



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA



STILI DI VITA ONLINE E OFFLINE DEGLI ADOLESCENTI IN EMILIA-ROMAGNA

**a cura di Annalisa Guarini,
Antonella Brighi, Maria Luisa Genta**

2/2013



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA



STILI DI VITA ONLINE E OFFLINE DEGLI ADOLESCENTI IN EMILIA-ROMAGNA

a cura di

Annalisa Guarini, Antonella Brighi, Maria Luisa Genta

Il **Comitato regionale per le comunicazioni della Regione Emilia-Romagna (Corecom)** svolge funzioni di **garanzia** per cittadini e imprese, di **verifica** del rispetto delle disposizioni legislative e delle normative di settore per gli operatori della comunicazione e di **consulenza** per gli organi della Regione e la comunità regionale.

Presidente: **prof. Gianluca Gardini**

I “Quaderni del Corecom Emilia-Romagna” fanno parte di una collana, nata nel 2010, che comprende ricerche e studi sui temi del sistema della comunicazione, dell'educazione ai media, della tutela dei minori, del pluralismo dell'informazione e della tutela dei consumatori. I Quaderni sono contraddistinti da un numero progressivo cronologico.

La Collana “Quaderni del Corecom Emilia-Romagna” è curata da

Primarosa Fini

Responsabile del Servizio Corecom.

Editing

Davide Barbieri, Elena Ferrari

Progetto di copertina e impaginazione

Roberta Gravano

Centro grafico dell'Assemblea legislativa

Stampa

Centro stampa regionale

Tiratura

200 copie

Finito di stampare a Bologna nel mese di giugno 2013.

© Corecom Emilia-Romagna, 2013

Tutti i diritti riservati. È consentita la riproduzione a fini didattici e non commerciali, a condizione che ne venga citata la fonte.

La presente pubblicazione costituisce la versione cartacea dell'edizione consultabile sul sito web del Corecom, all'interno della collana “Quaderni del Corecom Emilia-Romagna”.

Corecom Emilia-Romagna

viale A. Moro, 44 - 40127 - Bologna

tel. 051 5276377

corecom@regione.emilia-romagna.it

<http://www.assemblea.emr.it/corecom>

Indice

Prefazione	
<i>di Arianna Alberici</i>	7
Premessa	
<i>di Annalisa Guarini, Antonella Brighi e Maria Luisa Genta</i>	10
1. Transizione adolescenziale tra sfide ed opportunità	
<i>di Maria Luisa Genta</i>	13
1.1 Nuove concezioni dell'adolescenza	13
1.2 Compiti di sviluppo in adolescenza	14
1.3 Fattori di rischio e di protezione in adolescenza	16
1.4 L'aggressività e il bullismo: un approccio sistemico	17
1.5 Percorsi di rischio tra la dimensione offline e online	19
Riferimenti bibliografici	21
2. Metodologia della ricerca	
<i>di Antonella Brighi, Annalisa Guarini, Davide Barbieri, Elena Ferrari e Filippo Porcari</i>	23
2.1 Obiettivi della ricerca	23
2.2 Popolazione scolastica	24
2.3 La rappresentatività del campione	28
2.4 Le caratteristiche socio-demografiche	31
2.5 Lo strumento di rilevazione	37
2.5.1 Caratteristiche socio-demografiche	37
2.5.2 Media	37
2.5.3 Stili di vita e comportamenti a rischio: fumo, alcol, diete, sesso	38
2.5.4 Cyberbullismo e monitoring parentale	40
2.5.5 Benessere psicosociale	41
Riferimenti bibliografici	43
3. Media e adolescenti: quale rapporto?	
<i>di Rossella Tirota, Alessandra Donattini, Davide Barbieri</i>	45
3.1. Introduzione	45
3.2. Risultati	47
3.2.1. Diffusione delle tecnologie e loro utilizzo	47
3.2.2. I compagni di utilizzo	54
3.2.3. Attività su internet	57
3.2.4. Percezione del proprio utilizzo del PC e di internet	61
3.3. Discussione	66
3.4. Conclusioni	67
Riferimenti bibliografici	69

4. Stili di vita e comportamenti a rischio in adolescenza	71
<i>di Sandra Nicoletti, Elena Ferrari, Marcello Lanari</i>	
4.1. Introduzione	71
4.2. Risultati	75
4.2.1. Sonno	75
4.2.2. Fumo	76
4.2.3. Uso e abuso di alcolici e sostanze stupefacenti	80
4.2.4. Diete	83
4.2.5. Sessualità	87
4.3. Discussione	90
4.4. Conclusioni	97
Riferimenti bibliografici	98
5. Le nuove forme di aggressività in adolescenza: il cyberbullismo	103
<i>di Annalisa Guarini, Antonella Brighi, Davide Barbieri</i>	
5.1. Introduzione	103
5.2. Risultati	106
5.2.1. Le aggressioni subite	106
5.2.2. Le aggressioni a cui si è assistito	114
5.2.3. Le aggressioni agite	115
5.2.4. Il monitoring parentale percepito	122
5.3. Discussione	127
5.4. Conclusioni	131
Riferimenti bibliografici	133
6. Il benessere psicosociale in adolescenza	136
<i>di Antonella Brighi, Annalisa Guarini, Elena Ferrari</i>	
6.1. Introduzione	136
6.2. Risultati	139
6.2.1. Il comportamento prosociale	139
6.2.2. Problemi comportamentali	141
6.2.3. Iperattività e Disattenzione	143
6.2.4. Rapporti problematici con i pari	145
6.2.5. I sintomi emozionali	147
6.2.6. Problemi globali	149
6.2.7. La percezione di solitudine tra i pari e nei rapporti familiari	151
6.2.8. La valutazione dell'Autostima	154

6.3. Discussione	156
6.4. Conclusioni	158
Riferimenti bibliografici	159
7. Conclusioni e nuove prospettive	
<i>di Annalisa Guarini, Antonella Brighi, Maria Luisa Genta, Primarosa Fini</i>	161
7.1. Principali considerazioni	163
7.2. Dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado	166
7.3. Differenze tra le scuole secondarie di secondo grado	168
7.4. Differenze di genere	169
7.5. Tema immigrazione	171
7.6. Nuovi interrogativi e proposte di intervento	172

Prefazione

di Arianna Alberici

I media hanno un ruolo molto importante all'interno della vita quotidiana degli adolescenti; non sono solo uno strumento per divertirsi nel tempo libero, per comunicare o per cercare e ricevere informazioni, ma rappresentano soprattutto un modo per rappresentare sé stessi e per creare e mantenere relazioni. L'identità offline e quella online sono ormai strettamente legate tra loro, rappresentano qualcosa di inscindibile, tanto che il proprio profilo digitale ha una ricaduta inevitabile anche al di fuori della rete.

Le nuove generazioni, attraverso la diffusione sempre più ampia e il progresso sempre più incalzante delle tecnologie, sono quasi costantemente connessi tramite dispositivi come smartphone, computer, tablet. Come dimostrato da diverse ricerche in ambito europeo, ma anche come riscontrato nelle esperienze del Corecom all'interno delle scuole, alla disinvoltura con la quale vengono utilizzati questi strumenti non corrisponde sempre una piena percezione dei rischi nei quali ci si può imbattere e degli accorgimenti da mettere in atto per prevenirli o affrontarli, così come non sempre i giovani sono in grado di cogliere e sfruttare pienamente le potenzialità offerte dalla rete.

All'interno di questo scenario, il Corecom è impegnato da anni nella progettazione e realizzazione di progetti di educazione ai media che intendono aumentare la consapevolezza con cui le giovani generazioni impiegano i mezzi di comunicazione, a partire dal web fino a quelli più "tradizionali" - tra i quali la televisione, dal momento che l'avvento di internet ha inciso sui palinsesti e sulle modalità in cui si guarda la tv, ma non ha scalzato il piccolo schermo dalle preferenze degli adolescenti, che vi dedicano ancora molte ore della giornata.

L'importanza della funzione educativa, complementare rispetto alla funzione di controllo sul sistema delle comunicazioni regionale, è stata riconosciuta anche dalla Regione Emilia-Romagna che, con la Legge regionale 14/2008, ha attribuito al Corecom il compito di promuovere iniziative informative e for-

mative nell'ambito della media education. A tale disciplina è, infatti, attribuito un ruolo centrale nello sviluppo del senso critico, della capacità di analisi dei messaggi e delle strategie comunicative, dell'uso creativo e consapevole delle potenzialità espressive proprie dei diversi soggetti della comunicazione e dei diversi media.

Durante i laboratori e gli incontri realizzati su tutto il territorio regionale, abbiamo avuto modo di registrare l'esigenza, manifestata da genitori, insegnanti ed educatori, di approfondire le caratteristiche del consumo mediale delle ragazze e dei ragazzi emiliano-romagnoli.

Già in passato, nella fase sperimentale del progetto *La rete siamo noi*, realizzato in collaborazione con il Difensore civico nell'anno scolastico 2009-2010, abbiamo condotto un'indagine sull'uso di internet e cellulare da parte di circa 2000 studenti che frequentavano le classi prime e seconde di alcune scuole secondarie di II grado delle province di Bologna, Ferrara, Piacenza e Rimini. Oltre a tracciare la dimensione e le caratteristiche dell'impiego dei nuovi media da parte degli adolescenti, la ricerca aveva approfondito alcuni fattori di rischio rispetto alle molestie online e la conoscenza diretta e/o indiretta di atti di cyberbullismo.

Da questa esperienza è nata l'idea di una ricerca che allargasse l'inquadratura sulla vita quotidiana degli adolescenti, per offrirci un panorama più ampio alla luce del quale interpretare le modalità in cui i media si inseriscono nelle abitudini dei giovani in relazione a diversi ambiti, analizzati dal punto di vista medico e psicologico.

Per questo motivo abbiamo scelto di promuovere la ricerca *Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna*, sviluppata con il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna, in collaborazione con la Società Italiana di Pediatria, per poter indagare comportamenti adolescenziali, correlati non solo alla fruizione dei media, ma anche ad aspetti come le abitudini alimentari, l'autostima, il bullismo, la percezione del rischio, il rapporto con la famiglia e con il sesso, le dipendenze e la salute. La ricerca ha riguardato un campione rappresentativo di adolescenti del territorio regionale, attraverso il coinvolgimento di scuole secondarie di primo e secondo grado e la somministrazione di oltre 3000 questionari.

Oltre all'importanza intrinseca della ricerca e al suo valore scientifico, i risultati

consentiranno di calibrare al meglio gli interventi futuri di educazione ai media, sia per quanto riguarda i temi di prioritaria importanza da affrontare, sia le modalità in cui farlo, per rendere i nostri progetti sempre più aderenti ed efficaci rispetto alla realtà, alle sfide, alle difficoltà che ragazzi e ragazze si trovano ad affrontare ogni giorno, offrendo la possibilità di un uso più consapevole e costruttivo dei mezzi che hanno a disposizione.

Premessa

di Annalisa Guarini, Antonella Brighi e Maria Luisa Genta

I dispositivi tecnologici e i nuovi media per la comunicazione hanno apportato profondi cambiamenti alle dinamiche di relazione tra gli adolescenti, rivoluzionando linguaggi, modalità relazionali, abitudini e stili di vita. I preadolescenti e gli adolescenti sono, infatti, i maggiori utilizzatori di social network, blog e forum, protagonisti indiscussi del web 2.0 e rappresentanti della partecipazione attiva degli utenti alla creazione di contenuti online. Molti aspetti dello sviluppo dei giovani sono quindi influenzati da questi scambi virtuali e la comprensione dei processi di costruzione degli stili di vita degli adolescenti non può prescindere dall'analisi di questo intreccio tra vita online e vita offline.

Partendo da questa riflessione il libro descrive la ricerca *Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna*, integrando la necessità di una riflessione teorica di carattere interdisciplinare con la presentazione e la discussione di risultati di ricerca ottenuti con un campione rappresentativo di preadolescenti e adolescenti (circa 3000 adolescenti) della Regione Emilia-Romagna.

Il volume si apre con la descrizione delle nuove concezioni dell'adolescenza in ambito nazionale e internazionale, che sottolineano la necessità di una visione che tenga in considerazione il complesso intreccio di fattori di rischio e di protezione contestuali e personali che determinano i comportamenti, i valori e le scelte in contesti di vita online e offline.

Nel secondo capitolo del volume è descritto il campione selezionato in confronto con la popolazione di riferimento, con importanti riflessioni rispetto alla rappresentatività e alla generalizzabilità dei risultati. Nel secondo capitolo è inoltre presentato il questionario creato per la ricerca, descrivendo le diverse sezioni che lo rappresentano, il formato delle domande e delle risposte proposte.

I successivi quattro capitoli del volume presentano i dati raccolti nelle diverse sezioni del questionario, discutendoli in relazione alla letteratura di riferimento. In

particolare, nel terzo capitolo viene descritta la disponibilità delle tecnologie da parte degli adolescenti, il loro utilizzo e le attività che più li interessano quando sono in rete, cercando di delineare quali siano i comportamenti a rischio e quali, al contrario, siano gli usi positivi delle nuove tecnologie. Nel quarto capitolo sono analizzati i comportamenti a rischio (fumo, alcol, droghe, diete non controllate, comportamenti sessualmente a rischio, diminuzione delle ore di riposo), con l'obiettivo di descrivere quali siano gli stili di vita degli adolescenti nella vita online e offline. Nel quinto capitolo sono analizzate le nuove forme di aggressività tra pari che sono agite attraverso la rete e le nuove tecnologie, con particolare attenzione al cyberbullismo in relazione ai diversi ruoli agiti nel fenomeno. Nello stesso capitolo è inoltre analizzato l'importante ruolo della comunicazione tra genitori e figli e il controllo rispetto alle attività svolte in rete. Nel sesto capitolo, infine, viene descritto il benessere psicosociale degli adolescenti intervistati nel rapporto con sé stessi, con gli amici e con la famiglia, integrando dimensioni diverse che comprendono ad esempio l'autostima, la percezione di solitudine e di abbandono, la presenza di sintomi internalizzanti ed esternalizzanti.

In tutti i capitoli presentati è stato utilizzato un comune filo conduttore, partendo dalla descrizione dei risultati generali del campione raccolto, analizzando la presenza di differenze in funzione del genere, del grado di scuola secondaria di primo e di secondo grado, della tipologia di scuola secondaria (licei, istituti tecnici e istituti professionali) e della nazionalità. La scelta di analizzare eventuali differenze in funzione di queste variabili nasce dal desiderio di indagare, dopo una prima visione d'insieme, come possono cambiare gli stili di vita online e offline in funzione di queste variabili, con l'obiettivo di evidenziare possibili percorsi di rischio.

Il volume si conclude con una riflessione sui principali risultati ottenuti, integrando le considerazioni emerse nei diversi capitoli e fornendo una complessa visione d'insieme degli stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna. La riflessione si arricchisce con l'individuazione di nuove domande di ricerca e con interessanti indicazioni per la pianificazione di politiche mirate di prevenzione e di intervento.

A conclusione della presentazione del volume è doveroso ringraziare le persone che hanno contribuito alla sua realizzazione. In primo luogo, ringraziamo il Corecom Emilia-Romagna che ha permesso questa ricerca, credendo fortemente

| Premessa

nella sua rilevanza e supportando tutte le fasi di pianificazione e attuazione della ricerca stessa. Ringraziamo la Società Italiana di Pediatria che ha collaborato alla ricerca apportando un contributo interdisciplinare rispetto al tema trattato. Ringraziamo inoltre tutte le persone che hanno reso possibile questa ricerca con la loro partecipazione, in particolar modo i ragazzi che hanno compilato i questionari, i loro genitori che hanno autorizzato la ricerca, gli insegnanti e i dirigenti scolastici che hanno mostrato una grande disponibilità e interesse per queste tematiche. Ringraziamo infine tutti gli autori che hanno contribuito alla stesura dei capitoli e coloro che hanno lavorato attivamente in questi mesi, contattando le scuole e analizzando i dati raccolti: Davide Barbieri, Elena Ferrari e Filippo Porcari.

Non ci resta quindi che augurare una buona lettura a tutti, con la speranza che questo libro possa rappresentare un'occasione di riflessione per i ricercatori, i genitori, gli insegnanti, i dirigenti scolastici e tutte le persone che si prendono cura degli adolescenti.

1 | Transizione adolescenziale tra sfide e opportunità

di Maria Luisa Genta

1.1 Nuove concezioni dell'adolescenza

Negli ultimi anni il concetto di adolescenza ha subito sostanziali cambiamenti, ridefinizioni e, insieme a questo, sono mutate le concezioni dei processi di rischio e/o di buon adattamento che riguardano tale fascia di età nello sviluppo umano.

Per quanto riguarda il concetto di “adolescenza” la letteratura psicologica non rappresenta più gli adolescenti come ragazzi in una condizione di tumulto, disagio e sofferenza, né come un percorso univoco e comune, identico nel tempo e nello spazio, in quanto incentrato sui problemi della maturazione fisiologica dei giovani. Nella prospettiva del ciclo di vita e delle continue transizioni che tale percorso comporta, l'adolescenza non rappresenta la conclusione più importante ed esclusiva di una fase evolutiva, che precede il periodo di stabilità della vita adulta, ma uno dei tanti momenti di transizione e di svolta nel processo dinamico di sviluppo e nel susseguirsi delle transizioni della vita. Tale concezione risente della visione sistemica secondo cui lo sviluppo non avviene attraverso percorsi obbligati e uguali per tutti, ma possibili e legati all'individuo e al contesto in cui si trova a crescere: l'individuo e il suo contesto sono considerati come elementi di un sistema integrato e dinamico, che si modifica lungo il tempo, grazie al ruolo strutturante dell'azione individuale all'interno di un contesto e di variabili situazionali. L'adolescenza presenta pertanto grandi differenze individuali di percorso, pur caratterizzandosi nella nostra società occidentale come un periodo di sospensione sociale, in quanto individui sessualmente e cognitivamente maturi non partecipano ancora alla vita adulta. I modelli psicologici di tipo interazionista e costruttivista non spiegano l'adolescenza né con le variabili esclusive e univoche dell'accrescimento fisiologico e della mutazione ormonale, né con la variabile del determinismo ambientale e con l'accentuazione prevalente del processo di socializzazione, ma con l'integrazione del ruolo attivo dell'azione individuale con le caratteristiche situazionali del contesto particolare di sviluppo dell'individuo.

1.2 Compiti di sviluppo in adolescenza

Un concetto che riguarda l'interazione tra individuo e ambiente e che è stato molto dibattuto negli ultimi anni riguarda i compiti di sviluppo (Havighurst, 1953) durante il ciclo dell'intera vita e in particolare durante l'adolescenza. In questa fase i compiti generali di sviluppo sono stati identificati nel conseguimento di una maturazione sessuale, nell'ampliamento degli interessi personali e sociali, nella riorganizzazione del concetto di sé e nella costruzione dell'identità (Palmonari, 1997).

Adempiere a tali compiti in modo soddisfacente si traduce in un senso di benessere psicologico, mentre il suo corrispettivo negativo, il disagio, è il risultato di una gestione problematica dei compiti evolutivi: "Il benessere è inteso in un'accezione multidimensionale, come risultato di una positiva interazione tra componenti fisiche, funzionali, psicologiche e sociali della salute, e come percezione elevata della propria qualità della vita" (Albiero, 2012). Tuttavia, l'esperienza soggettiva del benessere convive quotidianamente con quella del malessere, all'interno di uno sviluppo "normale", in modo particolare nella fase adolescenziale. Di fatto, entrambi rappresentano le due facce di una stessa medaglia, poiché sono legati ai compiti evolutivi che l'adolescente deve affrontare e alle risorse personali e contestuali di cui l'adolescente dispone per adempiere con successo a tali sfide. La risposta ai compiti di sviluppo non è quindi univoca, così come non lo è il percorso che porta il singolo adolescente a rispondere in modo più o meno adattivo alle richieste legate al proprio contesto sociale. Un approccio alternativo consiste nel cercare di seguire il percorso individuale di costruzione della individualità adulta, che si realizza in modo diverso per ciascuno anche a seconda del contesto socioculturale e storico.

A questo proposito occorre comprendere quali obiettivi un adolescente si propone di raggiungere con una data azione, attuata in relazione a determinati compiti di sviluppo: comportamenti all'apparenza simili possono avere scopi molto diversi, così come comportamenti molto diversi possono avere obiettivi simili. Secondo la visione che la letteratura ha delle condotte adolescenziali, sia che rivestano un significato prosociale e altruista o piuttosto di aggressione o devianza, occorre tenere presente che tali comportamenti hanno una funzione precisa per chi li compie, al servizio della costruzione di sé e della propria crescita personale.

L'affermazione della propria identità e di sé, ad esempio, può essere cercata at-

traverso la manifestazione di comportamenti fortemente a rischio, di condotte aggressive e di esibizioni violente, oppure di comportamenti socialmente utili e fondati sull'impegno verso i più deboli. Inoltre, è stato notato come la relazione tra comportamenti a rischio e compiti di sviluppo non sia univoca: un dato comportamento a rischio, o una condotta di tipo aggressivo nei confronti dei pari, può rivestire un carattere "plurifunzionale" cercando di assolvere a compiti di sviluppo diversi, mentre una specifica difficoltà durante lo sviluppo è possibile che si manifesti in comportamenti molto diversi tra loro (Silbereisen, Eyfert e Rudiger, 1986). Secondo questa visione le funzioni dei comportamenti a rischio degli adolescenti riguardano soprattutto due aree principali: la costruzione della propria identità e la partecipazione a una vita sociale attraverso le relazioni con gli adulti e con i pari. Per quanto riguarda la costruzione dell'identità, le funzioni dei comportamenti a rischio sono relative al conseguimento dello status di adulto (assunzione anticipata di comportamenti che nell'adulto sono considerati nella norma, ad esempio fumare, bere alcol, avere rapporti sessuali); all'acquisizione e affermazione della propria autonomia; all'identificazione e differenziazione (ad esempio identificazione con figure adulte significative e differenziazione da figure adulte genitoriali); all'affermazione di sé e sperimentazione (mettersi alla prova spesso anche in modo esagerato ed estremo); alla trasgressione e al superamento dei limiti (sfidare le leggi e le regole del mondo adulto); alla percezione di controllo (sensazione di potersi dominare anche in situazioni nuove e potenzialmente pericolose); al coping e alla fuga (fare fronte ai problemi della vita, alle difficoltà nella ridefinizione dei rapporti con i genitori, nella scuola e nel rapporto con i coetanei sia di amicizia che di legami sessuali).

Nella seconda area, che riguarda la partecipazione alla vita sociale attraverso l'instaurarsi di relazioni con i coetanei e con gli adulti, troviamo funzioni significative dei comportamenti a rischio quali: l'esigenza di comunicare (anche attraverso condotte a rischio); l'esigenza di condivisione di azioni e di emozioni; lo stabilire e rafforzare legami sociali con i coetanei attraverso rituali di passaggio basati su comportamenti a rischio e attraverso modalità di comportamento ritualizzato, caratterizzato da ripetizione, ridondanza, ed esagerazione di gesti particolari, ad esempio consumo rituale di assunzione di alcol, tabacco, marijuana, comportamenti aggressivi di gruppo e comportamenti sessuali come "marcatori" del superamento della condizione infantile (Bonino, 1987); emulazione e supera-

mento nelle relazioni con i coetanei (intensificazione progressiva della gravità del coinvolgimento dei comportamenti a rischio). Le funzioni dei comportamenti più strettamente collegati alle relazioni con gli adulti riguardano: l'esplorazione delle reazioni degli adulti davanti a un comportamento trasgressivo adolescenziale e la verifica dei limiti posti dall'adulto; la differenziazione dai modelli proposti dagli adulti e l'opposizione ai valori proposti dai genitori per rafforzare la propria identità.

1.3 Fattori di rischio e di protezione in adolescenza

Insieme all'analisi delle caratteristiche funzionali all'interno del concetto di "adolescenza", si sono esplorate le valenze integrate e sistemiche dei percorsi di rischio, considerati come canali espressivi intercomunicanti nella fase di transizione adolescenziale, cui contribuiscono fattori diversi spesso intrecciati tra loro. La letteratura sul bullismo tradizionale e il cyberbullismo, ad esempio, ha evidenziato una forte correlazione tra fattori di rischio quali la marginalizzazione nel gruppo di pari, l'insuccesso e l'abbandono scolastico, l'uso di sostanze e di alcool. Analogamente, se consideriamo alcuni comportamenti trasgressivi, quali l'aggressione fisica, il furto e il vandalismo, la bugia e la disobbedienza, osserviamo che gli adolescenti maggiormente coinvolti in essi attribuiscono una scarsa importanza al successo scolastico e manifestano un'elevata tolleranza per le condotte devianti (Bonino, Cattelino e Ciairano, 2007).

Le ricerche sui processi di rischio a questo livello dello sviluppo, quindi, propongono una visione in chiave sistemico/dinamica e integrata dei diversi percorsi di rischio: vengono messi in evidenza comportamenti "disturbati" che costituiscono un insieme di problematiche tra loro comunicanti relative a uno stile di vita complessivo degli adolescenti, caratterizzato dalla manifestazione di comportamenti impulsivi, dall'uso di comportamenti a rischio nei rapporti sessuali, da esperienze di vittimizzazione lungo il corso della vita, dall'uso di droghe e di alcool. Una ricerca recente (Mc Cart et al., 2012) esaminando le relazioni tra la vittimizzazione interpersonale tra gli adolescenti, i sintomi di PTSD (Post Traumatic Stress Disorder) e i problemi dovuti all'uso di alcol, rileva che questi fattori di rischio sono tra loro correlati anche a livello longitudinale. Più specificamente l'essere esposti a vittimizzazione nei rapporti interpersonali all'età di 13 anni, risulta essere un buon predittore di sintomi da stress post traumatico e di problemi dovuti all'uso di alcol. Inoltre, questo insieme di problematiche è correlato durante tutta la fase dell'ado-

lescenza e la loro gravità aumenta significativamente con il crescere dell'età (13-17 anni). Un dato rilevante della ricerca è costituito dal fatto che le problematiche dovute all'uso di alcool sono considerate un meccanismo che mette in relazione i sintomi da stress post traumatico con la successiva vittimizzazione ripetuta nel corso dell'adolescenza. Questo dato viene considerato originale anche se la ricerca passata aveva già messo in luce come gli adolescenti che manifestano sintomi di PTSD sono ad alto rischio per sviluppare problemi di alcolismo, in quanto questo può mitigare le emozioni negative (Blumenthal et al., 2008), può impedire che si percepiscano in modo accurato segnali di pericolo (Davis et al., 2009) e può favorire le relazioni con coetanei che trasgrediscono le regole (Barnow et al., 2004). La visione integrata e sistemica dei percorsi di rischio appare ancora più evidente nel collegamento tra fenomeni legati alle problematiche del bullismo tra coetanei e alla vittimizzazione interpersonale, come viene classificata e quantificata dagli autori della ricerca. Gli episodi di vittimizzazione interpersonale a 13 anni riguardano infatti diverse condotte di aggressività e violenza subite, alcune in stretta concomitanza con le condotte descritte nel bullismo tradizionale tra coetanei: infatti una prima area riguarda abusi sessuali da parte di un aggressore (familiare e non), una seconda area riguarda una aggressione fisica condotta da un familiare o da un estraneo (minacciare o colpire con i pugni, con bottiglie, mazze, coltelli etc.) e una terza area riguarda l'abuso fisico compiuto da un caregiver. Occorre dunque considerare i fenomeni dei comportamenti a rischio degli adolescenti, nelle loro definizioni, caratteristiche, motivazioni ed effetti, come insieme in un sistema molto più complesso di quanto finora considerato.

