi diversi, questa percentuale sale al 43% tra i giocatori "a rischio" e raggiunge il 67% tra quelli "problematici".

Un discorso analogo può essere fatto in relazione ai luoghi di gioco: i giocatori non a rischio tendono a giocare maggiormente in luoghi facilmente accessibili, dove può essere praticato un gioco occasionale e sociale, come la propria abitazione o quella di amici, i bar o i tabacchi. I giocatori a rischio o problematici riferiscono più spesso di giocare in luoghi specificatamente adibiti al gioco d'azzardo, come sale scommesse e i casinò.

Gli studenti con un profilo di gioco a rischio o problematico mostrano anche una minore percezione del rischio associato al giocare una volta a settimana o a farlo con una frequenza maggiore. Oltre a ciò, questi ragazzi mostrano di avere una minore consapevolezza generale e affermano più spesso di non sapere come rispondere alla domanda relativa alla percezione del rischio. Similmente, è possibile osservare che essi presentano alcune distorsioni cognitive legate al gioco d'azzardo: solo l'11% ritiene che non sia possibile arricchirsi giocando d'azzardo (contro il 17% osservato tra i giocatori non a rischio e il 21% tra i non giocatori). Inoltre, i ragazzi con pattern di gioco a rischio ritengono che l'esito del gioco sia influenzato dalla bravura del giocatore. Questo vale per quasi tutte le tipologie di gioco considerate ed è interessante notare che include giochi come il *Gratta e Vinci*, il *10 e Lotto*

e il *Win for Life*, per i quali quasi il 17% degli studenti con profilo a rischio o problematico ritiene sia importante l'abilità del giocatore, o per giochi come le slot machine e le videolottery (13%) e il Lotto e il Superenalotto (10%). Questa distorta percezione della realtà non solo aumenta il rischio di perdite economiche, ma può anche ritardare la consapevolezza di una dipendenza emergente, poiché il giocatore attribuisce gli insuccessi a una momentanea mancanza di abilità, piuttosto che alla natura casuale del gioco. Comprendere e sfidare questa illusione del controllo può essere, pertanto, un punto importante per qualsiasi strategia di prevenzione efficace, mirando a demistificare la natura del gioco d'azzardo e a promuovere una percezione del rischio più realistica tra i giovani.

Ampliando il focus dalle variabili personali anche a quelle relazionali e di contesto, emerge che i giocatori con pattern di gioco a rischio hanno una maggiore prossimità con il gioco stesso e riferiscono di avere uno o entrambi i genitori oppure tutti i propri amici che giocano d'azzardo. Essi presentano inoltre minori livelli di soddisfazione verso le relazioni interpersonali sia verso i propri amici sia verso i propri familiari (genitori e/o fratelli). Affermano anche di essere meno soddisfatti di se stessi rispetto a quanto riportato dai giocatori non a rischio o dai non giocatori. Approfondendo il tema delle dinamiche familiari, il gioco d'azzardo emerge come un fenomeno spesso legato a fragilità relazionali. In particolare, sembra associato a un minore sostegno affettivo da parte dei genitori, alla facilità con cui si ottengono risorse economiche dalla famiglia e a una gestione finanziaria poco controllata dai genitori stessi. La relazione tra gioco d'azzardo problematico e relazioni può essere duplice. Un pattern di gioco discontrollato spesso porta a bugie, occultamento di debiti e al dare priorità al gioco rispetto agli impegni familiari e sociali. Questo erode la fiducia e causa conflitti, portando a un deterioramento delle relazioni. Inoltre, il gioco d'azzardo può essere utilizzato come meccanismo di coping per sfuggire a sentimenti di insoddisfazione, stress, ansia, depressione o bassa autostima. Inizialmente, può offrire un senso di eccitazione o di controllo illusorio, ma a lungo termine peggiora questi stati emotivi. Le perdite economiche, i problemi relazionali e la vergogna associati al gioco d'azzardo problematico possono abbassare ulteriormente l'autostima e aumentare il senso di insoddisfazione, creando un circolo vizioso che spinge il giocatore a giocare ancora per "recuperare" o per sfuggire a questi sentimenti negativi.

Al gioco d'azzardo e, soprattutto, al gioco d'azzardo problematico si associa anche la messa in atto di altri comportamenti rischiosi. Per citare alcuni esempi, dai dati dello studio ESPAD® Italia emerge che il 13% degli studenti con profilo di gioco "a rischio" o "problematico" ha venduto oggetti rubati nel corso dell'ultimo anno, contro il 2,5% osservato tra i non giocatori; il 16% ha invece danneggiato beni pubblici o privati di proposito (non gioca-

tori=3,4%); il 21% ha avuto problemi con la polizia o segnalazioni al prefetto (non giocatori=4,9%) e il 25% ha rubato qualcosa del valore di 10 euro o più (non giocatori=6,1%).

Tra i comportamenti a rischio rientra anche il consumo di sostanze psicoattive, sia legali che illegali. Più nello specifico, il 37% dei giocatori “a rischio” o “problematici” fuma sigarette quotidianamente, una percentuale che scende al 21% tra i giocatori non a rischio e al 14% tra i non giocatori. Rispetto al rapporto tra uso di alcol e gioco d’azzardo, tra i giocatori con pattern di gioco a rischio quasi la metà ha fatto *binge drinking* nel corso dell’ultimo mese, ovvero ha consumato 5 o più bevande alcoliche in un breve lasso di tempo. Lo stesso viene riferito dal 31% dei giocatori non a rischio e dal 20% dei non giocatori. Inoltre, il 6,7% degli studenti afferma di aver fatto giochi in denaro dopo aver bevuto un po’ troppo, dato che sale al 22% tra i giocatori “a rischio” o “problematici”. Tra i giocatori più discontrollati si osserva anche un maggior utilizzo di psicofarmaci senza prescrizione medica (21% contro il 12% tra i giocatori non a rischio e l’8,6% tra i non giocatori). Infine, il 46% dei giocatori “a rischio” o “problematici” ha usato almeno una sostanza illegale nel corso dell’ultimo anno (cannabis, cocaina, oppiacei, stimolanti e/o allucinogeni). Il gioco d’azzardo si associa, infine, a un utilizzo problematico di Internet. Infatti, tra tutti gli studenti, quasi il 14% ha un punteggio elevato, secondo lo Short Problematic Internet Use Test (Siciliano *et al.*, 2015) mentre, tra gli studenti con profilo di gioco d’azzardo a rischio, la percentuale sale al 19% e tra quelli con profilo problematico al 28%. Risultano più diffusi anche altri comportamenti rischiosi legati al mondo della rete come le Internet Challenge che hanno riguardato l’1,5% degli studenti italiani e il 9,2% di coloro che hanno un profilo problematico. Da questi risultati è possibile vedere come il gioco d’azzardo problematico non sia un fenomeno isolato, ma si inserisca in una costellazione di altri comportamenti a rischio. L’elevata concomitanza con l’uso di sostanze (legali e illegali), atti di vandalismo, furti e problemi con la giustizia suggerisce l’esistenza di fattori di vulnerabilità comuni o di una spirale in cui un pattern problematico può alimentare o essere alimentato da altri comportamenti (Molinaro *et al.*, 2018). Comprendere il gioco d’azzardo problematico nei giovani richiede di andare oltre la semplice osservazione del singolo fenomeno. Significa riconoscere che le decisioni e le abitudini dei ragazzi sono profondamente influenzate da tutti i contesti in cui vivono: dalle dinamiche familiari e dalle relazioni con gli amici (dove si apprendono e si normalizzano certi comportamenti), all’ambiente scolastico, fino alle politiche pubbliche e alle norme culturali più ampie che regolano la diffusione e la percezione del gioco. Questo implica che le strategie di prevenzione e intervento non possano essere settoriali. Un approccio che si focalizzi solo sul gioco d’azzardo, ignorando le altre compo-

nenti dell'ambiente in cui vivono gli adolescenti, rischia di essere inefficace. È invece necessaria una visione olistica e integrata, che miri a rafforzare le competenze di vita degli adolescenti, la loro capacità di gestione dello stress e delle emozioni, e che offra alternative sane per il tempo libero.

4. L'utilizzo di videogame tra gli studenti italiani

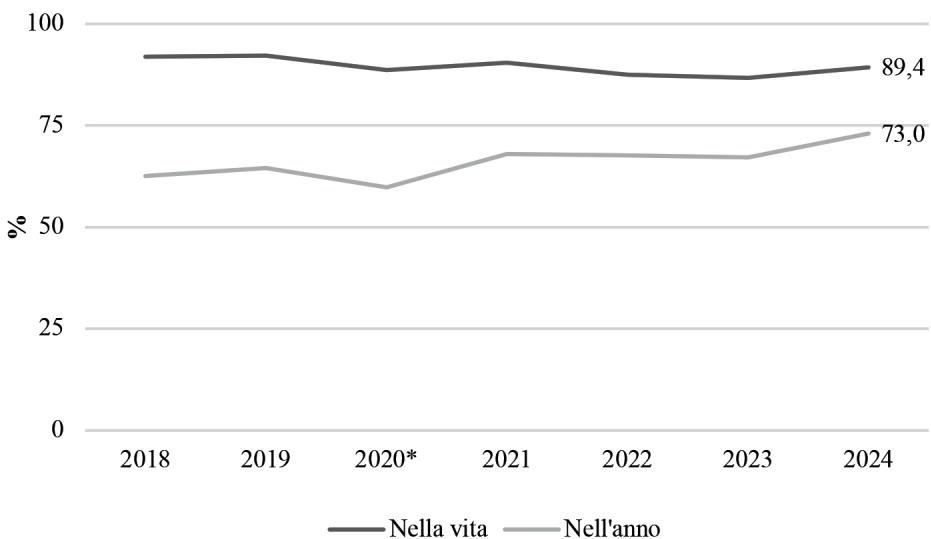
I videogiochi rappresentano un fenomeno culturale globale, parte integrante della vita quotidiana di moltissimi adolescenti. Per questa generazione, crescere con console, PC e smartphone significa un accesso costante a mondi virtuali complessi, storie coinvolgenti e interazioni sociali dinamiche. Il gaming offre indubbiamente numerosi benefici: può stimolare la creatività, migliorare le capacità di *problem solving* e migliorare l'attenzione, favorire lo sviluppo di abilità cognitive (Pasqualotto *et al.*, 2023). Contrariamente a certi stereotipi, il gioco ai videogiochi può apportare contributi significativi allo sviluppo degli adolescenti. Giocare un'ora al giorno può contribuire a ridurre lo stress e a migliorare il benessere (Przybylski, 2014). Inoltre, i videogiochi offrono un supporto valido alla socializzazione dal vivo, potenziando il sostegno reciproco e attenuando la solitudine, come dimostrato anche durante il periodo di restrizioni per la pandemia da Covid-19 (Carras *et al.*, 2017; Maheux *et al.*, 2025).

Tuttavia, l'immersione in questo universo digitale non è priva di sfide e potenziali rischi, soprattutto per una fascia d'età in cui le connessioni cerebrali sono ancora in fase di sviluppo e la capacità di autoregolazione non è pienamente matura. Se da un lato il gioco può essere un divertimento sano, dall'altro l'eccessivo coinvolgimento, la pressione sociale o competitiva e la presenza di meccanismi di monetizzazione sempre più sofisticati possono trasformare un passatempo in una potenziale fonte di problematiche. In questo senso, giocare eccessivamente ai videogiochi può portare a problemi scolastici, contribuire allo sviluppo di depressione, ansia, bassa autostima e una riduzione del supporto sociale (Carras *et al.*, 2017; Limone, Ragni, Toto, 2023). La tendenza a privilegiare il mondo virtuale può compromettere lo sviluppo di equilibri fondamentali nella vita reale. È importante, quindi, analizzare il fenomeno del gioco ai videogiochi tra gli adolescenti con uno sguardo duplice ed equilibrato, riconoscendone il valore ricreativo e formativo, ma anche le potenziali insidie che richiedono attenzione e strategie di prevenzione mirate.

A partire dal 2018, lo studio ESPAD® Italia analizza le abitudini di gioco ai videogiochi degli adolescenti, fornendo importanti dati epidemiologici e articolati profili dei giocatori. Nel 2024, l'89% degli studenti ha riferito di aver giocato ai videogame almeno una volta nella vita, soprattutto i ragazzi

(95% contro l'83% osservato tra le ragazze). Il 73% afferma di averlo fatto nel corso dell'ultimo anno, corrispondente a circa 2.200.000 studenti delle scuole superiori di secondo grado. Ancora una volta si osservano maggiori percentuali maschili (88%) rispetto a quelle femminili (57%). La percentuale degli studenti giocatori risulta in lieve crescita negli ultimi anni (cfr. Fig. 6), con una leggera diminuzione delle differenze di genere.

Fig. 6 - Prevalenza di gioco ai videogame nella vita e nell'anno. Popolazione studentesca ESPAD® Italia 2018-2024



Analizzando l'andamento del gioco ai videogiochi in base all'età, emerge un'ulteriore differenza di genere. Mentre tra le ragazze si osserva una diminuzione delle prevalenze di gioco con l'avanzare dell'età, suggerendo un cambio di interessi e priorità con la maggiore età, il coinvolgimento nel gaming rimane invece sostanzialmente costante tra i ragazzi in tutte le fasce adolescenziali. Questa divergenza è un elemento importante per capire come l'interesse per i videogiochi si evolva in maniera differente durante la crescita di ragazzi e ragazze.

Rispetto alle tipologie di videogiochi più apprezzati, emergono, tra i giochi giocati offline, quelli di avventura, di azione e quelli sportivi, legati soprattutto al calcio. Tra i giochi praticati online, i più comuni sono ancora una volta quelli di azione, seguiti dai *Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPG) o *Role-Playing Games* (RPG) e da quelli di avventura. In

questo contesto, le differenze di genere più marcate emergono in relazione ai giochi sportivi e di azione, entrambi largamente preferiti dai ragazzi.

Essendo il gioco ai videogames un'attività principalmente legata al tempo libero, si osservano delle differenze nel tempo di gioco tra i giorni in cui c'è scuola e quelli in cui non c'è. Nei giorni di scuola, il tempo dedicato ai videogiochi tende a essere più limitato. Oltre a metà dei giocatori (54%) trascorre giocando mediamente meno di un'ora, il 26% tra una e due ore, il 13% si spinge fino a quattro ore e il 7,7% trascorre giocando oltre quattro ore al giorno, nonostante le lezioni scolastiche. Ad aver giocato mediamente per meno di un'ora in un giorno in cui non c'è scuola è stato invece il 41% dei giocatori, il 24% ha giocato per una o due ore, una pari quota ha trascorso tra le due e le quattro ore giocando e il 15% oltre quattro ore. In generale, sono soprattutto i ragazzi a giocare per più tempo: il 9,2% gioca mediamente più di 4 ore in un giorno di scuola e il 19% in un giorno non di scuola, rispetto a rispettivamente il 4,3% e il 7,3% osservato tra le ragazze.

Un altro aspetto importante da considerare quando si analizzano le abitudini di gioco è la durata di ogni singola sessione. Anche in questo caso è rilevante differenziare i giorni in cui vi sono lezioni scolastiche dai giorni di festa. Nei giorni di scuola, il 56% degli studenti giocatori fa sessioni di meno di un'ora consecutiva, il 26% gioca per una o due ore di fila, il 13% dalle due alle quattro ore e il 5,8% per più di quattro ore consecutive. Nei giorni in cui non ci sono lezioni scolastiche i tempi di gioco si allungano: la percentuale di coloro che giocano meno di un'ora si abbassa al 40%; il 27% continua a giocare per una o due ore, una pari quota (20%) trascorre tra le due e le quattro ore giocando e il 13% gioca per oltre quattro ore senza mai fermarsi. Anche in questo caso sono soprattutto i ragazzi a giocare per più tempo consecutivo: i tre quarti delle studentesse giocano per meno di un'ora nei giorni di scuola e il 60% nei giorni non di scuola (contro rispettivamente il 45% e il 29% dei coetanei maschi). Inoltre, il 18% e il 33% dei ragazzi gioca per oltre quattro ore di fila rispettivamente nei giorni di scuola e nei giorni di festa, rispetto all'8,8% e al 19% osservato tra le ragazze.

I videogiochi possono essere usufruiti attraverso diversi mezzi, e la scelta del dispositivo riflette spesso sia la tipologia di gioco preferita sia le abitudini di genere. Il mezzo più comunemente utilizzato dagli studenti italiani è lo smartphone, riferito dal 68% dei giocatori. Seguono le console di gioco specifiche (63%), il computer (sia fisso che portatile), il tablet e la televisione. Tutte le tipologie di device sono utilizzate in percentuale maggiore dai ragazzi, ad eccezione dello smartphone che è invece preferito dalle ragazze. Quest'ultimo dato può suggerire che l'approccio delle studentesse al gaming possa essere più legato alla comodità, all'accessibilità e all'integrazione con altre attività tipiche del mobile come chattare e stare sui social media. Questo risulta

inoltre in linea con la maggiore propensione delle ragazze verso l'utilizzo dello smartphone in generale. I giochi sul cellulare sono inoltre caratterizzati da sessioni più brevi, meccaniche più semplici e un minore impegno, tutte caratteristiche che risultano in linea con i pattern di giochi evidenziati tra le studentesse. Al contrario, la maggiore preferenza dei ragazzi per console e computer indica un'inclinazione verso esperienze di gioco più complesse, immersive e che richiedono un investimento maggiore in termini sia di tempo che attenzione. Questi dispositivi sono spesso associati a giochi di ruolo, d'azione o sportivi più elaborati, che abbiamo visto essere tra i preferiti dal genere maschile e che possono richiedere un coinvolgimento più profondo e sessioni di gioco più lunghe.

Il 93% degli studenti giocatori riferisce di giocare a casa propria, confermando il ruolo centrale dell'ambiente domestico per questa attività. Il 36% afferma invece di giocare a casa di amici, sottolineando la significativa componente sociale del gaming, che spesso si svolge in contesti relazionali diretti. L'utilizzo dello smartphone e di device portatili rende i videogiochi estremamente accessibili: infatti, il 27% gioca a scuola e, a seguire, su mezzi di trasporto e in luoghi pubblici, sia chiusi che all'aperto.

Il mondo dei videogiochi, pur essendo primariamente un'attività di intrattenimento, è anche un settore economico in rapidissima espansione. Negli ultimi anni, le dinamiche di monetizzazione all'interno dei giochi sono diventate sempre più sofisticate e pervasive, trasformando il concetto di "spesa" da un semplice acquisto iniziale del gioco a un flusso continuo di investimenti. Questo include non solo l'acquisto di nuovi titoli o di espansioni, ma anche e soprattutto le microtransazioni: l'acquisto di oggetti virtuali, valute di gioco, *skin* estetiche, potenziamenti o aiuti per superare uno specifico livello o ottenere un certo obiettivo. Questa evoluzione ha reso la spesa nei videogiochi un aspetto cruciale da monitorare, specialmente tra gli adolescenti. Oltre a questi acquisti diretti, una parte della spesa può essere destinata a sostenere la community di gioco o i creatori di contenuti. Questo può avvenire tramite abbonamenti a piattaforme di streaming, donazioni a *streamer* o *youtuber* che producono contenuti legati ai videogiochi, o l'acquisto di merchandise ufficiale. Queste forme di spesa rafforzano il senso di appartenenza a una comunità e supportano l'ecosistema del gaming che va oltre il semplice gameplay. Per molti, l'acquisto di contenuti extra è parte integrante dell'esperienza di gioco e della socializzazione online. Tuttavia, la facilità con cui si possono spendere piccole somme (che sommate possono diventare significative), unita a meccanismi che sfruttano la psicologia del giocatore e il desiderio di progredire o di possedere oggetti rari, solleva interrogativi importanti sui potenziali rischi di spese eccessive o impulsive. Nel 2024, il 36% dei giocatori ha speso soldi per i videogames, con una percentuale che sale al 48% tra i ragazzi e scende

al 15% tra le ragazze. Tra coloro che, nel mese precedente la somministrazione del questionario, hanno speso almeno un euro per i videogames, un quinto ha speso meno di 5 euro, mentre il 24% ha speso più di 50 euro. Anche in questo aspetto, sono soprattutto i ragazzi a spendere le somme di denaro maggiori: il 35% delle ragazze ha speso meno di 5 euro, contro il 17% dei coetanei maschi, mentre il 26% dei ragazzi ha speso più di 50 euro rispetto all'11% osservato tra le studentesse.

L'analisi approfondita delle abitudini e delle caratteristiche del gioco ai videogiochi tra gli adolescenti italiani rivela un panorama complesso e sfaccettato. È evidente che il gaming non sia un'attività marginale, ma una componente centrale della vita quotidiana di quasi nove adolescenti su dieci, con una chiara predominanza del genere maschile sia per la prevalenza che per l'intensità di gioco. Il quadro che emerge è quello di un'attività altamente integrata nella vita giovanile, con un notevole potenziale di socializzazione e sviluppo cognitivo, ma anche con possibili punti critici legati alla gestione del tempo, alla spesa e all'esposizione a meccanismi di monetizzazione ambigui.

4.1. Il gaming a rischio

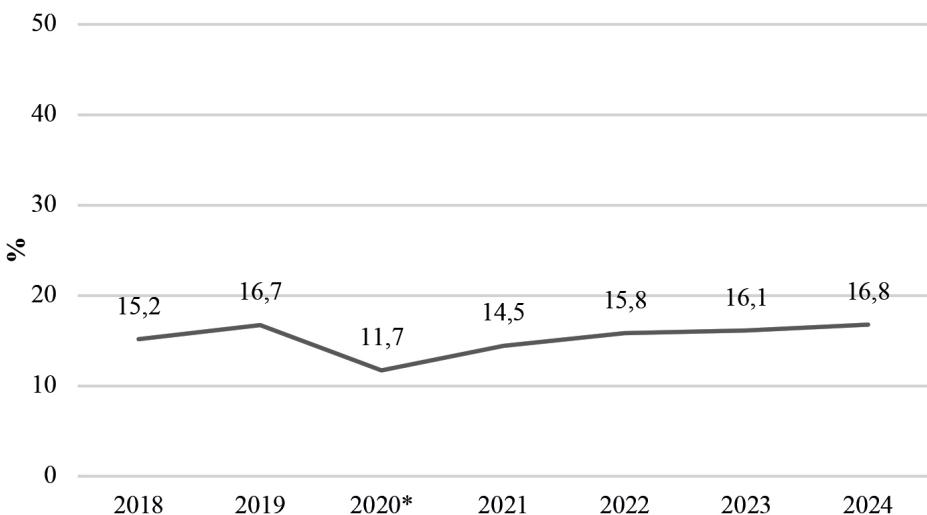
Come analizzato nel paragrafo precedente, i videogiochi sono un fenomeno ampio e di interesse sociale e culturale. Rappresentano un passatempo molto comune tra i giovani, con utili aspetti di socializzazione e formazione. Tuttavia, in alcuni casi, il comportamento ai videogiochi può anche essere rischioso. In particolare, la mancanza di controllo rispetto alle ore passate a giocare e la modalità di immersione nei videogiochi stessi possono rappresentare dei fattori di allarme per lo sviluppo di una dipendenza. Attualmente sui manuali diagnostici non esistono criteri chiari che riguardino la dipendenza da videogames ma, a questo proposito, nel 2013, l'*American Psychiatric Association* (APA) ha inserito l'*Internet Gaming Disorder* all'interno del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), che specificamente riguarda l'utilizzo problematico di giochi online e che risulta attualmente in fase di sperimentazione (APA, 2013; tr. it., 2013).

Lo studio ESPAD® Italia analizza questo fenomeno grazie all'utilizzo dello *Screening Test for Problematic Gaming* (STPG) (Biagioni *et al.*, 2023), un breve questionario adattato e validato a partire da quello ideato da Holstein e colleghi nel 2014 (Holstein *et al.*, 2014). Le domande di questo test ricalcano possibili "sintomi" di una dipendenza, come la sensazione di astinenza ("Divento di cattivo umore quando non posso giocare"), la perdita di controllo ("Credo di passare troppo tempo a giocare") e le ripercussioni sulla vita relazionale ("I miei genitori dicono che passo troppo tempo a giocare").

Lo strumento mostra buone proprietà psicometriche ed è utile per identificare precocemente i segni del gioco problematico ai videogames in un contesto non clinico.

Nel 2024, quasi il 17% degli studenti registra un elevato punteggio al test e può quindi essere considerato a rischio. Tale quota equivale a quasi 420.000 adolescenti e, negli anni, questo dato è risultato circa stabile (cfr. Fig. 7).

Fig. 7 – Prevalenza di gioco ai videogiochi a rischio. Popolazione studentesca ESPAD® Italia 2018-2024



Il gioco ai videogames a rischio risulta molto più comune tra i ragazzi rispetto alle ragazze, con percentuali maschili quasi triple (25% contro l'8,4%). Tuttavia, in entrambi i generi, il comportamento tende a diminuire all'aumentare dell'età, passando dal 22% tra i quindicenni (maschi=30%; femmine=15%) al 12% tra i diciannovenni (maschi=21%; femmine=3,6%). Quest'ultimo aspetto potrebbe essere legato al processo di maturazione e autoregolazione che avviene durante l'adolescenza. Con l'avvicinarsi all'età adulta, i giovani tendono a sviluppare migliori capacità di gestione del tempo, a stabilire nuove priorità legate allo studio, al lavoro, alle relazioni sociali e ad altri interessi.

Sebbene la quantità di tempo trascorsa a giocare non sia di per sé un indicatore esclusivo di problematicità, appare comunque chiaro che i giocatori a rischio passano più tempo a giocare rispetto ai non a rischio. Questo è particolarmente evidente nei giorni senza lezioni scolastiche: il 27% di coloro

che hanno ottenuto un alto punteggio (indicativo di gioco a rischio) passano mediamente più di quattro ore a giocare, contro il 12% tra chi ha ottenuto un basso punteggio (non a rischio). Analogamente, il 23% dei gamer a rischio fa sessioni di gioco di oltre quattro ore contro l'11% tra i non a rischio. Anche per quanto riguarda la spesa, nonostante emergano differenze meno marcate, sono soprattutto i giocatori a rischio a riferire di aver investito denaro per i videogiochi.

Come suggerito anche dalla crescente letteratura scientifica, il gaming a rischio non è un comportamento isolato, ma si associa spesso a un'ampia serie di altre variabili e numerose conseguenze negative. Questo significa che un utilizzo problematico dei videogiochi raramente si presenta da solo, ma è piuttosto un elemento all'interno di un quadro più complesso di sfide per l'adolescente. In altre parole, i ragazzi che manifestano un gaming a rischio sono spesso gli stessi che possono sperimentare o essere più vulnerabili ad altre problematiche.

Data la natura duplice del gaming, può essere particolarmente interessante analizzare i fattori a esso associati, distinguendo tra forme di gioco sane e ricreative e forme del gioco maggiormente a rischio. Partendo da questo presupposto, si nota come l'ambiente familiare giochi un ruolo complesso in relazione alle abitudini di gioco degli adolescenti. I dati suggeriscono che l'applicazione di regole genitoriali rigide e il controllo parentale rispetto alle uscite serali e al denaro sono fattori che, tendono a correlarsi positivamente con entrambe le tipologie di gaming (sia quello ricreativo che quello a rischio). Tuttavia, emerge una distinzione fondamentale: il gaming vissuto in modo sano e normale è associato a buoni rapporti con i genitori, indicando che, all'interno di un contesto familiare supportivo, il gioco può rimanere un'attività equilibrata. Al contrario, il gaming problematico non mostra la stessa correlazione positiva con le relazioni genitoriali. Questo suggerisce che, in un contesto di supporto emotivo e relazioni soddisfacenti, l'applicazione delle regole promuova pattern di gioco sani e costruttivi. Al contrario, in mancanza di un clima relazionale positivo, le regole rigide possono portare a un gaming eccessivo, forse utilizzato come via di fuga dal contesto stesso.

Gli ambienti digitali, dove i videogiochi prosperano, sono anche terreno fertile per fenomeni come il cyberbullismo. La ricerca evidenzia una possibile associazione tra le due realtà: chi è coinvolto nel cyberbullismo, sia come autore, sia come vittima, tende a manifestare un uso più frequente di videogiochi a rischio. È importante sottolineare che, in base ai risultati dello studio ESPAD, questa correlazione non si riscontra per chi pratica il gaming in modo sano e ricreativo, indicando che entrambi i fenomeni potrebbero essere legati a schemi di comportamenti negativi più che al mezzo in se stesso.

Come anticipato, i videogiochi, per molti adolescenti, possono rappresentare un'arena fondamentale per la socializzazione, un luogo dove costruire

amicizie, competere e collaborare in tempo reale. Le community online e i giochi multiplayer offrono spazi di connessione che possono arricchire la vita sociale dei giovani. D'altro canto, proprio questa intensa immersione nel mondo virtuale solleva interrogativi rispetto al confine tra connessione digitale e isolamento sociale. Se da un lato il gaming può fungere da ponte per nuove relazioni, dall'altro l'eccessivo tempo trascorso davanti allo schermo può ridurre drasticamente le opportunità di interazioni faccia a faccia, minando lo sviluppo di competenze sociali essenziali e portando a un progressivo allontanamento dagli amici e dalle attività offline. Inoltre, i mondi creati dai videogiochi, profondamente immersivi, possono rappresentare una via di fuga e di evasione da un contesto relazionale e sociale difficile.

Su questo aspetto, i dati dello studio ESPAD® Italia evidenziano come, tra gli studenti che affermano di essersi isolati per un periodo di tempo superiore a sei mesi (il 2% del totale), il 38% dichiara di aver trascorso la maggior parte del suo tempo proprio giocando ai videogiochi. Questo comportamento è molto più marcato tra i ragazzi, dove la percentuale raggiunge il 68%.

Approfondendo ulteriormente il contesto delle relazioni con i pari, emerge una distinzione fondamentale. Quando si parla di gioco ai videogiochi in generale, non si riscontra una correlazione diretta con la tendenza a restare sempre in casa o a isolarsi. Anzi, per molti adolescenti, il gaming è un'attività che si svolge in compagnia, sia fisicamente (a casa di amici) sia attraverso le piattaforme online, dove si creano e si mantengono relazioni. Al contrario, si osserva una chiara relazione tra il gioco ai videogiochi problematico e la mancanza di legami stretti e l'isolamento sociale. In questo contesto, si può ipotizzare che giocare diventi un'attività preponderante che assorbe tempo ed energie, riducendo le opportunità e la motivazione per le interazioni reali.

In conclusione, il gaming problematico è un indicatore di un disagio più ampio e richiede un approccio integrato. In questo contesto emerge l'importanza di comprendere le differenze tra forme di gioco sano e gioco a rischio e le diverse dinamiche con le variabili familiari e sociali così da sviluppare strategie di prevenzione efficaci e integrate.

5. Punti di contatto tra gioco d'azzardo e gioco ai videogames

Il mondo dei videogiochi e quello del gioco d'azzardo sono tradizionalmente considerati ambiti distinti. Tuttavia, negli ultimi anni, l'evoluzione delle dinamiche di gioco e delle strategie di monetizzazione nel settore video-ludico ha portato a una crescente sovrapposizione tra questi due fenomeni, specialmente per quanto riguarda l'esperienza degli utenti più giovani. Sta diventando sempre più comune trovare all'interno dei videogiochi degli ele-

menti come le *loot box*, che introducono meccanismi che emulano sempre più da vicino la struttura e la psicologia del gioco d'azzardo. Più nel dettaglio, una *loot box* (letteralmente “scatola del bottino”) è un meccanismo presente nei videogiochi che offre ai giocatori la possibilità di acquistare, spesso con denaro reale, un oggetto virtuale che contiene ricompense casuali. Queste ricompense possono variare enormemente: si va da semplici elementi cosmetici (come nuove *skin* per i personaggi, vestiti o oggetti estetici) a elementi che offrono un vantaggio nel gameplay (come armi migliori, abilità speciali o potenziamenti). La caratteristica distintiva della *loot box* è che il contenuto esatto e il valore della ricompensa sono sconosciuti al momento dell’acquisto, rivelandosi solo dopo l’apertura. Questa incertezza, unita alla possibilità di ottenere oggetti rari e di grande valore (seppur virtuale), crea un meccanismo psicologico che presenta forti somiglianze con il gioco d’azzardo, pur non prevedendo vincite in denaro reale.

Questa convergenza tra gaming e gambling solleva importanti interrogativi sulla percezione del rischio tra gli adolescenti, che possono essere esposti a dinamiche assimilabili all’azzardo in contesti ludici apparentemente innocui. Comprendere questi “punti di contatto” è fondamentale per identificare nuove vulnerabilità e per sviluppare strategie di prevenzione mirate, capaci di distinguere tra un semplice passatempo e l’insorgere di comportamenti che potrebbero preludere a future problematiche legate al gioco d’azzardo patologico.

Il 17% degli studenti che hanno giocato ai videogames ha trovato una *loot box* negli ultimi 12 mesi, con una netta distinzione di genere: il 24% tra i ragazzi rispetto al 7% tra le ragazze. Tra questi, il 93% ha aperto la *loot box*, il 79% ha dedicato tempo per ottenerla e quasi un terzo (32%) ha acquistato una chiave o un’altra *feature* per poter sbloccare una *loot box*. Per tutti questi comportamenti si osservano maggiori percentuali maschili, soprattutto per quanto riguarda l’acquisto delle *loot box*. Approfondendo l’argomento relativo alla spesa, tra chi ha trovato una *loot box*, emerge che l’84% degli studenti di genere maschile e il 94% delle studentesse ha speso mensilmente meno di 5 euro per procurarsene, mentre il 5,1% dei ragazzi e l’1% delle ragazze ne ha spesi più di 20.

Le similitudini tra *loot box* e gioco d’azzardo, così come le grafiche accattivanti e le dinamiche pensate per invogliare a giocare, suggeriscono il possibile sviluppo di sintomi di dipendenza. A questo proposito, il 35% degli studenti che hanno trovato almeno una *loot box* afferma che gli capita di giocare più a lungo di quanto intendano fare, in modo da ottenere nuove *loot box*; il 21% sente che la forte emozione che prova quando apre una di queste “scatole” lo invoglia ad acquistarne altre; un quinto riferisce che dopo averne aperto una, sente spesso il bisogno di aprirne un’altra; il 16% ha rimandato

altri impegni o i compiti per poter ottenere o acquistare nuove *loot box* e circa una pari quota ne ha acquistato altre dopo che non era riuscito/a ad ottenerne oggetti sufficientemente utili o di valore. Tutti questi vissuti sono riferiti in percentuale maggiore dai ragazzi, ad eccezione dell'aver giocato più a lungo del previsto per ottenere nuove *loot box*, che invece è riportato soprattutto dalle studentesse.

Oltre a questo, è possibile evidenziare che tutte le affermazioni analizzate sono state riportate in percentuale maggiore dai videogiocatori a rischio, ipotizzando una generale difficoltà nel controllare il proprio comportamento. Approfondendo più nello specifico la relazione tra gaming e gambling, emerge che il coinvolgimento nel gioco d'azzardo, sia esso a rischio o non a rischio, risulta più comune tra i gamer, ma, soprattutto, aumenta in relazione a una maggiore spesa nei videogiochi e a un maggiore coinvolgimento con le *loot box*. Si è inoltre osservato che il gioco d'azzardo a rischio o problematico è più frequente tra coloro che ottengono punteggi più elevati allo STPG e che, quindi, hanno anche un pattern di gioco ai videogiochi considerabile a rischio. Queste associazioni non dipendono da genere, età, status socioeconomico e luogo di residenza, suggerendo un legame robusto tra gaming e gioco d'azzardo, che trascende le differenze demografiche. Inoltre, questa correlazione appare più pronunciata tra i minorenni, sottolineando l'importanza di un intervento precoce.

Come anticipato, la co-occorrenza di gaming e gioco d'azzardo può essere spiegata da fattori psicologici e sociali condivisi. Entrambe le attività possono attivare meccanismi di ricompensa e di rinforzo intermittente, possono offrire evasione dalla realtà, stimolare la ricerca di sensazioni forti e capitalizzare su false credenze legate alla fortuna o all'abilità. La facilità di accesso e la normalizzazione delle dinamiche di spesa con esito incerto (come nelle *loot box*), all'interno dei videogiochi, possono fungere da ponte, abbassando la soglia di percezione del rischio e rendendo il passaggio al gioco d'azzardo un passo più semplice per i giovani.

6. Uno sguardo a livello europeo

Nonostante a livello globale i comportamenti legati al gioco d'azzardo abbiano ricevuto una crescente attenzione nell'ambito della salute pubblica, in molti Paesi i dati sulla loro diffusione rimangono limitati (Calado, Alexandre, Griffiths, 2017). In Europa, in particolare, la mancanza di strumenti di rilevazione armonizzati ha a lungo ostacolato una lettura comparabile e sistematica del fenomeno a livello sovranazionale. Lo studio ESPAD, che ha recentemente celebrato il suo trentesimo anniversario, ha colmato questa lacuna, fornendo

do dati affidabili e comparabili in oltre trenta Paesi europei. Questo risulta di particolare utilità per comprendere in maniera più approfondita le dinamiche in atto nel nostro Paese inquadrandole in un contesto più ampio.

I primi risultati dell'ultima rilevazione condotta nel 2024 (ESPAD Group, 2025) indicano che circa un adolescente europeo su quattro (23%) ha giocato d'azzardo nel corso dell'anno precedente alla survey, un valore che risulta stabile rispetto al 2015, anno in cui ESPAD ha avviato il monitoraggio sistematico del fenomeno. In questo scenario, l'Italia rappresenta un'eccezione: è infatti uno dei pochi Paesi in cui si è registrato un aumento costante della partecipazione al gioco d'azzardo tra gli studenti sedicenni, passando dal 28% nel 2015 al 32% nel 2019, fino a raggiungere il 45% nel 2024.

Come osservato nel corso dell'ultimo decennio, il gioco d'azzardo appare, in media, ancora prevalentemente un'attività maschile (29% tra i ragazzi e 16% tra le ragazze). Questa differenza è riscontrabile anche in Italia, dove oltre la metà degli studenti maschi (54%) ha dichiarato di aver giocato, contro il 35% delle studentesse.

L'apparente stabilità, osservata a livello europeo, nasconde, tuttavia, importanti mutamenti, emersi nel corso dell'ultimo decennio, che riguardano in particolare le modalità di gioco, le differenze di genere e la diffusione di comportamenti potenzialmente problematici.

È stato rilevato infatti un netto incremento degli studenti che hanno scommesso denaro su piattaforme online, con una prevalenza che è passata dall'8% nel 2019 al 14% nel 2024. In Italia, pur in presenza di una crescita analoga, il gioco online risulta meno diffuso rispetto ad altri Paesi europei (12%). La diffusione di questa modalità riflette l'evoluzione del settore, in particolare in Europa, dove i mercati nazionali del gioco online sono ormai consolidati e una quota crescente dei ricavi complessivi deriva da prodotti digitali (Tran *et al.*, 2024). A questa tendenza si aggiungono gli effetti della pandemia da Covid-19, che ha probabilmente accelerato lo spostamento verso il gioco d'azzardo online, anche tra i più giovani.

Anche per il gioco online, sebbene persistano marcate differenze di genere, a livello europeo il divario si è ridotto: tra i ragazzi la quota di giocatori online è quasi raddoppiata (dal 13% al 20%), mentre tra le ragazze è triplicata (dal 2,7% all'8,5%).

In ultima analisi, sebbene la prevalenza complessiva del gioco d'azzardo tra gli studenti europei sia rimasta sostanzialmente stabile nel tempo, la quota di coloro che presentano un profilo di gioco potenzialmente problematico è aumentata in modo significativo, passando dal 4,6% nel 2019 all'8,6% nel 2024. Pur mantenendosi più elevata tra i ragazzi, la crescita di questo comportamento risulta particolarmente marcata tra le ragazze, suggerendo un cambiamento nelle dinamiche di rischio che merita attenzione e

approfondimento, nonché un ripensamento delle strategie di prevenzione in ottica di genere.

7. Conclusioni

L'analisi approfondita delle abitudini di gioco tra gli adolescenti italiani, tanto per quanto riguarda il gioco d'azzardo quanto il gaming digitale, restituisce un quadro complesso, stratificato e in continua evoluzione. Le evidenze raccolte dallo studio ESPAD® Italia dimostrano come questi due fenomeni, pur originariamente distinti, si stiano sempre più avvicinando, sia per la somiglianza nelle dinamiche psicologiche e comportamentali, sia per l'integrazione vera e propria di elementi tipici del gioco d'azzardo all'interno dell'universo videoludico, come nel caso delle *loot box*.

Il gioco d'azzardo, nonostante il divieto di accesso per i minori di diciotto anni, è una realtà presente e pervasiva tra gli studenti delle scuole secondarie superiori. I dati mostrano come una percentuale significativa di adolescenti abbia avuto esperienze di gioco, spesso precoci, in contesti sia fisici sia online. È particolarmente degna di attenzione la crescita dei profili "a rischio" e "problematici", che coinvolge centinaia di migliaia di giovani. Il gioco online si conferma un importante fattore di rischio per lo sviluppo di pattern discontrollati e gli studenti con profilo "a rischio" o "problematico" si caratterizzano per una minore percezione del rischio e per maggiori distorsioni cognitive, legate all'illusione di controllo e alla convinzione che l'abilità del giocatore possa influenzare significativamente l'andamento delle vincite e delle perdite nei giochi aleatori. Accanto a questo, la prossimità relazionale e ambientale al gioco ne favorisce la normalizzazione, rendendolo un comportamento via via sempre più comune.

Il gioco problematico, inoltre, raramente si presenta come fenomeno isolato: risulta spesso correlato a una più ampia costellazione di comportamenti a rischio, come il consumo di sostanze, il furto, le condotte violente e problematiche relazionali. In questo senso, il gioco d'azzardo può essere interpretato anche come un sintomo di un disagio più profondo, che riguarda aspetti affettivi, relazionali, familiari e sociali.

Un discorso analogo può essere esteso al mondo dei videogiochi. Sebbene il gaming rappresenti una forma di svago ampiamente diffusa e, in molti casi, positiva, in una fascia non trascurabile della popolazione studentesca si osservano segnali di rischio che richiamano dinamiche simili a quelle del gioco d'azzardo. Il tempo eccessivo dedicato al gaming, l'utilizzo di meccanismi di monetizzazione, la sostituzione delle relazioni reali con quelle virtuali e l'uso dei videogiochi come mezzo di evasione da contesti insoddisfacenti

possono trasformare un'attività ricreativa in una pratica disfunzionale. Anche in questo caso, il comportamento problematico si intreccia con altri segnali di vulnerabilità: bassa autostima, relazioni familiari fragili, scarsa soddisfazione personale e sociale.

Particolarmente rilevante è la convergenza tra gioco d'azzardo e videogiochi in elementi come le *loot box*, che pur non prevedendo vincite in denaro reale, riproducono fedelmente le dinamiche dell'azzardo, introducendo nei più giovani un rapporto distorto con il caso, la ricompensa casuale e la spesa impulsiva. Le correlazioni osservate tra l'uso di *loot box* e la presenza di comportamenti a rischio, sia legati al gioco d'azzardo che al gaming, impongono una riflessione urgente e la necessità di regolamentare queste pratiche, finora spesso trascurate dal punto di vista normativo.

Gioco d'azzardo e gaming non sono le uniche tipologie di comportamenti a rischio messi in atto dagli adolescenti e, come abbiamo visto, esistono spesso associazioni tra comportamenti anche differenti tra di loro. Particolarmente rilevanti sono anche fenomeni come l'uso eccessivo di alcol che è frequentemente associato al gioco d'azzardo. Le bevande alcoliche vengono spesso consumate in modo eccessivo, assumendone grandi quantità in un breve lasso temporale, come nel caso del *binge drinking* che, nel mese precedente la somministrazione del questionario, ha interessato il 31% degli studenti italiani (30% nel Lazio). Accanto a questo troviamo altri potenziali pericoli legati invece al mondo della rete, come l'utilizzo eccessivo di Internet o la partecipazione alle Internet Challenge (che nel 2024 ha riguardato l'1,5% degli studenti). Alla luce di queste evidenze, appare chiaro che il fenomeno del gioco, in tutte le sue forme, debba essere affrontato attraverso un approccio sistematico e integrato. Non si tratta solo di proibire o limitare l'accesso, ma di costruire un ambiente educativo, sociale e familiare che sia capace di prevenire il disagio, promuovere consapevolezza e rafforzare le competenze emotive e decisionali degli adolescenti. In quest'ottica, le strategie di prevenzione devono essere multidimensionali, mirate non solo a informare sui rischi, ma anche a sviluppare capacità critiche, alternative di tempo libero sane, supporto psicologico accessibile e una solida rete educativa.

Infine, serve un forte investimento nelle politiche pubbliche e una collaborazione continua tra scuole, famiglie, operatori della salute e del benessere giovanile. Solo riconoscendo la complessità del fenomeno e agendo in modo coordinato è possibile prevenire e ridurre i danni più gravi derivati dal gioco d'azzardo e del gaming problematico in una popolazione fragile come quella giovanile.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (APA) (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed., Washington, DC, APA; tr. it., *DSM-5*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.
- Biagioli, S., Fizzarotti, C., Molinaro, S. (2025). Sotto la superficie: Le nuove sfide dell'adolescenza tra rischi e quotidianità. *Rapporto di Ricerca sulla diffusione dei comportamenti a rischio fra gli studenti delle scuole superiori di secondo grado*, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Fisiologia Clinica. www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2025/09/ESPAD_2024_Final-compresso.pdf
- Biagioli, S., Bastiani, L., Baroni, M., Scalese, M., Luppi, C., Potente, R., Molinaro, S. (2023). Relationship between Gaming and other game related activities: Italian validation of the Screening Test for Problematic Gaming (STPG). *Entertainment Computing*, 47, 100583.
- Calado, F., Alexandre, J., Griffiths, M.D. (2017). Prevalence of Adolescent Problem Gambling: A Systematic Review of Recent Research. *Journal of Gambling Studies*, 33(2), 397-424.
- Canale, N., Griffiths, M.D., Vieno, A., Siciliano, V., Molinaro, S. (2016). Impact of Internet gambling on problem gambling among adolescents in Italy: Findings from a large-scale nationally representative survey. *Computers in Human Behavior*, 57, 99-106.
- Carras, M.C., Van Rooij, A.J., Van de Mheen, D., Musci, R., Xue, Q.L., Mendelson, T. (2017). Video gaming in a hyperconnected world: A cross-sectional study of heavy gaming, problematic gaming symptoms, and online socializing in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 472-479.
- Colasante, E., Gori, M., Bastiani, L., Scalese, M., Siciliano, V., Molinaro, S. (2014). Italian adolescent gambling behaviour: Psychometric evaluation of the South Oaks Gambling Screen: Revised for Adolescents (SOGS-RA) among a sample of Italian students. *Journal of Gambling Studies*, 30, 789-801.
- ESPAD Group (2025), *Key findings from the 2024 European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD)*, European Union Drugs Agency, Lisbon. ISBN: 978-92-9408-039-4
- Gainsbury, S.M. (2015). Online gambling addiction: the relationship between internet gambling and disordered gambling. *Current Addiction Reports*, 2(2), 185-193.
- Holstein, B.E., Pedersen, T.P., Bendtsen, P., Madsen, K.R., Meilstrup, C.R., Nielsen, L., Rasmussen, M. (2014). Perceived problems with computer gaming and internet use among adolescents: measurement tool for non-clinical survey studies. *BMC Public Health*, 14, 1-10.
- Langhinrichsen-Rohling, J., Rohling, M.L., Rohde, P., Seeley, J.R. (2004). The SOGSRA vs. theMAGS-7: Prevalence estimates and the classification congruence. *Journal of Gambling Studies*, 20, 259-281.
- Limone, P., Ragni, B., Toto, G.A. (2023). The epidemiology and effects of video game addiction: A systematic review and meta-analysis. *Acta Psychologica*, 241, 104047.

- Lombardi, G., Molinaro, S., Cotichini, R., Cerrai, S., Scalese, M., Benedetti, E. (2024). The cards they're dealt: types of gambling activity, online gambling, and risk of problem gambling in European adolescents. *Social Science & Medicine*, 363, 117482.
- Maheux, A.J., Garrett, S.L., Fox, K.A., Field, N.H., Burnell, K., Telzer, E.H., Prinstein, M.J. (2025). Adolescent social gaming as a form of social media: A call for developmental science. *Child Development Perspectives*, 19(1), 3-13.
- Molinaro, S., Benedetti, E., Scalese, M., Bastiani, L., Fortunato, L., Cerrai, S., Urdih Lazar, T. (2018). Prevalence of youth gambling and potential influence of substance use and other risk factors throughout 33 European countries: First results from the 2015 ESPAD study. *Addiction*, 113(10), 1862-1873.
- Pasqualotto, A., Parong, J., Green, C.S., Bavelier, D. (2023). Video game design for learning to learn. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(11), 2211-2228.
- Przybylski, A.K. (2014). Electronic gaming and psychosocial adjustment. *Pediatrics*, 134(3), e716-e722.
- Siciliano, V., Bastiani, L., Mezzasalma, L., Thanki, D., Curzio, O., Molinaro, S. (2015). Validation of a new Short Problematic Internet Use Test in a nationally representative sample of adolescents. *Computers in Human Behavior*, 45, 177-184.
- Tran, L.T., Wardle, H., Colledge-Frisby, S., Taylor, S., Lynch, M., Rehm, J., Volberg, R., Marionneau, V., Saxena, S., Bunn, C., Farrell, M., Degenhardt, L. (2024). The prevalence of gambling and problematic gambling: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet. Public health*, 9(8), e594-e613.

3. Il fenomeno del gambling tra gli adolescenti del Lazio tra fattori di rischio e leve protettive

di Maria Paola Faggiano

1. Introduzione

L'indagine ESPAD® Italia 2024, oggetto del capitolo precedente, ha offerto un quadro ampio e dettagliato del fenomeno del gioco d'azzardo tra gli studenti di scuola secondaria di secondo grado del nostro Paese, dando conto di numerosi aspetti, tra cui frequenza della pratica e tipi di gioco sperimentati, luoghi e modalità di fruizione, percezione del rischio, credenze diffuse, pattern di spesa, prossimità familiare e sociale. Come sottolineato, oltre la metà del campione italiano di studenti (57%) ha giocato d'azzardo nell'ultimo anno (il 62% almeno una volta nella vita), a fronte di valori percentuali più consistenti registrati tra i ragazzi rispetto alle ragazze e della progressiva espansione del gioco online, favorita dall'utilizzo "indisturbato" di account di familiari e/o di amici maggiorenni e dall'immediata accessibilità alla dimensione ludica tramite smartphone. D'altra parte, attraverso il test di screening non clinico contenuto nel questionario ESPAD® Italia, sono stati identificati profili studenteschi di gioco "a rischio" (6,3%) e "problematico" (4,7%), latamente caratterizzati, al di là delle loro specificità, da una frequenza di gioco più alta rispetto alla media, da una maggiore varietà di pratiche ludiche, da una minore percezione del rischio (accompagnata da una diffusa illusione di controllo), da una prossimità particolarmente accentuata con altri giocatori in famiglia e nella più ampia cerchia sociale, dalla co-occorrenza significativa di altri comportamenti rischiosi (*binge drinking*, consumo di sostanze illegali, ecc.). Nel più ampio panorama di ricerche nazionali, è documentato come stia crescendo il contatto con il gioco d'azzardo già in età preadolescenziale, in evidente violazione del divieto di partecipazione a tali pratiche da parte dei minori (Istituto di Fisiologia Clinica – Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2023; Osservatorio per il contrasto della diffusione del gioco d'azzardo e il

fenomeno della dipendenza grave – Ministero della Salute, 2023)¹. Tra i canali di accesso svettano le lotterie istantanee (*Gratta e Vinci*) e le scommesse sportive; parimenti cresce l’uso di piattaforme online che includono giochi digitalizzati, dalla veste tradizionale o di ultima generazione. Anche a livello internazionale si osserva una sempre più precoce diffusione del gambling tra i minorenni, un’ibridazione crescente tra dimensione online e offline del gioco e un coinvolgimento particolarmente marcato della popolazione maschile, spesso in concomitanza con una bassa percezione del rischio e con la disponibilità di risorse economiche autonome (Johansson *et al.*, 2009; Splevins *et al.*, 2010; Bastiani *et al.*, 2011; Calado, Griffiths, 2016). Gli effetti associati al gioco d’azzardo problematico in adolescenza risultano ampi e differenziati: 1. sul *piano del benessere psico-fisico*, la letteratura segnala l’associazione del gambling con altre pratiche e abitudini potenzialmente dannose (consumo di sostanze, *binge drinking*, fumo, ecc.), la concomitante assunzione di condotte improntate all’impulsività e alla trasgressione, e/o connotate dall’insorgenza di ansia e stati depressivi (aspetti da intendersi quali antecedenti o esiti del comportamento di gioco – Grant, Potenza, a cura di, 2021; Istituto di Fisiologia Clinica – Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2023); 2. in *ambito scolastico*, si osservano sovente un peggiore rendimento, stili di fruizione degli ambienti scolastici improntati all’assenteismo e connotati dallo scarso o modesto impegno nelle attività curricolari ed extracurricolari; 3. a *livello relazionale*, si registra una condizione di complessivo disagio che può comportare isolamento sociale, conflittualità intra-familiare, scarsa soddisfazione per le relazioni con adulti significativi e coetanei, ricorso al gioco come strategia, certamente non sana, di regolazione emotiva (Johansson *et al.*, 2009; Bastiani *et al.*, 2011; Canale *et al.*, 2015). Le ricadute economiche del gioco d’azzardo (spese fuori controllo, contrazione di debiti con pari o familiari) e le forme di distorsione cognitiva che comporta (tra cui l’illusione di avere la situazione sotto controllo e/o la sopravvalutazione delle proprie abilità) contribuiscono a far perseverare il giovane nella pratica del gambling e ostacolano la presa di coscienza del problema, come anche l’accesso precoce a soluzioni specializzate di aiuto (Messerlian *et al.*, 2005; Splevins *et al.*, 2010). Nel contesto anglosassone – in particolare, ma non solo – si fanno prepotentemente strada tra i minori modalità di gioco online, scarsamente regolamentate e difficilmente controllabili, come l’acquisto con denaro reale e l’utilizzo online di

1. Nel panorama normativo italiano il gioco d’azzardo è vietato ai minori di 18 anni, tuttavia è consentita dalla legge una massiccia pubblicizzazione delle attività di gioco. Questa ambiguità di fondo è da più parti letta come una forma di “conflitto di interessi istituzionale”, in quanto l’obiettivo prioritario di tutela dei minori coesiste di fatto con la legittimazione commerciale del settore.

valute virtuali e di *loot box*², il ricorso allo *skin betting*³ e ad altre forme di scommessa in ambiente videoludico competitivo. Tale insieme di pratiche rende sempre più sfumata la linea di demarcazione tra mero intrattenimento digitale e vero e proprio gioco d'azzardo (Gambling Commission, 2022), presentando tratti caratterizzanti (accessibilità continuativa, dinamismo del gioco, meccanismo del rinforzo intermittente, rilascio di feedback di natura sensoriale) particolarmente attraenti agli occhi degli adolescenti. Questi fenomeni, contribuendo ad aumentare la diffusione di modelli comportamentali fuori controllo e ad inasprire i problemi di vulnerabilità adolescenziale, specie in contesti familiari poco avvezzi al monitoraggio dei minori, destano non poche preoccupazioni tra studiosi ed esperti dei diversi settori, in quanto, al di là dell'apparente inoffensività dell'attività ludica, il sistema è assimilabile a quello del gioco d'azzardo, con rischi concreti di normalizzazione dell'azzardo, nonché di dipendenza, assunzione di condotte compulsive, manipolazione e danno economico (Gainsbury, 2015). Al di là delle differenze e delle specificità connesse ai diversi Paesi e contesti, il gambling appare come un fenomeno sempre più diffuso tra i giovani (le percentuali in alcuni contesti risultano pari o superiori a quelle riferite al mondo adulto), laddove la quota di giocatori a rischio, al di là della strumentazione di rilevazione e diagnostica utilizzata, oscilla tendenzialmente tra 5% e 8%. D'altra parte, il gioco online e le modalità ludiche ibride si associano significativamente a maggiori probabilità di rischio rispetto al gioco praticato esclusivamente offline, con evidenti ricadute di segno negativo a livello scolastico, relazionale e psicofisico (Gambling Commission, 2022; Gainsbury *et al.*, 2014; Gainsbury, 2015; Canale *et al.*, 2015).

Il quadro tracciato fa chiarezza su un fenomeno diffuso, in crescita e variegato, in cui convergono aspetti tanto individuali, quanto di natura relazionale e contestuale. L'articolato paniere di dati presentato al capitolo precedente, come le ulteriori evidenze empiriche richiamate, costituiscono la cornice di carattere nazionale e internazionale a partire dalla quale focalizzare l'attenzione sui giovani della regione Lazio, alla luce dell'analisi empirica originale realizzata dall'équipe di ricerca della Sapienza di Roma. Prima di entrare nel vivo dei risultati dell'indagine condotta a carattere locale, l'intento di chi scrive è quello di fornire ulteriori utili elementi di inquadramento generale del fenomeno del gambling anche alla luce di pertinenti fattori di

2. Si tratta di “scatole premio”, riempite da un generatore casuale e acquisite senza conoscerne il contenuto a priori, contenenti oggetti virtuali come *skin* o *outfit* dal riconosciuto valore estetico nella pratica del videogame, vantaggi e premialità nel gioco, armi, materie prime, medicine, ecc.

3. Tipo di scommessa che implica l'uso di oggetti virtuali, le cosiddette *skin*, come valuta.

rischio e protezione, approfondendo al contempo aspetti culturali, simbolici e normativi e illustrando strategie di intervento possibili (Stinchfield, 2000; Bastiani *et al.*, 2011).

Come sopra accennato, il gioco d'azzardo in età evolutiva è ampiamente riconosciuto dalla comunità scientifica come una pratica sociale ad alto rischio, capace di generare effetti negativi su più piani, psicologico, relazionale, scolastico ed economico. L'adolescenza, d'altra parte, rappresenta una fase di transizione complessa in cui la persona attraversa profondi cambiamenti sia a livello emotivo e relazionale (riorganizzazione dei legami familiari, estensione delle relazioni con i pari, costruzione dell'assetto identitario), sia a livello neurobiologico. In questo periodo, le aree cerebrali legate alla ricerca di ricompensa e alla sensibilità agli stimoli emotivi raggiungono una piena funzionalità prima di quelle prefrontali, che sovrintendono al controllo degli impulsi, alla pianificazione e alla valutazione delle conseguenze delle proprie azioni. Questo disallineamento nel processo di maturazione rende i giovani più esposti, quindi vulnerabili, rispetto agli stimoli che offrono ricompense rapide e/o emozioni intense. Quando la gratificazione è immediata (per quanto non garantita e casuale) e il rinforzo è intermittente – come accade nel gioco d'azzardo – si attiva un meccanismo neuropsicologico che incrementa la motivazione a ripetere il comportamento, anche in assenza di un esito positivo costante. L'assetto neurobiologico delineato, combinato con un'elevata sensibilità a specifici fattori sociali, quali la pressione dei pari e la ricerca di status, e con la tendenza a sovrastimare la probabilità di esiti favorevoli, contribuisce alla sottovalutazione dei costi e all'escalation del comportamento di gioco. In tale cornice, il gambling può configurarsi come una condotta disfunzionale con elevato potenziale di cronicizzazione, soprattutto quando l'esposizione è precoce e alimentata da contesti permissivi o scarsamente regolati (Steinberg, 2008).

Negli ultimi anni il gambling è entrato stabilmente nell'orizzonte esperienziale di una quota significativa di adolescenti, cessando di essere percepito come attività marginale o circoscritta a determinati contesti adulti. In altri termini, si assiste a un processo di normalizzazione del fenomeno, reale o percepita, che riduce le barriere psicologiche e morali all'ingresso. Le tecnologie digitali hanno di fatto reso possibile un accesso costante, versatile e personalizzato alle opportunità di gioco, mettendo i giovanissimi nella condizione di giocare in qualsiasi momento e in qualsivoglia luogo. La disponibilità di tale offerta ludica, sostenuta da strategie di marketing mirate e dalla loro integrazione in ambienti frequentati dalla platea adolescenziale (social network, app deputate alla messaggistica, piattaforme di gaming), contribuisce alla costruzione di una percezione sociale in cui il gioco d'azzardo assume i tratti di un'attività “ordinaria”, socialmente accettabile, priva di

rischi immediati. Questo scenario aumenta l'esposizione potenziale al gioco e rende più complicata l'azione preventiva: se, da un lato, esistono divieti formali per la partecipazione dei minori, dall'altro la capacità di farli rispettare (*enforcement*) risulta spesso blanda, sia per la facilità di aggirare i controlli online, sia per la scarsa vigilanza attuata in diversi contesti fisici e sociali. La conseguenza di ciò è che l'esposizione ad attività di gambling si amplia e tende a cronicizzarsi, mentre i messaggi di prevenzione non hanno la forza di contrastare un'offerta commerciale pervasiva e socialmente legittimata (Delfabbro, King, 2017).

Numerosi studi evidenziano come, sul *piano individuale*, tratti quali l'impulsività, la bassa autostima, la propensione alla noia, la ricerca di sensazioni forti (*sensation seeking*), la scarsa capacità di regolazione emotiva (gestione di stati di ansia, tristezza o frustrazione) e una dotazione modesta di competenze trasversali e di vita rappresentino *preditori* significativi del coinvolgimento adolescenziale in condotte di gioco problematiche (Vitaro *et al.*, 2004; Grant, Potenza, eds., 2021; Canale *et al.*, 2015; Hing *et al.*, 2016). Tali fattori di rischio individuali possono interagire amplificando, evidentemente, i loro effetti (Griffiths, 2011). L'impulsività, ad esempio, può compromettere la capacità di valutare le conseguenze a lungo termine delle proprie azioni, mentre una bassa autostima può assimilare il gioco a un mezzo per ottenerne approvazione sociale. D'altronde, la tendenza ad annoiarsi e la ricerca di emozioni forti aumentano la probabilità di sperimentare attività a rischio, incluse quelle in cui si vince e si perde puntando denaro (Steinberg, 2008). In *ambito familiare*, la presenza di genitori o fratelli che giocano, la scarsa supervisione da parte degli adulti, la disponibilità di denaro non regolata e un clima relazionale conflittuale o scarsamente improntato alla comunicazione intergenerazionale rappresentano ulteriori fattori di rischio ampiamente documentati dalla letteratura (Dowling *et al.*, 2017; Delfabbro, Thrupp, 2003). Il *gioco in famiglia* contribuisce a legittimare simbolicamente il gioco, vissuto e definito come un'attività socialmente accettabile, se non innocua. D'altra parte, la diffusione capillare in diversi contesti socio-culturali di punti vendita e sale scommesse, la prossimità logistica di tali luoghi a scuole e contesti di aggregazione giovanile, la possibilità di praticare il gioco online in qualunque momento e in ogni luogo, la pervasività dell'offerta pubblicitaria e dell'attività promozionale connessa con l'azzardo (King, Delfabbro, 2018; King *et al.*, 2018; Gambling Commission, 2022) contribuiscono a loro volta alla diffusione di condotte a rischio e riducono le possibilità di monitoraggio e intervento (Blaszczynski, Nower, 2002).

Accanto ai fattori di rischio, la letteratura indica una vasta gamma di *fattori protettivi*, in grado di ridurre la probabilità che l'esposizione al gambling si traduca in condotte problematiche. Tra questi spiccano il *sostegno*

familiare stabile e coerente, la presenza di regole chiare e condivise in merito all'uso del denaro e al tempo dedicato al gioco, nonché una comunicazione aperta e continuativa sui rischi e sui limiti associati alle attività di scommessa (Dickson *et al.*, 2008; Dowling *et al.*, 2017). Un contesto familiare in cui il minore goda di ascolto e supporto continuativi, a fronte di regole e vincoli chiaramente fissati e discussi, fornisce un essenziale quadro di riferimento al giovane, in tal modo meno sensibile all'attrattiva esercitata dal gioco. Anche il *coinvolgimento in attività culturali, sportive e sociali* costituisce una leva protettiva di rilievo (Fredricks, Eccles, 2006), in ragione della possibilità di sperimentare in modo sano e appropriato opportunità di riconoscimento e appartenenza al gruppo dei pari, come di raggiungere con successo significativi e gratificanti traguardi. Queste attività, regolate da norme condivise fissate da adulti di riferimento, possono soddisfare i bisogni di autostima e di costruzione identitaria tipici dell'adolescenza, nonché accompagnare i giovani nella sperimentazione di competenze relazionali in ambienti sicuri (Eccles, Barber, 1999). Anche le *competenze trasversali e di vita* (cfr. Cap. 7) costituiscono risorse preziose in grado di preservare gli adolescenti dalla pressione dei pari, di attrezzarli nella direzione di una valutazione critica delle offerte commerciali e dell'assunzione di decisioni consapevoli in situazioni di rischio. Non a caso tutti i programmi di prevenzione puntano al rafforzamento delle *life skills* (autocontrollo, pensiero critico, empatia, *decision making, problem solving*, ecc.) nei minori, dotazione dimostratasi particolarmente efficace nel ridurre la probabilità di sviluppare dipendenze comportamentali (Mangrulkar *et al.*, 2001; Sala *et al.*, 2020).

L'azione di fattori protettivi può contribuire a modellare anche le dinamiche di costruzione dell'identità e del senso di appartenenza del minore. L'adolescenza è infatti una fase in cui il riconoscimento da parte del gruppo dei pari assume un peso rilevante nella definizione del sé (Erikson, 1968). In assenza di alternative positive, il gambling può diventare uno strumento di acquisizione di status, di affermazione identitaria e di approvazione nel gruppo; al contrario, nei contesti in cui il riconoscimento avviene esibendo competenze, creatività e impegno civico lo sviluppo identitario assume una traiettoria che preserva l'adolescente rispetto all'assunzione di condotte a rischio. D'altra parte, le strade della vulnerabilità e della protezione si incontrano e si mescolano variamente e continuamente, contribuendo a delineare *iter evolutivi differenziati* per i minori, che comprendono, tanto per citare i profili più nitidamente e diffusamente individuabili, il gioco occasionale e sociale (limitato a momenti di svago ed esente da effetti negativi), il gioco a rischio (caratterizzato da una frequenza crescente della pratica e da un investimento economico più consistente in una data unità temporale), il gioco problematico o compulsivo (associato ad evidenti ricadute sulla salute mentale, sul

rendimento scolastico e sulla partecipazione alla vita sociale – Volberg *et al.*, 2010).

Il presente capitolo si inserisce nel quadro tracciato, presentando, come preannunciato, i risultati di una ricerca condotta da un gruppo di studiosi della Sapienza con il coinvolgimento di un ampio campione di studenti delle scuole secondarie di secondo grado del Lazio (cfr. Cap. 1). L'indagine è finalizzata a esplorare le pratiche di gambling diffuse tra i minori, ad individuare le credenze ad esse associate, a ricostruire i contesti di socializzazione entro cui esse eventualmente attecchiscono, ancora una volta distinguendo i profili di gioco, a seconda del grado di problematicità che li caratterizza. Più nel dettaglio, saranno approfonditi in questa sede una serie di aspetti, quali: le ragioni del gioco (come del mancato gioco), i tipi di gioco e la frequenza delle diverse pratiche ludiche, l'investimento in denaro destinato al gioco, i contesti online e offline dell'attività di gioco; il bilancio percepito di vincite e perdite; il rischio di dipendenza; la presenza di giocatori entro la cerchia di amici e familiari significativi; le rappresentazioni dei giocatori d'azzardo. Le ipotesi di ricerca, valorizzando la letteratura teorica ed empirica riferita ai temi trattati, considerano la vasta costellazione di fattori di rischio e protettivi più volte menzionati, a livello individuale, familiare, sociale e ambientale. Il capitolo è organizzato secondo la seguente scansione: il paragrafo successivo è dedicato alla presentazione di un ricco paniere di risultati a livello descrittivo e monovariato, mentre il terzo paragrafo è destinato alla presentazione dei profili di giocatori individuati attraverso l'applicazione in successione dell'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) e della *Cluster Analysis*. Si conclude con una discussione sintetica delle evidenze emerse, entro la quale la triade prevenzione-alfabetizzazione al rischio-interventi educativi ricopre una posizione centrale, a fronte della crucialità del più opportuno setting scolastico e della necessaria sistematica e proficua collaborazione tra scuola, famiglie e servizi socio-sanitari.

2. Uno sguardo analitico al fenomeno del gambling nel Lazio

Dei 6.293 adolescenti complessivamente intervistati, il 54,2% ha giocato almeno una volta nella vita, annoverando l'esperienza, per quanto il dato non distingua esperienze episodiche da comportamenti regolari o problematici, di almeno una forma di gioco d'azzardo. Tale dato colloca la regione Lazio nella fascia alta della distribuzione europea e italiana (Biagioli, Fizzarotti, a cura di, 2024; Galeotti *et al.*, 2024), suggerendo un notevole radicamento del fenomeno in questa specifica area geografica. La percentuale riportata in incipit (superiore al 50%) indica, difatti, una tendenziale normalizzazione culturale

del gioco d'azzardo, evidentemente percepito in più di un caso non tanto come pratica illegale o rischiosa, ma come una tra le tante forme di intrattenimento socialmente accettato. Eppure, numerosi studi sottolineano come la sperimentazione di giochi apparentemente innocui come il *Gratta e Vinci* possa rappresentare la porta di accesso rispetto a successivi comportamenti di carattere problematico (Calado, Griffiths, 2016). È stata, inoltre, approfondita la dimensione temporale dell'esperienza di gioco, in tal caso registrando che il 46,8% del campione ha giocato almeno una volta negli ultimi 12 mesi; si osserva, pertanto, una riduzione di oltre 7 punti percentuali, che dimostra come non tutti coloro che hanno praticato il gioco in passato abbiano replicato l'esperienza anche nel corso dell'ultimo anno. Il dato indica che quasi un adolescente su due ha mantenuto nel presente una qualche forma di contatto con il gioco d'azzardo, evidenziando un rischio potenziale più concreto di sviluppare forme problematiche in futuro, a fronte, come ricordato in precedenza, delle difficoltà di enforcement della normativa che vieta il gioco d'azzardo ai minori e della diffusa tolleranza sociale che ruota attorno a pratiche ludiche quali il *Gratta e Vinci* o le scommesse sportive (Donati *et al.*, 2021).

La tabella riportata di seguito (cfr. Tab. 1) sintetizza le motivazioni soggettive che spingono gli adolescenti ad avvicinarsi al gioco d'azzardo, registrate tramite una domanda a risposta multipla riservata a chi abbia in precedenza dichiarato di aver giocato almeno una volta nella vita (percentuale di rispondenti: 37,9%; media di risposte a intervistato: 1,34).

Tab. 1 – Le ragioni del gambling: prospetto delle risposte multiple (casi validi: 37,9% - percentuali in ordine decrescente)

	% risposte	% casi
Mi piace l'idea di poter vincere soldi senza fare fatica	46,5	62,3
Provo a sfuggire alla noia	25,0	33,5
Lo trovo eccitante	21,7	29,1
Mi piace fare qualcosa di trasgressivo	5,1	6,8
Provo a sfuggire ai miei problemi	1,7	2,3
<i>Totali</i>	100,0	134,0

Vincere denaro senza fatica (46,5% delle risposte/62,3% dei casi) rappresenta la motivazione più ricorrente e riflette la percezione del gioco come mezzo rapido per ottenere guadagno economico; in tal senso, la ricerca del “denaro facile” appare come uno dei principali *driver* del gambling adoles-

scenziale. La motivazione economica si inserisce in un contesto culturale in cui il guadagno rapido appare fortemente idealizzato, contribuendo a generare una percezione diffusa tra i giovanissimi del gioco d'azzardo come opportunità, piuttosto che come rischio. Anche la volontà di vincere la noia costituisce una ragione significativa (25% delle risposte/33,5% dei casi), seguita dalla ricerca di emozioni forti (21,7% delle risposte/29,1% dei casi). In tal caso il gambling viene percepito come forma di evasione e intrattenimento, cui si ricorre al fine di rompere la monotonia quotidiana. Appare minoritario il desiderio di compiere qualcosa di trasgressivo (5,1% delle risposte/6,8% dei casi), connesso al fascino dell'illecito e del proibito, alla dimensione della ribellione alle regole, scritte e non scritte, tipicamente adolescenziale. Figura in ultima posizione il dato relativo al gambling come via di fuga dai problemi esistenziali (1,7% delle risposte/2,3% dei casi), come pratica assunta per gestire disagio, stress o difficoltà emotive, connessa, evidentemente, a un target di particolare interesse ai fini di eventuali interventi preventivi o clinici.

Molto interessante anche il quadro delle ragioni che spingono gli adolescenti a non accostarsi al gioco d'azzardo (percentuale di rispondenti: 44,3%; media di risposte a intervistato: 2 – cfr. Tab. 2).

Tab. 2 – Le ragioni del mancato coinvolgimento nel gioco d'azzardo: prospetto delle risposte multiple (casi validi: 44,3% - percentuali in ordine decrescente)

	% risposte	% casi
Non mi attrae	37,2	74,4
Trovo stupido rischiare di perdere soldi	25,2	50,4
Preferisco impiegare il mio tempo libero in modo più costruttivo	17,7	35,3
Sono vietati ai minorenni	11,3	22,5
I miei genitori non lo consentono	7,1	14,1
È un'attività che potrebbe essere giudicata male dagli altri	1,5	3,0
<i>Totali</i>	100,0	199,7

La ragione più diffusa è l'assenza di attrattività esercitata dal gioco d'azzardo sui rispondenti (37,2% delle risposte/74,4% dei casi); in altri termini, per quasi tre quarti dei non giocatori, il gambling non suscita interesse, curiosità o fascino, certamente rassicurando sul piano preventivo. D'altra parte, una quota significativa di adolescenti dichiara di non giocare perché considera irrazionale assumere il rischio di perdere soldi, confermando di possedere

la competenza critica legata al senso di responsabilità finanziaria (25,2% delle risposte/50,4% dei casi). Emerge al contempo come per numerosi intervistati sia preferibile impiegare il tempo libero in attività più costruttive, sane e strutturate (17,7% delle risposte/35,3% dei casi) e come giochino un ruolo significativo, in qualità di barriere efficaci rispetto al gambling, i vincoli normativi e familiari (divieto per i minori: 11,3% delle risposte/22,5% dei casi; divieto imposto dai genitori: 7,1% delle risposte/14,1% dei casi). Residuale è la quota di chi teme la disapprovazione sociale del gioco, ovvero la sua associazione ad un comportamento deviante e stigmatizzabile (1,5% delle risposte/3% dei casi). Complessivamente, gli adolescenti che non si accostano al gioco d'azzardo si configurano come soggetti protetti da una personale mancanza di interesse e/o da profonde convinzioni razionali; d'altra parte, per una quota considerevole di intervistati l'astensione è per lo più determinata da fattori esterni (divieti), vincoli che, almeno in parte, sono destinati a venire meno con il raggiungimento della maggiore età.

In generale, rispetto alla vasta gamma di giochi praticabili, è possibile affermare che prevale la *saltuarietà della pratica ludica* (a fronte di una nutrita lista di giochi sottoposta all'attenzione dei rispondenti, in quasi tutti i casi, la maggior parte dei giocatori si è concentrata sulla modalità "1 volta al mese o meno"); d'altra parte, solo per alcune forme di gioco (in particolare, scommesse sportive e giochi con le carte) si osservano percentuali non trascurabili sulle modalità "2-3 volte a settimana" o oltre. Il *Gratta e Vinci* è il gioco più praticato in assoluto e solo il 25% dichiara di non averci mai giocato nell'ultimo anno. Più analiticamente, il 51,3% ci gioca una volta al mese o meno, evidentemente relegando per lo più alla saltuarietà e al modesto investimento in denaro tale tratto. Una quota residuale di intervistati, inferiore al 10%, pratica invece il *Gratta e Vinci* con una certa regolarità, segnalando un'abitudine da non sottovalutare. Anche le scommesse calcistiche (totocalcio, totogol, ecc.) rientrano nelle abitudini di gioco di molti intervistati (per quanto il 49,2% dichiari di non aver mai scommesso): una quota significativa di adolescenti (28,1%) riferisce di scommettere almeno 2-4 volte al mese, mentre l'8,4% scommette 2-3 volte a settimana o più. Anche le scommesse sportive su altri eventi mostrano una rilevante diffusione; difatti, il 15% circa gioca almeno 2-3 volte al mese e un altro 15% circa gioca settimanalmente o ancor più spesso (i non giocatori si attestano, in questo caso, sul 58,8%). Una certa popolarità si associa al *Poker texano* (e ad altri giochi di carte assimilabili): il 23,2% gioca una volta al mese o meno, mentre il 15,4% almeno 2 volte al mese (la percentuale di non giocatori raggiunge il 55,8%). Infine, la mancata pratica di gioco riguarda la gran parte degli intervistati per tutti gli altri giochi riportati nella lista: *Scommesse presso bookmaker non legale* (92,5%), *Videolottery* (89%), *10 e Lotto/Win for Life/Eurojackpot* (83,4%), *Lotto/*

Superenalotto (77,4%), *Slot machine* (74,4%). In estrema sintesi, il gambling tra gli adolescenti laziali si rivela come un fenomeno ampiamente diffuso, ma prevalentemente saltuario, salvo eccezioni significative per alcuni tipi di gioco. Il *Gratta e Vinci* è il gioco più diffuso in assoluto, apparendo come la porta d'ingresso del gambling; tuttavia, le scommesse sportive costituiscono l'area di maggiore intensità di gioco. Le forme di gioco a più elevato rischio (slot, videolottery, gioco illegale) toccano, fortunatamente, minoranze numericamente modeste, ma evidentemente particolarmente vulnerabili in quanto a rischio di dipendenza e a conseguenze psico-sociali e legali.