1.4 L'aggressività e il bullismo un approccio sistemico

La visione integrata e sistemica dei percorsi di rischio è euristicamente utile per comprendere anche il fenomeno del bullismo e ai fattori di rischio e di protezione ad esso connessi. Negli ultimi anni la ricerca sulle dinamiche aggressive in pre-adolescenza e adolescenza, e in particolare gli studi sulle relazioni aggressive a scuola e tra pari, hanno messo in evidenza come i comportamenti aggressivi siano un fenomeno profondamente innestato in un contesto relazionale, piuttosto che essere una caratteristica esclusivamente o preferenzialmente individuale. A questo proposito il bullismo tradizionale viene sempre più considerato un fenomeno di gruppo, dove ogni ruolo dei membri del gruppo contribuisce in modo so-

stanziale alle dinamiche di prepotenza/ vittimizzazione, e anche per quanto riguarda il fenomeno del cyberbullismo, ci si interroga sempre maggiormente sul ruolo degli astanti che assistono ai fenomeni senza intervenire oltre che del bullo e della vittima (Genta, Brighi e Guarini, 2013). Accanto alla considerazione del carattere sistemico dei fenomeni di bullismo “tradizionale” e di cyberbullismo, i ricercatori hanno messo in evidenza come esista un aspetto “buono” o positivo e un aspetto “cattivo” o negativo delle condotte aggressive tra coetanei. È stato evidenziato come alcuni giovani, usando sistematicamente sia comportamenti aggressivi che ispirati alla prosocialità, siano capaci di massimizzare le loro opportunità di relazioni sociali nel gruppo e di promuovere un assetto di equilibri all’interno del loro gruppo (Cairns e Cairns, 2000).

Quando alcuni giovani usano in modo socialmente selettivo strategie aggressive per stabilire la loro dominanza e prevenire comportamenti trasgressivi da parte di altri membri del gruppo, essi sono in grado di strutturare una gerarchia sociale che fa diminuire le occasioni di conflittualità, e le possibili occasioni di cortocircuiti relazionali che sfocino in scontri pericolosi (Pellegrini e Long, 2002). Specialmente nei primi anni dell’adolescenza queste strategie aggressive (indirette e relazionali) possono giocare un ruolo importante nello strutturare un assetto sociale positivo. Recenti ricerche ci dicono che alcuni ragazzi aggressivi sono considerati dai compagni e dagli insegnanti come simpatici, atletici, leader popolari e positivi, inoltre essi godono di una alta stima e sono capaci di influenzare positivamente il loro contesto sociale (Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2006). Dunque esistono due mondi distinti nella scuola riguardo alle condotte aggressive dei giovani: uno coinvolge ragazzi aggressivi marginalizzati socialmente e un secondo coinvolge ragazzi ben integrati nella classe e nella scuola e con status alto e popolarità nel gruppo di pari. È questo uno dei paradossi dell’aggressività giovanile, ovvero il fatto di essere correlata sia con una possibile popolarità nel gruppo di coetanei e nella scuola che con un possibile rifiuto da parte dei pari (Cillessen e Rose, 2005): i giovani che si trovano a ricoprire ruoli all’estremità della gerarchia sociale possono essere vulnerabili rispetto alle loro relazioni interpersonali, in quanto i leaders possono avvalersi di condotte aggressive per continuare a mantenere la loro influenza e il loro status, mentre chi ricopre ruoli marginali può essere portato a reagire agli attacchi degli altri (Estell, Farmer e Cairns, 2007; Salmivalli e Nieminen, 2002). È quindi una visione superata e parziale quella che porta a ritenere

che le condotte aggressive riguardino solo fasce di giovani socialmente marginalizzati, quando la ricerca ha messo in evidenza che anche giovani socialmente competenti e con ruoli dominanti nel gruppo di pari possano essere coinvolti in comportamenti aggressivi.

Occorre tenere presente questo aspetto “buono” delle condotte aggressive, soprattutto nella lettura più approfondita dei fenomeni relazionali e nella programmazione degli interventi di prevenzione mirati a scoraggiare bullismo tradizionale e cyberbullismo, aree di condotte che riguardano il lato negativo dell’aggressività.

Considerando gli aspetti negativi delle condotte aggressive, ad esempio nei comportamenti di bullismo e cyberbullismo degli adolescenti, occorre avere presente un approccio sistemico e integrato dei possibili percorsi di rischio a questo livello di età. Spesso le dinamiche di prepotenza/ vittimizzazione tra coetanei nella scuola sono correlate ad altri comportamenti a rischio quali l’uso di alcool e droghe, basso rendimento scolastico, relazioni difficili con compagni e insegnanti, di comportamenti disturbati nella sfera affettiva e sessuale.

1.5 Percorsi di rischio tra la dimensione offline e online

Le ricerche sul cyberbullismo hanno evidenziato, tra i fattori di rischio, il ruolo di relazioni familiari percepite come poco gratificanti e emotivamente fredde, fattore associato sia ad esperienze di vittimizzazione che di aggressione, mentre nel bullismo tradizionale il predittore più significativo è rappresentato dall’isolamento nel gruppo dei pari (Brighi et al., 2012). Occorre dunque interrogarsi anche sul ruolo di diversi contesti di esperienza sociale (la famiglia, i pari, la scuola) nella realizzazione di esiti evolutivi disadattivi e sulle dinamiche relazionali che gli adolescenti vivono nel contesto di scambi “faccia a faccia” e online. Il contesto virtuale, infatti, si è imposto all’attenzione dei ricercatori come uno scenario ormai imprescindibile per comprendere le dinamiche comunicative e sociali implicate nella costruzione di opinioni, valori e scelte comportamentali che definiscono lo stile di vita in senso lato in età adolescenziale. È evidente che la fruizione di internet e dei mezzi di comunicazione legati alle nuove tecnologie ha cambiato profondamente lo stile di comunicazione e la popolazione oggetto della nostra ricerca è costituita da rappresentanti della generazione dei “nativi digitali”, ovvero persone che fin dalla nascita hanno condiviso il loro percorso di sviluppo con i nuovi media, in un rap-

porto di interazione biunivoca. I giovani adolescenti, infatti, sono non solo tra i più assidui fruitori di internet, ma contribuiscono attivamente a svilupparne contenuti, applicazioni e potenzialità, al punto che è ormai superata la dicotomia tra fruizione e produzione, così come tra emittente e ricevente. Occorre quindi aprire la nostra analisi dei percorsi di sviluppo - adattivi e disadattivi - alla dimensione online e cercare di comprendere processi e meccanismi che possono contraddistinguerla, in continuità o in contrapposizione con il contesto relazionale offline. In letteratura, ad esempio, sono presenti studi che supportano l'idea che internet favorisca dei contatti non approfonditi con persone anche sconosciute e lontane, e quindi pur estendendo quantitativamente i legami sociali dei giovani, rischi di intensificare una "socialità debole", contribuendo a fare di loro degli esseri socialmente isolati nel mondo offline. L'uso di internet viene a essere considerato come una causa dell'isolamento sociale: la vita di relazioni faccia-a-faccia e la vita di contatti online sono visti come due vasi comunicanti, per cui se il flusso dei contatti avviene troppo su internet, la vita sociale e familiare resta priva di flussi comunicativi. In realtà, visioni più articolate dei percorsi di rischio sostengono che l'uso delle nuove tecnologie sia meno negativo di quanto temuto: le due modalità di relazione date dal mondo offline e online vengono infatti considerate non come opposte o sostitutive l'una dell'altra, ma come modalità integrate, e come universi sociali posti in un continuum che richiede una ristrutturazione e una riorganizzazione delle relazioni innestate in un sistema complesso.

È quindi con un'ottica estremamente articolata e complessa, che proponiamo la nostra indagine sugli stili di vita degli adolescenti, consapevoli che lo stile di vita rappresenta un "precipitato" di comportamenti, valori, scelte frutto dell'intreccio tra fattori di rischio e di protezione presenti all'interno di contesti di esperienza diversi ma strettamente connessi e forse complementari.

Riferimenti bibliografici

- Albiero, P. (2012). *Il benessere psicosociale in adolescenza*. Roma: Carocci.
- Barnow, S., Schulz, G., Lucht, M., Ulrich, I., Preuss, U.W., Freyberger, H.J. (2004). *Do alcohol expectancies and peer delinquency/substance use mediate the relationship between impulsivity and drinking behavior in adolescence?* Alcohol and Alcoholism, 39, 213-219.
- Blumenthal, H., Blanchard, L., Feldner, M.T., Babson, K.A., Leen-Feldner, E.W., Dixon, L. (2008). *Traumatic event exposure, posttraumatic stress, and substance use among youth: a critical review of the empirical literature*. Current Psychiatry Reviews, 4, 228-254.
- Bonino, S. (1987). *I riti del quotidiano: studio psicologico della ritualizzazione personale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bonino, S. (2007). *Adolescenti a rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Firenze: Giunti Editore.
- Brighi A., Guarini A., Melotti G., Galli S., Genta M. L. (2012). *Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying*. Emotional and Behavioural Difficulties, 17, 375-388.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. (2000). *The natural history and developmental functions of aggression*. In A. Sameroff, M. Lewis, S. Miller, (Eds), *Handbook of Developmental Psychopathology* (2nd ed.). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Cillessen, A.H., Rose, A.J. (2005). *Understanding popularity in the peer system*. Current directions in Psychological Science, 14(2), 102-105.
- Davis, K.C., Stoner, S.A., Norris, J., George, W.H., Masters, N.T. (2009). *Women's awareness of discomfort of sexual assault cues: Effect of alcohol consumption and relationship type*. Violence against women, 15, 1106-1125.
- Estell, D.B., Farmer, T.W., Cairns, B.D. (2007). *Bullies and victims in rural African American youth: individual characteristics and social network placement*. Aggressive Behavior, 33, 145-159.
- Farmer, T.W., Xie, H. (2007). *Aggression and school social dynamics: the good, the bad, and the ordinary*. Journal of School Psychology, 45, 461-478.
- Genta, M.L., Brighi, A. Guarini, A. (2013). *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento*. Milano: Franco Angeli.

Havighurst, R.J. (1953). *Human Development and Education*. New York: Longman.

Mc Cart, M. R., Zajac, K., Kofler, M.J., Smith, D.W., Saunders, B.E., Kilpatrick, D.G. (2012). *Longitudinal examination of PTSD symptoms and problematic alcohol use as risk factors for adolescent victimization*. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 41 (6),822-836.

Palmonari, A. (1997). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

Pellegrini, A.D., Long, J.A. (2002). *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school*. The British Journal of Developmental Psychology, 20, 259-2280.

Rodkin P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., Van Acker, R. (2006). *They're cool: social status and peer group supports for aggressive boys and girls*. Social Development, 15, 175-204.

Salmivalli, C., Nieminen, E., (2002). *Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims*. Aggressive Behavior, 28, 30-44.

Silbereisen, R.K., Eyferth, K., Rudiger, E. (1986). *Development as action in context: problem behavior and normal youth development*. Berlin: Springer-Verlag.

2 | Metodologia della ricerca

*di Antonella Brighi, Annalisa Guarini,
Davide Barbieri, Elena Ferrari, Filippo Porcari*

2.1 Obiettivi della ricerca

L'adolescenza è un momento importante di transizione nella vita dell'individuo, legato a un intreccio di fattori di rischio e di protezione contestuali e personali che determinano i comportamenti, i valori e le scelte che possiamo osservare. Per comprendere il mondo degli adolescenti è quindi necessario utilizzare un approccio sistemico e integrato che mantenga la complessità dell'intreccio di relazioni tra comportamenti funzionali e disfunzionali e tra fattori di rischio e fattori protettivi (per approfondimenti si veda il capitolo 1). La presente ricerca, che nasce da queste riflessioni teoriche, ha avuto quindi l'obiettivo di descrivere gli stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna, integrando l'analisi dell'utilizzo delle nuove tecnologie e la vita online vissuta dagli adolescenti (capitolo 3), i comportamenti a rischio (fumo, alcol, droghe, diete non controllate, comportamenti sessualmente a rischio, capitolo 4), le nuove forme di aggressività agite, come il fenomeno del cyberbullismo, il controllo e la comunicazione genitoriale rispetto alle attività svolte in rete (capitolo 5), il benessere psicosociale vissuto dagli adolescenti rispetto al proprio sé, alla famiglia e ai rapporti con i pari (capitolo 6).

La ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione anonima di un questionario online agli adolescenti durante le ore di scuola. La scelta di una somministrazione online è nata dal desiderio di rendere il più interessante possibile il questionario per gli adolescenti, rispetto al questionario tradizionale cartaceo, veicolando al tempo stesso un messaggio di utilizzo positivo delle tecnologie nel mondo della scuola.

Per una buona generalizzabilità dei risultati stabiliti è stato selezionato un campione rappresentativo della Regione Emilia-Romagna con il coinvolgimento di tutte le province, come descritto nei paragrafi successivi, con particolare attenzione al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. Questo momento di passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza è particolarmente significativo sia per l'identificazione di precoci comportamenti a rischio e sia per comprendere l'evoluzione dei comportamenti.

2.2 Popolazione scolastica

La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario online, in orario scolastico e nelle aule di informatica delle scuole, ad un campione rappresentativo della popolazione adolescenziale della Regione Emilia-Romagna. Nello specifico, è stato raggiunto un campione di 3.002 adolescenti che frequentano le scuole secondarie statali di primo e secondo grado. Hanno partecipato alla ricerca circa 1.000 ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di primo grado e circa 2.000 ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di secondo grado. La maggiore numerosità campionaria prevista per le scuole secondarie di secondo grado è determinata dalla necessità di differenziare tra i diversi tipi di scuole secondarie (licei, istituti tecnici, istituti professionali).

Al fine di giungere a un campione rappresentativo delle diverse realtà provinciali, è stata in primo luogo considerata una stratificazione della popolazione scolastica per grado di scuola (secondaria di primo e di secondo grado) e, all'interno della scuola secondaria di secondo grado, per tipologia di scuola. È stata in particolare utilizzata la suddivisione delle scuole in licei (scientifici, classici, socio-psico-pedagogici, della comunicazione, delle scienze sociali, artistici e istituti d'arte), istituti tecnici (industriali, commerciali, per geometri, altri istituti tecnici) e istituti professionali (istituto professionale per l'industria e l'artigianato, istituto professionale per i servizi commerciali, istituto professionale per i servizi alberghieri e ristorazione, altri istituti professionali).

Il riferimento alla popolazione scolastica regionale complessiva, con la suddivisione per provincia, per grado di scuola e per tipo di scuola secondaria di secondo grado, è il Ministero della Pubblica Istruzione che, in accordo con ISTAT, pubblica i dati con cadenza annuale e li rende disponibili sul sito di ISTAT. Il dato più aggiornato con queste suddivisioni è relativo all'anno scolastico 2010/2011⁽¹⁾, ed è riportato nella Tabella 2.1.

1) <http://dati.istat.it/>

Tabella 2.1 Iscritti/e alle scuole statali dell'Emilia-Romagna, per provincia, grado di scuola e tipo di scuola secondaria di secondo grado Anno scolastico 2010/2011						
Provincia	I grado	II grado	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Prof.li	TOTALE
Bologna	23.016	31.137	13.938	10.814	6.385	54.153
Forlì-Cesena	9.858	16.050	5.818	6.520	3.712	25.908
Ferrara	7.661	13.942	5.978	4.503	3.461	21.603
Modena	18.568	28.895	9.458	12.509	6.928	47.463
Piacenza	7.268	10.414	4.871	3.471	2.072	17.682
Parma	10.485	17.227	7.217	6.669	3.341	27.712
Ravenna	9.167	13.213	4.767	4.539	3.907	22.380
Reggio Emilia	14.556	19.797	6.179	7.621	5.997	34.353
Rimini	8.431	12.815	5.233	4.637	2.945	21.246
EMILIA-ROMAGNA	109.010	163.490	63.459	61.283	38.748	272.500

Fonte: ISTAT

I dati suddivisi per anno di frequenza delle diverse classi non sono tuttavia disponibili con questo livello di dettaglio. La necessità di giungere a una stima degli alunni e delle alunne iscritte alle classi seconde di entrambi i gradi di scuola ha dunque richiesto alcune semplici operazioni. Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, si è proceduto dividendo per tre il totale degli alunni/e, considerando minime le differenze di numerosità fra le tre classi, trattandosi di classi rientranti tutte nell'obbligo scolastico (Tabella 2.2).

Per quanto riguarda le scuole secondarie di secondo grado, invece, la divisione per cinque del totale degli alunni/e non è del tutto corretta. Nelle prime classi della scuola secondaria di secondo grado la quota di alunni/e è infatti superiore rispetto al triennio, dal momento che si tratta ancora di classi all'interno dell'obbligo scolastico e l'abbandono scolastico aumenta con l'aumentare dell'età.

Una stima della quota di alunni nelle seconde classi, che rappresenta l'oggetto della ricerca, si è dunque resa necessaria. A tal fine, sono stati analizzati numerosi rapporti o annuali provinciali sulla scuola, che, pur con contenuti non sempre uniformi (in molti casi i dati per classe non sono presenti) e riferimenti ad anni scolastici differenti, hanno consentito una stima delle quote di alunni nelle seconde

classi. Gli alunni/e delle seconde classi delle scuole secondarie superiori rappresentano circa il 21% del totale degli alunni/e delle scuole di secondarie di secondo grado²⁾. Con queste opportune correzioni, è stata determinata la stima della popolazione scolastica di riferimento, riportata nella tabella seguente (Tabella 2.2).

Tabella 2.2 Stima degli iscritti/e alle seconde classi delle scuole statali dell'Emilia-Romagna, per provincia, grado di scuola e tipo di scuola secondaria di secondo grado Anno scolastico 2010/2011						
Provincia	I grado	II grado	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Prof.li	TOTALE
Bologna	7.595	6.539	2.927	2.271	1.341	14.134
Forlì-Cesena	3.253	3.371	1.222	1.369	780	6.624
Ferrara	2.528	2.928	1.255	946	727	5.456
Modena	6.127	6.068	1.986	2.627	1.455	12.195
Piacenza	2.398	2.187	1.023	729	435	4.585
Parma	3.460	3.618	1.516	1.400	702	7.078
Ravenna	3.025	2.775	1.001	953	820	5.800
Reggio Emilia	4.803	4.157	1.298	1.600	1.259	8.961
Rimini	2.782	2.691	1.099	974	618	5.473
EMILIA-ROMAGNA	35.973	34.333	13.326	12.869	8.137	70.306

Fonte: ISTAT

A partire dalla numerosità stimata della popolazione, è stata determinata, sulla base della quota percentuale di alunni e alunne nella scuola secondaria di primo grado e di secondo grado per provincia e tipo di scuola, la numerosità campionaria da raggiungere, riassunta nella Tabella 2.3.

2) Si veda l'Annuario Statistico della Scuola Reggiana, a.s. 2011/2012. In particolare, nella prima classe ricade il 26,4%, nella seconda il 21%, nella terza il 19,6%, nella quarta il 17,4% e nella quinta il 15,6% del totale.

Tabella 2.3
Numerosità campionaria teorica per provincia, grado di scuola e tipo di scuola secondaria di secondo grado

Provincia	I grado	II grado	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Prof.li	TOTALE
Bologna	211	381	171	132	78	592
Forlì-Cesena	90	196	71	80	45	287
Ferrara	70	171	73	55	42	241
Modena	170	353	116	153	85	524
Piacenza	67	127	60	42	25	194
Parma	96	211	88	82	41	307
Ravenna	84	162	58	56	48	246
Reggio Emilia	134	242	76	93	73	376
Rimini	77	157	64	57	36	234
EMILIA-ROMAGNA	1.000	2.000	776	750	474	3.000

Per raggiungere gli obiettivi prefissati si è poi proceduto ad una stima del numero di classi da raggiungere, considerando dunque queste come unità di rilevazione. Considerando una media di alunni/e per classe di circa 22, si è proceduto all'individuazione del numero di classi da raggiungere in ogni tipologia di scuola ed in ogni provincia.

Per l'individuazione delle scuole, si è fatto riferimento agli elenchi delle scuole statali provinciali considerando in primo luogo le scuole che già in passato avevano collaborato a progetti del Corecom e del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna sui temi interenti il progetto di ricerca.

Dal punto di vista statistico, si è dunque trattato, di un campionamento non probabilistico, a due stadi. Nel primo stadio, si è proceduto alla definizione delle quote rappresentate dalle classi per ogni tipologia di scuola e per provincia, necessarie a raggiungere il target di alunni e alunne necessario. Nella definizione delle quote, si è rispettato il criterio di rappresentatività territoriale, includendo nel campione almeno una scuola secondaria di primo grado ed una scuola secondaria di secondo grado di ciascuna tipologia (licei, tecnici e professionali) per ciascuna provincia. In un secondo stadio, il campionamento è assimilabile al campionamento a grappoli, laddove i grappoli sono rappresentati dalle classi (che rappresentano l'unità di rilevazione), e quindi considerando, all'interna di ciascuna classe (o grappolo), tutte le unità elementari incluse, vale a dire tutti gli alunni e le alunne della classe (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001; Fabbris, 1993).

Con questa metodologia si è giunti a coinvolgere nella rilevazione 61 scuole secondarie, 16 di primo grado e 45 di secondo grado. Nella Tabella 2.4 sono presentate le diverse scuole coinvolte.

Tabella 2.4 Numero di scuole che hanno partecipato alla rilevazione						
Provincia	I grado	II grado	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Prof.li	TOTALE
Bologna	3	8	3	3	2	11
Forlì-Cesena	2	6	2	2	2	8
Ferrara	1	5	2	2	1	6
Modena	3	6	2	2	2	9
Piacenza	1	6	2	3	1	7
Parma	1	4	2	1	1	5
Ravenna	1	3	1	1	1	4
Reggio Emilia	3	4	2	1	1	7
Rimini	1	3	1	1	1	4
EMILIA-ROMAGNA	16	45	17	16	12	61

2.3 La rappresentatività del campione

Il campione che è stato raggiunto con l'attività di rilevazione sul campo è riportato nella Tabella 2.5.

Tabella 2.5 Numerosità campionaria effettiva per provincia, grado di scuola e tipo di scuola secondaria di secondo grado						
Provincia	I grado	II grado	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Prof.li	TOTALE
Bologna	171	394	176	160	58	565
Forlì-Cesena	137	256	110	98	48	393
Ferrara	48	224	113	72	39	272
Modena	191	337	85	120	132	528
Piacenza	63	167	53	52	39	230
Parma	95	169	81	62	26	264
Ravenna	99	171	46	56	68	270
Reggio Emilia	89	219	113	61	45	308
Rimini	41	155	53	59	43	196
EMILIA-ROMAGNA	934	2.068	830	740	498	3.002

Dal punto di vista della rappresentatività del campione rispetto alla corrispondente popolazione studentesca regionale, il campione rappresenta il 2,6% degli studenti e delle studentesse delle seconde classi delle scuole secondarie di primo grado e il 6% degli studenti e delle studentesse delle seconde classi delle scuole secondarie di secondo grado. Per quanto riguarda le scuole di secondo grado, il campione copre il 6,2% degli studenti e studentesse dei licei, il 5,8% degli istituti tecnici e il 6,1% degli istituti professionali, sempre considerando le seconde classi in entrambi i gradi di scuola. Nella Tabella 2.6, è riportato il dettaglio per provincia della copertura del campione sul totale della popolazione studentesca per tipo di scuola e per provincia.

Provincia	I grado	II grado	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Prof.li	TOTALE
Bologna	2,3%	6,0%	6,0%	7,0%	4,3%	4,0%
Forlì-Cesena	4,2%	7,6%	9,0%	7,2%	6,2%	5,9%
Ferrara	1,9%	7,7%	9,0%	7,6%	5,4%	5,0%
Modena	3,1%	5,6%	4,3%	4,6%	9,1%	4,3%
Piacenza	2,6%	7,6%	5,2%	7,1%	9,0%	5,0%
Parma	2,7%	4,7%	5,3%	4,4%	3,7%	3,7%
Ravenna	3,3%	6,2%	4,6%	5,9%	8,3%	4,7%
Reggio Emilia	1,9%	5,3%	8,7%	3,8%	3,6%	3,4%
Rimini	1,5%	5,8%	4,8%	6,1%	7,0%	3,6%
EMILIA-ROMAGNA	2,6%	6,0%	6,2%	5,8%	6,1%	4,3%

Considerando il campione degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, i licei rappresentano il 40,1% delle scuole secondarie di secondo grado (il 38,8% nella popolazione), gli istituti tecnici il 35,8% (il 37,5% nella popolazione) e gli istituti professionali il 24,1% (il 23,7% nella popolazione, Tabella 2.7).

	Campione	Popolazione	DIFFERENZA
Licei	40,1%	38,8%	1,3
Istituti tecnici	35,8%	37,5%	-1,7
Istituti professionali	24,1%	23,7%	0,4
SECONDO GRADO	100,0%	100,0%	0,0

Rispetto alle principali caratteristiche socio-demografiche, il campione è rappresentato per il 46,3% da ragazze (il 48,2% nella popolazione). In particolare, il campione presenta una quota di ragazze nelle scuole secondarie di primo grado del 45,1% contro il 47,8% nell'intera popolazione e una quota del 46,9% nelle scuole di secondo grado contro il 48,7% nell'intera popolazione. All'interno delle scuole di secondo grado, il campione presenta un tasso di femminilizzazione inferiore nei licei (51,2% contro il 62,6% dell'intera popolazione), e superiore negli istituti tecnici (42% contro il 36,6%) e negli istituti professionali (46,8% contro il 45%, Tabella 2.8).

Tabella 2.8 Quota di femmine e di stranieri, nel campione e nella popolazione, per grado di scuola e tipo di scuola secondaria di secondo grado						
	% FEMMINE			% STRANIERI		
	CAMPIONE	POPOLAZIONE	DIFFERENZA	CAMPIONE	POPOLAZIONE	DIFFERENZA
Primo Grado	45,1%	47,8%	- 2,7	21,0%	16,2%	4,8
Secondo grado	46,9%	48,7%	- 1,8	15,4%	11,9%	3,5
Licei	51,2%	62,6%	- 11,4	6,4%	4,5%	1,9
Istituti tecnici	42,0%	36,6%	5,4	17,2%	12,1%	5,1
Istituti professionali	46,8%	45,0%	1,8	27,7%	23,9%	3,8
TOTALE	46,3%	48,2%	- 1,9	17,1%	14,1%	3,0

Gli studenti e studentesse stranieri rappresentano il 17,1% del campione, in misura maggiore rispetto alla popolazione studentesca totale, dove rappresentano il 14,1% del totale (Tabella 2.8). Nelle scuole secondarie di primo grado, gli studenti stranieri sono il 21% contro il 16,2% dell'intera popolazione, mentre nelle scuole secondarie di secondo grado sono il 15,4% contro l'11,9% dell'intera popolazione (Tabella 2.8). Gli studenti stranieri sono più presenti nel campione della ricerca rispetto alla popolazione di riferimento in tutti i tipi di scuola (istituti professionali: 27,7% vs. 23,9%; istituti tecnici: 17,2% vs. 12,1%; licei: 6,4% vs. il 4,5%).

È opportuna tuttavia una precisazione rispetto ai dati appena esposti. Non essendo disponibili le distribuzioni per sesso e nazionalità della popolazione studentesca nelle seconde classi (sia per quelle secondarie di primo grado che per quelle di secondo grado), il dato utilizzato per il confronto è stato stimato con le stesse modalità esposte in precedenza per la stima della numerosità delle seconde classi nei diversi

gradi di scuola e tipo di scuola secondaria di secondo grado. L'ipotesi sottostante è però quella che vede una distribuzione simile per sesso e nazionalità in tutte le classi di ogni grado di scuola. Se questa ipotesi è molto robusta per quanto riguarda il sesso nelle scuole di primo grado (non ci sono particolari motivi perché le femmine siano più o meno presenti nelle tre classi delle scuole medie di primo grado), potrebbe non esserlo per quanto riguarda le scuole secondarie di secondo grado. Nel campione (riferito alle seconde classi), la percentuale di femmine è di poco inferiore al totale della popolazione, ma con alcune differenze nei tipi di scuola. Ciò potrebbe essere spiegato, ad esempio per i licei, dal fatto che il tasso di abbandono in questo tipo di scuola colpisce maggiormente i maschi e, dunque, rende i licei nel complesso (dalla prima alla quinta classe) una scuola a maggiore prevalenza femminile.

Una analoga considerazione riguarda la presenza di studenti e studentesse stranieri. Il tasso di abbandono dei ragazzi stranieri è probabilmente diverso rispetto ai coetanei italiani e porta ad ipotizzare la presenza di una quota di ragazzi e ragazze stranieri/e più elevata nelle seconde classi delle scuole secondarie di secondo grado rispetto al totale (dalla prima alla quinta classe).

In sintesi, possiamo dire che il campione è altamente rappresentativo rispetto alle diverse province, al grado di scuola e alle tipologie di scuole secondarie di secondo grado.

2.4 Le caratteristiche socio-demografiche

Il campione è rappresentato dal 46,3% di ragazze (il 45,1% nelle scuole secondarie di primo grado e il 46,9% nelle scuole secondarie di secondo grado). Gli stranieri sono il 17,1% del campione (il 21% nelle scuole secondarie di primo grado e il 15,4% nelle scuole secondarie di secondo grado). Entrando nel dettaglio della distribuzione congiunta per sesso e nazionalità (Tabella 2.9), nelle scuole secondarie di primo grado le ragazze italiane raggiungono il 76% del totale, mentre i ragazzi sono l'81,5%. Nelle scuole secondarie di secondo grado le femmine sono l'81,2% e i maschi l'87,6%. Come si vede, dunque, gli stranieri sono maggiormente concentrati nelle scuole secondarie di primo grado, con una prevalenza maschile.

La rilevazione ha, infatti, consentito una elaborazione sulla base del paese di nascita dei/delle ragazzi/e e dei loro genitori. Nello specifico, sono stati considerati stranieri tutti i ragazzi nati all'estero da entrambi i genitori nati all'estero (stranieri di prima generazione) e quelli nati in Italia con entrambi i genitori nati all'estero (stranieri di se-

conda generazione). Come si vede, gli stranieri di prima generazione rappresentano il 10,8% del campione (il 9,2% nelle scuole secondarie di primo grado e l'11,2% in quelle di secondo grado), mentre gli stranieri di seconda generazione (il 6,3% del campione) sono soprattutto concentrati nelle scuole di primo grado, dove raggiungono l'11,1% contro il 4,2% nelle scuole secondarie di secondo grado (Tabella 2.9).

	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
ITALIANI	76,0 (320)	81,5 (418)	79,0 (738)	81,2 (787)	87,6 (963)	84,6 (1750)	79,6 (1107)	85,7 (1381)	82,9 (2488)
STRANIERI	24,0 (101)	18,5 (95)	21,0 (196)	18,8 (182)	12,4 (136)	15,4 (318)	20,4 (283)	14,3 (231)	17,1 (514)
di cui, prima generazione	12,1 (51)	8,0 (41)	9,9 (92)	13,7 (133)	9,0 (99)	11,2 (232)	13,2 (184)	8,7 (140)	10,8 (324)
di cui, seconda generazione	11,9 (50)	10,5 (54)	11,1 (104)	5,1 (49)	3,4 (37)	4,2 (86)	7,1 (99)	5,6 (91)	6,3 (190)
TOTALE	100 (421)	100 (513)	100 (934)	100 (969)	100 (1099)	100 (2068)	100 (1390)	100 (1612)	100 (3002)

Il campione fotografa dunque la tendenza alla stabilizzazione della popolazione straniera sul territorio regionale e mette in risalto la forte presenza, in particolare nella scuola secondaria di primo grado, di ragazzi e ragazze nati in Italia da genitori stranieri che sono ormai inseriti stabilmente nel sistema dell'istruzione regionale.

	Licei		Istituti tecnici		Istituti profe.li		TOTALE	
	F	M	F	M	F	M	F	M
ITALIANI	91,1 (387)	96,3 (390)	77,8 (242)	86,5 (371)	67,8 (158)	76,2 (202)	81,2 (787)	87,6 (963)
STRANIERI	8,9 (38)	3,7 (15)	22,2 (69)	13,5 (58)	32,2 (75)	23,8 (63)	18,8 (182)	12,4 (136)
di cui, prima generazione	5,6 (24)	1,7 (7)	13,8 (43)	9,3 (40)	28,3 (66)	19,6 (52)	13,7 (133)	9,0 (99)
di cui, seconda generazione	3,3 (14)	2,0 (8)	8,4 (26)	4,2 (18)	3,9 (9)	4,2 (11)	5,1 (49)	3,4 (37)
TOTALE	100,0 (425)	100,0 (405)	100,0 (311)	100,0 (429)	100,0 (233)	100,0 (265)	100,0 (969)	100,0 (1099)

Rispetto alle scuole secondarie di secondo grado, il campione rileva una forte presenza di ragazzi e ragazze stranieri soprattutto negli istituti professionali, in cui i maschi rappresentano il 23,8% del campione e le femmine il 32,2%. Le quote di ragazzi e ragazze stranieri calano negli istituti tecnici (22,2% le femmine e 13,5% i maschi), e soprattutto nei licei, dove le ragazze rappresentano l'8,9% del totale e i ragazzi il 3,7% (Tabella 2.10).

Il titolo di studio dei genitori è descritto nella Tabella 2.11. Il 27,2% delle madri di adolescenti italiani è laureato e il 20,7% ha al massimo la licenza media. Nei ragazzi stranieri le madri laureate sono il 23,9% e quelle con la licenza media sono il 28,1%. La quota di padri laureati fra gli italiani è del 21,2% contro il 25,1% degli stranieri.

	ITALIANI		STRANIERI	
	Madre	Padre	Madre	Padre
ELEMENTARI/MEDIE	20,7 (511)	26,4 (646)	28,1 (141)	23,7 (117)
SUPERIORI	52,0 (1281)	52,4 (1280)	48,0 (241)	51,2 (253)
LAUREA	27,2 (671)	21,2 (519)	23,9 (120)	25,1 (124)
TOTALE	100,0 (2463)	100,0 (2445)	100,0 (502)	100,0 (494)

Una analisi della combinazione dei titoli di studio di entrambi i genitori mostra comunque che le differenze fra i due gruppi, seppure non grandi, esistono. I ragazzi italiani con entrambi i genitori con un titolo di studio fino alla licenza media sono, infatti, l'11,6% del totale, contro il 16,7% degli stranieri. Sono invece in proporzioni simili i ragazzi con entrambi i genitori laureati o con almeno un genitore con un diploma superiore o la laurea.

Tabella 2.12 Titolo di studio di entrambi i genitori, per nazionalità		
	ITALIANI	STRANIERI
Entrambi i genitori con titolo di studio elementare/medie	11,6 (282)	16,7 (82)
Uno dei 2 genitori con elementari/medie	23,9 (582)	18,7 (92)
Uno dei 2 genitori con superiori/laurea	50,2 (1226)	49,6 (244)
Entrambi i genitori con laurea	14,3 (350)	15,0 (74)
TOTALE	100,0 (2440)	100,0 (492)

Le differenze sono invece evidenti analizzando i dati tra le diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado. I ragazzi e le ragazze con entrambi i genitori laureati sono il 20,6% del campione nei licei, il 6,1% negli istituti tecnici e il 5,4% negli istituti professionali (Tabella 2.13). Al contrario, i ragazzi con entrambi i genitori con la licenza media sono il 5,9% nei Licei, il 15,1% negli istituti tecnici ed il 22,7% negli istituti professionali (Tabella 2.13).

Tabella 2.13 Titolo di studio di entrambi i genitori, per grado di scuola e tipo di scuola secondaria superiore					
	1° GRADO	LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFE.LI	TOTALE
Entrambi i genitori con titolo di studio elementare/medie	10,6 (96)	5,9 (49)	15,1 (109)	22,7 (110)	12,4 (364)
Uno dei 2 genitori con elementari/medie	19,7 (178)	14,4 (119)	30,6 (220)	32,4 (157)	23,0 (674)
Uno dei 2 genitori con superiori/laurea	49,3 (445)	59,0 (486)	48,2 (347)	39,6 (192)	50,1 (1470)
Entrambi i genitori con laurea	20,4 (184)	20,6 (170)	6,1 (44)	5,4 (26)	14,5 (424)
TOTALE	100,0 (903)	100,0 (824)	100,0 (720)	100,0 (485)	100,0 (2932)

Infine, un'ultima analisi è relativa alla composizione delle famiglie del campione. Considerando le figure adulte di riferimento (Tabella 2.14), l'82,6% degli ado-

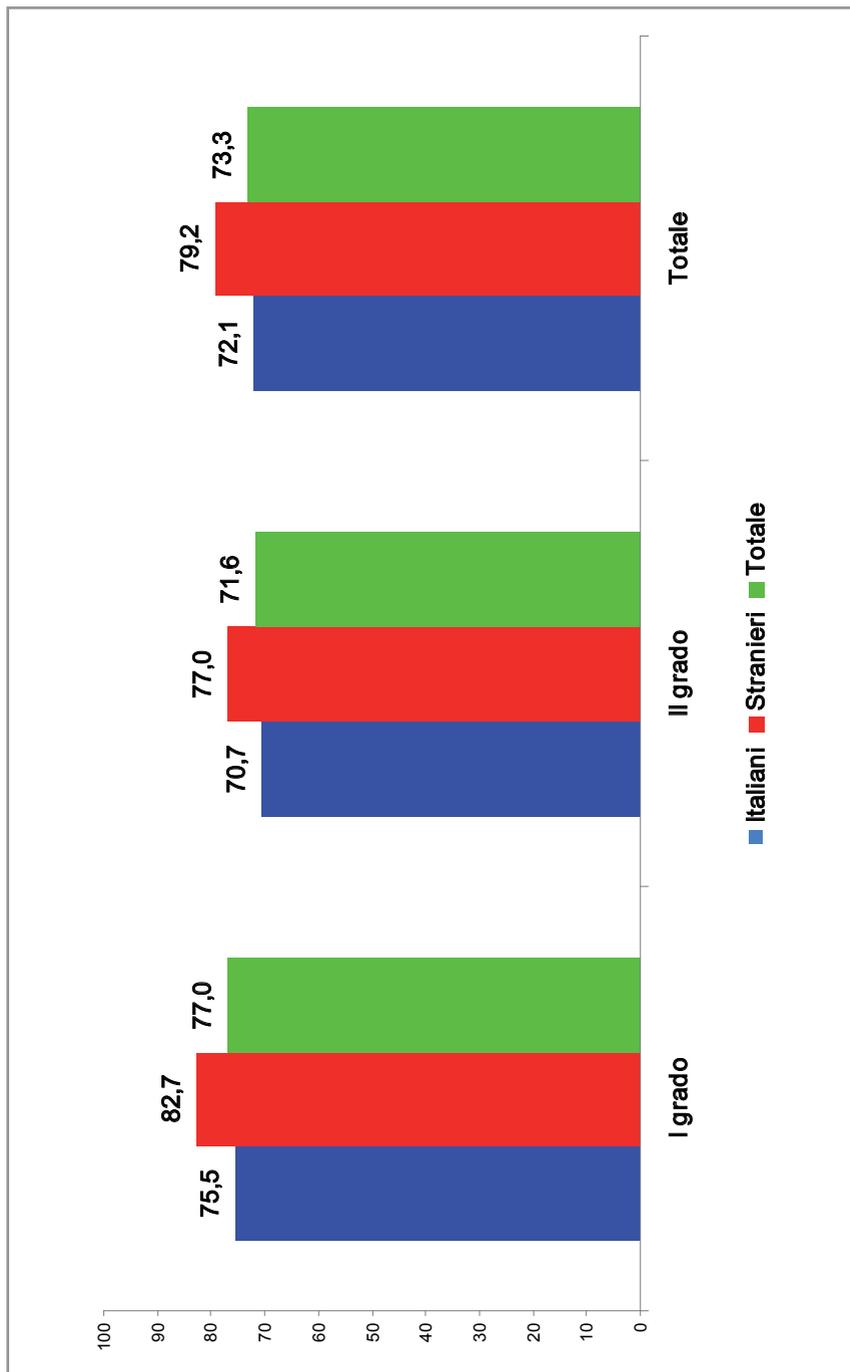
scenti dichiara di vivere con entrambi i genitori (l'84,6% nelle scuole secondarie di primo grado e l'81,7% nelle scuole secondarie di secondo grado), mentre le famiglie guidate dalla sola madre sono il 10,2% del totale (il 9,8% nelle scuole secondarie di primo grado e il 10,4% nelle scuole secondarie di secondo grado). Ci sono differenze fra gli adolescenti italiani e stranieri. La quota di famiglie guidate dalla sola madre è infatti maggiore fra gli stranieri (13% vs. 9,6%). Fra gli stranieri è inoltre più rilevante, sebbene con numeri molto bassi, sia la famiglia con il padre e la nuova partner (1,6% vs. 0,4%) sia altre forme di famiglia (3,3% vs. 0,9%), fra cui sono comprese sia famiglie affidatarie sia altre composizioni fra cui fratelli/sorelle o altri membri della famiglia.

Tabella 2.14
Composizione delle famiglie per nazionalità e grado di scuola
(risposta alla domanda "Con chi vivi?")

	1° GRADO			2° GRADO			TOTALE		
	Italiani	Stranieri	TOTALE	Italiani	Stranieri	TOTALE	Italiani	Stranieri	TOTALE
Madre e Padre	85,4 (624)	81,6 (160)	84,6 (784)	83,2 (1441)	73,5 (230)	81,7 (1671)	83,8 (2065)	76,6 (390)	82,6 (2455)
Madre sola	9,2 (67)	12,2 (24)	9,8 (91)	9,8 (170)	13,4 (42)	10,4 (212)	9,6 (237)	13,0 (66)	10,2 (303)
Padre solo	0,4 (3)	1,0 (2)	0,5 (5)	1,5 (26)	0,6 (2)	1,4 (28)	1,2 (29)	0,8 (4)	1,1 (33)
Madre e nuovo partner	3,8 (28)	2,0 (4)	3,5 (32)	4,0 (70)	6,4 (20)	4,4 (90)	4,0 (98)	4,7 (24)	4,1 (122)
Padre e nuova partner	0,5 (4)	0,5 (1)	0,5 (5)	0,4 (7)	2,2 (7)	0,7 (14)	0,4 (11)	1,6 (8)	0,6 (19)
Altro	0,7 (5)	2,6 (5)	1,1 (10)	1,0 (18)	3,8 (12)	1,5 (30)	0,9 (23)	3,3 (17)	1,3 (40)
TOTALE	100 (731)	100 (196)	100 (927)	100 (1732)	100 (313)	100 (2045)	100 (2463)	100 (509)	100 (2972)

Le famiglie sono inoltre per il 73,3% composte anche da altri fratelli e sorelle dei ragazzi (vedi Grafico 2.1), con una maggiore prevalenza nelle famiglie dei ragazzi stranieri, dove si raggiunge il 79,2% a fronte del 72,1% degli adolescenti italiani. Fra i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado, la quota raggiunge l'82,7% nelle famiglie straniere, contro il 75,5% delle famiglie italiane.

GRAFICO 2.1 - Composizione delle famiglie



2.5 Lo strumento di rilevazione

2.5.1 Caratteristiche socio-demografiche

Nelle caratteristiche socio-demografiche viene chiesto agli adolescenti il genere, l'anno di nascita, la scuola frequentata e la nazionalità. Rispetto ai loro genitori viene chiesto sia in riferimento alla madre che al padre la nazionalità, il grado più alto di istruzione e l'occupazione lavorativa. Viene infine analizzata la composizione del nucleo familiare, attraverso la domanda "Chi vive con te in casa?". Gli adolescenti possono indicare più risposte scegliendo tra un elenco di possibilità: madre, padre, fratelli/sorelle, nuovo partner della madre, nuovo partner della madre, nonni, altri membri della famiglia, famiglia affidataria. Le risposte ottenute dal campione di adolescenti a queste domande sono state presentate nel paragrafo precedente del presente capitolo.

2.5.2 Media

La prima domanda di questa sezione del questionario analizza la disponibilità di accesso da parte degli adolescenti di strumenti quali la televisione, lo smartphone, il cellulare tradizionale, il tablet e il computer.

Viene inoltre analizzata la frequenza di utilizzo attraverso 4 domande che chiedono agli adolescenti per quanto tempo usano rispettivamente la televisione, internet, un videogioco e i media in un normale giorno feriale. Le risposte possibili sono: meno di 20 minuti al giorno, da 20 minuti a un'ora al giorno, 1-2 ore al giorno, 2-3 ore al giorno, 3-5 ore al giorno, più di 5 ore al giorno, non lo so.

Dopo aver analizzato la frequenza d'uso, sono indagate nel questionario le attività svolte dagli adolescenti in rete: giochi online, ricerca di notizie sugli ultimi avvenimenti, acquisto di oggetti, ricerca di informazioni sulla salute, le diete, il fitness e sulla sessualità, utilizzo delle e-mail, visita di siti di personaggi famosi, spettacoli e gruppi musicali, utilizzo della chat, ricerca di informazioni sulla politica, sui gruppi che condividono lo stesso credo religioso e lo stesso orientamento sessuale, sulla scuola e su argomenti di cui non è facile parlare (contraccezione, malattie sessualmente trasmissibili, etc.), partecipazione ai social network, visione programmi delle web TV. Per ogni attività elencata viene chiesto agli adolescenti se svolgono tale attività mai/raramente, abbastanza spesso o molto spesso/sempre. La scelta

di indagare le diverse attività in rete nasce dalla consapevolezza che internet è uno strumento che può essere utilizzato con moltissime finalità: svago, contatto, scambio, formazione di opinioni. La descrizione di queste attività è quindi necessaria per indagare gli stili di vita degli adolescenti e per evidenziarne le relazioni con il benessere psicologico e con altri tipi di comportamenti a rischio.

Le domande successive in questa parte del questionario cercano di comprendere con chi gli adolescenti utilizzano i media, chiedendo loro attraverso due domande con chi guardano di solito la TV o navigano in internet. Gli adolescenti possono scegliere più risposte all'interno di un elenco di risposte prestabilite: da solo, con i genitori, con fratelli/sorelle, con amici, con i nonni, con altri membri della famiglia.

L'ultima parte del questionario sull'uso dei media si compone di 8 affermazioni che hanno l'obiettivo di analizzare alcuni comportamenti relativi all'uso di internet, quali ad esempio la dipendenza da internet ("Mi annoio se anche per un solo giorno non mi posso collegare ad internet", "Nei giorni in cui sono libero trascorro tutto il mio tempo al computer", "Spesso non dormo la notte perché sto usando internet"), alcuni comportamenti pericolosi in rete ("Meglio che nessuno sappia che cosa faccio quando uso internet", "Mi sento meglio nel mondo virtuale in confronto a quello reale"), una buona competenza nell'uso della rete ("Mi reputo un esperto nell'uso del computer?", "Gestisco il mio blog o il mio sito web", "Pubblico le mie creazioni, musica, grafica etc., su internet"). Agli adolescenti viene chiesto di leggere le affermazioni e indicare se queste sono vere o false.

Tutti i risultati di questa sezione del questionario sono presentati nel capitolo 3.

2.5.3 Stili di vita e comportamenti a rischio: fumo, alcol, diete, sesso

Alcuni item relativi ai comportamenti a rischio sono un adattamento di quelli utilizzati nello studio promosso dalla *World Health Organization cross-national study* (HBSC) Currie (2001) e condotto su adolescenti della Regione Toscana (Lazzeri et al. 2006). Il questionario HBSC pone alcune domande per raccogliere informazioni utili a comprendere i modelli di comportamento relativi al fumo, all'alcol, alle diete e al sesso.

Riguardo al fumo si chiede se hanno mai fumato una sigaretta (o sigaro, o pipa), per definire la proporzione di coloro che hanno sperimentato questo tipo di comportamento. In secondo luogo si chiede quanto spesso si fuma attualmente al

fine di identificare l'intensità del comportamento (meno di una volta alla settimana, almeno una volta alla settimana e ogni giorno) e a quale età si è fumata la prima sigaretta per stabilire l'età di ingresso nel modello di comportamento a rischio.

In modo simile a quanto proposto per il fumo, il questionario pone alcune domande intorno al tema del consumo di alcolici. La prima domanda chiede se è mai capitato all'adolescente di consumare alcolici. La scala successiva indaga quanto spesso attualmente si consumano alcolici: birra, vino, superalcolici (come grappa, limoncello e simili), alcolpops (alcolici di nuova generazione a tasso alcolico ridotto e a maggior contenuto zuccherino). Viene chiesto agli adolescenti anche la frequenza del consumo di bevande energizzanti. La frequenza di questi comportamenti viene misurata con una scala che varia da mai, uno/due volte al mese; una/due volte alla settimana; più volte alla settimana; ogni giorno. Viene infine chiesto agli adolescenti se e quanto spesso si è bevuto tanto da essere ubriachi.

Per quanto riguarda l'assunzione di sostanze stupefacenti, il questionario cerca di indagare la tipologia del consumo (cannabis e altre sostanze) e l'intensità. A causa delle numerose riserve espresse dai dirigenti scolastici, dagli insegnanti e dai genitori rispetto a questa parte del questionario, non sono stati possibili ulteriori approfondimenti su tale tematica.

Avere informazioni affidabili sulla diffusione, modalità e precocità della vita sessuale degli adolescenti è un elemento cruciale per costruire programmi educativi e di supporto efficaci. Tuttavia, un'indagine più approfondita su questi temi si scontra con ragioni di opportunità avanzate dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti, per cui necessariamente gli item relativi a questa dimensione sono stati semplificati e ridotti di numero. Le domande previste dal questionario tendono quindi a rilevare la percentuale di ragazzi e ragazze che hanno avuto un rapporto sessuale completo, chiedendo loro se si ritengono sufficientemente informati sulla sessualità (sì, no, abbastanza) e in che modo hanno avuto le informazioni sulla sessualità (genitori, medico, insegnanti, altri adulti di fiducia, fratelli/sorelle, amici, internet, riviste, TV, altro). È inoltre stato chiesto agli adolescenti se avessero avuto incontri erotici online (le possibili risposte sono: no, sì con persone conosciute, sì con persone sconosciute).

Un ulteriore elemento di indagine è rappresentato dalla frequenza di comportamenti relativi al controllo del peso (sia per diminuirlo sia per accrescere la massa

muscolare), comportamento segnalato come potenzialmente rischioso per la salute quando viene messo in atto senza supervisione medica. Per questa ragione è presente una domanda relativa alla fonte informativa utilizzata per seguire regimi di controllo alimentare (medico, passaparola tra amici, internet, riviste, TV, altro).

Agli adolescenti è inoltre chiesto a che vanno di solito a dormire e il numero medio di ore di sonno ogni notte, per comprendere le abitudini legate al sonno.

2.5.4 Cyberbullismo e monitoring parentale

Le domande che si riferiscono al cyberbullismo costituiscono un adattamento del questionario ECIPQ (European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire) che è stato prodotto all'interno del progetto Europeo DAPHNE III dal titolo *Cyberbullying in adolescence: investigation and intervention in six European Countries* e tradotto in 6 lingue (per approfondimenti si veda Genta, Brighi, Guarini, 2013). Nella versione ridotta utilizzata nella presente ricerca si analizza il cyberbullismo chiedendo agli adolescenti se sono stati coinvolti in episodi di aggressione e di vittimizzazione o se hanno assistito a tali aggressioni. In riferimento all'identificazione delle cybervittime, viene somministrata una scala composta da 7 comportamenti ("Qualcuno mi ha detto cose spiacevoli su internet, via e-mail o tramite SMS", "Qualcuno ha raccontato ad altre persone delle cose spiacevoli o offensive su di me usando internet, l'email o tramite sms", "Qualcuno è entrato illegalmente nel mio account e ha rubato le mie informazioni personali", "Qualcuno ha finto di essere me creando un falso account o entrando illegamente nel mio", "Qualcuno ha pubblicato online delle mie foto o dei video imbarazzanti o ha modificato quelli che io avevo pubblicato", "Sono stato escluso o ignorato dagli altri in un social network o in una chat room", "Qualcuno mi ha attaccato/insultato in un gioco online"). Per ogni comportamento descritto di aggressione elettronica agli adolescenti viene chiesta la frequenza delle aggressioni ricevute negli ultimi 6 mesi (no; sì, una o due volte; sì, una o due volte al mese; sì, circa una volta a settimana; sì, più di una volta a settimana).

Una scala speculare con 7 comportamenti è stata somministrata rispetto al ruolo del cyberbullo, chiedendo all'adolescente il coinvolgimento questa volta come perpetratore nei comportamenti già descritti nella vittimizzazione.

Infine il questionario indaga il ruolo di spettatore chiedendo all'adolescente: "Hai

mai visto/sentito di qualcuno fra i tuoi amici che ha subito uno o più di questi episodi negli ultimi sei mesi?”. Agli adolescenti viene chiesto di rispondere a questa domanda sì o no.

È stato infine utilizzato all'interno di questa sezione uno strumento di valutazione del *monitoring* parentale, vista l'importante associazione tra questa dimensione e il fenomeno del cyberbullismo, come descritto già dalla letteratura nazionale e internazionale (per approfondimenti si veda Brighi et al., 2013 e il capitolo 5 nel presente volume). Nella presente ricerca sono stati utilizzati alcuni item dello strumento di valutazione del *monitoring* parentale, che è stato messo a punto nel corso della ricerca ECIP (Brighi et al., 2013). In particolare, nella presente ricerca è indagata la conoscenza dei genitori sulle attività del figlio in rete (“Fino a che punto i tuoi genitori sanno realmente cosa fai quando navighi su internet e quali siti visiti?”), l'apertura spontanea dall'adolescente al dialogo (“Quanto spesso racconti ai tuoi genitori quello che tu e i tuoi amici fate quando state su internet?”), la sollecitazione di informazioni (“Quanto spesso i tuoi genitori parlano con te di quello che stai facendo su internet?”), il controllo (“Fino a che punto devi dire ai tuoi genitori cosa stai per fare su internet? Fino a che punto i tuoi genitori ti danno un limite sul tempo che puoi trascorrere su internet e i siti che puoi visitare?”). A queste domande gli adolescenti rispondono con una scala likert a 5 livelli che varia da mai, raramente, qualche volta, spesso, sempre.

Infine viene chiesto agli adolescenti se sono a conoscenza dell'installazione da parte dei genitori di programmi per sapere le attività svolte in rete o filtri per limitare la navigazione.

Le risposte relative al cyberbullismo e al *monitoring* parentale sono presentate e discusse nel capitolo 5.

2.5.5 Benessere psicosociale

Per la valutazione del benessere psicologico è stato somministrato il questionario SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1999), che rappresenta una misura di screening progettata per rilevare problemi di salute mentale nei bambini e negli adolescenti. Questo questionario ha quattro sottoscale che permettono di misurare gravi difficoltà comunemente incontrate da bambini e adolescenti (problemi di condotta, iperattività/disattenzione, sintomi emotivi, problemi

con i coetanei) e una sottoscala per analizzare i punti di forza (comportamento prosociale). La versione utilizzata in questo studio è di tipo self-report, validata su risposte di bambini e adolescenti dagli 11 ai 17 anni. Lo strumento è ampiamente utilizzato in comunità e strutture cliniche e in contesti cross-culturali di ricerca, grazie alla sua brevità, all'accessibilità e alla disponibilità (<http://www.sdqinfo.com>).