In considerazione dell'elevato numero di casi trasversalmente concentrato sulla modalità “mai” e conteggiando tutti i valori diversi da “mai” in un unico blocco, è stato costruito un *indice di eterogeneità dell'esperienza di gioco*, che dà conto di quanti differenti tipi di gioco d'azzardo siano stati praticati da ciascun adolescente nell'ultimo anno. L'indice varia tra 0 e 11 (quest'ultimo numero corrisponde al totale di pratiche ludiche implementato nel questionario). La media emersa, relativamente bassa (1,67), suggerisce che i giocatori sperimentano con una certa regolarità 1-2 tipi di gioco. Tuttavia, la deviazione standard appare relativamente elevata (2,456), indicando come, mentre alcuni adolescenti si limitano a un solo gioco, altri accolgono invece molteplici pratiche nel proprio stile di vita. Semplificando al massimo la lettura dell'indice, è possibile affermare che, a fronte della nota platea di non giocatori nel campione, il 18,5% degli intervistati si caratterizza per un'eterogeneità bassa o entro la media, il restante 27,5% per un'eterogeneità superiore alla media, quindi connessa ad una esposizione più severa al rischio di dipendenza. Interessante il blocco dei *single-game players* (9%), plausibilmente corrispondente agli adolescenti legati esclusivamente alla pratica del *Gratta e Vinci* o delle lotterie saltuarie, soggetti potenzialmente meno a rischio, specie se il comportamento resta relegato alla sporadicità. È stato, inoltre, costruito un *indice di intensità del gioco* (alla modalità “mai” è stato assegnato un peso pari a 0, mentre alle altre modalità è stato attribuito un punteggio da 1 in su, a partire dalla minore frequenza di gioco in ordine crescente). L'indice in tal caso, escludendo il sottocampione dei non giocatori, varia da 1 (frequenza minima) a 6 (frequenza massima), attestandosi su una media di 1,6 (nella maggioranza dei casi, ancora una volta, i comportamenti di gioco appaiono latamente saltuari). Semplificando la lettura, in tal caso il 32,1% degli adolescenti intervistati confluisce nell'area della bassa intensità, mentre il 14,7% si colloca nella fascia di intensità-frequenza sopra la media, costituendo un segmento di interesse prioritario in ottica preventiva, a fronte di un'abitudine più strutturata e radicata, tutt'altro che episodica.

È stato, inoltre, indagato il *tempo dedicato al gambling in una giornata tipica* dell'ultimo anno; è emerso che, tra i giocatori, oltre la metà (26,1%)

esercita la pratica ludica in maniera molto limitata, sotto la mezz'ora (coerentemente con i dati sopra presentati, connessi alla saltuarietà, al rapido svolgimento delle pratiche e al presumibile modesto investimento economico – basti pensare al *Gratta e Vinci*), mentre il 9,8% dedica al gioco un tempo compreso tra mezz'ora e un'ora e il 10,9% oltre un'ora.

Una quota non trascurabile di adolescenti gioca prevalentemente online (15,7%), mentre il 6% adotta modalità ibride (si tratta del segmento che riflette una particolare familiarità con diverse modalità di gioco, potenzialmente più vulnerabile a sviluppare comportamenti problematici), a fronte di un'evidente *penetrazione del digitale nel mercato del gambling giovanile*. D'altra parte, circa un quarto degli intervistati (25,1%) esprime una preferenza per i punti di gioco fisici (centri scommesse, tabacchi, bar). Come anticipato, il gioco online presenta caratteristiche che lo rendono particolarmente insidioso per gli adolescenti: la disponibilità continua, la garanzia di privacy e anonimato, la possibilità di accesso a piattaforme non regolamentate, la facilità di accesso tramite dispositivi personali come lo smartphone. Tra coloro che hanno dichiarato di praticare il gioco presso punti di gioco fisici, la pratica ludica avviene per lo più nelle immediate vicinanze della casa (62,3%), evidenziando una forte accessibilità territoriale alle strutture di gioco (ma anche la richiamata normalizzazione sociale del fenomeno). Inoltre, quasi un terzo di questo subcampione afferma di raggiungere luoghi lontani da casa o scuola, esprimendo così una specifica intenzionalità e pianificazione (la volontà di giocare al riparo dagli occhi di familiari o conoscenti, la ricerca di specifici locali o circuiti di gioco, nella consapevolezza di compiere atti socialmente o legalmente scorretti), mentre il 9,6% gioca in prossimità della scuola, segnalando un'esposizione quotidiana al gioco d'azzardo nel contesto scolastico e suggerendo la necessità di interventi di tipo normativo e urbanistico finalizzati a una più efficace regolamentazione delle distanze minime da rispettare tra luoghi deputati alla formazione e contesti ludici potenzialmente insidiosi per i minori.

La maggior parte degli adolescenti giocatori condivide l'attività ludica in compagnia di altre persone: il 27,8% con *amici*, mettendo in luce la centralità delle dimensioni della socialità e dell'aggregazione (ruolo del gambling, come di altre pratiche tra cui l'assunzione di alcol o il fumo, come leva di socializzazione, a fronte dell'esposizione al rischio di comportamenti imitativi o di pressione dei pari); il 13% con *parenti*, suggerendo una forma di trasmissione culturale intergenerazionale o di normalizzazione del comportamento da parte degli adulti di riferimento; il 5,4% in *solitudine* (con conseguenti rischi di isolamento, comportamento compulsivo, disagio emotivo); lo 0,6% con *sconosciuti* (con conseguente rischio di sfruttamento economico o di interazione con adulti poco raccomandabili e organizzazioni illegali).

A fronte della vasta platea di non giocatori, il 23,4% degli adolescenti intervistati spende *meno di 5 euro al mese*, segnalando un investimento limitato sul piano economico; il 9,8% destina al gioco tra 5 e 10 euro mensili, evidenziando un rischio di dipendenza basso, sebbene la frequenza della pratica appaia più regolare. Tuttavia, l'11,4% spende *oltre 10 euro mensili* (di cui circa il 5% supera i 25 euro al mese), importo significativo rispetto alla disponibilità economica tipica di un adolescente, indicatore di una notevole intensità di gioco e segnale di un rischio potenziale per lo sviluppo di comportamenti problematici. In tal caso, a fronte di una probabile percezione del gioco come mezzo di guadagno facile e veloce, si è di fronte a una vera e propria erosione di risorse (anche del budget familiare), probabilmente sottratte ad attività alternative dalla valenza formativa per un giovane. Infine, il 2,4% dei giocatori, mostrando una scarsa consapevolezza in merito al proprio comportamento di gioco e un rischio potenziale di perdita di controllo, *non sa quantificare la propria spesa* nell'unità di tempo considerata.

Rispetto al *bilancio soggettivo percepito* in ordine alla propria attività di gioco d'azzardo nell'ultimo anno⁴, una quota significativa di adolescenti giocatori (18,9% del campione totale) ritiene di *aver guadagnato denaro* (tale percezione può costituire un fattore potente di rinforzo del comportamento di gioco, peraltro non corrispondendo necessariamente al bilancio reale, a causa di *bias cognitivi* che portano a sovrastimare le vincite e a sottostimare le perdite). Un segmento intermedio (8,4%) ritiene di *essere andato in pareggio*, lasciando ipotizzare una prosecuzione del comportamento di gioco, nella convinzione di non aver subito danni economici; d'altra parte, una quota non trascurabile (11,8%) riconosce di *aver perso denaro*, mostrando, se non altro, una consapevolezza degli esiti negativi del gioco, per quanto ciò non corrisponda automaticamente a una cessazione della pratica. Infine, il 7,7% *non riesce a compiere un bilancio*, evidenziando una scarsa consapevolezza economica, una possibile mancanza di controllo delle proprie spese, una difficoltà a tenere traccia di piccole somme investite in giochi rapidi e ripetuti come il *Gratta e Vinci*.

In vista della predisposizione dell'*indice* di rischio di dipendenza, a partire dalla scala SOGS-RA (*South Oaks Gambling Screen-Revised for Adolescents*), in linea con la letteratura sul tema, anche per il campione degli studenti campionati nelle scuole superiori di secondo grado del Lazio è stata predisposta una batteria a 11 item, associati a possibili differenziati sintomi dell'esposizione al gioco d'azzardo problematico (per approfondimenti sullo strumento in uso e sulle sintesi approntate, cfr. Cap. 1 e Nota Metodologica).

4. Indicatore strategico ai fini della progettazione di interventi educativi e preventivi, poiché capace di influenzare, più del bilancio reale, la prosecuzione del gioco.

Si indaga su una serie di *situazioni problematiche legate al gioco*, vissute o meno dai rispondenti e definite in letteratura come segnali di possibile disagio, perdita di controllo o comportamenti disfunzionali, che corrispondono a *indicatori chiave di esposizione al rischio di dipendenza*. In alcuni casi sono stati registrati comportamenti di menzogna o occultamento (al 10,9% degli intervistati è capitato di dire di aver vinto soldi senza che fosse vero e il 13,9% ha nascosto scontrini, biglietti o prove del gioco); si tratta evidentemente di tentativi di costruzione di un'immagine positiva di sé, anche finalizzati a evitare rimproveri o discussioni dai/con gli adulti di riferimento. Si è riscontrato nel 26% dei casi il problema del superamento del budget previsto (oltre un quarto dei giocatori ha dichiarato di essersi trovato a spendere più soldi di quanto si fosse prefissato, evidentemente incappando nel problema della perdita di controllo e nella difficoltà di “restare nei limiti”). D'altra parte una quota analoga ammette di aver provato un forte senso di colpa a causa del denaro speso nel gioco (26,9%), indicando l'attivazione di un significativo campanello d'allarme psicologico, legato alla presa di coscienza del problema della perdita di controllo. Il 13,3% dei giocatori ha incassato un atteggiamento di critica esplicita da parte degli altri nei propri confronti, attivando plausibilmente un iter di riflessione costruttivo o, al contrario, inciampando in un vortice di conflitti familiari e sociali. Il 4,9%, chiaramente bisognoso di aiuto e sostegno specializzato, veicola il proprio desiderio di smettere, accompagnato dall'incapacità di riuscirci. Il 7,5%, segnalando la conclamazione del problema a livello familiare e sociale, segnala discussioni in famiglia o a scuola legate al gioco, mentre, più specificamente, il 6,1% ammette l'esistenza di una situazione di conflittualità a causa dei soldi spesi nella pratica di gioco. Degno di nota il dato relativo a chi abbia preso in prestito denaro senza restituirlo (6,6%) o, peggio, a chi abbia rubato denaro per giocare (6,6%); si tratta chiaramente di comportamenti estremi, che indicano il superamento di barriere etiche, oltre che legali, e che conferiscono alla pratica di gioco il segno del comportamento patologico. Infine, le assenze scolastiche e il mancato adempimento di impegni scolastici a causa del gioco (4,7%) evidenziano una chiara interferenza della pratica ludica con la vita quotidiana dei giovanissimi, costretti a subire le ripercussioni di uno scarso rendimento scolastico per via di un sistema di priorità distorto e malsano.

Passando ai risultati sintetici⁵, a fronte della quota dei non giocatori (53,2%), un ulteriore terzo del campione (33,2%) gioca, tuttavia non presen-

5. È bene ricordare che il punteggio dell'indice si fonda sulla raccolta di dichiarazioni personali e su dati di carattere percettivo, pertanto non è esente da *bias* legati a forme di sovrastima (per lo più per una non piena consapevolezza dei propri comportamenti e per una comune difficoltà a esprimersi in merito alla propria condotta di vita) o sottostima (specie per desiderabilità sociale).

tando sintomi rilevanti, riportando un comportamento ludico a carattere episodico, ricreativo, non problematico (punteggio 0-1 sull'indice). A fronte di una perdita di controllo in ipotesi ancora episodica e di prime significative interferenze del gambling con la vita socio-relazionale, risulta essere "a rischio" l'8,4% del campione (2-3 sintomi di disagio). Si tratta, evidentemente, di un segmento da monitorare con attenzione e rispetto a cui progettare mirati interventi di sensibilizzazione e prevenzione, poiché costituisce un bacino che può virare, anche in ragione delle pressioni ambientali a cui è sottoposto, verso forme più intense e pericolose di coinvolgimento nel gioco d'azzardo. Risulta, infine, essere "problematico", ammettendo di essere affetto da un vero e proprio disturbo comportamentale, calato com'è in una spirale cumulativa del rischio, il 5,2% (4 o più sintomi): in quest'ultimo caso, l'impatto sociale e psicologico della pratica ludica è consistente e un intervento clinico o di counselling specialistico sarebbe auspicabile ai fine del recupero dei giovani coinvolti.

Sempre al fine di stimare il rischio psicologico generato dal coinvolgimento emotivo nel gambling, è stato costruito un secondo indice (cfr. Cap. 1 e Nota metodologica). Gli studenti campionati sono stati chiamati ad esprimere il proprio grado di accordo (da 0=pieno disaccordo a 5=massimo accordo) rispetto a una serie di affermazioni riferite a emozioni/stati psicologici legati alla pratica ludica e a comportamenti assunti a causa del proprio accostamento al gioco d'azzardo. A conferma della forte valenza eccitatoria ed emotiva esercitata dal gambling, è emerso che ben il 58,6% degli adolescenti giocatori prova emozioni intense legate alla vittoria (percentuale complessiva riferita ai punteggi di scala da 3 a 5), che agiscono da potente rinforzo e incentivano il permanere nell'abitudine del gioco. D'altra parte, il 34,2% dei giocatori matura una rabbia intensa quando perde, sintomo di un coinvolgimento emotivo di segno negativo entro i circuiti compulsivi del gioco problematico. Inoltre, il 26,2% esprime la piena, o comunque ampia, convinzione di poter recuperare le perdite, ammettendo di essere talvolta incappato nel cosiddetto *chasing behavior* (inseguire le perdite), uno dei più chiari marcatori di rischio nella dinamica del gioco problematico. Una netta maggioranza (77%) dichiara con la massima convinzione di non aver perso interesse per altre attività quotidiane; tuttavia, un 7,6% segnala un calo di interesse verso hobby extracurricolari precedentemente coltivati, noto campanello d'allarme rispetto al possibile consolidarsi di comportamenti disfunzionali. Infine, il 10% dei giocatori riferisce di esperienze di vera e propria alterazione dello stato di coscienza (*trance*, dissociazione) sperimentate durante il gioco, chiaro segnale psicologico di perdita di controllo, fenomeno tipicamente associato a pratiche ludiche ripetitive che favoriscono l'immersione ipnotica.

L'indice, calcolato sulla platea dei giocatori a partire dalle risposte collezionate rispetto ai 5 item sopra descritti, assume punteggi tra 1 e 6. La

media, pari a 2,46, conferma che, tendenzialmente, gli adolescenti raggiunti non presentano livelli di rischio emotivo particolarmente elevati. Tuttavia, la dispersione dei punteggi registrata (deviazione standard = 1,04) indica una certa variabilità del fenomeno e l'esistenza di sottogruppi a rischio più elevato. Semplificando l'indice in livelli di rischio associato al gambling in quattro classi e ripristinando nella distribuzione di frequenza il sottocampione dei non giocatori, emerge il quadro che segue (cfr. Tab. 3).

Tab. 3 – Rischio associato al gambling in 4 classi (miniscale – v.a. e %)

	% risposte	% casi
Non giocatori	3.348	53,2
Basso rischio	1.630	26,0
Medio-basso rischio	839	13,3
Medio-alto rischio	373	5,9
Alto rischio	103	1,6
<i>Totale</i>	6.293	100,0

Con riferimento al 26% degli intervistati si osserva un basso rischio, ovvero un lieve impatto del gambling sulle dimensioni emotiva e comportamentale: il gioco è pressoché vissuto come esperienza ricreativa e non sono ravvisabili segnali rilevanti di compulsività. Nel 13,3% dei casi il rischio registrato è medio-basso, per quanto in ipotesi l'adolescente cominci ad andare alla ricerca di emozioni forti, viva lievi conflitti interiori o talvolta tenti di recuperare le perdite continuando a giocare. Il rischio medio-alto riguarda il 5,9% degli intervistati, per i quali, evidentemente, sono emersi problemi come uno stato di rabbia frequente e/o la perdita di interesse per hobby e significative occasioni di formazione e crescita personale, sintomi di coinvolgimento problematico da non sottovalutare e da approcciare tempestivamente. Il rischio decisamente elevato riguarda l'1,6% degli studenti raggiunti, che rappresentano il segmento più esposto al rischio e che necessitano di valutazioni psicologiche e cliniche approfondite, oltre che di interventi mirati.

In sintesi, gli indici presentati mostrano coerentemente come il gambling tra gli adolescenti laziali non sia un fenomeno da sottovalutare; a fronte, dicono, di una maggioranza non giocatrice o non problematica, una minoranza tutt'altro che marginale presenta segnali di rischio.

Passando alla dimensione della *consapevolezza normativa*, è emerso che il 77,1% del campione sa che il gioco d'azzardo è severamente vietato ai minori di 18 anni; tuttavia, circa 1 adolescente su 4 non possiede conoscenze

corrette: il 15,9 indica un limite di età inferiore alla maggiore età (14 o 16 anni) e il 7% non sa rispondere. Tale tratto di disinformazione normativa, rispetto a cui appare essenziale la progettazione di interventi educativi mirati nella direzione dell'acquisizione di *awareness* ed *empowerment* da parte dei giovani, rappresenta, come precedentemente ricordato, un fattore riconosciuto di vulnerabilità, in quanto, da un lato, rende probabile un accesso precoce al gioco, non percepito come illecito, dall'altro, concorre a sottovalutare i rischi sociali e legali associati alla pratica ludica.

Ben l'80% circa degli adolescenti intervistati crede, inoltre, che sia possibile arricchirsi col gioco, rispettivamente, se si è molto fortunati (64%) o se si è molto bravi (15,4%). Solo un adolescente su cinque pensa che sia impossibile diventare ricchi attraverso la pratica ludica. Come precedentemente osservato, la convinzione di poter diventare ricchi, il desiderio del "guadagno facile" e l'illusione del controllo (specie in chi si appella a bravura e talento nel gioco) risultano essere fenomeni associati, ampiamente approfonditi in letteratura. Solo interventi educativi specificamente volti a smontare falsi miti e false credenze (come a dotare di competenze critiche sui meccanismi di perdita e sulle concrete probabilità di vittoria) potrebbero opportunamente portare i giovani a rivedere tali visioni, tanto distorte e insidiose, quanto diffuse.

È emerso, inoltre, che circa il 60% degli adolescenti laziali conosce almeno una figura significativa, tra amici e familiari (11,5%: familiari; 32,5%: amici; 15,8%: amici e familiari⁶), che gioca abitualmente. Ciò sta a indicare, contemporaneamente, che il gioco si caratterizza per un'ampia diffusione sociale e culturale (è spesso l'ambiente familiare, probabilmente permissivo o normalizzante, a esporre precocemente al gioco il giovane e a legittimare la pratica ludica) e che il comportamento altrui (specie se riferito al gruppo dei pari) esercita una forte influenza, incentivando pericolosi fenomeni emulativi nella platea adolescenziale.

Si è, infine, indagato sulla *rappresentazione sociale del giocatore d'azzardo*. Predomina senza dubbio un'immagine negativa del giocatore (67,5% degli intervistati), che ricomprende l'uso di un'aggettivazione di segno inequivocabile (in ordine decrescente di percentuale: "spendaccione", "ingenuo", "irrazionale", "inaffidabile", "perdente", "pericoloso"). Il giocatore è, pertanto, nell'immaginario giovanile un soggetto non dotato di autocontrollo, una fonte di rischio per sé e per gli altri. Solo una quota minoritaria di intervistati (9%), che sembra costituire un bacino particolarmente vulnerabile rispetto al potere seduttivo esercitato dal gambling, si è espressa positivamente, descri-

6. La percentuale complessiva emersa con riferimento ai familiari giocatori sottolinea, una volta di più, l'importanza del coinvolgimento familiare nei percorsi (ri)educativi volti a contrastare il gioco d'azzardo patologico (prevenzione, informazione, formazione e supporto).

vendo il giocatore come un soggetto “affascinante”, “originale”, “che ama divertirsi”. Classificando le risposte multiple collezionate attorno a tale dimensione (media di risposte a studente: 2,4), è, infine, emersa una consistente area di ambivalenza (23,5%), a fronte del conferimento di tratti, sia negativi che positivi, al giocatore. Anche su “questa zona grigia”, rispetto a cui il rischio di passaggio verso rappresentazioni di segno positivo è concreto, tanto quanto quello di assunzione di comportamenti problematici, va concentrata una competente azione preventiva.

3. Volti e connotazioni del gioco d'azzardo: uno sguardo d'insieme ai dati attraverso l'analisi multivariata

Con l'obiettivo di rintracciare le dimensioni latenti che strutturano i diversi modi di approcciarsi al gioco d'azzardo nella fase adolescenziale, si è stabilito di applicare l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM), tecnica, come noto, adatta ad esplorare simultaneamente un vasto ed eterogeneo paniere di variabili categoriali, riducendo la complessità dei dati e restituendo una rappresentazione sintetica della base empirica nei termini dei più significativi assi semantici. I fattori estratti, opportunamente interpretati e denominati, sono stati successivamente utilizzati in qualità di super-variabili criterio al fine di enucleare, attraverso la *Cluster Analysis*⁷, i principali profili studenteschi in relazione alla pratica del gioco d'azzardo (modalità di accostamento al gioco, rischi connessi, aspetti sociali e rappresentazionali). È opportuno precisare sin da ora che il subcampione dei “non giocatori” (53,2% – si tratta, come si ricorderà, dei giovani che non hanno avuto alcuna esperienza di gioco negli ultimi 12 mesi) è stato sistematicamente integrato in ciascuna variabile o indice utilizzata/o, sia al fine di realizzare una lettura del fenomeno inclusiva dell'intera platea degli adolescenti laziali intervistati (evitando di circoscriverla, riducendone la portata, ai soli soggetti che hanno già avuto esperienze di gioco), sia puntando a caratterizzare, comparativamente, i diversi profili giovanili presenti, compreso quello dei soggetti più distanti dal gioco d'azzardo, termine di confronto imprescindibile per comprendere appieno il mondo dei giocatori.

Si riportano di seguito le *variabili attive* selezionate, utilizzate nella loro veste più compatta e sintetica, tutte commentate analiticamente a livello monovariato nel paragrafo precedente (sono state tralasciate in sede di applica-

7. Si è fatto ricorso, con l'ausilio del software Spad, ad una *Cluster Analysis* di tipo misto, in grado di ottimizzare le potenzialità delle tecniche gerarchiche e non di individuazione dei gruppi alla luce dei fattori estratti.

zione delle tecniche di analisi multivariata prescelte esclusivamente le variabili riferite alle domande a risposta multipla presenti nel questionario – ad es. “ragioni della pratica o della mancata pratica del gioco d’azzardo”):

- pratica di giochi in cui si vincono e si perdono soldi (almeno una volta nella vita);
- pratica di giochi in cui si vincono e si perdono soldi (nell’ultimo anno);
- indice di eterogeneità delle esperienze di gambling;
- indice di intensità delle esperienze di gambling;
- tempo dedicato al gambling in una giornata tipo;
- modalità di gioco (online/offline);
- modalità di gioco (da solo o con altri);
- budget mensile destinato al gioco;
- bilancio sul gioco (percezione di perdita/guadagno/pareggio);
- consapevolezza dei vincoli normativi in materia di gioco d’azzardo;
- presenza di giocatori tra le persone di riferimento (adulti e coetanei);
- indici di rischio di dipendenza associato al gambling (in 3 classi e in 4 classi);
- rappresentazione del giocatore d’azzardo (immagine negativa, ambivalente, positiva).

Tale set di variabili ha permesso di tenere insieme – restituendo una mappa complessiva delle differenze interne al campione ed evidenziando configurazioni ricorrenti di tratti – una serie di significative dimensioni, da quella comportamentale (esperienza del gioco – anche nei termini degli annessi comportamenti disfunzionali, intensità della pratica ludica, modalità di accostamento al gioco, spesa destinata al gioco), a quella cognitivo-rappresentazionale (bilancio percepito, consapevolezza normativa, immagine del giocatore), a quella contestuale e relazionale (presenza di giocatori nella propria cerchia/influenza del gruppo dei pari e del mondo adulto nella pratica).

Tra le variabili illustrate sono stati contemplati, oltre ad un nutrito set di variabili socio-demografiche, numerosi fattori di rischio (sul piano individuale: bassa autostima, propensione alla noia, attrazione per il rischio; sul piano familiare: scarso controllo genitoriale, disagio emotivo, depravazione socio-culturale, ampia disponibilità di denaro; sul piano sociale e ambientale: scarse opportunità culturali, formative, ricreative, ecc.) e protettivi (si pensi, ad esempio, alle fonti di benessere per un adolescente e al sistema di opportunità richiamati nel paragrafo di apertura, e/o agli effetti prodotti, in positivo, da un’ampia dotazione di competenze trasversali e di vita – pensiero critico, empatia, capacità di prendere decisioni, ecc.) legati al gambling, analiticamente indagati sul piano empirico in relazione agli studenti del Lazio, in linea con la letteratura nazionale e internazionale sul tema (cfr. par. 1).

La tavola degli autovalori, riportata nell’appendice online al capitolo (cfr. Allegato 4), mostra una rapida decrescita della quota di inerzia comune spie-

gata dai fattori estratti. In particolare, il primo fattore, si distingue in quanto dimensione strutturale forte e definita, esprimendo da sola un autovalore pari a 0,7175, che corrisponde a quasi un terzo della variabilità complessiva dei dati (30,8% dell'inerzia totale comune). Il secondo fattore riproduce, a seguire, una quota di inerzia più bassa, ma tutt'altro che modesta se rapportata alla numerosità delle variabili-modalità considerate, pari a 0,2327, corrispondente al 10% circa del totale. I primi due fattori consentono, pertanto, di riprodurre il 40,7% dell'inerzia complessiva, un valore soddisfacente che ha indotto a scegliere di limitare l'analisi ai primi due assi in vista della successiva individuazione dei gruppi.

Come ricostruito nell'appendice online al capitolo (cfr. Allegato 4), il primo fattore vede contrapposti il mancato coinvolgimento nel gioco d'azzardo (polo positivo) rispetto al coinvolgimento nella pratica ludica (ai diversi livelli e nei diversi modi – polo negativo). Il semiasse relativo all'assenza dell'esperienza di gioco è dominato dalla figura del “non giocatore” e si associa⁸ al mancato investimento di budget e di tempo nel gioco, alla protezione dal rischio di dipendenza, a una rappresentazione negativa del giocatore d'azzardo, a una elevata consapevolezza in relazione ai vincoli normativi in materia di gambling. Tra le modalità delle variabili illustrate spiccano: il genere femminile, la collocazione scolastica nei licei (e, in particolare, nelle classi iniziali del percorso formativo), un elevato rendimento scolastico, una solida dotazione di *life skills* (gestione delle emozioni, empatia, pensiero critico, *decision making*), una bassa propensione complessiva al rischio, un mancato coinvolgimento in altre pratiche potenzialmente pericolose (*binge drinking*, challenge, gaming problematico), uno status socio-culturale elevato (che si accompagna ad un livello basso o medio-basso di controllo genitoriale). In estrema sintesi, alla mancata sperimentazione della pratica del gioco si associa un atteggiamento di convinta disapprovazione di talune pratiche e abitudini, mentre bagaglio personale e contesto culturale di riferimento agiscono efficacemente da barriera protettiva. Nel semiasse relativo al coinvolgimento nel gioco trovano collocazione tutte le accezioni della pratica ludica, fino al gioco sperimentato in modo sistematico e con un ingente investimento di risorse (diversi livelli di rischio di dipendenza, varietà di budget e di tempo associati alla pratica ludica, di intensità ed eterogeneità del gioco, di forme di condivisione dell'esperienza, ecc.). In tal caso prevale il genere maschile, un'elevata propensione complessiva al rischio, l'adozione di stili di vita entro cui trovano collocazione più pratiche pericolose concomitanti (gaming proble-

8. I risultati riportati nel paragrafo (sia per l'ACM che per la *Cluster Analysis*) tengono conto dei valori di associazione risultati statisticamente significativi ($T\text{-Value} \geq 2$ in valore assoluto), osservando la relazione variabili-modalità/fattori e quella variabili-modalità/gruppi.

matico, *binge drinking*, challenge). Si tratta per lo più di studenti dei tecnici e degli istituti professionali, con un rendimento scolastico basso, con un'intensa partecipazione ad attività ricreative e aggregative e con un'autostima media-alta e alta. A fronte di ampie occasioni di socialità e condivisione, emerge in tal caso una “normalizzazione del gambling”, dovuta anche ad una scarsa regolazione delle condotte di vita adolescenziali ad opera delle figure adulte di riferimento, ad un monitoraggio da parte di queste ultime per così dire “intermittente” e probabilmente “tollerante” rispetto a talune “derive giovanili”.

Il secondo fattore – come è possibile desumere dall'appendice online al capitolo (cfr. Allegato 4) – non contrappone, come il primo, il gioco, latamente inteso, rispetto alla mancata esperienza di gioco, ma differenzia le modalità di coinvolgimento nel gambling; da un lato (polo negativo), figura un gioco contenuto e di cui si percepiscono i rischi, collocato in contesti più protetti, dall'altro (polo positivo), un gioco intenso e normalizzato, radicato nelle dinamiche tra pari e associato ad altre e concomitanti condotte a rischio. Entrando più nel dettaglio, il polo negativo vede associate modalità attive che indicano bassa intensità ed eterogeneità dell'esperienza (entro i 30 minuti al giorno di gioco, budget \leq 5 euro mensili, basso rischio di dipendenza). D'altra parte, la pratica, spesso condivisa con figure adulte di riferimento (e, presumibilmente, in tal caso da queste ultime monitorata e regolata) si accompagna a una rappresentazione negativa del giocatore d'azzardo e a una forte consapevolezza delle leggi in tema di gambling, a fronte di bilanci in cui non si ravvisano particolari perdite in denaro. Le variabili-modalità illustrative più significativamente associate a tale semi-asce del gioco episodico e consapevole sono le stesse viste in precedenza per il semi-asce positivo del primo fattore. Il polo positivo si esprime nei termini del gioco intenso e della normalizzazione del rischio, connettendosi a una maggiore entità ed eterogeneità dell'esperienza (oltre 1 ora di gioco al giorno, oltre 10 euro di budget investiti, gioco online e in modalità ibrida, rappresentazione ambivalente, quando non positiva, del giocatore d'azzardo, elevato livello di rischio di dipendenza, ecc.). Le variabili-modalità illustrative in questo caso sono pressoché le stesse viste sopra per il semi-asce negativo del primo fattore (genere maschile, rendimento scolastico basso, condotte di vita all'insegna della combinazione di comportamenti a rischio plurimi, minori competenze socio-emotive e *life skills*, minore controllo familiare, ecc.).

Sulla base dei due fattori estratti, è stato possibile segmentare il campione di intervistati in tre gruppi principali⁹. Il primo cluster (29,5%) è quello

9. Si rimanda all'appendice online al capitolo (cfr. Allegato 4) per la caratterizzazione analitica dei tre cluster.

dei giocatori occasionali a basso rischio (*low-risk gamblers* nella letteratura richiamata in premessa). Esso include adolescenti che praticano giochi che richiedono un investimento in denaro, ma in modo contenuto, episodico e complessivamente non problematico. Le esperienze di gambling sono caratterizzate da bassa intensità ed eterogeneità, il budget destinato alla pratica ludica risulta essere molto limitato (entro i 5 euro al mese) e il tempo di gioco ridotto (entro 30 minuti al giorno). Il gioco è attuato prevalentemente in centri fisici di scommessa (talvolta si attua online), più spesso in compagnia di coetanei, ma qualche volta anche di adulti. Prevalgono nel gruppo il genere femminile e un buon rendimento scolastico; d'altra parte, appare ricorrente la pratica del *binge drinking*, accompagnata da una partecipazione medio-alta ad attività ludico-ricreative. Il gioco sembra, quindi, inserirsi nell'alveo della socialità e del divertimento giovanile, probabilmente indotto dal desiderio di condivisione con i pari e/o dalla semplice curiosità.

Il secondo gruppo (17,3%) rappresenta il cluster più problematico, caratterizzandosi per un'elevata intensità e varietà delle esperienze di gioco, con spese mensili superiori ai 10 euro e tempi di gioco che sovente superano l'ora al giorno (giocatori accaniti e problematici). In questo segmento, riconoscibile nella letteratura citata nel paragrafo introduttivo come *at-risk/problem gamblers*, si concentrano quei soggetti esposti al rischio in modo preoccupante o già ampiamente problematici, caratterizzati da rappresentazioni positive o ambivalenti del giocatore d'azzardo, da una percezione di guadagno associata a presunte abilità nel gioco (e, oltre che connessa a convinzioni errate circa la probabilità di vincita o perdita, plausibilmente connotata dalla ricerca di forti emozioni), portati ad abbinare tra loro, spesso in una logica di branco, molteplici pratiche pericolose, tra cui il *binge drinking* e la partecipazione a social media challenge. Il gruppo vede una prevalenza del genere maschile, un'alta propensione al rischio e un'ampia partecipazione ad attività di tipo ludico-ricreativo. Il rendimento scolastico appare comparativamente più modesto e si fa spazio un centro disagio emotivo e relazionale. Si tratta di un profilo complessivamente vulnerabile, su cui si ravvisano i segni della recidività e gli effetti negativi del gioco e di altre condotte devianti o rischiose.

Il terzo cluster ricomprende la maggioranza assoluta del campione (53,2%) ed è rappresentato dai non giocatori, evidentemente in una posizione di massima protezione. Questo nutrito subcampione di adolescenti non ha avuto esperienze di gioco che abbiano implicato l'investimento di denaro, non ha riferimenti prossimali (adulti o coetanei) coinvolti nel gioco, né manifesta alcuna propensione al rischio. Si tratta in particolare di ragazze, più spesso collocate al primo anno di scuola superiore e con iter formativi vissuti all'insegna del massimo rendimento. Sono particolarmente diffuse nel gruppo spiccate competenze psicosociali (empatia, gestione delle rela-

zioni, pensiero critico, *decision making*), nonché una fitta partecipazione ad attività e opportunità di tipo culturale e ricreativo. Si tratta di soggetti dotati di solidità e resilienza, che possono confidare su essenziali leve protettive a carattere individuale, familiare e socio-relazionale, in grado di abbattere a monte i rischi associati al gambling e ad altre espressioni ludiche problematiche (risultano, difatti, esenti dal coinvolgimento in pratiche come il *binge drinking* o le challenge). La tavola sotto riportata riassume le caratteristiche salienti dei gruppi individuati e agevola una lettura comparativa dei dati emersi.

Tav. 1 – La pratica del gioco d’azzardo: descrizione e caratterizzazione sintetica dei gruppi

<i>Cluster</i>	<i>% sul campione</i>	<i>Profilo di gambling</i>	<i>Modalità di gioco e aspetti rappresentazionali</i>	<i>Variabili illustrate chiave</i>
Cluster 1 – <i>Giocatori occasionali a basso rischio</i>	29,5%	Esperienze episodiche di gambling a bassa intensità; rischio di dipendenza basso o nullo; spesa contenuta (fino a 5 euro al mese)	Gioco in centri scommesse, a volte online; spesso con coetanei o adulti; rappresentazione tendenzialmente negativa del giocatore d’azzardo	Coinvolgimento nella pratica del <i>binge drinking</i> ; partecipazione intensa ad attività ricreative; rendimento scolastico sufficiente/buono; prevalenza femminile; gaming non problematico
Cluster 2 – <i>Giocatori accaniti e problematici</i>	17,3%	Gambling ad alta intensità ed eterogeneità; tempo e budget investiti elevati (più di 10 euro al mese, oltre 1 ora al giorno); forte rischio di dipendenza/ampia problematicità	Gioco online e in centri fisici, spesso con coetanei; rappresentazione positiva o ambivalente del giocatore d’azzardo; esperienze di guadagno/perdita	Prevalenza di uomini; coinvolgimento ricorrente e concomitante nella pratica del <i>binge drinking</i> e delle challenge; propensione al rischio elevata; autostima alta; indirizzo scolastico tecnico o professionale; rendimento scolastico sufficiente/mediocre; difficoltà socio-emotive; controllo/monitoraggio familiare da reindirizzare

Tav. I – Segue

Cluster	% sul campione	Profilo di gambling	Modalità di gioco e aspetti rappresentazionali	Variabili illustrative chiave
Cluster 3 – Non giocatori protetti	53,2%	Nessuna esperienza di gambling (ultimo anno e in generale); rischio di dipendenza nullo	Rappresentazione negativa del giocatore d'azzardo; assenza di riferimenti prossimali (adulti o coetanei) coinvolti nel gioco	Prevalenza di donne; mancato coinvolgimento nella pratica del <i>binge drinking</i> e delle challenge; propensione al rischio bassa; buone competenze socio-emotive e <i>life skills</i> ; indirizzo scolastico liceale; ottimo rendimento scolastico; controllo/monitoraggio familiare adeguato

4. Riflessioni conclusive. Linee strategiche per la diagnosi precoce, l'intervento mirato e la prevenzione

L'analisi dei dati ha messo in luce come, a fronte di una maggioranza di adolescenti distanti dal gioco d'azzardo e in condizione di massima protezione, o con esperienze di tipo ludico, ma esenti da particolari problematicità, una quota non trascurabile di studenti laziali della scuola secondaria di secondo grado presenta evidenti e preoccupanti segnali di rischio di dipendenza. Poco meno di un quinto del campione, difatti, manifesta livelli di coinvolgimento compatibili con un'esposizione a forme di gioco problematico, laddove taluni comportamenti richiedono urgentemente una particolare attenzione in termini preventivi ed educativi, mirati a rafforzare fondamentali competenze trasversali e di vita, come a produrre un dialogo più proficuo e costruttivo tra generazioni e un monitoraggio attrezzato delle condotte adolescenziali (guardando alla triade: giovanissimi/docenti, educatori, operatori con competenze specialistiche/genitori e altre figure adulte di riferimento). Si sono osservate, inoltre, una preoccupante diffusione di credenze distorte e fuorvianti (*in primis*, l'idea che ci si possa arricchire con il gioco) e una notevole disinformazione sul piano normativo, fattori che, tra i tanti citati, accrescono la vulnerabilità dei giovani, confermando la necessità di interventi mirati di alfabetizzazione al rischio. In tale direzione, sono stati previsti spe-

cifici interventi nelle scuole in cui, sulla base dell'indagine con questionario di cui si è dato conto, è emersa una particolare incidenza di studenti a rischio di dipendenza. Quelle progettate e realizzate sono azioni indirizzate principalmente al corpo docente e centrate specificamente sul tema del gambling, con la finalità di fornire strumenti di riconoscimento precoce del problema e di gestione educativa attrezzata del fenomeno (per approfondimenti, cfr. Cap. 9). D'altra parte, va sottolineato che i giovanissimi incontrano particolari difficoltà nel richiedere aiuto in presenza di un disturbo da gioco d'azzardo (come documentato in Mauceri, Di Censi, a cura di, 2026). Solo una percentuale risibile, infatti, si rivolge ai servizi di cura, il che conferma l'urgenza di rafforzare i canali di accesso a questi ultimi e di sostegno, promuovendo una maggiore cultura della domanda di aiuto e un abbattimento delle barriere e delle forme di resistenza di ordine socio-culturale ed emotivo.

Impostare un'*azione di prevenzione* efficace e capillare, finalizzata a contrastare il fenomeno gambling in adolescenza, è tutt'altro che semplice, in quanto è evidentemente necessario che politiche pubbliche (misure di regolamentazione rigorose sulla collocazione e concentrazione dei punti gioco; restrizioni sulle attività pubblicitarie e promozionali; norme chiare per le piattaforme digitali; controlli e sanzioni), assunzione di condotte responsabili da parte degli operatori del settore (adozione di sistemi di autoesclusione, impostazione di limiti di spesa, *alert* sui tempi di gioco e sull'entità delle perdite, procedure di verifica dell'età più efficaci) e azione educativa (fondata sulla formazione continua del personale, ai fini del supporto attrezzato e del riconoscimento precoce dei segnali di gioco problematico, sia in contesti fisici che online) mostrino coerenza, convergenza e un'impronta strategica. Un intervento efficace non può limitarsi alla mera proibizione formale, dovendo tenere in debito conto le condizioni strutturali e la vasta gamma di fattori individuali e sociali che favoriscono l'accesso al gioco e ne determinano l'attrattività. L'azione educativa, in particolare, riveste un ruolo cruciale, in considerazione del suo valore e della sua portata ben prima che i comportamenti a rischio si conclamino e consolidino. Tra gli ambiti prioritari della sua espressione figurano la *sensibilizzazione normativa* (finalizzata alla diffusione di informazioni e conoscenze in materia di divieto di gioco ai minori e alla comprensione dei fondamenti razionali di restrizioni e vincoli), l'*educazione alla scelta consapevole (decision making*, anticipazione razionale delle conseguenze delle proprie azioni, valutazione di rischi e benefici, conoscenza dei meccanismi psicologici dell'azzardo come l'illusione del controllo, il *near miss effect*, ecc.), l'*alfabetizzazione economico-finanziaria* (gestione responsabile del denaro, comprensione del valore economico delle cose, prevenzione rispetto a forme di indebitamento), la *trasmissione di soft e life skills* (pensiero critico, autoregolazione emotiva, capacità di resistenza rispetto a derive conformistiche, ecc.).

Evidentemente, investire in prevenzione implica un'azione mirata e capillare a diversi livelli, che coinvolgono tanto la *prevenzione primaria* (campagne di sensibilizzazione e informazione rivolte all'intera popolazione studentesca, in tema di percezione del rischio e promozione di stili di vita sani), quanto la *prevenzione secondaria* (che prevede azioni mirate rivolte a gruppi o individui di cui sia stata precocemente diagnosticata l'esposizione al rischio attraverso test e strumenti validati) e *terziaria* (che include interventi terapeutici e di riabilitazione rivolti ad adolescenti coinvolti nel gioco problematico, finalizzati a ridurre i danni, prevenire la recidività e ripristinare l'equilibrio a livello scolastico, relazionale e psicologico).

Particolare attenzione va, infine, prestata alla *dimensione temporale delle traiettorie ludiche*; il passaggio dal gioco sociale, a quello a rischio o problematico non è certo, ma, alla luce dei numerosi fattori citati e delle condizioni plurime menzionate (che, appunto, hanno un carattere incentivante o inibitorio rispetto al gioco sistematico), può essere opportunamente riconosciuto, monitorato e tempestivamente previsto. Ciò, da un punto di vista metodologico, implica, da un lato, la salvaguardia di esigenze di comparabilità inter-contestuale (armonizzazione di indicatori e scale finalizzati al confronto nel tempo e nello spazio, impiego di strumenti validati nel più vasto panorama di ricerca riferito all'ambito adolescenziale, ecc.), dall'altro, l'attenzione verso le specificità dei contesti locali di osservazione, entro i quali il fenomeno del gambling può assumere particolari conformazioni, in ragione di una specifica combinazione di fattori, di rischio e protettivi, co-ocorrenti, esigendo, evidentemente, la progettazione di interventi mirati e culturalmente sensibili (Winters *et al.*, 1993; Johansson *et al.*, 2009; Splevins *et al.*, 2010; Bastiani *et al.*, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Bastiani, L., Gori, M., Colasante, E., Siciliano, V., Capitanucci, D., Jarre, P., Molinaro, S. (2011), Complex factors and behaviors in the gambling population of Italy. *Journal of Gambling Studies*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10899-011-9283-8>
- Biagioli, S., Fizzarotti, C., Molinaro, S. (a cura di) (2024), *Navigare il Futuro: dipendenze, comportamenti e stili di vita tra gli studenti italiani. Rapporto di Ricerca sulla diffusione dei comportamenti a rischio fra gli studenti delle scuole superiori di secondo grado*, Roma, Istituto di Fisiologia Clinica - CNR - Lab. Epidemiologia e ricerca sui servizi sanitari. www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2025/03/ESPAD_2023_FINAL.pdf
- Blaszczynski, A., Nower, L. (2002), A pathways model of problem and pathological gambling. *Addiction*, 97(5), 487-499. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2002.00015.x>

- Calado, F., Griffiths, M.D. (2016), Problem gambling worldwide: An update and systematic review of empirical research (2000-2015). *Journal of Behavioral Addictions*, 5(4), 592-613. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.073>
- Canale, N., Vieno, A., Griffiths, M.D., Rubaltelli, E., Santinello, M. (2015), How do impulsivity traits influence problem gambling through gambling motives? The role of perceived gambling risk/benefits. *Psychology of Addictive Behaviors*, 29(3), 813-823. <https://doi.org/10.1037/adb0000060>
- Delfabbro, P., Thrupp, L. (2003), The social determinants of youth gambling in South Australian adolescents. *Journal of Adolescence*, 26(3), 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00013-7](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00013-7)
- Delfabbro, P., King, D.L. (2017), Prevention paradox logic and problem gambling: Does low-risk gambling impose a greater burden of harm than high-risk gambling? *Journal of Behavioral Addictions*, 6(2), 163-167. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.022>
- Dickson, L., Derevensky, J.L., Gupta, R. (2008), Youth gambling problems: Examining risk and protective factors. *International Gambling Studies*, 8(1), 25-47. <https://doi.org/10.1080/14459790701870118>
- Donati, M.A., Cabrini, S., Capitanucci, D., Primi, C., Smaniotto, R., Avanzi, M., et al. (2021), Being a gambler during the COVID-19 pandemic: a study with Italian patients and the effects of reduced exposition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 424. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020424>
- Dowling, N.A., Shandley, K.A., Oldenhof, E., Affleck, J.M., Youssef, G.J., Frydenberg, E., Thomas, S.A., Jackson, A.C. (2017), The intergenerational transmission of at-risk/problem gambling: The moderating role of parenting practices. *American Journal on Addictions*, 26(7), 707-712. <https://doi.org/10.1111/ajad.12599>
- Eccles, J.S., Barber, B.L. (1999), Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Erikson, E.H. (1968), *Identity: Youth and crisis*, New York, W.W. Norton & Company.
- Fredricks, J.A., Eccles, J.S. (2006), Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>
- Gainsbury, S., Hing, N., Delfabbro, P., King, D. (2014), A taxonomy of gambling and casino games via social media and online technologies. *International Gambling Studies*, 14(2), 196-213. <https://doi.org/10.1080/14459795.2014.890634>
- Gainsbury, S.M. (2015), Online gambling addiction: The relationship between Internet gambling and disordered gambling. *Current Addiction Reports*, 2, 185-193. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0057-8>
- Galeotti, T., Canale, N., Charrier, L., Bacigalupo, I., Lazzeri, G., Vieno, A. (2024), *La Sorveglianza HBSC-Italia 2022 Health Behaviour in School-aged Children: i comportamenti di dipendenza*, Roma, Istituto Superiore di Sanità. www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/hbsc%202022%20COMPORTAMENTI%20DIPENDENZA.pdf

- Gambling Commission (2022), *Young people and gambling survey 2022*, London, UK Gambling Commission.
- Grant, J.E., Potenza, M.N. (eds.) (2021), *Gambling disorder: A clinical guide to treatment* (2nd ed.), Washington DC, American Psychiatric Association Publishing.
- Griffiths, M.D. (2011), *Adolescent gambling*. In B.B. Brown, M.J. Prinstein (eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 11-20), Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00113-7>
- Hing, N., Russell, A.M.T., Tolchard, B., Nower, L. (2016), Risk factors for gambling problems: An analysis by gender. *Journal of Gambling Studies*, 32(2), 511-534. <https://doi.org/10.1007/s10899-015-9548-8>
- Istituto di Fisiologia Clinica - Consiglio Nazionale delle Ricerche (IFC-CNR), (2023), *ESPAD® Italia 2021: Report completo sui comportamenti a rischio tra gli studenti*. Roma: IFC-CNR (supervisione di S. Molinaro). www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2023/01/Report_ESPAD2021_finale.pdf
- Johansson, A., Grant, J.E., Kim, S.W., Odlaug, B.L., Götestam, K.G. (2009), Risk factors for problematic gambling: A critical literature review. *Journal of Gambling Studies*, 25(1), 67-92. <https://doi.org/10.1007/s10899-008-9088-6>
- King, D.L., Delfabbro, P.H. (2018), Predatory monetization schemes in video games (e.g. “loot boxes”) and internet gaming disorder. *Addiction*, 113(11), 1967-1969. <https://doi.org/10.1111/add.14286>
- King, D.L., Delfabbro, P.H., Gainsbury, S.M., Dreier, M., Greer, N., Billieux, J. (2019). Unfair play? Video games as exploitative monetized services: An examination of game patents from a consumer protection perspective. *Computers. Human Behavior*, 101, 131-143. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.017>
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V., Posner, M. (2001), *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*, Washington, DC, Pan American Health Organization.
- Mauceri, S., Di Censi, L. (a cura di) (2026), *Gambling disorder. Un'analisi del sistema dei servizi dedicati al disturbo da gioco d'azzardo nella regione Lazio*, Milano, FrancoAngeli.
- Messerlian, C., Derevensky, J.L., Gupta, R. (2005), Youth gambling problems: A public health perspective. *Health Promotion International*, 20(1), 69-79. <https://doi.org/10.1093/heapro/dah509>
- Osservatorio per il contrasto della diffusione del gioco d'azzardo e il fenomeno della dipendenza grave (Ministero della Salute) (2023), *Relazione di fine mandato dell'Osservatorio*, Roma, Ministero della Salute.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera-Giraldez, M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246 EN), Luxembourg, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Splevins, K., Mireskandari, S., Clayton, K., Blaszcynski, A. (2010), Prevalence of adolescent problem gambling, related harms and help-seeking behaviours among an Australian population. *Journal of Gambling Studies*, 26(2), 189-204. <https://doi.org/10.1007/s10899-009-9169-1>

- Steinberg, L. (2008), A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Stinchfield, R. (2000), Gambling and correlates of gambling among Minnesota public school students. *Journal of Gambling Studies*, 16(2-3), 153-173. <https://doi.org/10.1023/A:1009428913972>
- Vitaro, F., Wanner, B., Ladouceur, R., Brendgen, M., Tremblay, R.E. (2004), Trajectories of gambling during adolescence. *Journal of Gambling Studies*, 20(1), 47-69. <https://doi.org/10.1023/B:JOGS.0000016703.84727.d3>
- Volberg, R.A., Gupta, R., Griffiths, M.D., Ólason, D.T., Delfabbro, P. (2010), An international perspective on youth gambling prevalence studies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 22(1), 3-38. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2010.22.1.3>
- Winters, K.C., Stinchfield, R.D., Fulkerson, J. (1993), Toward the development of an adolescent gambling problem severity scale. *Journal of Gambling Studies*, 9(1), 63-84. <https://doi.org/10.1007/BF01019925>

4. Gaming addiction: un'analisi dei fattori protettivi e di rischio associati alla dipendenza da videogames

di Sergio Mauceri

1. Elementi di precomprendere: un'analisi dei rischi e dei benefici associati al gaming documentati in letteratura

I videogiochi, da quando sono nati negli anni '50, hanno subito un'evidente evoluzione, parallela a quella tecnologica e informatica, diventando una delle forme d'intrattenimento più diffuse e configurando un settore economico caratterizzato da un fatturato in rapida espansione¹. Per molti adolescenti giocare ai videogiochi è una piacevole forma di evasione – con importanti incursioni nel campo educativo (Jong, Shang, 2015) –, senza spiacevoli conseguenze negative. In particolare, diversi studi hanno messo in evidenza la connessione positiva che può istituirsi tra l'uso dei videogames e il benessere individuale (Anderson *et al.*, 2010; Bucolo, 2010; Möller, Krahé, 2009), nonché l'opportunità di sviluppare attraverso il gaming specifiche capacità fisiche e cognitive connesse alla vista, alla memoria, all'orientamento spaziale, all'attenzione, alla riduzione dell'impulsività e del declino mentale legato all'invecchiamento (Palaus *et al.*, 2017). Si segnalano, inoltre, soprattutto in connessione con il gioco online, l'opportunità relazionale di supporto alla socializzazione tra pari (Olson, 2010; Khanolkar, McLean, 2012). Diversi studi riportano, infine, anche un possibile miglioramento delle capacità di *problem*

1. Come riportato dall'*Italian Interactive Digital Entertainment Association*, in Italia, nel "2023, il giro d'affari del settore ha superato i 2,3 miliardi di euro, con un trend di crescita del 5% rispetto al 2022 e del 28% rispetto al 2019, confermando il nostro Paese tra i primi cinque mercati europei (...) Questa tendenza è supportata da una domanda forte e stabile da parte dei consumatori. L'Italia vanta una solida base di appassionati, con 13 milioni di videogiocatori tra i 6 e i 64 anni registrati nel 2023, corrispondenti al 31% della popolazione italiana, e con un'età media di 30 anni" (2023, p. 1). A livello globale, si stima che il fatturato mondiale del gaming raggiungerà i 323,5 miliardi di dollari, superando i 3 miliardi di videogiocatori (Noo Borders, 2023).

solving (Bandalos *et al.*, 2003; Granic, Lobel, Engels, 2014; Kailani, Newton, Pedersen, 2019).

A fronte degli studi volti a sottolineare quanto il ricorso ai videogames a scopo ricreativo possa avere conseguenze positive sul benessere individuale, in letteratura è stato dedicato ampio spazio ad esplorare i rischi di dipendenza che un loro uso compulsivo può apportare e sulle conseguenze negative che la *gaming addiction* può avere in termini di salute psichica (come l'insonnia di ansietà, depressione, o insomnia) e di rendimento scolastico (Achab *et al.*, 2011; Gentile *et al.*, 2011; Limone, Ragni, Toto, 2023; Longman, O'Connor, Obst, 2009; Pawlikowski e Brand, 2011; Stetina *et al.*, 2011; Wei *et al.*, 2022). Altri contributi si sono, inoltre, focalizzati sui rischi connessi allo sviluppo di aggressività conseguenti al ricorso a videogiochi con contenuti di violenza (Anderson *et al.*, 2010; Bucolo, 2010; Ferguson, 2007; Grüsser, Thalemann, Griffiths, 2007; Möller e Krahé, 2009).

La diffusione di forme di dipendenza associate al gaming è stata attestata in ambito diagnostico, attraverso l'introduzione del *Gaming Disorder* nell'undicesima revisione della classificazione internazionale delle malattie (*International Classification of Disease - ICD-11*), ad opera dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2018) e nella quinta edizione del DSM (Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali; APA, 2013; tr. it., 2013). Nella prospettiva dell'OMS, tale disturbo è caratterizzato da una pratica di gioco persistente o ricorrente, online o offline, in cui si manifestano la compromissione del controllo sul gioco, la priorità crescente assegnata al gaming rispetto ad altri interessi e la continuazione o l'incremento dell'attività di gioco, nonostante il verificarsi di conseguenze negative. L'American Psychological Association (APA), invece, inserisce l'*Internet Gaming Disorder* tra i comportamenti patologici connessi all'uso della Rete, occupando uno spazio specifico – insieme al *Gambling Disorder* – nella sezione II del DSM dedicata alle condizioni che necessitano di ulteriori studi (Schimmenti, 2017).

Attraverso la presentazione di un insieme di nove criteri diagnostici, l'APA classifica come situazioni clinicamente rilevanti quelle in cui nell'esperienza soggettiva di gioco si presentano almeno cinque dei comportamenti disfunzionali identificati (cfr. Cap. 1).

Per quanto si sia sviluppato un cospicuo dibattito² – volto a evidenziare il rischio di stigmatizzazione di milioni di bambini e ragazzi con un comportamento di gioco innocuo (Colder Carras *et al.*, 2017; Colder, Kardefelt-Winther, 2018; Deleuze *et al.*, 2017), a porre in questione che quella dai videogames possa essere appropriatamente categorizzata come effettiva

2. Per una ricostruzione del dibattito, si rimanda a Panarese e Germani, 2020.

forma di dipendenza patologica (Király, Demetrovics, 2017; Kuss, Giffiths, Pontes, 2017) e a riflettere criticamente sulla validità di alcuni indicatori diagnostici (Colder Carras *et al.*, 2017; Gray, 2018; James, Tunney, 2017; Markey, Ferguson, 2017; van Rooij *et al.*, 2018) –, non c’è dubbio che, come per le altre attività ludiche affrontate in questo volume, anche il gaming presenta un lato oscuro, sperimentato da quanti ne fanno un uso eccessivo, compulsivo e sregolato.

Scopo dei successivi paragrafi sarà quello di ricostruire, sulla scorta dei risultati dell’indagine condotta, quali fattori si associno in modo caratteristico a modalità differenziate di approcciarsi al gaming, in termini di frequenza di gioco e di presenza/assenza di rischi di dipendenza. La caratterizzazione dei profili tipizzati consentirà, nello specifico, di isolare fattori protettivi e fattori di rischio, nell’ottica di determinare a quali condizioni il gaming possa presumibilmente assolvere a una virtuosa funzione ricreativa di intrattenimento e a quali altre – relative a elementi di vulnerabilità – sia destinato ad intaccare il benessere psichico degli adolescenti, attraverso comportamenti di abuso.

2. Tempo di gioco e rischi di dipendenza da gaming

L’indagine condotta ha prestato un’attenzione congiunta al tempo trascorso in compagnia dei videogames e alla frequenza di occorrenza di comportamenti di gioco disfunzionali, nella consapevolezza che entrambi i fattori concorrano a prefigurare profili di giocatori differenziati in funzione del rischio di dipendenza da videogames. La necessità di non limitarsi a discriminare i casi caratterizzati da un uso eccessivo dei videogiochi nasce dal riscontro che l’immersione intensa e prolungata nella pratica di gioco non comporta necessariamente rischi di dipendenza (Billieux *et al.*, 2017; Panarese, Germani, 2020; Stockdale, Coyne, 2018). A questo riguardo, sarà prestata cura a distinguere all’interno del sub-campione che palesa una passione per i videogames, i casi in cui non si presentano segnali di disagio da quelli in cui si paventano, invece, rischi per il proprio stato di salute psichica.

Nello specifico, con riferimento alla frequenza di gioco, all’interno del questionario era stato chiesto di indicare quante ore giornaliere avessero mediamente trascorso nel corso dell’ultimo mese giocando con i videogames, nei giorni infrasettimanali e nei fine settimana.

Come desumibile dalla tabella 1, circa la metà del campione è costituito da videogiocatori del tutto occasionali, che mediamente trascorrono un tempo di gioco quotidiano inferiore all’ora. Circa un quinto del campione si caratterizza per uso comunque controllato che non eccede le due ore. Poco più del 15% trascorre un tempo considerevole, compreso tra le 3 e le 4 ore, che

evidenzia una significativa passione per i videogiochi. La restante parte del campione, niente affatto trascurabile (circa il 15%), si contraddistingue per un uso molto prolungato (di almeno 5 ore quotidiane), che palesa una un comportamento di gioco immersivo e altamente compulsivo.

Tab. 1 – Tempo quotidiano dedicato ai videogames nei giorni infrasettimanali e nel fine settimana (%)

	<i>Nei giorni infrasettimanali</i>	<i>Nel fine settimana</i>
Meno di mezz'ora	28,7	31,7
Mezz'ora-un'ora	21,7	17,0
1-2 ore	19,7	17,8
3-4 ore	15,7	16,3
5-6 ore	7,4	9,9
Oltre 6 ore	6,8	7,3
<i>Totale</i>	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(5.423)	(5.423)

I risultati ottenuti sono del tutto coincidenti con i risultati prodotti in una indagine condotta dall'Istituto Superiore di Sanità (Galeotti *et al.*, 2024) su un campione nazionale di preadolescenti e adolescenti (tra gli 11 e i 17 anni), che riporta una percentuale del 15% di casi che trascorrono un tempo quotidiano di più di 4 ore in compagnia dei videogames.

Combinando le informazioni relative all'uso infrasettimanale e nel week end, il campione è stato suddiviso in tre gruppi, in funzione dell'assiduità di utilizzo dei videogames: a) *non giocatori* (13,8%), del tutto estranei all'uso dei videogames; b) *casual gamers*, caratterizzati da una frequenza quotidiana di gioco entro le 2 ore sia nei giorni feriali che festivi e dunque più inclini a un uso occasionale, meramente ricreativo (50,2%); b) *hardcore gamers*, caratterizzati dalla passione per il gioco, come attestato da un uso più assiduo dei videogames, con una frequenza di gioco di almeno 3 ore quotidiane (36%)³.

Con riferimento ai rischi di dipendenza, come documentato nel primo capitolo, si è fatto ricorso a una pluralità di indicatori, con lo scopo ultimo

3. A giustificazione di questa classificazione, per i *casual gamers* la stima della media delle ore complessive trascorse utilizzando i videogames è di 5 ore nei cinque giorni infrasettimanali e di 2 ore complessive nel fine settimana. Si tratta di valori fortemente sottodimensionati rispetto agli *hardcore gamers* che trascorrono a giocare mediamente 20 ore complessive nei cinque giorni feriali e 8 ore durante il week end, per un totale di 28 ore settimanali.

di isolare gli adolescenti non a rischio di dipendenza da quelli che hanno, invece, complessivamente evidenziato un uso disfunzionale dei videogames, caratterizzato dalla presenza significativa di comportamenti a rischio, come ricerca di sollievo da stati d'animo negativi, incapacità di regolare il tempo dedicato al gioco, bisogno di aumentare il tempo di utilizzo per ottenere l'effetto desiderato, sintomi di astinenza, conflittualità relazionali a causa dell'attività di gioco e compromissione delle attività connesse a bisogni e impegni rilevanti (cfr. Cap. 1).

Come desumibile dalla Fig. 1, significativo è che la situazione più frequentemente sperimentata sia quella di ricorrere ai videogames per sfuggire da stati d'animo negativi, come noia, ansia o tristezza, che paventa il rischio di ricorrere al gaming come strategia di coping disfunzionale. Seguono a breve distanza due indicatori che segnalano la difficoltà a regolare il tempo di gioco. Anche l'interferenza tra il gaming e l'assolvimento degli impegni scolastici e di bisogni primari, come il sonno, occorre con una frequenza significativa, ad attestare quanto sia diffusa la tendenza ad una dominanza del gioco rispetto ad altre sfere vitali. Anche il bisogno di un tempo di gioco prolungato, legato alla ricerca di sensazioni piacevoli, è uno dei comportamenti ricorrenti, mentre rispetto agli altri indicatori di rischio, tra cui figurano anche sintomi di astinenza o alterazioni della vita socio-relazionale, le frequenze di occorrenza risultano piuttosto contenute.

Come osservabile nella tabella 2⁴, la netta prevalenza del campione (78,2%) si colloca su un profilo di gioco non problematico (Livello di rischio: basso e medio-basso), mentre il gioco presenta tratti di disfunzionalità per gli studenti con un rischio di dipendenza significativo, per quanto moderato (13,4%), e per gli studenti con un livello di rischio più severo (8,4%).

Si tratta di un risultato in linea con i risultati ottenuti dalla ricerca già citata dell'Istituto Superiore di Sanità (Galeotti *et al.*, 2024), che riporta una quota di preadolescenti e adolescenti classificati a rischio di sviluppare un utilizzo problematico dei videogames⁵ pari al 19,8% dei casi a livello nazionale e al 19% nella regione Lazio.

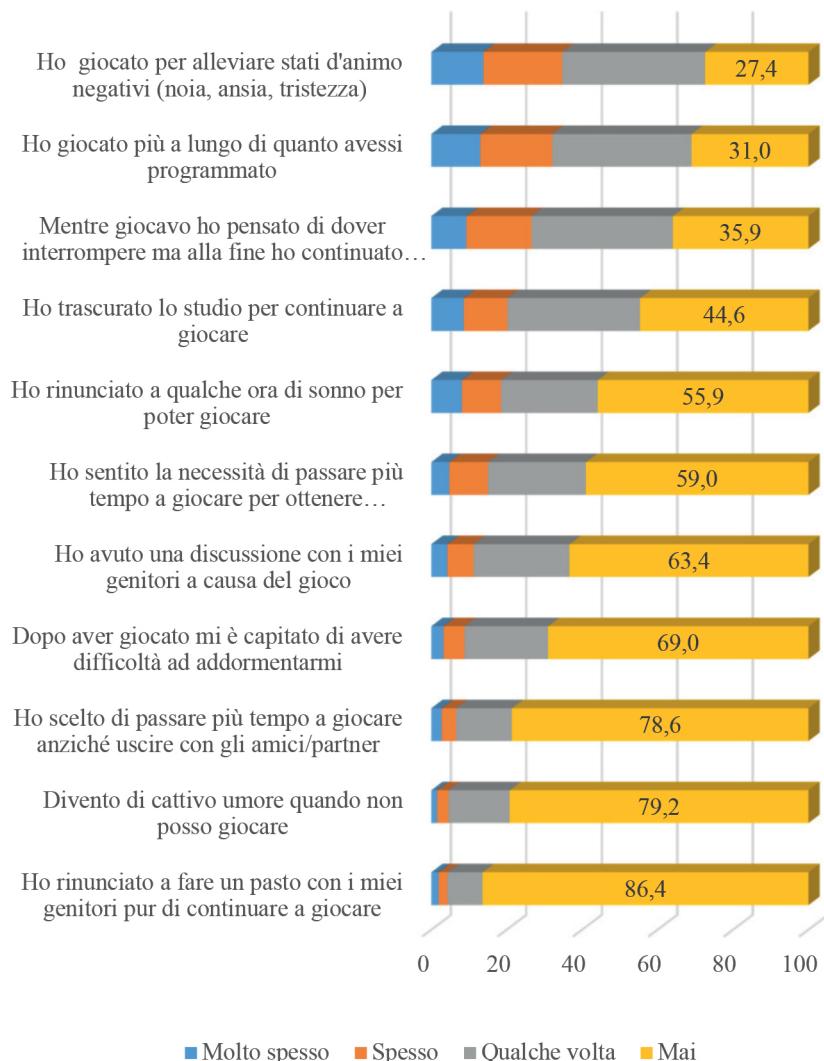
L'associazione statistica tra livello di rischio di dipendenza da gaming e tempo di gioco evidenzia immediatamente come i *casual gamers*, in virtù del loro uso controllato dei videogames, siano tendenzialmente caratterizzati da livelli di rischio più contenuti rispetto agli *hardcore gamers*, che comparati-

4. Per la costruzione dell'indice rendicontato in tabella, si rimanda all'appendice metodologica online (cfr. Allegato 3).

5. Il risultato è stato ottenuto, avvalendosi della somministrazione dell'*Internet Gaming Disorder Scale*, proposta dall'Apa (cfr. Cap. 1) e classificando come soggetti a rischio quelli che hanno ottenuto un punteggio complessivo almeno pari a 21, sulla base della somma dei punteggi ottenuti su ciascuno dei 9 items (con punteggi da 0 per Mai a 5 Molto spesso).

vamente palesano una percentuale fortemente sovra-rappresentata, rispetto al campione complessivo, di adolescenti che esperiscono rischi medio-alti e alti di *gaming addiction* (cfr. Fig. 1). Si tratta di un risultato confermato da diversi studi, che segnalano come il tempo trascorso con i videogames sia uno dei più forti predittori della dipendenza da videogames (Ahmed *et al.*, 2022; Ferreira *et al.*, 2020; Miezah *et al.*, 2020; Stavropoulos *et al.*, 2021).

Fig. 1 – Frequenza con cui si sono vissute nell'ultimo mese situazioni riferibili a indicatori di dipendenza da videogames (%)



Tab. 2 – Livello di rischio di dipendenza da gaming (%)

Basso	47,5
Medio-basso	30,7
Medio-alto	13,4
Alto	8,4
<i>Totale</i>	100,0
<i>V.a.</i>	(5.423)

Allo scopo di identificare i fattori protettivi e di rischio associati all'uso dei videogames, è stato costruito un indice tipologico (cfr. Allegato 3 online), attraverso la costruzione di uno spazio di attributi (cfr. Tab. 3), in modo da combinare il livello di rischio di dipendenza nella sua versione dicotomica (a rischio/non a rischio)⁶ e l'assiduità nell'uso dei videogames (non giocatori/*casual gamers/hardcore gamers*). Da tale combinazione, emergono cinque gruppi (cfr. Tab. 3), che consentiranno di ricostruire a quali condizioni il gaming sia disfunzionale e quali altre non produca effetti indesiderati.

Come prevedibile, il gruppo più numeroso è costituito dai *casual gamers* che non manifestano sintomi di dipendenza (46,6%), in virtù del loro uso controllato e occasionale dei videogames⁷. È ipotizzabile che in tali casi gli adolescenti dispongano di un corredo di risorse cognitive, socio-relazionali ed emotive e di un adeguato supporto delle agenzie di socializzazione che favoriscono un uso consapevole dei videogames, con possibili effetti benefici.

Gli *hardcore gamers*, caratterizzati da un numero medio di ore giornaliere superiore a due, si suddividono in due gruppi in funzione della manifestazione o meno di significativi rischi di dipendenza. Nello specifico, se nel 20,8% del campione l'assiduità non si traduce in un uso disfunzionale⁸, gli *hardcore gamers* che si contraddistinguono per segnali preoccupanti di dipendenza costituiscono il 15,2% degli studenti che hanno partecipato all'indagine⁹.

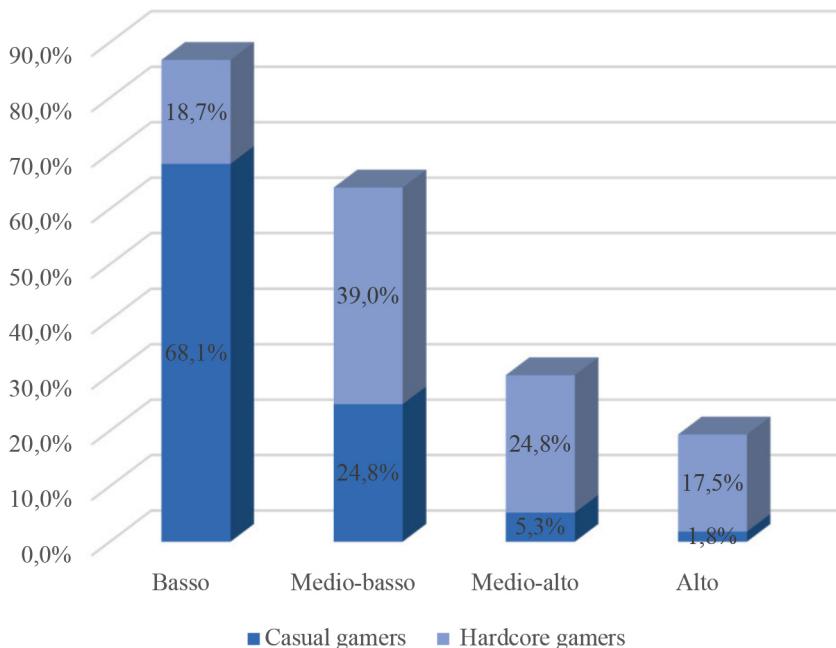
6. Nell'esigenza di dare luogo a una tipologia con un numero contenuto di classi, il livello di rischio di dipendenza è stato dicotomizzato, aggregando il livello basso e medio basso nel profilo degli adolescenti non a rischio di dipendenza e considerando come a rischio di dipendenza gli studenti con un livello di rischio medio-alto e alto.

7. La frequenza media di gioco esperita durante l'intera settimana da questo gruppo è di 7 ore.

8. Per gli *hardcore gamers* non a rischio, il tempo medio di ore settimanali trascorso in compagnia dei videogames è ragguardevole, pari a 25 ore e mezzo, confermando il loro stile di gioco immersivo.

9. Per gli *hardcore gamers* a rischio il numero medio di ore settimanali trascorse giocando è pari a 31, evidenziando una spiccata tendenza alla compulsività, con un numero medio di ore giornaliere superiore a 4.

Fig. 2 – Livello di rischio di dipendenza da gaming per tempo di gioco (%)



Se nel primo caso, è ipotizzabile che l'uso assiduo dei videogames sia mediato da una serie di *life skills* e di supporti socio-relazionali che, pur in presenza di un tempo considerevole dedicato ai videogames, limita i danni per la salute psichica, nel secondo caso – decisamente più preoccupante – gli adolescenti sono presumibilmente immersi in contesti disfunzionali, che eludono l'acquisizione efficace di competenze per la vita e che limitano la socialità e la ricezione di adeguati stimoli culturali che possano eludere i rischi. Una percentuale residuale, pari al 3,6% dei casi, è infine costituita dagli adolescenti che, pur facendone un uso più saltuario¹⁰, tuttavia palesano rischi di dipendenza (*casual gamers* a rischio). Si tratta di casi che, per quanto residuali, saranno oggetto di un processo di approfondimento che induca a spiegare il dato apparentemente anomalo di un uso controllato dei videogames capace di sfociare in conseguenze negative per lo stato di salute¹¹. A questi

10. Il numero medio di ore settimanali trascorso con i videogiochi da questo gruppo è leggermente sovradianzionato rispetto ai *casual gamers* non a rischio (9 ore e mezzo vs. 7 ore), ma comunque tale da prefigurare un uso più moderato e controllato rispetto agli eccessi degli *hardcore gamers*.

11. D'altra parte, a giustificazione di questo risultato, contrariamente a quanto registrato nelle altre ricerche, uno studio condotto da Liao *et al.* (2020) ha riportato che nel gruppo con

gruppi di giocatori diversamente caratterizzati, è stato aggiunto il gruppo di adolescenti che sono totalmente estranei al mondo del gaming (13,8%), allo scopo di poter testare, attraverso le analisi successive, se l'uso occasionale a scopo ricreativo palesi il possesso di risorse meta-cognitive e socio-relazionali suppletive rispetto a quegli adolescenti che manifestano totale disinteresse per i videogames, nell'ottica di evitare una demonizzazione del gaming che prescinda dagli effetti positivi, documentati in letteratura.

Oltre all'interesse a discriminare i fattori che determinano i rischi di dipendenza, il ricorso a questa tipologia nelle successive analisi bivariate consentirà dunque anche di identificare quali risorse possano disinnescare i rischi di dipendenza, pur in presenza di un comportamento immersivo e, viceversa, quali elementi di vulnerabilità possano indurre a manifestare segnali di malessere, a fronte di un uso più controllato dei videogames.

Tab. 3 – Spazio di attributi per la costruzione di un indice tipologico: Presenza di rischi di dipendenza da gaming per Tempo dedicato al gaming (%)

Rischio di dipendenza		<i>Tempo dedicato al gaming</i>		
		<i>Non giocatori</i>	<i>Casual gamers</i>	<i>Hardcore gamers</i>
	Non a rischio di dipendenza	<i>Non giocatori</i> (13,8%)	<i>Casual gamers non a rischio</i> (46,6%)	<i>Hardcore gamers non a rischio</i> (20,8%)
	A rischio di dipendenza	–	<i>Casual gamers a rischio</i> (3,6%)	<i>Hardcore gamers a rischio</i> (15,2%)

3. Il profilo dei videogiocatori: modalità di gioco e tratti distintivi

Prima di analizzare quali fattori, inerenti ai tratti identitari, alla vita relazionale, agli stili di vita e al corredo di competenze della vita svolgono un ruolo protettivo o propulsivo della *gaming addiction*, occorre definire il profilo dei gruppi appena isolati, caratterizzando meglio quali siano le modalità

un tempo medio di gioco basso (1,8 ore quotidiane) si è registrata la percentuale di dipendenti più elevata (17%). Tuttavia, come argomentano Limone, Rago e Toto (2023), questo risultato è probabilmente da ricondurre alle caratteristiche socio-demografiche del campione analizzato e al contesto territoriale preso a riferimento in questo studio.

di gioco privilegiate dai diversi tipi e quali caratteristiche socioculturali li contraddistinguano.

Isolando il campione dei videogiocatori, è opportuno considerare che sussistono differenze notevoli tra la durata media delle sessioni di gioco tra i *casual gamers* e gli *hardcore gamers*. Questi ultimi sono tendenzialmente impegnati in sessioni di gioco decisamente più lunghe, confermando il loro stile immersivo nel gaming (cfr. Tab. 4). L'incapacità di regolare il tempo di gioco riguarda, tuttavia, soprattutto gli appassionati al gioco che tendono a sviluppare dipendenza, come si evince dalla proporzione notevole di *hardcore gamers* tra coloro che prolungano le sessioni gioco oltre le due ore.

Tab. 4 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per durata media delle sessioni gioco (%)

	<i>Meno di un'ora</i>	<i>Un'ora</i>	<i>2 ore</i>	<i>3 ore</i>	<i>Più di 3 ore</i>	<i>Totale</i>
<i>Casual gamers</i> non a rischio	78,0	52,9	20,8	8,7	4,0	54,1
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	13,1	27,3	44,7	37,8	24,3	24,1
<i>Casual gamers</i> a rischio	3,3	5,9	4,6	2,3	3,6	4,1
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	5,6	13,9	29,9	51,2	68,1	17,6
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(2.568)	(1.307)	(973)	(299)	(276)	(5.423)

(p=0,000)

Le preferenze per i diversi tipi di modalità di gioco evidenziano una generalizzata predilezione del gaming online all'interno del campione dei giocatori, che si accentua per gli appassionati di videogames e per gli adolescenti con maggiori rischi di dipendenza (cfr. Tab. 5), configurando l'iperconnessione nel gaming come un epifenomeno dell'*Internet Addiction Disorder* (Mauceri, Di Censi, a cura di, 2020; King *et al.*, 2013).

Se la modalità online può potenzialmente favorire la socialità, d'altra parte, evidentemente le opportunità di interazione a distanza con amici e co-noscenti durante l'esperienza di gioco limitano le capacità di autoregolare il tempo di gioco e rendono gli adolescenti più vulnerabili rispetto a comportamenti di gioco immersivi e disfunzionali, come anche evidenziato dagli studi precedenti (Ferreira *et al.*, 2020; Irmak, Erdogan, 2019; Miezaha *et al.*, 2020; Singh *et al.*, 2020; Limone, Ragni, Toto, 2024).

Tab. 5 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per modalità di gioco privilegiata (%)

	Meno di un'ora	Un'ora	2 ore	3 ore	Più di 3 ore	Totale
Casual gamers non a rischio	52,1	49,9	77,3	60,7	51,0	54,1
Hardcore gamers non a rischio	23,4	25,3	13,5	24,0	26,9	24,1
Casual gamers a rischio	4,8	4,2	3,6	4,1	3,5	4,1
Hardcore gamers a rischio	19,7	20,7	5,6	11,1	18,6	17,6
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(1.487)	(1.564)	(414)	(628)	(1.330)	(5.423)

(p=0,000)

Rispetto al tipo di dispositivo utilizzato per giocare, si evidenzia che lo smartphone e il pc/home console sono le modalità più diffuse, seppure i giocatori occasionali non a rischio siano decisamente sottorappresentati tra coloro che prediligono il secondo tipo di dispositivo, mentre i videogiocatori a rischio hanno un'incidenza maggiore tra coloro che, oltre alla console e al pc, ricorrono anche ai browser game quale modalità di gioco (cfr. Tab. 6).

Tab. 6 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per dispositivo utilizzato (%)

	App game (smartphone)	Browser game	Console/Pc	Totale
Casual gamers non a rischio	56,2	28,0	37,9	54,1
Hardcore gamers non a rischio	23,1	26,3	33,3	24,1
Casual gamers a rischio	4,1	6,5	4,2	4,1
Hardcore gamers a rischio	16,6	39,2	24,7	17,6
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(4.669)	(711)	(3.214)	(5.423)

La composizione dei diversi profili tipologici in base al genere (cfr. Tab. 7) conferma quanto documentato unanimemente in letteratura circa la maggiore passione per il gioco e la maggiore propensione ad un gioco problematico da parte dei ragazzi (Mérelle *et al.*, 2017; Strittmatter *et al.*, 2015). Le studentesse, d'altra parte, si caratterizzano in modo preponderante per l'astensione dal gioco o per un gaming occasionale e privo di rischi, privilegiando

modalità alternative di fruizione del tempo libero. Significativa è anche l'elevatissima sovra-rappresentazione dei giocatori a rischio tra quanti hanno preferito non rispondere. Come è stato argomentato in altra sede (Faggiano, Mauceri, 2025), si tratta di studenti e studentesse che hanno evidenziato tendenzialmente una propensione maggiore rispetto a tutte le pratiche ludiche a rischio e che hanno presumibilmente adottato modalità suppletive di mimesi e di camuffamento della propria identità, in considerazione della scarsa desiderabilità sociale delle loro risposte.

Tab. 7 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per genere (%)

	<i>Maschile</i>	<i>Femminile</i>	<i>Preferisco non rispondere</i>	<i>Totale</i>
Non giocatori	4,7	22,9	10,3	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	36,0	57,7	33,8	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	32,7	9,4	19,5	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	4,1	2,9	6,2	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	22,6	7,1	30,3	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(2.999)	(3.099)	(195)	(6.293)

Significativo è poi che il gioco assiduo, come anche la presenza di rischi di dipendenza, costituiscono tratti distintivi degli studenti più giovani, appartenenti al triennio (cfr. Tab. 8). La maggiore maturità degli studenti del biennio favorisce presumibilmente un uso più controllato dei videogames o la predilezione di altre forme ricreative o di impegno del proprio tempo libero. Si tratta di un risultato che invita alla riflessione, in considerazione della maggiore vulnerabilità degli adolescenti più giovani, in quanto meno provvisti delle risorse emotive e cognitive necessarie per incentivare comportamenti responsabili. Si tratta ancora una volta di un risultato in linea con i risultati prodotti dall'indagine dell'Istituto Superiore di Sanità già menzionata (Galeotti *et al.*, 2024), che evidenzia un decremento dell'incidenza dei giocatori problematici al crescere dell'età¹².

Anche l'indirizzo formativo dell'istituto scolastico a cui si è iscritti incide significativamente sulla passione per il gioco e sui rischi di dipendenza,

12. In particolare, il riscontro all'interno dell'indagine menzionata di un'alta percentuale di giocatori problematici in fase preadolescenziale (tra gli 11 e i 13 anni) suggerisce che sarebbe proficuo, nel futuro, estendere il nostro progetto alle scuole secondarie di primo grado.

come emerge dalla maggiore proporzione degli studenti degli istituti tecnico-professionali tra gli *hardcore gamers* e tra coloro che esperiscono rischi di dipendenza (cfr. Tab. 9). I liceali, che generalmente provengono da famiglie con una maggiore estrazione socioculturale e che sono esposti a un'offerta formativa più densa di contenuti umanistici e culturali, dispongono presumibilmente di risorse suppletive per disinnescare la spirale della dipendenza.

Tab. 8 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per posizione nel ciclo scolastico (%)

	<i>Triennio</i>	<i>Biennio</i>	<i>Totale</i>
Non giocatori	11,9	17,6	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	43,7	52,2	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	23,3	16,0	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	3,8	3,0	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	17,3	11,2	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0
V.a.	(4.130)	(2.156)	(6.293)

(p=0,000)

Tab. 9 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per indirizzo formativo scolastico (%)

	<i>Liceo</i>	<i>Tecnico-professionale</i>	<i>Totale</i>
Non giocatori	15,1	9,8	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	49,2	38,7	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	19,6	24,7	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	3,3	4,3	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	12,8	22,7	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0
V.a.	(4.130)	(2.156)	(6.293)

(p=0,000)

Tuttavia, la composizione in base all'estrazione socioculturale familiare non contribuisce alla caratterizzazione ulteriore dei profili tipici isolati, evidenziando semmai come passione per i videogiochi e rischi di dipendenza siano trasversali, piuttosto che essere influenzati dal capitale culturale e sociale a disposizione.

4. Il ruolo protettivo dai rischi di dipendenza assolto dalle *life skills*

Come anticipato nel primo capitolo, l'indagine intende esplorare quali sia il ruolo che l'acquisizione di specifiche *life skills* può assolvere nel contenere i rischi associati alle attività ludiche e, nella fattispecie, la propensione alla dipendenza dai videogames.

Una prima competenza per la vita considerata ha a che fare con la consapevolezza di sé, nell'ipotesi che avere una solida consapevolezza dei propri sentimenti, problemi e limiti possa alimentare l'adozione di specifiche forme di autocontrollo rispetto all'insorgenza di segnali di malessere derivanti da un uso eccessivo dei videogames.

Come desumibile dalla tabella 10, in effetti emerge come un elemento discriminante tra i profili che afferiscono a un gioco non problematico, rispetto a quelli che palesano rischi di dipendenza, sia tendenzialmente la maggiore acquisizione di un'adeguata consapevolezza di sé, che contribuisce a proteggere anche gli *hardcore gamers* che, pur essendo appassionati di videogames, sono in grado di riconoscere quali siano i comportamenti disfunzionali da limitare e evitare nell'approcciarsi con il gaming. Da rimarcare che i *casual gamers* non a rischio, rispetto al profilo dei non giocatori, evidenziano una maggiore consapevolezza di sé, ad attestazione di come un uso controllato e moderato dei videogames possa favorire lo sviluppo della capacità di riconoscere i propri limiti. Infine, è da segnalare come una scarsa consapevolezza di sé possa indurre a maggiori rischi di dipendenza, pur in presenza di un uso meno assiduo dei videogames (*casual gamers* a rischio).

Tab. 10 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di acquisizione della consapevolezza di sé (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	17,4	12,4	12,8	14,7	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	36,3	44,6	47,3	47,9	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	11,7	16,7	21,0	22,9	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	10,7	4,4	3,7	2,4	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	23,8	21,9	15,2	12,0	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(281)	(1.018)	(2.131)	(2.863)	(6.293)

(p=0,000)

Come si avrà modo di esplorare anche in seguito, la *gaming addiction* si associa a comportamenti sociopatici, caratterizzati da tendenza all'isolamento e dalla difficoltà a stabilire relazioni significative.

Non stupisce dunque che anche l'acquisizione della capacità di stabilire relazioni efficaci e di entrare in empatia assumano un ruolo protettivo rispetto ai rischi di dipendenza. Per entrambe queste *life skills*, si osserva in corrispondenza dei due profili a rischio di dipendenza un corredo di competenze carente sotto il profilo relazionale. Infatti, quanto più basso è il livello di acquisizione di queste *life skills* quanto più è elevata l'incidenza di comportamenti di gioco disfunzionali (cfr. Tabb. 11 e 12). Tendenzialmente, invece, il possesso di queste competenze relazionali sembra essere un elemento caratteristico dei profili non a rischio, confermandone il ruolo protettivo.

Tab. 11 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di acquisizione della capacità di instaurare relazioni efficaci (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	13,1	14,0	13,8	13,9	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	38,6	41,1	44,4	49,2	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	12,0	18,0	22,4	21,1	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	8,1	5,3	4,4	2,5	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	28,2	21,6	15,0	13,2	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(259)	(657)	(1.693)	(3.684)	(6.293)

(p=0,000)

Tab. 12 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di acquisizione della capacità di empatia (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	16,6	10,2	11,4	15,2	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	28,4	37,0	40,5	51,3	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	16,0	24,9	25,2	18,3	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	10,7	5,3	4,0	2,8	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	28,4	22,8	18,9	12,0	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(169)	(571)	(1.620)	(3.933)	(6.293)

(p=0,000)

Significativo anche in questo caso che i *casual gamers* non a rischio evidenzino tendenzialmente doti relazionali più spiccate anche rispetto agli adolescenti disinteressati al gaming, il che conferma come un uso virtuoso dei videogames possa favorire le relazioni sociali tra pari, sia attraverso il gioco online, sia attraverso la condivisione di interessi con gli altri videogiocatori.

Come rilevabile dalla tabella 13, la mancata acquisizione della capacità di pensiero critico si associa a maggiori rischi di dipendenza. Evidentemente, l'uso assiduo o saltuario dei videogames, non accompagnato dalla capacità di valutare le conseguenze delle proprie scelte, limita le opportunità di riconoscere elementi disfunzionali associati ai propri comportamenti di gioco. Sul versante del ruolo protettivo esercitato dal *critical thinking*, si osserva che questa competenza sia coltivata maggiormente dai *casual gamers* non a rischio, che assumono comportamenti molto distanti dal gaming compulsivo, probabilmente anche in virtù della capacità di riflettere autonomamente su quali scelte sia più opportuno assumere per preservare il proprio benessere.

Tab. 13 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di acquisizione della capacità di pensiero critico (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	10,3	14,9	11,1	15,6	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	33,6	41,9	46,5	48,8	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	15,2	14,9	22,4	21,5	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	10,8	5,8	3,5	2,6	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	30,0	22,4	16,5	11,5	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(223)	(776)	(2.128)	(3.166)	(6.293)

(p=0,000)

Direttamente connesso alle evidenze presentate, anche la carente capacità di *decision making* sembra limitare le possibilità degli *hardcore gamers* a rischio di ponderare adeguatamente le proprie scelte di gioco allo scopo di prevenire segnali di malessere (cfr. Tab. 14). Seppure in misura moderata, si osserva inoltre che un livello medio-alto/alto di acquisizione di questa *life skill* accomuna tutti quei profili che all'interno del campione sono più distanti dal gioco disfunzionale (non giocatori, casual e *hardcore gamers* non a rischio), che evidentemente riescono più degli altri ad assumere scelte consapevoli rispetto ai possibili rischi di dipendenza.

Come è stato osservato nel paragrafo introduttivo, diversi studi mettono in rilievo come l'esperienza con il gaming possa contribuire a migliorare le capacità di *problem solving*. I risultati ottenuti nella presente indagine, tuttavia, evidenziano un'associazione tra *gaming addiction* e carenza di questa competenza per la vita, coerentemente con il fatto che presumibilmente l'assenza di una capacità di analizzare un problema da più punti di vista, di attivarsi immediatamente per trovare la soluzione più adeguata a un problema, anche attraverso la ricerca di informazioni utili, rende più vulnerabili laddove si attivino segnali di malessere connessi all'uso compulsivo dei videogames (cfr. Tab. 15). Viceversa, tale competenza è tendenzialmente più sviluppata tanto fra i non giocatori che tra i videogiocatori che non evidenziano rischi di dipendenza, corroborando le nostre ipotesi circa il ruolo protettivo esercitato da tutte le *life skills* rilevate mediante questionario.

Tab. 14 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di acquisizione della capacità di decision making (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	12,3	12,4	12,5	15,3	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	46,2	42,1	45,2	49,0	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	14,6	18,6	22,8	20,9	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	5,1	6,2	3,7	2,5	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	21,8	20,7	15,8	12,3	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(390)	(926)	(1.931)	(3.046)	(6.293)

(p=0,000)

Tab. 15 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di acquisizione della capacità di problem solving (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	8,6	13,0	11,1	16,1	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	43,3	41,7	45,3	48,9	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	16,7	16,7	22,2	21,2	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	6,1	5,6	4,2	2,4	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	25,3	23,0	17,2	11,3	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(245)	(779)	(2.024)	(3.245)	(6.293)

(p=0,000)

Diverse ricerche in campo psicologico mettono in risalto come l'uso disfunzionale dei videogames sia favorito da un'incapacità a gestire lo stress attraverso strategie di coping efficaci (Canale *et al.*, 2019; Loton *et al.*, 2016; Plante *et al.*, 2019; Rosenkranz *et al.*, 2007; Wan e Chiou, 2006a, 2006b). In questo senso, il gaming piuttosto che assolvere a una funzione di piacere, costituirebbe un mezzo disfunzionale per alleviare stati di ansietà e di frustrazione.

Come è possibile osservare nella tabella 16, la capacità di gestire lo stress costituisce un fattore protettivo nel caso di quegli adolescenti che riescono a prevenire i segnali di malessere, pur facendo un uso intenso dei videogames, come emerge dal crescere dell'incidenza *hardcore gamers* non a rischio all'aumentare del livello di acquisizione di questa specifica *life skill*. Si tratta di un risultato significativo, che ancora una volta segnala la possibilità di nutrire una sana passione per il gaming laddove si possa confidare su un adeguato corredo di risorse emotive e cognitive. Tuttavia, una limitata capacità di gestire lo stress non sembra costituire un fattore di rischio rilevante tra coloro che tendono a sviluppare maggiore dipendenza, diversamente da quanto ipotizzabile facendo riferimento alla letteratura disponibile.

Tab. 16 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di acquisizione della capacità di gestione dello stress (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	17,5	13,8	12,3	11,4	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	50,2	47,1	43,8	45,4	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	13,0	20,0	25,0	25,8	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	4,8	3,2	3,6	2,4	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	14,6	16,0	15,3	15,0	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(1.659)	(1.498)	(1.763)	(1.373)	(6.293)

(p=0,000)

I risultati appena illustrati sono in gran parte convergenti con quelli relativi al ruolo protettivo esercitato dalla gestione delle emozioni, che sembra attivarsi in presenza di un uso assiduo ma non problematico dei videogames (cfr. Tab. 17).

Tab. 17 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di acquisizione della capacità di gestione delle emozioni (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	16,8	12,2	13,0	12,8	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	48,1	48,5	45,3	43,5	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	14,6	19,4	24,4	26,9	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	4,1	4,0	2,8	3,3	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	16,3	15,9	14,6	13,4	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(1.768)	(1.694)	(1.662)	(1.169)	(6.293)

(p=0,000)

Gli *hardcore gamers* non a rischio, evidentemente, in virtù della loro capacità di controllare le proprie emozioni, riescono a trarre dall'esperienza intensiva con il gaming sensazioni piacevoli e ad adottare strategie che ne limitano gli effetti negativi. Per converso, come evidenziato in letteratura (Khan, 2007; Rosenkranz *et al.*, 2017; Singh *et al.*, 2020; Strittmatter *et al.*, 2015), le difficoltà incontrate nella gestione delle emozioni limitano le possibilità di regolare i comportamenti di gioco disfunzionali, come si evince dalla sovrappresentazione, seppure debole, delle categorie a rischio nei livelli più bassi di acquisizione di questa specifica *life skill*.

5. Gli altri fattori protettivi: le risorse culturali connesse alla vita scolastica e al tempo libero

Gli adolescenti trascorrono gran parte della loro giornata all'interno del contesto scolastico, dove coltivano, con un maggiore o minore profitto, specifiche attitudini allo studio.

Come si è avuto modo già di ricostruire, la sottrazione di tempo allo studio costituisce uno degli indicatori di rischio considerati. Diventa dirimente comprendere se una più spiccata attitudine allo studio costituisca uno specifico fattore protettivo rispetto ai rischi di dipendenza. A questo livello, emerge che l'incidenza dei *casual gamers* non a rischio e dei disinteressati al gioco aumenta progressivamente al crescere del rendimento scolastico (cfr. Tab. 18).

Tab. 18 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per rendimento scolastico (%)

	Scarso	Sufficiente	Buono	Ottimo	Totale
Non giocatori	10,4	11,7	14,0	17,5	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	37,1	40,3	48,6	50,7	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	19,6	21,8	21,2	17,9	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	5,8	5,2	2,9	3,0	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	27,1	21,0	13,3	10,9	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(240)	(1.406)	(.3746)	(901)	(6.293)

(p=0,000)

D'altra parte, gli stessi appassionati al gioco, che tuttavia non sfociano nella dipendenza, evidenziano una maggiore capacità di conciliare i tempi dedicati al gioco e allo studio rispetto ai profili che paventano rischi di dipendenza, che sono tendenzialmente contraddistinti da un background scolastico con un profitto più modesto. Resta inteso che, oltre a segnalare quanto un corredo di risorse cognitive depauperato possa indurre a comportamenti di gioco compulsivi e disfunzionali, la relazione statistica appena presentata andrebbe letta anche in termini di effetti negativi connessi alla dipendenza, ovvero di sottrazione di tempo e impegno dedicati allo studio, con esiti di peggioramento delle performance scolastiche (cfr. Ferguson, Coulson, Barnett, 2011; Kim *et al.*, 2010).

Anche la maggiore propensione alla lettura di libri non scolastici risulta caratterizzare i profili non a rischio di dipendenza, seppure i *casual gamers* non a rischio e i non giocatori siano, in virtù della maggiore disponibilità di tempo, maggiormente in grado di gestire un carico di letture superiore ai quattro libri in un anno, rispetto ai videogiocatori più appassionati non a rischio (cfr. Tab. 19). Significativo è che la presenza di rischi di dipendenza, anche laddove l'uso dei videogames sia più controllato, si sviluppi tendenzialmente con maggiore frequenza quanto meno si coltiva l'attitudine alla lettura, confermando quanto la minore esposizione a stimoli culturali impoverisca il ventaglio delle risorse culturali utili a prevenire i segnali di malessere.

Tab. 19 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per numero di libri extra-scolastici letti nell’ultimo anno (%)

	0	1-2	3-4	Più di 4	Totale
Non giocatori	12,7	14,2	11,8	16,7	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	44,3	45,1	48,9	52,4	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	19,9	21,8	24,5	17,8	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	4,4	3,6	3,0	2,2	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	18,7	15,2	11,8	11,0	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(2.171)	(2.204)	(804)	(1.114)	(6.293)

(p=0,000)

Anche le altre attività culturali, come la frequenza di cinema, teatro, musei e siti archeologici, costituiscono un antidoto rispetto ai rischi di dipendenza. Significativo è che i *casual gamers* non a rischio coltivino un ventaglio di attività culturali più ampio anche rispetto ai non giocatori, mentre ancora una volta gli *hardcore gamers* non a rischio risultano avere una disponibilità di tempo libero più limitata, che li vede sotto-rappresentanti tra quanti hanno partecipato a più di tre tipi di attività culturali nell’ultimo anno (cfr. Tab. 20).

Tab. 20 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per varietà delle attività culturali svolte nel tempo libero (%)

	Nessuna	1-2 tipi	3 tipi	4 tipi	Totale
Non giocatori	17,0	13,1	13,4	14,6	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	32,7	43,6	45,8	50,9	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	17,6	21,5	22,1	19,2	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	6,9	4,3	3,4	2,8	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	25,8	17,5	15,2	12,5	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(159)	(1.954)	(1.946)	(2.234)	(62.93)

(p=0,000)

Considerando la frequenza di partecipazione a tali eventi, il divario tra *casual* e *hardcore gamer* non a rischio aumenta notevolmente (cfr. Tab. 21). Tendenzialmente, infatti, l’utilizzo assiduo dei videogames sembra limitare la partecipazione alle attività culturali, come d’altra parte accade in modo

ancora più intenso per i profili a rischio di dipendenza, che si caratterizzano congiuntamente sia per un paniere meno nutrito di attività di questo tipo sia per una minore frequentazione dei luoghi deputati all'arricchimento culturale (cfr. Tabb. 20 e 21).

Complessivamente i risultati presentati, oltre a prefigurare il ruolo preventivo esercitato dal background culturale, segnalano la necessità di approfondire il legame esistente tra povertà educativa e *gaming addiction*.

Tab. 21 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per frequenza di partecipazione alle attività culturali nel tempo libero (%)

	Bassa	Medio-bassa	Medio-alta	Alta	Totale
Non giocatori	13,4	13,8	13,7	15,0	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	41,2	48,0	48,7	49,4	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	21,5	20,6	20,7	19,9	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	4,8	3,7	2,9	2,0	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	19,0	13,8	14,0	13,6	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(1.606)	(2.185)	(1.810)	(692)	(6.293)

(p=0,000)

Con riferimento alle attività ricreative e la frequentazione degli spazi aggregativi, il divario maggiore che si manifesta è tra *casual* e *hardcore gamers*, piuttosto che tra soggetti con e senza rischi di dipendenza, attestando come la passione per i videogames porti a limitare la gamma e la frequenza delle altre pratiche ludiche svolte nel tempo libero¹³.

6. Oltre il senso del limite: l'affinità elettiva della *gaming addiction* con la propensione al rischio

Durante gli approfondimenti qualitativi (cfr. Cap. 8), molta dell'attenzione è stata posta a recuperare quegli aspetti inerenti alla consapevolezza del rischio associato alle attività ludiche, che mal si prestavano ad essere rilevati mediante questionario.

13. La mancata associazione con i rischi di dipendenza giustifica la scelta di non presentare le tabelle di contingenza a supporto del risultato ottenuto.

Tuttavia, fin d'ora è possibile esplorare in che misura il gaming disfunzionale, che sottende pericoli per lo stato di salute psichica degli adolescenti, si connetta ad attitudini e comportamenti che evidenziano uno stile di vita caratterizzato dalla tensione costante e radicata ad assumersi dei rischi.

A questo riguardo emerge che il rischio di dipendenza da videogames si associa in modo caratteristico con una generalizzata tendenza a oltrepassare i limiti nell'approcciarsi alle altre attività ludiche indagate.

Nello specifico, emerge innanzitutto che gli adolescenti a rischio di *gaming addiction* sono fortemente sovra-rappresentati tra quanti palesano un'attrazione particolare per il gioco d'azzardo, fino al punto di rischiarne la dipendenza. Viceversa, i videogiocatori più consapevoli e i non giocatori si astengono generalmente dal gambling problematico, evidenziando nel complesso di riconoscere e rispettare il senso del limite (Tab. 22). Si tratta di un risultato convergente con le evidenze empiriche prodotte in letteratura, che palesano una comorbidità rispetto ad altre forme di dipendenza, tra cui quella dal gambling (Walther, Morgenstern, Hanewinkel, 2012).

Questa stessa non curanza dei rischi da parte dei videogiocatori più dipendenti si ravvisa nel momento in cui si evidenzia una loro maggiore propensione a partecipare a pratiche ludiche che implicano rischi per la propria incolumità e quella altrui, come le social media challenge pericolose (cfr. Tab. 23). Si potrebbe quindi sostenere che gli adolescenti a rischio di dipendenza da gaming siano accomunati da una precisa attitudine a valicare i confini del lecito per assumere comportamenti di gioco scarsamente responsabili dal punto di vista individuale e collettivo. Al contrario, ciò che accomuna i non giocatori e i videogiocatori occasionali non a rischio è una chiara consape-

Tab. 22 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di rischio di dipendenza da gambling (%)

	<i>Non giocatori</i>	<i>Nessun problema</i>	<i>Gioco a rischio</i>	<i>Gioco problematico</i>	<i>Totale</i>
Non giocatori	18,2	9,8	6,2	7,1	8,9
<i>Casual gamers</i> non a rischio	46,2	51,3	42,8	27,4	47,1
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	20,5	21,2	23,9	16,3	21,1
<i>Casual gamers</i> a rischio	2,5	3,1	6,6	12,6	4,8
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	12,6	14,7	20,5	36,6	18,1
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(3.348)	(2.092)	(528)	(325)	(6.293)

(p=0,000)

volezza delle conseguenze negative connesse a traiettorie di gioco pericolose, con la conseguente adozione di pratiche ludiche in grado di tutelare se stessi e gli altri.

Tab. 23 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per partecipazione a giochi pericolosi (%)

	No	Sì	Totale
Non giocatori	14,8	6,8	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	47,7	38,7	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	20,6	22,4	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	3,3	5,7	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	13,7	26,2	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0
V.a.	(5.542)	(751)	(6.293)

(p=0,000)

A ulteriore conferma della specifica attrazione per le situazioni pericolose da parte dei videogiocatori più dipendenti, si palesa, attraverso la lettura della tabella 24, un loro sovra-dimensionamento nei livelli più alti dell'indice di propensione al rischio (cfr. Allegato 3, Appendice metodologica online).

Tab. 24 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per propensione a vivere situazioni a rischio (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	18,6	11,9	9,8	11,1	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	50,8	44,8	43,4	44,1	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	18,9	22,8	22,9	18,9	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	2,1	4,2	4,0	5,6	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	9,7	16,3	19,9	20,3	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(2.341)	(1.628)	(1.398)	(926)	(6.293)

(p=0,000)

L'euforia e il divertimento provato da questi adolescenti nelle situazioni pericolose farebbe pensare che anche nell'approcciarsi a pratiche generalmente connesse al mero intrattenimento, come il gaming, si oltrepassino intenzionalmente i limiti imposti dalle figure genitoriali o da un senso di responsabilità individuale, per introdursi in un territorio popolato da numerose insidie per il proprio stato di benessere, senza curarsi eccessivamente delle conseguenze negative.

Allo scopo di definire il quadro dei fattori che spingono ad adottare pratiche di gioco compulsivo e disfunzionali, nel paragrafo successivo si completerà la ricostruzione eziologica delle cause della *gambling addiction*, con una specifica attenzione ad elementi connessi al disagio adolescenziale.

7. Un'analisi dei fattori di rischio: il disagio connesso a una socializzazione discrasica e al vuoto esistenziale

Una posizione privilegiata nell'ambito della ricerca realizzata è stata assegnata alla sfera familiare, nell'ipotesi che il ruolo genitoriale assolva una funzione basilare nel processo educativo e nel consolidare un'affettività capace di disinnescare i rischi di dipendenza.

Dalle analisi condotte, come derivabile dalla tabella 25, è emerso, conformemente ad altre evidenze empiriche (Baier e Rehbein, 2009; Coşa *et al.*, 2023; Rehbein, Kleimann, Mößle, 2010), che vivere all'interno di una famiglia con un clima conflittuale, poco attento ai bisogni dei figli, poco incline al dialogo e con relazioni fredde è un fattore di rischio precipitante, che può indurre a comportamenti di gioco compulsivi, nell'ottica di cercare sollievo dalle problematiche relazionali con le figure genitoriali.

Se i profili a rischio evidenziano un'associazione stretta con il disagio familiare, il gioco virtuoso è accompagnato tendenzialmente da un'affettività genitoriale all'insegna di maggiore sostegno e comprensione. Il sostegno familiare rappresenta dunque un potente fattore protettivo nell'ottica di prevenire segnali di malessere, pur in presenza di un uso assiduo dei videogames.

Seppure diversi studi evidenziano come all'aumentare del controllo familiare (con chi si esce, luoghi frequentati, ecc.) aumenti il rischio di dipendenza da gaming per evadere dalle frustrazioni che ne derivano (Song *et al.*, 2014; Zhu *et al.*, 2015; Yang *et al.*, 2020; Turan, Alkan, Çekiç, 2024), i risultati cui siamo pervenuti non forniscono una relazione statisticamente significativa e orientata univocamente. Alla stessa stregua, anche il livello di autoritarismo familiare non sembra incidere in misura determinante sugli stili di gioco. Conseguentemente, gli stessi comportamenti genitoriali proibitivi nei confronti del gaming non sembrano essere destinati a ottenere necessariamente l'effetto atteso.

Tab. 25 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di disagio familiare (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	14,8	12,6	14,5	12,6	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	48,8	46,6	42,4	46,5	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	23,1	21,5	17,9	14,9	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	2,5	3,1	5,4	5,4	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	10,8	16,2	19,8	20,6	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(2.435)	(2.054)	(1.232)	(572)	(6.293)

(p=0,000)

Come si è avuto modo di osservare nei paragrafi precedenti, la mancata capacità di gestire in modo efficace le relazioni sociali predispone a un uso compulsivo e disfunzionale dei videogames. Come è stato ricostruito (cfr. Cap. 1), attraverso il questionario abbiamo anche rilevato specifiche forme di disagio relazionale, nell’ipotesi che la tendenza a vivere situazioni di isolamento sociale o ad avere difficoltà nelle interazioni con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento possa indurre a ricorrere ai videogames come forma di evasione dalla realtà e come forma di rifugio e compensazione rispetto al malessere provato. È peraltro presumibile che la dipendenza da videogames contribuisca, a sua volta, a incentivare la segregazione e il ritiro nella sfera privata (Ferguson, Coulson, Barnett, 2011), nell’ottica di una relazione di interdipendenza, piuttosto che unidirezionale.

Come osservabile dalla tabella 26, il disagio relazionale costituisce uno dei fattori propulsivi della dipendenza più rilevanti: al crescere del livello di disagio relazionale, risulta infatti aumentare l’incidenza dei profili a rischio di dipendenza, mentre entrambi i gruppi dei giocatori non a rischio sono tendenzialmente caratterizzati da una vita sociale, addirittura meno problematica rispetto a quella esperita dai non giocatori.

Ancora una volta, giocare ai videogames (in maniera più o meno assidua) ha potenzialmente il vantaggio di favorire la socialità – attraverso il gioco online o la condivisione dei propri interessi nel gruppo dei pari –, a patto che non si innescchi la spirale della dipendenza. I risultati dell’indagine corroborano nel loro complesso i risultati delle precedenti indagini, che hanno identificato nella sociopatia, nei problemi relazionali e nella solitudine fattori di rischio significativi che spingono a un uso compulsivo dei videogames (Colwell, Grady, Rhaiti, 1995; Konstantinov *et al.*, 2024; Kurniawan *et al.*, 2024; Strittmatter *et al.*, 2015; Teng *et al.*, 2020).

Tab. 26 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di disagio relazionale (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	13,5	13,3	13,9	14,9	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	48,2	48,4	48,1	40,3	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	26,2	22,7	18,2	16,0	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	1,6	2,7	4,3	5,9	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	10,6	12,9	15,6	22,9	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(1.212)	(2.074)	(1.735)	(1.272)	(6.293)

(p=0,000)

La noia e la connessa sensazione di vuoto esistenziale, che caratterizzano in modo diffuso il periodo dell'adolescenza, emergono come un altro preponderante fattore propulsivo dei rischi di dipendenza, conformemente a quanto riportato in letteratura (Biolcati, Mancini, Trombini, 2018)¹⁴. Come derivabile dalla lettura della tabella 27, l'incidenza degli adolescenti che esperiscono rischi di *gaming addiction* cresce, infatti, all'aumentare della propensione alla noia e a non provare piacere nelle attività normalmente svolte. Il gaming compulsivo come elemento di compensazione dell'apatia, che, come si avrà modo di riscontrare, è stato fortemente richiamato anche durante gli approfondimenti qualitativi (cfr. Cap. 8), fa luce sui fattori motivazionali che spingono a un comportamento ludico che valichi i limiti del rischio.

Altresì, è utile richiamare come tutti i gruppi scevri da rischio, ivi inclusi gli *hardcore gamers*, sono tendenzialmente meno assaliti dalla noia e più inclini a cercare nel videogioco o nelle altre attività ricreative gratificazione e piacere, piuttosto che un palliativo alle sensazioni di vuoto.

Nell'ottica di completare il quadro dei fattori di disagio socio-emotivo che possono condizionare il comportamento di gioco, è emerso, analogamente ad altri studi (cfr. Teng *et al.*, 2020; van Rooij *et al.*, 2010; von der Heiden *et al.*, 2019), che in presenza di una passione intensa per i videogiochi (*hardcore gamers*), una carenza nel livello di autostima può impedire di contenere i comportamenti disfunzionali e compulsivi, mentre, viceversa,

14. D'altra parte, come emerge in letteratura, la propensione ad annoiarsi a scuola e nella vita quotidiana è risultato un significativo fattore predittivo della dipendenza da tecnologie digitali (Mauceri, Di Censi, a cura di, 2020) e dell'Internet Addiction (Cannito *et al.*, 2023; King *et al.*, 2013).

quando si può godere di una buona rappresentazione di sé, il gioco intenso probabilmente è accompagnato più frequentemente da una precisa valorizzazione di quelle componenti identitarie che consentono di avere un chiaro sentore dei limiti da non valicare per non incorrere in forme di malessere (cfr. Tab. 28).

Tab. 27 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per propensione alla noia (%)

	Bassa	Medio-bassa	Medio-alta	Alta	Totale
Non giocatori	18,7	14,6	10,6	10,8	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	50,7	48,4	44,6	39,7	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	22,5	21,8	19,5	17,5	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	1,5	2,7	4,5	6,9	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	6,6	12,4	20,8	25,0	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(938)	(3.127)	(1.213)	(1.015)	(6.293)

(p=0,000)

Tab. 28 – Tipologia in base al tempo dedicato al gioco e al rischio di dipendenza per livello di autostima (%)

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Non giocatori	17,8	13,6	14,0	12,5	13,8
<i>Casual gamers</i> non a rischio	44,0	48,6	46,1	45,4	46,6
<i>Hardcore gamers</i> non a rischio	14,0	18,0	22,3	25,6	20,8
<i>Casual gamers</i> a rischio	3,6	4,3	3,0	3,1	3,6
<i>Hardcore gamers</i> a rischio	20,6	15,6	14,6	13,4	15,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(613)	(2.302)	(1.763)	(1.615)	(6.293)

(p=0,000)

Probabilmente, la bassa autostima induce a cercare spasmodicamente nelle performance di gioco una illusoria forma di riscatto dalla spiacevole sensazione di inadeguatezza, che nasce dal non sentirsi sufficientemente apprezzati nelle interazioni sociali. Con riferimento agli altri tipi isolati, il livello di autostima non concorre a delineare ulteriori tratti distintivi.

Nel complesso, i risultati presentati in questo paragrafo consentono di rimarcare quanto il disagio adolescenziale, vissuto a un livello socio-emotivo e direttamente connesso ad una socializzazione discrasica, costituisca un sostrato particolarmente fertile su cui è più probabile che attecchiscano quelle forme di abuso del gaming, corrispondenti al lato oscuro di questa forma così diffusa di intrattenimento.

8. Conclusioni

I risultati presentati consentono di concludere che la passione per il gioco può svilupparsi anche in assenza di forme di disagio o di carenze nel bagaglio di competenze per la vita, evidenziando la possibilità che un uso intensivo e prolungato dei videogames possa assolvere a funzioni di intrattenimento, senza sfociare in preoccupanti segnali di malessere, laddove si stabilisca un rapporto funzionale e armonico con gli agenti di socializzazione (famiglia scuola, gruppo dei pari). Si tratta di un risultato congruente con quelli ottenuti in precedenti indagini, che hanno riconosciuto come il solo utilizzo intenso dei videogiochi – in termini di alto coinvolgimento o partecipazione – non sia necessariamente problematico, o associato a conseguenze negative per l'individuo (Billieux *et al.*, 2019; Panarese, Germani, 2020).

A conferma di ciò, il profilo, relativo ai fattori protettivi e di rischio, degli *hardcore gamers* non a rischio è molto più prossimo a quello dei *casual gamers*, piuttosto che a quello degli adolescenti che, pur accomunati da un uso intenso e prolungato dei videogames, rischiano la dipendenza. Analogamente, anche l'uso meno pervasivo dei videogames può divenire disfunzionale, laddove non si goda di un adeguato supporto relazionale e di un funzionamento armonico degli agenti di socializzazione.

Una socializzazione discrasica, accompagnata da una carenza nel corredo di risorse culturali, emotive e socio-relazionali, costituisce un rilevante fattore di *push* rispetto allo sviluppo di rischi di *gaming addiction*, indipendentemente dal tempo quotidiano trascorso in compagnia dei videogames.

L'insieme dei risultati suggerisce dunque la necessità di un intervento congiunto e possibilmente coordinato degli agenti di socializzazione nel porre un argine ai comportamenti deregolamentati e disfunzionali nell'uso dei videogames, con l'avvertenza che limitarsi a proibire gli eccessi non sembra essere una strategia efficace. Si tratta di rafforzare, attraverso uno stile educativo autorevole ma non autoritario, il corredo di *life skills* e di risorse affettive e culturali, in grado di rafforzare l'autostima, le qualità relazionali nel rapportarsi al gruppo dei pari e le strategie di coping più efficaci rispetto alla risolu-

zione di problemi personali o al contenimento di stati d'animo, come la noia, che pervadono solitamente la vita degli adolescenti. Si tratta in altri termini di porre un argine agli elementi di vulnerabilità propri dell'età adolescenziale, che rischiano di esporre al rischio di incappare in una sindrome da invischiamento nei videogames, che ne costituisce il lato oscuro.

Riferimenti bibliografici

- Achab, S., Nicolier, M., Mauny, F., Monnin, J., Trojak, B., Vandel, P., Sechter, D., Gorwood, P., Haffen, E. (2011). Massively multiplayer online role-playing games: comparing characteristics of addict vs non-addict online recruited gamers in a French adult population. *BMC Psychiatry*, 11(144). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-144>
- Ahmed, G.K., Abdalla, A.A., Mohamed, A.M. (2022). Relationship between time spent playing internet gaming apps and behavioral problems, sleep problems, alexithymia, and emotion dysregulations in children: a multicentre study. *Child Adolescent Psychiatry Ment Health*, 16(67). <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00502-w>
- American Psychiatric Association (APA) (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed. Washington, DC, APA; tr. it., *DSM-5*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.
- Anderson, C.A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E.L., Bushman, B.J., Sakamoto, A., Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.
- Bandalos, D., Finney, S., Geske, J. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616.
- Baier, D., Rehbein, F. (2009). *Computerspielabhängigkeit im Jugendalter [Video game dependency in adolescence]*. In C.J. Tuly (ed.), *Multikontextualität und Vernetzung: Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume* (pp. 139-155), Weinheim, München, Juventa.
- Billieux, J., Flayelle, M., Rumpf, H.J., Stein, D. (2019). High Involvement Versus Pathological Involvement in Video Games: a Crucial Distinction for Ensuring the Validity and Utility of Gaming Disorder. *Curr Addict Rep*, 6(3), 323-30.
- Billieux, J., King, D.L., Higuchi, S., Achab, S., Bowden-Jone, H., Hao, W., Long, J., Lee, H.K., Potenz, M.N., Saunders, J.B., Poznyak, V. (2017). Functional impairment matters in the screening and diagnosis of gaming disorder: Commentary on: Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 285-289.
- Biolcati, R., Mancini, G., Trombini, E. (2018). Proneness to boredom and risk behaviors during adolescents' free time. *Psychol. Rep.*, 121, 303-323. <https://doi.org/10.1177/0033294117724447>

- Bucolo, D. (2010), *Violent videogame exposure and physical aggression in adolescence: Tests of the general aggression model*, Doctoral Dissertations. 583. <https://scholars.unh.edu/dissertation/583>
- Canale, N., Marino, C., Griffiths, M.D., Scacchi, L., Monaci, M.G., Vieno, A. (2019), The association between problematic online gaming and perceived stress: The moderating effect of psychological resilience. *Journal of Behavioral Addiction*, 8(1), 174-180. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.01>
- Cannito, L., Ceccato, I., Annunzi, E., Bortolotti, A., D'Intino, E., Palumbo, R., D'Addario, C., Di Domenico, A., Palumbo, R. (2023), Bored with boredom? Trait boredom predicts internet addiction through the mediating role of attentional bias toward social networks. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17(1179142). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1179142>
- Colder Carras, M., Kardefelt-Winther, D. (2018), When addiction symptoms and life problems diverge: A latent class analysis of problematic gaming in a representative multinational sample of European adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(4), 513-525.
- Colder Carras, M., Porter, A.M., van Rooij, A.J., King, D., Lange, A., Carras, M., Labrique, A. (2017), Gamer insights into the phenomenology of normal gaming and game “addiction”: A mixed methods study, *Computers in Human Behavior*, 79, 238-246.
- Colwell, J., Grady, C., Rhaiti, S. (1995), Computer games, self-esteem and needs in adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 5, 195-206. <https://doi.org/10.1002/casp.2450050308>
- Coșă, I.M., Dobrean, A., Georgescu, R.D., Păsărelu C.R. (2023), Parental behaviors associated with internet gaming disorder in children and adolescents: A quantitative meta-analysis. *Current Psychology*, 42, 19401-19418. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04018-6>
- Deleuze, J., Nuyens, F., Rochat, L., Rothen, S., Maurage, P., Billieux, J. (2017), Established risk factors for addiction fail to discriminate between healthy gamer and gamer endorsing DSM-5. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(4), 516-524.
- Faggiano, M.P., Mauceri, S. (2025), At-risk Gaming among Adolescents and Services addressing Gambling Disorder in the Lazio Region: the Role of Digital in an Intervention Research. *Sociologia Italiana. AIS Journal of Sociology*, 28, 159-182.
- Ferguson, C.J. (2007), The good, the bad and the ugly: a meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, 78(4), 309-316. <https://doi.org/10.1007/s11126-007-9056-9>. PMID: 17914672
- Ferguson, C.J., Coulson, M., Barnett, J. (2011), A meta-analysis of pathological gaming prevalence and comorbidity with mental health, academic and social problems. *Journal of Psychiatric Research*, 45(12), 1573-1578. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.09.005>
- Ferreira, F.d.M., Bambini, B.B., Tonsig, G.K., Fonseca, L., Picon, F.A., Pan, P.M., Gadelha, A. (2020), Predictors of gaming disorder in children and adolescents: A school-based study. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43, 289-292. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0964>

- Galeotti, T., Canale, N., Charrier, L., Bacigalupo, I., Lazzeri, G., Vieno, A., (2024), *La Sorveglianza HBSC-Italia 2022 Health Behaviour in School-aged Children: i comportamenti di dipendenza*, Roma, Istituto Superiore di Sanità. www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/hbsc%202022%20COMPORTAMENTI%20DIPENDENZA.pdf
- Gentile, D.A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., Khoo, A. (2011), Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319-29. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>. Epub 2011 Jan 17. PMID: 21242221
- Granic, I., Lobel, A., Engels, R.C.M.E. (2014), The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/A0034857>
- Gray, P. (2018), Sense and Nonsense About Video Game Addiction What does research really tell us about the brain effects of video gaming? *Psychology Today*. www.psychologytoday.com/us/blog/memory-medic/201705/video-game-addiction
- Grüsser, S.M., Thalemann, R., Griffiths, M.D. (2007), Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression? *Cyberpsychol Behav.*, 10(2), 290-2. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9956>. PMID: 17474848.21641048
- James, R.J.E., Tunney, R.J. (2017), The relationship between gaming disorder and addiction requires a behavioral analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 306-309.
- Jong, M.S.Y., Shang, J.J. (2015), Impeding phenomena emerging from students' constructivist online game-based learning process: Implications for the importance of teacher facilitation. *Educational Technology & Society*, 18(2), 262-283.
- Kailani, S., Newton, R., Pedersen, S. (2019), Game-Based Learning and Problem-solving Skills: A Systematic Review of the Literature. *EdMedia + Innovate Learning 2019*, Amsterdam, Netherlands, June 24-28, 2019.
- Khan, M.K. (2007), *Emotional and behavioral effects, including addictive potential, of video games*. Report of the Council on Science and Public Health, CSAPH Report 1 2-A-07. www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/467/csaph12a07.doc
- Kim, Y., Park, J.Y., Kim, S.B., Jung, I.K., Lim, Y.S., Kim, J.H. (2010), The effects of internet addiction on the lifestyle and dietary behavior of Korean adolescents. *Nutrition Research and Practice*, 4(1), 51-57. <https://doi.org/10.4162/nrp.2010.4.1.51>
- Khanolkar, P.R., McLean, P. D. (2012), 100-Percenting It: Videogame Play Through the Eyes of Devoted Gamers. *Sociological Forum*, 27(4), 961-985.
- King, D.L., Delfabbro, P.H., Zwaans, T., Kaptosis, D. (2013). Clinical features and axis I comorbidity of Australian adolescent pathological Internet and video-game users. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 47, 1058-1067.
- Király, O., Demetrovics, Z. (2017), Inclusion of Gaming Disorder in ICD has more advantages than disadvantages. *J Behav Addict*, 6(3), 280-284. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.046>
- Konstantinov, V., Mynbayeva, A., Gritsenko, V., Stelmakh, S., Reznik, A., Romem Porat, S., Isralowitz, R. (2024), Gaming disorder among Russian and Kazakh

- university students. *Discov Glob Soc*, 2(93). <https://doi.org/10.1007/s44282-024-00101-4>
- Kurniawan, I.G.Y., Mahardika, I.K. A., Aryani, L.N.A., Santosa, I.K.A. (2024), Relationship of strength and difficulty factors and video game addiction in adolescents of Denpasar Junior High School. *International Journal of Health & Medical Sciences*, 7(4), 98-107. <https://doi.org/10.21744/ijhms.v7n4.2329>
- Kuss, D.J., Griffiths, M.D., Pontes, H.M. (2017), Chaos and confusion in DSM-5 diagnosis of Internet gaming disorder: Issues, concerns, and recommendations for clarity in the field. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(2), 103-109.
- Irmak, A.Y., Erdogan, S. (2019), Predictors for digital game addiction among Turkish adolescents: A Cox's interaction model-based study. *Journal of Addictions Nursing*, 30(1), 49-56. <https://doi.org/10.1097/jan.0000000000000265>
- Italian Interactive Digital Entertainment Association (2023), *I videogiochi in Italia nel 2023*. <https://iideassociation.com/wp-content/uploads/2024/04/I-videogiochi-in-Italia-nel-2023.pdf>
- Liao, Z., Huang, Q., Huang, S., Tan, L., Shao, T., Fang, T., Shen, H. (2020). Prevalence of internet gaming disorder and its association with personality traits and gaming characteristics among Chinese adolescent gamers. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 598585. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.598585>
- Limone, P., Ragni, B., Toto, G.A. (2023), The epidemiology and effects of video game addiction: A systematic review and meta-analysis, *Acta Psychologica*, 241. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104047>
- Longman, H., O'Connor, E., Obst, P. (2009), The effect of social support derived from World of Warcraft on negative psychological symptoms. *Cyberpsychol Behav.*, 12(5), 563-566. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0001>. PMID: 19817567
- Loton, D., Borkoles, E., Lubman, D., Polman, R. (2016), Video Game Addiction, Engagement and Symptoms of Stress, Depression and Anxiety: The Mediating Role of Coping. *Int J Ment Health Addiction*, 14, 565-578. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9578-6>
- Markey, P.M., Ferguson, C.J. (2017), Internet Gaming Addiction: Disorder or Moral Panic?, *American Journal of Psychiatry*, 174(3), 195-196.
- Mauceri, S., Di Censi, L. (a cura di) (2024), *Adolescenti iperconnessi. Un'indagine sui rischi di dipendenza da tecnologie e media digitali*, Roma, Armando.
- Mérelle, S.Y.M., Kleiboer, A.M., Schotanus, M., Cluitmans, T. L. M., Waardenburg, C.M., Kramer, D., van de Mheen, D., van Rooij, A.J. (2017), Which health-related problems are associated with problematic video-gaming or social media use in adolescents? A large-scale cross-sectional study. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 14(1), 11-19.
- Miezah, D., Batchelora, J., Megreyab, A.M., Richardc, Y., Moustafac, A.A. (2020), Video computer game addiction among university students in Ghana: Prevalence, correlates and effects of some demographic factors. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 30(1), 17-23. <https://doi.org/10.5455/pcp.20200320092210>
- Möller, I., Krahé, B. (2009), Exposure to violent videogames and aggression in German adolescents: A longitudinal analysis. *Aggressive Behavior*, 35(1), 75-89.

- Noo Borders (2023), *I grandi numeri del gaming, la principale industria culturale al mondo*. www.noooagency.com/nooooborders/grandi-numeri-del-gaming/
- Olson, C. (2010), Children's Motivations for Video Game Play in the Context of Normal Development. *Review of General Psychology*, 14(2), 180-187.
- Palaus, M., Marron, E.M., Viejo-Sobera, R., Redolar-Ripoli, D. (2017), Neural basis of video gaming: a systematic review. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(1), 1-40.
- Panarese, P., Germani, D. (2020), *Fattori di rischio e manifestazioni di disagio tra hardcore gamer e casual gamer. Un contributo al dibattito sul rischio di dipendenza da videogiochi*. In S. Mauceri, L. Di Censi (a cura di), 2020, pp. 95-114.
- Pawlakowski, M., Brand, M. (2011), Excessive Internet gaming and decision making: do excessive World of Warcraft players have problems in decision making under risky conditions? *Psychiatry Res.*, 188(3), 428-433. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.05.017>
- Plante, C.N., Gentile, D.A., Groves, C.L., Modlin, A., Blanco-Herrera, J. (2019). Video games as coping mechanisms in the etiology of video game addiction. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 385-394. <https://doi.org/10.1037/ppm0000186>
- Rehbein, F., Kleimann, M., Mößle, T. (2010), Prevalence and risk factors of video game dependency in adolescence: Results of a German nationwide survey. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 269-277.
- Rosenkranz, T., Müller, K.W., Dreier, M., Beutel, M.E., Wölfling, K. (2017), Addictive Potential of Internet Applications and Differential Correlates of Problematic Use in Internet Gamers versus Generalized Internet Users in a Representative Sample of Adolescents. *European Addiction Research*, 23(3), 148-156. <https://doi.org/10.1159/000475984>
- Schimmenti, A. (2017), Psicopatologia e uso problematico di internet. Commento a Internet Addiction Disorder o Internet Related Psychopathology? *Giornale Italiano di Psicologia*, 44(4), 1007-1013.
- Singh, A., Ali, A., Choudhury, M., Gujar, N.M. (2020), Online gaming and its association with emotional and behavioral problems among adolescents – A study from Northeast India. *Archives of Mental Health*, 21(2), 71-76. https://doi.org/10.4103/amh.amh_20_20
- Song, J.J., Li, D.P., Gu, C.H., Zhao, L.Y., Bao, Z., Wang, Y.H. (2014), Parental control and adolescents' problematic internet use: The mediating effect of deviant peer affiliation. *Psychological Development and Education*, 3, 303-311.
- Stavropoulos, V., Vassallo, J., Burleigh, T.L., Gomez, R., Carras, M.C. (2021), The role of internet gaming in the association between anxiety and depression: A preliminary cross-sectional study. *Asia-Pacific Psychiatry*, Article e12474. <https://doi.org/10.1111/appy.12474>
- Stetina, B.U., Kothgassner, O.D., Lehenbauer, M., Kryspin-Exner, I. (2011), Beyond the fascination of online-games: Probing addictive behavior and depression in the world of online-gaming. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 473-479. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.09.015>

- Stockdale, L., Coyne, S.M. (2018), Video game addiction in emerging adulthood: Cross-sectional evidence of pathology in video game addicts as compared to matched healthy controls. *Journal of Affective Disorders*, 225, 265-272.
- Strittmatter, E., Kaess, M., Parzer, P., Fischer, G., Carli, V., Hoven, C.W., Wasserman, C., Sarchiapone, M., Durkee, T., Apter, A., Bobes, J., Brunner, R., Cosman, D., Sisask, M., Värnik, P., Wasserman, D. (2015), Pathological Internet use among adolescents: Comparing gamers and non-gamers. *Psychiatry Res.*, 28(1), 128-135. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.04.029>
- Teng, Z., Pontes, H.M., Nie, Q., Xiang, G., Griffiths, M.D., Guo, C. (2020), Internet gaming disorder and psychosocial well-being: A longitudinal study of older-aged adolescents and emerging adults. *Addictive Behaviors*, 110, 106530. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106530>
- Turan, N., Alkan, A., Çekiç, Y. (2024), Perceived parental psychological control and the risk of internet gaming disorder in adolescents: a cross-sectional study. *Curr Psychol.*, 43, 21735-21744. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05951-4>
- van Rooij, A.J., Ferguson, C.J., Colder Carras, M., Kardefelt-Winther, D., Shi, J., Przybylski, A.K. (2018), A weak scientific basis for gaming disorder: Let us err on the side of caution. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kc7r9>
- van Rooij, A.J., Schoenmakers, T.M., Vermulst, A.A., van den Eijnden R.J.J.M., van de Mheen D. (2010), Online video game addiction: identification of addicted adolescent gamers. *Addiction. Research Report*. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2010.03104.x>
- von der Heiden, J.M., Braun, B., Müller, K.W., Egloff, B. (2019), The Association Between Video Gaming and Psychological Functioning, *Front. Psychol.*, 10(Articolo 1731). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01731>
- Walther, B., Morgenstern, M., Hanewinkel, R. (2012), Co-occurrence of addictive behaviours: personality factors related to substance use, gambling and computer gaming. *Eur Addict Res.*, 18(4), 167-174. <https://doi.org/10.1159/000335662>
- Wan, C.S., Chiou, W.B. (2006a), Why are adolescents addicted to online gaming? An interview study in Taiwan. *Cyberpsychology and Behavior*, 9(6), 762-767. <http://online.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/cpb.2006.9.762>
- Wan, C.S., Chiou, W.B. (2006b), Psychological Motives and Online Games Addiction: A Test of Flow Theory and Humanistic Needs Theory for Taiwanese Adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 9(3), 317-324. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.317>
- Wei, Q., Zhang, S., Pan, Y., Hu, H., Chen, F., Yin, W., Lin, Q., Pan, S., Tham, C., Wu, J. (2022), Epidemiology of gaming disorder and its effect on anxiety and insomnia in Chinese ethnic minority adolescents. *BMC Psychiatry*, 22(260), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03894-3>
- WHO (World Health Organization) (2018), *International Classification of Diseases (ICD-11)*. www.who.int/classifications/icd/en/
- Yang, X., Jiang, X., Mo, P.K.H., Cai, Y., Ma, L., Lau, J.T.F. (2020), Prevalence and interpersonal correlates of internet gaming disorders among Chinese adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 579. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020579>
- Zhu, J., Zhang, W., Yu, C., Bao, Z. (2015), Early adolescent Internet game addiction in context: How parents, school, and peers impact youth. *Computers in Human Behavior*, 50,159-168. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.079>

5. Il fascino del rischio: binge drinking, social media challenge e altri giochi pericolosi

di Maria Paola Faggiano e Sergio Mauceri¹

1. Introduzione

Casi di cronaca e l'informazione mediatica sollecitano sempre più frequentemente l'opinione pubblica e i decision makers ad assumere consapevolezza del crescente coinvolgimento giovanile in pratiche ludiche trasgressive, caratterizzate dal superamento di limiti fisici, legali e morali, che mettono a rischio la propria incolumità o quella degli altri, fino ad esiti estremi come il decesso².

Si tratta di giochi pericolosi, che hanno guadagnato sempre più risonanza attraverso i canali social e l'accesso alle risorse della Rete, che espongono soprattutto i più giovani a challenge e sfide tra pari dalle potenziali conseguenze nefaste. Per quanto, come è stato evidenziato (Farci, 2012), i divertimenti estremi abbiano scatenato spesso una reazione esagerata a confronto con la loro reale incidenza (cfr. Cap. 2 e par. 2), diffondendo un vero e proprio “panico morale” (Cohen, 1972), le conseguenze, che possono diventare letali, sono di tale portata da inquadrarli precisamente entro gli obiettivi dell'indagine, nell'ottica di esplicitare il lato oscuro del gioco in età adolescenziale.

Per circoscrivere il confine delle pratiche classificabili come giochi pericolosi, occorre precisare che esse, sulla base del riferimento ai tratti definitori e classificatori proposti da Caillois (1958; tr. it., 1995), hanno tutte le

1. Il capitolo rappresenta l'esito di una riflessione condivisa dei due autori. Tuttavia, i parr. 2, 3 e 5 sono a cura di Maria Paola Faggiano e i parr. 1 e 4 sono stati redatti da Sergio Mauceri.

2. Tra i casi di cronaca più eclatanti, si ricorda la morte di un bambino di 5 anni, il 14 giugno 2023, a seguito della collisione tra una Smart guidata dalla madre del bimbo e una Lamborghini, che viaggiava a 120 km/h e che era stata noleggiata da tre ventenni, noti YouTuber, per partecipare ad una challenge, che consisteva nel guidare senza sosta per 50 ore, senza mai scendere, per poi pubblicare dei video sui social.

caratteristiche del gioco e sono trasversali rispetto a diversi tipi di gioco. Con il gioco hanno in comune di essere: pratiche *libere*, in cui non si è obbligati a partecipare; *separate*, nel senso di essere collocate entro precisi confini spazio-temporali; *improduttive*, poiché non generano profitti; *regolate*, ossia basate su un sistema di regole che prescinde dalle leggi ordinarie; *fittizie*, ossia svincolate dalle routine quotidiane; *incerte*, in virtù della modalità e degli esiti non del tutto prevedibili. I giochi pericolosi si pongono, inoltre, al confine tra diversi tipi di gioco, dal momento che comportano una competizione (*agon*), in cui generalmente si accetta una sfida, come saltare da un balcone all'altro, o attraversare con il semaforo rosso, mentre le auto sfrecciano. Sono anche giochi di vertigine (*ilinx*), poiché chi vi partecipa mette alla prova se stesso, spingendo il proprio corpo al di là dei limiti connessi alle performance ordinarie. Infine, sono in qualche misura anche giochi d'azzardo (*alea*), nel senso che l'esito è determinato in buona misura dalla fortuna ed è indeterminato e rischioso.

Come ricostruisce Panarese, a livello intergenerazionale, la sempre maggiore diffusione di pratiche ludiche che mettono a rischio la propria e/o l'altrui incolumità è legata al “passaggio da un sistema sociale rigido e orientato, in cui le aspettative sociali e familiari sono date una volta per tutte, a un sistema in cui nulla è scontato e aumentano esponenzialmente le possibilità di scelta” (2012, p. 30). All'interno di un sistema con così ampi margini di indeterminatezza, l'esplorazione di stili di vita inediti e dalle conseguenze incerte assume una piena legittimazione tra gli adolescenti, che già di per sé si trovano in una fase in cui il gusto per la novità e la trasgressione assume un fascino inequivocabile, equiparabile a un suadente richiamo delle sirene.

La sfiducia diffusa nei confronti delle figure adulte e delle istituzioni, documentata dalle indagini condotte sulla condizione giovanile in Italia (Buzzì, Cavalli e de Lillo, a cura di, 2002; Iori *et al.*, 2025, a cura di), costituiscono ulteriori fattori di *push* che, indebolendo i legami con il sistema normativo e con le fome di controllo, esercitate dagli agenti di socializzazione primaria e secondaria, spingono a ricercare divertimento al di fuori della corrente mainstream.

La recente incursione nel periodo pandemico e lo scenario bellico allarmante, a cui assistiamo tuttora a livello internazionale, contribuiscono ad amplificare l'incertezza per il futuro da parte degli adolescenti che, immersi in una *società catastrofica*, sono socializzati in età sempre più precoce alle dimensioni del rischio, per quanto le connesse conseguenze antropiche rimangono opache, invisibili e “nascoste”, in quanto sconosciute e impreviste (Beck, 1986; tr. it., 2000).

Come sostiene Massida, “L'ipervisibilità, per giunta *rimediata*, che caratterizza le pericolose pratiche messe in scena dagli adolescenti potrebbe

rappresentare un tentativo di uscire, almeno per un istante, dall'oscurità strutturale dei rischi della tarda modernità” (2012, p. 63).

Nella società del rischio, gli individui, alla continua ricerca di soluzioni e aggiustamenti rispetto all’incertezza dominante e ai pericoli globali, sono invischiati in traiettorie biografiche basate sull’autodeterminazione, sull’individualizzazione e sulla scelta, piuttosto che essere ancorate alla forza delle tradizioni (Beck, 1986; tr. it., 2000; Giddens, 1990; tr. it., 1994). Gli adolescenti, già di per sé impegnati nel difficile processo di definizione identitaria, accentuano questa spinta ad “inventare se stessi”, di modo che “l’individualizzazione diviene, come tale, la questione fondamentale per i giovani (...), anzi, forse diviene il nucleo della loro immagine di sé” (Beck, 1994; tr. it., 2000, p. 84). Entro tale cornice, “i figli delle libertà” sono impegnati nella scrittura di “biografie funamboliche”, biografie “del fai da te” che, nel vivere “uno stato di pericolo permanente” e una condizione di subalternità rispetto alle figure adulte, possono spingere a “giocare col baratro”, generalmente invisibile dietro la facciata del benessere e del consumismo (ivi, p. 6), compiendo volontariamente scelte fini a se stesse e profondamente ancorate al presente, che mettono a rischio la propria vita e, talvolta, quella altrui.

Come ricostruito da Bauman (2000, tr. it., 2002), questa dimensione portante dell’incertezza nelle società contemporanee apre lo scenario a una *modernità liquida*, caratterizzata anch’essa da condotte autoregolative e da legami relazionali fragili, che possono legittimamente acuire il rischio di esperire nuove forme di disagio, come l’ansia, la depressione, dipendenze patologiche, o il ricorso a forme di divertimento estremo.

La post-modernità è dunque il contesto ideale in cui sperimentare condotte che si discostano dalla norma e per abbandonarsi al fatalismo, tipico dei giochi pericolosi, in cui l’assuefazione al rischio e la ricerca attiva di sempre nuovi limiti da oltrepassare sovrastano la paura delle conseguenze che le forme di divertimento estremo possono comportare, contribuendo a valorizzare “una prospettiva esternalistica della salute, secondo la quale azioni e benessere non sono necessariamente legati” (Panarese, 2012, p. 32).

In una società in cui il ruolo della famiglia e della scuola come agenti normativi appaiono fortemente indeboliti, si staglia la figura di un adolescente “eterodiretto” (Riesman, Glazer, Denney, 1961; tr. it., 1999), in cui “l’approvazione” del proprio gruppo dei pari diventa, “indipendentemente dal contenuto”, “l’unico bene indiscutibile” (ivi, p. 111).

Processi emulativi, legati al compiacimento dei propri amici, come anche il bisogno di valicare i limiti che il proprio corpo pone, per guadagnare consenso e posizioni di leadership nel gruppo dei pari, sono, dunque, alcuni dei fattori motivazionali che possono spingere a trasgredire le norme per adottare pratiche di gioco rischiose.

Un'altra leva motivazionale, direttamente connessa alla ricerca di approvazione e visibilità sociale, è legata alla *vetrinizzazione* di queste esperienze (Codeluppi, 2007), considerata la frequente registrazione e diffusione online, attraverso i canali social, delle performance di gioco pericolose.

Dunque, la ricerca del divertimento estremo si muove lungo un ambivalente crinale che oscilla tra il bisogno emulativo di conformismo e la ricerca della differenziazione, legata ai processi di individualizzazione delle società moderne (Simmel, 1903; tr. it., 1995), che sottende il desiderio distinguersi dal resto del gruppo, attraverso la messa in atto di comportamenti rischiosi che, nella mente di chi li pratica, gli altri non potranno uguagliare.

Uno dei giochi pericolosi più diffusi tra gli adolescenti, a cui la nostra ricerca ha dedicato specifica attenzione, è il *binge drinking*, la cui definizione è apparsa per la prima volta nel 1992 in una ricerca sul consumo alcolico tra gli studenti dei college del Massachusetts (Wechsler, Isaac, 1992). Divenuta una delle pratiche giovanili più studiate (Diaz-Moreno, 2024; Hasselgård-Rowe *et al.*, 2022; Martins *et al.*, 2017; Mu, Moore, LeWinn, 2015; Rafanelli, Bonomo, Gostoli, 2016), il *binge drinking* consiste nel consumo eccessivo e consecutivo di alcool (5 o più drink) in un breve lasso di tempo. Generalmente praticato in gruppo, il *binge drinking* mira a ubriacarsi il più velocemente possibile e può facilmente degenerare in una forma di etilismo estremo, che si sta sempre più diffondendo, soprattutto tra gli adolescenti, sotto il nome di *extreme drinking*. L'*extreme drinking* è una sfida, che può avere esiti letali poiché si caratterizza per il superamento del limite di drink che un corpo normale può tollerare.

Con effetti deleteri di breve e lungo termine per la salute di chi lo pratica e dagli esiti imprevedibili anche per la salvaguardia dell'incolumità degli altri (si pensi al rischio di incidenti stradali), il *binge drinking* è la pratica ludica che più si connette alle tradizionali pratiche di consumo alcolico e di sostanze psicotrope, che da molti decenni hanno sollecitato l'attenzione dell'opinione pubblica e dei policy makers. Tuttavia, la dominanza della componente ludica e il carattere estremo che lo connota contribuiscono a renderlo classificabile entro il novero dei giochi pericolosi.

Seppure siano state meno oggetto di approfondimento nell'ambito di ricerche empiriche³, anche in virtù del loro più recente avvio, altri giochi pericolosi, spesso veicolati nella forma di social media challenge (Panarese, 2023), si stanno diffondendo tra adolescenti e preadolescenti, assurgendo a problema di salute pubblica.

3. Un'eccezione significativa è costituita dalla ricerca condotta da Giordano, Farci e Panarese (2012).

Di seguito, si riporta la descrizione di alcune di queste pratiche estreme, veicolate a livello globale, che inevitabilmente possono concludersi con esiti letali, o comunque estremamente dannosi:

- *Balconing*: è un'attività ludica che consiste nel saltare da un balcone o da una finestra, posti a un piano elevato, direttamente all'interno di una piscina o di un altro balcone. Dai possibili effetti letali, viene solitamente effettuato sotto l'effetto di alcool e droghe e il salto viene filmato per poi essere caricato su siti web come YouTube;
- *Choking game, Space monkey, o Blackout challenge*: è una pratica adottata per “sballarsi”, senza far uso di sostanze o alcool. Si tratta di un “finto strangolamento” che, attraverso una pressione sulla carotide, usando corde, sciarpe o le braccia di un amico strette attorno al collo, blocca l'afflusso di ossigeno al cervello, causando una temporanea perdita di sensi e, al risveglio, una piacevole euforia. Questo tipo di gioco può creare una lesione cerebrale o il decesso.
- *Eye balling*: si porta l'imboccatura di una bottiglia di superalcolico a livello dell'occhio, come se la si stesse bevendo. Si versa il superalcolico nell'occhio, usandolo come “collirio” per ottenere effetti di euforia ed ebbrezza. Si rischiano danni permanenti alla vista o cerebrali, fino a causare cecità o ischemie;
- *Batmanning*: pratica ispirata alle posizioni di Batman, consiste nel restare appesi con i piedi e a testa in giù per lungo tempo, con possibili danni cerebrali provocati dall'elevato afflusso di sangue alla testa.
- *Knock out challenge*: consistente nell'agredire con un pugno dei passanti scelti a caso, cercando di far perdere loro i sensi con un solo colpo;
- *Aggression*: consiste nello stendere a terra i passanti con calci e pugni, mentre si filma la scena.
- *Hanging challenge*: una sfida che costituisce una incosciente prova di forza, che prevede di legarsi una cintura attorno al collo e resistere quanto più tempo possibile, con il rischio di perdere i sensi e rendere impossibile svincolarsi, fino alla possibile morte per asfissia.
- *Planking*: consiste nel farsi fotografare sdraiati in situazioni o luoghi insoliti e pericolosi, come il centro di una strada. Ciò che potrebbe sembrare una moda innocua, comporta rischi elevati, dal momento che più è alto il rischio di sdraiarsi in posti azzardati, più cresce la popolarità sui social.
- *Railroad planking*: è una variante della sfida precedente, che consiste nello sdraiarsi tra i binari, a volte aspettando che il treno passi, restando rannicchiati per non farsi male.
- *Il semaforo rosso*: si tratta di attraversare la strada, correndo lungo due carreggiate, mentre per i pedoni il semaforo è rosso e per le auto, che sfrecciano, è verde.

- *Blue Whale*: una challenge nata in Russia e diffusasi sui social, che prevede una serie di 50 prove estreme e autolesioniste, da superare nell'arco di 50 giorni. Tra queste c'è l'automutilazione o la depravazione del sonno. Secondo alcuni, questo “gioco” avrebbe spinto diversi giovani al suicidio, ma su questo punto non esistono prove dirette che colleghino i decessi, avvenuti soprattutto in Russia, al *Blue Whale*.

Come documentato in letteratura (Giordano, Farci, Panarese, 2012), si tratta di sfide che a livello globale hanno assunto popolarità nel nuovo millennio grazie all'accesso sempre più precoce ai social network e alla Rete, che amplificano il bisogno diffuso di protagonismo e popolarità degli adolescenti, innestandosi perfettamente nella società della spettacolarizzazione. Come sostenuto da Le Breton,

l'avventura è ormai diventata “progetto di comunicazione” (...). Un'avventura realizzata nella solitudine o nel silenzio, non divulgata dai mass-media, non è più recepibile come tale; è soltanto un episodio senza conseguenze e non il sogno a occhi aperti di una società ossessionata dalla sicurezza ma che ama il confortevole richiamo del pericolo e della paura (1991; tr. it., 2017, p. 139; cit. in Giordano, 2012, pp. 49-50).

I “nuovi avventurieri”, descritti da Le Breton, sperimentano l'ebbrezza adrenalinica dell'eccesso e dell'esperienza del rischio di valicare un punto di non ritorno, mettendo alla prova le proprie abilità e la propria capacità di resistenza che, qualora dovessero vacillare, possono condurre fino alla morte.

Il narcisismo e il voyeurismo sotteso a certe pratiche, apparentemente avulse di significato, hanno la funzione latente di rendere manifesto e pubblico quel rischio strutturale, sotterraneo e indeterminato, delle società post-moderne e la funzione manifesta di acquisire capitale sociale, conquistando popolarità attraverso i mezzi messi a disposizione dalle nuove tecnologie digitali.

Occorre, tuttavia, precisare che, come documentato da Panarese (2023), le social media challenge pericolose costituiscono una quota davvero residuale e fortunatamente scarsamente visibile sui social e nel web, rispetto a challenge ludiche innocue, come balletti, *lip sync* o, al limite, sfide sportive. In effetti, anche all'interno della nostra ricerca, il richiamo a challenge pericolose è davvero sporadico e, alle domande dedicate ai giochi che comportano pericoli per la propria o altrui incolumità, gli adolescenti interpellati hanno risposto facendo riferimento a pratiche ludiche fortunatamente non letali, ma che comunque rimandano alla dimensione del rischio.

All'interno del presente capitolo, dopo aver reso conto della diffusione del *binge drinking* e di altri giochi pericolosi all'interno del campione d'indagine e aver descritto i tratti caratteristici delle modalità di gioco (cfr. parr. 2 e 3),

si procederà attraverso l'identificazione dei fattori di rischio e protettivi che si associano significativamente a queste pratiche ludiche (cfr. par. 4), nel tentativo di fornire strumenti che possano orientare efficaci strategie di prevenzione nei contesti di socializzazione.

2. La pratica del *binge drinking* tra gli adolescenti nel Lazio: diffusione, ragioni, dimensione relazionale

La pratica del *binge drinking* presenta nel campione in analisi una diffusione tutt'altro che trascurabile (cfr. Tab. 1). A fronte del 57,1% degli adolescenti raggiunti che ha rimarcato la propria estraneità rispetto ad essa, dichiarando di non avere mai vissuto l'esperienza dell'abbuffata alcolica, il restante 42,9%, confermando una polarizzazione del fenomeno tra gli intervistati, riferisce di averne sperimentato il coinvolgimento almeno occasionalmente. Più nel dettaglio, il 25,6% ha ammesso di praticare il *binge drinking* assiduamente e un ulteriore 17,3% l'ha definito un rituale sporadico.

Tab. 1 – Diffusione della pratica del *binge drinking* (v.a. e %)

	v.a.	%
Mancata pratica	3.595	57,1
Pratica occasionale	1.089	17,3
Pratica assidua	1.609	25,6
<i>Totale</i>	6.293	100,0

Tale evidenza segnala la rilevanza, sul piano sanitario e sociale, del fenomeno e il suo radicamento nella quotidianità giovanile (ne risulta, difatti, interessato quasi un adolescente su due nel Lazio). Ciò richiede indubbiamente un'analisi approfondita delle ragioni sottostanti (i bisogni di riconoscimento/accettazione entro il gruppo dei pari, l'emulazione di modelli sociali diffusi, la costruzione identitaria, ecc.), nonché di altre dimensioni della quotidianità e della condizione giovanile (ad es., l'adozione di altre pratiche ludiche pericolose, gli usi dei social network, la qualità del tempo libero e i consumi culturali, il clima familiare e scolastico, ecc.).

Tra i 2.698 adolescenti toccati dal *binge drinking*, è emerso che, nei tre quarti dei casi, la pratica risale a un periodo recente (74,9%). Soltanto il 25,1% di tale subcampione ha riferito che l'ultima esperienza si colloca in un tempo

lontano. Non si tratta, quindi, di un comportamento legato al passato, bensì di una pratica “viva nel presente”, potenzialmente persistente e consolidata.

L’analisi delle ragioni espresse dagli adolescenti per giustificare il proprio coinvolgimento nel *binge drinking* mette in luce un quadro motivazionale articolato, in cui confluiscono aspetti emotivi, trasgressivi e conformistici (cfr. Tab. 2). Per quanto le motivazioni risultino variegate, emerge con chiarezza un netto primato della ricerca di *divertimento* (Szmigin, Griffin, Hackley *et al.*, 2008), indicato da circa i tre quarti dei casi (76,1% dei rispondenti/32,6% delle risposte).

Tab. 2 – Le ragioni del binge drinking: prospetto delle risposte multiple (casi validi: 41% - percentuali in ordine decrescente)

	% risposte	% casi
Divertimento	32,6	76,1
Sballarsi	14,1	32,9
Curiosità	10,6	24,6
Rompere la noia	10,1	23,5
Fare qualcosa di nuovo	9,6	22,4
Vivere emozioni forti	7,9	18,4
Sperimentare qualcosa di proibito	3,8	8,8
Superare i limiti personali	3,8	8,8
Assecondare gli amici	3,1	7,1
Trasgredire le regole imposte dagli adulti	1,9	4,5
Essere notato/a da qualcuno	1,2	2,7
Imitare un video visto su un canale social (TikTok, YouTube, ecc.)	0,7	1,6
Pubblicare un video sui canali social ed essere più visibile	0,6	1,4
<i>Totali</i>	100,0	232,8

Un significativo sistema di motivazioni risulta connesso con la *sfera emotiva ed esperienziale*. La ricerca dello “sballo” (32,9% dei rispondenti/14,1% delle risposte) evidenzia come provare sensazioni forti o di alterazione dello stato di coscienza eserciti un notevole potere attrattivo sui giovani. L’esigenza di rompere la noia (23,5%/10,1% delle risposte), il bisogno di vivere emozioni forti (18,4% dei rispondenti/7,9% delle risposte), la curiosità (24,6% dei rispondenti/10,6% delle risposte) sembrano, inoltre, veicolare la spinta verso la novità e la sperimentazione, come anche il rigetto della routine. Più contenute, ma non risibili, le motivazioni legate a una dimensione di *trasgressione* e/o di *opposizione alle regole*. Il 4,5% dei casi risponde di bere per trasgredire le regole imposte dal mondo adulto, l’8,8% per compiere qualcosa di proibito,

un ulteriore 8,8% per superare i propri limiti fisici e psicologici (Le Breton, 1991; tr. it., 2007). Risulta, infine, piuttosto marginale il set di ragioni legate a fenomeni come il *conformismo* o l'*esibizionismo*: il 7,1% dei rispondenti indica il desiderio di assecondare gli amici, il 2,7% ammette di partecipare ad abbuffate alcoliche per essere notato/a da qualcuno, l'1,6% per imitare un video apparso sui social, l'1,4% per aumentare la propria visibilità personale sui canali social attraverso la realizzazione e condivisione di video⁴.