Studi condotti in contesti culturali e socio-economici diversi sostengono la validità del SDQ e la sua affidabilità e ne hanno dimostrato il valore predittivo e discriminativo di disturbi dell'adattamento. I punteggi SDQ mostrano correlazioni significative con altre misure di psicopatologia. La versione italiana della scala è stata presentata da Riso et al. (2010) e si rimanda alla lettura del lavoro per la descrizione accurata di tutti gli item.

Per comprendere al meglio il benessere psicosociale degli adolescenti sono state introdotte in questa sezione del questionario sei domande relative alla valutazione dell'autostima negli adolescenti, utilizzando una versione semplificata del SEQ (Melotti e Passini, 2002). I 6 item inclusi nel questionario chiedevano allo studente di esprimere il grado di accordo (per niente d'accordo=1; molto d'accordo=4) rispetto ad affermazioni sull'autostima nei seguenti ambiti: generale ("Sono soddisfatto del modo in cui riesco a fare la maggior parte delle cose"), scolastico ("Sono un buono studente proprio come vorrei"), dell'immagine corporea ("Sono soddisfatto/a del mio aspetto fisico"), delle attività sportive ("Riesco nelle attività sportive proprio come vorrei"), delle relazioni con i pari ("Sono soddisfatto/a di come vado d'accordo con le persone della mia età") delle relazioni familiari ("Vado d'accordo con la mia famiglia proprio quanto vorrei"). Ai fini delle analisi statistiche, è stato calcolato un punteggio individuale complessivo su tutti gli item.

Al termine della sezione del questionario sono state inserite due domande relative alla percezione di solitudine da parte degli adolescenti: un item relativo alla solitudine percepita nelle relazioni familiari ("I miei genitori mi dedicano del tempo per prestarmi attenzione"), uno relativo alla solitudine percepita nel rapporto tra pari ("Mi sento abbandonato/a dai miei amici"). La risposta alle domande varia da mai, raramente, qualche volta, spesso.

Le risposte di questa sezione sono presentate nel capitolo 6.

Riferimenti bibliografici

Brighi, A., Guarini, A. Tomassoni, S., Genta, M.L. (2013). *La ricerca ECIP: nuove tecnologie, cyberbullismo e ruolo della famiglia*. In M.L. Genta, A. Brighi, A. Guarini, *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento* (pp. 62-74). Milano: FrancoAngeli.

Corbetta, P., Gasperoni, G., Pisati, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Currie, C., Samdal, O., Boyce, W. (2001). *Health Behaviour in School-aged Children: a World Health Organization cross-national study (HBSC)*. Research protocol for the 2001/2002 survey. Edinburgh, Child and Adolescent Health Research Unit, University of Edinburgh.

Fabbris, L. (1993). *L'indagine campionaria - Metodi, disegni e tecniche di campionamento*. Roma: Nuova Italia Scientifica.

Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2013). *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento*. Milano: FrancoAngeli.

Goodman, R. (1999) *The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40, 791-799.

Lazzeri, G., Casorelli, A., Grasso, A., Pilato, V., Giacchi, M. (2006). *Comportamenti a rischio. 2° Rapporto sui dati toscani dello studio HBSC 2005-2006*.

Melotti, G., Passini, S. (2002). *L'applicazione ad un gruppo di adolescenti italiani del Self-esteem Questionnaire (SEQ)*. Bollettino di Psicologia Applicata, 238, 59-70.

Riso, D.D., Salcuni, S., Chessa, D., Raudino, A., Lis, A., Altoè, G. (2010). *The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Early evidence of its reliability and validity in a community sample of Italian children*. Personality and Individual Differences, 49, 570-575.

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

di Rossella Tirota, Alessandra Donattini, Davide Barbieri

3.1 Introduzione

Una ricerca sugli stili di vita degli adolescenti difficilmente può prescindere da un approfondimento sull'utilizzo dei media: questi ultimi infatti accompagnano quotidianamente, per molte ore della giornata, una parte considerevole delle attività svolte dai giovani, nel tempo libero ma non solo. La fruizione della televisione non è stata sostituita, bensì affiancata, dall'uso dei cellulari e di internet.

Diversi studi dimostrano che attualmente i bambini vengono in contatto con un ampio spettro di strumenti tecnologici e mezzi di comunicazione fin dalla prima infanzia; con l'ingresso nell'adolescenza, le ore trascorse soprattutto navigando in rete aumentano (Livingstone, Haddon, Görzig e Ólafsson, 2011)⁽¹⁾.

L'abitudine ad essere perennemente "connessi" è favorita dalla diffusione del computer come strumento portatile e personale, spesso collocato nella camera da letto, e dalla possibilità di effettuare l'accesso da dispositivi sempre più diversificati e portatili, quali smartphone e tablet. Una recente indagine di EU Kids Online sottolinea che "l'uso di internet è sempre più individualizzato, privatizzato e mobile": molti degli utenti adolescenti della rete infatti navigano dalla propria camera da letto, dal cellulare o da altri dispositivi palmari (Livingstone et al., 2011, p. 2).

Se la casa resta ancora il luogo privilegiato per l'accesso, anche la scuola diventa sempre più frequentemente un luogo nel quale utilizzare la rete, non solo come conseguenza della diffusione di internet nei supporti mobile, ma anche a seguito dell'evoluzione stessa della didattica. L'introduzione dei mezzi informatici in classe, l'utilizzo della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) e degli e-book come libri di testo sono solo alcuni esempi di come i media e le nuove tecnologie abbiano un peso sempre più rilevante nell'ambito dell'istruzione, nonostante un ritardo che si riscontra nel contesto italiano.

1) Solo per citare alcuni dati a livello europeo, lo studio di EU Kids Online, condotto in 25 paesi su ragazzi tra i 9 e i 16 anni, ha evidenziato che il 60% degli utenti di questa età naviga ogni giorno e un altro 33% almeno una volta alla settimana; i ragazzi tra i 15 e i 16 anni trascorrono in media 118 minuti al giorno online.

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

È un fattore quest'ultimo che sembra caratterizzare in generale il nostro Paese rispetto alle medie europee in relazione all'utilizzo della rete in generale: oltre ad un minore accesso ad internet a scuola e tramite dispositivi mobile, gli adolescenti italiani si avvicinano alla navigazione più tardi rispetto alla media dei coetanei europei (Haddon, Livingstone, 2012).

Si può comunque sostenere che, anche in Italia, la maggior parte dei ragazzi vede la propria giornata scandita dall'utilizzo costante dei media. A tale proposito, i dati di ricerche come quella condotta sul territorio nazionale da Eurispes e Telefono Azzurro su giovani tra i 12 e i 18 anni sono significativi. Colpisce non solo la molteplicità di strumenti utilizzati quotidianamente (televisione, computer, internet, cellulare, console...), ma anche la considerevole quantità di tempo giornaliero ad essi dedicato (Eurispes, 2012).

Una delle preoccupazioni generalmente citate è quella che la rete possa contribuire a forme di dipendenza tanto che da anni è diffuso in letteratura il termine internet Addiction Disorder (IAD). In realtà non esiste ancora una definizione univoca e condivisa dagli esperti sulle dipendenze da internet, né un utilizzo compulsivo può essere problematizzato esclusivamente in termini di tempo trascorso online.

Griffiths riporta in un suo saggio alcune componenti che contraddistinguono le dipendenze e che sono riscontrabili anche per quelle tecnologiche (Griffiths, 2000); tenendo in considerazione questi elementi, alcuni ricercatori della rete di EU Kids Online hanno approfondito l'uso "eccessivo" e incontrollato di internet all'interno dei venticinque paesi europei oggetto di indagine, evidenziando che, sebbene un certo numero di ragazzi e ragazze abbia sperimentato una o più delle componenti esaminate, "pochissimi hanno mostrato un livello d'uso che si può definire patologico" (Smahel, Helsper, Green, Kalmus, Blinka e Ólafsson, 2012). L'Italia, in particolare, si è contraddistinta per la percentuale più bassa rilevata di persone che hanno risposto positivamente ad almeno uno degli item (Smahel et al., 2012).

I dati emersi da ricerche nazionali e internazionali hanno comunque creato un dibattito in merito alla fruizione prolungata dei media, ad esempio per le ricadute fisiche in termini di aumento della sedentarietà e del calo delle ore di sonno. La Società Italiana di Pediatria, nel suo rapporto sull'ultima edizione dell'indagine sugli stili di vita nel territorio nazionale, ha parlato di "adolescenza seduta", riferendosi ad una generazione che trascorre moltissime ore della giornata in questa

posizione, abbinando una fruizione in crescita della televisione ad un notevole incremento del tempo trascorso online (Tucci, 2012).

Le preoccupazioni legate all'utilizzo dei media da parte delle generazioni più giovani non devono oscurare i vantaggi e le opportunità messi a disposizione dalle nuove tecnologie, in termini ad esempio di comunicazioni interpersonali, di apprendimento o di ricerca, scambio e circolazione delle informazioni. È importante piuttosto sottolineare la necessità di sensibilizzazione e formazione su questi temi, un'esigenza che non può prescindere dalla conoscenza e dalla comprensione degli usi che vengono fatti dei media e dei bisogni che questi soddisfano.

La rete, con accesso effettuato da computer o smartphone, è diventata un elemento importante per gli adolescenti per rispondere a funzioni non soltanto ludiche ma soprattutto relazionali e sociali. Un'indagine realizzata a livello nazionale da Ipsos per Save the Children, su un campione di ragazzi tra i 12 e i 19 anni, ha riscontrato percentuali molto elevate di iscrizioni ai principali social network, tra i quali in particolare Facebook; inoltre, tra tutte le attività realizzate in rete tutti i giorni o spesso, quella più indicata dagli adolescenti è stata "chattare con gli amici/conoscenti" (Ipsos, 2011).

Studi come quello citato evidenziano l'attrazione dei giovani verso social network e chat, ovvero strumenti che permettono di rappresentare sé stessi, creare una propria identità online e gestire i contatti con la propria rete di conoscenze, ancor prima di ricercare informazioni e di conoscere altri utenti.

A partire da queste osservazioni e da questo panorama di riferimento, la presente ricerca ha voluto prendere in esame, tra i vari aspetti che caratterizzano lo stile di vita degli adolescenti del nostro territorio, il tempo dedicato ai media: le ore di utilizzo giornaliero, le attività realizzate, le modalità di navigazione, ma anche la percezione che i ragazzi stessi hanno del proprio utilizzo del web, in relazione ad esempio all'insonnia, all'esigenza di navigare spesso o alla sensazione di noia che può subentrare in assenza della rete.

3.2. Risultati

3.2.1 Diffusione delle tecnologie e loro utilizzo

Tra gli intervistati è diffuso l'utilizzo di diversi media. Dalla Tabella 3.1 emerge che la quasi totalità del campione possiede il televisore (98,1%) e il PC (96,6%), senza rilevanti distinzioni in funzione dei diversi gradi di scuola e del genere.

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

Circa 2/3 degli adolescenti dichiara di possedere uno smartphone (65,6%) che negli ultimi anni sembra avere sostituito il cellulare tradizionale, utilizzato comunque ancora da quasi la metà del campione intervistato (47%). Anche il tablet si sta progressivamente diffondendo, dal momento che un adolescente su 4 dichiara di possederne uno (28,7%).

Si notano alcune differenze tra gli adolescenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Per quanto riguarda gli smartphone, si evidenzia una maggiore diffusione tra i più grandi (lo possiede il 71,1% degli adolescenti nelle scuole secondarie di secondo grado a fronte del 53,3% nelle scuole secondaria di primo grado), mentre il tablet risulta più diffuso tra i preadolescenti (33%) rispetto agli adolescenti (27,7%).

Tabella 3.1
Quali di questi strumenti possiedi?
Per grado di scuola e genere

	1° GRADO			2° GRADO			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
Televisione	96,9 (405)	98,2 (493)	97,6 (898)	98,0 (947)	98,6 (1076)	98,3 (2023)	97,7 (1352)	98,5 (1569)	98,1 (2921)
Cellulare tradizionale	55,0 (230)	47,8 (240)	51,1 (470)	44,8 (433)	45,4 (495)	45,1 (928)	47,9 (663)	46,1 (735)	47,0 (1398)
Smartphone	46,4 (194)	59,0 (296)	53,3 (490)	68,3 (660)	73,6 (803)	71,1 (1463)	61,7 (854)	69,0 (1099)	65,6 (1953)
Tablet	34,0 (142)	32,3 (162)	33,0 (304)	24,9 (241)	28,2 (308)	26,7 (549)	27,7 (383)	29,5 (470)	28,7 (853)
PC	94,0 (393)	96,4 (484)	95,3 (877)	97,6 (943)	96,8 (1056)	97,2 (1999)	96,5 (1336)	96,7 (1540)	96,6 (2876)
RISPOSTE VALIDE	418	502	920	966	1091	2057	1384	1593	2977

Se si analizzano i dati in un'ottica di genere le differenze non sono particolarmente elevate, a dimostrazione del fatto che le tecnologie sono ampiamente utilizzate da entrambi i sessi. Tuttavia, è possibile sottolineare come i ragazzi tendano maggiormente ad utilizzare strumenti tecnologici più evoluti ed innovativi come lo smartphone o il tablet. Nella scuola secondaria di primo grado, infatti, lo smartphone è a disposizione del 59% dei ragazzi rispetto al 46,4% delle ragazze, e nel-

la scuola secondaria di secondo grado il 73,6% dei ragazzi possiede uno smartphone rispetto al 68,3% delle ragazze e il 28,2% un tablet a fronte del 24,9% delle ragazze (Tabella 3.1).

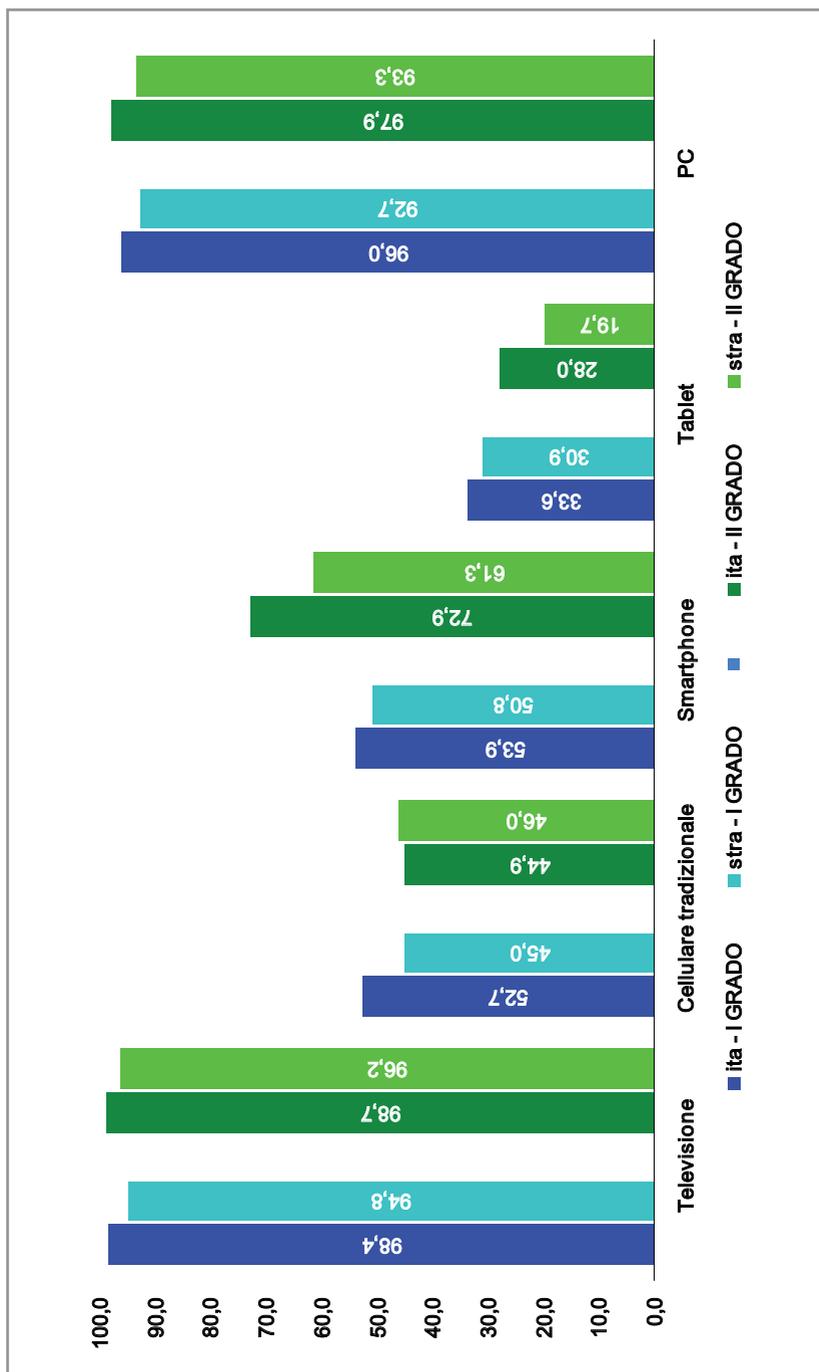
Gli adolescenti che frequentano gli istituti tecnici presentano la percentuale più elevata rispetto al possesso di uno smartphone (77,2% rispetto al 71,1% del totale della scuola secondaria di secondo grado, come emerge dalla Tabella 3.2), mentre tra i liceali trova maggiore diffusione lo strumento del tablet (31,1% rispetto al 26,7% del totale della scuola secondaria di secondo grado).

Per quanto riguarda, infine, l'osservazione dei dati dal punto di vista della nazionalità, dal campione analizzato emerge che gli strumenti di comunicazione indagati, soprattutto quelli tecnologicamente più evoluti quali smartphone e tablet, sono diffusi prevalentemente tra gli adolescenti italiani: i valori percentuali riferiti a questi sono sempre più elevati rispetto a quelli riferiti agli stranieri, sia nella scuola secondaria di primo grado che in quella di secondo grado (Grafico 3.1).

Tabella 3.2				
Quali di questi strumenti possiedi?				
<i>Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado</i>				
	Licei	Istituti tecnici	Istituti profe.li	Totale
Televisione	98,6 (817)	99,0 (727)	97,0 (479)	98,3 (2023)
Cellulare tradizionale	47,4 (393)	40,9 (300)	47,6 (235)	45,1 (928)
Smartphone	70,2 (582)	77,2 (567)	63,6 (314)	71,1 (1463)
Tablet	31,1 (258)	25,1 (184)	21,7 (107)	26,7 (549)
PC	97,9 (812)	97,1 (713)	96,0 (474)	97,2 (1999)
Totale Alunni/risposte valide	829	734	494	2.057

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

GRAFICO 3.1 - Quali di questi strumenti possiedi?



Il tempo di utilizzo dei media si differenzia sulla base della tipologia di strumento. Dalla Tabella 3.3 emerge che complessivamente televisione, internet o videogiochi vengono utilizzati mediamente 1-2 ore al giorno. Lo strumento più utilizzato in termini di ore nel corso di una normale giornata feriata è internet: il 10,6% degli adolescenti dichiara di navigare in rete tra le 3 e le 5 ore al giorno e il 9,1% più di 5 ore. Meno utilizzati sono i videogiochi o i giochi online: il 3,6% del campione complessivo li usa tra le 3 e le 5 ore e il 2,9% più di 5 ore, mentre il 37% li usa meno di 20 minuti al giorno.

Rispetto alle differenze tra gli adolescenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, dai dati si rileva un aumento del tempo passato a navigare in rete all'aumentare dell'età: mentre i ragazzi della scuola secondaria di primo grado usano internet meno di 20 minuti al giorno nel 17,8% dei casi, nella scuola secondaria di secondo grado il valore scende al 5,8%. Inoltre, la maggioranza dei ragazzi e delle ragazze della scuola secondaria di primo grado naviga in internet per un tempo compreso fra 20 minuti e un'ora (29,6%), mentre per la maggioranza dei ragazzi e delle ragazze della scuola di secondo grado il tempo passato a navigare in internet è maggiore (1-2 ore, per il 27,2%).

Infine, il 12,7% dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado usa internet 2-3 ore al giorno, mentre nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale di adolescenti che passano 2-3 ore al giorno navigando in rete sale al 21,1%.

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

Tabella 3.3
Per quanto tempo compi le seguenti azioni in un normale giorno feriale?
Per grado di scuola e genere

	1° grado			2° grado			TOTALE			
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	
GUARDI LA TELEVISIONE	Meno di 20 minuti	7,7 (32)	8,3 (42)	8,0 (74)	11,4 (109)	8,3 (91)	9,7 (200)	10,2 (141)	8,3 (133)	9,2 (274)
	Da 20 minuti a un'ora	25,0 (104)	21,1 (107)	22,8 (211)	27,1 (260)	25,1 (275)	26,0 (535)	26,5 (364)	23,8 (382)	25,0 (746)
	1-2 ore	35,6 (148)	35,4 (180)	35,5 (328)	29,1 (279)	33,8 (370)	31,6 (649)	31,0 (427)	34,3 (550)	32,8 (977)
	2-3 ore	18,8 (78)	22,0 (112)	20,6 (190)	18,4 (177)	19,5 (214)	19,0 (391)	18,5 (255)	20,3 (326)	19,5 (581)
	3-5 ore	7,2 (30)	6,5 (33)	6,8 (63)	7,2 (69)	7,6 (83)	7,4 (152)	7,2 (99)	7,2 (116)	7,2 (215)
	Più di 5 ore	2,9 (12)	4,7 (24)	3,9 (36)	3,1 (30)	2,3 (25)	2,7 (55)	3,1 (42)	3,1 (49)	3,1 (91)
	Non lo so	2,9 (12)	2,0 (10)	2,4 (22)	3,8 (36)	3,5 (38)	3,6 (74)	3,5 (48)	3,0 (48)	3,2 (96)
	TOTALE	100,0 (416)	100,0 (508)	100,0 (924)	100,0 (960)	100,0 (1096)	100,0 (2056)	100,0 (1376)	100,0 (1604)	100,0 (2980)
	USI INTERNET	Meno di 20 minuti	19,9 (83)	16,2 (81)	17,8 (164)	6,5 (63)	5,2 (57)	5,8 (120)	10,6 (146)	8,7 (138)
Da 20 minuti a un'ora		28,7 (120)	30,3 (152)	29,6 (272)	17,9 (173)	19,1 (209)	18,6 (382)	21,2 (293)	22,6 (361)	22,0 (654)
1-2 ore		24,2 (101)	31,7 (159)	28,3 (260)	25,8 (249)	28,4 (310)	27,2 (559)	25,3 (350)	29,4 (469)	27,5 (819)
2-3 ore		13,9 (58)	11,8 (59)	12,7 (117)	21,4 (206)	21,0 (229)	21,1 (435)	19,1 (264)	18,1 (288)	18,5 (552)
3-5 ore		6,7 (28)	4,8 (24)	5,7 (52)	13,0 (125)	12,6 (138)	12,8 (263)	11,1 (153)	10,2 (162)	10,6 (315)
Più di 5 ore		4,1 (17)	4,2 (21)	4,1 (38)	12,7 (122)	10,2 (111)	11,3 (233)	10,1 (139)	8,3 (132)	9,1 (271)
Non lo so		2,6 (11)	1,0 (5)	1,7 (16)	2,7 (26)	3,6 (39)	3,2 (65)	2,7 (37)	2,8 (44)	2,7 (81)
TOTALE		100,0 (418)	100,0 (501)	100,0 (919)	100,0 (964)	100,0 (1093)	100,0 (2057)	100,0 (1382)	100,0 (1594)	100,0 (2976)
GIOCHI AD UN VIDEOGIOCO O GIOCO ONLINE		Meno di 20 minuti	47,9 (193)	16,2 (81)	30,4 (274)	61,9 (563)	21,6 (234)	40,1 (797)	57,6 (756)	19,9 (315)
	Da 20 minuti a un'ora	23,1 (93)	25,5 (127)	24,4 (220)	10,7 (97)	21,4 (231)	16,5 (328)	14,5 (190)	22,7 (358)	18,9 (548)
	1-2 ore	15,1 (61)	30,3 (151)	23,5 (212)	7,3 (66)	27,9 (302)	18,5 (368)	9,7 (127)	28,7 (453)	20,1 (580)
	2-3 ore	3,2 (13)	13,8 (69)	9,1 (82)	1,0 (9)	13,0 (140)	7,5 (149)	1,7 (22)	13,2 (209)	8,0 (231)
	3-5 ore	2,0 (8)	6,2 (31)	4,3 (39)	1,3 (12)	5,0 (54)	3,3 (66)	1,5 (20)	5,4 (85)	3,6 (105)
	Più di 5 ore	0,5 (2)	4,8 (24)	2,9 (26)	1,1 (10)	4,4 (48)	2,9 (58)	0,9 (12)	4,6 (72)	2,9 (84)
	Non lo so	8,2 (33)	3,2 (16)	5,4 (49)	16,7 (152)	6,7 (72)	11,3 (224)	14,1 (185)	5,6 (88)	9,4 (273)
	TOTALE	100,0 (403)	100,0 (499)	100,0 (902)	100,0 (909)	100,0 (1081)	100,0 (1990)	100,0 (1312)	100,0 (1580)	100,0 (2892)

Tabella 3.4 Per quanto tempo compi le seguenti azioni in un normale giorno feriali? <i>Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado</i>					
	Licei	Istituti tecnici	Istituti prof.e.li	TOTALE	
GUARDI LA TELEVISIONE	Meno di 20 minuti	11,9 (98)	7,3 (54)	9,7 (48)	9,7 (200)
	Da 20 minuti a un'ora	31,3 (258)	23,2 (171)	21,5 (106)	26,0 (535)
	1-2 ore	30,9 (255)	34,8 (257)	27,7 (137)	31,6 (649)
	2-3 ore	17,4 (143)	20,5 (151)	19,6 (97)	19,0 (391)
	3-5 ore	5,0 (41)	8,7 (64)	9,5 (47)	7,4 (152)
	Più di 5 ore	1,6 (13)	2,8 (21)	4,3 (21)	2,7 (55)
	Non lo so	1,9 (16)	2,7 (20)	7,7 (38)	3,6 (74)
	TOTALE	100,0 (824)	100,0 (738)	100,0 (494)	100,0 (2056)
USI INTERNET	Meno di 20 minuti	7,4 (61)	2,8 (21)	7,7 (38)	5,8 (120)
	Da 20 minuti a un'ora	25,2 (209)	14,5 (107)	13,4 (66)	18,6 (382)
	1-2 ore	28,6 (237)	25,5 (188)	27,3 (134)	27,2 (559)
	2-3 ore	19,3 (160)	25,7 (190)	17,3 (85)	21,1 (435)
	3-5 ore	9,2 (76)	15,6 (115)	14,7 (72)	12,8 (263)
	Più di 5 ore	7,4 (61)	13,0 (96)	15,5 (76)	11,3 (233)
	Non lo so	2,9 (24)	2,8 (21)	4,1 (20)	3,2 (65)
	TOTALE	100,0 (828)	100,0 (738)	100,0 (491)	100,0 (2057)
GIOCHI AD UN VIDEOGIOCO O GIOCO ONLINE	Meno di 20 minuti	44,3 (350)	38,4 (276)	35,6 (171)	40,1 (797)
	Da 20 minuti a un'ora	17,0 (134)	16,4 (118)	15,8 (76)	16,5 (328)
	1-2 ore	17,8 (141)	19,2 (138)	18,5 (89)	18,5 (368)
	2-3 ore	6,3 (50)	9,3 (67)	6,7 (32)	7,5 (149)
	3-5 ore	2,2 (17)	4,0 (29)	4,2 (20)	3,3 (66)
	Più di 5 ore	2,2 (17)	2,8 (20)	4,4 (21)	2,9 (58)
	Non lo so	9,9 (71)	15,0 (72)	11,3 (224)	16,7 (152)
	TOTALE	100,0 (790)	100,0 (719)	100,0 (481)	100,0 (1990)

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

Si notano inoltre alcune differenze di genere, in particolare in riferimento al fatto che i ragazzi tendono a giocare con i videogiochi o con i giochi online più di quanto facciano le ragazze: nella scuola secondaria di primo grado, ad esempio, il 15,1% delle ragazze gioca ad un videogioco 1-2 ore al giorno, mentre, considerando lo stesso range temporale, i ragazzi lo fanno nel 30,3% del campione. Quando il tempo dedicato al gioco sale a 2-3 ore al giorno, si osserva il 3,2% delle ragazze impegnato in questa attività, mentre per i ragazzi si arriva fino a 13,8%. Infine, i giocatori "intensivi" (più di 3 ore al giorno) sono prevalentemente ragazzi (11%), contro il 2,5% delle ragazze. I dati relativi alla scuola secondaria di secondo grado sono del tutto simili a quelli appena esposti (Tabella 3.3.).