La *dimensione relazionale del fenomeno*, in buona sostanza vero e proprio rituale collettivo, appare cruciale (Beccaria, 2008; Beccaria, Prina, 2010). Il 92,4% dei praticanti il *binge drinking* (81,4% delle risposte complessivamente registrate) dichiara di aver fatto questa esperienza in compagnia di amici, mentre residuali appaiono le esperienze in famiglia (9,7% dei rispondenti/8,6% delle risposte), con sconosciuti (6% dei rispondenti/5,3% delle risposte) o da soli (5,3% dei rispondenti/4,7% delle risposte). In altri termini, il *binge drinking* si configura come una forma di *socialità tra pari*, rispetto a cui la *partecipazione di gruppo* – associata a dinamiche di aggregazione, condivisione e, probabilmente, di pressione sociale – rappresenta un fattore chiave. Il riferimento a persone estranee, seppure quantitativamente modesto, sembrerebbe indicare l'esistenza di occasioni pubbliche di condivisione (ad es. la frequentazione di locali, la fruizione di eventi) in cui si avviano rapporti con gli altri e pratiche dal carattere estemporaneo. D'altra parte, chi pratica il *binge drinking* in completa solitudine e svincolato da qualsiasi forma di socialità, vive quasi certamente una condizione di disagio personale, in cui il consumo alcolico assume un carattere di particolare problematicità.

Infine, il dato relativo alla propensione a reiterare la pratica del *binge drinking* in futuro rappresenta un'ulteriore espressione di criticità: tra i 2.698 studenti che si caratterizzano per esperienze pregresse, ben l'84,4% associa tale comportamento ai propri progetti futuri o, comunque, lo definisce probabile. Questa evidenza suggerisce una significativa *propensione alla continuità della prassi del binge drinking*, percepito non tanto come esperienza isolata o

4. L'articolazione in tre principali dimensioni delle ragioni del *binge drinking* – 1. ricerca di nuove emozioni ed esperienze, 2. trasgressione e opposizione alle regole, 3. conformismo ed esibizionismo – ha condotto alla costruzione di tre distinte variabili dicotomiche. Queste ultime, esito di operazioni di conteggio e di una successiva semplificazione, sono state combinate tra loro al fine di confermare le principali tendenze emerse, ma anche di registrare l'entità di ragioni concomitanti e assimilabili a più ambiti dimensionali. La ricerca di nuove emozioni riguarda, in senso ampio, oltre la metà dei casi (51,5% dei rispondenti). Segue un consistente 37,4% di ragazzi che dichiara di bere per ragioni concomitanti, senza, quindi, identificare ragioni univoche prevalenti, bensì matchando un insieme di fattori, a conferma della complessità del fenomeno e dei meccanismi che lo attivano e lo alimentano. Trasgressione, conformismo e assenza di ragioni specifiche legate a questa pratica (forse per una scarsa consapevolezza del senso del proprio agire o per un sentimento di incertezza) superano di poco, complessivamente, il 10% dei casi.

occasionale, ma come un'abitudine che si intende mantenere nel tempo. Tale fenomeno acquisisce, pertanto, una particolare rilevanza nella prospettiva della ricerca-azione, in ottica preventiva e previsionale, nel quadro del puntuale inquadramento dei principali fattori di rischio e protettivi che, rispettivamente, incentivano o, al contrario, contribuiscono a contenere/inibire la pratica (cfr. par. 4). Tale dato assume un rilievo ancora maggiore se si considera la tipologia che sintetizza la complessiva collocazione temporale di tale pratica. Considerando *passato recente* e *lontano* e *intenzioni future*, emerge che:

- il 29,0% degli adolescenti intervistati (1.825) colloca il *binge drinking* nel presente o passato recente e lo considera probabile in futuro, conferendo, quindi, *continuità e stabilità* a tale comportamento;
- il 7,2% (452 ragazzi) ha esperito il *binge drinking* in un passato lontano, eppure lo ritiene probabile in futuro, segnalando un *possibile ritorno* alla pratica;
- un modesto 3,1% (197 intervistati) riferisce di un consumo recente, per quanto reputi improbabili le abbuffate alcoliche in futuro, indicando, così, un possibile *distacco* da tale comportamento;
- il 3,6% (224 ragazzi) sembra avere definitivamente abbandonato la pratica, collocandola nel passato ed escludendone il reitarsi in futuro.

A queste percentuali (42,9% in tutto), si somma il già noto 57,1% degli intervistati che non ha mai sperimentato il *binge drinking*.

I dati sopra presentati possono essere aggregati, consentendo di suddividere gli studenti intervistati in tre gruppi principali (cfr. Tab. 3):

- i *recidivi* (36,2%): si tratta di coloro che hanno praticato (di recente o meno) o praticano il *binge drinking* e non escludono di ripeterlo in futuro; rappresentano evidentemente la fascia a più alto rischio di consolidamento del comportamento;
- i *pentiti* (6,7%): sono coloro che hanno sperimentato il *binge drinking*, ma escludono di replicarlo, segnalando una possibile presa di distanza dal fenomeno;
- gli *esenti dal rischio* (57,1%): non hanno mai praticato il *binge drinking*, risultando di fatto estranei al momento della rilevazione.

Tab. 3 – Pratica del *binge drinking* in base alla sua collocazione temporale complessiva (v.a. e %)

	v.a.	%
Recidivi	2.277	36,2
Pentiti	421	6,7
Esenti dal rischio	3.595	57,1
<i>Totale</i>	6.293	100,0

Complessivamente, circa 4 adolescenti su 10 hanno avuto esperienze di *binge drinking* (spesso lo praticano tuttora) e, in larga misura, non escludono di cercare in futuro altre occasioni di sballo alcolico, confermando la *persistenza* e la *normalizzazione* di tale fenomeno in una quota consistente di giovani.

3. Il fenomeno della partecipazione a social media challenge pericolose e altri giochi pericolosi: prime evidenze empiriche

La seconda dimensione esplorata è rappresentata dalla partecipazione a giochi o challenge che comportano rischi per la propria incolumità o per quella altrui (Beccaria, 2021; Panarese, 2023). In tal caso, l'incidenza del fenomeno risulta essere più contenuta rispetto a quanto osservato in precedenza per il *binge drinking*; difatti, solo l'11,9% del campione (751 ragazzi) ha dichiarato di aver preso parte, almeno una volta, a pratiche di questo tipo. Tuttavia, il dato non è affatto trascurabile se si considera che un ulteriore 21% degli intervistati, pur non avendo mai fatto simili esperienze, ha espresso una disponibilità a compiere un'incursione nel mondo dei giochi pericolosi in futuro. Questo porta la quota complessiva di adolescenti potenzialmente esposti al rischio al 30%. In sintesi, dunque, alla vulnerabilità sociale degli adolescenti che hanno già sperimentato forme di divertimento o gioco a carattere rischioso (circa 1 studente su 10), si aggiunge una vulnerabilità potenziale legata alla disponibilità dichiarata di mettere in atto comportamenti pericolosi, pur non avendoli ancora mai assunti.

Nel dettaglio, tra chi riferisce di aver preso parte a giochi pericolosi, come social media challenge rischiose, il 9,3% (588 ragazzi) colloca l'esperienza in un periodo recente, segnalando una attualità del fenomeno, mentre il 2,6% (163 ragazzi) la colloca in un tempo lontano, lasciando intendere che tale comportamento abbia un carattere di sporadicità o sia stato, nei fatti, abbandonato.

Le motivazioni sottese alla partecipazione a giochi pericolosi, raccolte attraverso una domanda a risposta multipla (sono state registrate in media tre ragioni per partecipante – casi validi: 11,5%), riflettono dinamiche simili a quelle rilevate per il *binge drinking*. La ragione più frequentemente indicata è il *divertimento*, citata dal 77,4% dei partecipanti (25,8% delle risposte complessive), a conferma che anche le challenge vengono percepite prevalentemente come forme di svago e di puro gioco, senza una specifica consapevolezza dei rischi associati. Seguono altre motivazioni legate alla *sfera emozionale*: *fare qualcosa di nuovo, curiosità, vivere emozioni forti, rompere la noia* sono le ragioni addotte da una percentuale di intervistati che

oscilla tra 29% e 32%, con valori sul totale delle risposte ottenute tra 9% e 11% circa. Più contenute, ma comunque significative, le motivazioni complessivamente legate all'*esigenza di trasgredire le regole*: *sballarsi* (32,6% dei rispondenti/10,9% delle risposte), *sperimentare qualcosa di proibito* (13,8% dei rispondenti/4,6% delle risposte), *superare i propri limiti* (20,0% dei rispondenti/6,7% delle risposte), contrastare le regole imposte dagli adulti (7,0% dei rispondenti/2,3% delle risposte). Infine, in relazione alle ragioni connesse alla *dimensione del conformismo* e all'*esigenza di visibilità sociale*, emerge che: il 13,7% degli intervistati ha partecipato a giochi pericolosi per *assecondare gli amici* (4,6% delle risposte complessive); il 5,8% per *essere notato/a da qualcuno* (1,9% delle risposte); il 4,3% per *replicare in prima persona un video pubblicato sui social* (1,4% delle risposte); il 2,5% per *accrescere la propria visibilità sulle piattaforme* (0,8% delle risposte). Ancora una volta, nel complesso, i giochi pericolosi sembrano connettersi principalmente a motivazioni legate al divertimento e alla ricerca di emozioni, per quanto esercitino un notevole peso, nonostante le percentuali più contenute, anche le molte della trasgressione e del conformismo. Le ragioni addotte per la partecipazione alle challenge sono, dunque, in buona sostanza sovrapponibili a quelle osservate per il *binge drinking*, a conferma del fatto che entrambi i fenomeni rispondano a dinamiche comuni di ricerca di emozioni, desiderio di novità, trasgressione, visibilità sociale e/o conformismo (Coleman, Cater, 2005; Roth, Ajithkumar *et al.*, 2021).

Tra i 751 adolescenti del Lazio che hanno dichiarato di aver partecipato a giochi pericolosi (almeno una volta), emerge nitidamente, anche in questo ambito, la *dimensione di gruppo*: il 93,1% descrive tale pratica come vissuta *in compagnia di amici*, confermando che anche queste modalità di assunzione del rischio sono fortemente legate al *gruppo dei pari*, a *dinamiche di aggregazione*, a *occasioni di socialità e/o a forme di pressione sociale*. Una modesta porzione di intervistati si è mosso *in solitudine* (i comportamenti solitari, registrati nel 13,0% dei casi non sono, ad ogni modo, trascurabili, in quanto, come sopra ricordato, potenzialmente più problematici). D'altra parte, il 9,7% ha partecipato a sfide pericolose in compagnia di persone estranee, probabilmente nel corso di eventi caratterizzati da un'ampia partecipazione giovanile. Infine, nell'8,5% dei casi sono citati i parenti, espressione di una componente familiare presente, per quanto residualmente, in questo genere di pratiche.

Tra chi ha già fatto incursione in questa sfera ludica a rischio, il 10,4% (656 intervistati) prevede o considera probabile partecipare ancora a esperienze del genere in futuro, segnalando una propensione alla continuità della prassi; l'1,5% (95 ragazzi) dichiara invece che i giochi pericolosi non rientrano più nei propri progetti futuri, indicando una possibile presa di distanza

o di disinteresse verso tali pratiche. Nel complesso, pur trattandosi di un fenomeno quantitativamente più limitato rispetto al *binge drinking*, una quota non risibile di adolescenti mantiene un'apertura verso future partecipazioni a challenge e altri giochi pericolosi, confermando la persistenza potenziale del rischio nel tempo. Anche in questo caso è stata messa a punto una tipologia in base alla temporalità dell'esperienza (recente, lontana, mai sperimentata) e alla propensione futura. Essa, nella sua versione finale (cfr. Tab. 4), distingue in modo sintetico gli adolescenti in base alla *collocazione dell'esperienza*, ove presente, *nel passato recente o remoto* e alla *propensione futura*. Sono quattro i gruppi sociali emersi:

- i *recidivi* (10,4%): comprendono chi ha praticato giochi pericolosi (di recente o meno) o li pratica tuttora e non esclude di replicare in futuro;
- i *possibilisti* (21,0%): non hanno mai partecipato a giochi pericolosi, ma ipotizzano di poterlo fare in futuro, entrando a pieno titolo entro la fascia dei soggetti potenzialmente a rischio;
- i *pentiti* (1,5%): sono coloro che hanno partecipato (più o meno di recente), ma non intendono ripetere l'esperienza (ai fini della più opportuna impostazione dell'analisi bivariata successiva, questo subcampione è stato ricollocato tra gli esenti dal rischio);
- gli *esenti dal rischio* (67,1%): non hanno mai praticato challenge, né prevedono di farlo.

Tab. 4 – Pratica delle challenge in base alla loro collocazione temporale complessiva (v.a. e %)

	v.a.	%
Recidivi	656	10,4
Possibilisti	1.320	21,0
Pentiti	95	1,5
Esenti dal rischio	4.222	67,1
<i>Totale</i>	6.293	100,0

Nel complesso, i dati evidenziano che, pur essendo limitata la quota di recidivi, esiste una larga fascia di adolescenti (i possibilisti) che non esclude di sperimentare giochi pericolosi in futuro, a conferma dell'importanza di monitorare in modo competente e attrezzato il fenomeno anche tra i non praticanti attuali.

D'altra parte, una quota non trascurabile di intervistati, già socializzata a queste pratiche (il 32,5% dei praticanti), esprime la propria curiosità verso

nuove sfide non ancora intraprese, segnalando una propensione all'esplorazione di nuove forme di rischio e di ampliamento del ventaglio possibile di giochi pericolosi espletati.

Un ulteriore elemento di rilievo è rappresentato dal coinvolgimento nei giochi pericolosi dei propri amici più stretti. Questo dato, richiamando un clima sociale nel quale tali pratiche sono incentivate e trovano piena legittimazione e approvazione, suggerisce una possibile e sempre più ampia diffusione del fenomeno. Nel dettaglio, il 24,7% (1.556 ragazzi) degli intervistati ha dichiarato che ad almeno la metà dei propri amici più significativi è capitato di partecipare a challenge rischiose o altri giochi pericolosi (confermando, una volta di più, il forte radicamento del fenomeno nei gruppi di pari); il 37,5% (2.360 intervistati) riferisce che uno solo o, al più, una minima parte dei propri amici ha partecipato, indicando un fenomeno presente nella propria cerchia, per quanto non esteso; il 37,8% (2.377 studenti) afferma, infine, che nessuno dei propri amici più stretti ha mai preso parte a giochi pericolosi, sottolineando l'estraneità del proprio contesto sociale di riferimento a tali fenomeni.

I dati confermano l'esistenza di un *legame* significativo tra *esperienza personale e contesto sociale più ampiamente inteso*: ben il 73,5% dei recidivi (di gran lunga più propensi degli altri a sperimentare nuove sfide in futuro) riferisce che almeno la metà dei propri amici ha partecipato a challenge e giochi pericolosi, confermando la natura condivisa di tali pratiche e un incisivo *effetto di gruppo* (solo il 3,9% dei recidivi afferma di non avere amici coinvolti in giochi pericolosi); i possibilisti evidenziano una condizione più sfumata e articolata, mentre, infine, quasi la metà degli esenti dal rischio si caratterizza per un profilo ad elevata protezione sociale, collocandosi in contesti in cui nessuno dei propri amici è inserito in tali pratiche, né le considera assumibili.

4. I fattori di rischio e protettivi associati alla pratica del *binge drinking*

Nell'ottica di determinare i tratti distintivi dei profili tipizzati, identificati nel paragrafo precedente con riferimento alla pratica del *binge drinking* (recidivi, pentiti, esenti da rischio) e agli altri giochi pericolosi (recidivi, possibilisti, esenti da rischio), in questa sezione del capitolo si procederà a identificare quali siano i fattori di rischio, che generano le condizioni affinché queste pratiche ludiche vengano messe in atto e reiterate nel tempo e i fattori deterrenti che, al contrario, assolvono una funzione protettiva. A tale fine, si farà uso di tabelle di sintesi, in cui in relazione ai tipi identificati si riporteranno

esclusivamente le modalità caratterizzanti delle variabili indipendenti (fattori di rischio e protettivi significativamente associati) e le relative percentuali, utilizzando quale criterio di selezione dei tratti distintivi di ciascun profilo la sovra-rappresentazione di almeno quattro punti percentuali della/e modalità delle variabili caratterizzanti rispetto al totale (corrispondente all'incidenza del profilo nel campione).

Occorre precisare che con riferimento al *binge drinking*, si porranno a confronto esclusivamente i due tipi estremi (recidivi ed esenti da rischi), poiché “i pentiti” – che hanno manifestato l’intenzione di non reiterare in futuro questa pratica – evidenziano un profilo in linea con le caratteristiche del campione complessivo, senza evidenziare alcuno scostamento significativo. Ciò segnala l’eterogeneità di questo gruppo, nonché la mancata attivazione di fattori di rischio che possano assimilarlo ai “recidivi” o di fattori protettivi che possano metterlo completamente al riparo dai rischi.

4.1. I fattori di rischio: cosa spinge a praticare il binge drinking e gli altri giochi pericolosi?

Nell’esplorare i fattori di rischio che incentivano la propensione a praticare il *binge drinking* e gli altri giochi pericolosi (comprese le social media challenge), si partirà dall’ambito in cui queste pratiche possono essere adottate, ossia dalla fruizione del tempo libero. Per entrambi i tipi di divertimento estremo (cfr. Tabb. 5 e 6), si evidenzia che gli adolescenti che li hanno praticati e hanno manifestato la volontà futura di replicarli (recidivi) svolgono, in orario extra-scolastico, attività ludiche intense – in termini di frequenza –, variegate – in termini di luoghi e attività – ed esercitate con il concorso del gruppo dei pari. Come evidenziato nei paragrafi precedenti, il *binge drinking* e gli altri giochi pericolosi si esprimono attraverso rituali di gruppo, in cui i processi emulativi tra pari, la condivisione della vertigine connessa al valicare dei limiti, la complicità con gli amici nell’affrontare sfide e paure costituiscono una commistione di emozioni che conferiscono attrattività a queste pratiche. In questo senso, i recidivi sono fortemente legati al gruppo dei pari, con il quale escono frequentemente durante l’intera settimana e durante l’intero arco del tempo trascorso fuori dalle mura scolastiche (sia in orari pomeridiani che serali/notturni). Nell’ampia gamma delle attività ludiche praticabili nel tempo libero, alcune costituiscono occasione particolarmente propizia per sperimentare giochi votati all’eccesso. In particolare, il *binge drinking*, come era prevedibile, è praticato maggiormente da quanti frequentano più assiduamente luoghi in cui il consumo di bevande alcoliche è favorito dall’accessibilità dei drink o incoraggiato dalla condivisione dello spazio con il gruppo

dei pari (concerti, rave party, discoteche, pub, bar, piazza). Si segnala che la frequenza dei rave party, per il loro carattere prevalentemente illegale e particolarmente trasgressivo⁵, si associa significativamente anche agli altri giochi pericolosi, sia con riferimento al profilo dei recidivi che dei possibilisti, attestandosi come il contesto ideale nel quale confrontarsi con l'esperienza dell'eccesso e dell'esplorazione di rituali rischiosi.

Se i recidivi appaiono inclini a un tempo libero costellato da fome di divertimento praticate in concorso con i propri amici, gli esenti da rischio, con riferimento alle varie forme di divertimento estremo, risultano condurre una vita più ritirata nelle proprie mura domestiche, che evidentemente li pone anche al riparo dalla sperimentazione degli eccessi connessi a quelle attività ludiche, generalmente esercitate in gruppo, che comportano pericoli immediati per la propria o altrui incolumità.

Tab. 5 – Caratterizzazione dei profili relativi alla pratica del binge drinking in base alla fruizione del tempo libero (%)

	<i>Recidivi (36,2)</i>	<i>Esenti da rischio (57,1)</i>	<i>p-value</i>
Frequenza di uscita con gli amici in orari pomeridiani dal lun. al ven.	Sempre (59,9) Spesso (43,0)	Mai (67,8) Qualche volta (57,7)	0,000
Frequenza di uscita con gli amici in orari serali e notturni dal lun. al ven.	Sempre (63,6) Spesso (55,3)	Mai (70,5)	0,000
Frequenza di uscita con gli amici in orari pomeridiani nel week end	Sempre (48,2)	Mai (64,9) Qualche volta (62,1)	0,000
Frequenza di uscita con gli amici in orari serali o notturni nel week end	Sempre (58,5)	Mai (84) Qualche volta (75,2)	0,000
Frequenza di attività ludiche esterne alle mura domestiche	Alta (54,3) Medio-alta (46,8)	Bassa (79,7) Medio-bassa (64,1)	0,000

5. Per una ricerca etnografica che illustra analiticamente i rituali trasgressivi e inconsueti connessi al rave party si rimanda a: Donfrancesco, 2013.

Tab. 5 – Segue

	<i>Recidivi (36,2)</i>	<i>Esenti da rischio (57,1)</i>	<i>p-value</i>
Numero di luoghi/spazi aggregativi frequentati abitualmente con il gruppo dei pari	8-10 (44,7) 6-7 (43,7)	0-3 (85,3) 4-5 (74,5)	0,000
Numero di attività ludiche praticate abitualmente al di fuori delle mura domestiche	9-13 (48,6) 7-8 (40,2)	0-3 (87,1) 4-6 (75,3)	0,000
Frequenza di partecipazione a concerti negli ultimi 12 mesi	Più di 3 volte (49,8)	Mai (64,7) 1-3 volte (50,9)	0,000
Frequenza di partecipazione a rave party negli ultimi 12 mesi	Più di 3 volte (66,8) 1-3 volte (55,4)	Mai (61,2)	0,000
Frequentazione di discoteche negli ultimi 12 mesi	Almeno 1 volta a settimana (68,2)	Mai (83,2)	0,000
Frequentazione della piazza negli ultimi 12 mesi	Almeno 1 volta a settimana (42,8) 2-3 volte al mese (61,7)	Mai (76,3) Fino a 1 volta al mese (75,3)	0,000
Frequentazione di pub negli ultimi 12 mesi	Almeno 1 volta a settimana (63,6) 2-3 volte al mese (53,9)	Mai (79,8) Fino	0,000
Frequentazione di bar negli ultimi 12 mesi	Almeno 1 volta a settimana (45,1)	Mai (77,1) Fino a 1 volta al mese (71,9)	0,000

Tab. 6 – Caratterizzazione dei profili relativi agli altri giochi pericolosi in base alla fruizione del tempo libero (%)

	<i>Recidivi (10,4)</i>	<i>Possibilisti (21,0)</i>	<i>Esenti da rischio (68,6)</i>	<i>p-value</i>
Frequenza di uscita con gli amici in orari pomeridiani dal lun. al ven.	Sempre (20,5) Spesso (15,0)	–	Mai (74,5)	0,000
Frequenza di uscita con gli amici in orari serali e notturni dal lun. al ven.	Sempre (19,7) Spesso (19,1)	–	Mai (74,8)	0,000
Frequenza di uscita con gli amici in orari pomeridiani nel week end	Sempre (16,5)	–	Mai (72,9)	0,000
Frequenza di uscita con gli amici in orari serali o notturni nel week end	Sempre (16,0)	–	Mai (76,8)	0,000
Frequenza di attività ludiche esterne alle mura domestiche	Alta (18,2)	–	Bassa (76,6)	0,000
Numero di luoghi/spazi aggregativi frequentati abitualmente con il gruppo dei pari	–	–	0-3 (78,3) 4-5 (74,0)	0,000
Numero di attività ludiche praticate abitualmente al di fuori delle mura domestiche	9-13 (14,6)	–	0-3 (79,4)	0,000
Frequenza di partecipazione a rave party negli ultimi 12 mesi	Più di 3 volte (24,3) 1-3 volte (17,2)	Più di 3 volte (29,6) 1-3 volte (26,4)	–	0,000
Frequentazione di discoteche negli ultimi 12 mesi	Almeno 1 volta a settimana (20,0)	–	Mai (75,4)	0,000
Frequentazione della piazza negli ultimi 12 mesi	–	–	Mai (76,4)	0,000
Frequentazione di pub negli ultimi 12 mesi	Almeno 1 volta a settimana (17,2)		Mai (75,3)	0,000
Frequentazione di bar negli ultimi 12 mesi	–	–	Mai (75,4)	0,000

Oltre alla significativa influenza del gruppo dei pari, i risultati di ricerca evidenziano la co-occorrenza di altri fattori di rischio, inerenti prevalentemente ai diversi agenti di socializzazione (cfr. Tabb. 7 e 8). A questo riguardo, la recidività nelle pratiche di divertimento estremo si associa significativamente con contesti familiari discrasici e disfunzionali, caratterizzati da scarso dialogo, conflittualità, freddezza e carenza di attenzione ai bisogni dei figli. Si tratta di un tratto che accomuna queste pratiche alle forme di dipendenza dal gioco d'azzardo e dal gaming, affrontate nei capitoli precedenti (cfr. Capp. 3 e 4), e che trova riscontro nella letteratura di riferimento, che si è sviluppata soprattutto con riferimento al consumo alcolico tra i giovani⁶. Apparentemente controintuitivo è poi il risultato che lega queste pratiche a stili genitoriali caratterizzati da un maggiore controllo dei luoghi e delle persone frequentati e più inclini a fissare delle regole comportamentali per i propri figli. Il controllo genitoriale, oltre a costituire una fonte di stress dal quale trovare riparo attraverso il gioco, evidentemente è più intenso laddove la famiglia si confronti con adolescenti dotati di un maggior spirito di ribellione e una maggiore propensione alla trasgressione e al rischio. Come messo in evidenza da Beck, i *figli della libertà* nella società globalizzata si sottraggono al controllo familiare perché sentono una forte spinta all'autodeterminazione, che si traduce nel “diventare artefici del proprio sé trasformando la propria vita in una sorta di bricolage” (1997; tr. it., 2000, p. 85). Gli adolescenti esenti da rischio, evidentemente meno problematici e meno inclini al richiamo suadente della libertà di espressione, non richiedono uno stile educativo altrettanto rigido.

In ogni caso, i recidivi, come anche coloro che non escludono il ricorso a pratiche ludiche pericolose nel futuro (possibilisti) – pur a fronte dell'esercizio di forme di controllo più stringenti – lamentano più frequentemente una disattenzione dei genitori ai propri problemi, confermando le carenze familiari nel garantire il supporto necessario a far fronte alle numerose crisi identitarie e difficoltà, che costellano il periodo adolescenziale. Questi studenti vivono più spesso, rispetto agli altri gruppi, all'interno di famiglie deleganti, che peraltro tendono a rispondere ai bisogni adolescenziali attraverso la messa a disposizione di maggiori risorse economiche da gestire autonomamente, il che li mette a rischio di consumi votati all'eccesso, come quello di bevande alcoliche. Questa maggiore disponibilità di denaro è favorita – nel caso dei recidivi – dal fatto di appartenere più spesso a famiglie di ceto alto, attestando, peraltro, il carattere prevalentemente elitario di queste pratiche ludiche pericolose. Gli esenti da rischio, al contrario, vivono più frequentemente in

6. Per una meta-analisi dei numerosi contributi di ricerca che analizzano il ruolo del sostegno genitoriale nello scoraggiare il consumo alcolico si rimanda a: Foxcroft e Lowe, 1991.

un contesto familiare protetto, dotato di affettività, apertura al dialogo, limitato autoritarismo e accoglienza proattiva rispetto ai bisogni di cui gli adolescenti si fanno portatori.

Significativo è che tra tutti gli indicatori di disagio socio-emotivo esplo- rati nell'indagine, i recidivi non evidenziano tratti distintivi con riferimento a fattori di rischio come il disagio relazionale – nelle relazioni tra pari e con gli insegnanti –, né si contraddistinguono per problemi connessi all'autostima, confermando che le pratiche edonistiche votate all'eccesso richiedono complicità nelle interazioni con il gruppo dei pari, come anche una sopravvalutata percezione delle proprie capacità di controllo e delle abilità nell'affrontare sfide e paure. L'unico indicatore di disagio socio-emotivo che caratterizza questo gruppo è la maggiore propensione alla noia, rispetto al gruppo degli esenti da rischio. Evidentemente, la ricerca spasmodica del divertimento, attestata anche dall'ampio ventaglio di attività praticate nel tempo libero, denota una minore attitudine di questi adolescenti a ricevere gratificazione dalle attività scolastiche ed extra-scolastiche, che si traduce nella ricerca di adrenalina e della vertigine che si può provare nell'oltrepassare i limiti del rischio. Questo risultato si collega al successivo, che palesa una maggiore propensione dei recidivi – come anche dei possibilisti (che non escludono di praticare giochi pericolosi in futuro) – a vivere situazioni di rischio, che si palesano ai loro occhi come più attraenti e come fonte propulsiva di euforia e divertimento. Si tratta di un aspetto quasi tautologico in relazione a queste pratiche estreme, che sono determinate dalla tendenza a buttarsi a capofitto in esperienze vistosamente pericolose, senza curarsi dei rischi associati.

A completamento della caratterizzazione di questi gruppi, occorre considerare i tratti distintivi riferibili ai dati di base. Significativamente, al contrario delle altre attività ludiche approfondite nei capitoli precedenti, la pratica del *binge drinking* non palesa una caratterizzazione di genere, ad attestazione dello spiccatissimo coinvolgimento, nel consumo eccessivo e ritualizzato delle bevande alcoliche, anche della componente femminile. Diversamente, con riferimento agli altri giochi pericolosi, si evidenzia una sovra-rappresentazione delle studentesse tra quanti si esimono dal praticarli, mentre tra i recidivi risalta la parte del campione che alla domanda dedicata ha deciso di adottare una strategia di camuffamento, rifiutandosi di rivelare il proprio genere, probabilmente nell'ottica di rendersi meno riconoscibile rispetto a risposte, come quelle relative a queste pratiche, che implicano una maggiore esposizione al rischio di disapprovazione sociale (cfr. Faggiano, Mauceri, 2025). Se il genere ha evidenziato uno scarso potere discriminante rispetto alla pratica del *binge drinking*, questa attività ludica trova, invece, una maggiore concentrazione tra gli studenti del biennio, che attesta come il rischio connesso all'eccessivo e concentrato consumo di alcol si intensifichi al crescere dell'età.

Infine, si evidenzia come tra gli studenti delle province di Viterbo e Frosinone, caratterizzate da un tasso di urbanizzazione inferiore rispetto ad altre province del Lazio, come Roma e Latina, l'incidenza di recidivi rispetto al *binge drinking* sia superiore. Questo risultato si ricollega alla maggiore propensione alla noia e all'apatia di questo gruppo, di cui si è già discusso. Evidentemente, le minori occasioni di svago in queste province inducono, con maggiore probabilità, alla ricerca dello sballo in compagnia dei propri amici.

Tab. 7 - Caratterizzazione dei profili relativi alla pratica del binge drinking in base alle sfere della socializzazione primaria, del disagio socio-emotivo, della propensione al rischio, delle caratteristiche socio-anagrafiche (%)

	<i>Recidivi (36,2)</i>	<i>Esenti da rischio (57,1)</i>	<i>p-value</i>
<i>Fattori di rischio relativi alla famiglia di origine</i>			
Disagio familiare	Alto (49,8) Medio-alto (43,6)	Basso (65,1)	0,000
Controllo familiare	Alto (48,5)	Basso (64,3)	0,000
Estrazione sociale	Alta (40,3)	Bassa (61,3)	0,000
Estrazione socio-culturale familiare	Alta (40,2)	–	0,000
<i>Fattori di rischio relativi al disagio socio-emotivo</i>			
Tendenza ad annoiarsi	Alta (44,3) Medio-alta (40,6)	Bassa (66,7)	
<i>Propensione al rischio</i>			
Propensione a vivere situazioni di rischio	Alta (58,1) Medio-alta (45,4)	Bassa (71,5)	
<i>Dati di base</i>			
Classe scolastica frequentata	Biennio (47,7)	Triennio (65,4)	0,000
Provincia dell'istituto scolastico	Viterbo (42,2) Frosinone (40,3)	–	0,000

Tab. 8 – Caratterizzazione dei profili relativi agli altri giochi pericolosi in base alle sfere della socializzazione primaria, del disagio socio-emotivo, della propensione al rischio delle caratteristiche socio-anagrafiche (%)

	<i>Recidivi (10,4)</i>	<i>Possibilisti (21,0)</i>	<i>Esenti da rischio (68,6)</i>	<i>p-value</i>
<i>Fattori di rischio relativi alla famiglia di origine</i>				
Disagio familiare	Alto (18,7) Medio-alto (14,4)	–	Basso (75,6)	0,000
Controllo familiare	Alto (15,6)	Alto (25,3)	–	0,000
Livello di autoritarismo familiare	–	–	Basso (73,3)	0,000
Frequenza con cui i genitori si interessano ai propri problemi	Raramente (14,6)	Mai (26,0)	Molto spesso (74,8)	0,000
Denaro messo a disposizione dai genitori settimanalmente	Più di 100 euro (18,0)	Più di 100 euro (26,5)	–	0,000
Estrazione sociale	–	–	Bassa (72,7)	0,000
Estrazione socio-culturale familiare	Alta (40,2)	–	Bassa (74,4)	0,022
<i>Disagio socio-emotivo</i>				
Tendenza ad annoiarsi	Alta (16,9)	–	Bassa (78,5)	0,000
<i>Propensione al rischio</i>				
Propensione a vivere situazioni di rischio	Alta (46,0) Medio-alta (16,7)	Alta (27,3) Medio-alta (26,8)	Bassa (84,1)	0,000
<i>Dati di base</i>				
Genere	Preferisco non rispondere (20,0)	–	Femminile (74,8)	0,000

4.2. I fattori protettivi rispetto alla pratica del binge drinking: il ruolo delle life skills e del corredo di risorse culturali-educative

Dopo aver esplorato i fattori di rischio, che incentivano il ricorso a pratiche di gioco pericolose, è opportuno soffermarsi sui fattori protettivi, che, al contrario, scoraggiano l'intrapresa di azioni che possano determinare rischi per la propria o altrui incolumità (cfr. Tabb. 9 e 10).

Come anche per il gambling e il gaming (cfr. Capp. 3 e 4), il *binge drinking* e gli altri giochi pericolosi sono favoriti dalla carenza nel corredo complessivo di *life skills* che il questionario ha rilevato.

Nello specifico, soffermandosi per ora sulle competenze che, qualora carenti, espongono maggiormente sia al *binge drinking* sia agli altri giochi pericolosi, una prima *life skill* da considerare è l'abilità di costruire relazioni efficaci. Sia il *binge drinking* che gli altri giochi pericolosi si contraddistinguono, infatti, per la spasmodica ricerca di approvazione sociale (Giordano, Farci, Panarese, 2012), che si lega alla costruzione di relazioni sociali caratterizzate da fragilità e insicurezza, nell'ansia di trovare nel gruppo dei pari quel riconoscimento che strategie di azione più funzionali non consentirebbero di convalidare. Un'altra carenza che si pone alle basi del rischio per coloro che ne sono carenti è il *critical thinking*, che si lega alla capacità prendere decisioni riflessive, informate e autonome, senza farsi influenzare dalle opinioni degli altri. Nello specifico, il mancato possesso di questa competenza incita il comportamento emulativo e l'impulsività nelle scelte, che sono alla base dell'esposizione al rischio fine a se stesso, che contraddistingue queste pratiche.

Una competenza che preserva dal divertimento estremo, nelle sue varianti, è quella del *decision making*. In effetti, la ponderazione delle diverse opzioni di scelta, rispetto al coinvolgimento in azioni rischiose, badando opportunamente alle conseguenze sulla propria vita e su quella altrui, rappresenta una risorsa fondamentale per scoraggiare pratiche con evidenti pericoli per l'incolumità di chi le pratica e di chi ne subisce gli effetti. Chi evidentemente difetta in questa *life skill* forza avventatamente i limiti del rischio, abbandonando le reti di sicurezza che nella vita ordinaria garantiscono salute e sopravvivenza.

Il carattere di impulsività delle scelte che fa capo ai divertimenti estremi è connesso anche con il deficit nella capacità di *problem solving*, che evidentemente non aiuta nel risolvere razionalmente il conflitto sotteso alla scelta tra salvaguardia e danneggiamento del benessere individuale e collettivo.

Con riferimento al *binge drinking*, si evidenzia specificatamente che la carenza nella capacità di gestione delle emozioni rappresenta un ulteriore fattore incentivante. Si tratta di un risultato coerente con quanto riportato in

letteratura. Secondo Gerra, Zaimovic e Moi (2004), uno dei fattori di rischio che sta alla base del *binge drinking* è il vuoto emotionale, una mancata percezione e consapevolezza degli stati emotivi, alla quale gli individui rispondono attraverso il consumo di alcol, che amplifica i processi di riconoscimento delle proprie e altrui emozioni. Coerentemente, altre ricerche hanno messo in evidenza che la carente capacità di regolazione emotiva è connessa con l'eccessivo consumo alcolico e con la pratica del *binge drinking* (Coleman, Crews, Vetreno, 2021; Diaz-Moreno *et al.*, 2024; Townshend, Duka, 2005).

Tab. 9 – Caratterizzazione dei profili relativi alla pratica del binge drinking in base ai fattori protettivi (%)

	<i>Recidivi (36,2)</i>	<i>Esenti da rischio (57,1)</i>	<i>p-value</i>
<i>Life skills</i>			
Livello di acquisizione della competenza: gestione di relazioni efficaci	Basso (51,7) Medio-basso (42,8)	Alto (61,5)	0,000
Livello di acquisizione della competenza: pensiero critico	Basso (41,3) Medio-basso (40,3)	–	0,001
Livello di acquisizione della competenza: <i>decision making</i>	Basso (49,7) Medio-basso (45,2)	Alto (62,4)	0,000
Livello di acquisizione della competenza: <i>problem solving</i>	Basso (44,9)	–	0,006
Livello di acquisizione della competenza: gestione delle emozioni	Basso (41,6)	–	0,000
Livello complessivo di acquisizione di <i>life skills</i>	Basso (49,4) Medio-basso (43,2)	Alto (63,0)	0,000
<i>Corredo di risorse culturali-educative</i>			
Rendimento scolastico	Scarso (47,9) Sufficiente (45,6)	Ottimo (74,3)	0,000
Numero di libri non scolastici letti negli ultimi 12 mesi	Nessuno (43,7)	Più di 4 (64,9) 3-4 (62,8)	0,000

Con riferimento agli altri giochi pericolosi, se occorre richiamare la sostanziale assimilazione nelle carenze nel corredo delle *life skills* del profilo dei recidivi e dei possibilisti, anche il deficit nella capacità di consapevolezza di sé e di empatia predispone tendenzialmente al rischio.

Al primo livello, occorre richiamare che social media challenge o giochi comunque pericolosi comportano uno stato alterato di coscienza, incompatibile con la consapevolezza dei propri limiti, per travalicare il senso del confine tra la vita e la morte e richiedere al corpo un'attività dagli esiti imprevedibili (cfr. Giordano, 2012, p. 57).

La carenza nella capacità di empatia è, invece, connessa all'incapacità di riconoscere i rischi che l'adozione di pratiche irresponsabili può comportare per gli altri.

Complessivamente, i risultati confermano che il ricorso a pratiche di divertimento estremo, come il brige drinking e gli altri giochi pericolosi, si collega a un corredo di *life skills* non perfettamente sviluppato, mentre per converso gli esenti da rischio si contraddistinguono per l'acquisizione, attraverso l'interazione con gli agenti educativi, di competenze per la vita tendenzialmente più solide.

Queste evidenze empiriche sono ulteriormente confermate dal fatto che gli adolescenti che escludono la possibilità di adottare queste pratiche nel presente e nel futuro si contraddistinguono per una maggiore riuscita scolastica e per l'attivazione di canali di promozione delle proprie risorse culturali, come l'intensa lettura di libri non scolastici. Per converso, gli studenti a rischio si caratterizzano più frequentemente per un rendimento scolastico scarso e per una limitata o assente attitudine alla lettura.

Ancora una volta, emerge che una socializzazione discrasica e fallimentare, ai diversi livelli, costituisce un terreno particolarmente fertile per l'attivazione di scelte che convertono la funzione ricreativa del gioco in un'anomala iperbole del rischio.

Tab. 10 – Caratterizzazione dei profili relativi agli altri giochi pericolosi in base ai fattori protettivi (%)

	Recidivi (10,4)	Possibilisti (21,0)	Esenti da rischio (68,6)	p-value
<i>Life skills</i>				
Livello di acquisizione della competenza: consapevolezza di sé	Basso (15,7)	Basso (26,0)	–	0,000
Livello di acquisizione della competenza: gestione di relazioni efficaci	Basso (17,0)	Basso (29,7)	–	0,000
	Medio- basso (15,8)			

Tab. 10 – Segue

	<i>Recidivi</i> (10,4)	<i>Possibilisti</i> (21,0)	<i>Esenti da rischio</i> (68,6)	<i>p-value</i>
Livello di acquisizione della competenza: empatia	Basso (19,5)	Basso (26,0)	–	0,000
Livello di acquisizione della competenza: pensiero critico	Basso (18,4)	Basso (27,4)	Alto (73,3)	0,000
Livello di acquisizione della competenza: <i>decision making</i>	Basso (20,5) Medio-basso (14,6)	Basso (27,9)	Alto (75,0)	0,000
Livello di acquisizione della competenza: <i>problem solving</i>	Basso (16,7)	Basso (27,8)	–	0,006
Livello complessivo di acquisizione di <i>life skills</i>	Basso (20,7) Medio-basso (15,0)	Basso (36,8) Medio-basso (25,0)	Alto (75,1)	0,000
<i>Corredo di risorse culturali-educative</i>				
Rendimento scolastico	Scarso (17,9)	Scarso (25,8) Sufficiente (25,7)	Ottimo (78,2)	0,000
Numero di libri non scolastici letti negli ultimi 12 mesi	–	–	Più di 4 (75,5)	0,000

5. Considerazioni conclusive

I risultati presentati, riferiti ad un cospicuo campione di adolescenti del Lazio e relativi a fenomeni che, per quanto a intensità e incidenza variabili, si inscrivono tutti nell’alveo delle pratiche di divertimento estremo, evidenziano la complessità e la multidimensionalità dei comportamenti giovanili presi in esame (Giordano, Farci, Panarese, 2012; Boyd, 2014). Queste pratiche mostrano chiaramente la propria natura relazionale, scaturendo dalla combinazione di scelte individuali, dinamiche di gruppo e spinte ambientali. La dimensione sociale e collettiva permea tanto il *binge drinking*, quanto gli altri giochi pericolosi: il gruppo dei pari, in particolare, rappresenta il contesto privilegiato di sperimentazione e legittimazione delle scelte e dei comportamenti assunti. Il riferimento costante ai propri amici, fortemente condizionato dal bisogno

di emulazione, appartenenza e consenso, funge da vero e proprio motore propulsivo per l'adozione di comportamenti trasgressivi, stante anche un radicato desiderio di rincorrere emozioni forti e di aumentare la propria popolarità attraverso i social media.

D'altra parte, mentre il *binge drinking* mostra una diffusione più ampia e trasversale – segno della sua normalizzazione entro la cultura giovanile contemporanea – pratiche ludiche, come la partecipazione a social media challenge pericolose, costituiscono al momento un fenomeno più circoscritto, sebbene non privo di segnali di potenziale espansione, come testimoniato dalla consistente quota di possibilisti che, pur non avendo mai messo in pratica tali sfide, non le escludono dal proprio orizzonte futuro.

Le tipologie individuate (che vedono emergere i profili dei recidivi, dei pentiti, dei possibilisti, degli esenti dal rischio) restituiscono l'immagine di una platea giovanile tutt'altro che omogenea, per cui propensione al rischio e dinamiche di auto-protezione tendenzialmente coesistono, con peso e forza differenziati. I recidivi, in particolare, risultano essere più esposti degli altri ai condizionamenti del mondo esterno, sono particolarmente attratti dai contesti in cui l'eccesso è a portata di mano (concerti, discoteche, rave party), tendono a contrastare la noia vivendo esperienze forti (Hunt, Moloney, Evans, 2010). Un clima familiare conflittuale, un'attenzione intermittente o carente da parte delle figure adulte di riferimento verso i loro bisogni emotivi, l'esercizio di un severo controllo da parte dei genitori li inducono sovente, tra le altre molle sociali, a ribellarsi e a tentare di conquistare, evidentemente non sempre in modo sano, maggiore autonomia d'azione.

D'altro canto, gli esenti dal rischio godono della protezione – nei contesti familiare, scolastico e amicale – che, tra gli altri, solidi legami affettivi, un dialogo fitto e costruttivo con gli adulti e con i propri pari, l'impegno culturale e formativo producono. Questi studenti, risultando una volta di più particolarmente al riparo dall'assunzione di comportamenti lesivi per sé e per gli altri, esibiscono anche il corredo più articolato e saldo di *life skills*, tra cui la capacità di gestire le proprie emozioni, di affrontare il mondo con adeguato pensiero critico, di prendere decisioni in modo tempestivo, concreto ed efficace, di affrontare le difficoltà e i problemi con successo e la giusta dose di creatività.

In una condizione di instabilità e incertezza, la dimensione del rischio rappresenta per una parte degli adolescenti raggiunti un orizzonte esistenziale entro cui misurarsi con i propri limiti, cercare visibilità e costruire la propria identità. La presenza di profili come i *pentiti* e i *possibilisti* mette in evidenza come il confine tra sperimentazione e disaffezione sia piuttosto labile. È su questa sottile linea di demarcazione che mirati interventi educativi di tipo preventivo dovrebbero collocarsi in modo attrezzato e fermo. Non si tratta

soltanto di ridimensionare o disincentivare l'accesso dei giovanissimi a contesti/esperienze di rischio, ma soprattutto (e a monte), di tutelarli, rafforzando le loro competenze emotive, relazionali e decisionali. Tali skills, capaci di esprimere al meglio il proprio potenziale in combinazione con altri significativi fattori di protezione, rappresentano strumenti di fondamentale importanza per far fronte all'insicurezza esistenziale e alle pressioni del gruppo, mettendo i giovani al riparo da comportamenti autodistruttivi e/o lesivi per gli altri.

Educatori, genitori e policy makers, riconoscendo anzi tutto l'accezione ludica e relazionale di queste pratiche, ponendosi in ascolto delle istanze dei più giovani, imparando a muoversi e a comunicare nel mondo adolescenziale, dovrebbero attrezzarsi per fornire ai ragazzi alternative sane e gratificanti, in grado di appagare il bisogno di emozioni forti, pur al riparo dall'esposizione a rischi eccessivi.

È necessario, in conclusione, procedere allo sviluppo di percorsi educativi mirati al potenziamento delle *life skills* e investire nella formazione delle figure adulte di riferimento (genitori, insegnanti, educatori). In tal modo queste ultime saranno in grado di riconoscere precocemente i segnali di rischio, ma anche di promuovere la costruzione di spazi sociali e culturali in cui i ragazzi possano esprimersi e vivere liberamente le proprie emozioni in condizioni di sicurezza. È altrettanto importante intervenire sul piano comunicativo e mediatico, mettendo a punto una narrazione non giudicante, capace di non alimentare l'allarme sociale e che faccia proprio il linguaggio degli adolescenti, evidenziando i rischi reali e fornendo alternative positive di divertimento e socialità. D'altra parte, allo scopo di massimizzarne l'efficacia e la portata, è fortemente auspicabile coinvolgere attivamente i giovani stessi nella progettazione delle iniziative preventive (Hutton, 2012; Beccaria, Prina, Rolando, 2019). Dotare, in una logica di dialogo, ascolto e partecipazione, i giovani di strumenti di prevenzione, acquisizione di consapevolezza e resilienza, è un investimento a cui non si può rinunciare e che non si deve procrastinare.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Oxford, Cambridge e Blackwell Publishers; tr. it., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Beccaria, F. (2008), Il consumo di alcol fra i giovani: norme sociali, rappresentazioni e pratiche. *Salute e Società*, 7(2), 71-86.
- Beccaria, F. (2021), Social media e comportamenti a rischio tra i giovani: sfide virali e nuove forme di socializzazione. *Salute e Società*, 20(2).
- Beccaria, F., Prina, F. (2010), Giovani e binge drinking: tra consumo trasgressivo e ritualità sociale. *Salute e Società*, 9(1), 60-74.

- Beccaria, F., Prina, F., Rolando, S. (2019), Giovani, alcol e divieti. Una ricerca su opinioni e atteggiamenti dei giovani italiani sulle norme in materia di alcol. *Sociologia del Diritto*, 2019(1), 115-142.
- Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main, Suhrkamp; tr. it., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000.
- Beck, U. (1994), *Rikante Freiheiten*, Frankfurt am Main, Suhrkamp; tr. it., L'individualizzazione nelle società moderne. In *L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Beck, U. (1997), *Kinder der Freiheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp; tr. it., *I rischi della libertà*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Boyd, D. (2014), *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New Haven/London, Yale University Press.
- Buzzi, C., Cavalli, A., de Lillo, A. (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Caillois, R. (1958), *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*, Parigi, Gallimard; tr. it., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani, 1995.
- Codeluppi, V. (2007), *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Cohen, S. (1972), *Folk Devils and Moral Panics*, London, MacGibbon and Kee.
- Coleman, L., Cater, S. (2005), Underage "binge" drinking: A qualitative study into motivations and outcomes. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 12(2), 125-136.
- Coleman, L.G. Jr., Crews, F.T., Vetro, R.P. (2021), The persistent impact of adolescent binge alcohol on adult brain structural, cellular, and behavioral pathology: A role for the neuroimmune system and epigenetics. *Int Rev Neurobiol.*, 160, 1-44.
- Diaz-Moreno, A., Bonilla, I., Chamarro, A., Ballabriga, Q., Gómez-Romero, M.J., Griffiths, M.D., Limonero, J.T. (2024), Binge drinking among adolescents: the role of stress, problematic internet use, and emotional regulation. *PeerJ.*, 12, 1-20. <https://peerj.com/articles/18479.pdf>
- Donfrancesco, D. (2013), *Tekno-feste: Uno sguardo compartecipato al circuito illegale dei rave party*, Acireale-Roma, Bonanno.
- Faggiano, M.P., Mauceri, S. (2025), At-risk Gaming among Adolescents and Services addressing Gambling Disorder in the Lazio Region: the Role of Digital in an Intervention Research. *Sociologia Italiana. AIS Journal of Sociology*, 28, 159-182.
- Farci, M. (2012). *Dal balconing al planking. La moda dei divertimenti estremi tra gli adolescenti*. In V. Giordano, M. Farci, P. Panarese, 2012, pp. 33-48.
- Foxcroft, D.R., Lowe, G. (1991), Adolescent drinking behaviour and family socialization factors: a meta-analysis. *J. Adolesc.*, 14(3), 255-273.
- Gerra, G., Zaimovic, A., Moi, G. (2004), Forme di disagio negli adolescenti e disturbi da uso di alcol. In B. Sanfilippo, G.L. Galimberti, A. Lucchini (a cura di), *Alcol, alcolismi: cosa cambia?*, Milano, FrancoAngeli.

- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press; tr. it., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino, 1994.
- Giordano, V. (2012). *Giovani senza rete*. In V. Giordano, M. Farci, P. Panarese, 2012, pp. 49-58.
- Giordano, V., Farci, M., Panarese, P. (2012), *Oltre il senso del limite. Giovani e giochi pericolosi*, Milano, FrancoAngeli.
- Hasselgård-Rowe, J., Senchyna, A., Broers, B., Haller, D.M. (2022), Heterogeneity of definitions and measurements of binge drinking in research on adolescents and young adults. *Drug and Alcohol Dependence*, 241. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2022.109650>
- Hunt, G., Moloney, M., Evans, K. (2010), Youth, drugs and nightlife: Strategies for managing alcohol and drug use in the club scene. *Health Sociology Review*, 19(3), 301-314.
- Hutton, F. (2012), Harm reduction, students and pleasure: An examination of student responses to alcohol harm reduction materials. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 19(5), 351-359.
- Iori, P., Marta, E., Ellena, A., Martinez-Damia, S. (a cura di) (2025), *Adolescenti e vita emotiva*, Milano, Vita e Pensiero.
- Le Breton, D. (1991), *Passions du risque*, Paris, Éditions Métalié; tr. it., *Passione del rischio*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2017.
- Le Breton, D. (2007), *Condotte a rischio: adolescenza e fascinazione del pericolo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Martins, J.G., De Paiva, H.N., Paiva, P.C.P., Ferreira, R.C., Pordeus, I.A., Zarzar, P.M., Kawachi, I. (2017), New evidence about the dark side of social cohesion in promoting binge drinking among adolescents. *PLOS ONE*, 12(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178652>
- Massida, L. (2012), *Il rischio. Uno sguardo sociologico*. In V. Giordano, M. Farci, P. Panarese, 2012, pp. 59-83.
- Mu, K.J., Moore, S.E., LeWinn, K.Z. (2015), Internet use and adolescent binge drinking: findings from the monitoring the future study. *Addictive Behaviors Reports*, 2, 61-66.
- Panarese, P. (2012), *Giochi pericolosi. Una rassegna dei "nuovi" comportamenti giovanili a rischio*. In V. Giordano, M. Farci, P. Panarese, 2012, pp. 18-32.
- Panarese, P. (2023), *Social media challenge. Processi, attori e rappresentazioni delle sfide virali negli ambienti digitali*, Milano, FrancoAngeli.
- Rafanelli, C., Bonomo, M., Gostoli, S. (2016), Is binge drinking in adolescence related to specific impairments in well-being? New insights from a pilot survey of high school students. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(6), 366-367.
- Riesman, D., Glazer, N., Denney, R. (1961), *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character*, New Haven, CT, Yale University Presse; tr. it., *La folla solitaria*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Roth, R., Ajithkumar, P., Natarajan, G., Achuthan, K., Moon, P., Zinzow, H., Chalil Madathil, K. (2021), A study of adolescents' and young adults' TikTok challenge participation in South India. *Human Factors in Healthcare*, 2021(1), 100005, 1-7.

- Simmel, G. (1903), *Die Großstädte und das Geistesleben*, Dresden, Petermann; tr. it., *La metropoli e la vita dello spirito*, Roma, Armando, 1995.
- Szmigin, I., Griffin, C., Hackley, C. et al. (2008), Re-framing “binge drinking” as calculated hedonism: Empirical evidence from the UK. *International Journal of Drug Policy*, 19(5), 359-366.
- Townshend, J.M., Duka, T. (2005), Binge Drinking, Cognitive Performance and Mood in a Population of Young Social Drinkers. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 29(3), 317-325.
- Weschsler, H., Isaac, N. (1992), Binge drinkers at Massachusetts colleges. Prevalence, drinking style, time trends, and associated problems. *Journal of the American Medical Association*, 267(21), 2929-2931.

6. La genesi dei comportamenti ludici multiproblematici tra socializzazione primaria e secondaria

di Luca Di Censi e Fiorenzo Parziale¹

1. Introduzione

L'adolescenza è un periodo di transizione caratterizzato dalla ricerca di nuove modalità di autorealizzazione e appartenenza sociale. In questa fase, tuttavia, alcuni giovani possono instaurare contemporaneamente più comportamenti a rischio – quali coinvolgimento in gambling e gaming problematico, *binge drinking* e social media challenge pericolose – configurando una condizione di multiproblematicità, che espone l'adolescente a gravi conseguenze per il proprio benessere e per quello degli altri (Jessor, Jessor, 1977; Calado, Griffiths, 2016).

La teoria del *problem behavior syndrome* di Jessor e Jessor (1977) evidenzia come tali condotte deviate tendano a cooccorrere e a rinforzarsi reciprocamente, sostenute da un sistema di atteggiamenti favorevoli al rischio e da deficit nelle competenze socio-emotive (Kandel, Davies, 1991). Numerosi studi hanno analizzato la comorbilità tra dipendenza da gioco d'azzardo e da videogiochi, riscontrando che il 20–30% dei giovani che pratica gaming in modo problematico manifesta anche comportamenti di gambling patologici (Molde *et al.*, 2019; Calado, Griffiths, 2016). Analogamente, il *binge drinking* – definito come l'assunzione di almeno cinque drink alcolici in un breve lasso di tempo – è associato a un aumento del 50% della probabilità di intraprendere altre pratiche a rischio (Kuntsche *et al.*, 2004; Bhullar *et al.*, 2012). Infine, le social media challenge o la partecipazione a giochi pericolosi, che incoraggiano divertimenti estremi, rappresentano un fenomeno emergente che incrementa ulteriormente il profilo di rischio dell'adolescente (Dacka, 2024).

1. Questo capitolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia, i paragrafi, 3, 4 e 5 sono attribuibili a Luca Di Censi, mentre il paragrafo 2 a Fiorenzo Parziale. Il paragrafo 1 è stato scritto congiuntamente da entrambi gli autori.

Al fine di illustrare la distribuzione degli studenti coinvolti nell'indagine in relazione alla co-occidenza di più comportamenti a rischio, si è proceduto a una prima analisi descrittiva, volta a determinare quante pratiche ludiche problematiche ciascun adolescente abbia maturato a livelli di rischio significativi. Dall'esame dei dati riportati nella tabella 1, ottenuti conteggiando il numero di occorrenze di pratiche ludiche a rischio, risulta che meno della metà del campione non manifesta alcuna forma di comportamento problematico (41,9%), mentre il 37,1% degli intervistati ne presenta una singola. Un'ulteriore quota del campione (14,3%) evidenzia due comportamenti problematici, il 5,5% ne accumula tre e soltanto l'1,3% ne registra quattro. Complessivamente, pertanto, circa un quinto degli studenti è caratterizzato da una condizione di multiproblematicità, definita come coesistenza di almeno due comportamenti a rischio, che sarà oggetto di un'analisi approfondita nel prossimo capitolo.

Tab. 1 – Numerosità dei comportamenti problematici (%)

Nessun comportamento a rischio	41,8
Un comportamento problematico	37,1
Due comportamenti problematici	14,3
Tre comportamenti problematici	5,5
Quattro comportamenti problematici	1,3
<i>Totali</i>	100,0
<i>V.a.</i>	(6.293)

L'attenzione analitica in queste pagine è rivolta al sottogruppo di studenti che presenta multiproblematicità, mettendone a confronto i tratti caratteristici con quelli degli adolescenti privi di comportamenti a rischio o con un singolo comportamento problematico. Tale scelta metodologica, pur riconoscendo le differenze tra il profilo degli studenti privi di comportamenti a rischio e quello di coloro che presentano un singolo comportamento problematico, è dettata dalla volontà di concentrare l'attenzione esclusivamente sulle forme di multiproblematicità, dal momento che nei precedenti capitoli si è già proceduto ad un'analisi mirata ed analitica, focalizzata su singole pratiche ludiche a rischio. Pertanto, in questo capitolo si propone di indagare in maniera approfondita la multiproblematicità adolescenziale, ponendo l'accento sulle sue determinanti e traiettorie evolutive. In particolare, l'analisi si focalizza sul ruolo delle caratteristiche familiari, delle variabili sociodemografiche e delle competenze psicosociali degli adolescenti. Particolare attenzione è stata rivolta al contesto

familiare, inteso come nucleo primario di socializzazione e come ambiente in grado di modellare profondamente atteggiamenti, valori e comportamenti in età adolescenziale.

Infatti, molteplici sociologi e psicologi, di diverso orientamento, sottolineano il ruolo della famiglia – quale prima agenzia di socializzazione – nella formazione delle norme e dei valori degli adolescenti. In particolare, si possono annoverare gli studi della Scuola di Francoforte e del sociolinguista britannico Basil Bernstein, che saranno oggetto di approfondimento nel paragrafo successivo. Nonostante le differenti prospettive, il dialogo tra i francofortesi e l'analisi bernsteiniana consente di identificare alcuni tratti di fondo che, investendo la socializzazione familiare, potrebbero giovare all'analisi delle determinanti sociali del comportamento multiproblematico, presente in una minoranza non così irrigoria del campione d'indagine.

I due filoni sociologici qui selezionati prestano una particolare attenzione ai processi di identificazione dei figli nei confronti dei genitori, un tema caro alla disciplina psicologica. Il confronto con quest'ultima è stato necessario per via della centralità che la psicologia attribuisce proprio alle interazioni tra genitori e figli. In particolare, la presente analisi riprende la tipologia sugli stili genitoriali, avviata da Baumrind (1971) e sviluppata successivamente da Maccoy e Martin (1983), individuando in questo strumento concettuale una valida proxy, attraverso la quale indagare alcuni aspetti rilevanti della socializzazione familiare. Grazie a questo assunto, si è ipotizzato che dall'interazione tra genitori e figli scaturiscano un particolare clima a casa e specifiche traiettorie nello stile educativo, a sua volta incidente sulle caratteristiche individuali degli adolescenti e, in ultima istanza (anche per via di queste stesse caratteristiche), sul loro rischio di assumere un comportamento multiproblematico.

Tra le caratteristiche individuali, particolare attenzione è stata prestata al livello di possesso di *life skills*, competenze trasversali che includono l'autoefficacia, la regolazione emotiva, l'empatia, la capacità di risolvere problemi e di affrontare situazioni stressanti. Come è stato ricostruito nei precedenti capitoli, tali competenze sono riconosciute dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come fattori di protezione fondamentali nella promozione del benessere psicosociale in adolescenza (OMS, 1994).

Va precisato che, invece, in merito al contesto familiare, è stato preso in considerazione anche il livello di istruzione dei genitori e la loro classe sociale di appartenenza, controllate anche per l'età e il genere degli intervistati.

Per corroborare l'ipotesi qui illustrata, l'analisi bivariata è stata seguita dal ricorso a un modello di regressione logistica a blocchi (gerarchica: Corbetta *et al.*, 2001), che consente di isolare gli effetti diretti e indiretti dei predittori considerati, contribuendo alla comprensione dei percorsi di rischio e dei meccanismi di protezione che caratterizzano lo sviluppo adolescenziale.

2. Il ruolo del contesto familiare

2.1. *Quadro teorico di riferimento nell'analisi centrata sull'influenza del clima familiare e dello stile genitoriale*

Il modello di regressione a cui approda la presente analisi trae origine da un quadro teorico teso a cogliere il cambiamento nell'interazione tra genitori e figli e, di conseguenza, nel clima familiare e nello stile genitoriale.

Lungo l'Ottocento e per i primi sessant'anni del Novecento il modello familiare europeo è stato caratterizzato dalla rigida divisione dei ruoli familiari, a seconda delle differenze di genere e generazione, sancendo la netta divisione della società industriale tra la sfera pubblica maschile e quella privata femminile (Saraceno, Naldini, 2021).

Nonostante la rigida organizzazione verticale imbrigliasse desideri e autonomia anche del capofamiglia, l'oppressione di quest'ultimo era così palese da portare mogli e figli a provare un sentimento ambivalente nei suoi confronti: l'ammirazione conviveva con un profondo risentimento, quest'ultimo pronto a trovare sfogo in maniera violenta all'esterno dell'ambito familiare, oltre che al suo interno (Horkheimer *et al.*, 1936). Gli studi francofortesi hanno rimarcato la particolare predisposizione della famiglia borghese dei primi decenni del Novecento a forgiare una personalità autoritaria, frutto di una socializzazione primaria che ostacolava l'introspezione e la crescita autonoma.

Bisogna precisare che Horkheimer e colleghi avevano comunque identificato la presenza anche di un modello familiare democratico. Nel tempo, sempre nell'alveo degli studi francofortesi, il modello democratico ha trovato maggiore spazio, specialmente quando l'attenzione è stata spostata sulla differenziazione degli stili educativi, a seconda dell'estrazione sociale della famiglia (Fromm, 1956).

Nella prosecuzione francofortese del dialogo tra l'analisi marxiana con quella freudiana, Fromm aveva colto un nesso rilevante della socializzazione familiare, sulla quale negli stessi anni si stavano soffermando sociologi di diversa provenienza. Tra questi, va annoverato il sociolinguista Basil Bernstein (1964, 1971). Nel distinguere l'organizzazione familiare *interpersonale*, tipica delle famiglie borghesi, e quella *posizionale*, più tradizionale e diffusa tra i ceti popolari, Bernstein scorgeva un cambiamento profondo nella socializzazione familiare. Secondo lo studioso britannico, la famiglia interpersonale presta maggiore attenzione ai bisogni dei figli, grazie a una sintassi dei rapporti di genere e generazionali tesa alla destrutturazione dei confini: secondo le ricerche di Bernstein, le classi borghesi, abituate a un lavoro fondato sulla manipolazione di simboli, riuscivano a trasmettere ai loro figli un codice

elaborato orientato alla formazione di un linguaggio e di una mentalità volta all'autocontrollo personale. Bernstein chiariva all'epoca come questo codice potesse assumere, però, due varianti. Una prima variante si connotava per un modello organizzativo e culturale pienamente interpersonale. Le famiglie con questo tipo di organizzazione sembravano tendere a formare soggetti autonomi, ossia capaci di darsi da soli delle regole generali e praticare il riconoscimento paritario dell'Altro. All'opposto, la seconda variante vedeva l'interpersonalità declinarsi mediante la radicalizzazione dell'autocontrollo della condotta borghese tradizionale (Weber 1904/2000), portatrice a sua volta di un'etica volta al possesso/controllo di beni-oggetti, e, di rimando, al dominio sulle persone. In questo secondo caso è facile notare la stretta affinità con la socializzazione alla personalità autoritaria riscontrata dai francofortesi. Infatti, specialmente in questa seconda versione, il modello familiare borghese implicava uno stile educativo genitoriale velatamente autoritario, attraverso il quale l'obbedienza dei figli era ottenuta facendo in modo che una data condotta di vita stimolasse desideri e piaceri indotti dai genitori, anziché effettivamente rispondenti ai bisogni dei minori.

Analogamente, Bernstein sosteneva che la terziarizzazione economica, negli anni '60 solo agli albori, avrebbe favorito la diffusione del modello familiare interpersonale (sia nella versione pura/piena sia nell'altra) anche tra i ceti popolari.

La prospettiva teorica di Bernstein, unita a quella francofortese, potrebbe mostrare ancora oggi una buona validità euristica per indagare la socializzazione familiare. Infatti, l'egemonia del neoliberismo² dovrebbe favorire la diffusione di un modello familiare interpersonale che, nell'esaltare il piacere individuale, potrebbe ostacolare la formazione di un soggetto davvero autonomo, in quanto socialmente responsabile (Bauman, 2018).

Rispetto al tema di questo capitolo, si potrebbe più precisamente ipotizzare che le probabilità per un adolescente di assumere un comportamento multiproblematico, connesso alle pratiche di gioco rischiose, si innalzino in presenza di una socializzazione familiare rispondente al modello esplicitamente autoritario, descritto dai teorici della Scuola di Francoforte, e in qualche modo presente nell'organizzazione familiare posizionale, quando troppo incentrata sul rispetto di una rigida gerarchia, come evidenziato da Bernstein, a proposito delle famiglie operaie; oppure in presenza di genitori

2. Per neoliberismo si intende qui l'insieme non solo dei meccanismi economico-istituzionali (piano materiale), attraverso i quali il capitalismo è andato organizzandosi negli ultimi quattro decenni (Harvey, 2005), ma anche dei discorsi (piano culturale) che hanno informato questi stessi meccanismi, orientando sia i decisori politici che i pubblici ai quali questi si rivolgono (Hall, 1986, 1988).

appartenenti a generazioni che, lungo gli anni '70, '80 e '90, sono state allevate in un contesto in cui andava espandendosi la famiglia interpersonale borghese, nella versione più connessa alla radicalizzazione della mentalità acquisitiva. Si può dunque presupporre che una parte di questi genitori abbia assunto una identità così egocentrica – in linea con le richieste del neoliberismo – da trovare difficoltà nel costruire relazioni familiari stabili, in qualche modo capaci di formare le nuove generazioni al rispetto di obbligazioni sociali verso l'Altro.

In altre parole, si può ipotizzare che il comportamento multiproblematico adolescenziale sia connesso alla socializzazione realizzata in un contesto familiare in cui “la struttura sintattica” è o eccessivamente rigida oppure particolarmente “lasca”, per via del radicale egocentrismo dei suoi membri. In entrambi i casi, i genitori dovrebbero essere troppo centrati su loro stessi, al punto da ostacolare la formazione di un soggetto capace di filtrare le sue pulsioni in comportamenti socialmente accettabili, in quanto non nocivi nei confronti degli altri, oltre che di se stessi (cfr. Recalcati, 2014). Le pratiche di gioco rischiose hanno spesso conseguenze devastanti non solo sul singolo, ma anche sul suo contesto familiare, oltre a danneggiare più in generale la società, tradendo un tipo di personalità incapace di autogovernarsi e responsabilizzarsi.

2.2. Costruzione degli indici per la corroborazione dell'ipotesi

Per la corroborazione dell'ipotesi appena esplicitata è stata innanzitutto costruita un indice tipologico sugli stili genitoriali, appositamente ideato per la redazione di questo capitolo. L'indice in parola è stato costruito in due fasi. Inizialmente, sono state esaminate le relazioni tra cinque variabili relative a item indicanti un comportamento o atteggiamento genitoriale, per ognuno dei quali è stato chiesto agli intervistati di indicare il grado di frequenza con cui esso si manifesta, scegliendo tra le opzioni “molto spesso”, “spesso”, “qualche volta” e “mai”:

- a) I miei genitori fissano regole sul mio comportamento a casa/fuori casa
- b) Mio padre e/o mia madre sanno con chi/dove sono
- c) I miei genitori mi lasciano libero di decidere cosa fare
- d) Mia madre e/o mio padre mi danno soldi senza problemi
- e) I miei genitori si interessano della mia vita e dei miei problemi

Dall'analisi statistica delle associazioni tra le variabili, congiunta a un ragionamento sul versante squisitamente semantico, è emersa l'utilità di com-

binare solo due dei cinque item, in modo da ottenere quattro tipi in qualche misura comparabili con la classificazione di Maccoby e Martin (1983), autrici che hanno arricchito la tipologia sugli stili genitoriali proposta da Baumrind (1971). Le variabili selezionate sono quelle concernenti la definizione di regole comportamentali nei confronti degli intervistati da parte dei genitori (item a) e l'interesse di questi ultimi per la vita e i problemi dei primi (item e).

Previa aggregazione delle prime due modalità di ogni variabile (“molto spesso” e “spesso”), da una parte, e delle restanti modalità (“qualche volta” e “mai”), dall’altra, è stato facile costruire una tipologia in cui lo stile trascurante è stato attribuito alle famiglie degli intervistati che hanno scelto l’opzione “mai” o “qualche volta” per entrambi gli item, mentre quello autorevole è stato conferito alle famiglie di tutti coloro che hanno scelto l’opzione “molto spesso” o “spesso” rispetto sempre agli stessi item.

Infine, è stato attribuito lo stile genitoriale permissivo in presenza di intervistati che hanno indicato la tendenza dei genitori a interessarsi di frequente (“spesso” o “molto spesso”) della loro vita e problemi, ma raramente o mai a fissare regole comportamentali; mentre lo stile genitoriale autoritario è stato conferito alle famiglie degli intervistati che hanno risposto in maniera diametralmente opposta, segnalando il mancato ascolto da parte dei genitori nei loro confronti accompagnato, però, dalla prassi di stabilire regole comportamentali. Va sottolineato che questa tipologia si basa sulla percezione dei figli, la quale non necessariamente riflette lo stile educativo effettivamente adottato dai genitori.

La tipologia ottenuta è stata esaminata, considerando la sua influenza sulla multiproblematicità, già introdotta nel primo paragrafo (cfr. Appendice metodologica online: Allegato 3).

Come anticipato, tale relazione è stata analizzata ipotizzando una serie di percorsi causali che comportano la scomposizione dell’effetto degli stili genitoriali sulla variabile di interesse (la multiproblematicità) in un effetto diretto e in uno indiretto. Il primo computa la relazione tra le due variabili esaminate al netto dell’effetto di una serie di indici, la cui costruzione è illustrata nell’appendice metodologica online del volume (cfr. Allegato 3). Gli indici considerati fanno riferimento al livello di disagio del contesto familiare e a una serie di caratteristiche individuali degli adolescenti, quali: il livello di propensione alla noia/apatia, il disagio relazionale, il grado di propensione al rischio, il livello di autostima e un insieme di capacità e competenze sociali concepibili come *life skills*. A questi indici sono stati aggiunti altri due inerenti alla partecipazione ad attività culturali, rispettivamente ufficiali (cioè, connesse ai saperi scolastici/disciplinari) e ludiche (cioè, di natura ricreativa e più centrali nell’industria culturale contemporanea).

Altre variabili intervenienti, infine, si riferiscono al rendimento scolastico e alla possibilità di fruire di una carta prepagata.

2.3. Stili genitoriali, disagio familiare e multiproblematicità

L'analisi dei dati può prendere avvio dalla distribuzione dei quattro stili genitoriali nel nostro campione e dall'associazione di ognuno di questi con la condizione multiproblematica, col clima familiare complessivo e, infine, con una serie di caratteristiche (proprietà) individuali degli intervistati.

Tale analisi già presuppone la relazione gerarchica, ipotizzata nell'introduzione, secondo la quale lo stile educativo dei genitori influisce non solo direttamente sulla presenza o assenza di multiproblematicità, ma anche indirettamente, mediante l'effetto esercitato sul livello di disagio familiare percepito, e, tramite questo, sulle caratteristiche individuali degli intervistati.

Il primo dato da evidenziare conferma la netta prevalenza dello stile permissivo o, meglio, la percezione degli intervistati di interagire con genitori non intrusivi e al tempo stesso effettivamente interessati al loro percorso di crescita. Non è escluso che la percezione di uno stile educativo permissivo si associa in realtà a forme di indirizzamento del comportamento velate, attraverso le quali i genitori riescono a contribuire alla formazione dell'identità e della personalità dei figli, facendo leva sui loro piaceri. I dati a nostra disposizione, comunque, sembrerebbero segnalare che all'interno di uno stile genitoriale non affatto intrusivo sia davvero scarsa la formulazione esplicita di regole sul comportamento che i figli sono chiamati a tenere dentro e fuori casa.

Questo stile “permissivo” è attribuibile a poco più della metà degli intervistati (51,5%), mentre meno di un decimo sembra vivere all'interno di un contesto familiare espressamente autoritario (8,5%). Il restante 40% si equidistribuisce negli altri due stili genitoriali, con una leggera prevalenza di quello autorevole (21,5%). Lo stile trascurante, presumibilmente quello più associato a genitori orientati da un particolare ripiegamento su loro stessi, riguarda comunque il 18,5% degli intervistati.

Analizzata da un'altra prospettiva, si può notare come solo il 30% degli intervistati dichiari la presenza di regole esplicite impresse dai genitori, un fenomeno che sembra confermare la diffusione di una socializzazione volta a non orientare i minori. Si tratta di una caratteristica tipica dell'organizzazione sociale neoliberista, come evidenziato già da Bernstein (1971), sebbene non vada trascurato che il tasso minoritario di genitori autoritari risulti superiore (10%) quando si esaminano le studentesse, anziché i loro coetanei di genere maschile (6%).

Tenuto conto di questo scenario, colpisce la variazione del tasso di multiproblematicità adolescenziale in funzione dello stile genitoriale (cfr. Tab. 2). Infatti, complessivamente il 21% degli intervistati è in una condizione multiproblematica, con questo valore che sale di oltre il 33% (più di 7 punti percentuali in valori assoluti), passando al 28,7% tra gli studenti con genitori esercitanti uno stile educativo trascurante. Quest'ultimo valore resta pressoché stabile (28,2%) tra gli studenti provenienti da ambienti familiari autoritari, mentre crolla al 19% e al 17,9% tra i coetanei con genitori rispettivamente autorevoli e permissivi.

Tab. 2 – Multiproblematicità dei figli per stile genitoriale (%)

Multiproblematicità	Stile genitoriale				Totale
	Trascurante	Permissivo	Autoritario	Autorevole	
No	71,3	82,1	71,8	81,0	79,0
Sì	28,7	17,9	28,2	19,0	21,0
<i>Total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(1.171)	(3.240)	(532)	(1.350)	(6.293)

In prima battuta, lo stile permissivo e quello autorevole paiono equivalersi come fattori di protezione. Tuttavia, bisogna tener conto di una differenza interessante tra la dipendenza da gaming e quella da gambling. Se si ricorre alla scala a quattro livelli (rischio: basso, medio-basso, medio-alto e alto), si evince che il rischio alto di gaming riguarda il 6,3% degli intervistati con genitori permissivi e l'8,4% di quelli con genitori autorevoli, mentre passa all'11,3% (stile genitoriale trascurante) e al 13,8% (stile genitoriale autoritario) negli altri due gruppi di studenti. Ancor più interessante è la distribuzione del rischio basso di gaming, che vede i figli con genitori permissivi raggiungere un tasso del 51,6%, un valore di quasi 6 punti percentuali superiore a quello registrato (45,6%) tra i ragazzi con genitori autorevoli, seguono i coetanei con genitori trascuranti (42%) e chiude la classifica il gruppo con genitori autoritari (39,4%).

Lo stile genitoriale permissivo rappresenta ancor di più un fattore protettivo quando si considera l'indice concernente il rischio di gambling (sempre suddiviso in quattro livelli). In questo caso, ben il 59,1% degli intervistati con genitori permissivi presenta un basso rischio, mentre questo valore crolla di 9,9 punti percentuali (49,2%) tra gli adolescenti con genitori autorevoli. Questi ultimi presentano un tasso di basso rischio di dipendenza dal gambling analogo agli intervistati con genitori autoritari (49,8%) e comunque inferiore

a quelli con genitori trascuranti, per i quali si registra il 53,3% di casi in questa situazione. Tuttavia, se si considerano le minoranze di studenti con alto rischio di gambling è lo stile trascurante a mostrarsi più problematico, segnalando un tasso del 4,9%. Questo valore passa al 4,3% tra gli intervistati con genitori autorevoli, si abbassa ancora al 3,6% tra i casi provenienti da ambienti familiari autoritari e raggiunge solo il 2,7% tra gli intervistati con genitori permissivi.

In sintesi, è lo stile permissivo a essere più protettivo rispetto alla diffusione di comportamenti adolescenziali problematici, mentre gli altri stili si associano in maniera variabile ai vari livelli di rischio relativi al gaming e gambling.

In ogni caso, quando si ragiona sulla presenza di almeno due problematiche, dunque sulla condizione di multiproblematicità, allora emerge il ruolo protettivo anche dello stile autorevole, sebbene la sua efficacia sia inferiore a quella espressa dallo stile permissivo.

Non esiste una relazione lineare tra stile genitoriale e multiproblematicità del comportamento adolescenziale, dato che la seconda varia sulla base dei differenti livelli assunti da una serie di variabili intervenienti. Di particolare interesse è il livello di disagio familiare: la multiproblematicità è più diffusa tra gli studenti con genitori autoritari e autorevoli, in caso di elevato disagio familiare; mentre si associa con lo stile genitoriale trascurante quando il livello di disagio familiare è basso (Tab. 3).

Tab. 3 – Multiproblematicità per stile genitoriale e livello di disagio familiare (%)

Livello di disagio familiare	Multiproblematicità	Stile genitoriale				Totale
		Trascurante	Permissivo	Autoritario	Autorevole	
Basso	No	71,1	85,7	86,4	86,0	85,2
	Sì	28,9	14,3	13,6	13,4	14,8
	<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Medio-basso	No	71,7	80,2	78,8	82,8	79,4
	Sì	28,3	19,8	21,2	17,2	20,6
	<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Medio-alto/ Alto	No	71,2	72,3	69,0	65,8	70,1
	Sì	28,8	27,7	31,0	34,2	29,9
	<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0 (532)	100,0	100,0
	V.a.	(1.171)	(3.240)		(1.350)	(6.293)

Infatti, in presenza di un disagio elevato scontato in famiglia si registra il 31% e il 34,2% di casi multiproblematici tra coloro che hanno genitori rispettivamente autoritari e autorevoli, mentre questo valore è del 27,7% tra gli intervistati con genitori permissivi e il 28,8% tra quelli con genitori trascuranti. Se, invece, si considera gli intervistati con basso livello di disagio familiare i multiproblematici sono il 28,9% degli adolescenti con genitori trascuranti, mentre questo valore si dimezza tra tutti gli altri intervistati.

La tabella 4 mostra che il disagio familiare si associa in particolare allo stile autoritario e a quello trascurante, come era immaginabile. Tuttavia, si conferma come l'autorevolezza non rappresenti lo stile educativo più rilevante nello scongiurare un elevato grado di disagio in famiglia, poiché un quinto degli intervistati con genitori autorevoli reputa molto problematico il clima familiare, mentre questo valore crolla a poco più di un decimo per gli adolescenti con genitori permissivi.

Il tasso di disagio familiare elevato si rileva tra quasi i due terzi degli intervistati con genitori orientati allo stile trascurante e i tre quarti di coloro che sembrerebbero vivere in famiglie autoritarie.

Vale la pena ribadire che si tratta dello stile genitoriale percepito dagli adolescenti. Forse proprio per questo motivo è bene anche ragionare sull'eventualità che lo stile dei genitori sia il riflesso del comportamento dei figli (Lewis, 1981) e che, dunque, esso sia stato adattato nel tempo dai primi sulla base della reazione dei secondi.

Tab. 4 – Livello di disagio familiare per stile genitoriale (%)

Livello di disagio familiare	Stile genitoriale				Totale
	Trascurante	Permissivo	Autoritario	Autorevole	
Basso	10,3	52,3	4,1	44,3	38,7
Medio-basso	27,4	35,5	21,3	34,9	32,6
Medio-alto/Alto	62,3	12,2	74,6	20,8	28,7
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(1.171)	(3.240)	(532)	(1.350)	(6.293)

Non solo, si può ipotizzare un rapporto circolare tra disagio familiare e stile genitoriale. Se si esamina la relazione inversa a quella analizzata nella tabella 4, si scopre come sia particolarmente forte l'associazione tra elevato disagio familiare e autoritarismo, così come significativa è la repulsione tra un disagio di scarsa entità e questo stesso stile genitoriale.

Inoltre, tra gli adolescenti con scarso disagio familiare un quarto è formato da rispondenti con genitori autorevoli e quasi tutti gli altri dagli intervistati con genitori permissivi. Ciò che più conta evidenziare, però, è che tra gli intervistati che dichiarano un livello medio-alto o alto di disagio familiare ben il 40,4% è formato da intervistati con genitori trascuranti e solo poco più del 15% da studenti i cui genitori adottano uno stile autorevole, mentre il restante 44% si divide equamente tra i casi con genitori permissivi o autoritari (Tab. 5).

Tab. 5 – Stile genitoriale per livello di disagio familiare (%)

Stile genitoriale	Livello di disagio familiare			Totale
	Basso	Medio-basso	Medio-alto/alto	
Trascurante	5,0	15,7	40,4	18,5
Permissivo	69,6	55,9	22,0	51,5
Autoritario	0,9	5,5	22,0	8,5
Autorevole	24,5	22,9	15,6	21,5
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(2.435)	(2.054)	(1.804)	(6.293)

Il livello di disagio familiare sembrerebbe incidere anche sulle qualità personali, che risultano esercitare a loro volta influenze non affatto trascurabili sulle probabilità di esperire una condizione multiproblematica, come si vedrà più avanti con l'analisi multivariata. Per il momento è utile esaminare la relazione tra gli stili genitoriali e tali caratteristiche personali. Ad esempio, lo stile autoritario, seguito da quello trascurante, si associa al disagio relazionale provato dagli studenti. Infatti, il gruppo di intervistati con genitori esercitanti uno stile educativo autorevole presenta un tasso di elevato disagio relazionale individuale (19,4%), pari alla metà di quello rilevato nel gruppo contraddistinto dallo stile autoritario dei genitori (37,6%). Questo valore scende addirittura al 15,6% tra gli adolescenti con genitori permissivi; in posizione mediana si colloca il gruppo i cui genitori paiono esercitare uno stile educativo trascurante: questo si associa a un tasso di disagio relazionale elevato pari al 25,9%. La tendenza speculare si rileva quando si considera il livello basso di disagio relazionale (Tab. 6).

Analoghe tendenze si riscontrano in merito alla propensione degli adolescenti alla noia e all'apatia: ancora una volta l'autoritarismo genitoriale si associa a una condizione di malessere, in misura anche maggiore allo stile trascurante; mentre gli altri due stili si mostrano più protettivi.

Tab. 6 – Livello di disagio relazionale per stile genitoriale (%)

Livello di disagio relazionale	Stile genitoriale				Totale
	Trascurante	Permissivo	Autoritario	Autorevole	
Basso	13,0	23,4	8,8	18,9	19,3
Medio-basso	28,1	35,5	23,0	35,0	33,0
Medio-alto	33,0	25,5	30,6	26,7	27,5
Alto	25,9	15,6	37,6	19,4	20,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(1.171)	(3.240)	(532)	(1.350)	(6.293)

Nel dettaglio, gli adolescenti con genitori esercitanti uno stile permissivo o autorevole fanno registrare un tasso di noia e apatia individuale che è elevato solo per circa il 12-14% dei casi, un valore corrispondente a meno della metà di quanto rilevato tra gli intervistati con genitori autoritari; quando il confronto riguarda, invece, il tasso relativo a un basso livello di questo stato d'animo i valori dei primi sono pari al doppio di quanto rilevato tra gli adolescenti con genitori autoritari o trascuranti (Tab. 7).

Tab. 7 – Livello di propensione alla noia e all'apatia per stile genitoriale (%)

Livello di propensione alla noia e all'apatia	Stile genitoriale				Totale
	Trascurante	Permissivo	Autoritario	Autorevole	
Basso	9,9	17,6	8,3	15,4	14,9
Medio-basso	43,6	52,7	40,6	51,3	49,7
Medio-alto	23,1	17,2	23,1	19,4	19,3
Alto	23,4	12,5	28,0	13,9	16,1
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(1.171)	(3.240)	(532)	(1.350)	(6.293)

Per motivi di spazio ci si limita qui a evidenziare come tendenze opposte si rilevano quando si considera il livello di autostima: il tasso di intervistati con un alto livello di autostima è del 29% e del 27,9% rispettivamente tra coloro che hanno genitori permissivi e autorevoli, mentre gli analoghi valori tra i coetanei con genitori autoritari e trascuranti sono nel primo caso 13,3% e nel secondo 19,4%.

Ancora una volta lo stile autoritario risulta il più problematico, seguito da quello trascurante. All'opposto, lo stile autorevole è ancor più quello permis-

sivo risultano migliori per la stabilità socioemotiva e psicologica familiare e degli adolescenti. Nei confronti di adolescenti appartenenti alla generazione Z e in un contesto fortemente volto all'individualismo, la scarsa direttività genitoriale sembra rappresentare la soluzione più efficace per promuovere il benessere dei figli, a meno che questa (stile autorevole) non sia ben amalgamata con l'ascolto attivo dei loro bisogni.

È, comunque, la permissività a risultare lo stile educativo più congeniale alla formazione di un soggetto stabile e anche competente. Se si analizzano la relazione tra gli stili genitoriali e la propensione al rischio, o tra i primi e l'indice di *life skills*, questa indicazione viene confermata. Gli adolescenti educati con stile permissivo mostrano il tasso minore di alta propensione al rischio (12,4%) (cfr. Tab. 8) e il tasso maggiore di elevate *life skills* (37,3%) (cfr. Tab. 9), seguiti dai coetanei che esperiscono uno stile autorevole (alto rischio: 12,5%; elevate *life skills*: 33,8%); mentre vale l'esatto contrario per gli intervistati ai quali è stato attribuito uno stile trascurante da parte dei genitori (alto rischio: 20,3%; elevate *life skills*: 23,4%) o autoritario (22,2%; 24,8%).

Tab. 8 – Livello di propensione al rischio per stile genitoriale (%)

Livello di propensione al rischio	Stile genitoriale				Totale
	Trascurante	Permissivo	Autoritario	Autorevole	
Basso	29,7	41,3	28,8	37,3	37,2
Medio-basso	24,5	25,4	25,6	28,4	25,9
Medio-alto	25,4	21,0	23,5	21,9	22,2
Alto	20,3	12,4	22,2	12,5	14,7
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(1.171)	(3.240)	(532)	(1.350)	(6.293)

Tab. 9 – Livello di acquisizione di life skills per stile genitoriale (%)

Livello di acquisizione di life skills	Stile genitoriale				Totale
	Trascurante	Permissivo	Autoritario	Autorevole	
Basso	2,2	0,8	2,1	1,8	1,4
Medio-basso	18,4	12,5	22,2	11,6	14,2
Medio-alto	55,9	49,4	50,9	52,9	51,5
Alto	23,4	37,3	24,8	33,8	32,9
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
V.a.	(1.171)	(3.240)	(532)	(1.350)	(6.293)

Inutile dire che al crescere del disagio familiare aumentano le difficoltà socioemotive degli adolescenti e la loro propensione al rischio, mentre si riducono autostima e *life skills*.

Se si riconducessero i quattro stili al quadro teorico adottato (par. 2.1), si potrebbe rinvenire nell'autoritarismo la persistenza del modello familiare tradizionale, presente nella prima parte del Novecento (Horkheimer *et al.*, 1936) e nei decenni successivi rielaborato/declinato secondo le norme di solidarietà sociale tipiche della famiglia operaia, fondata sull'identificazione impoverente, avrebbe notato Fromm (1962), e su un'organizzazione posizionale, cioè incentrata sulla rigida divisione dei ruoli per far fronte alla precarietà esistenziale dei ceti popolari, avrebbe aggiunto Bernstein (1971).

Lo stile autorevole potrebbe, invece, rappresentare l'orientamento tipico di quei contesti familiari in cui si prova a mediare tra l'autoritarismo e il permissivismo diffuso negli ultimi decenni. Da un punto di vista temporale, infatti, lo stile autorevole era sicuramente quello più desiderabile/auspicato negli anni di transizione dall'inizio del secondo dopoguerra (ancora legato ai valori materialistici delle società tradizionali del primo Novecento) e i decenni della rivoluzione culturale postmaterialista del Sessantotto (Inglehart, 1977), successivamente riassorbita secondo i canoni del neoliberismo (Harvey, 2005).

Oggi, forse, non è più così chiaro quanto lo stile autorevole sia assunto come il migliore in assoluto, dato che permissivismo e orientamento trascurante possono essere annoverati come stili tipici dei nostri giorni, entrambi funzionali all'ordine politico-economico neoliberista. Il primo è interpretabile come il riflesso del modello familiare pienamente interpersonale (par. 2.1), mentre lo stile trascurante potrebbe rappresentare l'evoluzione della forma radicale borghese, in più esplicita sintonia con il neoliberismo. Infatti, lo stile trascurante sembra riflettere un contesto familiare in cui l'individualismo degli adulti è divenuto così esasperato da inibire la stessa trasmissione della personalità acquisitiva di parsonsiana memoria. Lo stile trascurante sembra essere presente tra i ceti borghesi in misura non così nettamente inferiore rispetto a quelli popolari³ (Tab. 10). Questo dato indica che lo stile trascurante non è associabile solo al disagio socio-culturale o economico, ma può trovare terreno fertile anche nelle famiglie benestanti.

In termini più generali, la tabella 10 indica che la classe sociale di appartenenza (rilevata qui tenendo conto esclusivamente dello status occupazionale del padre) incide poco sullo stile genitoriale, almeno per come questo è stato qui ricostruito.

3. I figli di imprenditori, dirigenti, liberi professionisti, insegnanti e impiegati sono stati classificati di estrazione borghese, tutti gli altri (figli di artigiani, piccoli negozianti, operai e altri lavoratori manuali) di estrazione popolare.

Tab. 10 – Stile genitoriale per estrazione sociale (%)

Stile genitoriale	Estrazione sociale		Totale
	Borghese	Popolare	
Trascurante	16,4	20,9	18,3
Permissivo	53,0	49,9	51,7
Autoritario	7,8	9,1	8,4
Autorevole	22,7	20,1	21,6
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(3.442)	(2.588)	(6.030)

Presumibilmente sovrastimata dal ricorso al questionario anziché alle tecniche di ricerca non standard (più congeniali a esaminare il rapporto tra condizione sociale e stile genitoriale), l’omogeneità qui riscontrata conferma l’intuizione di Bernstein (1971) sulla progressiva convergenza dei modelli organizzativi familiari tra le classi sociali.

È interessante notare come l’autorevolezza appaia trasversale ai due mondi sociali identificati, e in parte lo stesso vale anche per l’autoritarismo, sebbene lo scarto di 1,3 punti percentuali tra l’estrazione borghese e quella popolare vada esaminata alla luce di un totale campionario per lo stile autoritario di appena l’8,4%. Se si passa a considerare il ruolo del livello di scolarizzazione dei genitori, risulta che lo stile trascurante è maggiormente presente tra gli adolescenti con almeno un genitore privo del diploma, poco importa se l’altro genitore sia nella stessa condizione o abbia un titolo superiore. In questi contesti familiari lo stile permisivo risulta meno diffuso. Lo stile autoritario pare leggermente meno probabile, invece, quando i genitori presentano lo stesso livello di istruzione, purché in possesso di almeno il diploma di scuola secondaria di secondo grado. Infine, lo stile autorevole è tipico delle famiglie più istruite, cioè con entrambi i genitori laureati o un genitore laureato e l’altro diplomato (Tab. 11).

La condizione sociale dei genitori non pare associata al livello di *life skills* degli intervistati: un terzo degli intervistati mostra un elevato livello di *life skills*, con scarti irrisori di due punti percentuali, a svantaggio degli studenti di estrazione popolare (32% rispetto al 34% rilevato tra i soggetti di estrazione borghese); analogamente il livello di istruzione dei genitori non pare contare, se è vero che il tasso di persone con elevate *life skills* oscilla tra il 32% e il 34% all’interno delle diverse modalità esaminate nella tabella 11, con l’unica eccezione costituita dalle famiglie con un genitore laureato e l’altro privo anche del diploma di scuola superiore. Nell’ultimo caso il tasso di studenti con elevate *life skills* scende al 30%.

Tab. 11 – Stile genitoriale per tipo di scolarizzazione dei genitori (%)

Stile genitoriale	Scolarizzazione dei genitori					Totale
	Al massimo un diplomato	Entrambi diplomati	Un laureato e un privo del diploma	Un laureato e un diplomato	Entrambi laureati	
Trascurante	22,5	18,5	22,7	14,5	14,8	18,2
Permissivo	49,6	53,8	46,2	52,2	54,1	51,9
Autoritario	8,8	7,7	9,1	9,0	7,7	8,3
Autorevole	19,1	20,1	21,9	24,3	23,4	21,5
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>V.a.</i>	(1.688)	(1.320)	(383)	(1.107)	(1.513)	(6.011)

Solo sul rendimento scolastico medio si registra una leggera associazione con la condizione sociale dei genitori: gli studenti di estrazione borghese nel 16% ottengono ottimo e nel 23% un giudizio pari a scarso o sufficiente, mentre tra i soggetti di estrazione popolare gli analoghi valori passano al 12% nel primo caso e al 29,4% nel secondo⁴.

Nel corso dell'analisi multivariata, i coefficienti di regressione corrispondenti alle modalità delle variabili sulla condizione sociale dei genitori sono risultati nel complesso trascurabili e per ragioni di parsimonia sono stati esclusi dal modello finale. All'opposto un ruolo importante è giocato da una serie di variabili intervenienti, tra le quali lo stesso rendimento scolastico, che pare essere influenzato proprio dallo stile genitoriale. In questo caso, se è vero che il tasso di studenti con scarsi risultati è solo del 2,8% e del 3% rispettivamente tra i soggetti con genitori permissivi e quelli con genitori autorevoli, è altrettanto vero che l'analogo tasso di studenti con ottimo è del 14,7% tra i primi, poco distanti dagli intervistati con genitori autoritari (13,5%) e preceduti da quelli con genitori autorevoli (17,8%). In altre parole, la direttività può supportare carriere scolastiche di successo, un aspetto non così irrilevante, giacché l'analisi multivariata suggerisce l'esistenza di un nesso tra l'impegno nello studio e la formazione di una soggettività capace di autoregolarsi e così evitare di assumere comportamenti problematici come quelli esaminati in questo volume. Ciò vale, però, più quando la direttività è esercitata secondo i canoni dello stile autorevole, giacché contesti familiari autoritari possono anche supportare un buon rendimento, ma in compenso si associano a maggiori

4. Si rimanda alla nota 3.

probabilità di disagio emotivo-psicologico, ossia a condizioni di fragilità, che possono favorire pratiche ludiche a rischio.

3. Oltre il contesto familiare: le associazioni caratteristiche tra multiproblematicità e altri fattori di rischio e protettivi

L'analisi prosegue ora, spostando l'attenzione dalle variabili inerenti al contesto familiare, incluse quelle relative alla condizione socioeconomica e culturale dei genitori degli intervistati, a quelle più strettamente riconducibili alle pratiche culturali, alle relazioni sociali extra-familiari e alle condizioni sociopsicologiche degli intervistati. Sebbene – come visto – possano essere concepite in molti casi in posizione interveniente/mediana tra i fattori più strettamente collegati alle caratteristiche del contesto familiare e l'assunzione di comportamenti adolescenziali problematici, le variabili esaminate in questo paragrafo assumono una rilevanza propria per il nostro oggetto di ricerca. L'analisi di questo paragrafo si propone, pertanto, di identificare tra queste variabili i fattori di rischio che favoriscono l'insorgenza di comportamenti multiproblematici, nonché i fattori protettivi che ne esercitano un effetto deterrente. A tal fine, la tabella 12 propone un'analisi comparativa approfondita tra adolescenti con comportamenti multiproblematici (21% del campione) e coloro che manifestano uno o nessun comportamento a rischio (79%), mettendo in luce differenze significative in ambiti cruciali della vita quotidiana, relazionale, scolastica e psicologica⁵. Tale approccio consente una più accurata individuazione delle caratteristiche peculiari del profilo multiproblematico.

Come discusso nei capitoli precedenti e in linea con la letteratura sullo sviluppo adolescenziale, i fattori di protezione rappresentano risorse individuali e contestuali che promuovono esiti positivi e attenuano l'impatto dei fattori di rischio. In quest'ottica, la tabella 12 restituisce un quadro articolato dei tratti che connotano il sottogruppo di adolescenti con condotte problematiche multiple, attraverso il confronto con i coetanei meno esposti. L'impiego del criterio di sovra-rappresentazione delle modalità di risposta, significativamente più frequenti tra i soggetti multiproblematici, consente di delineare con maggiore precisione gli elementi discriminanti del profilo in esame.

5. In particolare, si è fatto uso di una tabella di sintesi, in cui in relazione ai due tipi identificati si sono riportate esclusivamente le modalità caratterizzanti delle variabili indipendenti (fattori di rischio e protettivi significativamente associati) e le relative percentuali, utilizzando quale criterio di selezione dei tratti distintivi di ciascun profilo una sovra-rappresentazione significativa della/e modalità delle variabili caratterizzanti rispetto al totale (corrispondente all'incidenza del profilo nel campione).

Tab. 12 – Caratterizzazione del profilo degli adolescenti con comportamenti multiproblematici, attraverso il confronto con il profilo dei casi che praticano un solo comportamento a rischio o nessuno (%)

Variabile/Modalità caratterizzante	Nessuno o un comportamento problematico (79%)	Multiroblematicità (21%)	Significatività (p-value)
<i>Attività culturali</i>			
Quanti libri non scolastici hai letto negli ultimi 12 mesi?	Più di quattro (87,4%)	Nessuno (29,1%)	<0,001
Numero attività culturali svolte nel tempo libero negli ultimi 12 mesi	–	Nessuna (27,0%)	0,08
<i>Attività ricreative e vita sociale</i>			
Frequenza di partecipazione ad attività ludico-ricreative (concerti, rave party, manifestazione sportiva)	Bassa (89,4%) Medio-bassa (84,5%)	Alta (34,8%)	0,00
Esce con amici dal lunedì al venerdì pomeriggio	Mai (85,8%)	Spesso (28,9%) Sempre (45,8%)	<0,001
Esce con amici dal lunedì al venerdì sera/notte	Mai (87,2%)	Spesso (38,3%) Sempre (46,2%)	<0,001
Esce con amici weekend pomeriggio	Mai (81,2%) Qualche volta (83,2%)	Sempre (30,5%)	<0,001
Esce con amici weekend sera/notte	Mai (90%)	Sempre (32,7%)	<0,001
<i>Possesso carta prepagata</i>			
Possesso carta prepagata	No (83%)	Sì (24,6%)	<0,001
<i>Genere e rendimento scolastico</i>			
Genere	Femminile (87,1%)	Maschile (28,5%)	<0,001
Rendimento scolastico medio finale anno precedente	Ottimo (88%)	Mediocro (38,7%) Insufficiente (33,3%) Sufficiente (30,9%)	<0,001
<i>Life skills</i>			
Livello di acquisizione di <i>life skills</i>	Alto (85,0%)	Basso (35,6%) Medio-basso (31,8%)	0,00
Livello di acquisizione della competenza consapevolezza di sé	–	Basso (30,6%) Medio-basso (25,2%)	0,00

Tab. 12 – Segue

Variabile/Modalità caratterizzante	Nessuno o un comportamento problematico (79%)	Multiproblematicità (21%)	Significatività (p-value)
Livello di acquisizione della competenza gestione di relazioni efficaci	Alto (83,1%)	Basso (40,9%) Medio-basso (29,5%)	0.00
Livello di acquisizione della competenza empatia	–	Basso (36,7%) Medio-basso (28,2%)	0.00
Livello di acquisizione della competenza pensiero critico	Alto (83,2%)	Basso (35,4%) Medio-basso (27,4%)	0.00
Livello di acquisizione della competenza <i>decision making</i>	Alto (84,4%)	Basso (34,6%) Medio-basso (30,6%)	0.00
Livello di acquisizione della competenza <i>problem solving</i>	–	Basso (32,2%) Medio-basso (28,2%)	0.00
<i>Fattori di rischio</i>			
Livello di propensione al rischio	Basso (92,1%)	Medio-alto (31,4%) Alto (42,7%)	0.00
Indice di propensione alla noia apatia	Basso (88,5%)	Medio alto (25,7%) Alto (32,4%)	0.00
Tempo settimanale sui videogames	Meno di 14 ore (83,4%)	Oltre 14 ore (31,8%)	0.00

Dal punto di vista delle attività culturali, i dati suggeriscono una netta distinzione tra i due profili: gli adolescenti non problematici mostrano una maggiore propensione alla lettura di libri non scolastici (87,4% ne ha letti più di quattro), mentre il gruppo multiproblematico si caratterizza per una sovrarappresentazione di studenti che non hanno letto alcun libro (29,1%), con una significatività altamente rilevante ($p<0,001$). Questo dato si inserisce coerentemente nella letteratura che riconosce alla pratica della lettura un ruolo protettivo nei confronti delle condotte devianti, in quanto capace di potenziare le capacità cognitive, la regolazione emotiva e il senso critico (Sun *et al.*, 2024).

Analogamente, nel dominio delle attività ricreative e della vita sociale, si osservano pattern comportamentali divergenti. I soggetti multiproblematici riportano una frequenza significativamente maggiore di uscite serali, sia nei giorni feriali (spesso 38,3%; sempre 46,2%) sia nel fine settimana (sempre 32,7%), rispetto ai coetanei con un solo o nessun comportamento problema-

tico, che dichiarano di non uscire nelle ore serali ($p<0,001$). Queste evidenze sembrano riflettere una maggiore esposizione a contesti informali potenzialmente disfunzionali, dove la regolazione dei comportamenti è meno mediata dagli adulti. Tali contesti, se non accompagnati da competenze psicosociali sufficienti, possono amplificare il rischio di emulazione e adozione di condotte devianti.

Il possesso di una carta prepagata, più elevato tra i soggetti multiproblematici (24,6% vs 21%), può rappresentare un indicatore di maggiore autonomia economica, spesso associata a una precoce sperimentazione di consumi non mediati, in particolare se non accompagnata da competenze di self-regulation finanziaria. Questa variabile, pur apparentemente neutra, riflette la possibilità di accesso a risorse che, in assenza di supervisione e competenze regolative, possono facilitare la sperimentazione di pratiche a rischio come il gioco d'azzardo online.

Sul piano scolastico e demografico, il dato relativo al genere conferma una maggiore vulnerabilità dei ragazzi, coerentemente con numerosi studi che indicano negli adolescenti di genere maschile una maggiore esposizione ai comportamenti antisociali e alla disregolazione emotiva (Jessor, 1991). Anche il rendimento scolastico si rivela un importante fattore discriminante: livelli scolastici insufficienti o mediocri sono significativamente sovra-rappresentati nel gruppo multiproblematico, a conferma del legame tra successo scolastico, engagement educativo e prevenzione del disagio psicosociale (Rutter, 1987; Resnick *et al.*, 1997).

Una delle dimensioni più rilevanti della tabella 12 riguarda le *life skills*, che si configurano come risorse trasversali fondamentali nella prevenzione della multiproblematicità. Il gruppo multiproblematico mostra livelli nettamente inferiori in quasi tutte le dimensioni esplorate: consapevolezza di sé, empatia, pensiero critico, gestione delle relazioni, *decision making* e *problem solving*. La significatività statistica ($p<0,001$) di queste variabili evidenzia una correlazione robusta tra deficit psicosociali e condotte devianti. Tali risultati sono coerenti con i modelli teorici dell'OMS (1994, 1997), che individuano le *life skills* come determinanti centrali della salute mentale positiva e della resilienza, e con numerose evidenze empiriche (Botvin, Griffin, 2004). Inoltre, la letteratura ha sottolineato l'importanza del coping, della regolazione emotiva e del supporto sociale nel mediare l'impatto dello stress e delle pressioni ambientali (Zimmer-Gembeck, Skinner, 2011), confermando l'ipotesi che le *life skills* siano non solo competenze individuali, ma anche indicatori del funzionamento adattivo in contesti complessi (cfr. cap. 7).

Tra i fattori di rischio individuali, emergono con forza la propensione al rischio, la noia/apatia e il tempo eccessivo dedicato ai videogiochi. L'inclinazione al rischio (alto nel 42,7% dei soggetti multiproblematici) e i livelli elevati

di noia (alto nel 32,4%) rappresentano tratti caratteriali associati alla ricerca di stimoli intensi e alla bassa tolleranza alla frustrazione, come descritto nei modelli di *sensation seeking* e *problem behavior theory* (Zuckerman, 1979; Jessor, Jessor, 1977). Questi fattori, se presenti in assenza di adeguati meccanismi di controllo interno, possono fungere da catalizzatori per l'adozione di comportamenti devianti, amplificando la vulnerabilità individuale. Il tempo eccessivo trascorso sui videogiochi (oltre 14 ore settimanali nel 31,8% del gruppo multiproblematico) può inoltre riflettere una forma di isolamento sociale e una compensazione disfunzionale di bisogni relazionali o emotivi, in linea con le recenti evidenze su dipendenze comportamentali e digitali (OECD, 2020).

Un ulteriore elemento trasversale, che pur non essendo esplicitamente rappresentato nella tabella emerge dalle riflessioni teoriche a corredo, è il ruolo dell'autostima quale risorsa protettiva fondamentale. Adolescenti con una buona percezione di sé mostrano minore vulnerabilità alle pressioni sociali e maggiore resilienza, in quanto più capaci di attivare strategie di coping adattive e orientate al benessere (Huebner, Valois, 2006). Allo stesso modo, il supporto sociale percepito – anche se in questa analisi non è formalizzato – rappresenta un ulteriore fattore di protezione rispetto all'esposizione a contesti disfunzionali, come indicato da Salas-Wright *et al.* (2013) e da numerose ricerche sulla resilienza relazionale.

Dall'analisi emerge un profilo di adolescente multiproblematico caratterizzato da una costellazione di vulnerabilità: marcati deficit nelle competenze psicosociali, scarso investimento scolastico, elevata esposizione a contesti di socializzazione disfunzionali e tratti comportamentali propensi a sperimentare situazioni a rischio.

La modellizzazione statistica, illustrata nel paragrafo successivo e costruita a partire da queste dimensioni, consentirà di quantificare con maggiore precisione il peso predittivo di ciascuna variabile, offrendo indicazioni utili per la progettazione di interventi educativi e psicosociali più mirati ed efficaci.

4. Alla ricerca di nessi causali: applicazione di un modello di regressione logistica

Per esplorare le associazioni tra i fattori di rischio e protettivi individuati e la presenza di comportamenti problematici multipli, è stata implementata una regressione logistica binaria. Tale tecnica consente di stimare la probabilità che un soggetto presenti almeno due comportamenti problematici, in funzione di un insieme articolato di variabili di natura sociodemografica, familiare, psicosociale e comportamentale. L'obiettivo è identificare i predittori che mostrano un'associazione statisticamente significativa con la variabile dipendente.

Dopo un rigoroso controllo di qualità e la gestione dei valori mancanti (“user-defined missing values”), sono stati esclusi i casi incompleti⁶, ottenendo un campione finale di 5.248 casi validi (83,4% del totale).

La variabile dipendente, denominata “multiproblematicità”, è stata codificata in modo dicotomico:

0 = nessuno o un comportamento problematico

1 = due o più comportamenti problematici

Le variabili indipendenti e intervenienti sono state selezionate sulla base della rilevanza teorica e delle analisi condotte nei paragrafi precedenti, e sono state codificate, come esposto nella tabella 13, tramite indicatori, scegliendo come categoria di riferimento (valori di codifica più bassi) la condizione teoricamente meno esposta a multi-comportamenti devianti (ad esempio: femmina, stile genitoriale autorevole, basso disagio familiare, basso rischio, ecc.).

A seguito di un’approfondita valutazione delle variabili precedentemente identificate, sono state incluse nell’analisi esclusivamente quelle che hanno dimostrato una significatività statistica.

La regressione logistica è stata implementata secondo la modalità blockwise entry (inserimento per blocchi tematici), seguendo la sequenza:

- Blocco 1: genere e stile genitoriale.
- Blocco 2: disagio familiare.
- Blocco 3: noia/apatia, possesso carta prepagata, tempo sui videogiochi, partecipazione a eventi (concerti, rave, sport).
- Blocco 4: *life skills* e rendimento scolastico.
- Blocco 5: propensione al rischio.

Questa strategia ha permesso di valutare l’incremento della varianza spiegata e il contributo indipendente di ciascun gruppo di predittori, oltre a ragionare sulla struttura gerarchica delle variabili alla luce anche del quadro teorico di riferimento.

Nel corso della costruzione del modello di regressione logistica, a ciascun blocco di variabili introdotte è stata sistematicamente applicata la verifica della significatività globale mediante l’Omnibus Test (basato sulla statistica del Chi-quadrato). Tale procedura consente di valutare se l’aggiunta dei predittori in ciascun blocco comporti un miglioramento statisticamente rilevante della capacità del modello di discriminare tra i gruppi definiti dalla variabile dipendente, rispetto al modello nullo. In tutti gli stadi dell’analisi, l’Omnibus Test ha restituito valori altamente significativi ($p<0,001$), attestando che l’inclusione progressiva dei predittori selezionati contribuisce in modo sostanziale ad accrescere la performance predittiva del modello.

6. I 1.045 casi mancanti (16,6%) sono dovuti all’inserimento della variabile “Tempo settimanale sui videogames”, per la quale non tutti i rispondenti hanno fornito una risposta valida. Di conseguenza, questi casi sono stati esclusi automaticamente dall’analisi.

Tab. 13 – Lista delle variabili indipendenti inserite nel modello finale

Variabile	Categoria/Modalità	N	Codifica
Propensione al rischio	Basso (Rif.)	1.849	0
	Medio-basso	1.389	1
	Medio-alto	1.221	2
	Alto	789	3
Rendimento scolastico	Ottimo (Rif.)	716	0
	Scarso	198	1
	Sufficiente	1.194	2
	Buono	3.140	3
Stile genitoriale	Autorevole (Rif.)	1.113	0
	Trascurante	1.000	1
	Permissivo	2.702	2
	Autoritario	433	3
Propensione a noia/apatia	Basso (Rif.)	745	0
	Medio-basso	2.586	1
	Medio-alto	1.056	2
	Alto	861	3
Disagio familiare	Basso (Rif.)	2.030	0
	Medio-basso	1.748	1
	Medio-alto/Alto	1.470	2
Possesso carta prepagata	No (Rif.)	2.442	0
	Sì	2.806	1
<i>Life skills</i>	Medio-alto/Alto (Rif.)	4.453	0
	Basso/Medio-basso	795	1
Tempo settimanale sui videogiochi	Meno di 14 ore (Rif.)	3.080	0
	Oltre 14 ore	2.168	1
Genere	Femmina (Rif.)	2.389	0
	Maschio	2.859	1

Nota: Le categorie di riferimento (Rif.) sono state selezionate per rappresentare la condizione teoricamente meno esposta a praticare multi-comportamenti devianti.

La bontà di adattamento del modello è stata valutata attraverso diversi indicatori statistici. In primo luogo, il valore del $-2 \text{ Log Likelihood}$ è stato monitorato in ciascun blocco: una sua progressiva diminuzione riflette una riduzione della devianza residua e, conseguentemente, un migliore adattamento del modello ai dati osservati. Parallelamente, sono stati calcolati i coefficienti di determinazione pseudo- R^2 di Cox e Snell e di Nagelkerke, i quali fornisco-

no una stima della quota di varianza della variabile dipendente riprodotta dal complesso dei predittori inseriti. Nel modello finale, il valore di Nagelkerke R² si attesta a 0,268, indicando che circa il 27% della variabilità osservata nell'outcome è associata alle variabili indipendenti considerate, un risultato che può essere ritenuto soddisfacente (data l'unità di analisi individuale) nell'ambito delle scienze sociali.

L'accuratezza classificatoria del modello è stata ulteriormente indagata mediante l'analisi della *classification table*, la quale riporta la percentuale di casi correttamente assegnati alle rispettive categorie della variabile dipendente. Nel modello finale, la percentuale di classificazione corretta raggiunge l'80,5%, con una specificità particolarmente elevata (95,3% per la classe "nessuno o un comportamento problematico") e una sensibilità più contenuta (29,6% per la classe "due o più comportamenti problematici"). Questo sbilanciamento tra sensibilità e specificità è da ricondurre alla distribuzione asimmetrica della variabile e rappresenta una caratteristica ricorrente nei modelli predittivi applicati a fenomeni rari o poco frequenti.

La validità interna del modello è ulteriormente corroborata dalla stabilità delle stime ottenute e dalla persistenza della significatività di numerosi predittori anche dopo il controllo simultaneo per gli altri fattori. L'inserimento progressivo delle variabili per blocchi tematici, nonché la verifica della convergenza del processo iterativo di stima in ciascun blocco, hanno permesso di escludere la presenza di problematiche riconducibili alla multicollinearità e di garantire la robustezza dei parametri stimati. In sintesi, la strategia adottata ha consentito di costruire un modello statisticamente solido e affidabile per l'analisi delle associazioni tra i fattori di rischio selezionati e la probabilità di presentare comportamenti problematici multipli.

L'analisi dei risultati del modello di regressione logistica permette di valutare le associazioni statistiche tra un ampio spettro di fattori di rischio e la probabilità di presentare almeno due comportamenti problematici, controllando per l'effetto simultaneo delle altre variabili incluse nel modello (Hosmer *et al.*, 2013). Per ciascun preditore, sono stati esaminati i coefficienti di regressione (B), gli odds ratio (Exp(B)), gli errori standard, la statistica di Wald e i valori di significatività (p-value). L'utilizzo degli odds ratio (Exp(β)) consente di quantificare la forza di tali associazioni, esprimendo quanto la presenza di una determinata caratteristica (ad esempio, il genere maschile) incrementi la probabilità dell'outcome rispetto alla categoria di riferimento, a parità di tutte le altre condizioni (Bishop *et al.*, 2007).

L'analisi blockwise delle determinanti e traiettorie evolutive nell'adozione dei comportamenti multiproblematici in adolescenza consente di apprezzare non solo la stratificazione dei fattori di rischio e protettivi, ma anche il

contributo teorico degli stili genitoriali all'interno del più ampio quadro interpretativo. Nel primo blocco, emerge con chiarezza la rilevanza degli stili educativi, in linea con la letteratura che attribuisce agli stili genitoriali un ruolo fondativo nei processi di socializzazione primaria e nella strutturazione delle traiettorie comportamentali (cfr. par. 2). In particolare, lo stile trascurante ($OR=1,79$) e quello autoritario ($OR=1,93$) si associano a un incremento significativo del rischio di comportamenti multiproblematici rispetto allo stile autorevole, mentre lo stile permissivo non mostra effetti rilevanti. Questi risultati confermano le teorie che individuano nello stile autorevole un fattore protettivo, capace di promuovere l'autoregolazione e l'adattamento sociale, e negli stili trascurante e autoritario dei potenziali fattori di vulnerabilità.

L'effetto del genere maschile ($OR=2,46$) si inserisce in questo quadro come ulteriore elemento di rischio, suggerendo che le dinamiche di genere interagiscono con le pratiche educative nella definizione dei percorsi di devianza. In questa fase, il contesto familiare e il genere si configurano come determinanti distali, capaci di orientare in modo significativo le condotte adolescenziali.

Con l'inserimento, nel secondo blocco, del disagio familiare, il modello si arricchisce di una dimensione relazionale ed emotiva che, secondo i principali riferimenti teorici, media l'efficacia degli stili educativi. Il disagio familiare percepito, soprattutto ai livelli medio-alto e alto ($OR=2,49$), si impone come uno dei principali predittori del comportamento multiproblematico, assorbindo parte della varianza precedentemente attribuita agli stili genitoriali. Questi ultimi, pur mantenendo una certa significatività (stile trascurante $OR=1,32$; autoritario $OR=1,31$), vedono attenuato il loro impatto, a riprova del fatto che la qualità delle relazioni familiari può amplificare o mitigare gli effetti delle pratiche educative. Il rafforzamento dell'effetto del genere maschile ($OR=2,67$) suggerisce inoltre che il disagio familiare e le dinamiche di genere costituiscono variabili chiave nell'analisi dei percorsi di rischio.

Laggiunta, nel terzo blocco, di variabili comportamentali e soggettive (noia/apatia, possesso di carta prepagata, uso intensivo dei videogiochi, partecipazione a rave) introduce fattori più prossimali all'outcome, che la letteratura considera mediatori cruciali tra stili educativi e comportamenti devianti. In particolare, la propensione alla noia/apatia (OR fino a 3,35), il possesso di carta prepagata ($OR=1,63$), l'elevato tempo trascorso sui videogiochi ($OR=1,88$) e la partecipazione a rave ($OR=1,53$) si configurano come predittori diretti. In questo scenario, gli stili genitoriali perdono ulteriore forza esplicativa, pur mantenendo una tendenziale significatività. Tale andamento riflette la prospettiva teorica secondo cui gli stili educativi agiscono prevalentemente in modo indiretto, influenzando l'acquisizione di competenze psicosociali e la gestione delle esperienze di rischio.

Nel penultimo blocco, l'inclusione delle dimensioni scolastiche e psicosociali con funzione protettiva (*life skills*, rendimento scolastico) determina una ridefinizione dei pesi predittivi: livelli bassi di *life skills* (OR=1,62), scarso rendimento scolastico (OR fino a 2,22), elevata noia/apatia (OR=2,94), disagio familiare (OR=1,86), possesso di carta prepagata (OR=1,64), uso intensivo dei videogiochi (OR=1,85) e genere maschile (OR=2,03) emergono come predittori stabili e significativi. In questa fase, gli stili genitoriali non risultano più statisticamente significativi (tutti i $p>0,05$), a conferma della loro funzione distale e mediata: il loro impatto iniziale si esercita attraverso il condizionamento di risorse individuali e comportamentali più prossimali.

Nel modello finale (Tab. 14), l'effetto diretto degli stili genitoriali non risulta più statisticamente significativo, sebbene gli odds ratio per gli stili trascurante (OR=1,19) e autoritario (OR=1,23) rimangano superiori a 1. Questo progressivo affievolimento dell'effetto, osservato dallo step iniziale fino al modello conclusivo, conferma che gli stili educativi, pur rappresentando una cornice educativa fondamentale, non agiscono come fattori di rischio diretti una volta che vengono considerate variabili psicologiche e comportamentali più prossime al comportamento deviante. Tale evidenza si inserisce coerentemente in un modello ecologico e dinamico, secondo cui gli stili genitoriali operano a monte, influenzando indirettamente i percorsi di rischio, attraverso il loro impatto su fattori individuali, quali il rendimento scolastico, le *life skills* e la propensione al rischio.

Tra i predittori più incisivi nel modello finale (Tab. 14) emerge con particolare forza la propensione al rischio, che mostra un gradiente di associazione netto e crescente: i soggetti con livelli medio-alti e alti di propensione al rischio presentano rispettivamente probabilità 3,33 e 4,92 volte superiori di manifestare comportamenti multiproblematici rispetto al gruppo di riferimento a basso rischio. Questa associazione, ampiamente documentata nella letteratura (Zuckerman, 2007; Whiteside, Lynam, 2001; Moffitt, 2017), sottolinea il ruolo cruciale dei tratti temperamentalni e disposizionali nei percorsi a rischio, rafforzando la centralità delle dimensioni individuali nel determinare l'outcome.

Parallelamente, il vissuto emotivo, rappresentato dal costrutto di noia/apatia, si conferma significativamente associato all'outcome, con un rischio che cresce progressivamente in relazione all'intensità percepita, fino a più che raddoppiare (OR=2,61) nei soggetti che riportano alti livelli di noia e apatia. Questo dato evidenzia l'importanza di considerare il benessere psicologico soggettivo come possibile area di intervento preventivo, in linea con approcci che valorizzano la dimensione emotiva e motivazionale nell'adolescenza.

Tab. 14 – Risultati del modello finale di regressione logistica

Variabile	Categoria/ Confronto	B	S.E.	Wald	p-value	Exp(B)
Genere	Maschio vs femmina	0,594	0,088	45,36	<.001	1,812
Stile genitoriale	Trascurante vs autorevole	0,177	0,119	2,22	0,136	1,194
	Permissivo vs autorevole	0,027	0,099	0,08	0,782	1,028
	Autoritario vs autorevole	0,211	0,152	1,93	0,165	1,234
Disagio familiare	Medio-basso vs basso	0,142	0,094	2,3	0,129	1,152
	Medio-alto/alto vs basso	0,47	0,108	18,87	<.001	1,601
Propensione noia/ apatia	Medio-basso vs basso	0,421	0,132	10,14	0,001	1,524
	Medio-alto vs basso	0,806	0,145	30,9	<.001	2,240
	Alto vs basso	0,96	0,149	41,44	<.001	2,611
Possesso carta prepagata	Sì vs no	0,499	0,076	42,65	<.001	1,647
Tempo videogiochi	>14h/settimana vs <14h	0,641	0,079	66,3	<.001	1,899
Partecipazione a concerti	Sì vs no	0,156	0,051	9,37	0,002	1,169
Partecipazione a rave	Sì vs no	0,294	0,049	36,3	<.001	1,342
Partecipazione a eventi sportivi	Sì vs no	0,132	0,025	28,97	<.001	1,142
<i>Life skills</i>	Basso/medio- basso vs medio- alto/alto	0,473	0,098	23,25	<.001	1,605
Rendimento scolastico	Scarso vs ottimo	0,55	0,209	6,89	0,009	1,733
	Sufficiente vs ottimo	0,615	0,143	18,47	<.001	1,849
	Buono vs ottimo	0,298	0,133	5	0,025	1,347
Propensione al rischio	Medio-basso vs basso	0,615	0,112	30,14	<.001	1,850
	Medio-alto vs basso	1,201	0,109	122,44	<.001	3,325
	Alto vs basso	1,593	0,118	183,29	<.001	4,916
Costante		-5,276	0,242	475,93	<.001	0,005

Sul versante familiare, il disagio percepito all'interno del contesto domestico, soprattutto ai livelli medio-alti e alti, risulta significativamente associato a un aumento della probabilità di comportamenti disfunzionali ($OR=1,60$). Tale risultato conferma modelli teorici consolidati che riconoscono nel contesto familiare un fattore di rischio o di protezione fondamentale (Hawkins *et al.*, 1992) e sottolinea come la qualità delle relazioni familiari continui a influenzare i percorsi di rischio anche in presenza di variabili individuali e comportamentali.

Le variabili comportamentali, quali il possesso di una carta prepagata ($OR=1,65$) e il tempo trascorso oltre le 14 ore settimanali nei videogiochi ($OR=1,90$), si associano anch'esse in modo significativo all'outcome. Questi indicatori possono essere interpretati come segnali di una precoce autonomia economica e di un utilizzo intensivo dei device digitali, potenzialmente correlati a una minore supervisione genitoriale o a dinamiche di compensazione, coerentemente con la letteratura che evidenzia il ruolo dei contesti comportamentali prossimali nella genesi dei comportamenti devianti.

Nell'ambito scolastico, un rendimento inferiore all'ottimo si configura come predittore di una maggiore probabilità di comportamenti problematici, con odds ratio compresi tra 1,35 e 1,85. Questo dato sottolinea la funzione del successo scolastico non solo come esito educativo, ma anche come indicatore del benessere psicosociale dell'adolescente. Analogamente, livelli di *life skills* bassi-medio bassi rappresentano un'ulteriore fonte di vulnerabilità ($OR=1,61$), confermando il valore delle competenze psicosociali come risorsa protettiva, come già evidenziato nei blocchi precedenti.

Infine, la partecipazione ad attività sociali, quali concerti, rave ed eventi sportivi si associa, seppur con odds ratio più contenuti, a un incremento del rischio. Questa associazione richiede un'interpretazione cauta, poiché la partecipazione a tali eventi potrebbe riflettere non tanto il contenuto dell'attività in sé, quanto l'esposizione a contesti sociali ad alta densità di comportamenti devianti.

Il genere maschile si conferma un fattore di rischio significativo ($OR=1,81$), coerente con la letteratura che documenta una maggiore incidenza di comportamenti problematici tra gli adolescenti di sesso maschile.

Nel complesso, i risultati confermano che la co-occorrenza di comportamenti multiproblematici in adolescenza è associata a un insieme eterogeneo di fattori che spaziano dal contesto familiare alle caratteristiche individuali, passando per le dimensioni comportamentali e psicosociali. Sebbene la natura correlazionale dell'analisi non consenta di stabilire nessi causali, la robustezza delle associazioni osservate fornisce indicazioni preziose per la definizione di profili di rischio e per l'orientamento di strategie preventive multilivello. In particolare, l'evidenza suggerisce che gli stili genitoriali, pur

fondamentali come cornice educativa e fattori distali di socializzazione, esercitano il loro impatto in modo indiretto, mediato dallo sviluppo delle competenze psicosociali, dal rendimento scolastico e dalla gestione delle esperienze comportamentali ed emotive.

5. Conclusioni

L'analisi sviluppata nel presente capitolo ha messo in luce l'intreccio profondo tra determinanti individuali, familiari e socioculturali nella genesi dei comportamenti multiproblematici in adolescenza. I risultati ottenuti confermano che la multiproblematicità – definita come la compresenza di almeno due comportamenti a rischio significativi – rappresenta un fenomeno rilevante, con implicazioni non solo psicologiche, ma anche sociologiche e sistemiche. In questo senso, l'impianto teorico adottato, che integra la psicologia dello sviluppo con l'analisi sociologica della trasformazione familiare, consente di superare approcci mono-causali, offrendo una lettura più articolata delle traiettorie adolescenziali.

I dati mostrano che gli stili genitoriali non agiscono come predittori diretti della multiproblematicità, ma che il loro impatto si esercita in larga misura attraverso variabili mediatiche, quali il disagio familiare percepito, le competenze socio-emotive (*life skills*), la propensione al rischio e la qualità della regolazione affettiva. Tuttavia, è proprio nel quadro teorico più ampio che tali risultati assumono un significato ancora più profondo. In particolare, l'analisi suggerisce che i comportamenti devianti in adolescenza siano interpretabili come esiti adattivi – seppur disfunzionali – a una socializzazione familiare caratterizzata da ambivalenze e contraddizioni strutturali.

Il confronto tra gli stili genitoriali evidenzia come, accanto all'apparente maggiore efficacia dello stile permissivo in termini di benessere soggettivo e minore esposizione al rischio, esista una tensione educativa più ampia. Essa riflette la transizione storica da modelli autoritari a forme di socializzazione paritarie, in cui però la disponibilità all'ascolto da parte dei genitori non sempre si traduce in trasmissione efficace di riferimenti normativi e valoriali. Questo paradosso della genitorialità democratica – emerso chiaramente anche dalle riflessioni teoriche del capitolo – può generare una condizione di “vuoto simbolico”, particolarmente critica in età adolescenziale, fase in cui la costruzione dell'identità richiede confini, limiti e orientamenti stabili.

Il fenomeno della distanza intergenerazionale tra genitori della Generazione X e figli della Generazione Z rappresenta, in tal senso, un elemento strutturale della crisi educativa contemporanea. L'incapacità comunicativa che ne deriva, acuita dalla rapidità delle trasformazioni culturali e digitali, mina

le basi della trasmissione intergenerazionale, rendendo più probabile il ricorso a comportamenti trasgressivi come forma di espressione identitaria e di affermazione individuale.

Dal punto di vista sociologico, la crisi della funzione normativa della famiglia è riconducibile alla più ampia de-istituzionalizzazione del corso di vita, al processo di individualizzazione e alla riconfigurazione della famiglia come unità prevalentemente affettiva e di consumo. Questi cambiamenti – lunghi dall’essere neutri – hanno determinato una nuova vulnerabilità: la famiglia, pur rimanendo agenzia centrale di socializzazione, è chiamata a mediare aspettative culturali contraddittorie tra autodeterminazione individuale e responsabilità collettiva, tra libertà espressiva e controllo comportamentale.

Ne consegue che i comportamenti multiproblematici non possono essere compresi attraverso modelli esclusivamente psicologici o normativi, ma richiedono una prospettiva ecologica e storicamente situata. L’emergere di pratiche di gioco a rischio, come il gaming o il gambling problematico, va dunque letto anche alla luce del mutamento del ruolo genitoriale, del declino dell’autorità educativa e della fragilità dei legami intergenerazionali.

Alla luce di quanto emerso, si rendono necessari nuovi strumenti interpretativi e interventi preventivi più aderenti alla realtà contemporanea. I modelli tradizionali di classificazione degli stili genitoriali andrebbero aggiornati, includendo variabili quali la qualità della comunicazione intergenerazionale, la gestione della distanza simbolica tra genitori e figli e il grado di coerenza tra apertura all’ascolto e funzione orientativa. È altresì auspicabile lo sviluppo di studi longitudinali che esplorino le traiettorie evolutive degli adolescenti a rischio, identificando i fattori protettivi e di resilienza anche in contesti familiari ambivalenti.

Le riflessioni emerse nel presente capitolo offrono indicazioni utili per orientare lo sviluppo di interventi preventivi maggiormente efficaci nel contrasto ai comportamenti multiproblematici in adolescenza. In particolare, i risultati suggeriscono la necessità di promuovere programmi di sostegno alla genitorialità che non si limitino al potenziamento delle sole competenze relazionali, ma che affianchino ad esse la capacità di fornire ai figli riferimenti simbolici e normativi chiari e coerenti.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2018), *Le sfide dell’etica*, Milano, Feltrinelli.
Baumrind, D. (1971), Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1-103.
Bernstein, B. (1964), Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American anthropologist*, 66(6), 55-69.

- Bernstein, B. (1971), *Class codes and control: theoretical studies towards a sociology of language, Volume I*, London, Routledge.
- Bhullar, N., Simons, L., Joshi, K., Amoroso, K. (2012), The relationship among drinking games, binge drinking and gambling activities in college students. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 58-84.
- Biagioli, S., Fizzarotti, C., Molinaro, S. (a cura di) (2024), *Sotto la superficie - Le nuove sfide dell'adolescenza tra rischi e quotidianità. Rapporto di Ricerca sulla diffusione dei comportamenti a rischio fra gli studenti delle scuole superiori di secondo grado*, Pisa, Istituto di Fisiologia Clinica, CNR. www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2025/09/ESPAD_2024_Final-compresso.pdf
- Bishop, Y.M., Fienberg, S.E., Holland, P.W. (2007), *Discrete multivariate analysis: Theory and practice*, Springer Science & Business Media.
- Botvin, G.J., Griffin, K.W. (2004), Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of Primary Prevention*, 25, 211-232.
- Calado, F., Griffiths, M.D., Problem gambling worldwide: An update and systematic review of empirical research (2000-2015). *Journal of Behavioral Addictions*, 5.4 (2016), 592-613.
- Corbetta, P., Gasperoni, G., Pisati, M. (2001), *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- Dacka, M. (2024), Social media challenges among adolescents-unconscious danger or peer pressure? Dangerous consequences of modern adolescents' games. *Psychiatr Psychol Klin*, 24(1), 79-88. <https://doi.org/10.15557/PiPK.2024.0011>
- Fromm, E. (1956), *The Art of Loving*, New York, Harper & Brothers; tr. it., *L'arte di amare*, Milano, Mondadori, 1963.
- Hall, S. (1986), The problem of ideology-Marxism without guarantees. *Journal of Communication Inquiry*, 10(2), 28-44.
- Hall, S. (1988), The toad in the garden: Thatcherism among the theorists. In *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 35-57), London, Macmillan Education UK.
- Harvey, D. (2005), *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Miller, J.Y. (1992), Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, Jul, 112(1), 64-105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>. PMID: 1529040
- Horkheimer, M., Fromm, E., Marcuse, H. (1974), *Studi sull'autorità e la famiglia* (Vol. 7), Utet.
- Hosmer Jr, D.W., Lemeshow, S., Sturdivant, R.X. (2013), *Applied logistic regression*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.
- Huebner, E.S., Valois, R.F. (2006), Life satisfaction. In G.G. Bear, K.M. Minke (eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 357-368), National Association of School Psychologists.
- Inglehart, R. (1977), *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton, Princeton University Press.
- Jessor, R. (1991), Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12(8), 597-605.

- Jessor, R., Jessor, S.L. (1977), *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*, New York, Academic Press, Inc.
- Kandel, D., Davies, M. (1991), Friendship networks, intimacy, and illicit drug use in young adulthood: A comparison of two competing theories. *Criminology*, 29(3), 441-469.
- Kuntsche, E., Rehm, J., Gmel, G. (2004), Characteristics of binge drinkers in Europe. *Social Science & Medicine*, 59(1), 113-127.
- Lewis, C.C. (1981), The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90(3), 547-563.
- Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983), Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (ed.), *Mussen manual of child psychology* (vol. 4, 4th ed., pp. 1-102), New York, Wiley.
- Moffitt, T.E. (2017), Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Biosocial Theories of Crime*, 69-96.
- Molde, H., Holmøy, B., Merkesdal, A.G., Torsheim, T., Mentzoni, R.A., Hanns, D., Pallesen, S. (2019), Are video games a gateway to gambling? A longitudinal study based on a representative Norwegian sample. *Journal of Gambling Studies*, 35, 545-557.
- OECD (2020), *Youth and digital well-being: Fostering safe online experiences*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9b415ec2-en>
- Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Udry, J.R. (1997), Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278(10), 823-832.
- Rutter, M. (1987), Psychosocial resilience and protective mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Salas-Wright, C.P., Olate, R., Vaughn, M.G., Tran, T.V. (2013), Direct and mediated associations between religious coping, spirituality, and youth violence in El Salvador. *Revista panamericana de salud publica*, 34, 183-189.
- Saraceno, C., Naldini, M. (2021), *Sociologia della famiglia*, Bologna, il Mulino.
- Sun, Y.J., Sahakian, B.J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., Feng, J. (2024), Early-initiated childhood reading for pleasure: associations with better cognitive performance, mental well-being and brain structure in young adolescence. *Psychological Medicine*, 54(2), 359-373.
- Surgeon General of the United States (2023), Social Media and Youth Mental Health: The U.S. Surgeon General's Advisory. U.S. Department of Health and Human Services. www.hhs.gov/sites/default/files/sg-youth-mental-health-social-media-advisory.pdf
- Weber, M. (2000), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, 1904, Milano, Rizzoli.
- Whiteside, S.P., Lynam, D.R. (2001), The five factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 669-689.
- WHO (World Health Organization) (1994), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, Geneva, WHO (APA style references have been adapted per convenzione).

- Zimmer-Gembeck, M.J., Skinner, E.A. (2011), The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>
- Zuckerman, M. (2007), *Sensation seeking and risky behavior* (Vol. 72), Washington, DC, American Psychological Association.
- Zuckerman, M. (1979), Sensation seeking and risk taking. In *Emotions in personality and psychopathology* (pp. 161-197), Boston, MA, Springer US.

7. Le life skills come fattori protettivi dei rischi associati alle attività ludiche

di Luca Di Censi

1. Introduzione

Le *life skills*, o competenze per la vita, rappresentano un insieme di abilità cognitive, emotive e sociali che consentono agli individui di affrontare efficacemente le sfide quotidiane e prendere decisioni informate per il proprio benessere e quello della comunità (OMS, 1993). L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) le ha identificate come essenziali per promuovere la salute e il benessere, riducendo il rischio di comportamenti dannosi e aumentando la resilienza individuale e collettiva.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha definito nel 1993 un elenco di 10 competenze per la vita fondamentali per il benessere individuale e collettivo. Queste competenze sono suddivise in tre categorie principali:

1. Abilità cognitive:

- *Pensiero critico*: capacità di analizzare e valutare le informazioni in modo oggettivo per prendere decisioni consapevoli.
- *Problem solving*: abilità nel trovare soluzioni efficaci alle difficoltà e ai problemi quotidiani.
- *Prendere decisioni*: processo decisionale basato sull'analisi delle conseguenze a breve e lungo termine delle proprie scelte.

2. Abilità emotive:

- *Consapevolezza di sé*: conoscenza dei propri valori, punti di forza e punti di debolezza, utile alla gestione delle proprie emozioni.
- *Gestione delle emozioni*: capacità di riconoscere, comprendere e regolare le proprie emozioni in situazioni di stress o difficoltà.
- *Gestione dello stress*: sviluppo di strategie per affrontare lo stress e prevenire effetti negativi sulla salute mentale e fisica.

3. Abilità relazionali:

- *Relazioni efficaci*: capacità di interagire in modo positivo con gli altri, migliorando la comunicazione interpersonale.

- *Comunicazione efficace*: esprimere in modo chiaro e assertivo le proprie idee, sentimenti e bisogni.
- *Empatia*: capacità di comprendere e rispettare le emozioni e i punti di vista altrui.
- *Resilienza*: capacità di affrontare e superare le difficoltà della vita in modo positivo e costruttivo.

Queste competenze sono essenziali per favorire il benessere psicologico, prevenire comportamenti a rischio e promuovere uno stile di vita equilibrato. L'OMS sottolinea l'importanza di integrare le *life skills* nei programmi educativi e di formazione per migliorare la qualità della vita degli individui e delle comunità.

Le competenze sociali ed emotive non solo influenzano direttamente i risultati nella vita (ad esempio, una buona competenza sociale aiuta a gestire con successo i colloqui di lavoro), ma hanno anche effetti persistenti e cumulativi su altre caratteristiche, comprese le abilità cognitive. Numerosi studi hanno evidenziato che tali competenze sono fondamentali per il successo personale e scolastico/professionale, poiché migliorano l'adattabilità e il benessere individuale (OECD, 2021).

Per esempio, una buona competenza sociale può aiutare i bambini ad adattarsi meglio all'ambiente scolastico e a ottenere uno status più elevato tra i loro coetanei, traducendosi successivamente in un migliore stato occupazionale e in una maggiore salute mentale e fisica (Catalano, Folini, 2023). Diversi rapporti, come quelli dell'OECD (2024), evidenziano che le competenze socio-emotive non sono un semplice accessorio educativo, ma una componente essenziale dello sviluppo e del successo scolastico. La capacità di comprendere e gestire le emozioni permette ai bambini di sviluppare comportamenti prosociali e di affrontare con maggiore efficacia le sfide della vita.

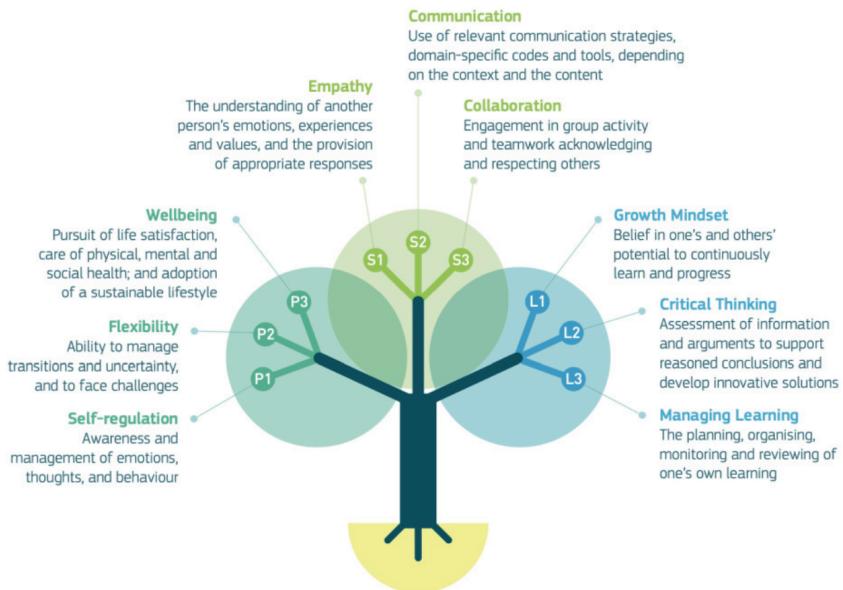
Le competenze sociali ed emotive sono ormai ampiamente riconosciute non solo come fattori che migliorano il rendimento scolastico e ampliano le opportunità lavorative, ma anche come elementi essenziali per il benessere complessivo dell'individuo in ogni fase della vita (Jones, Kahn, 2017).

Questa consapevolezza ha portato alla definizione di modelli di riferimento che guidano l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive in ambito educativo e professionale. In questo contesto si inserisce il quadro europeo per le competenze chiave, *LifeComp*, che fornisce un approccio strutturato per il potenziamento di abilità trasversali fondamentali (cfr. Fig. 1).

Il quadro europeo per le competenze chiave, *LifeComp*, è organizzato in tre aree: “Spazio personale”, “Sociale” e “Imparare a imparare”. Ciascuna area comprende tre competenze, con descrittori correlati a “consapevolezza, comprensione e azione”. Queste aree non solo mirano a sviluppare abilità

individuali, ma anche a potenziare la capacità degli individui di cooperare in un contesto sociale sempre più complesso.

Fig. 1 - Quadro europeo per le competenze chiave: LifeComp



Fonte: LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (Sala et al., 2022)

Nello specifico, le competenze chiave concorrono allo sviluppo di ciascuna area del modello educativo/professionale:

- *Spazio personale*: include competenze come l'autoregolazione, la flessibilità e il benessere. Queste competenze sono fondamentali per aiutare gli studenti e i lavoratori a gestire le proprie emozioni e a mantenere un equilibrio nella vita quotidiana.
- *Sociale*: questa area si concentra su competenze come l'empatia, la comunicazione e la collaborazione, essenziali per costruire relazioni positive e lavorare efficacemente in gruppo.
- *Imparare a imparare*: comprende competenze come la mentalità di crescita, il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento. Queste competenze aiutano gli studenti e i lavoratori a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e scolastica/professionale in un contesto in continua evoluzione.

In una società caratterizzata da rapidi cambiamenti tecnologici, culturali e sociali, le *life skills* supportano gli individui nel prendere decisioni consapevoli, migliorare le relazioni interpersonali e promuovere uno sviluppo personale sostenibile. La loro importanza è particolarmente evidente nei contesti educativi, dove insegnanti e formatori svolgono un ruolo cruciale nell'integrare tali competenze nei programmi scolastici per preparare le future generazioni a una vita produttiva e soddisfacente.

Esempi di applicazione includono la promozione del benessere mentale attraverso la gestione delle emozioni, l'educazione alla cittadinanza attiva e il miglioramento delle capacità di *problem solving* nei contesti lavorativi. Studi recenti dimostrano che l'acquisizione di competenze di vita può ridurre il rischio di esclusione sociale, migliorare l'inserimento nel mercato del lavoro e rafforzare la comunità.

Nella presente ricerca, per esigenze di economicità, sono state prese in considerazione esclusivamente le seguenti *life skills*: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, relazioni efficaci, empatia, pensiero critico, prendere decisioni, *problem solving*. Sono state escluse dal presente studio altre competenze comprese nel quadro delle *life skills* definite dall'OMS, come comunicazione efficace, creatività, resilienza e gestione dell'apprendimento. Questa scelta è stata determinata dall'ipotesi che le *life skills* selezionate fossero quelle più associate, con un ruolo protettivo, alle attività ludiche a rischio e devianti, che sono state oggetto dei capitoli precedenti. In particolare, le competenze selezionate si concentrano sugli aspetti decisionali, emotivi e relazionali, che risultano particolarmente rilevanti nella gestione e prevenzione dei comportamenti dannosi (Mangrulkar *et al.*, 2001). La comunicazione efficace e la creatività, pur essendo competenze trasversali importanti, sono state ritenute meno direttamente connesse agli obiettivi di questa indagine. Analogamente, la resilienza e la gestione dell'apprendimento, sebbene fondamentali per la crescita personale e il benessere a lungo termine, sono state escluse poiché la ricerca si concentra maggiormente su abilità di gestione immediata delle emozioni e dei processi decisionali in situazioni che comportano dei rischi.

2. L'importanza delle competenze per la vita nei programmi di prevenzione

L'integrazione delle competenze per la vita nei programmi educativi e di prevenzione rappresenta un approccio efficace per contrastare comportamenti a rischio tra i giovani. Attraverso il potenziamento del pensiero critico, della gestione delle emozioni e delle relazioni interpersonali, si favorisce la capaci-

tà di prendere decisioni consapevoli. Il loro sviluppo è cruciale nei programmi di prevenzione, indispensabili per contrastare comportamenti a rischio tra i giovani.

I programmi di prevenzione che integrano le *life skills* hanno dimostrato di essere particolarmente efficaci nella riduzione di comportamenti dannosi tra gli adolescenti. Il loro obiettivo principale è fornire ai giovani strumenti pratici per affrontare le sfide della vita in modo positivo e consapevole, prevenendo così lo sviluppo di dipendenze e altri comportamenti autolesionisti e dannosi, promuovendo al contempo la salute mentale e il benessere sociale degli adolescenti.

Uno degli ambiti più rilevanti dell'applicazione delle *life skills* è la prevenzione delle dipendenze, in particolare quelle legate all'uso di sostanze, come alcol, tabacco e droghe. Il *Life Skills Training Program* (LST), sviluppato da Botvin (2004), è uno degli interventi più efficaci in questo campo. Il programma utilizza attività strutturate per:

- rafforzare l'autoefficacia dei giovani;
- migliorare la capacità di resistenza alle pressioni sociali;
- promuovere stili di vita sani e consapevoli.

Uno studio longitudinale, condotto da Botvin *et al.* (2000), ha dimostrato che l'implementazione del LST nelle scuole può ridurre significativamente il consumo di sostanze tra gli adolescenti, con un impatto positivo che si protrae nel tempo.

Le *life skills*, inoltre, sono alla base di programmi educativi per la prevenzione del bullismo e della violenza. Un esempio efficace è il *KiVa Program*, sviluppato presso l'Università di Turku in Finlandia, che si concentra sul miglioramento delle relazioni interpersonali e sulla promozione dell'empatia tra gli studenti (Salmivalli *et al.*, 2010). Il programma:

- educa gli studenti a comprendere le dinamiche del bullismo;
- promuove atteggiamenti pro-sociali;
- incoraggia la segnalazione di episodi di bullismo e il supporto alle vittime.

Il *KiVa Program* si concentra sul miglioramento delle relazioni interpersonali e sulla promozione dell'empatia, rafforzando le capacità di gestione dei conflitti (Salmivalli *et al.*, 2010). Questo programma ha mostrato risultati promettenti nella riduzione del bullismo nelle scuole finlandesi, con una diminuzione del fenomeno che varia tra il 50% e l'80% in diverse fasi di implementazione (Kärnä *et al.*, 2011). Inoltre, il *KiVa Program* ha ottenuto risultati positivi anche in altri paesi, come l'Italia, dove ha ridotto il bullismo del 51% tra gli studenti di 8 anni e del 42% tra quelli di 10 anni (Kärnä *et al.*, 2011).

Le competenze per la vita sono integrate anche nei programmi di educazione sessuale e affettiva, che mirano a fornire ai giovani strumenti per prendere decisioni consapevoli con riferimento alla salute sessuale, al ricorso

al sesso protetto e al consolidamento di relazioni affettive basate sulla reciprocità. Questi programmi affrontano tematiche come:

- il consenso e il rispetto reciproco;
- la prevenzione delle infezioni sessualmente trasmissibili;
- la pianificazione familiare e la prevenzione delle gravidanze indesiderate.

Ricerche, come quelle di Kirby (2007), hanno evidenziato che i programmi di educazione sessuale basati sulle *life skills* riducono comportamenti a rischio e incentivano la consapevolezza tra gli adolescenti.

L'integrazione delle competenze per la vita nei programmi educativi e di prevenzione rappresenta un approccio efficace per contrastare comportamenti a rischio tra i giovani. Attraverso il potenziamento e il rafforzamento del pensiero critico, della gestione delle emozioni e delle capacità connesse alle relazioni interpersonali si favoriscono la resilienza e la capacità di prendere decisioni consapevoli.

Poiché i comportamenti a rischio tra gli adolescenti continuano a evolversi con l'evoluzione delle nuove tecnologie e delle dinamiche sociali, è fondamentale che gli interventi di prevenzione siano aggiornati e basati su evidenze scientifiche. Il coinvolgimento delle scuole, delle famiglie e delle comunità è essenziale per garantire il successo di questi programmi, offrendo ai giovani gli strumenti necessari per affrontare le sfide della vita con responsabilità e consapevolezza.

3. La relazione tra *life skills* e pratiche ludiche a rischio

Come emerso nei capitoli precedenti (cfr. Capp. 3, 4, 5 e 6), le competenze per la vita assolvono un ruolo decisivo nel prevenire e mitigare pratiche ludiche a rischio. Considerata l'importanza di questi fattori protettivi, all'interno del presente paragrafo, adottando procedure di analisi diverse rispetto ai capitoli precedenti (ricorso ad un indice di acquisizione di *life skills* complessivo e analisi della varianza), si approfondirà l'associazione tra le *life skills* e i comportamenti a rischio, quali la dipendenza da gambling e da gaming, nonché il ricorso a giochi o pratiche pericolose.

L'analisi dei dati permette di identificare le associazioni tra queste proprietà, mostrando, peraltro, come l'acquisizione di un livello complessivo di *life skills*¹ elevato (medio-alto/alto) rappresenti la premessa essenziale per lo sviluppo di un corredo di competenze, acquisibile in ambito educativo, fon-

1. Per la descrizione della procedura che fa capo alla costruzione dell'indice si rimanda all'appendice metodologica online (cfr. Allegato 3).

damentale, nell'ottica di prevenire i rischi e di strutturare strategie efficaci di intervento (cfr. Cap. 9).

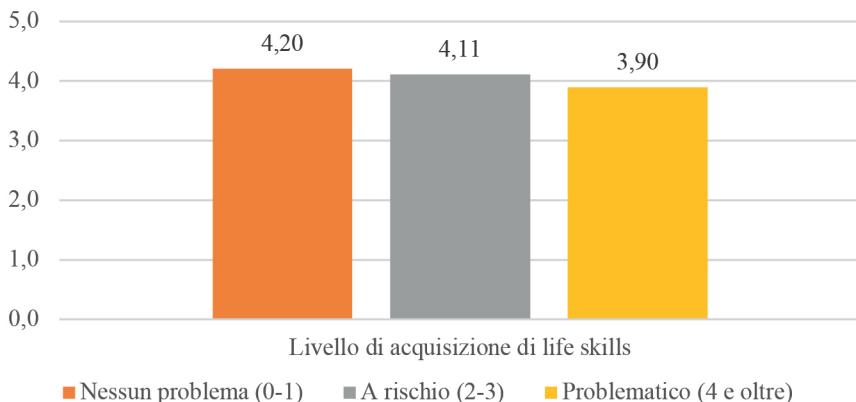
3.1. Analisi della relazione tra il rischio di dipendenza da gambling e le competenze per la vita

La letteratura scientifica evidenzia come un basso livello di competenze per la vita sia associato a comportamenti disfunzionali, tra cui il gioco d'azzardo patologico (Blaszczynski, Nower, 2002; Delfabbro *et al.*, 2009). Secondo il *Pathways Model* di Blaszczynski e Nower (2002), il percorso, definito “antisociale-impulsivista” (terzo percorso)², è quello che evidenzia come i giocatori problematici presentino deficit nelle abilità sociali e cognitive. In questo percorso, le difficoltà nella regolazione delle emozioni, la presenza di tratti impulsivi e comportamenti antisociali si associano a disfunzioni cognitive, che compromettono la capacità decisionale e la gestione delle interazioni sociali. Questi deficit aumentano la vulnerabilità al gambling compulsivo, poiché gli individui interessati tendono a fare scelte irrazionali e a non riuscire a utilizzare strategie efficaci per controllare il proprio comportamento (*ibidem*). Studi più recenti (Williams *et al.*, 2012) hanno confermato che lo sviluppo di competenze come il pensiero critico e la gestione dello stress rappresentano fattori protettivi contro il rischio di dipendenza da gioco d'azzardo.

La Fig. 2 mette in evidenza la media dei punteggi relativi all'acquisizione delle competenze per la vita nei diversi gruppi di adolescenti con diversi livelli di rischio associato al gambling. L'analisi evidenzia una relazione inversa tra il rischio associato al gioco d'azzardo e il livello di acquisizione complessivo delle *life skills*: all'aumentare dei comportamenti disfunzionali connessi al gambling, si osserva una diminuzione delle competenze trasversali.