Osservando, infine, i dati in funzione delle diverse tipologie di scuola secondaria di secondo grado, si rileva che i liceali fanno un uso complessivamente più misurato dei media (Tabella 3.4): circa il 42% guarda la televisione meno di un'ora al giorno, a fronte del 30,5% degli studenti degli istituti tecnici e del 31,2% dei professionali. Sempre tra i liceali il 32,6% usa internet complessivamente meno di un'ora al giorno, rispetto al 17,3% dei tecnici ed al 21,1% dei professionali. Gli adolescenti che frequentano gli istituti professionali, per contro, dichiarano in misura superiore di utilizzare i media complessivamente 3 ore o più al giorno.

3.2.2 I compagni di utilizzo

L'uso di TV e internet avviene prevalentemente in solitudine, come emerge dalle Tabelle 3.5 e 3.6. Tre adolescenti su 4, infatti, dichiarano di guardare la TV da soli. Dai dati emerge tuttavia con discreta chiarezza che si tratta di un mezzo caratterizzato anche da un elevato livello di socialità: nel 61,5% dei casi il campione intervistato guarda la televisione in compagnia dei genitori, il 56,9% insieme a fratelli o sorelle, il 36,8% con amici.

Internet, per contro, sembra essere maggiormente utilizzato in solitudine (92,8%) o insieme ad amici (41,1%). Solo il 16,5% dichiara di navigare insieme ai genitori e il 22,6% insieme a fratelli e sorelle.

Non emergono particolari differenze di genere. Rispetto alle differenze tra gradi di scuola, invece si nota che nella scuola secondaria di primo grado si naviga in compagnia di un familiare (prevalentemente i genitori o i fratelli e le sorelle) più spesso di quanto accade per i più grandi. Infatti, per quanto riguarda la fruizione di internet, dai dati emerge che gli studenti della secondaria di secondo grado navigano più da soli e meno con i genitori, fratelli e sorelle. Le percentuali dei nonni sono praticamente inesistenti, suggerendo un forte digital divide generazionale.

Tabella 3.5
Quando guardi la TV ti capita di solito di essere (risposte multiple)?
Per grado di scuola e genere

	1° grado			2° grado			Totale		
	F	M	Totale	F	M	Totale	F	M	Totale
Da solo	71,0 (296)	75,4 (386)	73,4 (682)	73,6 (709)	77,7 (847)	75,8 (1556)	72,8 (1005)	77,0 (1233)	75,1 (2238)
Con i genitori	63,5 (265)	60,7 (311)	62,0 (576)	63,6 (612)	59,2 (645)	61,2 (1257)	63,6 (877)	59,7 (956)	61,5 (1833)
Con fratelli/sorelle	65,0 (271)	62,3 (319)	63,5 (590)	56,3 (542)	51,9 (566)	54,0 (1108)	58,9 (813)	55,2 (885)	56,9 (1698)
Con i nonni	14,6 (61)	15,6 (80)	15,2 (141)	6,6 (64)	9,1 (99)	7,9 (163)	9,1 (125)	11,2 (179)	10,2 (304)
Con altri membri della famiglia	14,1 (59)	11,3 (58)	12,6 (117)	7,6 (73)	9,8 (107)	8,8 (180)	9,6 (132)	10,3 (165)	10,0 (297)
Con amici	38,4 (160)	37,9 (194)	38,1 (354)	39,0 (376)	33,6 (366)	36,1 (742)	38,8 (536)	35,0 (560)	36,8 (1096)
Totale Alunni/Risposte valide	417	512	929	963	1090	2053	1380	1602	2982

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

Tabella 3.6
Quando navighi in internet ti capita di solito di essere (risposte multiple)?
Per grado di scuola e genere

	1° grado			2° grado			Totale		
	F	M	Totale	F	M	Totale	F	M	Totale
Da solo	86,5 (359)	85,3 (434)	85,8 (793)	95,8 (924)	96,2 (1046)	96,0 (1970)	93,0 (1283)	92,7 (1480)	92,8 (2763)
Con i genitori	26,0 (108)	29,1 (148)	27,7 (256)	11,8 (114)	11,1 (121)	11,5 (235)	16,1 (222)	16,9 (269)	16,5 (491)
Con fratelli/sorelle	29,4 (122)	29,9 (152)	29,7 (274)	21,2 (205)	17,8 (193)	19,4 (398)	23,7 (327)	21,6 (345)	22,6 (672)
Con i nonni	2,7 (11)	3,3 (17)	3,0 (28)	0,4 (4)	0,9 (10)	0,7 (14)	1,1 (15)	1,7 (27)	1,4 (42)
Con altri membri della famiglia	5,8 (24)	4,3 (22)	5,0 (46)	2,7 (26)	2,5 (27)	2,6 (53)	3,6 (50)	3,1 (49)	3,3 (99)
Con amici	43,1 (179)	35,0 (178)	38,6 (357)	47,4 (457)	37,7 (410)	42,3 (867)	46,1 (636)	36,8 (588)	41,1 (1224)
Totale Alunni/Risposte valide	415	509	924	965	1087	2052	1380	1596	2976

Si possono infine rilevare alcune evidenze interessanti analizzando i dati in funzione della nazionalità. Si nota, infatti, tra i ragazzi italiani una maggiore presenza dei genitori mentre si guarda la TV rispetto ai compagni stranieri (64% gli adolescenti italiani rispetto al 54,4% degli stranieri nella scuola secondaria di primo grado e 62% di italiani a fronte di un 56,8% per gli stranieri nella scuola secondaria di secondo grado). Un simile andamento emerge, inoltre, per la presenza, anche se meno diffusa dei nonni.

Per quanto riguarda, invece, l'uso di internet, la diversa nazionalità fa emergere una maggiore incidenza della presenza dei fratelli o delle sorelle durante la navigazione per gli adolescenti stranieri rispetto a quelli italiani.

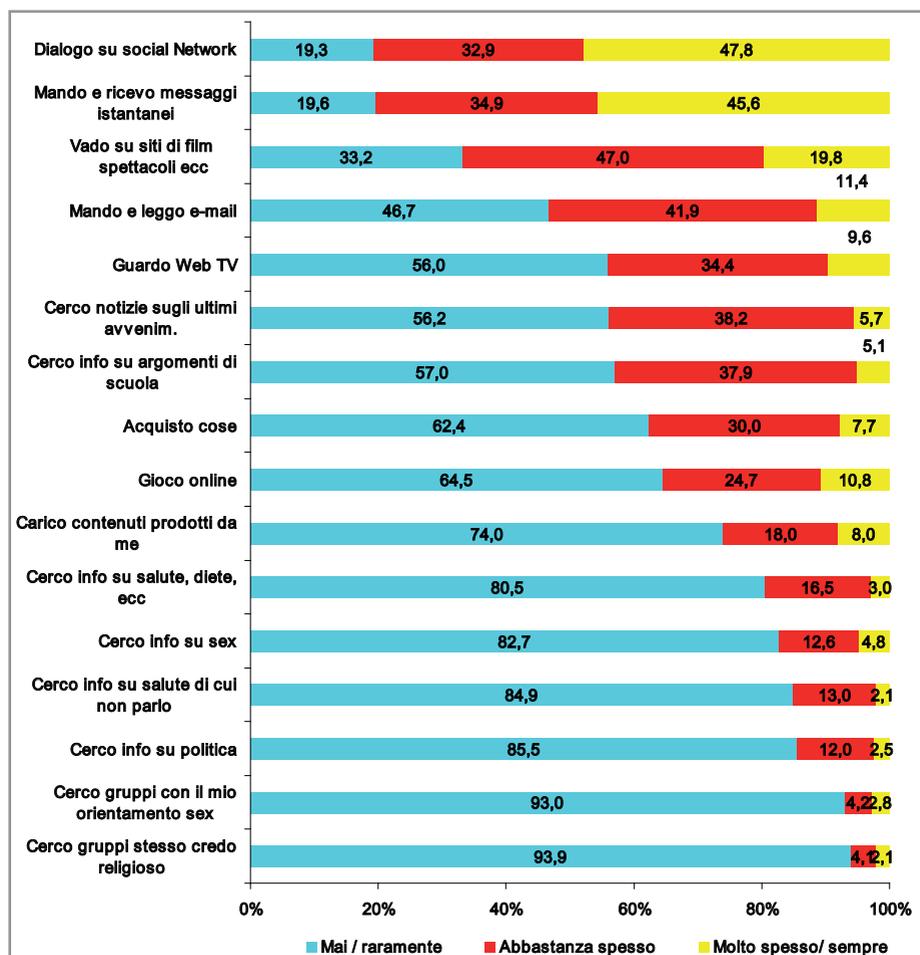
3.2.3 Attività su internet

Le attività maggiormente diffuse su internet tra gli adolescenti sono prevalentemente quelle finalizzate a mantenersi in contatto con i coetanei attraverso, ad esempio, la gestione di un profilo personale su un social network o l'utilizzo di chat per mandare e ricevere messaggi istantanei.

Come emerge dal Grafico 3.2, nel campione intervistato queste attività sono svolte "molto spesso/sempre" rispettivamente nel 47,8% (social network) e 45,6% (chat) dei casi. Le attività meno frequenti sono invece quelle legate alla ricerca di gruppi dello stesso orientamento sessuale (93% "mai/raramente"), dello stesso credo religioso (93,9%) e alla ricerca di informazioni specifiche sulla politica (85,5%), su temi di salute dei quali non si parla solitamente (84,9%), sul sesso (82,7%) e sulle diete o salute in generale (80,5%).

In posizioni intermedie in termini di frequenza si collocano attività quali la navigazione su siti legati ai temi dello spettacolo o di film, l'utilizzo della posta elettronica, la web TV, le notizie sugli ultimi avvenimenti e le ricerche sulle materie scolastiche. internet sembra quindi essere anche un utile strumento di supporto nello studio.

GRAFICO 3.2 - Quali attività fai di solito su internet?



Si notano alcune differenze tra gli adolescenti della scuola secondaria di primo e secondo grado (Grafico 3.3) in funzione delle attività svolte in rete. In primo luogo da parte dei ragazzi più grandi emerge un più frequente utilizzo dei social network e degli strumenti ad essi collegati (come ad esempio le chat); si può ipotizzare che questa distribuzione sia influenzata anche dall'età minima per essere iscritti ad un social network. Se si considera, infatti, la percentuale di risposte "Abbastanza spesso" e "Molto spesso/sempre" si nota una maggiore frequenza nel dialogo sui social network da parte degli adolescenti della scuola secondaria di secon-

do grado (86,8% rispetto al 66,9% dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado), nella messaggistica istantanea (85,3% rispetto a 69,5%) e nella ricerca di notizie sugli ultimi avvenimenti, su salute e diete, sul sesso. I ragazzi più giovani prediligono come attività il gioco online, inteso sicuramente nel senso di videogiochi (47,8% dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado dichiara di svolgere questa attività abbastanza o molto spesso rispetto al 30% riferito agli adolescenti della scuola secondaria di secondo grado) ed all'acquisto di cose (42,2% a fronte del 35,6% dei compagni più grandi). Si ricorda comunque quanto emerso nel corso dei precedenti paragrafi a proposito del fatto che tendenzialmente i ragazzi della scuola secondaria di primo grado, quando utilizzano internet, sono comunque più di frequente in compagnia dei genitori.

Rispetto al genere (Grafico 3.4), emerge una tendenza prevalentemente femminile nella ricerca di informazioni e visite di siti legati al mondo dello spettacolo: il 74% delle ragazze dichiara di navigare in rete con questo obiettivo "abbastanza o molto spesso/sempre", rispetto al 60,5% dei ragazzi. Le ragazze utilizzano poi in misura maggiore internet per cercare argomenti che riguardano la scuola (48% rispetto al 38,6% dei ragazzi). Un'altra differenza rilevante si nota nell'ambito della ricerca di informazioni sulla salute e sulle diete, attività che viene prevalentemente effettuata da parte delle ragazze (27,8%) rispetto agli adolescenti di sesso maschile (12,4%).

Questi ultimi, invece, sembrano dedicarsi più spesso delle ragazze al gioco (47,6% rispetto al 21,4% delle ragazze) ed alla ricerca di contenuti di tipo sessuale (23,7% dei ragazzi a fronte del 9,9% delle ragazze).

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

GRAFICO 3.3 - Quali attività fai di solito su internet?

Totale percentuale dei valori “Abbastanza spesso” e Molto spesso/sempre” per grado di scuola

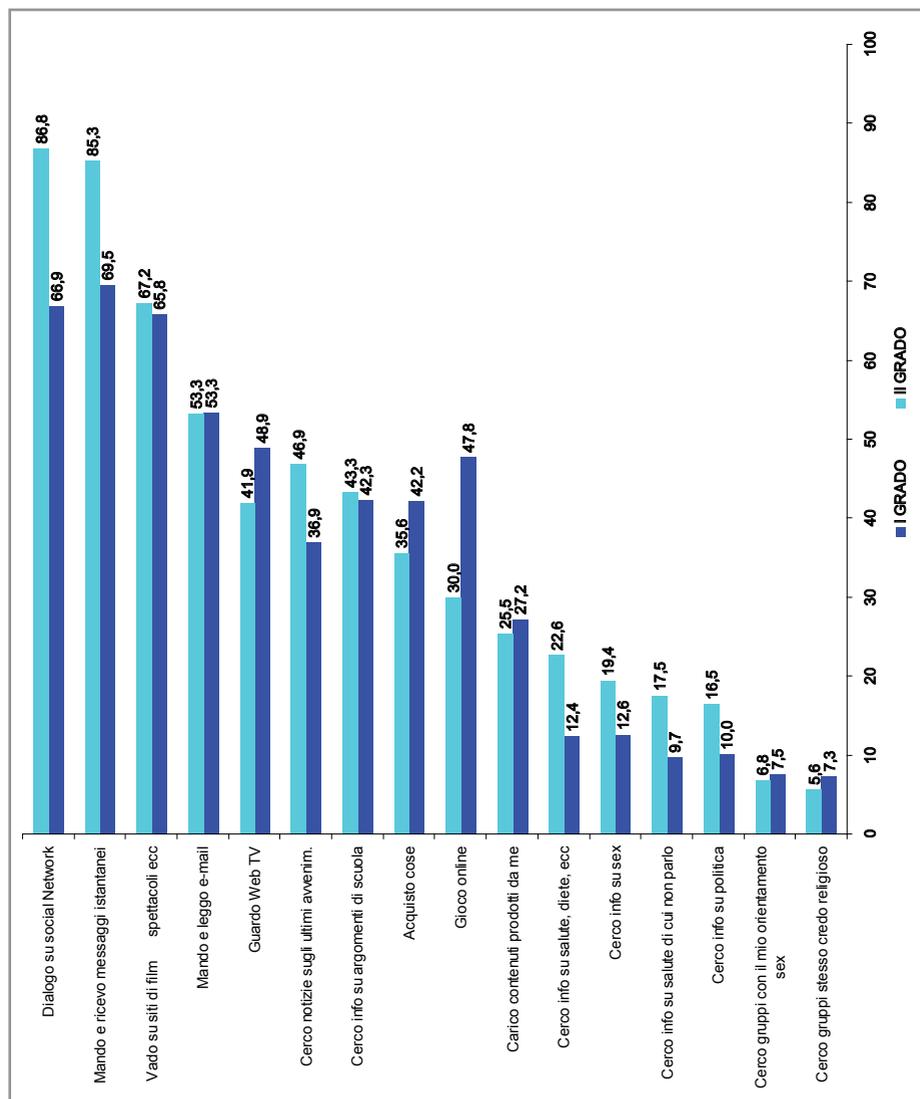
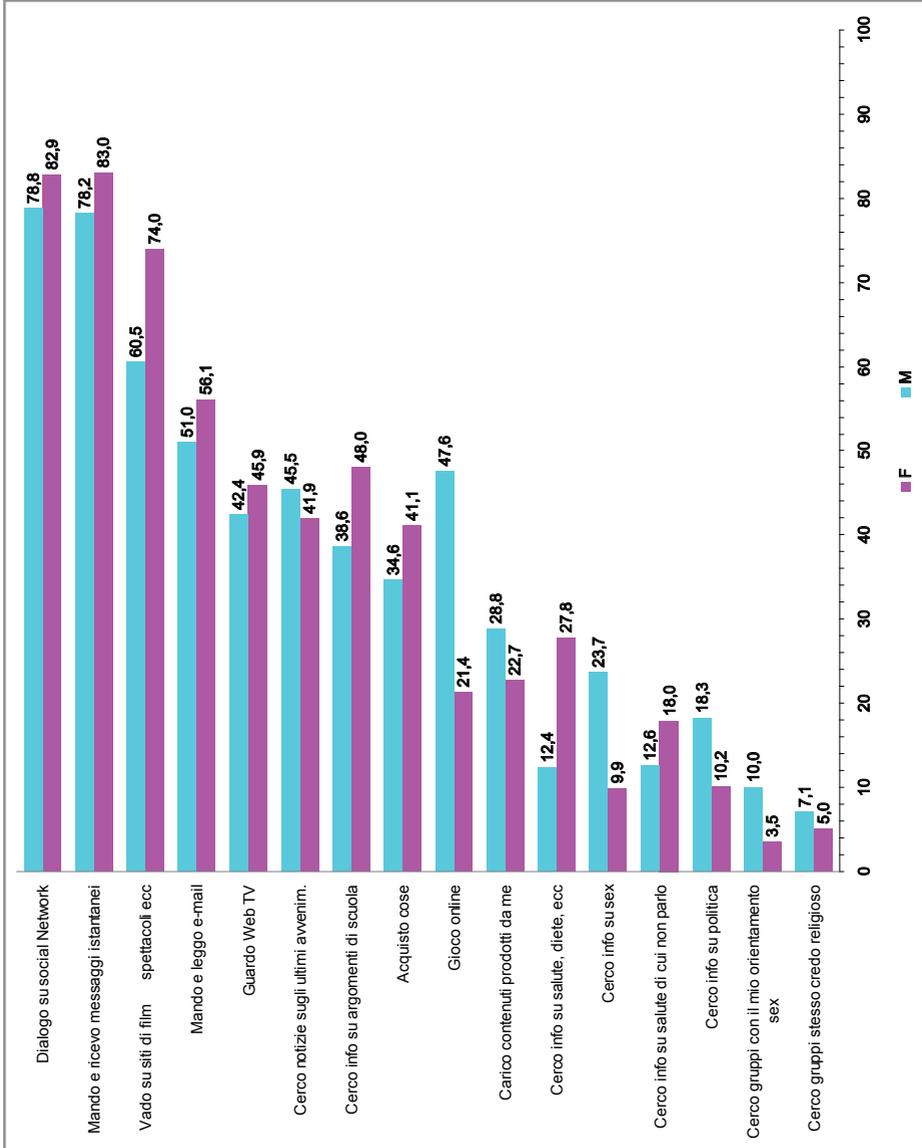


GRAFICO 3.4 - Quali attività fai di solito su internet?

Totale percentuale dei valori “Abbastanza spesso” e “Molto spesso/sempre” per genere

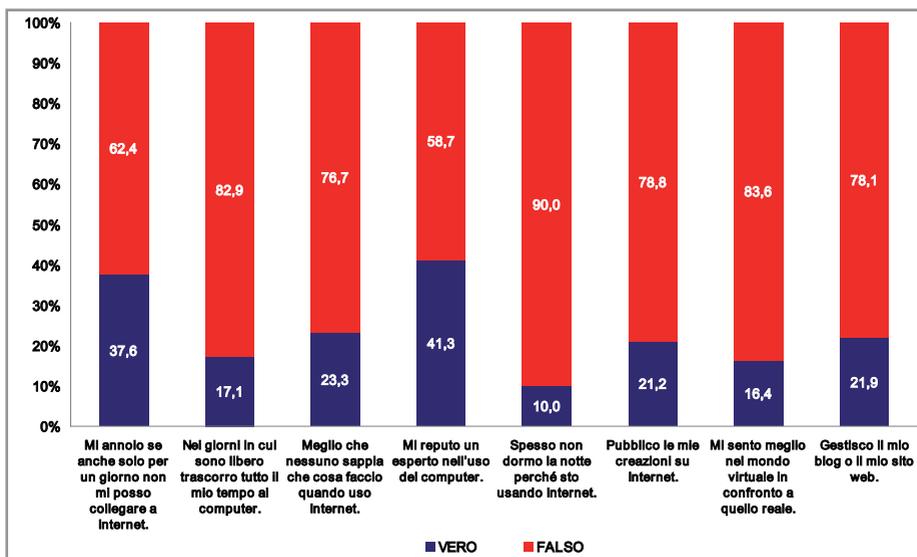
**3.2.4 Percezione del proprio utilizzo del PC e di internet**

In questa parte del questionario è stato domandato agli adolescenti se desse loro noia il non potersi collegare ad internet per una intera giornata, se nei giorni in cui non ave-

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

vano precedenti impegni trascorressero tutto il tempo al computer, se si reputassero degli esperti di computer, se togliessero ore al riposo notturno per navigare in rete, se si sentissero meglio nel mondo virtuale piuttosto che in quello reale e se utilizzassero internet per pubblicare le proprie creazioni o per gestire blog o siti web personali.

GRAFICO 3.5 - Leggi le seguenti affermazioni e indica se per te sono vere o false



Come si vede dal Grafico 3.5, il sentirsi esperti nell'uso del computer (41,3%) e provare noia nel caso in cui si sia impossibilitati ad usare internet (37,6%) sono affermazioni condivise da numerosi adolescenti. È da rilevare anche l'intento di non rendere esplicito, anzi di nascondere, ciò che si fa in rete ("meglio che nessuno sappia che cosa faccio quando uso internet" 23,3%).

Si notano alcune differenze tra gli adolescenti della scuola secondaria di primo e secondo grado (Tabella 3.7): si osserva una percentuale più elevata tra i ragazzi più giovani che si reputano esperti nell'uso del computer (48,1% nelle scuole secondarie di primo grado e 38,3% nelle scuole secondarie di secondo grado); mentre i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado riportano una tendenza maggiore ad annoiarsi se non si ha internet a disposizione (39,8% per gli adolescenti della scuola secondaria di secondo grado rispetto al 32,7% nel primo ordine di scuola).



Tabella 3.7										
Leggi le seguenti affermazioni e indica se per te sono vere o false, per grado di scuola e genere										
		1° grado			2° grado			TOTALE		
		F	M	Totale	F	M	Totale	F	M	Totale
MI ANNOIO SE ANCHE SOLO PER UN GIORNO NON MI POSSO COLLEGARE A INTERNET	V	34,3 (142)	31,4 (154)	32,7 (296)	40,9 (392)	38,9 (418)	39,8 (810)	38,9 (534)	36,5 (572)	37,6 (1106)
	F	65,7 (272)	68,6 (337)	67,3 (609)	59,1 (567)	61,1 (657)	60,2 (1224)	61,1 (839)	63,5 (994)	62,4 (1833)
	T	100,0 (414)	100,0 (491)	100,0 (905)	100,0 (959)	100,0 (1075)	100,0 (2034)	100,0 (1373)	100,0 (1566)	100,0 (2939)
NEI GIORNI IN CUI SONO LIBERO TRASCORRO TUTTO IL MIO TEMPO AL COMPUTER	V	23,9 (99)	14,5 (71)	18,8 (170)	18,5 (178)	14,4 (155)	16,4 (333)	20,2 (277)	14,5 (226)	17,1 (503)
	F	76,1 (315)	85,5 (418)	81,2 (733)	81,5 (782)	85,6 (919)	83,6 (1701)	79,8 (1097)	85,5 (1337)	82,9 (2434)
	T	100,0 (414)	100,0 (489)	100,0 (903)	100,0 (960)	100,0 (1074)	100,0 (2034)	100,0 (1374)	100,0 (1563)	100,0 (2937)
MIGLIO CHE NESSUNO SAPPIA CHE COSA FACCIO QUANDO USO INTERNET	V	14,7 (61)	23,4 (114)	19,4 (175)	12,3 (118)	36,3 (390)	25,0 (508)	13,0 (179)	32,3 (504)	23,3 (683)
	F	85,3 (353)	76,6 (374)	80,6 (727)	87,7 (840)	63,7 (683)	75,0 (1523)	87,0 (1193)	67,7 (1057)	76,7 (2250)
	T	100,0 (414)	100,0 (488)	100,0 (902)	100,0 (958)	100,0 (1073)	100,0 (2031)	100,0 (1372)	100,0 (1561)	100,0 (2933)
MI REPUTO UN ESPERTO NELL'USO DEL COMPUTER	V	42,1 (174)	53,1 (259)	48,1 (433)	29,8 (285)	45,8 (493)	38,3 (778)	33,5 (459)	48,1 (752)	41,3 (1211)
	F	57,9 (239)	46,9 (229)	51,9 (468)	70,2 (671)	54,2 (584)	61,7 (1255)	66,5 (910)	51,9 (813)	58,7 (1723)
	T	100,0 (413)	100,0 (488)	100,0 (901)	100,0 (956)	100,0 (1077)	100,0 (2033)	100,0 (1369)	100,0 (1565)	100,0 (2934)
SPESSE NON DORMO LA NOTTE PERCHÉ STO USANDO INTERNET	V	8,0 (33)	10,5 (51)	9,4 (84)	10,6 (101)	10,0 (108)	10,3 (209)	9,8 (134)	10,2 (159)	10,0 (293)
	F	92,0 (379)	89,5 (434)	90,6 (813)	89,4 (855)	90,0 (969)	89,7 (1824)	90,2 (1234)	89,8 (1403)	90,0 (2637)
	T	100,0 (412)	100,0 (485)	100,0 (897)	100,0 (956)	100,0 (1077)	100,0 (2033)	100,0 (1368)	100,0 (1562)	100,0 (2930)
PUBBLICO LE MIE CREAZIONI SU INTERNET	V	16,3 (67)	25,2 (123)	21,1 (190)	18,1 (173)	24,0 (258)	21,2 (431)	17,5 (240)	24,4 (381)	21,2 (621)
	F	83,7 (345)	74,8 (365)	78,9 (710)	81,9 (784)	76,0 (818)	78,8 (1602)	82,5 (1129)	75,6 (1183)	78,8 (2312)
	T	100,0 (412)	100,0 (488)	100,0 (900)	100,0 (957)	100,0 (1076)	100,0 (2033)	100,0 (1369)	100,0 (1564)	100,0 (2933)
MI SENTO MEGLIO NEL MONDO VIRTUALE IN CONFRONTO A QUELLO REALE	V	21,0 (86)	20,2 (98)	20,6 (184)	16,3 (156)	12,9 (139)	14,5 (295)	17,7 (242)	15,2 (237)	16,4 (479)
	F	79,0 (323)	79,8 (388)	79,4 (711)	83,7 (800)	87,1 (936)	85,5 (1736)	82,3 (1123)	84,8 (1324)	83,6 (2447)
	T	100,0 (409)	100,0 (486)	100,0 (895)	100,0 (956)	100,0 (1075)	100,0 (2031)	100,0 (1365)	100,0 (1561)	100,0 (2926)
GESTISCO IL MIO BLOG O IL MIO SITO WEB	V	20,9 (85)	29,3 (142)	25,4 (227)	22,7 (216)	18,4 (197)	20,4 (413)	22,1 (301)	21,8 (339)	21,9 (640)
	F	79,1 (322)	70,7 (343)	74,6 (665)	77,3 (737)	81,6 (875)	79,6 (1612)	77,9 (1059)	78,2 (1218)	78,1 (2277)
	T	100,0 (407)	100,0 (485)	100,0 (892)	100,0 (953)	100,0 (1072)	100,0 (2025)	100,0 (1360)	100,0 (1557)	100,0 (2917)

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

Per quanto riguarda le differenze di genere (Tabella 3.7), dai dati si rileva che i ragazzi dichiarano una maggiore padronanza nell'utilizzo del computer (il 48,1% si reputa un esperto a fronte del 33,5% delle ragazze) accanto ad un maggiore riserbo nelle attività che vi svolgono (il 32,3% dichiara che è meglio che nessuno sappia cosa si fa quando si usa internet, a fronte di un 13% delle ragazze). Le ragazze, al contrario, dichiarano in misura superiore rispetto ai compagni di sesso maschile di trascorrere tutto il tempo libero al computer (20,2% a fronte del 14,5% dei ragazzi); quest'ultima differenza si accentua particolarmente nelle scuole secondarie di primo grado (23,9% rispetto a 14,5%). Questo dato, letto alla luce delle modalità di fruizione del web riportate nei paragrafi precedenti, fa ritenere che per le ragazze il tempo libero trascorso online sia funzionale al mantenimento della rete sociale.