2. I percorsi principali identificati da Blaszczynski e Nower (2002) nello sviluppo del gioco d'azzardo patologico, oltre al terzo sono: quello comportamentale condizionato (primo percorso). In questo caso, i giocatori sviluppano problematiche di gioco principalmente a seguito di processi di condizionamento e apprendimento, senza necessariamente presentare preesistenti vulnerabilità emotive o deficit cognitivi. Il secondo percorso è quello emotivamente vulnerabile, in cui individui con difficoltà nella regolazione delle emozioni o che riportano stress e disturbi dell'umore ricorrono al gioco d'azzardo come meccanismo di coping o fuga dalle proprie problematiche. I tre percorsi, che si sovrappongono in alcuni casi, offrono una cornice per comprendere la complessità e la variabilità dei fattori che possono condurre al gambling compulsivo.

Fig. 2 – Media dei punteggi del livello complessivo di acquisizione di life skills in relazione al rischio di dipendenza da gambling



Lo stesso risultato può essere posto in evidenza attraverso il ricorso alla tabella di contingenza (cfr. Tab. 1): i giocatori senza problemi di dipendenza mostrano le percentuali più alte di acquisizione delle *life skills*, con il 53,9% nel livello medio-alto e il 32,2% nel livello alto (cfr. Tab. 1). Questi dati suggeriscono che l'assenza di comportamenti di gioco problematico si associa a una maggiore competenza in ambiti essenziali, come la gestione delle emozioni e il *problem solving*. Come osservabile nella figura 3, le medie dei punteggi sugli indici relativi a queste specifiche *life skills* in questo gruppo meno a rischio sono particolarmente elevate, con punteggi di 4,68 per l'empatia e 4,53 per il *problem solving* (cfr. Fig. 3), confermando l'importanza di queste competenze nel prevenire comportamenti a rischio già acquisita in letteratura (Kuss, Griffiths, 2012).

I giocatori a rischio presentano una distribuzione più bilanciata delle competenze per la vita, con una maggiore concentrazione nei livelli medio-basso (16,9%) e medio-alto (54,4%). Questo suggerisce una possibile fragilità, seppure non conclamata, nel consolidamento delle competenze per la vita (cfr. Tab. 1). Come desumibile dalla figura 3, competenze, come l'empatia, evidenziano in questo profilo punteggi medi leggermente più bassi rispetto ai giocatori senza rischio.

Infine, come ancora desumibile dalla tabella 1, gli studenti con un profilo problematico di gioco d'azzardo mostrano una chiara tendenza alla carente acquisizione di *life skills*. La percentuale di giocatori problematici con un livello basso di competenze è significativamente più alta rispetto al totale campionario (40,4% vs 11,0%). Come desumibile dalla figura 3, le medie per

le diverse competenze in questo gruppo sono significativamente più basse rispetto agli altri gruppi, evidenziando una minore predisposizione a gestire situazioni complesse e a costruire relazioni interpersonali efficaci e improntate all'empatia. Questo supporta l'idea che una carenza nelle *life skills* possa contribuire allo sviluppo di comportamenti problematici legati al gambling.

Tab. 1 – Livello complessivo di acquisizione di life skills per tipo di rischio associato al gambling (%)

Tipo di rischio associato al gambling	Livello di acquisizione di life skills				Totale
	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	
Nessun problema (0-1)	53,2%	60,7%	72,2%	75,0%	71,0%
A rischio (2-3)	6,4%	20,2%	18,4%	16,6%	17,9%
Problematico (4 e oltre)	40,4%	19,1%	9,4%	8,4%	11,0%
<i>Totale</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(p=0,000)

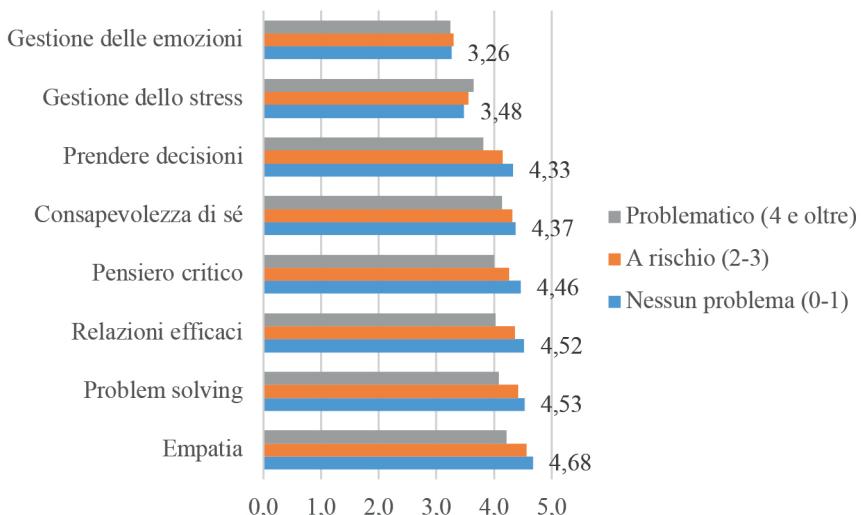
L'esame approfondito dei dati rappresentati nel grafico, riportato in figura 3, evidenzia una significativa disomogeneità nel profilo di acquisizione delle *life skills* tra i soggetti con diversi livelli di rischio gambling. In particolare, le competenze di “gestione delle emozioni” e “gestione dello stress” manifestano due fenomeni degni di nota: valori medi sistematicamente inferiori rispetto alle altre competenze e un andamento non lineare tra i profili di rischio.

La prima evidenza riflette la complessità intrinseca di tali competenze, particolarmente difficili da acquisire e consolidare durante lo sviluppo psicologico e culturale in età adolescenziale. La letteratura scientifica ha ampiamente documentato come la regolazione emotiva rappresenti un processo multidimensionale che richiede capacità metacognitive avanzate e strategie adattive che si sviluppano progressivamente. Il secondo fenomeno rilevante, come anticipato, riguarda l'andamento non monotono dei valori di gestione emotiva e dello stress tra i gruppi. In particolare, il gruppo dei giocatori “a rischio” presenta valori leggermente superiori rispetto al gruppo senza problemi di dipendenza, configurando un'inversione di tendenza rispetto all'andamento osservato per le altre competenze.

Questo dato apparentemente controidintuitivo può essere compreso attraverso diversi framework concettuali consolidati nella letteratura scientifica. La prospettiva della regolazione emotiva compensatoria suggerisce che i soggetti nella fase iniziale di coinvolgimento problematico con il gambling potrebbero sviluppare una sensibilità accresciuta verso i propri stati emotivi, non come

indicatore di competenza effettiva, bensì come meccanismo adattivo transitorio. Le ricerche condotte da Korman, Cripps e Toneatto (2008) hanno evidenziato come i soggetti coinvolti in comportamenti di gambling manifestino spesso un profilo complesso: pur presentando deficit significativi nella regolazione globale delle emozioni, dimostrano simultaneamente una consapevolezza selettivamente accentuata di specifici aspetti emotivi, particolarmente quelli associati all'esperienza di gioco.

Fig. 3 – Media dei punteggi sugli indici relativi alle diverse competenze per la vita nei diversi profili di rischio associato al gambling



Parallelamente, le strategie di coping focalizzate sulla regolazione delle emozioni e sull'evitamento, piuttosto che sull'affrontamento diretto del problema, possono fungere da mediatori nella relazione tra eventi stressanti e comportamenti di gioco problematico. Tale orientamento verso la regolazione emotiva potrebbe risultare particolarmente accentuato proprio nella fase di rischio intermedio, che tuttavia si rivelano inefficaci o addirittura controproducenti nel lungo periodo (Blaszczynski, Nower, 2002; Velotti *et al.*, 2021), come dimostrato dai valori inferiori riscontrati nel gruppo dei giocatori problematici.

Si potrebbe ipotizzare che i giocatori caratterizzati da modalità passive e non-strategiche tendono ad utilizzare il gambling come strumento di autoregolazione finalizzato alla neutralizzazione di stati emotivi negativi. Secondo questa ipotesi interpretativa, l'apparente maggiore competenza nella gestione

emotiva osservata nei soggetti a rischio potrebbe non riflettere un'effettiva abilità regolatoria, quanto piuttosto un'iperfocalizzazione sui vissuti emotivi disfunzionali che i soggetti tentano di modulare attraverso l'esperienza di gioco, costituendo così un fattore di vulnerabilità piuttosto che di protezione.

3.2. Analisi della relazione tra il livello di rischio di dipendenza da gaming e le competenze per la vita

L'analisi della relazione tra il livello di rischio di dipendenza da gaming e le competenze per la vita è un aspetto cruciale per comprendere i fattori protettivi e di vulnerabilità legati all'uso problematico dei videogiochi. I dati presentati permettono di valutare in che misura il possesso di solide competenze trasversali possa rappresentare un fattore di protezione, mentre livelli più bassi di tali competenze possano aumentare il rischio di sviluppare un ricorso al gaming compulsivo.

La tabella di contingenza (Tab. 2 e Fig. 4) mostra come vari il livello di acquisizione complessivo di *life skills* nei diversi gruppi identificati dal livello di rischio di dipendenza da gaming. L'analisi dei dati evidenzia una relazione statisticamente significativa ($p=0,00$) tra il livello di acquisizione delle *life skills* e il rischio di dipendenza da gaming. In particolare, si osserva una tendenza chiara e coerente: all'aumentare del rischio di dipendenza, diminuisce la percentuale di adolescenti con un alto livello di competenze trasversali, mentre aumentano le quote relative ai livelli più bassi.

Nel dettaglio, la proporzione di soggetti con un basso livello di *life skills* risulta significativamente più elevata nel gruppo ad alto rischio (21,9%) rispetto a quello a basso rischio (3,9%). Analogamente, anche la percentuale di studenti con competenze medio-basse appare più marcata nei gruppi a rischio crescente: 18,1% nel gruppo ad alto rischio contro il 10,2% in quello a basso rischio. Tali risultati suggeriscono che una carente acquisizione di *life skills*, in particolare delle competenze legate alla regolazione emotiva e alla gestione dello stress, possa costituire un importante fattore di vulnerabilità rispetto allo sviluppo di comportamenti disfunzionali connessi all'uso del videogioco, come evidenziato anche da Kuss e Griffiths (2012).

Al contrario, la quota di adolescenti con un elevato livello di *life skills* risulta decrescente al crescere del rischio di dipendenza: si passa dal 54,3% nel gruppo a basso rischio al 31,5% in quello ad alto rischio.

Infine, si rileva che la categoria “medio-alto” di acquisizione di *life skills* è la più rappresentata in tutti i livelli di rischio (dal 46,6% nel gruppo a basso rischio al 31,5% in quello ad alto rischio). Tale distribuzione potrebbe riflettere un processo di sviluppo ancora in corso delle competenze trasversali

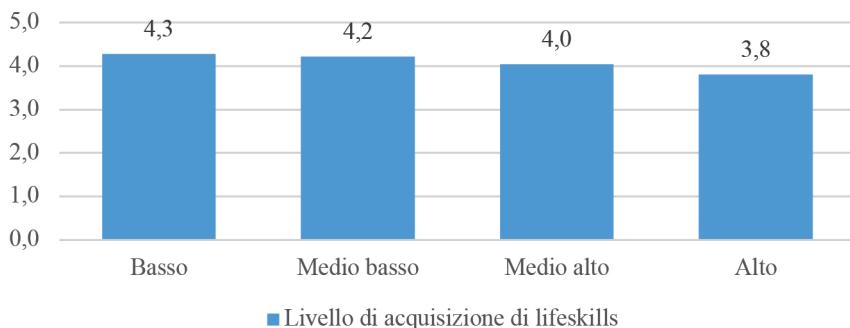
durante l'adolescenza. La mancata piena maturazione di queste competenze, pertanto, potrebbe ridurne l'efficacia protettiva nei confronti di condotte di gioco potenzialmente problematiche.

Tab. 2 - Livello complessivo di acquisizione di life skills per livello di rischio di dipendenza da gaming (%)

Livello di rischio di dipendenza da gaming in classi	Livello di acquisizione di life skills				Totale
	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	
Basso	31,5	36,9	46,6	54,3	47,5
Medio-basso	30,1	26,2	31,5	31,6	30,7
Medio-alto	16,4	18,8	13,8	10,2	13,4
Alto	21,9	18,1	8,1	3,9	8,4
<i>Totale</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(p=0,00)

Fig. 4 – Media dei punteggi del livello complessivo di acquisizione di life skills in relazione al rischio di dipendenza da gaming

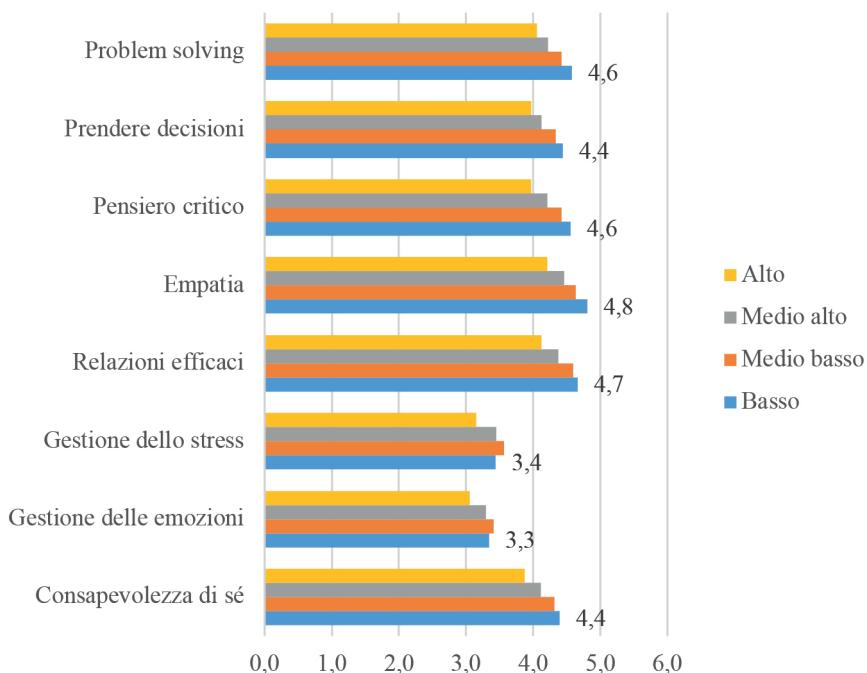


Questo andamento appare coerente con l'ipotesi che il possesso di competenze trasversali ben sviluppate rappresenti un fattore protettivo nei confronti del rischio di dipendenza da gaming (Brand *et al.*, 2019).

Complessivamente, l'analisi della tabella 2 conferma il ruolo delle *life skills* come un possibile fattore protettivo nei confronti della dipendenza da gaming. Secondo la teoria del *Problematic Internet Use Model* (Caplan, 2010), individui con basse competenze trasversali tendono a sviluppare strategie di coping disfunzionali, come l'uso eccessivo dei videogiochi per sfuggire allo stress e ai problemi emotivi (Haagsma *et al.*, 2013).

Il grafico riportato in figura 5 evidenzia una chiara associazione tra il livello di rischio di dipendenza da gaming e il livello di acquisizione delle diverse *life skills*, mostrando come all'aumentare del rischio di dipendenza si osservi una tendenziale riduzione delle competenze trasversali fondamentali. Questo risultato è coerente con studi precedenti, che hanno analizzato l'impatto del gaming problematico sulle capacità cognitive, emotive e sociali degli individui (Gentile *et al.*, 2011, 2012; Kuss, Griffiths, 2012).

Fig. 5 – Media dei punteggi relativi al livello di acquisizione delle varie life skills nei profili identificati sulla base del livello di rischio di dipendenza da gaming



Nello specifico, gli adolescenti con basso rischio di dipendenza da gaming mostrano i punteggi più elevati in tutte le competenze, con una media del livello di acquisizione di *life skills* pari a 4,3. Al contrario, coloro che presentano un alto rischio di dipendenza hanno un indice medio di 3,8, segnalando un declino significativo delle competenze chiave, come gestione delle emozioni, pensiero critico e relazioni efficaci (cfr. Fig. 5).

Le competenze emotive e di gestione dello stress sembrano essere le più penalizzate: la gestione delle emozioni passa da 3,3 (basso rischio) a 3,1 (alto

rischio), mentre la gestione dello stress cala da 3,4 a 3,2. Questo dato è coerente con studi che suggeriscono come la dipendenza da videogiochi possa ridurre la capacità di affrontare lo stress e regolare le emozioni, aumentando il rischio di impulsività e isolamento sociale (Kuss, Griffiths, 2012).

Anche la capacità di stabilire relazioni efficaci mostra una riduzione progressiva (da 4,7 a 4,1), suggerendo che la pratica di gioco problematico nel gaming possa compromettere le interazioni sociali offline (Lemmens *et al.*, 2011). Prendere decisioni e pensiero critico calano rispettivamente da 4,4 a 4,0 e da 4,6 a 4,0, indicando che il gaming problematico potrebbe avere un impatto sulla capacità di pianificazione e risoluzione dei problemi reali.

Questi risultati, come quelli riportati nel capitolo 4, confermano le preoccupazioni della comunità scientifica rispetto agli effetti negativi del gaming problematico sulle funzioni esecutive e sulle competenze socio-emotive (Billieux *et al.*, 2015). Secondo la definizione dell'*Internet Gaming Disorder* (IGD) proposta dall'*American Psychiatric Association* (2013), l'uso eccessivo di videogiochi può portare a una compromissione del funzionamento sociale e lavorativo, riducendo le capacità di autoregolazione e aumentando il rischio di isolamento. Studi precedenti hanno dimostrato che la dipendenza da videogiochi è associata a minor sviluppo delle competenze di coping e a una maggiore difficoltà nella gestione dello stress e delle emozioni, portando in alcuni casi a disturbi dell'umore e dell'ansia (Kuss *et al.*, 2013). Anche la teoria della dipendenza comportamentale (Brand *et al.*, 2019) sottolinea come il gaming problematico sia associato a una ridotta autoregolazione, che si riflette negativamente sulla capacità di prendere decisioni ponderate e di risolvere problemi complessi nel mondo reale.

I risultati suggeriscono, come nel caso del gambling che il rafforzamento delle *life skills* potrebbe essere una strategia efficace per prevenire e contrastare la dipendenza da gaming. Programmi educativi mirati a sviluppare competenze come la gestione delle emozioni, la consapevolezza di sé e il pensiero critico potrebbero aiutare i soggetti a rischio a ridurre il tempo trascorso nel gioco e migliorare il loro benessere generale.

3.3. Analisi della relazione tra partecipazione al binge drinking e le competenze per la vita

Il presente sottoparagrafo si concentra sull'associazione tra il livello di acquisizione delle *life skills* e la pratica estrema del *binge drinking*, definito come il consumo eccessivo di alcol in un breve intervallo di tempo. Attraverso l'analisi dei dati, emerge una relazione significativa tra queste due variabili, suggerendo che un elevato livello di competenze per la vita possa fungere da

fattore protettivo contro il *binge drinking*. Al contrario, livelli più bassi di *life skills* sembrano essere associati a una maggiore prevalenza di questa pratica ludica pericolosa (cfr. Tab. 3).

Tabella 3 – Livello complessivo di acquisizione di life skills per ricorsività del binge drinking (%)

Ricorsività del binge drinking	Livello di acquisizione di life skills				Totale
	Basso	Medio- basso	Medio- alto	Alto	
No	43,7	49,9	55,7	63,0	57,1
Sì, una volta	17,2	20,1	18,1	14,9	17,3
Sì, più di una volta	39,1	30,0	26,2	22,1	25,6
<i>Totale</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(p=0,00)

In particolare, tra coloro con un alto livello di *life skills*, il 63% dichiara di non aver mai praticato il *binge drinking*, rispetto al 43,7% degli individui con basse competenze. Inoltre, solo il 22,1% degli studenti con competenze elevate riporta di aver praticato questa attività più di una volta, contro il 39,1% del gruppo con un basso livello di *life skills*. Questi risultati confermano quanto emerso nella letteratura scientifica, ovvero individui con migliori abilità decisionali, gestione dello stress e autocontrollo tendono ad avere comportamenti meno rischiosi riguardo all'abuso di alcol (Botvin, Griffin, 2004; Windle *et al.*, 2008).

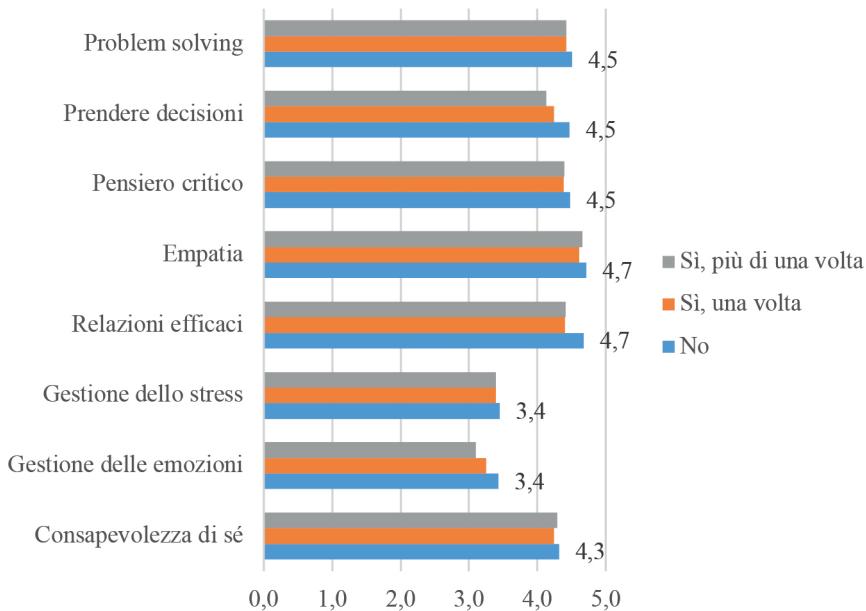
Nel gruppo con basse competenze per la vita, il 39,1% riferisce di aver praticato il *binge drinking* più di una volta, un dato significativamente più alto rispetto agli altri gruppi. La minore capacità di gestione dello stress e delle emozioni in questi individui potrebbe portarli a utilizzare l'alcol come strategia di coping per affrontare situazioni difficili o percepite come tali (Kuntsche *et al.*, 2005). Inoltre, l'impulsività e la scarsa regolazione emotiva sono fattori chiave in questo comportamento a rischio (Wills *et al.*, 2001).

Nel livello medio-basso, il 30% degli individui riporta di aver praticato il *binge drinking* più di una volta, mentre nel livello medio-alto la percentuale scende al 26,2%. Questo suggerisce una chiara tendenza: all'aumentare delle competenze trasversali, diminuisce la probabilità di comportamenti rischiosi legati al consumo di alcol come questo.

L'analisi dei dati supporta l'idea che le *life skills* possano fungere da fattore protettivo contro il *binge drinking*; di conseguenza, gli studenti con scarse

competenze di autoregolazione hanno maggiori probabilità di adottare comportamenti impulsivi, tra cui l'abuso di alcol (Baumeister, Heatherton, 1996).

Fig. 6 – Media dei punteggi del livello di acquisizione di life skills in relazione alla pratica del binge drinking



Come emerge dalla figura 6, tra le competenze che si rivelano particolarmente protettive contro il *binge drinking*, spiccano la gestione delle emozioni, le relazioni efficaci e la capacità di prendere decisioni. Gli individui che non praticano *binge drinking* presentano un punteggio medio di 3,4 nella gestione delle emozioni, mentre coloro che si sono ubriacati più volte registrano un punteggio medio inferiore di 3,1). Questo dato suggerisce che una migliore gestione delle emozioni è associata a un minor numero di episodi di consumo eccessivo e concentrato di alcol. Tale osservazione supporta l'ipotesi secondo cui il consumo eccessivo di alcol può fungere da strategia di coping per la regolazione delle emozioni negative (Cooper *et al.*, 1995). Infatti, le difficoltà nella regolazione emotiva sono fortemente correlate all'abuso di alcol tra i giovani (Kuntsche *et al.*, 2005).

Per quanto riguarda le relazioni efficaci, gli individui che non hanno mai praticato *binge drinking* mostrano un punteggio medio superiore di 4,7, rispetto a 4,4 degli individui che si sono ubriacati con questa pratica più volte.

Questo suggerisce che relazioni interpersonali più solide possono favorire comportamenti più responsabili in relazione al consumo di alcol.

Infine, anche per quanto riguarda la capacità di prendere decisioni, i punteggi medi seguono una tendenza simile: gli individui senza episodi di *binge drinking* ottengono un punteggio medio di 4,5, mentre quelli che vi hanno fatto ricorso più volte riportano un punteggio inferiore di 4,1. Questo mette in evidenza l'importanza delle capacità decisionali nel prevenire comportamenti rischiosi.

Anche in questa dimensione di analisi i risultati sottolineano l'importanza dell'integrazione delle *life skills* nei programmi educativi e preventivi per promuovere comportamenti più sani tra i giovani.

3.4. Analisi della relazione tra partecipazione a pratiche pericolose e le competenze per la vita

L'ultimo sottoparagrafo analizza l'associazione tra il livello di acquisizione delle *life skills* e la pratica di attività ludiche che comportano rischi per sé stessi o per gli altri.

La tabella 4 evidenzia la relazione tra la pratica di attività ludiche potenzialmente pericolose – comprese le cosiddette challenge – e il livello complessivo di acquisizione delle *life skills* negli intervistati. I dati mostrano una distribuzione statisticamente significativa ($p=0,00$), suggerendo l'esistenza di una associazione tra le due variabili considerate.

Tab. 4 – Livello complessivo di acquisizione di life skills per pratica di attività ludiche pericolose (%)

<i>Ti è mai capitato di praticare altre forme di divertimento o di gioco che comportassero dei rischi per te o per gli altri (comprese challenge)?</i>	<i>Livello di acquisizione di life skills</i>				<i>Totale</i>
	<i>Basso</i>	<i>Medio-basso</i>	<i>Medio-alto</i>	<i>Alto</i>	
No	79,3%	83,0%	87,5%	91,5%	88,1%
Sì	20,7%	17,0%	12,5%	8,5%	11,9%
<i>Totale</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

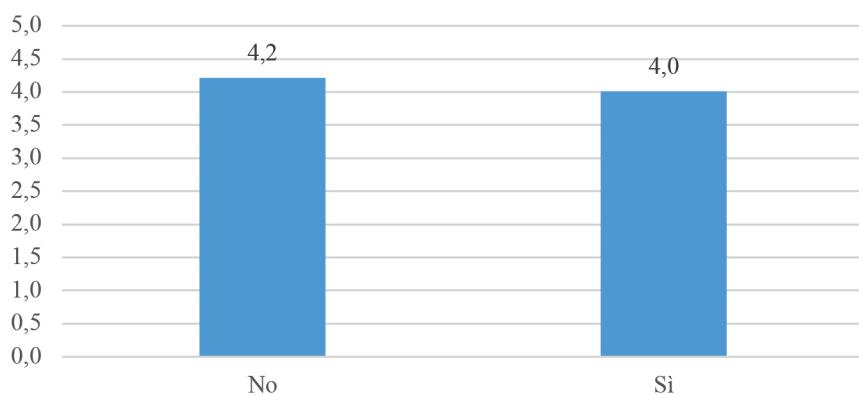
($p=0,00$)

Nel dettaglio, la percentuale di soggetti che non hanno mai praticato attività ludiche rischiose cresce progressivamente all'aumentare del livello di acquisizione delle *life skills*, passando dal 79,3% nel gruppo a basso livello di competenze, fino al 91,5% nel gruppo ad alto livello. Viceversa, la percentuale di coloro che dichiarano di aver praticato attività rischiose decresce in modo marcato man mano che aumenta il livello di competenze: dal 20,7% tra chi ha un basso livello di *life skills*, fino all'8,5% tra coloro che ne presentano un livello elevato.

Tale andamento suggerisce che un maggiore possesso di *life skills* potrebbe agire da fattore protettivo nei confronti della propensione a mettere in atto comportamenti ludici rischiosi.

Il grafico riportato in figura 7 mostra la media dei punteggi del livello complessivo di acquisizione di *life skills* in relazione alla partecipazione ad attività ludiche rischiose. Gli studenti che dichiarano di non aver mai praticato attività pericolose riportano un punteggio medio di 4,2, mentre coloro che hanno praticato tali attività mostrano un punteggio medio leggermente inferiore (4,0). Questa differenza, lieve, conferma la tendenza osservata nella tabella e suggerisce che chi possiede competenze più sviluppate è meno incline a impegnarsi in comportamenti ludici pericolosi.

Fig. 7 – Media dei punteggi del livello complessivo di acquisizione di *life skills* in relazione alla partecipazione ad attività rischiose



I risultati di questa analisi trovano conferma nella letteratura esistente già citata nei precedenti paragrafi (Botvin, Griffin, 2004; Windle *et al.*, 2008). La capacità di autoregolazione e la gestione delle emozioni sono infatti fattori chiave nella prevenzione di comportamenti pericolosi, poiché permettono agli

individui di valutare meglio le conseguenze delle proprie azioni e di adottare strategie alternative per affrontare situazioni difficili (Baumeister, Heatherton, 1996).

In particolare, la letteratura evidenzia che la tendenza ad assumere comportamenti rischiosi può essere correlata a bassi livelli di autocontrollo e a una scarsa capacità decisionale (Wills *et al.*, 2001). Le persone con competenze di *problem solving* più sviluppate tendono invece a valutare meglio i rischi e le conseguenze delle proprie azioni, riducendo la probabilità di esporsi a situazioni pericolose (Kuntsche *et al.*, 2005).

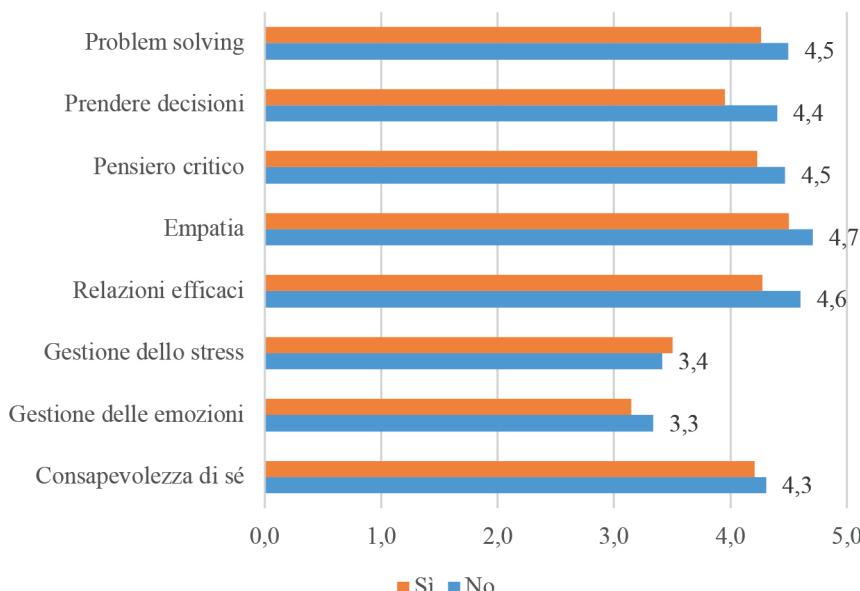
La relazione tra *life skills* e pratiche ludiche pericolose, anche se più lieve rispetto alle altre dimensioni analizzate nei paragrafi precedenti, deve essere contestualizzata alla luce della propensione degli adolescenti alla sperimentazione e alla trasgressione, dimensioni chiave dello sviluppo psicosociale di Erikson (1968), l'adolescenza è caratterizzata dalla ricerca di identità, che spesso si esprime attraverso la sperimentazione di nuovi comportamenti, inclusi quelli rischiosi. Questo fenomeno è supportato da studi neuroscientifici, i quali dimostrano che il cervello adolescenziale è ancora in via di sviluppo, in particolare nella corteccia prefrontale, area deputata alla regolazione delle emozioni e alla valutazione delle conseguenze delle proprie azioni (Steinberg, 2008). Di conseguenza, gli adolescenti tendono ad assumere rischi più frequentemente rispetto agli adulti, spesso senza una piena consapevolezza delle potenziali conseguenze.

La figura 8 mostra la media dei punteggi relativi al livello di acquisizione delle *life skills* in relazione alla pratica di attività che comportano rischi per sé o per gli altri. Si osserva come, per tutte le dimensioni indagate, gli studenti che dichiarano di non aver mai praticato attività rischiose riportino punteggi medi superiori rispetto a coloro che invece hanno fatto questa esperienza. In particolare, le differenze risultano più marcate nelle competenze di *problem solving*, relazioni efficaci ed empatia, suggerendo che livelli più elevati di tali competenze siano associati a una minore propensione all'assunzione di comportamenti pericolosi.

Le competenze di autoregolazione, gestione delle emozioni e *problem solving* rappresentino fattori protettivi fondamentali nella prevenzione dei comportamenti a rischio in adolescenza (Botvin, Griffin, 2004; Windle *et al.*, 2008; Baumeister, Heatherton, 1996; Wills *et al.*, 2001; Kuntsche *et al.*, 2004; Kuntsche *et al.*, 2005). In particolare, la capacità di valutare le conseguenze delle proprie azioni e di adottare strategie alternative per affrontare situazioni difficili si associa a una ridotta probabilità di esposizione a situazioni pericolose. Tali evidenze trovano inoltre riscontro nei modelli teorici sullo sviluppo psicosociale e nelle ricerche neuroscientifiche che sottolineano l'importanza

delle *life skills* come risorsa protettiva durante l'adolescenza (Erikson, 1968; Steinberg, 2008).

Fig. 8 – Media dei punteggi del livello di acquisizione di life skills in relazione alla pratica di attività che comportassero dei rischi per te o per gli altri



Un elemento chiave che distingue la sperimentazione funzionale dalla trasgressione disfunzionale è il livello di *life skills* posseduto dagli individui. Studi dimostrano che gli adolescenti con migliori competenze decisionali e di gestione dello stress sono più inclini a sperimentare in maniera controllata, riducendo il coinvolgimento in attività altamente rischiose (Casey *et al.*, 2008). Al contrario, chi presenta un deficit nelle competenze di autoregolazione è più predisposto a comportamenti impulsivi e a trasgressioni problematiche, come il consumo di sostanze o la guida spericolata (Wills *et al.*, 2001).

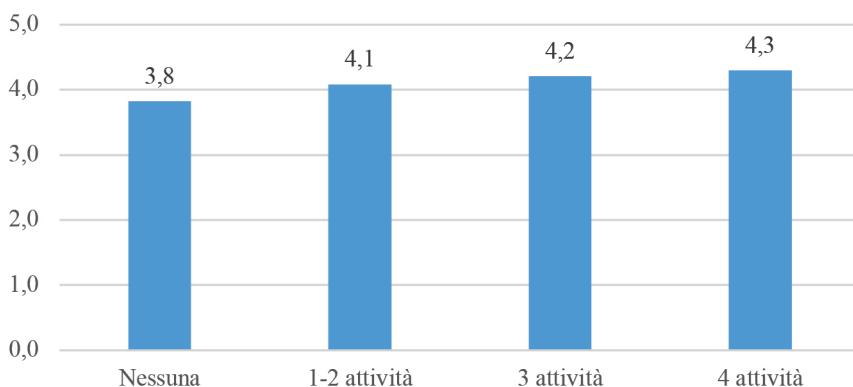
L'analisi conferma dunque il ruolo protettivo delle *life skills* nel ridurre la propensione a praticare attività ludiche pericolose, seppure con minore intensità rispetto agli altri comportamenti di giochi a rischio.

4. Analisi della relazione tra acquisizione delle *life skills* e fattori di sviluppo personale

In questo paragrafo l'attenzione sarà focalizzata sul ruolo assolto da alcune delle proprietà rilevate nel questionario, che hanno a che fare con lo sviluppo culturale, educativo e del corredo emotivo degli adolescenti, nella formazione delle competenze trasversali. L'intento è di ricostruire alcuni degli elementi che possono favorire o inibire l'acquisizione delle *life skills* considerate.

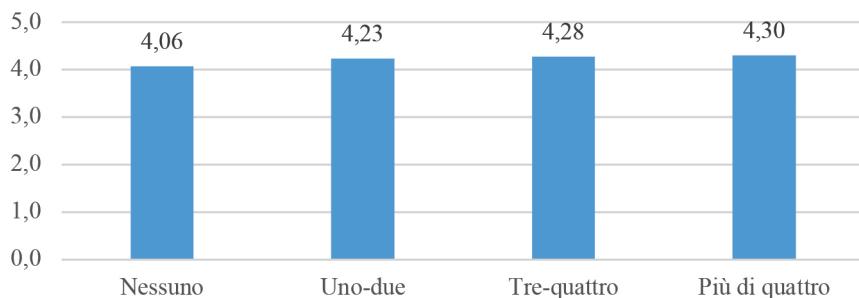
La relazione, statisticamente significativa, tra partecipazione ad attività culturali e livello complessivo di acquisizione delle *life skills* (Fig. 9) mostra che coloro che prendono parte attivamente a eventi culturali ottengono punteggi medi più elevati nelle competenze per la vita. Questo risultato conferma quanto emerso in studi precedenti, che evidenziano come l'esposizione a esperienze culturali stimolanti favorisca lo sviluppo di *life skills*, come il pensiero critico, la creatività e l'empatia (Dewey, 1938).

Fig. 9 – Media dei punteggi del livello di acquisizione di life skills in relazione al livello di partecipazione ad attività culturali



Allo stesso modo, il grafico riportato nella figura 10 indica che la lettura di libri non scolastici (negli ultimi 12 mesi) è positivamente associata a livelli più elevati di *life skills*, con effetti particolarmente significativi sulla capacità di prendere decisioni e sulla consapevolezza di sé. Questo risultato è coerente con quanto riportato in letteratura, sottolineando, in particolare, il ruolo delle letture extra-scolastiche nello sviluppo dell'intelligenza emotiva e delle abilità cognitive (Mar *et al.*, 2006).

Fig. 10 – Media dei punteggi del livello complessivo di acquisizione di life skills in relazione al numero di libri non scolastici letti negli ultimi 12 mesi



Un altro elemento di particolare rilievo è l'influenza del disagio familiare sull'acquisizione delle *life skills*, come illustrato nella tabella 5. I dati evidenziano in modo chiaro la relazione inversa tra il livello di disagio familiare e l'acquisizione delle *life skills* nei soggetti analizzati. Si osserva infatti che, al crescere del disagio familiare – passando dalla classe “basso” a quella “alto” – si riduce progressivamente la percentuale di individui che raggiungono un livello elevato di competenze trasversali (*life skills*): dal 43,9% nel gruppo a basso disagio si scende al 19,4% nel gruppo ad alto disagio. Contestualmente, aumentano le percentuali di coloro che presentano un livello basso o medio-basso di acquisizione delle *life skills*, che passano rispettivamente dal 0,6% al 3,7% e dal 7,9% al 26,4%. Questi dati confermano l'influenza negativa di un contesto familiare problematico sullo sviluppo delle competenze psicosociali nei giovani. In particolare, situazioni di disagio familiare possono ostacolare la maturazione di abilità fondamentali compromettendo così il benessere individuale e la capacità di affrontare in modo adattivo le sfide della vita quotidiana.

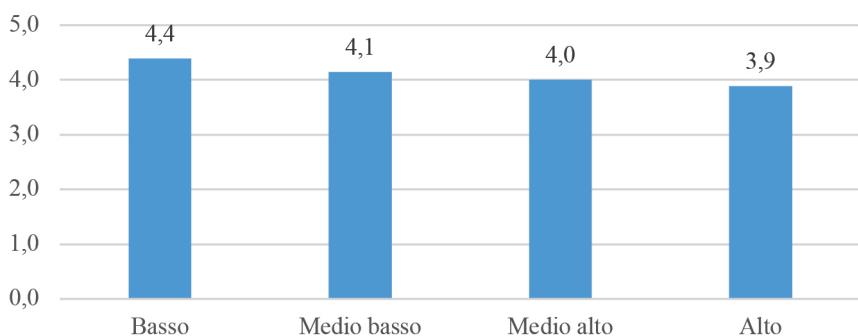
Tab. 5 – Relazione tra livello di disagio familiare e acquisizione complessiva di life skills

Livello di acquisizione di life skills	Indice di livello di disagio familiare				Totale
	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	
Basso	0,6%	1,1%	2,4%	3,7%	1,4%
Medio-basso	7,9%	14,7%	20,4%	26,4%	14,2%
Medio-alto	47,6%	55,5%	52,8%	50,5%	51,5%
Alto	43,9%	28,8%	24,4%	19,4%	32,9%
<i>Totale</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(p=0,000)

Lo stesso risultato è confermato confrontando i punteggi medi di acquisizione del corredo complessivo di *life skills* nei gruppi contraddistinti da diversi livelli di disagio familiare (Fig. 11). In particolare, gli studenti con un basso livello di disagio familiare presentano un punteggio medio di acquisizione complessiva delle *life skills* pari a 4,4, mentre coloro che provengono da contesti familiari con un alto livello di disagio ottengono un punteggio medio di 3,9. Questi risultati sono in linea con quanto riportato da Heckman e Kautz (2012), secondo cui il supporto familiare e un ambiente positivo sono determinanti chiave per lo sviluppo delle competenze socio-emotive.

Fig. 11 – Media dei punteggi del livello di acquisizione di life skills in relazione al disagio familiare



L'analisi dei grafici in figura 12 e 13 confermano che un contesto favorevole all'acquisizione delle *life skills* si associa a elevate performance scolastiche e a un adeguato livello di autostima. In particolare, i dati mostrano che gli studenti con livelli più alti di rendimento scolastico e autostima tendono a riportare punteggi medi significativamente superiori nell'acquisizione delle *life skills*. Tale associazione suggerisce che il successo accademico e una solida autopercezione possano agire come determinanti nello sviluppo di tali abilità, e favorire l'acquisizione di competenze quali la consapevolezza di sé, le abilità relazionali e la gestione delle emozioni (Baumeister *et al.*, 2003; Currie *et al.*, 2012).

Inoltre, il rendimento scolastico si configura come strettamente correlato al livello di *life skills* possedute, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura internazionale, che sottolinea il ruolo cruciale della gestione dello stress e delle abilità decisionali nel miglioramento delle performance accademiche (Currie *et al.*, 2012).

Fig. 12 – Media dei punteggi del livello di acquisizione di life skills in relazione al rendimento scolastico

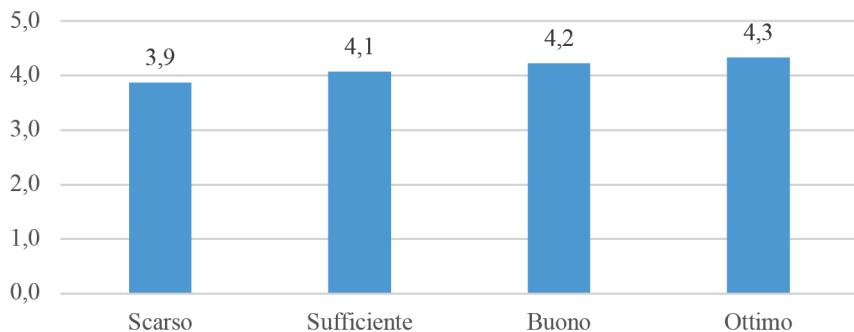
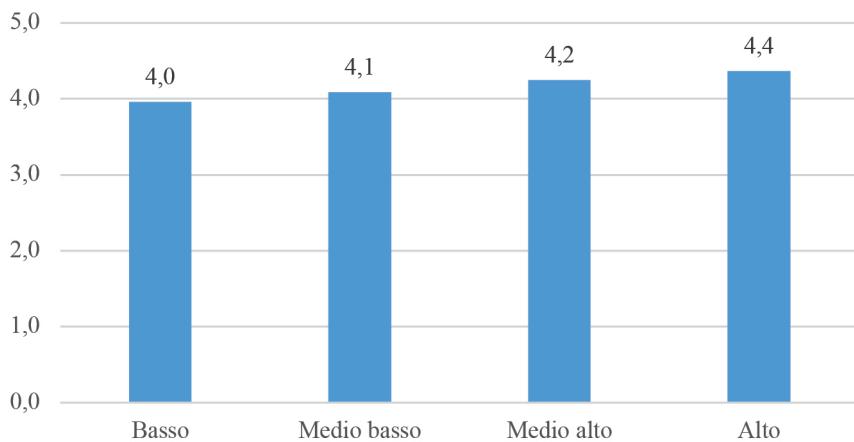
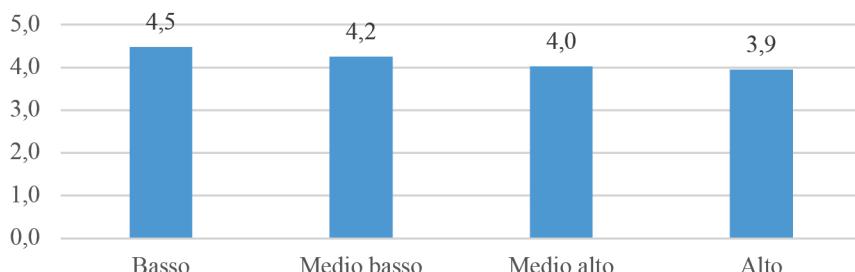


Fig. 13 – Media dei punteggi del livello di acquisizione di life skills in relazione al livello di autostima



Infine, la Fig. 14 mostra che un'elevata acquisizione di *life skills* è associata a una minore propensione alla noia e all'apatia. Questo dato suggerisce che la presenza di fattori protettivi come il coinvolgimento scolastico e una positiva percezione di sé contribuiscano a promuovere lo sviluppo di competenze trasversali, rafforzando la resilienza e il benessere psicologico. Tali evidenze rafforzano l'importanza di programmi educativi volti a potenziare le competenze per la vita, al fine di promuovere il benessere psicologico e il successo personale e professionale (WHO, 2003).

Fig. 14 – Media dei punteggi del livello di acquisizione di life skills in relazione all'indice di propensione a noia e apatia



5. Conclusioni

L'analisi condotta ha messo in evidenza l'importanza cruciale delle competenze per la vita, in quanto strumenti fondamentali nella prevenzione dei comportamenti a rischio connessi al gioco in età adolescenziale. Le competenze cognitive, emotive e relazionali si rivelano essenziali per affrontare le sfide della vita quotidiana e per ridurre la probabilità di sviluppare dipendenze e comportamenti disfunzionali. I risultati della ricerca confermano che la presenza di solide competenze per la vita è inversamente proporzionale alla diffusione di comportamenti problematici, quali il gioco d'azzardo problematico, la dipendenza da gaming, il *binge drinking* e il ricorso ad altre attività ludiche pericolose. Le analisi statistiche effettuate hanno dimostrato che gli studenti con elevati livelli di consapevolezza di sé, gestione dello stress, empatia e pensiero critico presentano una minore probabilità di incorrere in comportamenti estremi e autodistruttivi. Al contrario, soggetti con deficit in queste competenze risultano più vulnerabili rispetto allo sviluppo di dipendenze comportamentali e all'abuso di sostanze alcoliche (Blaszczynski, Nower, 2002; Botvin, Griffin, 2004). Le evidenze empiriche emerse dalla ricerca suggeriscono, nel loro complesso, che l'integrazione delle competenze per la vita nei programmi educativi e di prevenzione rappresenti una strategia efficace per contrastare i comportamenti a rischio in età adolescenziale. Dall'analisi effettuata, appare evidente che la promozione delle *life skills* non solo previene comportamenti disfunzionali, ma contribuisce significativamente al benessere psicologico e sociale degli individui. Infine, i risultati presentati mettono in luce alcune condizioni essenziali per lo sviluppo delle competenze trasversali, come un ambiente familiare funzionale, un contesto scolastico efficace nelle sue funzioni educative e la fruizione di attività culturali nel tempo libero che possano consolidare le abilità cognitive.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*, Arlington, VA, American Psychiatric Publishing.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. (1996), Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003), Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Billieux, J., Thorens, G., Khazaal, Y., Zullino, D., Achab, S., Van der Linden, M. (2015), Problematic involvement in online games: A cluster analytic approach. *Computers in Human Behavior*, 43, 242-250.
- Blaszczynski, A., Nower, L. (2002), A pathways model of problem and pathological gambling. *Addiction*, 97(5), 487-499.
- Botvin, G.J., Griffin, K.W. (2004), Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232.
- Botvin, G.J. (2004), *Advances in Prevention Science: Volume 1: Preventing Adolescent Substance Abuse*. Springer.
- Botvin, G.J., Griffin, K.W., Diaz, T., Ifill-Williams, M. (2000), Preventing Illicit Drug Use in Adolescents: Long-Term Effects of a Junior High Program. *American Journal of Public Health*, 90(5), 764-770.
- Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T.W., Potenza, M.N. (2019), The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond Internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 104, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.06.032>
- Caplan, S.E. (2010), Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A preliminary investigation. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1089-1097.
- Casey, B.J., Getz, S., Galvan, A. (2008), The adolescent brain. *Developmental Review*, 28(1), 62-77.
- Catalano, S., Folini, L. (2023), The Relationship Between Socio-Emotional Competences and Resilience Skills: A Study of Teachers and Educators Specialised in Support. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 22, issue 4, November 2023. <https://doi.org/10.14605/ISS2242303>
- Cooper, M.L., Russell, M., Skinner, J.B., Windle, M. (1995), Development and validation of a three-dimensional measure of drinking motives. *Psychological Assessment*, 7(1), 123-134.
- Currie, L.K., Pisarik, C.T., Ginter, E.J., Glauser, A.S., Hayes, C., Smit, J.C. (2012), Life-Skills as a Predictor of Academic Success: An Exploratory Study. *Psychological Reports*, 111(1), 157-164. <https://doi.org/10.2466/11.04.17.PR0.111.4.157-164>

- Delfabbro, P., King, D., Griffiths, M. (2009), Behavioural profiling of problem gamblers: A theoretical and empirical review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 7(1), 49-72.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Macmillan.
- Erikson, E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, W.W. Norton & Company.
- Gentile, D.A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., Khoo, A. (2011), Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), e319-e329.
- Gentile, D.A., Reimer, R.A., Nath, D., Walsh, D.A. (2012), Assessing the Effects of Violent Video Games on Children: A Review of the Evidence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 521-538.
- Griffiths, M.D. (2010), Gambling addiction and its treatment within the NHS. *BMJ*, 340, c2607.
- Haagsma, M.C., Caplan, S.E., Peters, O., & Pieterse, M.E. (2013), A cognitive-behavioral model of problematic online gaming in adolescents aged 12-22 years. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 202-209.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2012), Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Jones, S.M., Kahn, J. (2017), *The Evidence Base for How We Learn. Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*, New York, The Aspen Institute.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., Salmivalli, C. (2011), Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796-805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Kirby, D. (2007), *Emerging Answers 2007: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexually Transmitted Diseases*, The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy.
- Korman, L.M., Cripps, E., Toneatto, T. (2008), Problem gambling and anger: Integrated assessment and treatment. In M. Zangeneh, A. Blaszczynski, N.E. Turner (eds.), *In the pursuit of winning: Problem gambling theory, research and treatment* (pp. 251-269), New York, Springer Science + Business Media.
- Kuntsche, E., Rehm, J., Gmel, G. (2004), Characteristics of binge drinkers in Europe. *Social Science & Medicine*, 59(1), 113-127.
- Kuntsche, E.N., Knibbe, R.A., Engels, R.C.M.E. (2005), Drinking to Cope: A Longitudinal Study of the Relationship Between Coping Strategies and Alcohol Use in Adolescents. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 66(4), 486-493.
- Kuss, D.J., Griffiths, M.D. (2012), Internet Gaming Addiction: A Systematic Review of Empirical Research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10, 278-296. <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-011-9318-5>
- Kuss, D.J., van Rooij, A., Shorter, G.W., Griffiths, M.D., van de Mheen, D. (2013), Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987-1996.
- Lemmens, J.S., Valkenburg, P.M., Peter, J. (2011), Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 144-152.

- Mangrulkar, L., Whitman, C.V., Posner, M., Education Development Center Health and Human Development Programs, & Pan American Health Organization Adolescent Health Unit (2001), *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization, Division of Health Promotion and Protection, Family Health and Population Program, Adolescent Health Unit.
- Mar, R.A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., Peterson, J.B. (2006), Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- OECD (2021), Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD (2024), Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- OMS (1993), WHO/MNH/PSF/93.7 A.Rev.2. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1
- Sala, A., Cabrera Giraldez, M. (2022), *LifeComp. A European competence framework for better lives in our uncertain world*, Luxembourg, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/491876>. JRC128777
- Salmivalli, C., Kärki, M., Lagerspetz, K. (2010), *KiVa Antibullying Program: Background and Evaluation*, Finnish National Board of Education.
- Steinberg, L. (2008), A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106.
- Velotti, P., Rogier, G., Beomonte Zobel, S., Billieux, J. (2021), Association between gambling disorder and emotion (dys)regulation: A systematic review and meta-analysis. *Clin Psychol Rev*, 87, 102037. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102037>. Epub 2021 May 8. PMID: 34022642
- WHO (1999), *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*, Geneva, WHO.
- WHO (2003), *Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*, Geneva, WHO.
- Williams, R.J., West, B.L., Simpson, R.I. (2012), Prevention of problem gambling: A comprehensive review of the evidence. *Journal of Gambling Studies*, 28(2), 719-739.
- Wills, T.A., Sandy, J.M., Yaeger, A.M. (2001), Family Risk Factors and Adolescent Substance Use: A Test of the Family Stress Model. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 216-228.
- Windle, M., Spear, L.P., Fuligni, A.J., Angold, A., Brown, J.D., Pine, D., Dahl, R.E. (2008), Transition into adolescence: Alcohol and other drug use disorders. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1107-1131.

8. L'approfondimento qualitativo nelle scuole ad alto rischio

di Claudio Cippitelli, Carlotta Antonelli e Simona Cavallo¹

Il presente capitolo si propone di ricostruire i processi mediante i quali gli adolescenti definiscono, legittimano e regolano il rischio nelle pratiche quotidiane. L'impianto analitico si sviluppa attorno a tre assi: (i) percezioni, accettabilità e posture del rischio; (ii) dinamiche motivazionali – con particolare attenzione all'adrenalina come esperienza ricercata; (iii) fattori di rischio e risorse protettive che modulano le condotte pericolose. Il paragrafo 1 sintetizza disegno e contesto dell'indagine; il paragrafo 2 tratta il legame tra rischio e costruzione identitaria, con un focus specifico sulla costruzione del limite; il paragrafo 3 approfondisce l'adrenalina come principale leva motivazionale al rischio e, infine, i paragrafi 4 e 5 analizzano, rispettivamente, i principali fattori di rischio e le risorse protettive. Chiude una sezione di conclusioni.

L'obiettivo è offrire una lettura d'insieme, teoricamente informata ed empiricamente fondata, dei modi in cui gli adolescenti tengono in equilibrio – talora in tensione – esplorazione, appartenenza e controllo.

1. L'approfondimento qualitativo: disegno di ricerca e contesto d'indagine

La fase qualitativa della ricerca, oggetto di approfondimento specifico in questo capitolo, segue un'ampia indagine quantitativa preliminare svolta nelle scuole secondarie di secondo grado della regione Lazio, che ha coinvolto

1. Il coordinamento del lavoro di conduzione dei focus group è stato affidato a Claudio Cippitelli, mentre il presente capitolo costituisce l'esito di una riflessione congiunta degli autori. Tuttavia, i parr. 1 e 3 sono da attribuire a Claudio Cippitelli; il par. 2 a Carlotta Antonelli e i parr. 4, 5 e 6 e il sottopar. 1.1 a Simona Cavallo.

oltre 6.000 studenti tramite una web survey, il cui disegno della ricerca e i principali risultati sono stati illustrati nei capitoli precedenti. Tale indagine, finalizzata a identificare profili di vulnerabilità adolescenziale rispetto a comportamenti ludici rischiosi – gioco d'azzardo, abuso di videogiochi, *binge drinking* e partecipazione a challenge potenzialmente pericolose – ha consentito di selezionare cinque istituti, di cui quattro nella provincia di Roma e uno nella provincia di Frosinone, con un'incidenza di adolescenti a rischio superiore rispetto al campione complessivo (cfr. Cap. 1, par. 2.5)². Gli istituti selezionati sono stati coinvolti nella fase di approfondimento qualitativo e nella fase di intervento, che sarà descritta nel capitolo successivo.

Al fine di approfondire le dimensioni soggettive, emotive e socioculturali difficilmente rilevabili con strumenti standardizzati, si è scelto di adottare un approccio qualitativo, realizzando quindici incontri di focus group, tre per ciascun istituto selezionato. Lo strumento adottato presenta, per ragioni teoriche e operative, una configurazione ibrida, collocandosi lungo un continuum tra il focus group classico e l'intervista di gruppo (cfr. Bloor *et al.*, 2001; tr. it., 2002; Bichi, 2007). Infatti, a differenza del classico setting circolare, questi incontri si sono svolti all'interno delle classi scolastiche con una disposizione dei partecipanti in file parallele, tipica degli ambienti scolastici tradizionali. Questa soluzione metodologica ha richiesto ai moderatori un'elevata mobilità nello spazio aula, permettendo loro di interagire con piccoli sottogruppi formatisi spontaneamente, facilitando così la partecipazione attiva e la discussione approfondita dei temi proposti. Tale strategia metodologica è stata ulteriormente giustificata dal fatto che gli studenti costituiscono gruppi naturali preesistenti, caratterizzati da dinamiche interne e sub-gruppi ben definiti, con equilibri e conflitti propri, la cui comprensione è fondamentale per l'analisi approfondita dei comportamenti a rischio. In aggiunta, la forma ibrida è stata richiesta dalla numerosità delle classi, generalmente superiore al numero massimo di partecipanti, suggerito in letteratura (Morgan, ed., 1996; Corrao, 2000), per la composizione di un focus group (12 partecipanti).

In funzione di tale particolare contesto, la progettazione della traccia ha puntato su uno strumento guidato ma adattivo alle dinamiche emergenti, capace di intercettare tali dinamiche e orientarle verso una discussione riflessiva e situata sul tema del rischio. Esito di una riflessione metodologica condivisa, la traccia (cfr. Allegato 2 online) intende esplorare in profondità la

2. Nel corso del capitolo, a corredo degli stralci di focus group presentati, per garantire la tutela della privacy degli istituti scolastici maggiormente a rischio, ci si riferirà a ciascun istituto, utilizzando la numerazione progressiva adottata nel par. 2.5 del Cap. 1, laddove si è proceduto a illustrarne le caratteristiche. Ad ulteriore tutela, anche nel richiamare le classi scolastiche in cui sono state condotti i focus group, si utilizzerà un riferimento fittizio alla sezione delle stesse.

percezione e la costruzione sociale del rischio in adolescenza e si articola in due aree tematiche principali, pensate per attivare un’interazione narrativa, dialogica e auto-riflessiva sul modo in cui i giovani vivono le pratiche ludiche a rischio.

La prima area tematica mira a esplorare la definizione e l’accettabilità del rischio. Le domande inducono gli studenti a formulare una chiarificazione soggettiva del concetto di rischio in relazione ad attività quali gaming, gambling, *binge drinking* e challenge pericolose. Particolare rilievo è accordato alla distinzione tra rischio percepito come calcolato e rischio percepito come irrazionale, e all’individuazione del grado di legittimità personale e sociale attribuito a tali comportamenti. Questa struttura risponde alle pratiche riconosciute nella letteratura qualitativa, secondo cui i focus group costituiscono contesti privilegiati per far emergere rappresentazioni collettive e individuali sui fenomeni sociali complessi (Rodham, Brewer, Mistral, 2006). A questo scopo, la discussione è stata avviata tramite la proiezione di uno stimolo audiovisivo tratto dal film “Stand by Me - Ricordo di un'estate” (1986), diretto da Rob Reiner (cfr. par. 1.1). La scena scelta mostra quattro adolescenti che si confrontano con la decisione di attraversare un ponte ferroviario senza sapere se e quando passerà un treno. Questa rappresentazione ha stimolato una riflessione approfondita sulle diverse posizioni psicologiche e sociali assunte dai giovani in situazioni di rischio, suscitando un vivace dibattito e facendo emergere esperienze personali, dinamiche relazionali e dimensioni emotive legate al rischio stesso.

La seconda area affronta i processi di regolazione e autoregolazione, mirando a sondare il livello di consapevolezza che gli adolescenti attribuiscono alle proprie scelte e condotte. A tal fine, è stata introdotta la frase-stimolo di Warren Buffett – “Il rischio nasce dal non sapere cosa stai facendo” –, selezionata per la sua potenzialità di attivare un pensiero meta-riflessivo e stimolare un dibattito su responsabilità individuale e legittimità collettiva delle azioni.

La logica sottesa alla traccia non è quella di un elenco rigido, bensì di un percorso modulare dialogico, in cui le due macro-dimensioni – definizione/accettabilità e consapevolezza/regolazione – si intrecciano e si riattivano nel flusso della discussione, riflettendo le dinamiche relazionali del gruppo classe. Tale impostazione metodologica flessibile è coerente con pratiche qualitative contemporanee (ad esempio l’analisi tematica riflessiva), che privilegiano percorsi emergenti e partecipativi, piuttosto che rigidità categoriali.

In questo quadro, la traccia funge da vero e proprio dispositivo di orientamento, fornendo una guida senza vincoli strutturali, capace di valorizzare l’eterogeneità delle esperienze e delle prospettive individuali. In tal modo, favorisce il passaggio dall’opinione soggettiva al discorso collettivo, consenten-

do di mettere in luce le negoziazioni simboliche e i processi di legittimazione reciproca, attraverso cui gli adolescenti attribuiscono significato al rischio. In letteratura sono note le differenze tra percezione del rischio e comportamenti effettivi, legate a fattori cognitivi ed emotivi, come impulsività, lettura del contesto e ricerca di sensazioni (*dual systems model; distinction reasoned vs. reactive risk*).

Gli incontri sono stati condotti nel rispetto della tutela della privacy: gli studenti hanno scelto nickname per garantire la riservatezza delle proprie dichiarazioni, previa autorizzazione alla registrazione audio. L'impostazione adottata ha permesso di cogliere con efficacia non solo le percezioni individuali, ma anche le complesse interazioni e i processi socio-relazionali che caratterizzano le classi scolastiche, offrendo così un quadro esaustivo e dettagliato delle esperienze di rischio vissute dagli adolescenti.

Proprio per il ruolo che ha avuto nel catalizzare le riflessioni degli adolescenti, la già richiamata scena del ponte in “Stand by Me” merita di essere analizzata come testo culturale in sé, capace di condensare in forma narrativa le molteplici modalità con cui l’adolescenza si misura con il rischio.

1.1. Un dispositivo per avviare la riflessione: la scena del ponte in “Stand by Me”

La celebre sequenza del ponte ferroviario in “Stand by Me - Ricordo di un'estate” (Reiner, 1986), tratto dal racconto *The Body* di Stephen King (1982; tr. it., 1983), rappresenta uno dei momenti più intensi e simbolici del film, non soltanto per la sua tensione drammatica, ma soprattutto per il modo in cui traduce in immagini il rapporto tra adolescenza e rischio.

I quattro protagonisti – Gordie, Chris, Teddy e Vern – si trovano di fronte all’attraversamento di un lungo ponte ferroviario sospeso sopra un fiume, privo di parapetti e costituito unicamente da traversine in legno distanziate. L’azione, apparentemente semplice, assume subito i tratti di una prova iniziativa: il ponte diventa spazio liminale, soglia fisica e metaforica che separa l’infanzia dall’età adulta (van Gennep, 1960; Turner, 1969).

Quando i ragazzi sono sorpresi dall’arrivo improvviso del treno, la sequenza si trasforma in un’esperienza estrema, in cui la dimensione ludica del loro viaggio si intreccia con l’esperienza concreta della mortalità. L’attraversamento, che inizialmente poteva essere percepito come un gioco di coraggio, si rivela un azzardo fatale: la corsa disperata verso l’estremità del ponte, la caduta di Vern e l’intervento di Gordie per salvarlo, mettono in scena con forza visiva la precarietà dell’equilibrio tra rischio e salvezza, tra gioco e morte (Le Breton, 1991; tr. it., 2017).

In questo senso, la sequenza condensa una verità universale dell'adolescenza: la ricerca del limite come strumento di auto-definizione. Il rischio, assunto nel contesto di un'esperienza collettiva e amicale, diventa terreno di apprendimento, ma al contempo porta con sé la consapevolezza ineludibile della vulnerabilità. L'adrenalina del gioco si infrange contro la concretezza del pericolo, e proprio in tale collisione si misura la crescita dei protagonisti.

Nella sequenza descritta, le diverse posture dei protagonisti rispetto al rischio delineano un quadro complesso e straordinariamente fedele alle dinamiche psicologiche dell'adolescenza. In primo luogo, è Chris ad assumere il ruolo di promotore del pericolo. Non si limita a seguirne l'inerzia, ma propone apertamente l'attraversamento del ponte come via più rapida, trasformando così il rischio in un'occasione di prova collettiva. La sua iniziativa non nasce da una valutazione razionale dei costi e dei benefici, quanto piuttosto dal desiderio di affermare il proprio carisma all'interno del gruppo: il pericolo diventa strumento di leadership e dispositivo di riconoscimento sociale (Riesman, Glazer, Denney, 1950; tr. it., 1956). In questo senso, Chris appare superficiale nella gestione della minaccia, poiché confonde il coraggio con la spinta ad accelerare l'azione, ma la sua superficialità non è ingenua: è la forma adolescenziale di una responsabilità embrionale, che non si esprime attraverso la prudenza, bensì attraverso l'assunzione di un ruolo guida nel condurre tutti verso la soglia del pericolo.

Accanto a lui, Gordie manifesta un atteggiamento assai diverso. Egli entra nel rischio non per iniziativa propria, ma trascinato dall'energia collettiva e dalla proposta di Chris. Tuttavia, nel momento critico, quando Vern inciampa e rischia di soccombere, Gordie trasforma l'ansia in azione prosociale: lo aiuta, seppur nel panico, a rialzarsi e a mettersi in salvo. Il rischio, per lui, diventa allora occasione di crescita identitaria, terreno su cui scoprire una capacità di responsabilità che va oltre la semplice sopravvivenza (Masten, 2001). L'esperienza di attraversamento lo colloca di fronte a se stesso come soggetto capace di agire per l'altro, inaugurando così un passo importante nel percorso di costruzione del Sé.

Di tutt'altro segno è la postura di Teddy, per il quale il rischio costituisce un richiamo irresistibile. Lui non cerca di evitarlo, anzi lo interpreta come un'occasione di sfida eroica, quasi una conferma della propria invulnerabilità. Il suo rapporto con il pericolo è segnato da una tonalità onnipotente e difensiva: affrontarlo non è un calcolo, ma un gesto che alimenta l'illusione di forza indistruttibile. In questo modo, il rischio assume per lui una funzione performativa: non uno strumento di crescita riflessiva, ma un terreno di messa in scena del proprio coraggio davanti agli altri (Zuckerman, 2007).

Infine, Vern rappresenta la posizione opposta. Per lui il rischio è innanzitutto una minaccia destabilizzante, qualcosa che eccede le proprie risorse di

controllo. La paura si manifesta nel corpo, nelle esitazioni motorie, nell'inabilità di coordinare i movimenti durante la corsa sul ponte. La sua caduta, che mette in pericolo l'intero gruppo, esprime con evidenza come il pericolo non produca in lui né esibizione né crescita, ma soltanto paralisi. Vern incarna così la dimensione dell'adolescente che, di fronte al rischio, sperimenta la propria fragilità senza riuscire a trasformarla in apprendimento.

L'attraversamento del ponte, nel suo insieme, non è dunque soltanto una scena di *suspense* cinematografica, ma un potente dispositivo narrativo che illustra la molteplicità delle relazioni adolescenziali con il rischio. Da un lato c'è chi lo propone e lo trasforma in rito di appartenenza, dall'altro chi lo subisce, chi lo sfida con onnipotenza e chi vi soccombe con paura. Sullo sfondo, ciò che emerge con forza è il senso stesso del rischio come esperienza tipicamente adolescenziale: non mero pericolo fisico, ma spazio in cui si ridefiniscono ruoli, relazioni e identità, nella costante tensione tra gioco, minaccia e possibilità di crescita (Beck, 1986; tr. it., 2000).

Le diverse posture dei protagonisti possono essere sintetizzate nella seguente tavola, che mette in relazione atteggiamenti, motivazioni e conseguenze relazionali. Queste configurazioni, pur appartenendo al registro narrativo del film, offrono un utile strumento comparativo per comprendere le posture che si manifesteranno nei focus group realizzati con gli adolescenti delle scuole secondarie di Roma e Frosinone.

Tav. I – Le posture dei protagonisti di *Stand by Me* come modello interpretativo del rischio

Personaggio	Postura rispetto al rischio	Motivazione prevalente	Bias cognitivi/emotivi	Esito relazionale nel gruppo
Chris	Promotore del rischio, guida del gruppo	Ricerca di status e leadership	Sottovalutazione del pericolo	Trascina gli altri, consolida la propria posizione
Gordie	Coinvolto, ma capace di agire in modo prosociale	Costruzione identitaria	Ambivalenza trasformata in responsabilità	Rafforza la coesione, guadagna rispetto
Teddy	Impulsivo, interpreta il rischio come sfida eroica	Onnipotenza e affermazione di sé	Illusione di invulnerabilità	Destabilizza ma alimenta il mito del coraggio
Vern	Timoroso, vive il rischio come minaccia ingestibile	Evitamento e bisogno di protezione	Iperavalutazione catastrofica	Anello debole, richiede sostegno dagli altri

A partire da questa griglia, utilizziamo le posture rese visibili dallo stimolo audiovisivo come chiavi di lettura per le narrazioni raccolte nei focus group. Nei paragrafi successivi ricostruiamo come gli adolescenti definiscono il “rischio”, quali criteri ne orientano l’accettabilità e quali motivazioni sostengono (o frenano) l’ingaggio, assumendo una nozione operativa di rischio come possibilità di danno materiale, psichico o sociale. Sulla base di questo quadro di riferimento, distinguiamo i vettori motivazionali (*adrenalina/sensation seeking*, visibilità e approvazione tra pari) e le risorse protettive (*agency/autoregolazione, reti di prossimità, contesti strutturati*), per mostrare come le posture individuate sul piano narrativo trovino riscontro – con variazioni – nelle esperienze degli studenti intervistati.

2. Rischio e identità: percezioni, accettabilità e posture adolescenziali

Il dispositivo filmico scelto ha funzionato come vero innesco riflessivo (Banks, 2018; Rose, 2016): mettendo in scena, in forma concentrata, posture differenti rispetto al rischio (promozione, coinvolgimento prosociale, sfida onnipotente, evitamento timoroso), ha offerto agli studenti un vocabolario di posizioni riconoscibili con cui rileggere i propri vissuti. Queste figure non hanno pretesa tipologica, ma operano come schema euristico: una griglia narrativa capace di aprire il confronto e di orientare l’emersione di esperienze, significati e giustificazioni personali e collettive.

Assunta questa cornice, adottiamo un uso operativo del concetto di rischio come “possibilità che un soggetto, individuale o collettivo, possa – più o meno consapevolmente e indipendentemente dalla propria volontà – subire un danno materiale, psichico o sociale” (Chicco, 2016). Il danno, in tale accezione, non coincide con l’evento lesivo, ma con la sua potenzialità: si collega tanto a esposizioni acute quanto a processi cumulativi e può derivare da carenze di risorse, competenze e opportunità, producendo o aggravando forme di vulnerabilità e di disagio sociale.

In questa prospettiva, per “comportamento a rischio” intendiamo un atto – o una sequenza di atti – dagli esiti incerti che comportano la possibilità di arrecare un danno a sé e/o ad altri (ad es. abuso di sostanze o gioco d’azzardo). Non si tratta di un’etichetta moralistica: l’assunzione di rischio è spesso accompagnata dalla ricerca di benefici attesi (piacere, riconoscimento, appartenenza, denaro), cosicché la condotta risulta dall’equilibrio tra utilità percepite e costi possibili (Bonino *et al.*, 2002). La “situazione di rischio” rinvia, invece, al contesto entro cui le condotte prendono forma: disponibilità o scarsità di risorse materiali, regole e supporti sociali, routine e ambienti di

pratica. Laddove l'accesso a risorse e capacità è limitato o diseguale, la traiettoria può più facilmente orientarsi verso esiti peggiorativi, esprimendosi in una ridotta capacità del soggetto (e del suo ambiente significativo) di far fronte alle esigenze della vita quotidiana.

Alla luce di queste definizioni preliminari, l'obiettivo del paragrafo è ricostruire – a partire dalle voci raccolte nei focus group – come gli adolescenti definiscono il rischio, quali criteri usano per considerarlo accettabile o inaccettabile e quali motivazioni li spingono, eventualmente, ad assumerlo. I riferimenti che emergono richiamano pratiche note della quotidianità giovanile (ad es. consumo di tabacco, droghe e alcol, guida spericolata, abitudini alimentari scorrette, gioco d'azzardo), ma soprattutto la logica che le sostiene. In diversi contesti, tali pratiche appaiono inscritte in una vera e propria “cultura del rischio” (Lupton, 1999; tr. it., 2003), coltivata e regolata dal gruppo dei pari, nella quale l'esposizione viene performata, discussa e valutata pubblicamente, e dove posture differenti – come quelle rese visibili dal dispositivo filmico – vengono riconosciute, legittimate o stigmatizzate. In questo quadro generale si collocano le analisi presentate nei paragrafi seguenti, che danno conto delle definizioni, delle posture e delle dinamiche motivazionali emerse, nonché dei fattori protettivi che modulano l'ingaggio nel rischio. La ricerca di identità, il bisogno di conferire senso alla propria esperienza e la limitata capacità di valutare appieno le conseguenze a breve e a lungo termine rappresentano alcuni degli elementi che caratterizzano la propensione al rischio in adolescenza. In questa cornice, le parole degli adolescenti restituiscono il modo in cui definiscono il rischio:

Il rischio, secondo me, è il brivido di correre un pericolo [femmina, Istituto I, classe γ].

Il rischio è provare a fare una cosa che non è certa [maschio, Istituto III, classe η].

Il concetto di rischio... non è un concetto semplicissimo. Sono una persona che va sempre sulla strada più semplice, non sceglie mai il rischio, perché lo lego al pericoloso, qualcosa che non farei [femmina, Istituto I, classe α].

Penso che il rischio sia fare un'azione che sai potrebbe comportare una conseguenza negativa, però non c'è la probabilità al 100% (...) quindi poi sta a te sfruttare questa possibilità a tuo vantaggio, oppure dipende anche un po' dal corso degli eventi che si susseguono [maschio, Istituto I, classe β].

Queste prime definizioni mostrano come il rischio venga associato a situazioni di incertezza, percepite tanto in chiave negativa quanto come occasione di possibile guadagno o vantaggio. Emergono così concetti correlati

quali il brivido, l'adrenalina, la tensione di fronte al pericolo e, al tempo stesso, la possibilità di volgere un contesto incerto a proprio favore.

Approfondendo, gli studenti si sono soffermati sulle tre macroaree di rischio di maggiore rilevanza per la nostra indagine: il gioco d'azzardo, il *binge drinking* e le sfide pericolose. Nel caso del gioco d'azzardo, le loro parole restituiscono una rappresentazione polivalente, che alterna il riconoscimento del pericolo alla percezione del rischio come componente intrinseca e persino stimolante dell'attività ludica.

Il gioco [d'azzardo] è un rischio pericoloso perché si può vincere o perdere [femmina, Istituto I, classe γ].

Più che altro nel gioco d'azzardo perdi il valore dei soldi sul momento: il rischio può essere in base a quello che perdi [maschio, Istituto II, classe ε].

Dipende quanto il gioco d'azzardo influisce sulla tua vita. Nel senso, se sono una persona che gioca continuamente, potrebbe influire sia sulla mia salute sia sui beni materiali (...) e potrebbe mettermi in una situazione di pericolo anche nella vita quotidiana [femmina, Istituto I, classe β].

Credo che il rischio faccia parte del gioco [d'azzardo] ed è anche questo quello che ti spinge a giocare [femmina, Istituto I, classe γ].

Lo stesso ambivalente atteggiamento si riscontra nell'analisi del consumo alcolico. Alcuni studenti riconoscono che esso costituisca un rischio non solo individuale ma anche sociale, in quanto i suoi effetti possono ricadere sugli altri; altri, invece, lo relativizzano, legando il pericolo alle modalità di consumo.

Io penso che sia più rischioso bere per il solo fatto che non comporta un rischio solo personale. Per esempio, ci sono persone che bevono e poi picchiano altre persone. Quindi, quello è un rischio che poi si rivolge verso qualcun altro [femmina, Istituto I, classe α].

Ovviamente l'assunzione di alcol non è un rischio che possiamo considerare utile. Cioè, è un rischio inutile, no? L'alcol comunque non è che vada a portare dei benefici [maschio, Istituto I, classe α].

Bere non comporta sempre un rischio, però. Cioè, almeno per me, non vedo un rischio... certo, dipende da come bevi, che bevitore sei [maschio, Istituto I, classe β].

Da questo insieme di testimonianze emerge chiaramente come la dimensione della volontarietà giochi un ruolo centrale: il rischio viene spesso ridimensionato o persino escluso dal momento che la condotta – bere o giocare

d'azzardo – è percepita come scelta personale e dunque, in qualche misura, sotto controllo.

Infine, i ragazzi hanno discusso delle sfide pericolose (challenge), riconoscendo che non tutte si equivalgono in termini di rischiosità. Alcune, come la *Blue Whale*, sono percepite come particolarmente gravi, sebbene la letteratura ne abbia più volte sottolineato la natura controversa e la difficoltà di verificarne l'effettiva esistenza (Antonelli, 2024). L'eco mediatica ha avuto in questo caso un ruolo determinante, amplificando la percezione di pericolosità e contribuendo alla costruzione di una narrativa del rischio che spesso ha superato la realtà empirica (Panarese, 2023).

In una challenge fatta da soli non c'è un premio: hai vinto, punto. Il rischio è alto ma la vincita è poca, quindi non la farei [maschio, Istituto I, classe γ].

Se si parla di sfide come la *Blue Whale*, è qualcosa di rischioso, che può andare a ledere la salute delle persone. Diffuso sì, ma rischioso no (...) in realtà si parla di sfide minuscole, che non vanno a creare nessun danno. Cioè, ora tra i giovani è diffusa questa challenge di “quanto te la rischi” però dipende da te [femmina, Istituto IV, classe ο].

Un'attenta lettura delle testimonianze suggerisce che gli adolescenti elaborino una vera e propria grammatica soggettiva del rischio, che rimanda al tema della sua accettabilità. Come mostrano gli studi sociologici, il rischio non è mai una categoria oggettiva e neutra, ma si costruisce socialmente a partire da norme, valori e credenze radicate nei contesti di riferimento (Becker, 1963; tr. it., 1987; Cerase, 2017). In questa prospettiva, la teoria dell'amplificazione sociale del rischio (Kasperson *et al.*, 1988) aiuta a comprendere come i segnali di rischio possano essere amplificati o attenuati a seconda dei processi di comunicazione, delle strutture istituzionali e delle dinamiche di gruppo.

Questa dimensione appare anche nelle parole dei ragazzi:

Secondo me il rischio può capitare in ogni occasione, pure in una decisione quotidiana, perché comunque c'è sempre una via, però certe volte è quella più complicata da seguire; quindi, si va a rischiare perché è quella più semplice [maschio, Istituto I, classe α].

Secondo me ci sono due forme di rischio perché anche uscire di casa al mattino è un rischio: non sai se ti cade qualcosa in testa e muori, o qualcuno ti investe. È rischioso praticamente tutto, però non è che uno vive in base a questo [femmina, Istituto I, classe γ].

Dipende dal tipo di rischio che uno prende. Nel senso, che cosa mette a rischio? Se uno mette a rischio la propria vita è un rischio maggiore rispetto a quello di deludere una persona o semplicemente di prendere un brutto voto (...) è un rischio minore

rispetto al treno. Comunque loro hanno rischiato la propria vita, un bene che non si può riavere in nessun modo [femmina, Istituto I, classe β].

Attraverso questi racconti emerge che gli adolescenti distinguono tra rischi accettabili e inaccettabili, stabilendo criteri situati che possono variare dall'entità economica investita nel gioco d'azzardo, all'esposizione della propria vita, fino alla possibilità di arrecare danno agli altri.

Ci sono i rischi accettabili, le schedine mettendo al massimo uno o due euro. I rischi inaccettabili sono giocare molti soldi dentro a un casinò, perdere anche più di centomila euro [maschio, Istituto II, classe ζ].

Non si rischia per così poco. Se devi rischiare è per vincere di più, però devi rischiare dei soldi [maschio, Istituto III, classe η].

Devo uscire con un ragazzo, non lo dico a nessuno. Poi, per esempio, mia madre lo scopre: è un rischio accettabile per me, perché alla fine non rischi la vita né niente [femmina, Istituto II, classe ζ].

C'è chi beve e prende la macchina. Lì non è che stai mettendo a rischio solo te, metti a rischio anche gli altri, tutte le persone che ti sono accanto (...) E questo non è accettabile [maschio, Istituto I, classe α].

In questo senso, la percezione del rischio non è riducibile a parametri oggettivi, ma va intesa come risultato di processi interpretativi e negoziati socialmente. Come sottolineano Slovic (2016) e Maggi (2016), i giudizi soggettivi tendono a divergere da quelli degli esperti, poiché sono guidati non da calcoli probabilistici ma da dimensioni qualitative: la familiarità, la possibilità di controllo personale, la temibilità.

Nonostante la prevalenza di una visione del rischio come minaccia o come condotta da contenere, alcune testimonianze rivelano un'interpretazione più sfumata e potenzialmente positiva. Per alcuni studenti, infatti, il rischio non coincide soltanto con pericolo o dipendenza, ma si configura anche come occasione di apprendimento e di crescita personale.

Per me il rischio è una cosa pericolosa, (...) anche nel gioco d'azzardo si rischia, porta dipendenza [maschio, Istituto I, classe α].

Ci sono diversi tipi di rischi: quello immediato (...) oppure quello nel tempo, come per esempio le dipendenze [maschio, Istituto II, classe ε].

Il rischio è una cosa che a un certo punto bisogna fare! A un certo punto della vita, se uno vuole fare un passo avanti, deve comunque rischiare [maschio, Istituto I, classe α].

Fare una cosa rischiosa potrebbe servirti come esperienza di vita, che magari poi ti ricapita, almeno lo hai già fatto e già sai cosa fare [maschio, Istituto II, classe ε].

In queste voci si intravede una rappresentazione del rischio come soglia iniziativa, necessaria per “fare un passo avanti” e acquisire nuove competenze di vita.

Questa lettura è coerente anche con le prospettive più recenti della sociologia del rischio, che sottolineano la sua ambivalenza strutturale: non solo minaccia da cui difendersi, ma anche opportunità di sperimentare limiti, rafforzare competenze e affermare la propria agency (Cerase, 2013, 2016). In questo senso, il rischio appare come un orizzonte di senso che plasma le traiettorie adolescenziali, richiedendo di essere compreso non soltanto nelle sue derive patologiche, ma anche nel suo potenziale formativo.

2.1. La costruzione del limite

Le posture adolescenziali rispetto al rischio non si riducono a scelte dicotomiche tra assunzione e rifiuto: esse implicano piuttosto un lavoro di autolimitazione, la costruzione di soglie personali. Queste soglie non corrispondono a regole fisse, ma si configurano come criteri mobili e situati, ridefiniti continuamente nelle pratiche quotidiane e nei contesti relazionali. Esse assumono così il significato di posizionamenti identitari, attraverso cui gli adolescenti rivendicano autonomia e capacità di autoregolazione.

Come ha osservato Le Breton (1991; tr. it., 2017), il rischio adolescenziale non è soltanto pratica concreta, ma anche esperienza simbolica, che implica la definizione di confini corporei e sociali. In questo quadro, il limite emerge come categoria centrale: non un parametro esterno imposto, ma una soglia interiorizzata e continuamente negoziata nel vissuto esperienziale e relazionale.

Il limite viene descritto, innanzitutto, come percezione individuale, una soglia che ciascuno sa riconoscere su di sé:

Io penso che ognuno di noi abbia... cioè sa qual è il suo limite. Non ci credo che qualcuno non ha un limite, (...). Io appena sento... già ma, ma io appena già sento... io smetto. Basta! Tipo tre Vodka Lemon [femmina, Istituto II, classe δ].

In altri casi, la nozione di limite si intreccia con considerazioni di ordine economico, mostrando come esso si costruisca non solo sul piano psicofisico, ma anche materiale e come consapevolezza corporea:

Accettabile potrebbe essere, che ne so, me gioco 5 euro perché ce l'ho in più. E il rischio inaccettabile sarebbe giocasse di più. Tipo... una cifra che non puoi permeterti [maschio, Istituto II, classe δ].

Però comunque il limite li so, se vedo che tipo dalla terza birra mi inizia a girare la testa e qualcos'altro, mi fermo perché so il limite. Pure in generale con tutto... [maschio, Istituto III, classe θ].

Altre volte, gli studenti tematizzano il rischio insito nella continua trasgressione del limite, quando esso diventa condizione necessaria per accedere al divertimento:

Però pensare che quella è l'unica forma di divertimento, cioè io esco e se non bevo non mi diverto, allora quello è, diciamo, un problema più ampio. Cioè il rischio sta nel dover superare sempre il limite [femmina, Istituto I, classe γ].

Queste testimonianze suggeriscono che la costruzione del limite non sia una barriera esterna, ma una postura appresa e continuamente negoziata nella vita quotidiana. Essa si configura come un compromesso situato tra desiderio e contesto, tra spinta all'esperienza e riconoscimento delle proprie capacità. In questa prospettiva, il limite funziona come dispositivo identitario che consente di esplorare senza perdersi, di sfidare senza travalicare.

Tale concezione trova risonanza nei contributi di Bronfenbrenner (1979), che ha sottolineato il ruolo dell'ambiente ecologico nello strutturare le soglie di comportamento, e negli studi di Zuckerman (2007) sul *sensation seeking*, secondo cui il piacere del rischio è sempre accompagnato dalla percezione di una soglia personale da non oltrepassare. Come evidenziano Magar, Phillips e Hosie (2008), il limite può essere interpretato come esito di processi di autoregolazione che modulano l'impulsività; allo stesso tempo, la prospettiva evolutivo-contestuale di Boyce ed Ellis (2005) mostra come la sensibilità individuale agli stimoli ambientali contribuisca a rendere queste soglie variabili e situate. Infine, la lettura antropologica di Douglas (1966) ricorda che la definizione dei limiti possiede anche una valenza simbolica e culturale, rimandando al bisogno sociale di tracciare confini tra il lecito e l'illecito, l'accettabile e l'eccessivo.

3. La ricerca di adrenalina come principale leva motivazionale delle pratiche ludiche a rischio

Sin dai primi focus group la parola adrenalina ha assunto un ruolo centrale nel linguaggio degli adolescenti, comparendo in modo ricorrente e insisten-

te, quasi a costituire il codice emotivo privilegiato per dare senso al rischio. Non è un termine usato in senso strettamente biologico: esso funge piuttosto da categoria polisemica, capace di condensare emozioni intense, eccitazione, brivido e tensione, ma anche sensazioni fisiche come l'aumento del battito cardiaco, l'improvvisa scarica di energia, la prontezza mentale. Colpisce come adrenalina finisce spesso per sostituire la parola piacere: se quest'ultima evoca immagini di calma, rilassamento e soddisfazione, la prima rimanda a uno stato di attivazione continua, percepito come più adeguato a una generazione immersa in contesti rapidi, digitali e competitivi, che sembrano richiedere reazioni pronte e intensità costante (Steinberg, 2008; 2010). Non sorprende, dunque, che il termine adrenalina ricorra anche nella produzione musicale contemporanea della GenZ, in particolare nei testi trap e rap, dove assume il valore di simbolo di energia, sfida e vitalità, a conferma della sua centralità nell'immaginario giovanile³.

Nelle narrazioni degli studenti, il confronto con il rischio risulta, dunque, strettamente intrecciato alla ricerca di adrenalina. L'esposizione al pericolo è spesso descritta come piacere sensoriale: il battito che accelera, l'impossibilità di stare fermi, l'intensa percezione di "sentirsi vivi". Talvolta prende la forma del gioco collettivo, occasione condivisa per sperimentare emozioni nuove in compagnia; altre volte è raccontata come spinta verso il limite, una sfida con se stessi che richiama l'*edgework*, teorizzato da Lyng (1990), ovvero l'esperienza di stare "sul margine", in bilico tra controllo e perdita di controllo.

Sì, diciamo poi inizia anche forse l'adrenalina, come per esempio nel rischio immediato ci sta l'adrenalina, ci sta quel brivido di vita (...) senti qualcosa che di solito non senti (...) un ormone che comunque ti fa... è come che senti (...) una sorta de brivido (...) te inizia a batte forte er cuore, non riesci a sta fermo, cioè te senti vivo (...) è l'adrenalina che è importante (...) è un rischio che tu prendi perché ti piace, cioè è una cosa che ti fa sentire vivo [maschio, Istituto II, classe ε].

Sempre magari il "brividino" (risatine diffuse tra il gruppo classe), cioè l'adrenalina ti fa ridere, però l'adrenalina sempre sì. Tutto gira intorno a provare nuove emozioni, nuovi stati d'animo che non proveresti mai senza [femmina, Istituto IV, classe o].

Proprio il rischio della vita, diciamo così, dove voglio andare a prendere proprio l'adrenalina forte, vado proprio a rischiare, non proprio a rischiare tipo con i soldi o con i giochi e ste cose qua, ma proprio a rischiare con me stesso... [maschio, Istituto II, classe ε].

3. A titolo esemplificativo, ricorrenze del termine *adrenalina* nella musica recente includono: Baby Gang feat. Blanco & Marracash, "Adrenalina" (2024); Senhit feat. Flo Rida, "Adrenalina" (Eurovision Song Contest 2021, San Marino); Benji & Fede, "Adrenalina" (2016); Wisin feat. Jennifer Lopez & Ricky Martin, "Adrenalina" (2014).

Per una parte degli intervistati l'azione rischiosa non è più un mezzo (per ottenere approvazione, vincite, status), ma un fine in sé: il “brivido” è l'esito desiderato. In questa prospettiva il piacere non è collaterale, bensì coestensivo al pericolo – la massima attivazione fisiologica coincide con la messa alla prova di sé – coerentemente con le osservazioni di Zuckerman (1994) sul *sensation seeking*.

Altri racconti collocano l'adrenalinica sul versante della regolazione affettiva: un intervento rapido, percepito come *reset* che attenua noia, tristezza o ansia e migliora il tono dell'umore nell'immediato. Qui l'esposizione al rischio funziona come strategia di *coping* a breve termine; proprio l'efficacia soggettiva di questo sollievo può rinforzare la ripetizione del comportamento, aumentando la salienza della ricompensa e riducendo la soglia di ingaggio nelle prove successive.

Non di rado, l'acme adrenalinico viene associato a vissuti di potere e invulnerabilità – “sentirsi re del mondo” – ovvero a un’illusione di dominio totale sul momento presente. Si tratta tuttavia di una percezione situata e fragile: la stessa intensità che conferisce sensazione di controllo comprime l'orizzonte temporale sul qui-e-ora, può attenuare la valutazione prospettica dei costi e spostare in avanti il confine del limite, aprendo a possibili escalation.

Queste configurazioni – autotelica (il rischio come fine) e regolativa (il rischio come correzione dell'umore) – possono coesistere nello stesso soggetto e alternarsi in funzione del contesto e della presenza dei pari, che tende ad amplificare la salienza della ricompensa (Riesman, Glazer, Denney, 1950; tr. it., 1956) e l'attrazione per l'intensità.

... L'adrenalinica ti fa quella cosa, del rischio, il pericolo del rischio, che però, allo stesso tempo, ti eccita, cioè ti piace (...) però alla gente piace farlo, ti dà quella adrenalinica, quell'eccitazione, quel piacere proprio del rischio (...) cioè, il rischio è un piacere, può essere un piacere... [maschio, Istituto I, classe β].

(...) pe' sentì qualcosa, emozioni. Comunque, alla fine, dopamina, adrenalinica quell'attimo quindi comunque ti fa prova' l'emozione che può comunque cambiarti il momento... noi umani viviamo de emozioni, cioè il nostro corpo è regolato dalle emozioni. Cioè, io adesso sto avendo un'emozione, come in ogni secondo. Diciamo... ti migliora il mood... al momento, parlo [maschio, Istituto II, classe δ].

(adrenalinica) Non lo so spiegare bene... tipo quando fai ‘na cosa che... in quel momento ti fa sentire tipo... re del mondo [femmina, Istituto II, classe δ].

Alcuni studenti ricorrono alla metafora della “droga” per descrivere l'adrenalinica: un'immagine che, più che iperbole, sembra restituire la percezione di un rinforzo immediato e di un desiderio che tende a riaccendersi con

facilità. Questa cornice lessicale è coerente con quanto la letteratura segnala sul circuito della ricompensa in adolescenza: l'alta salienza dello stimolo e la prontezza del *reward*, a fronte di sistemi di controllo ancora in consolidamento, possono favorire cicli di ripetizione e un progressivo abbassamento della soglia di ingaggio (Steinberg *et al.*, 2008; Cippitelli, 2013). In questa prospettiva, l'adrenalina non è solo l'effetto collaterale dell'azione rischiosa, ma ne diventa progressivamente il principale movente: la ricerca dell'acme sensoriale può scivolare da "curiosità" a routine, con possibili dinamiche di *escalation* dell'intensità per ottenere stati interni analoghi (Zuckerman, 1994; Cippitelli, 2014).

Parallelamente, alcuni racconti attribuiscono all'adrenalina una funzione di regolazione affettiva "di emergenza": un modo rapido per "staccare la spina", sospendere il tempo soggettivo e distrarsi dal malessere. In termini funzionali, si tratta di strategie di *coping* a breve termine che, pur risultando efficaci nell'immediato (riduzione di noia, tristezza, ansia), rischiano di consolidare *script* comportamentali ad alto *arousal* ogni volta che riaffiorano stati emotivi negativi (Cippitelli, Ronconi, 2022). Questo uso "autocurativo" dell'intensità è ambivalente: da un lato esprime una competenza di regolazione (trovare qualcosa che faccia stare meglio), dall'altro espone a costi cumulativi e spinge verso soluzioni sempre più intense per ottenere lo stesso sollievo. L'intreccio con altre emozioni, in particolare l'ansia, appare ambivalente. Alcuni studenti raccontano che l'adrenalina funziona come scarico, una liberazione temporanea dagli stati ansiosi. Altri, invece, riconoscono all'ansia un ruolo protettivo, quasi una soglia interna che impedisce di oltrepassare il limite. È un quadro compatibile con la prospettiva della resilienza ordinaria, secondo cui i giovani mobilitano risorse disponibili – talvolta rischiose – per fronteggiare difficoltà quotidiane (Masten, 2001; Cippitelli, a cura di, 2013).

Nel complesso, l'adrenalina appare dotata di una doppia valenza: "premio" ricercato e "analgesico" emotivo. La coesistenza di queste funzioni contribuisce a spiegare sia la ripetitività di certe prove, sia la fatica a interromperle: la ripetizione viene rinforzata insieme dalla promessa di piacere e dalla prospettiva di sollievo, in un equilibrio che – specie in presenza dei pari – accentua l'attrattiva della ricompensa e può spostare in avanti la soglia del limite (Zuckerman, 1994; Masten, 2001; Steinberg *et al.*, 2008).

Secondo me il rischio è la ricerca di adrenalina. Uno rischia per sentire una sensazione che magari non prova nei giorni quotidiani. Poi l'adrenalina è come una droga: una volta che la provi, una volta che provi quella sensazione, ti sembra di stare in cielo. Quindi secondo me è la ricerca di un'adrenalina pura (...) quando sto male non è che corro: faccio due giretti nel quartiere, sento un po' di musica che mi rilassa, magari sto anche fermo, sto in macchina, accendo la radio e basta. Invece magari

per ricercare l'adrenalina, per essere contenti insieme ai miei amici, magari ci affittiamo una macchina potente... [maschio, Istituto I, classe γ].

Il gioco d'azzardo può essere usato magari per distrarsi da altre mancanze della vita, o comunque in generale magari non sei felice e quindi tendi a fare queste cose, perché l'adrenalina di cui parlava Ozy, ti fa distrarre dal resto della vita e ti fa anche disconnettere un po' dal tempo, perché comunque, quando inizi a giocare, magari neanche ti rendi conto. Una volta che inizi a giocare e che ti sale l'adrenalina, comunque la speranza dici "Dai, sto vincendo, sto vincendo", ti distrai un po' dal resto [femmina, Istituto IV, classe θ].

(...) è per un bisogno di adrenalina (...) perché dopo averlo fatto diciamo c'hai questa liberazione dall'ansia [maschio, Istituto III, classe θ].

(...) l'ansia ti fa cercare di non farti sbagliare (...) mette limite fino al punto di non metterti nelle condizioni di rischio (...) c'è sempre quella sottilissima linea di salvezza [maschio, Istituto III, classe θ].

In questa duplice prospettiva – piacere autotelico dell'intensità e alleviamento temporaneo del disagio – si coglie la complessità del modo in cui gli adolescenti negoziano il rapporto fra rischio, emozioni e autoregolazione (cfr. Beck, 1986; tr. it., 2000; Lyng, 1990; Steinberg, 2010).

4. Fattori di rischio: dalla ricerca di sensazioni intense alle pressioni del gruppo dei pari

L'adolescenza si configura come una fase liminale del ciclo di vita, in cui le tensioni tra esplorazione e regolazione assumono un ruolo centrale nei processi di crescita. La propensione al rischio, spesso declinata in forma ludica o sfidante, non può essere ridotta a mera imprudenza, ma deve piuttosto essere intesa come dispositivo attraverso il quale gli adolescenti costruiscono se stessi, sperimentano confini e consolidano appartenenze sociali (Steinberg, 2008; 2010). Tale interpretazione si colloca all'interno del modello *dual-systems*, secondo cui l'iperreattività del sistema socio-emotivo – connesso alla ricerca di ricompense – precede la piena maturazione dei sistemi di controllo prefrontali, generando una finestra di vulnerabilità ma anche di possibilità esplorative (Steinberg *et al.*, 2008).

Tuttavia, il ricorso al rischio in adolescenza non è riconducibile esclusivamente a fattori neuropsicologici. Esso si iscrive all'interno di una più ampia cornice socioculturale, segnata dall'incertezza e dall'instabilità che caratterizzano la modernità avanzata. Come Bauman (2000; tr. it., 2002) ha mostrato,

la “liquidità” delle istituzioni e dei legami sociali produce una condizione di precarietà identitaria che alimenta la ricerca di esperienze capaci di conferire intensità e senso. In questa prospettiva, il rischio ludico può essere compreso come risposta performativa all’insicurezza strutturale: una modalità attraverso cui i giovani trasformano l’indeterminatezza in esperienza concreta, circoscrivibile e condivisa. Ehrenberg (1998) ha interpretato questa spinta come il rovescio della “fatica di essere se stessi”, ossia l’imperativo contemporaneo alla realizzazione individuale, mentre Fromm (1976) l’aveva già letta come espressione di una tensione esistenziale tra libertà e bisogno di appartenenza.

Il rischio adolescenziale, dunque, non si limita a produrre eccitazione momentanea: esso svolge la funzione di rito sociale informale, che consente di marcare passaggi, ridefinire status e consolidare legami, in continuità con le dinamiche antropologiche descritte da van Gennep (1909/1960) e Turner (1969). È in questo intreccio tra dimensioni neurobiologiche e socioculturali che si rende necessario distinguere, da un lato, le dinamiche motivazionali che orientano i giovani verso condotte rischiose e, dall’altro, i fattori protettivi che ne modulano la traiettoria, trasformando il rischio da minaccia a occasione regolata di crescita.

Le motivazioni che spingono gli adolescenti a confrontarsi con giochi rischiosi appaiono eterogenee, ma riconducibili ad alcuni vettori fondamentali. In primo luogo, la letteratura (Steinberg *et al.*, 2008) evidenzia come il bisogno di sensazioni intense (*sensation seeking*), come anche il richiamo alla ricerca di adrenalina, su cui si è focalizzato il precedente paragrafo, costituiscano un fattore motivazionale determinante. Congiuntamente, è stata anche sottolineata la crucialità della spinta normativa legata alla ricerca di status (*ibidem*). Più specificatamente, da un lato, le traiettorie evolutive mostrano che il *sensation seeking* cresce dall’infanzia alla media adolescenza per poi decrescere, mentre l’impulsività segue un andamento più lineare; la combinazione tra forte appetito di ricompensa e controllo esecutivo, ancora in formazione, crea le condizioni per un’attrazione marcata verso il rischio ludico (Steinberg, 2010). Dall’altro lato, la dimensione relazionale e gruppale agisce come amplificatore: la presenza dei pari incrementa la probabilità che l’adolescente scelga la condotta rischiosa, perché la sensibilità ai segnali di ricompensa aumenta in contesto sociale (Chein *et al.*, 2011).

Il riferimento alla pressione esercitata dal gruppo dei pari, nella ricerca di approvazione sociale, trova riscontro nelle parole dei ragazzi:

La stragrande maggior parte delle persone lo fa solo perché lo fanno gli altri (...) prevalentemente per avere anche un’immagine nella società [femmina, Istituto I, classe β].

(...) anche per paura del giudizio, magari lo fanno tutti. Dici per non sentirmi lo stupido, tra virgolette, che ha paura, lo faccio anche io, magari tu non vorresti (...) [maschio, Istituto II, classe ε].

(...) se in un gruppo sei l'unico che non beve, comunque ti potresti sentì un po' escluso, comunque l'unico che non lo fa, alla fine magari te provano anche a convince e te te fai convince [maschio, Istituto II, classe ε].

La spinta non è qui la curiosità individuale, ma la ricerca di riconoscimento: il rischio diventa condizione di accettazione. Il giudizio dei pari può agire in modo costrittivo (Riesman, Glazer, Denney, 1950; tr. it., 1956). Diversi studenti descrivono la presenza di regole tacite legate all'appartenenza: l'incitamento dei presenti, aspettative di conformità e un rischio percepito di stigmatizzazione in caso di sottrazione. In alcuni passaggi il lessico è netto:

Giudicato [femmina, Istituto IV, classe o].

(...) È ovvio che se un gruppo di amici vanno a bere qualcosa, ovvio che tu devi bere qualcosa insieme a loro (...) [maschio, Istituto I, classe β].

La prima battuta, lapidaria, evidenzia il peso del controllo sociale, un'unica parola che esprime il peso dello stigma sociale: non partecipare a una prova può tradursi in esclusione simbolica. La seconda suggerisce che, in taluni contesti di svago, la prova (bere) possa funzionare come ticket di accesso più che come scelta individuale. Nella lettura degli studenti, queste norme situate possono rendere più oneroso il “no”.

In questo quadro emerge con forza il tema della visibilità. Come ha messo in luce Codeluppi (2021), la cultura contemporanea si fonda su processi di “vetrinizzazione” dell’esperienza, in cui il valore sociale passa attraverso la sua esposizione. Le Breton (1991; tr. it., 2017) aveva già notato come, nei contesti adolescenziali, il rischio non sia solo un’esperienza interiore ma una performance pubblica. Il riferimento esplicito alla visibilità (l’“essere visti”) e alla reputazione segnala che molte prove sono pensate come atti pubblici, valutati da un’*audience* di coetanei (in presenza e online):

No, no. Certi pensano per farsi vedere [maschio, Istituto IV, classe λ].

(...) per farsi vedere, principalmente [femmina, Istituto I, classe α].

(...) per l’approvazione del gruppo [femmina, Istituto IV, classe o].

(...) a volte alcune persone non riescono a pensare con la loro testa, perché pensano che la cosa primaria, che debba venire prima comunque della persona stessa, sia il fatto comunque di essere accettato [maschio, Istituto II, classe δ].

In tali passaggi, il valore dell'azione non è intrinseco ma relazionale: contano l'immagine, il giudizio altrui, il capitale simbolico che se ne ricava.

Il rischio si fa spettacolo, occasione di visibilità nel gruppo e nello spazio digitale, coerente con la logica del capitale simbolico elaborata da Bourdieu (1979; tr. it., 2001). La dinamica di approvazione sociale appare dunque decisiva. Il gruppo non solo incentiva, ma spesso impone implicitamente la partecipazione, come emerge da alcune osservazioni:

Quando c'è la gente attorno che ti dà approvazione, che ti incita, ovviamente uno tende di più ad andare verso il rischio [maschio, Istituto I, classe β].

Se tutti fanno una cosa e io non la faccio, mi sento esclusa. Quindi magari la faccio anche io per sentirmi parte del gruppo (...) [femmina, Istituto I, classe γ].

Il tema della reputazione mostra come le sfide pubbliche assumano una dimensione simbolica che trascende la prova in sé. La reputazione, in questo senso, opera come capitale simbolico: una posta in gioco che assegna status, apre o chiude possibilità di appartenenza e orienta le scelte anche quando la prova in sé ha scarso valore strumentale (Bourdieu, 1979; tr. it., 2001). La dimensione pubblica della sfida – soprattutto quando l'audience è ampia o potenzialmente estesa online – sembra accrescere i costi del dissenso e i benefici della conformità, perché il giudizio dei pari diventa visibile, durevole e condivisibile (Marwick, 2013). Ne risulta una vera e propria economia reputazionale, in cui esibizione, approvazione e memoria del gruppo si alimentano a vicenda: riuscire nella prova accredita, sottrarsi espone a perdita di faccia; riuscire ripetutamente costruisce una credenziale, mentre il fallimento resta “in circolo” più a lungo. In breve, la reputazione non è un effetto collaterale, ma una leva che può trasformare il rischio in performance valutata, con ritorni simbolici che superano la singola azione.

Invece la sfida aperta è per una questione (...) di reputazione. (...) se la sfida è in un gruppo abbastanza grande, alla fine ti importa del parere di quel gruppo [femmina, Istituto IV, classe α].

In questa lettura, l'approvazione opera su tre piani intrecciati: (i) situazionale, come spinta alla conformità in presenza dei pari; (ii) motivazionale, come desiderio di essere accettati; (iii) simbolico, come investimento reputazionale. È lungo questi tre registri che gli studenti collocano il nesso fra rischio e appartenenza. Ciò spiega sia le derive esibitive (documentare, raccontare, “stare in scena”), sia le posture critiche di chi ne sottolinea la ripetitività e lo svuotamento di senso:

(...) nel momento in cui (bere) è una cosa che viene fatta sempre, tutte le volte, tutti i weekend, tutte le settimane, lo trovo molto triste. E non si tratta manco di reputazione, cioè, tu vuoi soltanto farti vedere (...) [femmina, Istituto IV, classe o].

L'intreccio tra rischio e contesto emerge con particolare nettezza: non è solo “chi” si è a contare, ma “dove”, “con chi” e “in che momento”. Una voce sottolinea esplicitamente il peso dell’ambiente di vita – opportunità, routine, luoghi di ritrovo, modelli locali – nel predisporre soglie diverse di accettabilità:

Quanto conta il contesto dove vivo? Tanto, per me tanto [femmina, Istituto II, classe ε].

In altri passaggi, il contesto appare come amplificatore dell’ingaggio: curiosità e adrenalina acquistano forza quando la prova è condivisa e la co-presenza dei pari rende la ricompensa più saliente:

Ad esempio, si sviluppa la curiosità, capire cosa si prova, cosa c’è dall’altra parte, ma anche l’adrenalina, poi anche il fatto che se si è in gruppo si è molto coinvolti dagli amici, no? [femmina, Istituto I, classe γ].

Infine, il riferimento al “momento” illumina la dimensione situazionale: l’atmosfera, l’umore e il setting relazionale possono sospingere verso scelte rischiose che, a freddo, verrebbero valutate diversamente; la motivazione edonica (“dose di felicità”) convive con la consapevolezza del pericolo:

Diciamo che magari sono spinta dal rischio, soprattutto dal contesto. Per esempio, l’alcol: so che è rischioso, però... presa dal momento, ma anche perché mi dà quella dose di felicità [femmina, Istituto I, classe β].

Nel loro insieme, questi estratti suggeriscono tre funzioni del contesto: innesco (rende disponibili certe pratiche), amplificazione (accresce l’attrattiva della ricompensa in presenza dei pari) e normalizzazione (riformula temporaneamente il confine tra accettabile e inaccettabile “nel momento”). Tale lettura è coerente con un’ottica ecologica dei comportamenti (Bronfenbrenner, 1979) e con l’evidenza che la presenza dei pari intensifica la sensibilità ai segnali di ricompensa (Chein *et al.*, 2011), contribuendo a spiegare perché, in specifiche situazioni, l’adrenalina e il desiderio di appartenenza prevalgano sui freni del controllo.

Tali narrazioni restituiscono il carattere polifonico della motivazione al rischio: da un lato, la tensione verso emozioni intense e gratificazioni immediate; dall’altro, il bisogno di riconoscimento e legittimazione sociale. In questa tensione si colloca anche la pressione conformista, che rende arduo sottrarsi alle logiche del gruppo:

Se nel luogo dove ti trovi hai l'approvazione delle altre persone, evitare il rischio alla fine diventa difficile [maschio, Istituto I, classe β].

Infine, le pratiche rischiose possono essere lette anche in chiave antropologica, come rituali di soglia che marcano i passaggi, transizioni e riconoscimenti all'interno della comunità dei pari (van Gennep, 1909/1960; Turner, 1969). Marwick (2013) ha mostrato come, nella cultura digitale, il bisogno di visibilità e di performance sociale alimenti ulteriormente la propensione al rischio. In questo senso, la sfida adolescenziale si configura come uno spazio intermedio tra prova personale e spettacolo pubblico, tra ricerca identitaria e dinamiche di appartenenza.

5. Le risorse protettive

Se le dinamiche motivazionali spingono gli adolescenti verso condotte rischiose, è altrettanto importante soffermarsi sui fattori che ne modulano la traiettoria, trasformando il rischio da minaccia potenziale a occasione regolata di crescita. Le voci raccolte indicano che la possibilità di resistere alla pressione dei pari e contenere l'impulso al pericolo dipende dall'intreccio fra risorse personali (*agency*, autoregolazione) e reti relazionali di sostegno (famiglia, fratelli/sorelle, pari “freno”), oltre che da contesti di impegno strutturato (sport, pratiche espressive).

Sul piano operativo, le risorse protettive si dispongono, dunque, lungo tre direttive: *i*) la prima – quella personale – va dal *volere* al *saper fare in situazione*: dall'intenzionalità e dalla capacità di dire “no” fino all'autoregolazione concreta, fatta di soglie, *stop rule* e gestione degli impulsi; *ii*) la seconda – relazionale – riguarda gli ancoraggi affettivo-normativi (famiglia, fratelli/sorelle, pari “freno”) che offrono consiglio, contenimento e alternative realmente praticabili; infine, *iii*) la terza direttrice – i contesti strutturati – comprende setting organizzati (sport, musica, pratiche espressive) che incanalano l'energia, forniscono un'appartenenza competente e fungono da sostituti funzionali delle condotte rischiose. Queste tre dimensioni operano congiuntamente: l'intenzionalità personale si rafforza nei legami significativi e trova sbocchi credibili nei contesti organizzati.

Al cuore della prima direttrice stanno due componenti in interazione: l'*agency*, o autodeterminazione, che fornisce l'intento, e l'autoregolazione in situazione, che ne consente l'attuazione (gestione degli impulsi, limiti autoimposti). La traduzione pratica è resa con efficacia da uno studente:

Ci vuole personalità [maschio, Istituto I, classe β].

Il richiamo alla “personalità” rinvia a risorse di auto-direzione e giudizio indipendente: la facoltà di definire una posizione propria, assumere decisioni e sottrarsi, quando necessario, alla pressione conformista del gruppo. In questo registro, l’insistenza sulla responsabilità personale non appare come principio astratto, ma come criterio operativo che orienta scelte concrete:

(...) tu sei responsabile della tua vita (...) quindi non puoi dare la responsabilità agli altri [femmina, Istituto I, classe β].

(...) se è una cosa che io proprio non voglio fare, anche se poi questo mi fa sentire esclusa dal gruppo, io comunque non la faccio [femmina, Istituto I, classe γ].

Questi interventi suggeriscono che l’autodeterminazione si giochi su due piani intrecciati: (i) l’intenzionalità – “prendere posizione” rispetto a ciò che si ritiene accettabile; (ii) la capacità di sostenere quella posizione quando entrano in campo aspettative altrui e dinamiche di appartenenza. In altri termini, l’“agency” non si riduce al dire “no”, ma comprende la tenuta di quel “no” in situazione. Tale competenza non è isolata né “eroica”: si forma nei processi ordinari di socializzazione e dentro legami significativi, coerentemente con l’idea che la resilienza si nutra di “magie ordinarie” che maturano nel quotidiano (Masten, 2001).

Accanto all’intenzionalità, gli studenti tematizzano l’autodeterminazione come norma operativa. Il lessico prescritto segnala un registro regolativo che non rinvia a divieti astratti, ma a competenze di gestione del contesto (ritmo, quantità, condizioni). In parallelo, compaiono riferimenti a limiti autoimposti nell’uso di giochi/app. L’idea di “limite” ritorna anche come pratica di uscita dal setting rischioso:

(...) devi sapere bere, cioè devi essere cosciente sempre di te stesso. Non devi mai superare il limite, se incominci non capisci niente. Devi stare sempre lucido, secondo me [maschio, Istituto V, classe μ].

(...) su alcune applicazioni c’è proprio... tu puoi mettere il limite di quanto vuoi giocare (maschio, Istituto IV, classe ι).

(...) ci sono andato qualche volta (sale da gioco). Magari avevo degli spicci così e con gli amici sempre però, mi fermavo. Nel senso, magari avevo sei euro spicci e poi i soldi sono nel portafoglio finiti sei euro. Se andava proprio male, me ne andavo, quindi, pure io avevo il concetto del limite (maschio, Istituto IV, classe ι).

Tali passaggi rimandano a un’autoregolazione situata: saper interrompere, darsi soglie, impostare vincoli tecnici, tutte strategie micro che riducono l’esposizione.

I contributi mostrano una filiera coerente: dall'affermazione di sé ("ci vuole personalità") alla responsabilità assunta in prima persona, fino alle tecniche di gestione che traducono l'intenzione in condotta (stare "lucidi", porre limiti, uscire dal contesto). È lungo questa filiera – intenzione, monitoraggio, soglia, interruzione – che *agency*, autoregolazione e definizione del limite prendono forma nell'esperienza concreta degli adolescenti.

Passando dal livello individuale a quello relazionale, il secondo asse riguarda le reti di prossimità: legami quotidiani che offrono sostegno emotivo e, al tempo stesso, funzioni di orientamento e contenimento. In questa chiave, tali relazioni operano come *contenitori affettivi* e come "semi-istituzioni" regolative: non organismi formali, ma micro-contesti che forniscono confini, significati condivisi e pratiche di tutela nel vivo della vita ordinaria. Dentro questo orizzonte, la famiglia appare, nelle parole degli studenti, come un pilastro protettivo. Non solo "presenza", ma luogo in cui si apprendono linguaggi valutativi, criteri di scelta e confini praticabili:

Beh, certamente i genitori! [maschio, Istituto II, classe ζ].

(...) i miei genitori mi hanno insegnato diverse cose. Io non gioco d'azzardo, non faccio 'ste cose perché mi hanno insegnato i genitori, mentre invece ci sono altri ragazzi (...) molto più liberi (...) che quindi cercano di provare l'adrenalina o delle nuove sensazioni, ad esempio con giochi d'azzardo [maschio, Istituto II, classe ζ].

(...) sì, perché comunque sono i genitori che insegnano a vivere, quindi quello che è giusto e quello che è sbagliato. Se sei più seguito dai tuoi genitori puoi fare, diciamo, meno errori (...) difficilmente fai cose estreme [maschio, Istituto II, classe ζ].

Nel loro insieme, questi interventi suggeriscono un doppio registro: calore (cura, vicinanza) e normatività (indicazioni su "giusto/sbagliato", limiti, conseguenze). Non emergono tanto divieti astratti, quanto schemi pratici con cui leggere le situazioni e riconoscere per tempo i segnali oltre i quali "si esagera". Questa lettura è coerente con l'evidenza sulla *family connectedness* come meta-fattore protettivo trasversale: il sentirsi visti, ascoltati e guidati nella quotidianità si associa a minori comportamenti a rischio (Resnick *et al.*, 1997).

Accanto ai genitori, fratelli e sorelle compaiono come "figure di prossimità" particolarmente efficaci perché credibili e vicine per età/esperienza: traducono le regole in consigli pratici, anticipano situazioni tipiche, offrono un canale confidenziale a bassa soglia.

Mia sorella, assolutamente! (...) mi esce più spontaneo parlare con mia sorella, cioè sento che mi può capire di più [femmina, Istituto II, classe ζ].

Io e lei siamo migliori amici: lei ci ha un'influenza positiva su di me (...) che dice, tipo "Non fare questo, perché alla fine... riga dritto!" [maschio, Istituto II, classe δ].

All'amico puoi fargli capire comunque che quella specie di droga per lui non fa diventare felici ma solamente che dà problemi (...) se hai persone vicine che ti danno una mano [femmina, Istituto II, classe ζ].

Tali testimonianze rispecchiano le evidenze neuroscientifiche secondo cui relazioni di amicizia supportive attenuano la risposta neurale al rischio e riducono l'impatto dello stress sociale (Telzer *et al.*, 2015).

Altri studenti insistono sulla necessità di "reti fidate", ma senza delegare ad altri la propria scelta: si tratta di un contesto che sostiene l'iniziativa personale.

Sicuramente sempre circondarsi di persone fidate, che ti vogliono bene e che vogliono il tuo bene [femmina, Istituto I, classe γ].

Sì, sicuramente le persone che ti sono accanto ti possono aiutare... però il motivo principale devi essere tu [femmina, Istituto IV, classe ο].

Letti in sequenza, i due interventi delineano un equilibrio tra supporto esterno e autodeterminazione: mostrando come l'aiuto dei pari/familiari sia efficace quando aggancia una decisione personale; non sostituisce l'*agency*, la abilità.

A completare il quadro, intervengono i contesti di impegno strutturato, dalle passioni personali e alle attività strutturate come lo sport, la musica o altre forme di espressione creativa, che forniscono alternative regolative alle condotte a rischio. Gli studenti riconoscono in questi ambiti spazi di regolazione e alternative concrete alle condotte rischiose:

(...) mio fratello che purtroppo gioca tantissimo (...). Cioè proprio spende tante ore... adesso per fortuna non più, perché ha iniziato palestra. (...) adesso riesce a sfogarsi, appunto, andando in palestra, e si sente anche molto bene con se stesso, ecco [femmina, Istituto I, classe α].

Avere tanti interessi. Avere una vita piena: per esempio tanti hobby, tante passioni. Quello diventa una fonte di gratificazione. (...) [femmina, Istituto I, classe γ].

(...) fare altro, di mettermi a suonare, di fare altre passioni che non siano per forza legate alla tecnologia [femmina, Istituto IV, classe ο].

Queste dichiarazioni mostrano come lo sport e le passioni possano agire da "contenitori simbolici" (Larson, 2000), capaci di incanalare l'energia tipica

dell'adolescenza in percorsi strutturati e riconosciuti socialmente, fornendo al contempo appartenenza e senso di competenza. In questo senso, tali attività si configurano come risorse protettive non solo perché offrono alternative pratiche ai comportamenti rischiosi, ma anche perché alimentano processi di autoefficacia e autostima. Queste scelte spostano l'energia verso ambienti a regole chiare, routine e obiettivi, offrendo riconoscimento non fondato sulla prova rischiosa.

In prospettiva più ampia, le evidenze delle tre direttive – risorse personali, reti di prossimità e contesti strutturati – suggeriscono che i fattori protettivi non operino come barriere rigide, ma come infrastrutture diffuse che sostengono la crescita. La resilienza non coincide con l'assenza di rischio, quanto piuttosto nella capacità di regolare e trasformare l'esperienza rischiosa in apprendimento. È questa l'*ordinary magic* (Masten, 2001) che consente agli adolescenti di coniugare il bisogno di esplorazione con la possibilità di costruire percorsi identitari solidi e sostenibili.

6. Conclusioni

I materiali raccolti nei quindici focus group realizzati nei cinque istituti di Roma e Frosinone restituiscono un quadro articolato, in cui il “rischio” appare non come una categoria univoca, quanto piuttosto come un campo di significati negoziato, posto all’incrocio fra esperienza individuale e cornici sociali.

Le definizioni fornite dagli studenti oscillano fra minaccia e opportunità, fra incertezza temibile e occasione di vantaggio; tale ambivalenza conferma l’idea del rischio come costruzione sociale (Cerase, 2013) e come esperienza simbolica situata (Le Breton, 1991; tr. it., 2017), continuamente interpretata alla luce di valori, norme e aspettative del contesto.

Dentro questa grammatica soggettiva, il limite emerge come dispositivo identitario: non barriera eteronoma, ma soglia personale, mobile e situata, riconosciuta nel corpo, nell’economia quotidiana (es. denaro nel gioco) e nelle relazioni. La capacità di “fermarsi in tempo” – esito di processi di autoregolazione (Magar *et al.*, 2008) e sensibile all’ecologia relazionale (Bronfenbrenner, 1979) – diventa il criterio pratico con cui gli adolescenti provano a conciliare esplorazione e sicurezza, sperimentazione e controllo.

Sul versante motivazionale, i materiali raccolti confermano l’intreccio fra *sensation seeking*, ricerca di status e pressione dei pari: il gruppo amplifica l’attrattiva della ricompensa (Chein *et al.*, 2011) e la visibilità – onlife – conferisce al rischio una dimensione performativa (Codeluppi 2021; Bourdieu, 1979; tr. it., 2001). In tale quadro, l’adrenalina costituisce il lessico emotivo privilegiato: parola-ombrello che condensa eccitazione, intensità e “brivido di

vita”, talora descritta come regolatore del tono dell’umore o come “spinta” a misurarsi con il margine (Lyng, 1990). La stessa adrenalina, tuttavia, convive con l’ansia: per alcuni “scarico” liberatorio, per altri freno protettivo, a ricordare che la gestione emotiva del rischio è intrinsecamente ambivalente.

Accanto ai vettori che spingono verso l’esposizione, gli studenti nominano risorse protettive concrete: *agency* e assunzione di responsabilità (“ci vuole personalità”), presenza genitoriale e stili educativi chiari, fratelli e amici “freno”, reti fidate. A queste si affiancano passioni e attività strutturate (sport, musica, pratiche espressive), che funzionano da contenitori di energia e scenari di appartenenza competente, capaci di offrire riconoscimento senza passare dal rischio. Queste “magie ordinarie” (Masten, 2001) non eliminano l’attrazione del brivido, ma ne modulano traiettorie e intensità.

In chiusura di capitolo è proposta una tavola sinottica (Tav. 2)⁴ che ricapitola i principali fattori motivazionali e le risorse protettive associati alle pratiche ludiche a rischio. La tavola condensa i risultati emersi, li ancora a indicatori operativi e a estratti *verbatim* selezionati, offrendo una mappa compatta per orientarsi tra continuità e differenze.

4. La tavola sintetizza, in forma compatta, i nuclei tematici emersi dalle trascrizioni dei focus group su due assi complementari: (a) le motivazioni che orientano l’ingaggio nei giochi a rischio e (b) i fattori protettivi che modulano tali condotte. L’obiettivo è offrire una mappa di orientamento che renda immediatamente visibili i nessi tra cornici teoriche, indicatori empirici ed evidenze testuali.

L’impianto è bipartito (motivazioni/fattori protettivi). Ogni riga corrisponde a un tema; le colonne allineano:

- un’etichetta sintetica del tema (p.es. Visibilità e vetrinizzazione; Reti di prossimità);
- una descrizione operativa (che cosa include/esclude nel corpus);
- gli indicatori ricorrenti osservabili nei discorsi (p.es. incitamento dei pari; regole familiari; pratiche sportive/hobby strutturate);
- le evidenze dai focus group: citazioni letterali, selezionate per chiarezza ed esemplarità, che fungono da “ancore” empiriche.

La selezione e l’aggregazione dei temi sono state orientate da concetti-chiave consolidati nella letteratura sul rischio adolescenziale: per il versante motivazionale, *sensation seeking* e ricerca di status, influenza dei pari e visibilità pubblica, autocura emotiva; per il versante protettivo, *connectedness* familiare e scolastica, reti di prossimità (fratelli/amici/adulti fidati), *agency/autoregolazione*, interessi e attività strutturate. Tali concetti hanno funzione euristica e non prescrittiva: guidano la lettura senza imporre categorie rigide.

Le citazioni illustrano un tema, non ne misurano la prevalenza: la tavola ha valore descrittivo-interpretativo.

Taluni estratti potrebbero essere pluri-assegnabili (p.es. una stessa battuta può connettere status tra pari e adrenalina): in questi casi l’inserimento avviene dove il valore esplicativo è maggiore.

I temi sono complementari e possono co-occorrere nella stessa esperienza (p.es. pressione dei pari e ricerca di appartenenza, insieme alla presenza di un adulto significativo che funge da argine).

Tav. 2 – Fattori motivazionali e protettivi nelle pratiche a rischio in adolescenza

Blocco	Fattore/tema	Descrizione sintetica	Indicatori/elementi ricorrenti	Evidenze dai focus group (in sintesi)
Motivazioni	Visibilità, “vetrinizzazione” e micro-celebrità	La spinta a esporsi e performare davanti a un pubblico (on/offline) accresce l’attrazione verso prove rischiose	Ricerca di immagine; pubblicazione di contenuti; bisogno di “farsi vedere”	“Principalmente per farsi vedere.” / “... lo trovo molto triste... non si tratta manco di reputazione, cioè, tu vuoi soltanto farti vedere.”
Motivazioni	Ricerca di status e approvazione	Il rischio è agito per ottenere riconoscimento e accettazione all’interno del gruppo dei pari	Approvazione del gruppo; reputazione; accettazione	“Magari uno non la vuole fare una challenge, però la fa perché sennò non ottiene l’approvazione del gruppo.” / “Giudicato.”
Motivazioni	Pressione dei pari e incitamento	La presenza/voce dei pari diminuisce le inibizioni e spinge verso scelte più rischiose	Incitamento diretto; norme implicite del gruppo; omologazione dei comportamenti	“Quando c’è la gente attorno che ti dà approvazione, che ti incita, ovviamente uno tende di più ad andare verso il rischio.” / “È ovvio che se un gruppo di amici vanno a bere qualcosa... anche tu devi bere...” / “Evitare il rischio alla fine diventa difficile.”
Motivazioni	Adrenalina e <i>sensation seeking</i>	Ricerca di intensità emotiva (adrenalina) e di esperienze nuove; il gruppo amplifica l’ingaggio	Curiosità esplorativa; brivido; “dose di felicità”; coinvolgimento collettivo	“Secondo me il rischio è la ricerca di adrenalina. Uno rischia per sentire una sensazione che magari non prova nei giorni quotidiani. Poi l’adrenalina è come una droga: una volta che la provi, una volta che provi quella sensazione, ti sembra di stare in cielo. Quindi, secondo me, è la ricerca di un’adrenalina pura” / “pe’ sentì qualcosa, emozioni. Comunque, alla fine, dopamina, adrenalina quell’attimo quindi comunque ti fa prova’ l’emozione”

Tav. 2 – Segue

<i>Blocco</i>	<i>Fattore/tema</i>	<i>Descrizione sintetica</i>	<i>Indicatori/elementi ricorrenti</i>	<i>Evidenze dai focus group (in sintesi)</i>
				che può comunque cambiarti il momento... noi umani viviamo de emozioni (...)” / “Ad esempio, si sviluppa la curiosità, capire cosa si prova... ma anche l'adrenalina... se si è in gruppo si è molto coinvolti dagli amici.” / “... sono spinta dal rischio, soprattutto dal contesto... perché mi dà quella dose di felicità.”
Motivazioni	Autocura emotiva e fuga dal malessere	Il rischio (es. gioco) come strategia per distrarsi, sospendere il tempo o alleviare stati negativi	Disconnessione temporale; speranza di vincita; distrazione dal disagio	“... il gioco d'azzardo può essere usato... per distrarsi da altre mancanze della vita... ti fa anche disconnettere un po' dal tempo...” / “... dopo averlo fatto diciamo c'hai questa liberazione dall'ansia.”
Motivazioni	Contesto socio-territoriale	Condizioni ambientali e culturali del luogo di vita plasmano disponibilità e soglie del rischio	Opportunità/limiti del territorio; modelli locali; routine dei pari	“... quanto conta il contesto dove vivo? Tanto, per me tanto.”
Fattori protettivi	<i>Agency</i> e autodeterminazione	Capacità di scelta autonoma e resistenza al conformismo del gruppo	Senso di responsabilità; decisione autonoma; rifiuto dell'imposizione dei pari	“Ci vuole personalità.” / “...tu sei responsabile della tua vita... quindi non puoi dare la responsabilità agli altri.” / “... se è una cosa che io proprio non voglio fare... io comunque non la faccio.”
Fattori protettivi	Autoregolazione e definizione del limite	Soglie personali su denaro, sostanze e tempo che orientano il “fermarsi in tempo”	Tetti di spesa; segnali corporali; stop rule individuali	“Accettabile... me gioco 5 euro... una cifra che non puoi permetterti.” / “... dalla terza birra mi inizia a girare la testa... mi fermo perché so il limite.”

Tav. 2 – Segue

<i>Blocco</i>	<i>Fattore/tema</i>	<i>Descrizione sintetica</i>	<i>Indicatori/elementi ricorrenti</i>	<i>Evidenze dai focus group (in sintesi)</i>
Fattori protettivi	Famiglia e stile educativo	Relazioni familiari calde e normative forniscono ancoraggi affettivi e regole internalizzate	Presenza genitoriale; insegnamenti chiari; confini condivisi	“Beh, certamente i genitori!” / “... i miei genitori mi hanno insegnato...” / “... sono i genitori che insegnano a vivere... difficilmente fai cose estreme.”
Fattori protettivi	Fratelli e pari di supporto	Figure prossime e credibili che orientano, danno consigli e contengono le condotte a rischio	Sorelle/fratelli maggiori; amici “freno”; consigli pratici	“Mia sorella, assolutamente!” / “Io e lei siamo migliori amici... ‘Non fare questo... riga dritto!’” / “All’amico puoi fargli capire... se hai persone vicine che ti danno una mano.”
Fattori protettivi	Reti fidate e capitale relazionale	Circondarsi di persone che vogliono il bene funge da risorsa preventiva e regolativa	Scelte di compagnia; fiducia; senso di appartenenza positiva	“Sicuramente sempre circondarsi di persone fidate, che ti vogliono bene e vogliono il tuo bene.”
Fattori protettivi	Passioni personali e attività strutturate (sport, musica, pratiche espressive)	Spazi di regolazione che incanalano energia, offrono appartenenza e alternative concrete alle condotte rischiose	Impegno continuativo; routine; obiettivi; senso di competenza; regolazione emotiva	“(...) mio fratello che purtroppo gioca tantissimo (...). Cioè proprio spende tante ore... adesso per fortuna non più, perché ha iniziato palestra. (...) adesso riesce a sfogarsi, appunto, andando in palestra, e si sente anche molto bene con se stesso, ecco.” / “Avere tanti interessi. Avere una vita piena: per esempio tanti hobby, tante passioni. Quello diventa una fonte di gratificazione.” / “(...) fare altro, di mettermi a suonare, di fare altre passioni che non siano per forza legate alla tecnologia.”

Nel complesso, ciò che emerge è la centralità di un lavoro sul limite: una competenza in divenire che permette di comporre il desiderio di esperienza con la tutela di sé e degli altri. Quando questo lavoro è sostenuto da legami affidabili e da contesti di impegno significativi, il rischio smette di essere pura esposizione e si riconfigura come occasione regolata di crescita e apprendimento.

In questa prospettiva, il capitolo intende offrire non conclusioni definitive, ma una mappa ragionata: un invito a leggere il rischio adolescenziale come pratica di equilibrio – talora instabile – tra desiderio di intensità, bisogni di appartenenza e istanze di controllo, equilibrio che prende forma, volta per volta, dentro luoghi, relazioni e opportunità concrete.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, C. (2024), Representation in the digital age between online reputation and fake challenge. *Quaderni di comunità: persone educazione e welfare nella società 5.0*, 1, 83-112.
- Banks, M. (2018), *Using Visual Data in Qualitative Research*, London, Sage.
- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge; tr. it., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt am Main; tr. it., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000.
- Becker, H.S. (1963), *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, New York, The Free Press; tr. it., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Torino, Gruppo Abele, 1987.
- Bichi, R. (2007), *L'intervista*, Roma, Carocci.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K. (2001), *Focus Group in Social Research*, London, Sage; tr. it., *I focus group nella ricerca sociale*, Gardolo, Erickson, 2002.
- Bonino, S., Cattellini, F., Ciairano, S. (2002), *Adolescenti e rischio*, Firenze, Giunti.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris. Minuit; tr. it., *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, il Mulino, 2001.
- Boyce, W.T., Ellis, B.J. (2005), Biological sensitivity to context: I. An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(2), 271-301.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Chein, J., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K., Steinberg, L. (2011), Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry. *Developmental Science*, 14(2), 1-10.
- Cerase, A. (2013), Il rischio come cornice culturale dell'incertezza. *λεύσσειν*, 6(2), 21-31.

- Cerase, A. (2016), La comunicazione dei rischi in contesti di incertezza interpretativa: prima e dopo il 6 aprile 2009. In R. Borsari (a cura di), *Processo alla scienza* (pp. 105-134), Padova, University Press.
- Cerase, A. (2017), Le sfide per la comunicazione del rischio in ambito sanitario. *Energia, ambiente e innovazione*, 3, 90-93.
- Chicco, S. (2016), Rischio. In A. Campanini (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale* (pp. 541-544), Roma, Carocci.
- Cippitelli, C. (2013), Il lavoro notturno nei contesti del loisir: favorire la consapevolezza, lavorare per la limitazione del rischio. In P. Ugolini (a cura di), *Alcol e buone prassi sociologiche. Ricerca, osservatori, piani di zona, prevenzione, clinica* (pp. 279-303), Milano, FrancoAngeli.
- Cippitelli, C. (2014), Nuove droghe. In L. Grossi, F. Rascazzo (a cura di), *Atlante delle dipendenze*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Cippitelli, C. (a cura di) (2013), *Consumatori di normalità. Giovani e droghe al tempo della crisi*, Roma, Iacobelli.
- Cippitelli C., Ronconi S. (2022), *A casa di mia sorella, niente. La vita e i consumi delle persone che usano droghe durante il primo lockdown*, Pisa, Edizioni ETS.
- Codeluppi, V. (2021), *Vetrinizzazione. Individui e società in scena*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Corrao, S. (2000), *Il focus group*, Milano, FrancoAngeli.
- Douglas, M. (1966), *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*, London, Routledge.
- Ehrenberg, A. (1998), *La fatigue d'être soi: Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- Fromm, E. (1976), *To have or to be?*, New York, Harper & Row.
- Kasperson, R.E., Renn, O., Slovic, P., Brown, H.S., Emel, J., Goble, R., Kasperson, J.X., & Ratick, S. (1988), The social amplification of risk: A conceptual framework. *Risk Analysis*, 8(2), 177-187.
- King, S. (1982), *The Body, in Different Seasons*, New York, Viking Press; tr. it., *Il corpo, in Stagioni diverse*, Milano, Sperling & Kupfer, 1983.
- Larson, R. (2000), Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Le Breton, D. (1991), *Passions du risque*, Métailié, Paris; tr. it., *Sociologia del rischio*, Milano, Mimesis, 2017.
- Lupton D. (1999), *Risk*, London, Taylor & Francis; tr. it., *Il rischio, Percezioni, simboli, culture*, Milano, Mondadori, 2003.
- Lyng, S. (1990), Edgework: A social psychological analysis of voluntary risk taking. *American Journal of Sociology*, 95(4), 851-886.
- Magar, E.C.E., Phillips, L.H., Hosie, J.A. (2008), Self-regulation and risk-taking. *Personality and Individual Differences*, 45(2), 153-159.
- Maggi, M. (2016), Le dimensioni sociali del rischio tecnologico-ambientale e i pericoli delle sostanze chimiche. In A. Decataldo, A. Fasanella, M. Maggi (a cura di), *La comunicazione del rischio chimico. Sperimentazione e valutazione nelle scuole di Roma* (pp. 17-68), Milano, FrancoAngeli.
- Marwick, A. (2013), *Status update: Celebrity, publicity, and branding in the social media age*, New Haven, Yale University Press.

- Masten, A.S. (2001), Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Morgan, D.L. (1996), *Focus groups as qualitative research*, 2^a ed., Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage Publications.
- Panarese, P. (2023), *Social media challenge. Processi, attori e rappresentazioni delle sfide virali negli ambienti digitali*, Milano, FrancoAngeli.
- Reiner, R. (1986), *Stand by Me - Ricordo di un'estate* [Film], Los Angeles, Columbia Pictures.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L.H., Udry, J.R. (1997), Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.
- Riesman, D., Glazer, N., Denney, R. (1950), *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*, New Haven, Yale University Press; tr. it., *La folla solitaria. Studio della mutazione del carattere americano*, Milano, Comunità, 1956.
- Rodham, K., Brewer, H., Mistral, W., Stallard, P. (2006), Adolescents' perception of risk and challenge: A qualitative study. *Journal of Adolescence*, 29(2), 261-272.
- Rose, G. (2016), *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*, London, Sage.
- Slovic, P. (2016), The perception of risk. In P. Slovic (ed.), *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions* (pp. 280-285), London, Routledge.
- Steinberg, L. (2008), A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106.
- Steinberg, L. (2010), A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 216-224.
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., Woolard, J. (2008), Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: Evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44(6), 1764-1778.
- Telzer, E.H., Fuligni, A.J., Lieberman, M.D., Miernicki, M.E., Galván, A. (2015), The quality of adolescents' peer relationships modulates neural sensitivity to risk taking. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(3), 389-398.
- Turner, V. (1969), *The ritual process: Structure and anti-structure*, Chicago, Aldine.
- van Gennep, A. (1909/1960), *The rites of passage*, Chicago, University of Chicago Press.
- Zuckerman, M. (1994), *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (2007), *Sensation seeking and risky behavior*, Washington DC, American Psychological Association.

9. Gli interventi di prevenzione nelle scuole

di Mauro Carta

1. Premessa

Da ormai alcuni decenni la scuola, intesa nella sua funzione di agenzia socializzante, rappresenta un luogo elettivo dove osservare il comportamento delle nuove generazioni e proporre azioni di prevenzione dei comportamenti a rischio. Il presente progetto prevede il coinvolgimento dei docenti di quei cinque istituti, che nella fase di ricerca hanno evidenziato una maggior incidenza di soggetti interessati dal gioco problematico (cfr. Cap. 1), in un percorso formativo che li mettesse nelle condizioni di proporsi come attori di un processo condiviso di prevenzione con gli studenti.

Si è fatto riferimento al modello di ricerca-azione (Barbier, 1996; tr. it., 2007; Elliot *et al.*, 1993; Lewin, 1946; tr. it., 1972), che si pone come obiettivo primario di modificare una situazione attraverso le conoscenze acquisite mediante la ricerca stessa. Quindi è una ricerca che viene fatta non solo per conoscere una condizione, ma per modificarla, nel momento in cui la si studia, e attraverso la comprensione che si ha di essa. Questo modello non si appropria di un sapere, ma arricchisce personalmente gli attori che vi partecipano (Pourtois, 1986). Per descrivere le caratteristiche della ricerca-azione si dovrà considerare che opera in funzione della conoscenza di un problema sociale adoperandosi per risolverlo, che avvia un processo in cui i risultati non sono definitivi ma si modificano secondo un articolarsi di conoscenze e azioni. Gli attori coinvolti hanno medesimi diritti a produrre contributi, il che comporta che ogni attore svolge una funzione attiva che implica nuove opportunità di crescita; la ricerca-azione promuove interazioni con ciò che si studia e con gli altri coinvolti, alimentando un'affettività fondamentale per un cambiamento, e permette, nel momento in cui si indaga, di elaborare teorie circa la realtà sulla quale si vuole intervenire. Si mantiene quel filo che lega il fare al conoscere.

All'interno della logica della ricerca-azione, ciò che viene proposto è un modello flessibile di intervento preventivo sui rischi connessi ad attività ludiche in adolescenza; un percorso che descrive l'oggetto, il contesto e di conseguenza le azioni e gli atteggiamenti che più opportunamente le prassi consolidate consigliano di mettere in campo. Si ritiene, infatti, fondamentale, per qualunque azione rivolta ad un contesto complesso, avere una conoscenza abbastanza definita dell'ambiente in cui ci si muove, del destinatario dell'intervento e degli strumenti a disposizione.

Partendo da questi assunti, dovrebbe risultare chiaro quanto, quelle che possono essere considerate le azioni consigliate o da evitare, non siano degli assiomi intoccabili, ma appunto delle linee programmatiche da implementare di volta in volta secondo l'obiettivo che si intende perseguire. Solo costruendo un sapere comune e considerandolo come una base che consenta di interpretare gli elementi del quadro come un insieme armonico, si potranno poi utilizzare le indicazioni fornite, che da generali diventeranno su misura.

Senza un lavoro di contestualizzazione, le indicazioni, per quanto rifacendosi a prassi consolidate, rimarrebbero sciolte da ciò su cui si vuole intervenire e allo stesso tempo non sarebbe possibile dare un senso effettivo a ciò che producono come ricadute.

Questa parte, che potrebbe sembrare introduttiva, serve invece a condividere un modello interpretativo al cui interno prendono senso le indicazioni più operative: indicazioni che, per come saranno declinate, serviranno da bussola per orientare, secondo la sensibilità degli adulti coinvolti, ulteriori azioni, verrebbe da dire sartoriali, sui singoli contesti. La ricerca svolta servirà da base per conoscere e descrivere il contesto al quale proporre le azioni.

Sarà utile quindi condividere i significati che il gioco può assumere in età adolescenziale: così come i bambini, a volte giocano a fare “i grandi”, anche gli adolescenti usano il gioco come un’attività che ripropone il reale. Ma se per i bambini tutto rimane nel come se, i più grandi sperimentano nella vita reale, a volte con una non piena consapevolezza delle conseguenze.

Non verrà tralasciata una panoramica su quali sono i compiti evolutivi in età adolescenziale, come questi vengono affrontati e quali inciampi si possono incontrare nel regolare sviluppo evolutivo. È questa un’età di passaggio, di sperimentazione, di scelte, un’età in cui a volte con ansia si immagina il proprio futuro. In questo percorso di costruzione e soggettivazione, si sperimentano cose nuove, assumendosi i rischi di certe scelte, o scegliendo il rischio in quanto tale, per allontanare la sensazione mortifera di non farcela a crescere.

La scuola, o meglio la classe, è quel microcosmo in cui i ragazzi e le ragazze condividono esperienze, si confrontano tra pari e con gli adulti; rappresenta un contesto dove poter osservare dal vivo tutto ciò e dove, se si sa osservare, poter inserire dei germi di pensiero e di consapevolezza sul loro sentire e agire.

La trattazione di questi temi deve essere intesa, quindi, come la composizione di una mappa all'interno della quale ci si potrà muovere utilizzando gli strumenti che di volta in volta si renderanno utili.

Per concludere, indicheremo una linea generale orientata alla comprensione, a dare senso e significato ai comportamenti e, attraverso momenti di confronto, promuovere l'emergere di nuove consapevolezze e la possibilità di sentirsi in grado di assumere nuove responsabilità.

2. Il fenomeno: il gioco

Il gioco appartiene ad una vita sana, facilita la crescita e rappresenta una piacevole evasione dalle pesantezze della quotidianità.

Huizinga (1939; tr. it., 2002), antropologo olandese, considera il gioco una caratteristica fondamentale dell'uomo; essendo connaturato alle interazioni sociali, è presente nella formazione di norme culturali e di conseguenza produce effetti nello sviluppo della civiltà. Si pensi a come antichi giochi o rituali, finalizzati alla coesione sociale, si siano poi tramandati e trasformati in ceremonie, sport e feste.

Piaget (1970; tr. it., 1971), psicologo e pedagogista svizzero, ha dato un contributo notevole allo studio dello sviluppo cognitivo dell'età evolutiva e dell'adolescenza: secondo i suoi studi il gioco consente al bambino l'assimilazione di nuovi schemi mentali e nuove conoscenze, consentendo, attraverso l'accomodamento, di arrivare a nuove concezioni. Il gioco consente di sperimentare nuovi legami ed, essendo un'attività simbolica, promuove un tipo di pensiero orientato a produzioni creative.

Negli stessi anni in Gran Bretagna, Winnicott (1971; tr. it., 1971), pediatra e psicoanalista dell'età evolutiva, considera il gioco un'esperienza creativa del bambino. Il gioco permette, all'interno di quella che viene chiamata area transizionale, di sperimentare una condizione a metà strada tra il reale e l'immaginario, tra il soggettivo e l'oggettivo, una scena all'interno della quale si può essere chiunque, accedendo ad una possibilità creativa.

L'attività ludica, come detto, permette di creare o ricreare la realtà, per poterla esperire attraverso la mediazione protettiva di un come se, di una rappresentazione teatralizzata nella quale l'individuo prova a vivere, a fare esperienza del mondo e ad agire nel mondo. Il gioco fa parte della vita dell'uomo e quindi non può essere eliminato.

A Roger Caillois (1958; tr. it., 1995) si deve la distinzione dei giochi secondo alcune categorie, tra le quali quella del gioco d'azzardo:

- giochi di competizione (*agon*), caratterizzati dalla competizione, senza interventi esterni, dove il vincitore è tale perché “il migliore”;

- giochi di travestimento (*mimicry*), caratterizzati dal credere o dal far credere di essere un altro, come ad esempio i travestimenti, le drammatizzazioni, i giochi di ruolo;
- giochi di vertigine (*ilinix*), che si basano sulla ricerca della vertigine o del capogiro, o quelli che provocano stordimento, come il girotondo, l'altalena, i giochi estremi, oggi le montagne russe, ecc.;
- giochi di alea (dal latino “gioco dei dadi”), ossia i giochi in cui vincere o perdere non è legato ad alcuna abilità o capacità del giocatore, ma soltanto al caso; giochi nei quali si “nega il lavoro, la pazienza, la destrezza, la qualificazione [...] è avversità totale o fortuna assoluta”.

Allo stesso tempo il gioco, per le modalità compulsive che può assumere, svolge una funzione di alleggerimento, di anestetico, di regolatore delle emozioni e delle tensioni. Il gioco, in quanto azione libera, conscia di non essere “presa sul serio”, è situata al di fuori della vita consueta e nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore; azione a cui non proviene vantaggio, che si compie entro un tempo ed uno spazio definiti di proposito, che si svolge con ordine, secondo date regole e che suscita rapporti sociali che facilmente si circondano di mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo solito. È un “rifugio della mente” (Steiner, 1993; tr. it., 1996), un luogo mentale, a volte anche fisico, dove poter sfuggire temporaneamente alla realtà. Con ciò intendiamo le fantasie, i rituali e i comportamenti ripetitivi in cui ci accomodiamo per alleggerire gli aspetti noiosi o angosciosi della realtà. Per Eugen Fink (1957; tr. it., 1986), il gioco rassomiglia a un'oasi di felicità raggiunta nel deserto del nostro tendere e della nostra antalgica ricerca. Il gioco ci capisce, giocando siamo per un po' liberati dall'ingranaggio della vita come trasferiti su un altro mondo dove la vita appare più leggera, più aerea, più felice.

Possiamo immaginare quanto le nuove tecnologie (La Barbera, 2005), ampliando la possibilità di azione su mondi virtuali e modificando la propria sensorialità, possano efficacemente essere fonte di gratificazione, non solo per il contenuto dell'esperienza ma anche per la percepita padronanza nell'uso dello strumento. In questo caso, un effetto è rappresentato dal fatto che queste attività tecno-mediate si pongono come filtro tra la persona ed il mondo esterno, generando un paradosso secondo il quale quello che ci sembra di governare attraverso il mezzo tecnologico, ci rende dipendenti da esso e ostacola un concreto contatto con la realtà, impedendo una reale esperienza delle relazioni e degli effetti del nostro comportamento. Il gioco produce effetti cerebrali chimicamente simili all'uso di sostanze, per cui si possono sperimentare sensazioni estremamente appaganti e gratificanti, che possono portare, come nell'uso di sostanze, all'abuso e alla dipendenza. Tutto ciò può venir incrementato dalle nuove tecnologie, le quali fornendo una gratificazio-

ne immediata, espongono ad un loro uso compulsivo. Questi nuovi giochi, anche quelli d'azzardo, propongono una vera rivoluzione, offrendo una modalità solitaria, anche in quei casi in cui si stia collegati con altri su una stessa partita. Una modalità di gioco decontestualizzata e con regole generali che permettono una maggior facilità di accesso (Croce, 2001). Non demonizzare il gioco quindi, ma considerarlo uno spazio libero e socializzante, una risorsa per l'individuo (Lavanco, Varveri, 2005). Se realmente l'eccessivo ricorso al gioco e ricerca di spazi diversi dalla realtà coincidono, in quanto eclissano l'impotenza dell'uomo e l'ingovernabilità del reale, le azioni preventive dovrebbero andare nella direzione di alimentare in loro un senso di fiducia nel mondo e in se stessi e di maggior consapevolezza del proprio modo di sostenere la frustrazione, la noia, il senso di vuoto. Come si intuisce a questo punto, dobbiamo attribuire l'insorgere di comportamenti problematici di gioco alla presenza di più fattori, con effetti cumulativi, il cui esito è maggiore della loro somma (Lavanco, Varvieri, 2002), come per esempio elementi di contesto, la facile disponibilità e accessibilità che può incrementare la frequenza d'uso, così come la tolleranza, se non addirittura la promozione attiva del gioco d'azzardo, o ancora le problematiche individuali, sociali, evolutive.

3. Target di riferimento: gli adolescenti

L'adolescenza è una fase evolutiva avente scopi e difficoltà specifiche, non assimilabili a quelle di nessun'altra fase del ciclo vitale. Rappresenta una fase magmatica di cambiamento e di ricerca di nuovi equilibri; inoltre, intoppi e difficoltà nello sviluppo infantile si ripresentano in questa fase, manifestandosi in maniera più accentuata. Nell'adolescenza, quindi, in quanto fase di passaggio e di costruzione di una identità nuova, si fanno i conti con il lutto dell'infanzia, ormai passata, e con il timore di accedere ad un mondo adulto, con il quale ancora non si ha dimestichezza. Le trasformazioni che caratterizzano la fase della vita di preadolescenti e adolescenti coinvolgono, oltre il corpo, le attività di pensiero, gli affetti e i rapporti con l'ambiente che li circonda. Si lascia il mondo un po' ovattato, onnipotente e protetto dell'infanzia per avventurarsi in territori in cui occorre sperimentare un corpo che promette godimento e possibilità, prima solo fantasticate. Si possono individuare tre macroaree che vedono impegnato l'adolescente (Pietropolli, 2000):

- *il processo di individuazione* all'interno della rete familiare, attraverso uno smarcarsi da valori di riferimento infantili;
- *la trasformazione del proprio corpo*, come costruzione di una propria immagine non solo fisica ma anche mentale, l'accesso alla sessualità e quindi la definizione di una propria identità;

- *la costruzione di nuovi legami e relazioni affettive*; si costruiscono le prime amicizie, i primi amori, i primi legami, quelli che non si scordano mai proprio perché rappresentano un debutto.

Questo processo richiede tempo, è caratterizzato da ambivalenze ed esige un atteggiamento paziente che permetta ad ogni pezzo di prendere il proprio posto. L'instabilità, tipica di questa fase esistenziale, pone richieste specifiche e non univoche all'ambiente abituale dell'adolescente, sia esso quello familiare, sia quello allargato della scuola o del contesto sociale in senso lato. L'adolescente chiede conferma e riconoscimento in questo percorso, anche attraverso comportamenti conflittuali, se non di profondo disvalore sociale. Deve continuamente prendere decisioni, affrontare delle sfide, con la famiglia, gli amici, la scuola, correre il rischio di fallire. Nella sua sperimentazione di una vita adulta, l'adolescente è esposto alla sperimentazione di attività che presentano una quota di rischio: deve esporsi in comportamenti che mettano alla prova la propria competenza, il proprio coraggio, le proprie abilità sociali, perché in gioco c'è l'immagine dell'adulto che diventerà.

In questo passaggio osserveremo, quindi, dei rischi collegati ad un obiettivo, necessari per il suo raggiungimento, ma anche dei rischi fini a se stessi, in cui in palio c'è l'affermazione di sé, un senso di coraggio e di invincibilità. Appare quindi utile individuare quali siano i fattori di rischio o protettivi in questa fase dello sviluppo, che proprio per la sua plasticità la rende permeabile a interventi di prevenzione e di educazione alla salute.

Sono fattori di rischio (Maggiolini, 1998) quegli elementi che segnalano o favoriscono un disagio, pur non determinandolo direttamente:

- vulnerabilità individuale (deficit cognitivi, disturbi dell'affettività);
- difficoltà familiari (abusì, perdite, conflittualità);
- disturbi nelle relazioni affettive familiari;
- disfunzioni nei sistemi di sostegno sociale (emarginazione sociale, affiliazione a gruppi devianti).

Risultano invece svolgere una funzione protettiva:

- le competenze individuali, cognitive, affettive, relazionali;
- caratteristiche genitoriali positive, coesione della famiglia e buona qualità della comunicazione;
- presenza di adulti di riferimento diverse dalle figure genitoriali;
- occasioni di sperimentare condizioni di vita adulta.

Inoltre, il periodo dell'adolescenza sembra particolarmente critico per lo sviluppo di comportamenti dipendenti. Una ricerca di Baiocco (2003) ha indagato sulle rappresentazioni negli esperti di tali condotte, evidenziando che i primi comportamenti problematici si palesano intorno ai 13 anni e che questi possono strutturarsi come una vera e propria sindrome di dipendenza verso i 17 anni. In quest'ambito i fattori di rischio possono riscontrarsi nel contesto

familiare se i genitori sono stati dipendenti (Cancrini, 2003). La socializzazione, insieme ai fattori individuali e culturali, sembra fungere da snodo nello sviluppo di comportamenti problematici negli adolescenti. Essi apprendono comportamenti sociali, dapprima mediante le interazioni con le persone più significative e in un secondo tempo frequentando il gruppo dei pari. In questo caso, a volte è sufficiente avere a disposizione un'opportunità concreta, piuttosto che sentire la pressione del gruppo, che fa sì che si attuino certi comportamenti. Tra le caratteristiche dell'adolescenza non possiamo non considerare la ricerca di sensazioni forti e l'impulsività.