Tabella 3.8
Leggi le seguenti affermazioni e indica se per te sono vere o false
Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado

		LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFE.LI	TOTALE
Mi annoio se anche solo per un giorno non mi posso collegare a internet	VERO	34,3 (281)	42,8 (311)	44,6 (218)	39,8 (810)
	FALSO	65,7 (538)	57,2 (415)	55,4 (271)	60,2 (1224)
Nei giorni in cui sono libero trascorro tutto il mio tempo al computer	VERO	12,5 (102)	17,5 (127)	21,2 (104)	16,4 (333)
	FALSO	87,5 (716)	82,5 (599)	78,8 (386)	83,6 (1701)
Meglio che nessuno sappia che cosa faccio quando uso internet	VERO	22,2 (181)	27,8 (202)	25,6 (125)	25,0 (508)
	FALSO	77,8 (635)	72,2 (524)	74,4 (364)	75,0 (1523)
Mi reputo un esperto nell'uso del computer	VERO	35,1 (287)	42,1 (306)	37,9 (185)	38,3 (778)
	FALSO	64,9 (531)	57,9 (421)	62,1 (303)	61,7 (1255)
Spesso non dormo la notte perché sto usando internet	VERO	7,1 (58)	9,4 (68)	17,0 (83)	10,3 (209)
	FALSO	92,9 (760)	90,6 (658)	83,0 (406)	89,7 (1824)
Pubblico le mie creazioni su internet	VERO	21,6 (177)	21,3 (155)	20,2 (99)	21,2 (431)
	FALSO	78,4 (641)	78,7 (571)	79,8 (390)	78,8 (1602)
Mi sento meglio nel mondo virtuale in confronto a quello reale	VERO	10,5 (86)	14,9 (108)	20,6 (101)	14,5 (295)
	FALSO	89,5 (730)	85,1 (617)	79,4 (389)	85,5 (1736)
Gestisco il mio blog o il mio sito web	VERO	16,9 (138)	20,7 (149)	25,9 (126)	20,4 (413)
	FALSO	83,1 (679)	79,3 (572)	74,1 (361)	79,6 (1612)

Osservando i dati per tipologia di istituto superiore (Tabella 3.8), si rileva come siano i ragazzi degli istituti professionali ad avere il rapporto più stretto con internet: il 44,6% dichiara di annoiarsi se impossibilitato a navigare in rete (a fronte di un

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

valore medio delle scuole secondarie di secondo grado pari a 39,8%), il 21,2% trascorre tutto il tempo libero al computer (rispetto ad un valore medio degli istituti superiori pari a 16,4%) e il 17% dichiara che spesso non dorme la notte perché sta usando internet a fronte di un valore medio di 10,3%.

Si notano infine alcune differenze tra le persone di nazionalità diversa: nello specifico i dati consentono di rilevare un generale maggiore utilizzo di internet da parte degli adolescenti stranieri. Gli studenti stranieri sembrano pertanto trascorrere il proprio tempo libero al computer in misura maggiore rispetto ai propri compagni italiani, indicando che capita loro più sovente di non dormire la notte per navigare in rete e di sentirsi meglio nel mondo virtuale in confronto a quello reale.

3.3 Discussione

I media rivestono un ruolo centrale nel processo di socializzazione dei minori, affiancandosi ad agenzie tradizionali di formazione come la scuola e la famiglia. L'utilizzo incessante di internet e cellulare da parte delle nuove generazioni è riconducibile alle potenzialità offerte da questi mezzi, che permettono di informarsi e comunicare, ma anche di mantenere e creare nuove relazioni. Queste opportunità vanno di pari passo con i rischi insiti nell'utilizzo di strumenti che, proprio per le loro caratteristiche tecniche, possono amplificare i pericoli a cui sono esposti i minori. Basti pensare a fenomeni sempre più diffusi, come il cyberbullismo e la pedopornografia online.

Negli ultimi anni, l'attenzione delle agenzie educative si è concentrata sempre più sul complesso rapporto internet - ragazzi. Il crescente numero di bambini e adolescenti che ha accesso alla rete e le trasformazioni legate all'avvento del "web 2.0" hanno, infatti, portato la riflessione sui rischi e sulle opportunità che internet offre ai più giovani, sia in una prospettiva finalizzata all'aumento di pratiche di media education, sia in relazione al bisogno di definire politiche condivise che garantiscano ai minori un ambiente online più sicuro (Aroldi, Mascheroni e Murru, 2012). Leggendo le varie ricerche italiane, ma anche internazionali, si rimane sempre colpiti dall'attività che giovani fanno in rete. Dal nostro studio, ad esempio, emerge questa continua ricerca di dialogo sui social network (86,8% per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado e il 66,9% degli studenti delle scuole secondarie di primo grado), il mandare e ricevere messaggi istantanei (85,3% per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado e il 69,5% degli studenti

delle scuole secondarie di primo grado). La maggior parte dei ragazzi sembra utilizzare la rete per mantenersi in contatto con i coetanei, attraverso programmi di messaggistica istantanea come ad esempio le chat, oppure tramite la gestione di un profilo personale su un social network. La rete sembra quindi essere utilizzata soprattutto per comunicare con gli altri. L'uso della rete per parlare e per farsi conoscere accomuna indistintamente maschi e femmine.

I nuovi media offrono ai ragazzi una pluralità di strumenti per comunicare e gestire le proprie relazioni interpersonali. Tra questi, i social network risultano avere una diffusione pressoché capillare tra gli adolescenti. Il termine social network indica quelle piattaforme web la cui principale funzione è creare un network di relazioni online. Ne sono un esempio Facebook, Twitter, LinkedIn, MySpace, Badoo.

In questi spazi virtuali i giovani creano profili personalizzati che usano per esprimersi, scambiare informazioni, socializzare, condividere immagini e video. Ogni utente può sviluppare la propria rete di contatti e gestire le impostazioni sulla privacy.

La ricerca di amicizie nelle piattaforme di social network offre ai ragazzi opportunità dal punto di vista relazionale. La stessa attività potrebbe del resto esporli anche a interazioni rischiose. La gestione dei rischi, che non è da considerare in modo negativo perché implica una forte presa di responsabilità, per molti ragazzi si traduce in una maggiore capacità di affrontare situazioni complesse magari con il supporto della famiglia, degli insegnanti.

Gli studenti che si incontrano nei laboratori di educazione ai media che si realizzano sul territorio emiliano romagnolo spesso raccontano come i genitori in realtà non si “curano” di quello che fanno in rete. I genitori sono convinti che i figli abbiano tutti gli strumenti per navigare sicuri perché sono “nativi digitali”. In realtà, la relazione dei giovani con i media è assai più complessa e difficile di quanto la sbrigativa definizione di nativi digitali possa lasciar immaginare (Bennet, Maton e Kervin, 2008): per questo motivo una attenzione orientata a offrire strategie di sostegno, di promozione di utilizzo consapevole dei media e di guida, nella rispetto della libertà dei ragazzi.

3.4 Conclusioni

Si delinea un'immagine di adolescenti che fanno un ampio uso dei media e delle tecnologie con una certa disinvoltura, come un ambiente di cui hanno dimestichezza, in cui si sentono liberi di esprimersi. I comportamenti online non sembra-

3 | Media e adolescenti: quale rapporto?

no derivare da una riflessione attenta sulle conseguenze o sui pericoli in cui si può incorrere, ma sono basati soprattutto su sensazioni personali. Nell'era dell'*information technology*, le nuove generazioni si muovono con disinvoltura in questo ambiente, che permette loro di soddisfare i propri bisogni sociali, comunicativi e relazionali, attraverso modalità che agli adulti risulta difficile padroneggiare. Per poter parlare lo stesso linguaggio non è sufficiente l'acquisizione di competenze informatiche, ma è necessaria un'attività di sensibilizzazione e formazione che permetta di condividere la stessa cultura tecnologica e la stessa visione di "mondo connesso".

Riferimenti bibliografici

Aroldi, P., Mascheroni, G., Murru, M.F. (2012). *Eu Kids on line II*, Media Education, Volume 3. Erickson.

Bennet, S., Maton, K., Kervin, L. (2008). *The digital natives debate: a critical review of the evidence*. British Journal of Educational Tecnology, 39 (5), 775-786.

Eurispes, Telefono Azzurro (2012). *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012. Documento di sintesi*, 2012 (scaricabile dal sito <http://www.azzurro.it/>)

Griffiths, M. (2000). *Does internet and Computer 'Addiction' Exist? Some Case Study Evidence*. CyberPsychology & Behaviour, 3(2), 211-212

Haddon, L., Livingstone, S. (2012). *EU Kids Online: national perspectives*. *EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science*, London, UK, 2012 (scaricabile dal sito <http://eprints.lse.ac.uk>)

Ipsos, Save the Children (2011). *Sessualità e internet: i comportamenti dei teenager italiani*. Febbraio 2011 (scaricabile dal sito <http://images.savethechildren.it>)

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson K. (2011). *EU Kids Online final report 2011* (scaricabile dal sito <http://www2.lse.ac.uk>)

Smahel, D., Helsper, E., Green, L., Kalmus, V., Blinka, L., Ólafsson, K. (2012). *Excessive internet Use among European Children*, November 2012, scaricabile dal sito <http://www2.lse.ac.uk>

Tucci, M. (a cura di) (2012). *Adolescenza "seduta". Rapporto sull'edizione 2011-2012 dell'indagine annuale 'Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani' della Società Italiana di Pediatria* (scaricabile dal sito <http://sip.it>)

4 | Stili di vita e comportamenti a rischio in adolescenza

di Sandra Nicoletti, Elena Ferrari, Marcello Lanari

4.1 Introduzione

Grotevant (1998) individua tre tipi di cambiamenti primari durante l'adolescenza: il raggiungimento della maturità sessuale, l'acquisizione dello status di adulto e lo sviluppo cognitivo. L'adolescente è, infatti, chiamato a scegliere un proprio stile di vita, valori politici, religiosi e ideologici che determineranno le sue scelte successive e a specificare un progetto di vita che sfocerà nelle scelte professionali. Il paradigma dello stile di vita giovanile risulta ampio e complesso per una molteplicità di dimensioni ed indicatori. Faggiano (2007) ha operato un'analisi della letteratura scientifico-sociale italiana e internazionale che ha permesso di individuare dieci aree dello stile di vita giovanile oltre che le dimensioni e gli indicatori comportamentali di ogni area tematica. Secondo Faggiano (2007, pag. 57) lo stile di vita fa riferimento ad un "sistema integrato di comportamenti individuali o collettivi da leggersi ed interpretarsi sulla base di valori, credenze e atteggiamenti, oltre che in ragione dei condizionamenti derivanti da variabili quali genere, età e status". Esso si configura come una sorta di "documento di riconoscimento sociale" attraverso il quale l'adolescente, tra le varie scelte possibili, offre un'immagine di sé rispetto ai consumi, al tempo libero, al sistema politico e religioso, alla fruizione delle nuove tecnologie. Per i numerosi profili giovanili, che potrebbero derivare da un'analisi dei diversi ambiti di vita, è necessario tener conto dei diversi fattori d'influenza come lo status socio-economico, la famiglia, le relazioni con i pari e il mondo adulto oltre che il rapporto con il proprio corpo e il sé (Faggiano, 2007). È all'interno di queste interazioni che potrebbero svilupparsi stili di vita a rischio legati al fumo, l'uso/abuso di alcol, rapporti sessuali non protetti, consumo di sostanze psicoattive, anoressia, o disagiati come il bullismo, l'aggressività e la delinquenza.

Il consumo rischioso (livelli di consumo o modalità del bere che possono determinare un rischio nel caso di persistenza di tali abitudini) e dannoso di alcol (livelli di consumo che causano danni alla salute a livello fisico o mentale), interessa tutte

le fasce d'età, inclusi gli adolescenti, ed è associato ad una serie di conseguenze a breve ed a lungo termine (Brown et al., 2000). Si consideri che l'ebbrezza alcolica durante la guida rappresenta la prima causa di morte tra i giovani. È stato ampiamente dimostrato come il consumo di alcol in adolescenza sia associato ad altri comportamenti a rischio, quali attività sessuale precoce, abbandono scolastico, violenza (Halpern-Felsher et al., 1996; Wechsler et al., 1994). L'abuso di alcol interferisce con il normale sviluppo cognitivo, emotivo e delle competenze sociali e può essere legato a disordini psichiatrici (Thoma et al., 2011; Brown e Tapert, 2004). Inoltre è stato dimostrato da numerose evidenze scientifiche come l'alcol possa rappresentare per molti giovani la "gateway drug", la droga ponte che facilita e favorisce il consumo di droghe illegali (Kirby e Barry, 2012). Bere prima dei 15 anni di età comporta inoltre un rischio 4 volte maggiore di sviluppare alcol dipendenza in età adulta (Norström e Pape, 2012).

Secondo Seidman e French (2004, pag. 1142) "le transizioni nel corso della vita rappresentano un tempo di potenziali trasformazioni nella definizione di sé e nelle relazioni interpersonali, che possono a loro volta avere un impatto a lungo termine sul benessere psicologico. Esse offrono un'opportunità unica per una crescita, maturazione e sviluppo positivi e costruttivi o al contrario negativi e distruttivi". Solo una parte degli adolescenti vive come "tumultuosa" questa fase della vita che, lungi dall'essere tipica, rappresenta, invece, il delinearsi di percorsi di rischio già evidenti nella fanciullezza. Farrate (2001) parla di rischio sincronico e rischio diacronico, il primo determinato dalla presenza di difficoltà attuali in famiglia, a scuola e nello studio, mentre con diacronico si fa riferimento ad una "fragilità relazionale" esito di problemi di disadattamento accumulato nel tempo e con comportamenti, quindi, più resistenti al cambiamento in quanto rappresentano una modalità abituale di rapportarsi con il mondo. La maggior parte degli adolescenti, però, affronta i complessi compiti di sviluppo come un'opportunità per mettersi alla prova e uscirne fortificato nella propria immagine di sé tracciando percorsi di crescita "continuativa" senza particolari difficoltà o "intermittente" con disagi transitori all'interno di un buon adattamento personale e sociale (Offer et al., 1988, citato in Ardone). A tal proposito si è anche considerato il concetto di resilienza, intesa come capacità degli individui e dei sistemi di affrontare con successo avversità e rischi significativi (Mangham et al., 1995); gli adolescenti più resilienti presentano, infatti, una buona capacità di identificazione e soluzione dei problemi ed

una tendenza maggiore a cercare il supporto di genitori, compagni e professori. Numerose ricerche (Myers e Diener, 1995; Fryndenbergh, 1997) hanno enfatizzato, invece, il ruolo delle strategie di coping, che le persone mettono in atto per mantenere lo stato di benessere e ripristinarlo dopo eventi stressanti, e delle influenze sociali dei gruppi di appartenenza come famiglia, gruppi e scuola nell'adozione e mantenimento di abitudini salutari. Seiffge-Krenke e colleghi (2009) hanno, infatti, riscontrato come l'uso di strategie cognitive e comportamentali di coping finalizzate alla soluzione del problema e la ricerca di sostegno sociale crescano durante l'adolescenza. Comportamenti inadeguati, invece, provengono dall'assunzione di strategie di coping disadattive come l'impotenza appresa, la mancanza di speranza e una percezione alterata del rischio e della vulnerabilità.

Lo sviluppo puberale e intellettuale con la capacità del pensiero astratto concedono all'adolescente nuove valutazioni e significazioni che sono, però, influenzati dall'ambiente sociale e valoriale di riferimento in grado di co-determinare cambiamenti. In questo orizzonte interpretativo vanno letti i cambiamenti cognitivi in riferimento al ruolo della scolarizzazione e degli input educativi e i cambiamenti fisiologici in riferimento alla nutrizione, protezione o esposizione alle malattie. In questo senso salute e benessere si sovrappongono: abitudini salutari positive o negative possono diventare veri e propri stili di vita. Nel 1946 l'OMS ha definito il benessere come uno "stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non solo assenza di malattia". Il "paradigma del rischio" e il paradigma della "psicologia positiva" hanno dominato le ricerche condotte sulla salute e sul benessere (Mazzoni e Cicognani, 2010).

In particolare lo studio sui fattori di rischio e di protezione della salute ha riguardato l'individuazione dei comportamenti a rischio e i sintomi di disagio (Bonino, Cattelino e Ciairano, 2003; Jessor, 1998), mentre l'approccio positivo integrato con quello ecologico (Brofenbrenner e Morris, 1998) si è condensato nella prospettiva dello "sviluppo positivo", interessato allo studio delle interazioni tra gli individui, i contesti e i processi. I comportamenti di rischio e di protezione appartengono ad un concetto più complesso che è quello di "stile di vita" (Nutbeam, 1998). Keyes (2005), a partire dal modello mentale positivo, individua tre dimensioni del benessere: emozionale, psicologico e sociale. Se, come abbiamo sottolineato, le sfide adolescenziali si giocano all'interno di un'augmentata complessità di interazioni nel proprio ambiente fisico e sociale, la salute fisica dell'adolescente è generalmente

buona mentre i suoi problemi sono legati all'assunzione di comportamenti problematici legati al suo stile di vita. Aarø e colleghi (1986, pag. 341) hanno definito gli stili di vita come "...schemi di comportamento, abitudini, atteggiamenti e valori relativamente stabili che sono tipici di un gruppo a cui un soggetto appartiene o di gruppi a cui un soggetto vuole appartenere". Mendoza e Sagrera (1990) forniscono una definizione di stile di vita come il modo in cui le persone vivono all'interno di un gruppo, apprendendo regole e condizioni di vita. A tal proposito Simmel (1904, pag. 13) parla di tendenza psicologica all'imitazione: "l'individuo si libera del tormento della scelta e la fa apparire come un prodotto del gruppo, come un recipiente di contenuti sociali". Questo è particolarmente evidente durante la fase adolescenziale, dove, come nota Favretto (1997), bere con i coetanei birra e superalcolici può confluire in comportamenti di abuso per "sballare" e stare insieme.

La percezione che gli amici siano consumatori e il consumo di sostanze da parte dei pari diventano un fattore di rischio e un predittore per l'assunzione di sostanze dopo i 15 anni (Musher-Eizenman, Holub e Arnett, 2003). Secondo Argyle (1997) felicità, umore e salute si influenzano reciprocamente e possono essere modificati dai contesti lavorativi e scolastici, dalla classe sociale, dal tempo libero, dall'esercizio fisico e dai rapporti sociali.

In un'ottica ecologica e interazionista Petrillo e colleghi (2011) hanno focalizzato il loro interesse sull'importanza della qualità delle relazioni sociali e del contesto come promotori del benessere sociale in adolescenza. In particolare gli autori hanno trovato livelli più alti di benessere sociale in adolescenti liceali, non confrontabile con altri studi riguardo al tipo di scuola, ma in sintonia con altre ricerche (Galbiati e Santinello, 2002) che evidenziano l'importanza del supporto percepito da parte degli insegnanti e dei genitori nell'influenzare la soddisfazione per la scuola, per i risultati e per il carico del lavoro scolastico rispetto ad ambienti scolastici meno supportivi. Alcuni studi italiani (Chiessi, Cicognani e Sonn, 2010; Ronzoni, Guidi e Grasso, 2007) hanno evidenziato come i percorsi formativi possano essere considerati come "indicatori prossimali" di differenze economiche-sociali che suggerirebbero un migliore sviluppo di benessere in studenti provenienti da strati socio-culturali avvantaggiati. Complessivamente è stato ipotizzato (Koivusilta, Rimpela e Rimpela, 1999) che il contesto sociale di appartenenza crea il punto di partenza per lo sviluppo di stili di vita salutari e la scelta di percorsi educativi. Esso offre, da un lato, le risorse economiche per i vari stili di vita ed educativi,

dall'altro fornisce i presupposti in cui le decisioni circa gli stili di vita ed educativi vengono presi. L'interazione tra stili di vita ed educativi costituisce un processo in cui gradualmente le persone assumono una posizione in relazione al loro status di salute e sociale.

Partendo da queste riflessioni, l'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare gli stili di vita degli adolescenti: consumo di alcol, tabacco e stupefacenti, rapporti con l'altro sesso attraverso l'individuazione dell'età del primo rapporto sessuale e la ricerca di contatti erotici online, l'attuazione di diete e la quantità di sonno giornaliero. Gli stili di vita saranno descritti in funzione delle differenze di genere, del grado di scuola secondaria, della nazionalità e delle tipologie di scuola secondaria.

4.2 Risultati

4.2.1 Sonno

I ragazzi intervistati dichiarano di dormire tra le 7 (27,6%) e le 8 ore (33,7%) per notte; il 15% dorme meno di 6 ore e solo il 4,8% 10 ore (si veda Tabella 4.1).

Si notano alcune differenze tra gli adolescenti della scuola secondaria di primo e secondo grado: i ragazzi più giovani sono portati a riposare di più; dai dati emerge infatti che il 34,8% dichiara di dormire 8 ore per notte, il 30,8% mediamente 9 ore e quasi il 12% 10 ore. Tra i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado il 33,3% dorme 7 ore per notte e oltre il 18,4% meno di 6 (Tabella 4.1). A questo proposito sono i ragazzi degli istituti professionali a dormire meno di tutti (Tabella 4.2).

Non emergono differenze rilevanti in funzione del genere (Tabella 4.1), mentre per quanto riguarda la nazionalità, si rileva una tendenza a riposare meno ore da parte dei ragazzi e delle ragazze straniere: in questo caso sia nelle scuole di primo grado che in quelle di secondo grado la percentuale di giovani che dormono meno di 6 ore risulta essere di circa 5 punti più alta del dato medio del campione della media (scuola secondaria di primo grado: 11,8% rispetto al 6,5% degli studenti italiani; scuola secondaria di secondo grado: 24,7% versus il 18,2% degli italiani).

Tabella 4.1
Quante ore dormi in media ogni notte?
Per grado di scuola e genere

ORE	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
5	1,0 (4)	2,7 (14)	1,9 (18)	5,3 (51)	5,0 (55)	5,2 (106)	4,0 (55)	4,3 (69)	4,2 (124)
6	4,5 (19)	6,6 (34)	5,7 (53)	15,0 (144)	11,5 (126)	13,2 (270)	11,8 (163)	10,0 (160)	10,8 (323)
7	14,8 (62)	15,2 (78)	15,1 (140)	29,0 (278)	37,2 (406)	33,3 (684)	24,7 (340)	30,2 (484)	27,6 (824)
8	36,1 (151)	33,8 (173)	34,8 (324)	29,6 (284)	36,3 (396)	33,2 (680)	31,6 (435)	35,5 (569)	33,7 (1004)
9	31,8 (133)	29,9 (153)	30,8 (286)	7,1 (68)	8,0 (87)	7,6 (155)	14,6 (201)	15,0 (240)	14,8 (441)
10	11,7 (49)	11,7 (60)	11,7 (109)	1,4 (13)	2,0 (22)	1,7 (35)	4,5 (62)	5,1 (82)	4,8 (144)
TOTALE	100,0 (418)	100,0 (512)	100,0 (930)	100,0 (959)	100,0 (1092)	100,0 (2051)	100,0 (1377)	100,0 (1604)	100,0 (2981)

Tabella 4.2
Quante ore dormi in media ogni notte?
Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado

ORE	LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFE.LI	TOTALE
5	4,0 (33)	3,4 (25)	8,3 (41)	4,8 (99)
6	12,6 (104)	13,0 (95)	19,2 (95)	14,3 (294)
7	32,6 (269)	39,6 (290)	34,8 (172)	35,6 (731)
8	41,3 (340)	33,3 (244)	27,5 (136)	35,1 (720)
9	8,4 (69)	9,0 (66)	7,5 (37)	8,4 (172)
10	1,1 (9)	1,8 (13)	2,6 (13)	1,7 (35)
TOTALE	100,0 (824)	100,0 (733)	100,0 (494)	100,0 (2051)

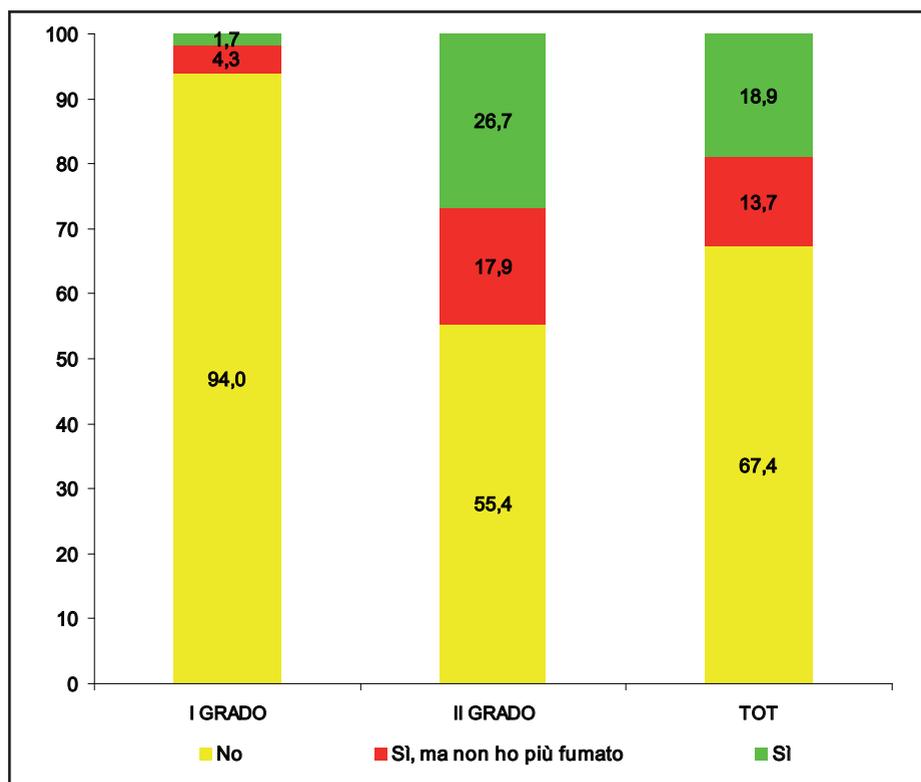
4.2.2 Fumo

L'esperienza della prima sigaretta accomuna un rilevante gruppo del campione intervistato: complessivamente circa un ragazzo su tre ha fumato almeno una volta.