4. Contesto di intervento: la scuola

La scuola, intesa come agenzia di socializzazione, ricopre un ruolo fondamentale nella crescita e nella formazione personale degli individui. L'insegnante stabilisce con l'alunno una relazione affettiva che, insieme alle relazioni primarie, costituisce le fondamenta dello sviluppo psico-affettivo della persona.

La scuola sempre di più non è solo una agenzia di trasmissione di sapere, ma formativa nel senso più ampio, di acquisizione di competenze sociali, di scelte ideologiche ed etiche. Un luogo dove i giovani passano gran parte della loro vita in contatto con i pari, con gli adulti, dove ci si confronta con l'impegno, l'autonomia, la tolleranza alla frustrazione, in breve i compiti evolutivi dell'adolescenza. Dove gli adulti si trovano di fronte al difficile compito di integrare una realtà concreta con il mondo degli affetti.

Pensiamo a tutte le esperienze vissute durante la carriera scolastica, le paure, i confronti, i successi, le delusioni, gli innamoramenti, le amicizie; è anche il luogo privilegiato per osservare le nuove tendenze adolescenziali, i nuovi bisogni, le difficoltà.

Fino a qualche decennio fa, i sistemi di regole sociali, la famiglia, guida delle nuove generazioni, offrivano riferimenti per strutturare una identità, un senso di appartenenza. Oggi, i ritmi frenetici di cambiamento, la rincorsa al raggiungimento di risultati pragmatici, pongono talvolta in crisi i tempi di una maturazione psico-affettiva. Venendo meno l'aspetto difensivo di un sistema di regole, che può rappresentare una guida o qualcosa da sovertire, ma comunque un chiaro riferimento, gli adolescenti si trovano a fare i conti con una realtà in continuo cambiamento, nella quale sembra più importante avere che essere, raggiungere risultati concreti piuttosto che consapevolezza, privilegiando aspetti legati all'immagine, alla competizione, all'affermazione a qualunque costo.

Il limite che ogni adolescente sente di dover superare si sposta sempre più in avanti, anche perché non si riesce a dare un adeguato valore affettivo ai

fatti e alle esperienze. Il disagio di non avere dei punti di riferimento stabili, degli obiettivi da raggiungere, dei “padri” da imitare o da contrastare, induce un senso di malessere diffuso, di cui si possono rintracciare gli effetti nei vari comportamenti antisociali o auto-lesivi. Ecco che il gruppo diventa un contenitore dove queste angosce possono essere tollerate, perché diluite tra tutti e condivise.

Il gruppo dei pari in adolescenza riveste un’importanza fondamentale per la strutturazione dell’identità, un luogo dove si può sperimentare il proprio essere adulto senza il confronto frustrante con l’adulto, un luogo di transito da una dimensione infantile, che si tenta di lasciare, ad una adulta a cui si tende. Inoltre, il gruppo come campo di intervento si presta ad essere uno spazio privilegiato di sperimentazione, condivisione ed elaborazione di vissuti che singolarmente non potrebbero manifestarsi con la stessa efficacia. I ragazzi all’interno di una classe, ma allo stesso modo gli insegnanti o i genitori, in maniera inconsapevole, strutturano una cultura di gruppo, all’interno della quale si attivano e prosperano dinamiche caratteristiche di tutti i gruppi.

La classe potrebbe rappresentare un luogo della mente, dove poter vivere, riconoscere, pensare sentimenti e vissuti propri e altrui, dove promuovere la conoscenza e la consapevolezza dei propri modelli culturali e sociali e come collocarli rispetto al mondo degli adulti. Consente, attraverso il riconoscimento negli altri di propri vissuti, di affrontare le situazioni con meno ansia; allo stesso modo vedere persone affrontare problemi simili con stili e modalità differenti facilita la comprensione degli effetti del proprio comportamento; si stempera quella sensazione, tipica dell’età adolescenziale in cui si devono affrontare sempre nuove situazioni ed esperienze, di essere i primi, unici e sotto lo sguardo di tutti. Il poter condividere nel gruppo ansie, preoccupazioni, rabbie consente l’elaborazione di questi sentimenti, un avvicinamento alla realtà emotiva dell’altro, portando una trasformazione della relazione interpersonale.

5. L’orientamento dei risultati di ricerca

Le evidenze empiriche tracciate nei capitoli precedenti confermano quanto lo sviluppo di adeguate *life skills* funga da fattore protettivo rispetto all’insorgenza di segnali di dipendenza dal gioco. Allo stesso tempo, la propensione al rischio, il disagio relazionale e il disagio familiare rappresentano dei fattori di rischio rilevanti. Altre evidenze indicano una maggior propensione a certi comportamenti a rischio nei maschi piuttosto che nelle femmine, tra coloro con uno scarso accesso ad attività culturali, con facilità a sperimentare la noia o con bassi livelli di autostima. Potremmo parlare di una certa vul-

nerabilità che predispone allo sviluppo di una dipendenza patologica, tra cui anche il gioco d'azzardo problematico. Tale vulnerabilità non significa, però, predeterminazione. Non tutti gli individui vulnerabili sviluppano una forma patologica. È la combinazione di fattori individuali, familiari, e socio ambientali che determinano delle differenze nella popolazione esposta al gioco o a comportamenti a rischio. Condizioni di gioco ricreativo-sociale e sano in soggetti predisposti possono pervenire ad un comportamento a rischio per la salute, e a sua volta approdare o meno verso uno stato di dipendenza patologica.

6. Gli interventi nelle scuole

Per quanto tutti e tre 33 gli istituti coinvolti nell'indagine abbiano ricevuto delle linee guida di prevenzione dei comportamenti ludici a rischio, redatte personalmente sulla base dei risultati di ricerca, la fase di intervento ha coinvolto esclusivamente le cinque scuole che hanno evidenziato, attraverso l'analisi dei questionari somministrati ai ragazzi, una maggiore incidenza di adolescenti a rischio con riferimento alle attività ludiche indagate (cfr. Cap. 1). Tale selezione è stata determinata dal carattere limitato delle risorse economiche a disposizione, che ha indotto a privilegiare solo alcuni istituti, sulla base degli indicatori di rischio raccolti durante la fase di ricerca. Inoltre, non potendo impegnare gli istituti in un intervento che fosse troppo oneroso in termini di tempo da investire, si è optato per privilegiare i rischi associati al gambling¹, per quanto molte delle indicazioni fornite possano essere utilmente impiegate anche per prevenire altri comportamenti di gioco disfunzionali. Di solito, in attività di ricerca-azione finalizzata alla sensibilizzazione e prevenzione di comportamenti a rischio, si strutturano una serie di incontri con le classi e si coinvolgono direttamente i ragazzi e le ragazze in attività sia di tipo contenutistico che esperienziale. In questo caso, si è optato per una scelta diversa, cioè coinvolgere i docenti in una attività formativa di tipo esperienziale, condotta personalmente². Il lavoro con le classi, per forza di cose, si limita a quei gruppi classe, suscitando un'idea che il problema riguardi un certo gruppo. L'idea di fondo è, invece, quella che il fenomeno del gambling riguarda, sì gli individui, ma inseriti in un contesto che lo facilita e che se modera i fattori di

1. La scelta del gambling, oltre alla gravità delle conseguenze che un comportamento dipendente può determinare nella vita degli adolescenti, è stata operata sulla base del fatto che, come precisato nel primo capitolo, il progetto iniziale era focalizzato su questa attività ludica, per poi estendere solo successivamente l'attenzione ad altre pratiche di gioco disfunzionali.

2. Oltre alle ragioni che saranno illustrate, il coinvolgimento del corpo docente è funzionale anche all'esigenza di dare una maggiore continuità al progetto, negli anni successivi al termine del progetto.

rischio e promuove i fattori protettivi, può funzionare da ambiente più sicuro, non solo per chi tenderebbe ad un gioco problematico, ma a tutti quei comportamenti e consumi che in adolescenza possono rappresentare un rischio. Risulta più logico, quindi, creare insieme al corpo docente un contesto attento a certi segnali, consapevole del significato di certi comportamenti e indicatori e, senza allarmismi o banalizzazioni, abbastanza pronto ad attuare quelle operazioni di avvicinamento alle situazioni che creano preoccupazione, ma più in generale propositivo di una sensibilità al tema che produca ricadute sul sistema della scuola nella sua complessità. La modalità seguita, per quanto possibile, ha privilegiato una partecipazione attiva dei docenti alla riflessione su quali potessero essere le ricadute sul proprio istituto, delle conoscenze apprese durante gli incontri. Con tutti gli istituti si sono tenuti due incontri di due ore, che hanno coinvolto un numero variabile di docenti, tra i sette e i dodici; ci si è avvalsi dell'ausilio di slide che sono state consegnate ai docenti, per poterle condividere con i colleghi non presenti agli incontri.

Il primo dei due appuntamenti ha approfondito il significato e la valenza per la persona del gioco nelle sue varie forme. Successivamente, si è affrontato il fenomeno del gioco d'azzardo in Italia e la rivoluzione introdotta negli anni '90 del secolo scorso, che ha portato sostanzialmente all'introduzione di nuovi giochi caratterizzati da piccole ma frequenti vincite, rispetto ai giochi precedenti, che richiedevano ritmi meno intensi e maggiore ritualità per essere giocati, e come questa caratteristica abbia contribuito a elicitare aspetti compulsivi in soggetti predisposti. Sono stati inoltre forniti dei dati numerici sulla dimensione economica del gioco e del numero di persone coinvolte. Si è approfondito il tema dell'adolescenza e delle sue peculiarità e il tema della dipendenza. Quest'ultimo argomento è stato affrontato sottolineandone l'aspetto difensivo, di come la ricerca di qualcosa, comportamento o sostanza, che aiuti ad affrontare situazioni penose, possa poi diventare l'unica soluzione possibile. In questo senso, si è fatto riferimento a studi che mostrano come alcuni meccanismi di difesa, strutturati in conseguenza alla storia evolutiva della persona, possano, nel momento in cui diventano preponderanti, avere effetti disfunzionali, trovando in un comportamento o uso di sostanze l'unica via di sollievo.

La seconda parte, più operativa, ha visto il confronto con i docenti su alcune linee generali, basate su prassi ampiamente consolidate, su come improntare degli interventi di promozione della salute e prevenzione dei comportamenti a rischio. È stato sottolineato quanto parlare di prevenzione dei comportamenti a rischio, debba corrispondere ad un approccio ispirato al concetto di *promozione dell'agio*, ad una visione orientata a favorire comportamenti adattivi, piuttosto che sottolineare il disvalore di certi comportamenti, anche perché i giovani fanno riferimento ad altri codici. L'approccio alla

ricerca e alla pratica giovanile, definito *sviluppo giovanile positivo* (Damon, 2004), nasce dall'insoddisfazione per una visione predominante, che sottovalutava le vere capacità dei giovani, concentrandosi sui loro deficit piuttosto che sui loro potenziali di sviluppo.

Tenuto conto che l'adolescente tende ad “agire” più che a “pensare”, uno degli obiettivi risulta essere quello di coniugare azione e pensiero, diminuendo la distanza e, a volte, la netta opposizione tra queste due funzioni. Spesso, di fronte agli agiti adolescenziali, dettati da un’ansia non rappresentabile e pensabile, gli adulti reagiscono con altrettante azioni poco pensate, che non prendono in considerazione la difficoltà dell’adolescente, ma sono conseguenza del carattere di urgenza che certi comportamenti pongono. È bene considerare che l’adulto in classe può ricoprire in questo, un ruolo fondamentale, nel momento in cui le sue reazioni, verbali e non verbali, non tendono a normalizzare, a banalizzare, o peggio reagire in maniera allarmata o patologizzante, bensì cercando di cogliere il significato dei comportamenti della classe, considerandoli alla stregua di comunicazioni. In classe l’insegnante segue una logica individualistica con gli alunni, ma allo stesso tempo può funzionare come leader di un gruppo che deve arrivare a metà e che quindi deve porre attenzione ai vari elementi che potrebbero alterare il normale andamento, considerandoli più che dei disturbi, degli indicatori di malfunzionamento.

In generale, un intervento di promozione dell’agio e di prevenzione di comportamenti a rischio, dovrebbe comprendere le seguenti aree:

- *Educazione e consapevolezza*
 - Obiettivo: informare e educare gli studenti, il personale scolastico e i genitori sui rischi associati al gioco d’azzardo, compreso il gioco online e le scommesse sportive; spiegare cosa si intende per gioco problematico e le sue possibili conseguenze sulla salute mentale, sociale ed economica; sviluppare competenze di vita, insegnare agli studenti abilità di gestione dello stress, *problem solving*, e consapevolezza dei propri comportamenti per ridurre la probabilità di sviluppare dipendenze.
 - Azioni: organizzare incontri con esperti, partecipare ad attività di prevenzione organizzate da Enti del Terzo Settore, stimolare gli alunni ad assumere comportamenti responsabili nella quotidianità scolastica, anche attraverso attività coinvolgenti come giochi di ruolo, dibattiti e workshop.
- *Promuovere un ambiente scolastico protettivo*
 - Obiettivo: identificare la scuola come un luogo in cui si rispetta la legge che vieta il consumo di alcol e il gioco d’azzardo da parte di minorenni.
 - Azioni: ricordare le norme, la logica di tutela della salute che ispira la norma in modo non persecutorio e comunicare le conseguenze di

comportamenti inappropriati (patto di corresponsabilità); implementare sistemi per monitorare i segnali di gioco problematico tra gli studenti e stabilire procedure per intervenire in modo tempestivo.

- *Coinvolgimento dei genitori e della comunità*
 - Obiettivo: diffondere una cultura non stigmatizzante né allarmistica, ma sensibile al riconoscimento di segnali di abuso.
 - Azioni: organizzare sessioni informative, anche in collaborazione con organizzazioni che si occupano di prevenzione dei comportamenti a rischio, per offrire supporto aggiuntivo e risorse ai genitori, aiutandoli a riconoscere i segnali di allarme e fornendo loro strategie per supportare i propri figli.
- *Sviluppo di policy scolastiche*
 - Obiettivo: promuovere policy specifiche per la prevenzione del gioco problematico.
 - Azioni: definire programmi di supporto ed eventuali misure disciplinari; rendere esplicito l’atteggiamento attento della scuola ai comportamenti a rischio degli alunni, esplicitando le risorse educative attraverso materiali informativi, come opuscoli e guide per studenti, genitori e personale scolastico.
- *Supporto e consulenza*
 - Obiettivo: offrire servizi di consulenza allo studente ed al gruppo classe
 - Azioni: nel caso in cui le precedenti attività dovessero evidenziare situazioni all’interno del gruppo classe che meritano attenzione, essere in grado di fornire informazioni su risorse esterne, come linee di supporto, centri di consulenza e programmi di trattamento. Se possibile, con risorse interne, fornire supporto psicologico.
- Infine, sarebbe utile riuscire a monitorare regolarmente l’efficacia delle iniziative di prevenzione e apportare modifiche basate sul feedback di studenti, personale e genitori, utilizzando sondaggi e altre forme di raccolta di dati per valutare la consapevolezza e i cambiamenti nei comportamenti degli studenti.

Un programma così strutturato si fonda su un principio secondo il quale nell’ambito dei comportamenti a rischio non sia efficace fornire semplici informazioni sulla natura del rischio o consigli, così come è evidente la forte controindicazione nei metodi ad approccio educativo di tipo prescrittivo o terroristico. La comunicazione non è semplicemente un’operazione in input/output, ma produce e si avvale di una relazione tra chi comunica e chi ascolta. Ciò significa considerare il sapere, non solo come insieme di competenze e opinioni condivise, ma nella sua qualità affettiva, come intreccio di emozioni che portano a sedimentare e ricercare nuove conoscenze. Tutto questo passa

attraverso la proposta di un atteggiamento che sostiene e non teme quella funzione critica e di analisi dei significati e dei comportamenti.

Gli interventi di sensibilizzazione e prevenzione dei comportamenti a rischio devono essere adattati al target di riferimento. Tutti gli individui sono costruttori di significati. L'adulto può svolgere la funzione di creare contesti nuovi che permettano ai giovani di potersi sperimentare nella ricerca di nuovi significati e nuovi contesti in modo sempre più autonomo e complesso. Si dovranno individuare strumenti e metodi di discussione volti ad attivare competenze cognitive, metacognitive, relazionali e comunicative capaci di incidere sui valori degli adolescenti e quindi sui loro stili di vita. La realizzazione di interventi di educazione alla salute deve favorire la partecipazione dei giovani alle scelte che li riguardano. Partecipazione intesa non solo come coinvolgimento, cioè essere presenti e riconosciuti, ma anche come possibilità di influenzare i processi. Ciò favorirà la possibilità di ricevere i loro contributi, inesauribili fonti di informazioni sulle variabili di contesto che li circondano. Si pensi ad esempio a quelle lezioni in cui il contenuto è veicolato da modalità che stimolano la partecipazione e la messa in gioco della classe. Non è scontato sottolineare che si sta parlando di un processo che necessita di tempo per poter esprimere i suoi effetti, per cui sarebbe oltremodo ingenuo aspettarsi delle evidenze in seguito ad un unico intervento. Piuttosto, è da considerare come, dalla reiterazione di un certo stile di conduzione e di relazione, possano nel tempo evidenziarsi quei comportamenti adattivi che si cerca di stimolare.

L'utilizzo del *cooperative learning* nel contesto del gruppo classe, per esempio, si rivela particolarmente utile, in quanto favorisce l'apprendimento, attraverso uno scambio di informazioni all'interno del gruppo e tra i gruppi stessi, in un clima di effettiva collaborazione. Questa modalità di lavoro prevede l'interdipendenza tra i membri per il conseguimento dell'obiettivo, che a quel punto sarà conseguito dal gruppo. Allo stesso tempo, evita il nascondimento del singolo, in quanto ognuno ha un compito e ne è responsabile verso gli altri. È un'attività che promuove l'*empowerment*, sviluppa le competenze sociali, relazionali e di autoefficacia, competenze trasversali, utili a favorire comportamenti adattivi e scoraggianti risposte non idonee in situazioni problematiche. Un esempio possono essere quelle azioni che favoriscono la socialità, promuovono lo spirito di collaborazione, la solidarietà, dove l'asseritività non implica necessariamente conflittualità o disimpegno; che stimolano gli aspetti affettivi del gruppo classe ai fini del benessere e dell'apprendimento, rilevando la funzione del gruppo classe di produzione di cultura giovanile. Per far ciò, si può adottare uno stile che promuove la ricerca di quello che non si sa, piuttosto che esprimere solo ciò che si sa. Un apprendimento sia

verticale, docente verso discente, ma anche orizzontale, promuovendo la cooperazione e lo scambio.

Si tratta di considerare il gruppo come amplificatore delle competenze individuali, che insieme riescono ad arrivare a soluzioni che difficilmente sarebbero state raggiunte dai singoli. Compito dell'adulto è quello di adottare uno stile euristico, agendo una funzione di facilitatore, che crea situazioni favorenti lo scambio, il riconoscimento della propria situazione, sostiene e motiva, ma anche una funzione di catalizzatore, aiutando il gruppo ad arrivare ad una sintesi. Si sottolinea l'importanza dell'opportunità di adottare una posizione neutra, anche dal punto di vista del giudizio morale, allo scopo di promuovere la concezione del gioco, in questo caso, come forma di intrattenimento e sostenere modelli di gioco controllato, piuttosto che argomentare la proibizione assoluta.

Al fine di orientare su quello che potrebbe diventare un problema, può risultare utile, alla luce del modello integrato del gioco d'azzardo problematico di Blaszczynski e Nower (2002), proporre tre aree di approfondimento sul gioco:

- migliorare la comprensione degli studenti circa la natura della probabilità casuale nel tentativo di ridurre le credenze erronee;
- migliorare il repertorio delle strategie di coping degli studenti, mediante l'insegnamento di strategie di coping positive per fronteggiare situazioni stressanti;
- insegnare agli studenti come applicare le conoscenze sul gioco d'azzardo problematico, attraverso l'uso di strategie di self-monitoring per evitare conseguenze negative.

Di seguito, a titolo di esempio, vengono proposte alcune attività da svolgere in classe:

- *Workshop di educazione sui rischi*
 - Obiettivo: educare gli studenti sui vari comportamenti a rischio, come l'uso di sostanze, il gioco d'azzardo, la violenza, e i comportamenti sessuali non sicuri.
 - Attività: presentazioni, video informativi, e discussioni aperte per chiarire i fatti e sfatare i miti.
- *Role-playing e simulazioni*
 - Obiettivo: aiutare gli studenti a sviluppare competenze per affrontare situazioni di pressione sociale.
 - Attività: creare scenari realistici, in cui gli studenti devono prendere decisioni difficili, come dire no alle droghe o al gioco d'azzardo. Questo li aiuta a praticare il rifiuto e a gestire le pressioni dei pari.
- *Brainstorming e gruppi di discussione*
 - Obiettivo: stimolare il pensiero critico e il confronto di idee su temi rilevanti.

- Attività: dividere la classe in piccoli gruppi per discutere le conseguenze dei comportamenti a rischio e come evitarli. Ogni gruppo può presentare le proprie conclusioni alla classe.
- *Giochi educativi e quiz interattivi*
 - Obiettivo: rendere l'apprendimento divertente e coinvolgente.
 - Attività: creare quiz o giochi a squadre su argomenti come la prevenzione del fumo, dell'alcol, o del gioco d'azzardo. Utilizzare app o piattaforme digitali per aumentare l'interattività.
- *Testimonianze e incontri con esperti*
 - Obiettivo: far comprendere le conseguenze reali dei comportamenti a rischio attraverso storie personali.
 - Attività: invitare esperti in prevenzione per condividere le loro storie e rispondere alle domande degli studenti.
- *Laboratori di competenze di vita*
 - Obiettivo: insegnare competenze pratiche per gestire lo stress, la pressione dei pari e la risoluzione dei problemi.
 - Attività: attività pratiche come esercizi di gestione dello stress, tecniche di rilassamento e giochi di ruolo su come affrontare situazioni sociali difficili.
- *Creazione di materiali di sensibilizzazione*
 - Obiettivo: coinvolgere gli studenti in progetti creativi che promuovono la consapevolezza sui comportamenti a rischio.
 - Attività: chiedere agli studenti di creare poster, video, o campagne social media che incoraggino comportamenti sani e sicuri.
- *Casi di studio e analisi critica*
 - Obiettivo: sviluppare il pensiero critico attraverso l'analisi di casi reali o fintizi.
 - Attività: presentare casi studio su persone che hanno affrontato problemi connessi a comportamenti a rischio e discutere in classe le alternative e le soluzioni.
- *Progetti di gruppo su prevenzione e sicurezza*
 - Obiettivo: promuovere il lavoro di squadra e l'approfondimento su temi specifici di prevenzione.
 - Attività: gli studenti possono lavorare in gruppi per sviluppare progetti su come migliorare la sicurezza nella loro comunità scolastica, come creare una campagna di sensibilizzazione o organizzare un evento di prevenzione.
- *Utilizzo di strumenti digitali e app educative*
 - Obiettivo: sfruttare la tecnologia per rendere l'apprendimento più dinamico.

- Attività: usare app e piattaforme educative per simulare scenari di rischio e discutere le conseguenze delle scelte fatte. Le app possono includere quiz, giochi di ruolo digitali e simulazioni.
- *Condivisione di esperienze e dibattiti guidati*
 - Obiettivo: favorire la condivisione di esperienze personali in un ambiente sicuro e supportivo.
 - Attività: facilitare dibattiti su temi, come l'influenza dei social media, la pressione dei pari e l'autoimmagine. Incoraggiare gli studenti a condividere le proprie esperienze e riflessioni.
- *Progetti di servizio alla comunità*
 - Obiettivo: incoraggiare gli studenti a impegnarsi attivamente nella prevenzione.
 - Attività: organizzare attività di volontariato o campagne di prevenzione nella comunità locale, aiutando gli studenti a sviluppare empatia e senso di responsabilità sociale.

Questo per arrivare, a titolo di esempio, al miglioramento della comprensione da parte dei giovani delle leggi statistiche e delle variabili, probabilità e caso, che reggono il gioco d'azzardo, piuttosto che aiutarli a riconoscere i primi segni di gioco problematico, ragionando sui livelli soglia, oltre i quali è consigliabile rivolgersi ad operatori del settore sociosanitario. In quest'ottica, le attività di prevenzione possono essere considerate tutte quelle azioni, anche all'interno della didattica, che promuovano un aumento della consapevolezza, stimolino le abilità necessarie alla soluzione di problemi, all'applicazione delle conoscenze per rendere attivi nel prendere decisioni e all'acquisizione della capacità di chiedere aiuto.

A questo punto ci appare utile indicare quelli che possono rappresentare i principali segnali relativi ad un problema con il gioco d'azzardo, sia tra gli studenti che tra gli adulti:

- *Comportamenti e cambiamenti nel comportamento*
Pensieri costanti sul gioco d'azzardo, parlare frequentemente di scommesse, casinò, giochi online, o altre forme di gioco; passare sempre più tempo a giocare, a scapito di altre attività importanti come lo studio, le attività sociali o gli hobby; trascurare gli impegni scolastici, familiari o sociali a causa del gioco.
- *Segnali emotivi e psicologici*
Diventare facilmente irritabili, nervosi o ansiosi, soprattutto se impossibilitati a giocare; mostrare segni di depressione, bassa autostima, o una generale mancanza di interesse per le attività quotidiane; mostrare una felicità esagerata e non proporzionata dopo una vittoria, seguita spesso da frustrazione in caso di perdita.

- *Segnali finanziari*

Chiedere frequentemente soldi in prestito a familiari o amici, o cercare di vendere oggetti personali per finanziare il gioco; avere debiti inspiegabili o difficoltà a gestire le spese quotidiane, nonostante la disponibilità economica; mancanza di denaro o oggetti di valore in casa, che potrebbero essere stati usati per finanziare il gioco.

- *Comportamenti segreti e inganno*

Mentire su quanto tempo o denaro viene speso nel gioco, o nascondere prove del gioco (ricevute, app di scommesse, ecc.); evitare amici e familiari per nascondere il proprio coinvolgimento nel gioco.

- *Problemi accademici o professionali*

Improvviso calo dei voti o della partecipazione a causa del tempo speso a giocare, assenze ingiustificate o ripetute da scuola o dal lavoro.

- *Segnali fisici*

Stanchezza cronica dovuta a notti insonni passate a giocare; trascuratezza nell'igiene personale o nell'aspetto fisico.

- *Relazioni e conflitti*

Litigi frequenti con familiari, amici o partner riguardo al gioco; distanziarsi dalle relazioni importanti o perdere amicizie a causa del gioco.

- *Comportamenti rischiosi*

Giocare durante le lezioni, sul lavoro, o in altri contesti inappropriati; scommettere somme di denaro sempre maggiori o assumere rischi estremi nel tentativo di recuperare le perdite.

Riconoscere uno o più di questi segnali non significa necessariamente che una persona abbia un problema grave, ma indica che potrebbe essere a rischio e necessitare di un'ulteriore valutazione o supporto.

Come strategia complementare ai programmi di prevenzione sopra descritti, alcuni autori (Serpelloni, 2013) propongono di prendere in considerazione il già citato “sviluppo positivo del giovane”, per incrementare i fattori protettivi che possono contribuire a mantenere il ragazzo lontano da comportamenti a rischio. I programmi di sviluppo positivo del giovane prendono in forte considerazione e puntano a valorizzare e sviluppare ulteriormente le caratteristiche e le attitudini positive del ragazzo, i suoi punti di forza, i suoi interessi e le sue potenzialità. I principali elementi che contraddistinguono tali programmi sono:

- la promozione di solidi legami affettivi, ovvero creare legami con persone positive (adulti o coetanei) o altri significativi (scuola, comunità) che presentano atteggiamenti critici nei confronti del gioco d'azzardo, ma anche dell'uso di sostanze e dell'abuso alcolico, in grado di prevenire problemi legati al comportamento di gioco negli adolescenti;

- la promozione di competenze sociali, che si riferiscono a capacità interpersonali (comunicazione, assertività, autocontrollo dell'impulsività e dell'aggressività, risoluzione dei conflitti, negoziazione), utili per costruire relazioni positive e opportunità;
- la promozione delle competenze emotive, che includono la consapevolezza e la capacità di gestire le proprie emozioni, la capacità di comprendere le altrui e la capacità di gestire lo stress emotivo;
- la promozione delle competenze cognitive, che includono la capacità di fare pensieri logici, di risolvere i problemi, di definire degli obiettivi, di fare auto-riflessione e di coordinare molteplici punti di vista;
- la promozione di competenze comportamentali, quali la capacità di usare strategie verbali e non verbali finalizzate ad adottare comportamenti socialmente accettati e a fare scelte corrette;
- la promozione di competenze morali, tra cui l'espressione di comportamenti di tipo altruistico e la capacità di esprimere giudizi su questioni di tipo morale;
- lo sviluppo dell'auto-efficacia (self-efficacy), che si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno, in modo da raggiungere i risultati prefissati;
- l'incoraggiamento verso l'osservanza di norme pro-sociali, che favoriscono comportamenti socialmente desiderabili (comportamenti altruistici, solidali, volontariato, ecc.);
- la coltivazione della resilienza, cioè la promozione della capacità di non adottare cambiamenti distruttivi e causa di stress, al fine di raggiungere e mantenere uno stile di vita sano;
- la coltivazione dell'auto-determinazione, che si riferisce alla capacità di un adolescente di porsi degli obiettivi e fare delle scelte secondo il proprio modo di pensare, riducendo il potere di influenza del gruppo e di singoli;
- la valorizzazione e l'esercizio della spiritualità;
- la promozione della credenza nel futuro, che riflette speranza e ottimismo, inclusi gli obiettivi e le aspettative che un giovane si pone;
- lo sviluppo di un'identità chiara e positiva, cioè il consolidamento di una buona autostima e una buona autodefinizione;
- l'opportunità di essere coinvolto in attività pro-sociali, che normalmente non sono associate ad atti di criminalità e a problemi di tipo psicologico;
- il riconoscimento e la consapevolezza di quali siano i comportamenti positivi, cioè in grado di sostenere lo sviluppo e la buona efficacia dei sistemi di gratificazione e il riconoscimento dei comportamenti positivi, che possano far comprendere al giovane quali sono da ripetere (e da fissare nelle proprie abitudini) e quali da evitare.

Così come il gruppo classe può rivelarsi una risorsa, altrettanto dobbiamo pensarlo del gruppo degli adulti. Il docente dovrà superare la tendenza a considerarsi solo nell'affrontare certe tematiche, ma piuttosto accedere ad una dimensione collegiale, che permetta una visione articolata e poliedrica delle situazioni individuali e gruppali con le quali si dovrà confrontare. È nel Consiglio di Classe che, per esempio, si valuterà se segnalare una certa situazione, come coinvolgere la famiglia, proponendo un'alleanza sulla valutazione di ciò che sembra emergere, come eventualmente redigere una relazione da inviare al Dirigente Scolastico.

Intervenire tempestivamente quando si sospetta che uno studente abbia un problema di gioco è fondamentale per offrire supporto e prevenire ulteriori conseguenze negative. Di seguito riportiamo alcuni passaggi per orientare un intervento:

- *Osservazione e raccolta di informazioni*

Prima di intervenire, è importante osservare attentamente lo studente, anche nelle sue relazioni all'interno del gruppo classe, per confermare i sospetti, prendendo nota dei cambiamenti nel comportamento, nelle prestazioni scolastiche e nelle relazioni sociali, cercare di ottenere informazioni aggiuntive senza invadere la privacy dello studente, notare segnali come discussioni su scommesse, uso di applicazioni di gioco, o riferimenti a perdite o vincite di denaro.

- *Creare un ambiente di fiducia*

Avvicinarsi allo studente in modo empatico e senza giudizi. È importante che lo studente si senta ascoltato e compreso, non attaccato o accusato; assicurarsi che la conversazione avvenga in un luogo privato e tranquillo, dove lo studente si senta al sicuro nel condividere i propri problemi. A volte può funzionare far accompagnare lo studente da un suo amico particolarmente fidato.

- *Colloquio con lo studente*

Iniziare la conversazione chiedendo allo studente come si sente, se ha notato qualche cambiamento nelle sue abitudini o nelle sue emozioni, e se c'è qualcosa che lo preoccupa. Se lo studente sembra aperto, esplorare gentilmente l'argomento del gioco, chiedere se gioca, quanto spesso, e se sente che il gioco sta influenzando la sua vita in qualche modo. Se lo studente ammette difficoltà, riconoscere e convalidare i suoi sentimenti, spiegando che riconoscere un problema è un primo passo molto importante.

- *Coinvolgimento dei genitori o tutori*

Valutare, dopo aver consultato lo studente, se coinvolgere i genitori o i tutori, fornendo loro informazioni chiare sui rischi del gioco problematico e su come possono supportare la situazione. Fornire risorse e consigli su come affrontare la situazione in modo costruttivo e senza conflitti.

- *Offrire risorse e supporto*

Indirizzare lo studente ai servizi di consulenza della scuola per un supporto psicologico continuo e fornire informazioni su organizzazioni e servizi esterni specializzati nella prevenzione e trattamento del gioco d'azzardo, come linee di supporto, gruppi di auto-aiuto o terapeuti specializzati.

- *Sviluppare un piano di intervento personalizzato*

Lavorare con lo studente per stabilire obiettivi realistici per ridurre il gioco e sviluppare strategie alternative per gestire lo stress o altre emozioni che potrebbero spingerlo a giocare e programmare incontri regolari per monitorare i progressi dello studente e fare aggiustamenti al piano di intervento se necessario.

- *Promuovere abitudini e attività positive*

Incoraggiare lo studente a impegnarsi in attività extracurricolari, sport, o altri interessi che possano fornire un senso di realizzazione e piacere senza i rischi associati al gioco e supportarlo nello sviluppo di competenze per la gestione dello stress, della noia e delle emozioni negative, che spesso sono alla base dei comportamenti di gioco problematico.

- *Formazione continua*

Educare lo studente sui rischi del gioco d'azzardo e sui segnali del gioco problematico, in modo che possa riconoscere questi comportamenti anche in futuro.

- *Creazione di una rete di supporto*

Se appropriato, informare altri membri del personale scolastico, in modo che possano supportare lo studente e tenere d'occhio eventuali progressi o ricadute.

L'intervento deve essere delicato, rispettoso e mirato a sostenere lo studente, senza creare ulteriore stress o stigma. L'obiettivo è di aiutarlo a riconoscere il problema e a trovare un percorso verso comportamenti più sani e positivi. Da considerare che nonostante si parli al singolare, ogni studente è un elemento di un insieme, il gruppo classe, che può essere d'aiuto nell'emersione di alcune difficoltà individuali e farsene carico a livello collettivo.

7. Considerazioni conclusive

Alla fine di questo percorso confidiamo di aver fornito, a chi legge, una panoramica, non certo esaustiva e a volte scontata per i più esperti, da utilizzare comunque come base comune per ragionare su interventi di promozione dell'agio in classe. Il presupposto da condividere riguarda il fatto che pensare a interventi di prevenzione su singoli comportamenti riduce la complessità

umana ad un elenco di funzionamenti, negando le interazioni, che invece fanno la differenza tra una sana esplorazione e un disagio. Si è scelto, pertanto, di fornire un'articolata descrizione del fenomeno sul quale si vuole intervenire e quali sono le linee da seguire per promuovere uno stile capace di proteggere gli adolescenti dai rischi di certi comportamenti, pensando ne possano trarre, invece, un insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Baiocco, R., Couyoumdjian, A., Del Miglio, C. (2003), Le dipendenze comportamentali degli adolescenti: uno studio sulla rappresentazione degli operatori sanitarie sociali. In *Ricerche di Psicologia*.
- Barbier, R. (1993), *La ricerca azione*, Roma, Armando, 2007.
- Blaszczynski, A., Nower, L. (2002), A pathways model of problem and pathological gambling. *Addiction*, 97, 487-499.
- Caillois, R. (1958), *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*, Parigi, Gallimard; tr. it., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani, 1995.
- Cancrini, L. (2003), *Schiavo delle mie brame*, Piacenza, Frassinelli.
- Croce, M. (2001), Gioco d'azzardo e psicopatologia: una difficile inclusione. In G. Lavanco (a cura di), *Psicologia del gioco d'azzardo. Prospettive psicodinamiche e sociali*, Milano, McGraw-Hill.
- Damon, W. (2004), What is positive in youth development? *Ann. Am. Acad. of Polit. Soc. Sci.*, 591, 13-24.
- Elliot, J., Giordan, A., Scurati, C. (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Fink, E. (1957), *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*, Freiburg, Verlag Karl Alber; tr. it., *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*, Salerno, Edizioni10/17, 1986.
- Huizinga, J. (1939), *Homo Ludens: Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*, Haarlem, H.D. Tjeenk Willink; tr. it., *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2002.
- La Barbera, D. (2005), Le dipendenze tecnologiche, La mente dei nuovi scenari dell'addiction tecnomediata. In V. Caretti, D. La Barbera (a cura di), *Le dipendenze tecnologiche*, Milano, Raffaello Cortina.
- Lavanco, G., Varveri, L. (2002), Dal gioco sociale al gioco problematico: percorsi per un intervento di comunità. In D. Capitanucci, V. Marino (a cura di), *La vita in gioco? Il gioco d'azzardo tra divertimento e problema*, Milano, FrancoAngeli.
- Lavanco, G., Varveri, L. (2005), Gioco d'azzardo. Una scommessa tra il benessere e la patologia. In V. Caretti, D. La Barbera (a cura di), *Le dipendenze patologiche*, Milano, Raffaello Cortina.
- Lewin, K. (1946), *Action research and minority problems*; tr. it. in L. Licausi (a cura di), *I conflitti sociali*, Milano, FrancoAngeli, 1972.

- Maggiolini A. (1998), Adolescenza e rischi evolutivi. In F. Giori (a cura di), *Adolescenza e rischio*, Milano, FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1970), *L'épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France; tr. it. *L'epistemologia genetica*, Bari, Universale Laterza, 1971.
- Pietropolli, G.C. (2000), *I nuovi adolescenti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pourtois, J.P. (1986), La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Serpelloni, G. (2013), *Gambling: gioco d'azzardo problematico e patologico: inquadramento generale, meccanismi fisio-patologici, vulnerabilità, evidenze scientifiche per la prevenzione, cura e riabilitazione: manuale per i Dipartimenti delle Dipendenze*, Giovanni Serpelloni Editore.
- Steiner, J. (1993), *Psychic Retreats: Pathological Organizations in Psychotic, Neurotic and Borderline Patients*. Routledge (Londra/New York); tr. it., *I rifugi della mente*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996.
- Winnicott, D.W. (1971), *Playing and Reality*, London, Tavistock Publications; tr. it., *Gioco e realtà*, Roma, Armando.

Conclusioni

di Luca Di Censi

1. Premessa

Il presente volume, esito di un progetto di ricerca-azione di tipo misto, condotto in ambito universitario e con il contributo di un'équipe multidisciplinare, ha posto al centro dell'analisi la complessa relazione tra pratiche ludiche in età adolescenziale e rischi di natura psicosociale, con particolare riferimento a gambling, gaming, *binge drinking* e partecipazione a giochi pericolosi (fra cui le cosiddette social media challenge). L'articolazione metodologica – che integra una web survey rivolta a un ampio campione di studenti del Lazio con approfondimenti qualitativi mediante focus group e una fase di intervento-formazione rivolta ai docenti – ha reso possibile una lettura stratificata del fenomeno, capace di coniugare analisi descrittiva del fenomeno, analisi multivariata e interpretazione contestuale dei processi generativi del rischio (cfr. Cap. 1).

Va sottolineata l'ambivalenza con cui gli adolescenti interpretano il rischio: esso è spesso costruito come opportunità di crescita e riconoscimento (soglia iniziativa), oltre che come minaccia, per cui le soglie di rischio risultano mobili e negoziate nel gruppo (cfr. Cap. 8).

Alle variabili individuali va aggiunto il ruolo motivazionale dell'“adrenalina” e della visibilità sociale: la ricerca di intensità emotiva e la vetrinizzazione (on/offline) amplificano l'ingaggio in comportamenti rischiosi, soprattutto in contesti di gruppo (cfr. Cap. 8).

La sintesi che segue intende operare una lettura sistematica dei risultati, articolando la discussione su quattro livelli: (i) quadro descrittivo e profili empirici; (ii) fattori di rischio e fattori protettivi – con particolare attenzione alle *life skills* e al contesto familiare; (iii) implicazioni per l'azione educativa, la prevenzione scolastica e le policy pubbliche; (iv) limiti della ricerca e propo-

ste per sviluppi futuri. Questa scelta riflette l'intento di trasformare i risultati empirici in raccomandazioni operative e in linee di ricerca replicabili.

2. Quadro descrittivo e profili empirici

L'analisi empirica condotta nel corso della ricerca disegna un quadro descrittivo complesso e stratificato, nel quale coesistono prevalentemente due ordini di fenomeni: da un lato, una larga porzione della popolazione studentesca che mantiene un rapporto con le pratiche ludiche e con il consumo ricreativo mutuamente compatibile con norme di buon adattamento (uso ricreativo del tempo libero senza ricadute funzionali negative); dall'altro, sussiste una quota significativa – stimata, per alcune tipologie di rischio investigato, nell'ordine del 15-25% del campione – che mostra modalità di coinvolgimento compatibili con una condizione di rischio elevato o con esiti problematici riconducibili a dipendenza comportamentale (cfr. Capp. 3, 4). Questa polarizzazione, che non assume la forma binaria sano/patologico, ma si configura come un continuum di rischio, rispecchia e integra i principali risultati della letteratura internazionale sul tema (Dowling *et al.*, 2015; Blaszczynski, Nower, 2002).

Con riferimento ai rischi associati al gambling, dal punto di vista metodologico, la combinazione di tecniche multivariate – in particolare l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) e la *Cluster Analysis* – ha consentito di superare la mera descrizione univariata e di far emergere profili tipologici coerenti e interpretabili (cfr. Cap. 3). In particolare, l'analisi multivariata ha permesso di caratterizzare, attraverso il riferimento combinato a un nutrito paniere di variabili categoriali gruppi caratterizzati da un diverso livello di rischio. La comparazione tra i cluster isolati ha consentito di identificare precisamente le condizioni che fanno da preludio al gioco problematico e quelle che preservano maggiormente dai rischi. L'adozione di questo disegno analitico ha messo in luce la necessità di leggere il fenomeno non in termini di prevalenze statiche isolate ma come espressione di profili multidimensionali che richiedono interventi differenziati e tarati su distinti gradi di rischio.

Anche nel quarto capitolo, dedicato alla Gaming Addiction, la logica sottostante alle analisi presentate è stata di mettere a confronto i tratti distintivi di profili caratterizzati in base al riferimento congiunto alla frequenza di gioco e ai rischi di dipendenza. I profili emergenti dall'analisi sono riconducibili, ricapitolando, a tre tipi: (a) profilo “non a rischio”, caratterizzato da elevata acquisizione di *life skills* (autocontrollo, *problem solving*, pensiero critico), buon rendimento scolastico, presenza di reti familiari e amicali supportive e bassa propensione alla ricerca di sensazioni; (b) profilo di “uso intensivo ma

non disfunzionale” (*hardcore gamers senza rischio*), comprendenti soggetti che dedicano molte ore al gaming ma che non presentano indicatori di compromissione funzionale (mantenimento di relazioni, rendimento scolastico stabile, assenza di comorbilità sostanziale); (c) profilo “a rischio” o “problematici”, nel quale si osserva un gioco intensivo con rischi di dipendenza associato a frequente co-occorrenza di pratiche a rischio, segni di disagio socio-emotivo (difficoltà relazionali, propensione ad annoiarsi, scarsa autostima, disagio familiare) e carenze formative (in termini di *life skills* e di rendimento scolastico).

L’insieme dei fattori di rischio e protettivi – qui tratteggiato solo a grandi linee con riferimento al gaming – accomuna in particolare tutte le pratiche ludiche oggetto di attenzione all’interno del progetto, ivi incluso il riferimento a giochi che comportano rischi per la propria o altrui incolumità, come il *binge drinking* e la partecipazione a social media challenge pericolose, sui quali è stata condotta un’analisi specifica, ancora una volta con l’intento di porre a confronto adolescenti con profili protettivi e a rischio (cfr. Cap. 5). Occorre precisare che relativamente a tutte le pratiche ludiche indagate i confini tra i diversi profili isolati e messi a confronto possono essere mediati da eventi di vita, cambiamenti contestuali o esposizioni cumulative nel tempo, confermando la natura dinamica e non lineare delle traiettorie di rischio (Blaszczynski, Nower, 2002; Dowling *et al.*, 2015).

Un elemento di rilievo che affiora con costanza è la comorbilità tra differenti pratiche a rischio: non sono rari i casi in cui il coinvolgimento problematico nel gioco sia affiancato da episodici o ricorrenti consumi di alcol in modalità *binge drinking*, da comportamenti a rischio condivisi in rete (es. challenge che implicano danno fisico) o da esposizione a meccaniche di monetizzazione nei giochi digitali (micro-transazioni, loot boxes) che riproducono processi psicologici analoghi a quelli dell’azzardo (Zendle, Cairns, 2018; King *et al.*, 2019). La co-occorrenza di tali fenomeni genera una situazione di rischio amplificato per il giovane, in quanto aumenta le probabilità di rinforzo reciproco tra comportamenti (ad es. spending on games aumentando impulsività e propensione a investire in gambling) e rende più complessa l’identificazione di segnali precoci da parte di scuola e famiglia (cfr. Capp. 3, 4, 5).

Particolarmente significativo è il dato relativo alla scarsa alfabetizzazione economico-finanziaria e normativa degli adolescenti rispetto alle pratiche di gioco: numerosi intervistati manifestano credenze erronee sulla probabilità di vincita, sulla natura delle meccaniche di gioco e sulle reali possibilità di “arricchirsi” mediante il gioco. Questa presenza di rappresentazioni fuorvianti non è solo un artefatto di ignoranza informativa, ma riflette una combinazione di fattori cognitivi (*bias* di ottimismo, errata valutazione delle probabilità), esperienziali (esposizione a narrazioni di successo sui social media) e

strutturali (mancanza di regolamentazione efficace della pubblicità rivolta ai giovani) (ESPAD, 2020; Istituto Superiore di Sanità, 2018). La bassa consapevolezza normativa – ad esempio circa i limiti di accesso per i minorenni, le sanzioni e le tutele previste – rende i giovani più vulnerabili rispetto a pratiche commerciali predatorie e a messaggi promozionali che frammentano e minimizzano i rischi.

L'interpretazione di questi risultati richiede un'attenzione critica rispetto ai possibili *bias* di misura: la rilevazione basata su questionari autocompilati può sottostimare comportamenti stigmatizzati o sovrastimare pratiche socialmente desiderabili; d'altro canto, i focus group hanno fornito materiale qualitativo che ha permesso di contestualizzare le risposte standardizzate e di mettere in luce narrazioni soggettive (cfr. Cap. 8). I dati raccolti nel corso dell'indagine suggeriscono inoltre che le soglie di rischio non possono essere fissate in modo universalistico: ciò che per un contesto familiare e sociale rappresenta una soglia di allarme può non essere tale in un altro; pertanto, le politiche di intervento devono conciliare misure universali di promozione delle *life skills* con strategie selettive rivolte a gruppi identificati come a rischio (cfr. Capp. 6, 7).

Infine, l'analisi dei profili empirici evidenzia la necessità di integrare la sorveglianza epidemiologica con interventi personalizzati con il coinvolgimento di figure chiave che monitorino i progressi (cfr. Cap. 9), ma la combinazione tra evidenza quantitativa, interpretazione qualitativa e conoscenze di contesto offre comunque una base solida per la progettazione di interventi preventivi mirati e valutabili. In definitiva, il quadro descrittivo e i profili empirici qui delineati confermano che la sfida non è solo clinica ma principalmente preventiva e politica: richiede investimenti in educazione, regolazione e capitale sociale per mitigare il rischio sistematico che le pratiche ludiche digitali possono esprimere nella popolazione giovanile contemporanea.

3. Fattori di rischio: intrecci individuali, familiari e sociali

3.1. Caratteristiche individuali e comportamentali

Le analisi dei dati condotte nel volume – compresa la regressione logistica, volta a ricostruire la molteplicità dei nessi causali – hanno mostrato che alcuni fattori individuali incrementano in modo significativo la probabilità di comparire nei gruppi a rischio: in primis il genere maschile (coerente con la letteratura), livelli più bassi di rendimento scolastico, e una propensione personale alla ricerca di emozioni estreme. La nozione di “propensione al rischio” si è rivelata un potente mediatore: adolescenti con una spiccata tenden-

za a cercare sensazioni forti mostrano una probabilità maggiore di coinvolgimento in *binge drinking* e challenge pericolose, e – in presenza di altri fattori di vulnerabilità – anche in pratiche problematiche di gambling e gaming.

3.2. Ruolo del contesto familiare

Il contesto familiare emerge come fattore imprescindibile: la qualità delle relazioni genitori-figli, gli stili educativi e il livello di controllo/monitoraggio influenzano la probabilità di insorgenza di comportamenti multiproblematici. Tuttavia, i dati suggeriscono che l'effetto della famiglia è spesso mediato dallo sviluppo delle competenze psicosociali del giovane (*life skills*) e dal rendimento scolastico; in altre parole, stili genitoriali non ottimali esercitano il loro impatto in modo indiretto, attraverso la fragilità delle risorse individuali del ragazzo o della ragazza. Questo risultato invita a considerare la famiglia non come unica sorgente causale, ma come parte di un ecosistema di socializzazione che modula traiettorie di rischio e protezione (cfr. Cap. 6).

3.3. Influenza del gruppo dei pari e del contesto sociale

La densità di riferimenti prossimali che praticano il gioco, la partecipazione a contesti sociali ad alta probabilità di esposizione (concerti, rave, ambienti a consumo alcolico diffuso) e la presenza di modelli comportamentali tra i pari sono risultate correlate ai comportamenti a rischio. La relazione con i pari funge dunque sia da fattore di push (emulazione, pressione normativa informale) sia, in alcuni casi, da fattore di protezione (se i pari adottano comportamenti sani). L'importanza del gruppo dei pari suggerisce che le strategie preventive in ambito scolastico non possano limitarsi a interventi individuali, ma debbano incidere sulle dinamiche di gruppo (cfr. Cap. 9).

4. Fattori protettivi: *life skills*, scuola e attività culturali

I risultati empirici del volume attribuiscono un ruolo decisivo alle *life skills* (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, *problem solving*, pensiero critico, *decision making*, empatia) come fattori di protezione robusti e trasversali rispetto a tutte le pratiche ludiche analizzate. Studenti con livelli elevati di acquisizione di queste competenze mostrano una minore probabilità di sviluppare comportamenti di dipendenza o di partecipare a forme di gioco pericolose; l'evidenza statistica corrobora relazioni inverse significative tra

livelli di *life skills* e presenza di comportamenti problematici. Inoltre, le *life skills* mediano efficacemente l'effetto negativo di altri fattori di rischio (squilibri familiari, contesti socio-economici sfavorevoli), il che le rende una leva strategica per la prevenzione scolastica (cfr. Capp. 7 e 9).

Il ruolo della scuola è duplice: da un lato istituisce un contesto di socializzazione formale e di apprendimento che favorisce l'acquisizione di competenze trasversali; dall'altro può fungere da rete di sorveglianza precoce, capace di riconoscere segnali di rischio e di attivare percorsi di supporto. In tale cornice si colloca anche la fase di intervento rivolta ai docenti, concepita come dispositivo formativo orientato a potenziare la capacità di individuare precocemente comportamenti a rischio e di promuovere iniziative mirate ad accrescere i fattori protettivi (cfr. Cap. 9).

Le attività culturali svolte nel tempo libero (lettura, partecipazione ad attività artistiche e formative) emergono anch'esse come risorse culturali protettive, correlate a migliori performance in termini di *life skills* e a una minore propensione ad agire comportamenti estremi.

5. Implicazioni pratiche e operative per prevenzione e intervento

Dall'insieme delle evidenze discendono raccomandazioni operative che si articolano su più livelli – scuola, famiglia, servizi territoriali e policy pubbliche – e che devono essere integrate in progetti di prevenzione.

5.1. Nella scuola: formazione, politiche e percorsi didattici

Le informazioni raccolte ed elaborate nel corso del progetto indicano con chiarezza che la scuola può svolgere un ruolo centrale nella prevenzione dei fenomeni di rischio legati alle pratiche ludiche giovanili; tuttavia, perché tale ruolo sia effettivo, esso richiede un investimento sistematico su più fronti, a partire dalla professionalità del corpo docente. In primo luogo, la formazione specialistica degli insegnanti emerge come prerequisito per l'individuazione precoce e la gestione educativa degli episodi critici: percorsi di formazione mirati, di natura modulare e continuativa, devono dotare il personale scolastico di strumenti diagnostici sensibili ai segnali iniziali di disagio, di competenze per un intervento non stigmatizzante e di know-how operativo sulle dinamiche digitali e sulle meccaniche psicologiche che governano l'azzardo e le pratiche di monetizzazione nei videogiochi (cfr. Cap. 6). La letteratura internazionale sul professional development dei docenti mostra come programmi formativi che combinano contenuti teorici con pratiche riflessive e labora-

toriali siano più efficaci nel modificare pratiche professionali e nel migliorare l'identificazione precoce di comportamenti a rischio (Durlak *et al.*, 2011; Catalano *et al.*, 2004). In aggiunta, moduli specifici dedicati all'alfabetizzazione digitale e ai meccanismi psicologici dell'azzardo (es. ruolo del rinforzo intermittente, illusioni di controllo, *bias* di probabilità) sono necessari per consentire agli insegnanti di leggere correttamente segnali comportamentali che, se trascurati, possono evolvere in quadri di maggiore gravità (King *et al.*, 2018).

In secondo luogo, l'integrazione strutturale delle *life skills* nel curricolo scolastico rappresenta una strategia preventiva di provata efficacia. Non si tratta di inserire episodici incontri formativi, ma di costruire percorsi didattici sequenziali e progressivi – impostati su metodiche interattive quali learning-by-doing, laboratori esperienziali e role-playing – che accompagnino gli studenti nel consolidamento di competenze socio-emotive (autoconsapevolezza, regolazione emotiva, *problem solving*, pensiero critico e *decision making*). La letteratura sulle *Social and Emotional Learning* (SEL) e sul *Positive Youth Development* evidenzia come interventi curricolari ben strutturati producano effetti significativi sul comportamento degli studenti, riducendo indicatori di rischio e migliorando esiti scolastici e relazionali (Durlak *et al.*, 2011; Catalano *et al.*, 2004; WHO, 1999). Per essere efficaci, tali percorsi devono prevedere una calibrazione per età (biennio vs. triennio), strumenti valutativi formativi che misurino processi e non solo esiti sommativi, e la formazione congiunta di docenti e operatori scolastici incaricati di condurre le unità didattiche. I percorsi di *life skills* dovrebbero includere moduli specifici su: (i) gestione dell'adrenalina e autocontrollo corporeo; (ii) resistenza alla pressione dei pari e abilità di rifiuto assertivo; (iii) educazione alla visibilità digitale e al ruolo performativo delle challenge. Le metodologie attive (role-playing, learning-by-doing) sono particolarmente indicate (cfr. Capp. 6, 8, 9).

Parallelamente, l'adozione di policy scolastiche chiare e non punitive costituisce una condizione necessaria per promuovere processi di aiuto e orientamento. L'esperienza operativa e il corpus teorico indicano che l'enfasi sulla sanzione disciplinare, se prevalente, tende a produrre effetti di esclusione e a ostacolare la segnalazione volontaria da parte degli studenti; al contrario, codici di comportamento che coniughino tutela normativa e supporto educativo, accompagnati da patti di corresponsabilità scuola-famiglia e procedure trasparenti per l'attivazione di servizi di consulenza, favoriscono la presa in carico precoce e non stigmatizzante degli studenti in difficoltà. Questo approccio richiede altresì la definizione di protocolli di intervento che distinguano tra azioni di supporto educativo, misure di orientamento e percorsi specialistici, evitando risposte univoche e sanzionatorie che raramente trattano la complessità delle cause sottostanti (Dowling *et al.*, 2015).

Infine, la costruzione di sistemi di monitoraggio e di *early-warning* rappresenta una componente strategica per garantire la tempestività degli interventi. Strumenti semplici, validati e di rapida somministrazione – come brevi sondaggi di autovalutazione, check-list di segnalazione compilabili da docenti e studenti e indicatori di classe per la rilevazione di cambiamenti nei pattern comportamentali – consentono di individuare trend emergenti e di attivare risposte mirate prima che si consolidino dinamiche patologiche (cfr. Capp. 8 e 9). La letteratura sull'efficacia delle pratiche di prevenzione scolastica sottolinea come sistemi di sorveglianza locali, integrati con la formazione del personale e con reti territoriali di supporto, aumentino la capacità di risposta e migliorino gli esiti di intervento (Catalano *et al.*, 2004; Durlak *et al.*, 2011). In concreto, l'implementazione di tali strumenti richiede il consenso informato delle comunità scolastiche, procedure rapide di segnalazione verso servizi di consulenza esterni e un meccanismo di feedback che renda visibile all'intera comunità scolastica l'efficacia degli interventi intrapresi.

Nel complesso, la combinazione sinergica di formazione specialistica per i docenti, integrazione curricolare delle *life skills*, politiche scolastiche non punitive e sistemi di monitoraggio costituisce una cornice coerente per potenziare la funzione preventiva della scuola rispetto ai rischi connessi alle pratiche ludiche in età adolescenziale; la letteratura e le evidenze del progetto convergono nell'indicare che soltanto attraverso interventi integrati e sostenuti nel tempo è possibile ottenere cambiamenti duraturi nella capacità degli ecosistemi educativi di proteggere i giovani (WHO, 1999; Durlak *et al.*, 2011; King *et al.*, 2018).

5.2. *Coinvolgimento della famiglia e della comunità*

La promozione di competenze genitoriali e la costruzione di reti territoriali integrate costituiscono due diretrici imprescindibili per una prevenzione efficace delle pratiche ludiche a rischio tra gli adolescenti. In primo luogo, i programmi di alfabetizzazione rivolti alle famiglie devono essere concepiti non come meri momenti informativi ma come percorsi formativi e operativi che rafforzino le capacità genitoriali di monitoraggio, mediazione e comunicazione. Tali interventi dovrebbero fornire ai genitori strumenti concreti per comprendere le dinamiche d'uso dei dispositivi digitali, riconoscere segnali precoci di rischio (cambiamenti nel comportamento, isolamento sociale, spese ricorrenti su piattaforme di gioco) e attivare dialoghi significativi con i figli; al contempo, è essenziale che la progettazione di tali percorsi eviti linguaggi colpevolizzanti e privilegi modalità partecipative e pratiche (laboratori, role-play, materiali digitali di consultazione) che facilitino l'applicazione quoti-

diana delle competenze apprese (WHO, 1999; Catalano *et al.*, 2004). Inoltre, I programmi per genitori dovrebbero trattare esplicitamente la dimensione della visibilità/social media e fornire strategie pratiche per parlare dell'adrenalina come motivazione (es. come offrire alternative di “scarico” emotivo, riconoscere segnali corporei di eccesso) (cfr. Cap. 8). Per garantirne l'effettiva fruizione, questi percorsi dovrebbero essere erogati con elevata accessibilità (orari serali, modulazione asincrona online, materiali sintetici e trasversali) e calibrati sulla diversità dei contesti familiari, tenendo conto delle risorse socio-economiche e delle competenze pregresse dei partecipanti (Dowling *et al.*, 2015).

In secondo luogo, la prevenzione e la presa in carico precoce dei casi complessi richiedono un'organizzazione territoriale che vada oltre l'intervento isolato delle singole istituzioni. La costruzione di reti integrate – che mettano in relazione scuole, servizi sociali, servizi per le dipendenze, operatori sanitari e soggetti del terzo settore – favorisce l'istituzione di percorsi di riferimento rapidi, coordinati e orientati alla continuità dell'assistenza. Tale rete deve prevedere protocolli condivisi per l'individuazione dei segnali di allarme, criteri comuni per la segnalazione e la presa in carico, nonché procedure chiare di integrazione tra interventi educativi, consulenziali e specialistici.

5.3. Politiche pubbliche e regolatorie

È ormai evidente che la tutela dei minorenni rispetto all'offerta di gioco non può essere affidata esclusivamente alla discrezionalità degli operatori, ma richiede misure regolatorie strutturate e coerenti. In primo luogo, l'alzamento degli standard di verifica anagrafica e l'adozione di controlli d'età più rigorosi sulle piattaforme digitali rappresentano strumenti necessari per ridurre l'accesso improprio dei minori ai contesti di gioco d'azzardo online; analogamente, è opportuno introdurre limiti precisi alla forma e alla portata delle campagne promozionali rivolte a fasce giovanili, nonché norme che disciplinino la pubblicità del gioco d'azzardo nei media digitali, dove la persuasività dei messaggi può essere amplificata da algoritmi e pratiche di micro-targeting (King *et al.*, 2018; Zendle, Cairns, 2018). Tali dispositivi regolatori devono essere accompagnati da sistemi di rendicontazione e responsabilità (accountability) per gli operatori, che prevedano obblighi di trasparenza sulle meccaniche di gioco (ad es. probabilità di vincita nelle loot boxes), sanzioni per il mancato rispetto delle regole e meccanismi di controllo indipendenti, al fine di trasformare la regolazione in un elemento efficace e verificabile di protezione dei minori (Nower *et al.*, 2022; King *et al.*, 2018).

Parallelamente, la promozione di campagne di alfabetizzazione pubblica rappresenta una leva strategica per innalzare il livello di consapevolezza tra giovani e famiglie circa i rischi associati alle pratiche ludiche e sulle implicazioni economiche e psicologiche dell'azzardo. È fondamentale che queste campagne non si limitino alla trasmissione di informazioni astratte, ma adottino linguaggi e formati progettati per i canali digitali più frequentati dagli adolescenti (social media, piattaforme video, app), integrando contenuti su educazione finanziaria, comprensione delle probabilità e meccanismi cognitivi che favoriscono decisioni rischiose (ESPAD Group, 2020; Istituto Superiore di Sanità, 2018). L'efficacia comunicativa richiede inoltre approcci multilivello: messaggi istituzionali calibrati per il pubblico generale, moduli didattici adattati per le scuole e materiali specifici per i genitori, in modo da costruire una rete informativa che sappia parlare tanto ai giovani quanto ai loro referenti adulti.

Infine, la prevenzione scolastica necessita di investimenti strutturali mirati: il finanziamento stabile, anche a livello regionale, di programmi integrati che coniughino *life skills education*, interventi di orientamento e servizi di counselling è giustificato dall'evidenza che gli investimenti educativi producono ritorni misurabili nella riduzione dei segnali precoci di rischio (WHO, 1999; Catalano *et al.*, 2004; Capitanucci, 2006). In sintesi, la convergenza tra regolazione dell'offerta, campagne di alfabetizzazione e finanziamento di programmi scolastici costituisce un quadro d'azione integrato e coerente, in cui ogni componente rafforza le altre e contribuisce a proteggere i minori dagli esiti più gravi delle pratiche ludiche rischiose.

6. Limiti metodologici e virtù del progetto realizzato, nell'ottica di sviluppi futuri

Pur fornendo evidenze significative, il presente studio presenta alcune limitazioni metodologiche fondamentali, che è necessario esplicitare per contestualizzare le inferenze e indirizzare future ricerche (cfr. Cap. 2). Si evindenziano quattro principali vincoli: (1) rappresentatività non probabilistica del campione; (2) natura autoreferenziale dei dati; (3) mancato matching individuale tra dati qualitativi e quantitativi; (4) disegno trasversale e limiti causali.

Il reclutamento basato sull'adesione volontaria delle istituzioni scolastiche ha prodotto un campione non probabilistico, limitando la generalizzabilità delle stime di prevalenza a tutta la popolazione studentesca regionale, a cui si è in parte supplito valorizzando, attraverso il secondo capitolo, i risultati dell'indagine ESPAD® Italia 2024. Tuttavia, le analisi bivariate e multivariate sono state validate internamente, suggerendo robustezza nelle associazioni emerse.

Proseguendo, l'uso prevalente di questionari autocompilati espone a *bias* di desiderabilità sociale e sottodichiarazione di comportamenti sensibili, come le pratiche ludiche a rischio. Sono state adottate misure mitigative quali anonimizzazione e item bilanciati.

Un altro limite è connesso alle restrizioni etiche, imposte dal vaglio preliminare del progetto da parte del Comitato etico per la ricerca transdisciplinare dell'Ateneo Sapienza, che hanno impedito il matching tra dati quantitativi e qualitativi a livello individuale, limitando l'integrazione analitica tra narrazioni e indicatori comportamentali e l'adozione di un approccio misto che abbracciasse anche la fase di analisi dei dati.

Il disegno trasversale della survey costituisce un altro limite cruciale per l'elicitazione di relazioni causali: le associazioni osservate – ad esempio tra carenze di *life skills* e comportamento di gioco problematico – possono essere il risultato di relazioni bidirezionali, di processi di retroazione o di variabili confondenti non misurate. Per comprendere le traiettorie evolutive e identificare i fattori predittivi reali (e non solo correlati), è quindi necessaria l'adozione di disegni longitudinali che permettano di osservare i cambiamenti nel tempo e di testare modelli di mediazione e moderazione con adeguate tecniche statistiche (modelli ad effetti misti, analisi cross lagged panel, crescita latente).

Infine, va segnalato che l'entità ridotta dei finanziamenti ricevuti ha imposto di estendere la fase qualitativa e di intervento a un numero minoritario di istituti, rispetto a quelli coinvolti nella web survey, nonché di limitare la formazione ai docenti a un numero compreso di ore, conferendo carattere episodico alla strategia di prevenzione adottata.

Tali limitazioni non compromettono il valore del progetto e delle evidenze, ma invitano a una lettura critica e prudente. Le proposte di sviluppo metodologico – campioni probabilistici, integrazione di dati multipli, procedure di matching sicure, disegni longitudinali, disegni quasi-sperimentali – costituiscono un percorso essenziale per potenziare la validità e l'efficacia degli studi futuri sul gioco problematico in adolescenza, nonché per comprendere la dinamica mobile delle soglie personali e la funzione formativa/rituale del rischio nelle traiettorie giovanili.

A fronte dei limiti evidenziati, il volume contribuisce in modo significativo al dibattito scientifico sui rischi associati alle pratiche ludiche in età adolescenziale sotto due profili principali.

Per prima cosa, offre una lettura integrata che mette in relazione fattori individuali (comportamentali e psicoemotivi), relazionali (famiglia, scuola e gruppo dei pari) e strutturali (offerta di gioco online, regolamentazione) in una prospettiva che supera letture moncausalì e che valorizza l'interazione tra fattori di rischio e protettivi. Tale approccio ecologico consente di indi-

viduare leve d'intervento che non si limitano all'educazione informativa ma abbracciano l'organizzazione scolastica e le politiche pubbliche.

Come secondo punto, il lavoro empirico, come anche la formazione successiva operata sui docenti, conferma e quantifica il ruolo centrale delle *life skills* come fattore protettivo trasversale, proponendo un percorso operativo per la loro integrazione nei piani formativi scolastici e per la loro valutazione come indicatori di efficacia degli interventi preventivi. Questo risultato non solo ha valore applicativo, ma rafforza la base teorica che collega competenze psicosociali a esiti di salute pubblica.

In definitiva, il volume non si limita ad analizzare un problema sociale, ma propone una roadmap operativa – ancorata a dati empirici e a buone pratiche – per prevenire e mitigare i rischi associati alle pratiche ludiche in adolescenza. La sfida ora è trasformare queste indicazioni in politiche e programmi sostenibili, capaci di coniugare rigore scientifico, efficacia educativa e sostenibilità organizzativa. Solo così sarà possibile limitare il lato oscuro del gioco senza negarne la funzione vitale di apprendimento e formazione che esso esercita nelle fasi di sviluppo.

Riferimenti bibliografici

- Capitanucci, D. (2006), *Gioco d'azzardo: significato psicologico e trattamento*, Milano, FrancoAngeli.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., Hawkins, J.D. (2004), Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Blaszczynski, A., Nower, L. (2002), A pathways model of problem and pathological gambling. *Addiction*, 97(5), 487-499.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011), The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Dowling, N. A., Smith, D., Thomas, T. (2015), Early risk and protective factors for youth problem gambling: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 38, 65-76.
- ESPAD Group (2020), *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*, Publications Office of the European Union.
- Istituto Superiore di Sanità (2018), *Il gioco d'azzardo in Italia: risultati della popolazione minore (14-17 anni) – Rapporto ISTISAN*, Roma, ISS.
- King, D.L., Delfabbro, P.H. (2018), Video game monetization (e.g., “loot boxes”): a blueprint for practical social responsibility measures. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 166-179.

- Nower, L., Blaszczynski, A., Anthony, W.L. (2022), Clarifying gambling subtypes: the revised pathways model of problem gambling. *Addiction*, 117, 2000-2008.
- World Health Organization (1999), *Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations InterAgency Meeting, 1999*, WHO.
- Zendle, D., Cairns, P. (2018), Video game loot boxes are linked to problem gambling: Results of a largescale survey. *PLOS ONE*, 13(11), e0206767.

Gli autori

Carlotta Antonelli, PhD, è assistente sociale iscritta all'Albo ANI 2085 del Lazio. Attualmente è assegnista di ricerca presso CNR-IRPSS, in relazione al progetto di ricerca "Healthy-w8", che studia, attraverso un approccio misto, le pratiche partecipative dei giovani. Tra i suoi interessi privilegiati di ricerca figura lo studio di disabilità, barriere e facilitatori.

E-mail: carlottaantonelli@uniroma1.it

Elisa Benedetti, PhD, è ricercatrice presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-IFC). La sua attività di ricerca riguarda l'uso di sostanze e i comportamenti a rischio di dipendenza nella popolazione generale e studentesca. È Project Manager dello European School Survey Project on Alcohol and other Drugs (ESPAD), che coinvolge circa 50 Paesi europei, e coordina lo studio MedSPAD, che riunisce circa 15 Paesi del Medio Oriente e Nord Africa.

Silvia Biagioni, PhD, è psicologa e ricercatrice presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-IFC). Le sue principali aree di lavoro includono l'analisi dei comportamenti a rischio tra cui l'uso di sostanze, il gioco d'azzardo e l'uso di disregolato di Internet. Ha dedicato un particolare focus agli adolescenti e a fenomeni sociali e relazionali come il cyberbullismo e l'uso dei social network.

Daniela Capitanucci, psicologa psicoterapeuta, insignita nel 2024 dell'onorificenza di Grande Ufficiale dell'Ordine al Merito della Repubblica Italiana, dirigente del SSN dal 1992 al 2021, ha svolto incarichi di docente a contratto alla Scuola di Medicina dell'Università degli Studi dell'Insubria. Dal 2003 si dedica alla sensibilizzazione, formazione, clinica, ricerca, prevenzione e *advocacy* sul Disturbo da Gioco d'Azzardo, implementando modelli multidisciplinari di qualità per attenuarne l'impatto sulla dimensione individuale e sociale, pubblicando oltre 150 contributi scientifici e fondando nel 2003 AND-Azzardo e Nuove Dipendenze APS, di cui è presidente.

E-mail: capitanucci.daniela@gmail.com

Mauro Carta, psicologo, psicoterapeuta, socio della Parsec Coop. Soc., coordina progetti di prevenzione e di promozione della salute nell'ambito delle dipendenze e dei comportamenti a rischio. Docente presso la scuola di formazione in psicoterapia psicoanalitica “Lo Spazio Psicoanalitico”.

E-mail: m.cart@cooperativaparsec.it

Simona Cavallo, dottoranda in Metodologia delle Scienze Sociali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale (CoRiS) della Sapienza Università di Roma. I suoi interessi scientifici riguardano l'area della valutazione delle politiche pubbliche, con attenzione ai disegni di ricerca complessi e agli approcci mixed methods.

E-mail: simona.cavallo@uniroma1.it

Claudio Cippitelli, sociologo, supervisore e formatore, cofondatore di Parsec Consortium e Coop. Soc. Parsec, presidente del Comitato Scientifico di Forum Droghe. Responsabile metodologico del progetto “Nautilus”, interventi di limitazione del rischio in contesti di *loisir* notturno.

E-mail: piccite@gmail.com

Luca Di Censi, PhD, è Scientific Advisor presso Human Foundation Do & Think tank per l'innovazione sociale e collabora con le attività didattiche e di ricerca del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma. Ha partecipato a numerose ricerche e commissioni in ambito nazionale e a livello europeo. Ha collaborato con istituzioni universitarie, PA ed Enti del terzo settore.

E-mail: luca.dicensi@uniroma1.it

Maria Paola Faggiano, PhD, è professore associata di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale (CoRiS) della Sapienza Università di Roma. Coordina l'Osservatorio di Sociologia Elettorale “G. Statera” ed è la responsabile scientifica del Laboratorio di Comunicazione e Ricerca Sociale (CorisLab). Ha pubblicato numerosi contributi e articoli in riviste nazionali e internazionali su temi metodologici e sociologici.

Sergio Mauceri, PhD, è professore ordinario di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Metodologia della ricerca sociale e Strategie di ricerca per le organizzazioni innovative e dirige il Master interuniversitario di II livello in Metodologia e Tecniche Avanzate di Ricerca Sociale (MeTARS). Ha pubblicato numerosi contributi e articoli in riviste nazionali e internazionali su temi metodologici e sociologici.

E-mail: sergio.mauceri@uniroma1.it

Sabrina Molinaro, PhD, è epidemiologa e dirigente di ricerca presso il Laboratorio di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari del CNR-IFC, che dirige.

Dal 2016 è coordinatrice dello studio transnazionale ESPAD (European School Survey on Alcohol and Other Drugs), che coinvolge 49 Paesi europei e l'EUDA, con l'obiettivo di monitorare i comportamenti a rischio e le dipendenze tra gli adolescenti.

Fiorenzo Parziale, PhD, è professore associato in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell’Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, dove insegna Sociologia dei Processi Culturali e Sociologia della Famiglia. Fa parte del comitato editoriale di “Quaderni di Teoria Sociale” e di “Sociologie”.

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 © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835185437

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche
Didattica, scienze
della formazione
Economia,
economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura,
linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere,
autoaiuto
Efficacia personale
Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835185437

Il volume presenta e discute i risultati di un'indagine sociologica, condotta su un campione di 6.293 studenti di 33 istituti di scuola secondaria di secondo grado del Lazio, con l'obiettivo di identificare, mediante l'adozione di un approccio di ricerca-azione di tipo misto, i fattori di rischio e protettivi che si associano tipicamente a pratiche di gioco disfunzionali in età adolescenziale (dipendenza da gambling e da gaming e partecipazione a giochi pericolosi, come il *binge drinking* o le social media challenge).

L'analisi empirica delinea un quadro complesso e stratificato, nel quale coesistono due modalità di rapporto con i giochi diversamente caratterizzate in ordine ai fattori associati: da un lato, emerge una larga porzione della popolazione studentesca che mantiene un comportamento conforme a un uso ricreativo dei giochi privo di conseguenze; dall'altro, sussiste una quota significativa del campione che mostra modalità di coinvolgimento compatibili con una condizione di rischio o con esiti riconducibili a dipendenza comportamentale.

Al termine dell'indagine con questionario sono stati condotti focus group nelle classi scolastiche e interventi formativi indirizzati ai docenti nei 5 istituti con una maggiore incidenza di adolescenti a rischio.

I risultati presentati, oltre a essere di interesse specifico per gli operatori e gli studiosi di settore, chiamano in causa gli agenti educativi, alle prese con il difficile compito quotidiano di promuovere tra gli adolescenti pratiche e competenze in grado di preservare il benessere psicofisico e di prevenire i rischi associati a un rapporto problematico con il gioco.

Con contributi di: Carlotta Antonelli, Elisa Benedetti, Silvia Biagioni, Daniela Capitanucci, Mauro Carta, Simona Cavallo, Claudio Cippitelli, Luca Di Censi, Maria Paola Faggiano, Sergio Mauceri, Sabrina Molinaro, Fiorenzo Parziale.

Sergio Mauceri, PhD, è professore ordinario di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale di Sapienza Università di Roma, dove insegna Metodologia della ricerca sociale e Strategie di ricerca per le organizzazioni innovative e dirige il Master interuniversitario di II livello in Metodologia e Tecniche Avanzate di Ricerca Sociale (MeTARS).

Luca Di Censi, PhD, è Scientific Advisor presso Human Foundation-Do & Think tank per l'innovazione sociale e collabora con le attività didattiche e di ricerca del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale di Sapienza Università di Roma. Ha partecipato a numerose ricerche in ambito nazionale e a livello europeo.