Si tratta, tuttavia, di un'esperienza, sicuramente simbolo e anticipazione dell'età adulta, che non trova seguito nella metà dei ragazzi che l'hanno sperimentata: tra questi, permane una percentuale del 18,9% di fumatori abituali (Grafico 4.1).

GRAFICO 4.1 - Hai mai fumato una sigaretta?

Percentuale di risposte NO, SI e SI, ma non ho più fumato, per grado di scuola



L'età della prima sigaretta si colloca solitamente nel passaggio tra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado, intorno ai 14 anni (Tabella 3). Emerge infatti una marcata differenza tra i due ordini di scuola: nella scuola secondaria di primo grado, infatti, solo il 6% dei ragazzi ha fumato almeno una volta, mentre nella scuola secondaria di secondo grado questa esperienza accomuna la metà del campione (44,6%, Grafico 4.1). Tra gli studenti che dichiarano di continuare a fumare, il vizio sembra caratterizzare maggiormente i ragazzi degli istituti professionali che nel 62,3% dei casi fumano quotidianamente, rispetto al dato complessivo delle scuole di secondo grado pari a 50,5% (Tabella 4.4).

4 | Stili di vita e comportamenti a rischio in adolescenza

Come mostrato nel Grafico 4.2 non emergono rilevanti differenze in funzione del genere nelle percentuali di adolescenti che dichiarano di aver provato almeno una volta a fumare, anche se questa esperienza avviene più precocemente tra i ragazzi di quanto avvenga per le ragazze (prima dei 12 anni complessivamente il 21,3% dei ragazzi e il 12,8% delle ragazze, Tabella 4.3). Inoltre questo è particolarmente vero per i ragazzi stranieri: l'11,5% dei ragazzi dichiara di aver provato a fumare prima degli 11 anni contro un 5,3% delle ragazze.

GRAFICO 4.2 - Hai mai fumato una sigaretta?

Percentuale di risposte NO, SI e SI, ma non ho più fumato, per genere

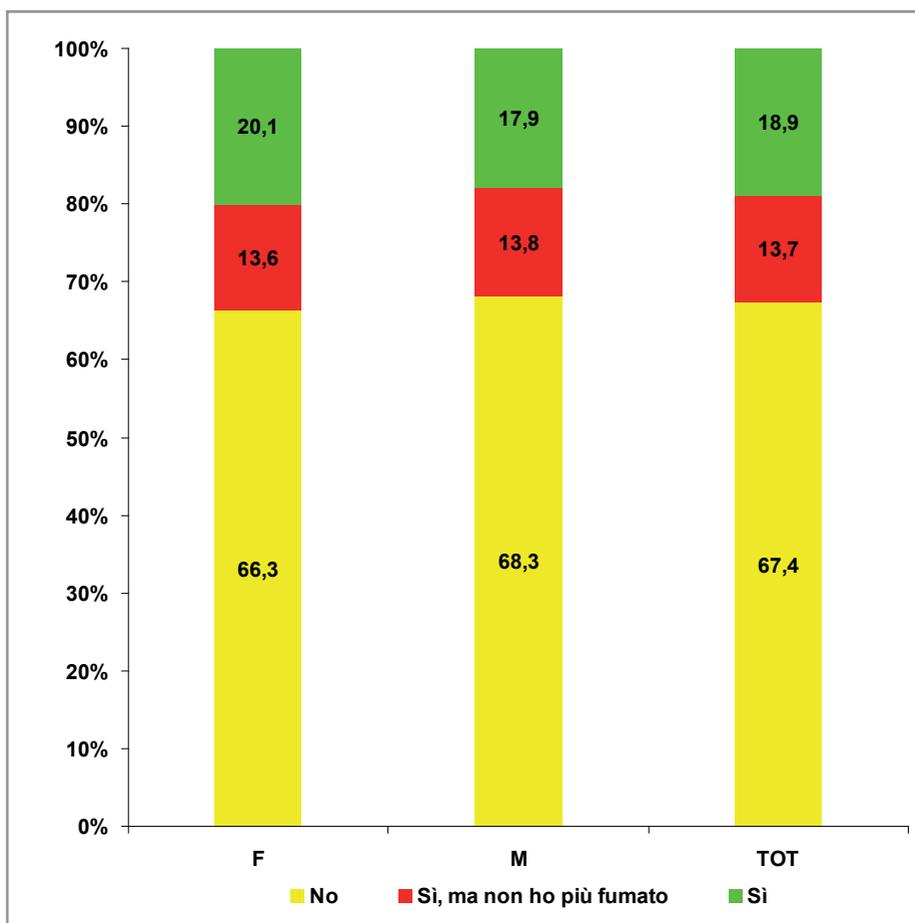


Tabella 4.3
Hai mai fumato una sigaretta?
Per grado di scuola e genere

		1° grado			2° grado			TOTALE		
		F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
	No	95,5 (399)	92,7 (473)	94,0 (872)	53,6 (516)	56,9 (624)	55,4 (1140)	66,3 (915)	68,3 (1097)	67,4 (2012)
	Si, ma non ho più fumato	3,6 (15)	4,9 (25)	4,3 (40)	17,9 (172)	18,0 (197)	17,9 (369)	13,6 (187)	13,8 (222)	13,7 (409)
	Si	1,0 (4)	2,4 (12)	1,7 (16)	28,5 (274)	25,2 (276)	26,7 (550)	20,1 (278)	17,9 (288)	18,9 (566)
SE SÌ, OGNI QUANTO FUMI	Meno di una volta a settimana	75,0 (3)	41,7 (5)	50,0 (8)	28,5 (78)	24,6 (68)	26,5 (146)	29,1 (81)	25,3 (73)	27,2 (154)
	Almeno una volta a settimana	0,0 (0)	33,3 (4)	25,0 (4)	24,1 (66)	21,7 (60)	22,9 (126)	23,7 (66)	22,2 (64)	23,0 (130)
	Ogni giorno	25,0 (1)	25,0 (3)	25,0 (4)	47,4 (130)	53,6 (148)	50,5 (278)	47,1 (131)	52,4 (151)	49,8 (282)
	TOTALE	100,0 (4)	100,0 (12)	100,0 (16)	100,0 (274)	100,0 (276)	100,0 (550)	100,0 (278)	100,0 (288)	100,0 (566)
SE SÌ, A CHE ETÀ HAI FUMATO PER LA PRIMA VOLTA	11 anni	56,3 (9)	42,4 (14)	46,9 (23)	3,3 (13)	9,2 (39)	6,3 (52)	5,3 (22)	11,5 (53)	8,6 (75)
	12 anni	31,3 (5)	51,5 (17)	44,9 (22)	6,6 (26)	6,6 (28)	6,6 (54)	7,5 (31)	9,8 (45)	8,7 (76)
	13 anni	12,5 (2)	6,1 (2)	8,2 (4)	19,4 (77)	15,3 (65)	17,3 (142)	19,2 (79)	14,6 (67)	16,8 (146)
	14 anni	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	37,6 (149)	36,9 (157)	37,2 (306)	36,2 (149)	34,2 (157)	35,1 (306)
	15 anni	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	27,5 (109)	23,7 (101)	25,5 (210)	26,5 (109)	22,0 (101)	24,1 (210)
	16 anni e oltre	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	5,6 (22)	8,5 (36)	7,1 (58)	5,3 (22)	7,8 (36)	6,7 (58)
	TOTALE	100,0 (16)	100,0 (33)	100,0 (49)	100,0 (396)	100,0 (426)	100,0 (822)	100,0 (412)	100,0 (459)	100,0 (871)
TOTALE		418	510	928	962	1097	2059	1380	1607	2987

Tabella 4.4

Hai mai fumato una sigaretta?*Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado*

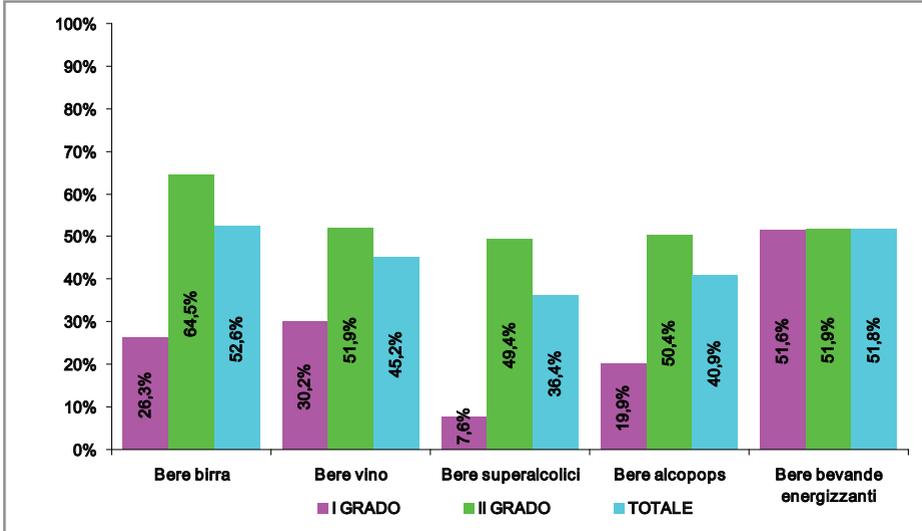
	LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFE.LI	TOTALE
No	60,9 (502)	55,6 (411)	45,8 (227)	55,4 (1140)
Si, MA NON HO PIÙ FUMATO	16,4 (135)	18,9 (140)	19,0 (94)	17,9 (369)
Si	22,7 (187)	25,4 (188)	35,3 (175)	26,7 (550)
SE SÌ, OGNI QUANTO FUMI				
MENO DI UNA VOLTA A SETTIMANA	34,2 (64)	27,1 (51)	17,7 (31)	26,5 (146)
ALMENO UNA VOLTA A SETTIMANA	25,1 (47)	23,4 (44)	20,0 (35)	22,9 (126)
OGNI GIORNO	40,6 (76)	49,5 (93)	62,3 (109)	50,5 (278)
TOTALE	100,0 (187)	100,0 (188)	100,0 (175)	100,0 (550)
SE SÌ, A CHE ETÀ HAI FUMATO PER LA PRIMA VOLTA				
PRIMA DEGLI 11 ANNI	5,6 (16)	7,2 (21)	6,2 (15)	6,3 (52)
12 ANNI	5,6 (16)	6,2 (18)	8,2 (20)	6,6 (54)
13 ANNI	21,6 (62)	16,1 (47)	13,6 (33)	17,3 (142)
14 ANNI	35,2 (101)	39,7 (116)	36,6 (89)	37,2 (306)
15 ANNI	28,9 (83)	24,7 (72)	22,6 (55)	25,5 (210)
16 ANNI E OLTRE	3,1 (9)	6,2 (18)	12,8 (31)	7,1 (58)
TOTALE	100,0 (287)	100,0 (292)	100,0 (243)	100,0 (822)
TOTALE	824	739	496	2059

4.2.3. Uso e abuso di alcolici e sostanze stupefacenti

Circa la metà degli intervistati dichiara di non avere mai bevuto birra, vino, superalcolici, alcopops o bevande energizzanti. La percentuale sale fino a quasi il 75% se si prendono in considerazione i ragazzi che frequentano la scuola secondaria di primo grado.

GRAFICO 4.3 - Ti è mai capitato di...?

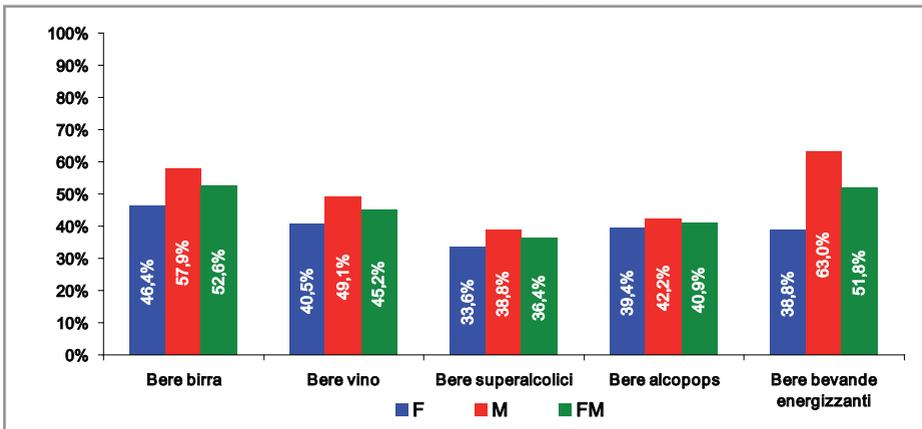
Percentuale di risposte Sì per grado di scuola



Se si prendono in considerazione i dati distinti per grado di scuola e per genere si notano alcune differenze: innanzitutto i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado bevono complessivamente di più dei compagni più giovani con una differenza pari a oltre 40 punti percentuali nel caso dei superalcolici (il 7,6% dei ragazzi delle scuole secondarie di primo grado dichiara di avere bevuto superalcolici rispetto al 49,4% dei ragazzi che frequentano la scuola secondaria di secondo grado, Grafico 4.3).

GRAFICO 4.4 - Ti è mai capitato di...?

Percentuale di risposte Sì per genere



4 | Stili di vita e comportamenti a rischio in adolescenza

In secondo luogo, considerando le differenze di genere, le ragazze mediamente provano gli alcolici in misura minore (il 46,4% beve birra contro il 57,9% di ragazzi, il 40,5% beve vino rispetto al 49,1% dei ragazzi, Grafico 4.4).

La birra sembra essere l'alcolico mediamente più diffuso, perché maggiormente di moda tra i giovani ed anche del suo minore valore economico che la rende accessibile ai più.

Anche le bevande energizzanti sono state sperimentate da circa la metà dei ragazzi intervistati. Dai dati emerge tuttavia che si tratta di un tipo di bevanda appannaggio prevalentemente dell'universo maschile: riguarda, infatti, il 38,9% di ragazze a fronte del 63,1% dei ragazzi (Grafico 4.4). Seguono in termini di diffusione il vino (per il quale si rileva qualche differenza di genere con un utilizzo mediamente più frequente da parte della componente maschile), gli alcopops e i superalcolici.

Le evidenze emerse fino ad ora mostrano come l'alcol venga comunque utilizzato in maniera abbastanza morigerata. Le persone che si ubriacano sono circa il 14% del campione intervistato, e per lo più concentrati nelle scuole secondarie di secondo grado. Nelle scuole di primo grado, il 2,5% dichiara di ubriacarsi e l'1,6% solo una o due volte al mese. Nelle scuole secondarie di secondo grado, invece, il 15,7% dei/delle ragazzi/e si ubriaca una o due volte al mese e il 2% una volta alla settimana (Grafico 4.5). Rispetto al genere non emergono differenze particolarmente rilevanti (si veda Grafico 4.6).

GRAFICO 4.5 - Ti è mai capitato di bere tanto da essere davvero ubriaco?

Per grado di scuola

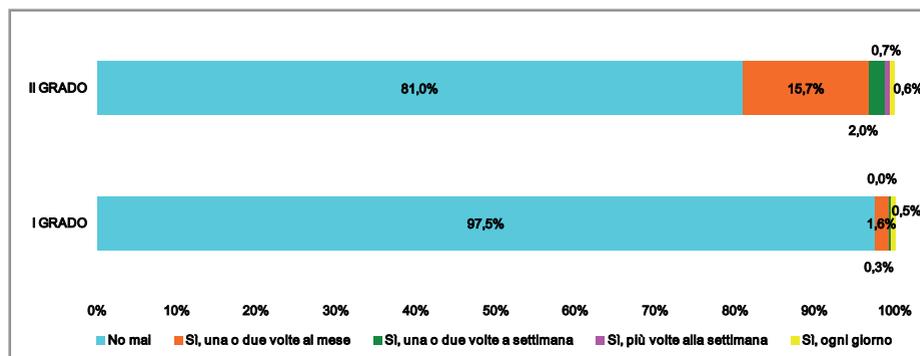
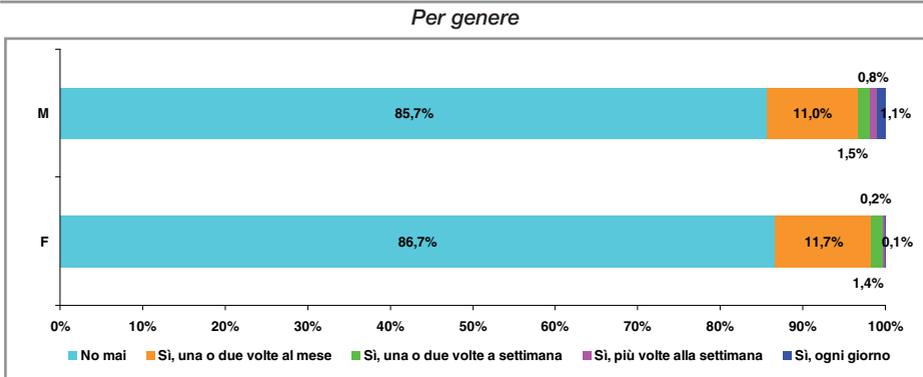


GRAFICO 4.6 - Ti è mai capitato di bere tanto da essere davvero ubriaco?

In riferimento all'abuso di droghe, i dati rivelano che meno di 1 ragazzo su 10 ha fatto uso di cannabis (e meno del 2% ne fa un uso quotidiano) e quasi il 98% degli intervistati non ha mai fatto uso di altri tipi di droghe.

Complessivamente l'uso anche occasionale è prevalente nelle scuole secondarie di secondo grado (11,8% per la cannabis e 3,2% per altri tipi di droghe) rispetto alle scuole secondarie di primo grado (2% e 1,5%).

Si possono sottolineare alcune piccole differenze in base al genere. Prendendo in considerazione in particolare il gruppo dei più grandi, tra gli utilizzatori occasionali, i ragazzi sembrano prediligere la cannabis (10,9% dei ragazzi rispetto al 6,3% delle ragazze).

Tra i pochi che dichiarano una dipendenza attraverso un utilizzo quotidiano di droghe, prevalgono i ragazzi: il 2,4% dei ragazzi rispetto allo 0,7% delle ragazze per quanto riguarda la cannabis e l'1,3% nel caso di altri tipi di droga, rispetto allo 0,1% rappresentato dalle ragazze.

Per quanto riguarda l'uso di droghe i dati presentano una più elevata percentuale di stranieri che ne fanno uso (4,2% a fronte del 2,4% degli italiani), mentre le sostanze tipo cannabis sono meno diffuse (7,9% rispetto a 11,9%).

4.2.4. Diete

Le diete e i regimi alimentari controllati sono un tratto che accomuna complessivamente poco più di un quarto del campione intervistato. Nello specifico il 27,8% degli adolescenti ha seguito una dieta per dimagrire, prevalentemente le ragazze della scuola secondaria di secondo grado (42,5%), mentre il 17,3% una dieta per aumentare la massa muscolare; in questo caso la percentuale più elevata vede coinvolta la componente maschile in entrambi i gradi di scuola (25,2% nel campione totale, si veda Tabella 4.5).

Tabella 4.5 Hai mai seguito una dieta? Per grado di scuola secondaria e genere.										
		1° grado			2° grado			TOTALE		
		F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
PER DIMAGRIRE	Si	28,1 (118)	22,2 (114)	24,9 (232)	42,5 (412)	17,3 (190)	29,1 (602)	38,2 (530)	18,9 (304)	27,8 (834)
	No	71,9 (302)	77,8 (399)	75,1 (701)	57,5 (557)	82,7 (909)	70,9 (1466)	61,8 (859)	81,1 (1308)	72,2 (2167)
	TOTALE	100,0 (420)	100,0 (513)	100,0 (933)	100,0 (969)	100,0 (1099)	100,0 (2068)	100,0 (1389)	100,0 (1612)	100,0 (3001)
PER AUMENTARE LA MASSA MUSCOLARE	Si	8,9 (37)	26,2 (134)	18,4 (171)	7,8 (76)	24,8 (272)	16,8 (348)	8,1 (113)	25,2 (406)	17,3 (519)
	No	91,1 (381)	73,8 (377)	81,6 (758)	92,2 (893)	75,2 (826)	83,2 (1719)	91,9 (1274)	74,8 (1203)	82,7 (2477)
	TOTALE	100,0 (418)	100,0 (511)	100,0 (929)	100,0 (969)	100,0 (1098)	100,0 (2067)	100,0 (1387)	100,0 (1609)	100,0 (2996)

Alcune differenze emergono anche in funzione delle diverse tipologie di scuola secondaria di secondo grado, con percentuali più elevate di adolescenti che frequentano gli istituti professionali che hanno eseguito una dieta dimagrante (34,3%) e/o una dieta per aumentare la massa muscolare (22,3%, si veda Tabella 4.6).

Tabella 4.6 Hai mai seguito una dieta? Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado					
		LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFE-LI	TOTALE
PER DIMAGRIRE	Si	24,0 (199)	31,4 (232)	34,3 (171)	29,1 (602)
	No	76,0 (631)	68,6 (508)	65,7 (327)	70,9 (1466)
	TOTALE	100,0 (830)	100,0 (740)	100,0 (498)	100,0 (2068)
PER AUMENTARE LA MASSA MUSCOLARE	Si	13,6 (113)	16,8 (124)	22,3 (111)	16,8 (348)
	No	86,4 (717)	83,2 (615)	77,7 (387)	83,2 (1719)
	TOTALE	100,0 (830)	100,0 (739)	100,0 (498)	100,0 (2067)

Si notano infine alcune differenze tra le persone di nazionalità diversa: a questo proposito è interessante rilevare che sono i maschi stranieri della scuola secondaria di primo grado la categoria che presenta il valore più elevato in termini di regime alimentare controllato allo scopo di aumentare la massa muscolare (52,6%).

La fonte informativa prevalente per iniziare a controllare le proprie abitudini alimentari è il medico con qualche differenza in termini percentuali tra le due diverse tipologie di diete (49,8% per quelle dimagranti e 43,7% per l'aumento della massa muscolare), a seguire internet con una percentuale in entrambi i casi intorno al 32% e il passaparola tra amici 20% (si vedano Tabella 4.7 e 4.8).

Tabella 4.7
Dove hai preso le indicazioni
(adolescenti che hanno fatto una dieta per dimagrire)?
Per grado di scuola e genere

	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
Medico	47,5 (56)	63,2 (72)	55,2 (128)	44,7 (184)	54,2 (103)	47,7 (287)	45,3 (240)	57,6 (175)	49,8 (415)
Passaparola tra amici	15,3 (18)	14,9 (17)	15,1 (35)	23,5 (97)	21,1 (40)	22,8 (137)	21,7 (115)	18,8 (57)	20,6 (172)
internet	27,1 (32)	18,4 (21)	22,8 (53)	39,8 (164)	28,4 (54)	36,2 (218)	37,0 (196)	24,7 (75)	32,5 (271)
Riviste	22,9 (27)	5,3 (6)	14,2 (33)	18,2 (75)	7,9 (15)	15,0 (90)	19,2 (102)	6,9 (21)	14,7 (123)
Tv	17,8 (21)	21,9 (25)	19,8 (46)	11,2 (46)	10,0 (19)	10,8 (65)	12,6 (67)	14,5 (44)	13,3 (111)
Da solo/a	8,5 (10)	7,0 (8)	7,8 (18)	6,6 (27)	4,7 (9)	6,0 (36)	7,0 (37)	5,6 (17)	6,5 (54)
Genitori/ famigliari	8,5 (10)	6,1 (7)	7,3 (17)	3,6 (15)	3,2 (6)	3,5 (21)	4,7 (25)	4,3 (13)	4,6 (38)
Preparatore atletico/ soc. sportiva	0,0 (0)	1,8 (2)	0,9 (2)	2,2 (9)	5,3 (10)	3,2 (19)	1,7 (9)	3,9 (12)	2,5 (21)
Altro non specificato	5,1 (6)	2,6 (3)	3,9 (9)	2,4 (10)	4,7 (9)	3,2 (19)	3,0 (16)	3,9 (12)	3,4 (28)
Studenti che hanno fatto la dieta per dimagrire	118	114	232	412	190	602	530	304	834

Tabella 4.8
Dove hai preso le indicazioni
(adolescenti che hanno fatto una dieta per aumentare massa muscolare)?
Per grado di scuola e genere

	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
Medico	51,4 (19)	41,0 (55)	43,3 (74)	56,6 (43)	40,4 (110)	44,0 (153)	54,9 (62)	40,6 (165)	43,7 (227)
Passaparola tra amici	24,3 (9)	14,9 (20)	17,0 (29)	10,5 (8)	24,6 (67)	21,6 (75)	15,0 (17)	21,4 (87)	20,0 (104)
internet	24,3 (9)	26,9 (36)	26,3 (45)	25,0 (19)	37,1 (101)	34,5 (120)	24,8 (28)	33,7 (137)	31,8 (165)
Riviste	24,3 (9)	11,2 (15)	14,0 (24)	3,9 (3)	8,1 (22)	7,2 (25)	10,6 (12)	9,1 (37)	9,4 (49)
Tv	21,6 (8)	22,4 (30)	22,2 (38)	6,6 (5)	8,1 (22)	9,2 (32)	11,5 (13)	12,8 (52)	12,5 (65)
Da solo/a	8,1 (3)	5,2 (7)	5,8 (10)	2,6 (2)	1,8 (5)	2,0 (7)	4,4 (5)	3,0 (12)	3,3 (17)
Genitori/famigliari	18,9 (7)	4,5 (6)	7,6 (13)	3,9 (3)	1,8 (5)	2,3 (8)	8,8 (10)	2,7 (11)	4,0 (21)
Preparatore atletico/soc. sportiva	0,0 (0)	8,2 (11)	6,4 (11)	21,1 (16)	15,1 (41)	16,4 (57)	14,2 (16)	12,8 (52)	13,1 (68)
Altro non specificato	2,7 (1)	3,0 (4)	2,9 (5)	2,6 (2)	7,7 (21)	6,6 (23)	2,7 (3)	6,2 (25)	5,4 (28)
Studenti che hanno fatto la dieta per aumentare la massa muscolare	37	134	171	76	272	348	113	406	519

Per quanto riguarda in particolare le diete dimagranti, l'utilizzo della rete come fonte informativa avviene prevalentemente da parte delle ragazze delle scuole secondarie di secondo grado; queste ultime presentano un valore superiore alla media anche rispetto all'uso di riviste e al passaparola tra amici. Allo stesso modo la componente maschile si affida maggiormente al medico, soprattutto nelle scuole di primo grado, accanto ad un utilizzo rilevante della TV: si tratta per loro, infatti, della seconda fonte informativa nel campo delle diete dimagranti in termini di importanza (21,9% rispetto alla media del 13,3%).

Proseguendo nell'analisi dei dati in un'ottica di genere e considerando la fonte informativa per le diete finalizzate ad aumentare la massa muscolare, spicca l'utilizzo di internet da parte dei ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado (37,1%), la figura dei genitori/famigliari per le ragazze delle scuole secondarie di

primo grado (18,9% a fronte di un 4% complessivo) ed infine il preparatore atletico dal quale raccolgono informazioni soprattutto le ragazze delle scuole secondarie di secondo grado (21,1% rispetto a 15,1% dei compagni maschi).

4.2.5. Sessualità

Come mostrato dalla Tabella 4.9, dai dati emerge complessivamente che 1 ragazzo su 4/5 ha già avuto esperienze sessuali (22,8%). Questa incidenza arriva intorno al 30% nelle scuole secondarie di secondo grado, mentre per le scuole secondarie di primo grado la percentuale di ragazzi che dichiara di avere già avuto esperienze sessuali scende al 5,8%. Sul tema della sessualità si notano alcune differenze interessanti analizzando i dati in un'ottica di genere: i ragazzi che hanno già avuto rapporti sessuali sono il 9,6% nelle scuole secondarie di primo grado, rispetto all'1,2% della componente femminile dello stesso livello di età e il 32,5% alle scuole secondarie di secondo grado, a fronte del 28,4% delle ragazze (Tabella 4.9).

Tabella 4.9
Hai mai avuto rapporti sessuali?
Per grado di scuola e genere

	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
Sì	1,2 (5)	9,6 (49)	5,8 (54)	28,4 (271)	32,5 (351)	30,6 (622)	20,1 (276)	25,1 (400)	22,8 (676)
No	98,8 (413)	90,4 (461)	94,2 (874)	71,6 (682)	67,5 (730)	69,4 (1412)	79,9 (1095)	74,9 (1191)	77,2 (2286)
Totale	100,0 (418)	100,0 (510)	100,0 (928)	100,0 (953)	100,0 (1081)	100,0 (2034)	100,0 (1371)	100,0 (1591)	100,0 (2962)

Tabella 4.10
Hai mai avuto rapporti sessuali?
Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado.

	Licei	Istituti tecnici	Istituti profe.li	TOTALE
Sì	19,8 (162)	31,5 (228)	47,3 (232)	30,6 (622)
No	80,2 (658)	68,5 (496)	52,7 (258)	69,4 (1412)
Totale	100,0 (820)	100,0 (724)	100,0 (490)	100,0 (2034)

Tabella 4.11
Pensi di essere sufficientemente informato sulla sessualità?
Per grado di scuola e genere

	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
Si	16,7 (69)	37,1 (189)	28,0 (258)	39,6 (380)	54,1 (588)	47,3 (968)	32,7 (449)	48,7 (777)	41,3 (1226)
No	35,5 (147)	24,4 (124)	29,4 (271)	6,9 (66)	3,7 (40)	5,2 (106)	15,5 (213)	10,3 (164)	12,7 (377)
Abbastanza	47,8 (198)	38,5 (196)	42,7 (394)	53,5 (513)	42,2 (459)	47,5 (972)	51,8 (711)	41,0 (655)	46,0 (1366)
Totale	100,0 (414)	100,0 (509)	100,0 (923)	100,0 (959)	100,0 (1087)	100,0 (2046)	100,0 (1373)	100,0 (1596)	100,0 (2969)

Considerando il dato suddiviso per tipologia di scuola superiore emerge che sono gli istituti professionali a presentare la percentuale maggiore di ragazzi che dichiarano di avere già avuto rapporti sessuali (Tabella 4.10).

Tabella 4.12
In che modo hai avuto informazioni sulla sessualità?
Per grado di scuola e genere (risposte multiple)

	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
GENITORI	37,0 (139)	27,9 (131)	32,0 (270)	49,7 (468)	33,9 (357)	41,4 (825)	46,1 (607)	32,1 (488)	38,6 (1095)
MEDICO	4,0 (15)	3,2 (15)	3,6 (30)	18,2 (171)	8,3 (87)	12,9 (258)	14,1 (186)	6,7 (102)	10,1 (288)
INSEGNANTI	18,1 (68)	15,1 (71)	16,4 (139)	40,8 (384)	28,5 (300)	34,3 (684)	34,3 (452)	24,4 (371)	29,0 (823)
ALTRI ADULTI DI FIDUCIA	3,2 (12)	6,4 (30)	5,0 (42)	15,0 (141)	12,6 (133)	13,7 (274)	11,6 (153)	10,7 (163)	11,1 (316)
FRATELLI/SORELLE	8,2 (31)	11,9 (56)	10,3 (87)	13,5 (127)	10,4 (110)	11,9 (237)	12,0 (158)	10,9 (166)	11,4 (324)
AMICI	57,4 (216)	55,9 (262)	56,6 (478)	65,6 (618)	60,8 (640)	63,1 (1258)	63,3 (834)	59,3 (902)	61,1 (1736)
INTERNET	11,7 (44)	25,6 (120)	19,4 (164)	31,8 (300)	48,3 (509)	40,6 (809)	26,1 (344)	41,3 (629)	34,3 (973)
RIVISTE	10,4 (39)	7,9 (37)	9,0 (76)	16,0 (151)	8,8 (93)	12,2 (244)	14,4 (190)	8,5 (130)	11,3 (320)
Tv	18,6 (70)	23,5 (110)	21,3 (180)	22,5 (212)	21,8 (230)	22,2 (442)	21,4 (282)	22,3 (340)	21,9 (622)
ALTRO NON SPECIFICATO	12,8 (48)	12,6 (59)	12,7 (107)	10,5 (99)	13,9 (146)	12,3 (245)	11,2 (147)	13,5 (205)	12,4 (352)
ADOLESCENTI CHE HANNO RISPOSTO	376	469	845	942	1053	1995	1318	1522	2840

In generale si rileva come solo una piccola percentuale di intervistati dichiara di non essere sufficientemente informato sulla sessualità (12,7%), mentre oltre il 40% si sente preparato sul tema, mettendo in luce come l'informazione sulla sessualità cresca in misura evidente tra la scuola secondaria di primo (28%) e secondo grado (47,3%) e sia maggiormente diffusa tra i ragazzi (48,7%) rispetto alle ragazze (32,7%) (Tabella 4.11).

Gli adolescenti intervistati dichiarano, attraverso risposte a scelta multipla, che le principali informazioni sulla sessualità sono ricevute da amici (61,1%), genitori (38,6%), internet (34,3%) e insegnanti (29%) (Tabella 4.12).

Alcune osservazioni interessanti emergono in un'ottica di genere: dai dati si rileva infatti che le ragazze tendono ad appoggiarsi maggiormente alle figure dei genitori e degli insegnanti (genitori: 46,1% di femmine rispetto al 32,1% dei ragazzi; insegnanti: 34,3% per le ragazze a fronte del 24,4% dei ragazzi). La componente maschile sembra invece prediligere internet rispetto all'universo femminile per cercare informazioni (41,3% i ragazzi contro il 26,1% di ragazze).

Alcune interessanti riflessioni emergono in funzione della nazionalità. Ad esempio, per quanto riguarda la componente straniera maschile, il dato più di rilievo riguarda la relazione con i genitori sul tema della sessualità: 17,6% di maschi stranieri delle scuole secondarie di primo grado ha avuto dai genitori le informazioni relative al sesso (rispetto al 30,2% dei ragazzi italiani) e il 25,8% delle scuole secondarie di secondo grado (rispetto al 35,1% dei ragazzi italiani).

L'ultimo tema approfondito nell'ambito di questa sezione di domande del questionario riguarda gli incontri erotici online.

Come emerge dai dati presentati nella Tabella 4.13, si tratta di un argomento che riguarda complessivamente circa l'8% del campione intervistato, con una percentuale del 3,7% di adolescenti che dichiara di avere avuto incontri erotici online con persone conosciute e il 4,4% con persone sconosciute. Il fenomeno è già presente nella scuola secondaria di primo grado e cresce nella scuola secondaria di secondo grado con un maggiore coinvolgimento delle persone sconosciute (dal 2,4% al 5,2%, si veda Tabella 4.13). Emerge una prevalenza della componente maschile (si veda Tabella 4.13) in entrambi gli ordini di scuola e sia in riferimento ad incontri erotici con persone conosciute che con persone sconosciute.

Tabella 4.13 Hai mai avuto incontri erotici online? Per grado di scuola e genere									
	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	FM	F	M	FM	F	M	FM
NO	96,8 (398)	90,2 (444)	93,2 (842)	95,2 (903)	89,6 (965)	92,2 (1868)	95,7 (1301)	89,8 (1409)	92,5 (2710)
SI, con persone conosciute	2,2 (9)	6,7 (33)	4,7 (42)	2,8 (27)	3,7 (40)	3,3 (67)	2,6 (36)	4,7 (73)	3,7 (109)
SI, con persone sconosciute	1,0 (4)	3,7 (18)	2,4 (22)	2,5 (24)	7,6 (82)	5,2 (106)	2,1 (28)	6,4 (100)	4,4 (128)
TOTALE	411	492	903	949	1077	2026	1360	1569	2929

Alcune differenze interessanti emergono dal confronto tra adolescenti stranieri e adolescenti italiani: gli stranieri di genere maschile dichiarano percentuali più elevate di incontri erotici online con persone conosciute nelle scuole secondarie di primo (11,2% vs. 5,7% degli italiani) e di secondo grado (12,6% rispetto al 2,4% dei ragazzi italiani). Di particolare rilievo è anche la percentuale di stranieri di genere maschile che dichiara di avere avuto incontri erotici online con persone sconosciute nelle scuole di secondo grado: si tratta infatti del 15,6% rispetto al 6,5% della corrispondente componente italiana. Non emergono invece particolari differenze nei comportamenti delle ragazze straniere rispetto alle ragazze di nazionalità italiana.

4.3 Discussione

Un comportamento a rischio diffuso tra gli adolescenti è l'uso di alcolici. Circa la metà degli intervistati dichiara di avere bevuto almeno una volta birra, vino, superalcolici, alcopops o bevande energizzanti. I ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado bevono più dei compagni più giovani e le ragazze mediamente provano gli alcolici in misura minore. La birra risulta l'alcolico più diffuso. Il provare almeno una volta l'alcol si trasforma per alcuni adolescenti in un uso non controllato e circa il 14% del campione intervistato, senza significative differenze di genere, dichiara di ubriacarsi con percentuali più alte nelle scuole secondarie di secondo grado, dove si arriva ad un 19% di studenti che dichiarano di ubriacarsi due volte al mese e oltre. Questo dato risulta più basso di quello riportato in un'indagine condotta su adolescenti toscani, secondo la quale nella fascia di studenti di 15 anni il 25,3% dichiara di ubriacarsi da due volte al mese e oltre (Lazzeri et al. 2007), ma merita una profonda attenzione a causa degli effetti a medio-lungo termine che derivano dall'assun-

zione di questi comportamenti a rischio. In un precedente studio condotto in Italia da Santinello e colleghi (2006) il 19,4% dei ragazzi di quindici anni afferma di essersi ubriacato almeno un paio di volte nella vita, mentre Vieno e colleghi (2011) hanno trovato una percentuale del 21,5% di adolescenti che hanno abusato di alcolici fino ad ubriacarsi per almeno 4 volte negli ultimi dodici mesi, con i ragazzi (29,6%) che abusano maggiormente di alcol rispetto alle femmine (16,9%) e comunque al di sotto della media europea. L'abuso di alcol, in particolare birra e superalcolici, a scopo di stordimento, è particolarmente diffuso nei paesi anglosassoni e, nonostante lo sviluppo di programmi di prevenzione e promozione di stili salutari, il fenomeno continua a rappresentare un problema di sanità pubblica; secondo D'Alessio et al. (2006) il fenomeno è in aumento anche in Italia. Infatti numerose intossicazioni acute alcoliche che arrivano ai Pronto Soccorsi nazionali sono dovute al progressivo aumento del fenomeno del "binge drinking", assunzione rapida e ravvicinata di 3 o più unità alcoliche, magari a stomaco vuoto, allo scopo di raggiungere rapidamente un intenso stato di ebbrezza. Interessante è la relazione che Vieno e colleghi (2011) trovano tra abuso di alcol e ruolo determinante della frequentazione di pari devianti, cosa che rende meno predittiva la conflittualità genitori-figli e riduce il monitoring parentale come fattore di protezione. In questa fase della vita assistiamo, infatti, ad un progressiva importanza delle sfera amicale su quella familiare. Ciò spiegherebbe anche il maggior uso intorno ai 15 anni di età.

Altro dato interessante che emerge è l'uso di bevande energizzanti che risulta appannaggio prevalentemente dell'universo maschile: riguarda, infatti, il 38,9% di ragazze a fronte del 63,1% dei ragazzi. A livello europeo, dal recente rapporto dell'Autorità Europea per la sicurezza alimentare (Efsa) (Zucconi et al., 2013), emergono dati preoccupanti sull'uso di bevande energizzanti sia negli adulti che nei soggetti in età evolutiva, specie in associazione con alcolici. In generale, il consumo combinato con l'alcol arriva al 56% negli adulti e al 53% negli adolescenti. In particolare, se tra i primi circa il 30% dichiara di consumare abitualmente energy drink, tra gli adolescenti dai 10 ai 18 anni le percentuali salgono al 68% con un 12% di bevitori cronici, con un consumo medio di 7 litri al mese. I possibili effetti avversi di questa abitudine sono principalmente associati al contenuto particolarmente elevato di caffeina che varia tra circa 50 mg e circa 500 mg. In altre parole, il contenuto in caffeina di una bevanda energizzante può arrivare a essere il 150%-300% rispetto a quello di una comune Cola.

I potenziali rischi associati al consumo combinato di bevande energizzanti e alcol sono: - il mascheramento dell'effetto depressivo dell'alcol (l'effetto stimolante della caffeina sembra possa essere in grado di mascherare l'effetto dell'alcol, portando il consumatore a sottovalutare il proprio stato di ebbrezza alcolica), - la dipendenza da alcol ed alcolismo (il consumo combinato è associato ad un maggior introito di alcol e un consumo abituale, giornaliero o settimanale, di bevande energizzanti), - rischio di disidratazione (il consumo di alcol e bevande energizzanti in associazione provoca un maggior rischio di disidratazione: un eccessivo introito di caffeina si associa ad aumentate diuresi e sudorazione che possono alterare il bilancio idroelettrolitico); - alterazioni del ritmo cardiaco: tachicardia e palpitazioni sono tra i più comuni effetti collaterali legati all'associazione di alcol e bevande energizzanti; - alterazione della funzionalità renale (Brache e Stockwell, 2011).

In riferimento all'abuso di droghe, quasi il 98% degli intervistati non ha mai fatto uso di droghe e meno di 1 ragazzo su 10 ha fatto uso di cannabis. Il 2,4% ragazzi rispetto allo 0,7% delle ragazze fanno un utilizzo quotidiano di cannabis e l'1,3% anche di altri tipi di droga, rispetto allo 0,1% rappresentato dalle ragazze. Per quanto riguarda l'uso di droghe, i dati presentano una più elevata percentuale di stranieri che ne fanno uso (4,2% a fronte del 2,4% degli italiani), mentre le sostanze tipo cannabis sono meno diffuse (7,9% rispetto a 11,9%).

In uno studio condotto in Italia (Begotti et al. 2011) sono state riscontrate percentuali più alte: il 18% di adolescenti ha fumato spinelli da due a tre volte nell'ultimo mese fino a quotidianamente negli ultimi sei mesi, mentre il 56% dichiara di non averne mai fatti uso. Lo studio ESPAD (Hibell et al., 2004) che confronta l'uso di droghe in 35 paesi europei, indica percentuali maggiori di consumo negli adolescenti italiani tra i 15 e i 19 anni rispetto alla media europea (Hibell et al., 2004). Ricerche promosse dal Dipartimento Politiche Antidroga dell'Istituto Superiore di Sanità in gruppi di adolescenti consumatori abituali di cannabis ed eroina per via inalatoria mediante tecniche di Risonanza Magnetica cerebrale hanno evidenziato alterazione di alcuni metaboliti cerebrali quali il glutammato, in aree deputate in molti processi cognitivi come la capacità di ragionamento, di giudizio e di scelta. Si è evidenziata inoltre una significativa riduzione del volume della corteccia cerebrale, indice di atrofia simile a quella riscontrata in patologie degenerative come l'Alzheimer. Questo effetto neurotossico è particolarmente evidente in aree deputate alla capacità di apprendimento e memorizzazione

quali i lobi temporali. I giovani consumatori di cannabis potrebbero poi manifestare problemi legati alla sfera delle emozioni, con crisi di aggressività oppure apatia e ciò è imputabile al danno di altre regioni quali quelle temporo-mesiali, appartenenti al circuito del sistema limbico e coinvolte nell'elaborazione delle emozioni (Serpelloni et al., 2011).

Per quanto riguarda il fumo di sigarette complessivamente circa un ragazzo su tre ha fumato almeno una volta. Si tratta, tuttavia, di un'esperienza, che non trova seguito nella metà dei ragazzi che l'hanno sperimentata arrivando ad una percentuale del 18,9% di fumatori abituali con una marcata differenza nei due ordini di scuola. Il vizio sembra caratterizzare maggiormente i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado ed, in particolare, degli istituti professionali che nel 62,3% dei casi fumano quotidianamente, rispetto al dato complessivo delle scuole di secondo grado pari a 50,5%. Begotti et al. (2011) hanno riscontrato percentuali più basse nei fumatori forti, circa il 13%, che fuma abitualmente da mezzo pacchetto a più di un pacchetto di sigarette al giorno. In generale il consumo di sostanze psicoattive tende a ridursi verso l'età adulta in quanto caratterizzata dall'assunzione di ruoli e responsabilità, anche se il fumo di sigarette costituisce però un'eccezione in quanto compatibile con l'adempimento dei ruoli tipici dell'età adulta.

I dati nazionali ci dicono che in Italia fumano circa 12 milioni di persone, di cui 7 milioni di uomini e 5 milioni di donne. Sono più di un milione e duecento mila i giovani fumatori in Italia, vale a dire il 19,9% nella fascia d'età che va dai 15 ai 24 anni. L'intenzione a smettere di fumare e i risultati mostrano che solo il 10,2% pensa seriamente di abbandonare il vizio del fumo nei successivi 6 mesi. Nessuno dei giovani si rivolge al medico per smettere di fumare: soltanto l'1,9% ha dichiarato di aver chiesto aiuto. È evidente dunque che la prevenzione dell'inizio di questa vera e propria dipendenza sia da attuare già nelle fasce di età più giovani.

Interessanti sono anche gli studi che si sono occupati del modo in cui gli adolescenti imparano a gestire efficacemente la propria salute su cibi, bevande, ritmo del sonno, igiene etc. così come l'eccessivo ricorso a diete dimagranti e utilizzo di sostanze dopanti. Nella ricerca condotta il 27,8% degli adolescenti ha seguito una dieta per dimagrire, in prevalenza le ragazze della scuola secondaria di secondo grado (42,5%), mentre il 17,3% ha condotto una dieta per aumentare la massa

4 | Stili di vita e comportamenti a rischio in adolescenza

muscolare; in questo caso la percentuale più elevata vede coinvolta la componente maschile in entrambi i gradi di scuola (25,2% nel campione totale). Gli adolescenti, infatti, possono trovare nella trasformazione e crisi dell'identità corporea un punto di appoggio per collocare le proprie ansietà, con le ragazze che mostrano preoccupazioni eccessive per il peso e l'altezza, mentre i ragazzi per un peso e un'altezza inferiore alla media. In uno studio di Bonino e colleghi (2003) il 70% delle ragazze ha dichiarato il desiderio di essere più magre, nonostante solo il 9% fosse in sovrappeso, e circa la metà di queste si erano impegnate in qualche forma di dieta nel periodo precedente l'indagine. Invece, in uno studio di La Torre e colleghi (1999) il 14% degli studenti maschi di scuola media ha dichiarato di assumere creatina per sostenere lo sforzo sportivo. Similmente altri studi condotti in altri paesi hanno mostrato un aumento di steroidi anabolizzanti non solo per aumentare la prestazione sportiva, ma anche per aumentare il volume del corpo (Tanner, Miller e Alongi, 1995).

Per quanto riguarda le ore di sonno i dati mostrano una riduzione delle ore di sonno giornaliero con l'aumentare dell'età, senza alcuna differenza di genere e con una prevalenza dei ragazzi che frequentano le scuole professionali. I più recenti studi internazionali si sono prevalentemente focalizzati sull'importanza della deprivazione del sonno in adolescenza. Infatti adolescenti che dormono poco hanno un decremento nell'attenzione, una minore regolazione cognitiva ed emotiva e un minor funzionamento delle funzioni esecutive (Anderson et al., 2008; Beebe et al., 2008). Interessante è l'interazione tra l'adozione di comportamenti a rischio e la variabilità di quantità di sonno durante il weekend o sonno insufficiente che risultano essere associati con l'uso di tabacco, droga, rapporti sessuali non protetti e comportamenti aggressivi (McKnight-Eily et al., 2011).

I dati sulla sessualità indicano che 1 ragazzo su 4/5 ha già avuto esperienze sessuali (22,8%), di cui il 30% nelle scuole secondarie di secondo grado, mentre la percentuale scende per le scuole secondarie di primo grado. Il 9,6% dei ragazzi ha già avuto rapporti sessuali nelle scuole secondarie di primo grado, rispetto all'1,2% della componente femminile dello stesso livello di età e il 32,5% alle scuole secondarie di secondo grado, a fronte del 28,4% delle ragazze. Gli istituti professionali presentano percentuali maggiori di ragazzi che dichiarano di avere già avuto rapporti sessuali. Questi dati sono in linea con un precedente studio portoghese, che individua negli adolescenti maschi di età compresa tra i 14 e i 16 anni una percentuale del

33% che hanno già avuto esperienze sessuali, ma una minore rappresentazione nelle ragazze rispetto al campione italiano (il 28,4% del campione italiano rispetto al 15% a quello portoghese) (Matos et., 2004). Studi precedenti nazionali e internazionali (Collins et al., 2009; Zani, 2011) mostrano come gli adolescenti si relazionano in maniera più disinvolta sulla sessualità rispetto al passato: i primi rapporti avvengono, infatti, in età più precoce e sono più frequenti. Gli adolescenti si dichiarano generalmente ben informati sulla sessualità e le principali fonti di informazione sono gli amici seguiti da genitori, internet ed insegnanti. In particolare le ragazze del nostro campione tendono ad utilizzare fonti adulte (genitori, insegnanti) come interlocutore privilegiato piuttosto che i pari o internet. Un precedente studio (Donati et al., 2000) ha confermato l'importanza dei pari e del dialogo intrafamiliare come passaggi fondamentali nell'avvicinamento alla sessualità, ma come sottolineano Matos (1997) e Zani (2011) non sempre queste informazioni si traducono in comportamenti di protezione, cosa che ha evidenti implicazioni nel predisporre interventi di prevenzione.

In Italia, il più recente rapporto CeDAP (2009) sull'analisi dell'evento nascita dimostra che nell'anno 2009 si sono avuti oltre 8000 parti in donne di età inferiore ai 20 anni: circa l'1,5 dei nuovi nati. Nel 70% dei casi si tratta di ragazze nubili. Le percentuali più alte riguardano alcune regioni del Sud, in particolare Sicilia, Campania e Puglia. Al Nord, un importante contributo viene da giovani immigrate con valori quasi quadrupli nelle ragazze dell'Europa dell'Est e del Centro-Sud America rispetto a quelle italiane. Tale situazione risulta sostanzialmente stabile a partire dal 2005. Il fenomeno riguarda essenzialmente la fascia 15-19 anni, in quanto il numero di parti nelle ragazze sotto i 14 anni, anche questo stabile dal 2005 è intorno ai 100 parti all'anno. Negli ultimi 50 anni si sono verificati almeno tre fenomeni biologici e sociali che hanno determinato un maggiore rischio di gravidanze indesiderate in adolescenza.

- L'anticipo dello sviluppo puberale con acquisizione più precoce di comportamenti adulti anche in ambito sessuale, peraltro favoriti da un maggior permissivismo familiare e da "modelli" mediatici".
- La riduzione dell'età al primo rapporto sessuale.
- Lo scarso utilizzo di metodo contraccettivi. Purtroppo il 60% degli adolescenti arriva ancora al primo rapporto senza usare contraccettivi, trascurando il fatto di essere nella fase più fertile della propria esistenza.

L'espressione "infezioni sessualmente trasmissibili" (IST) raggruppa le malattie

trasmesse durante l'atto e il contatto sessuale; costituiscono un vasto gruppo di malattie infettive diffuse in tutto il mondo, causa di infezioni acute e/o croniche, ma a frequente decorso asintomatico, che possono comportare gravi complicanze a lungo termine. Secondo le stime dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ogni anno si verificano oltre 340 milioni di IST in tutto il mondo (ad esclusione dei casi di AIDS), di cui 111 milioni riguardano adolescenti al di sotto dei 25 anni di età e 90 milioni sono rappresentate da infezioni da chlamydia. La presenza di un'infezione a livello genitale aumenta la probabilità di contagiarsi con il virus HIV attraverso piccole lesioni (generalmente non visibili a occhio nudo) presenti sulla mucosa genitale. La distribuzione dei casi mostra che le più frequenti IST non sono quelle 'classiche', cioè sifilide e gonorrea, ma piuttosto le cosiddette 'patologie di seconda generazione': al primo posto la condilomatosi genitale, seguita dalle vaginiti batteriche e dalle uretriti maschili batteriche. Scendendo nel dettaglio, i dati mostrano che fra i pazienti maschi, circa 1 su 3 è affetto da condilomi ano-genitali, 1 su 5 ha un'uretrite batterica, 1 su 10 ha l'herpes genitale e un'infezione da clamidia. Fra le donne, le malattie più frequenti sono risultate le cervico-vaginiti (1 donna su 2), seguite dai condilomi (1 donna su 5). Il 90% di queste patologie sono contratte da eterosessuali e solo l'8% da persone che hanno rapporti con individui dello stesso sesso. Infine, il 17% dei casi di IST registrati nel 2000 ha riguardato gli stranieri residenti nel nostro Paese.

Secondo i dati del Sistema di Sorveglianza Nazionale, il 9,5% dei soggetti con IST in Italia è anche HIV-positivo. Una delle categorie più a rischio nel mondo di contrarre una IST è rappresentata dagli adolescenti. La carenza di conoscenze, la difficoltà di accesso ai contraccettivi meccanici e la difficoltà di accesso ai servizi di trattamento, rendono, infatti, i ragazzi molto più esposti al rischio di infezioni sessualmente trasmissibili.

L'ultimo tema approfondito e non meno importante è la percentuale di ragazzi che intrattengono incontri erotici online, non solo per i rischi in cui possono incorrere, ma anche perché può nascondere problemi relazionali. Steiner (1993) definisce questi comportamenti esperienze di isolamento e sottrazione del sé, "rifugi della mente" per sfuggire ad una realtà insostenibile. È importante in questa fase cogliere manifestazioni di vulnerabilità in cui l'attenzione dell'adulto è rivolta maggiormente su comportamenti più evidenti e distruttivi. Come emerge dai dati presentati, si tratta di un argomento che riguarda complessivamente circa

l'8% del campione intervistato, con una prevalenza della componente maschile in entrambi gli ordini di scuola sia per gli incontri erotici con persone conosciute che sconosciute e maggiormente gli stranieri di genere maschile sia nelle scuole secondarie di primo che di secondo grado.

4.4 Conclusioni

Secondo i risultati di questo studio il profilo che si ricava sulle caratteristiche degli adolescenti della Regione Emilia-Romagna risulta complesso. Si osserva, infatti, uno scenario in cui i comportamenti più a rischio, come l'uso di alcol e droghe e la mancata adozione di comportamenti di protezione rispetto alla sessualità, coinvolgono una elevata percentuale di adolescenti da considerare in maniera attenta soprattutto per le importanti implicazioni cliniche. Tuttavia si possono delineare diversi livelli di implicazione da brevi incursioni a coinvolgimenti più estesi, individuando così percorsi maggiormente a rischio rispetto a traiettorie evolutive transitorie in cui prevale la discontinuità. I comportamenti più problematici sono aggravati dall'età e sono più rappresentati negli istituti professionali e tra gli studenti stranieri piuttosto che tra gli studenti italiani. Questi aspetti sottolineano l'importanza di centrare sui giovani parte degli interventi di promozione della salute tenendo conto anche dell'importanza rivestita nell'universo relazionale dell'adolescente dalla scuola e dalla famiglia.

Riferimenti bibliografici

- Aarø, L., Laberg, J., Wold, B. (1995) *Health behaviours among adolescents: towards a hypothesis of two dimensions*. Health Education Research, 10, 83-93.
- Anderson, B., Storfer-Isser, A., Taylor, H.G., Rosen, C.L., Redline, S., (2008), *Associations of executive function with sleepiness and sleep duration in adolescents*. Pediatrics, 123, 701-707.
- Ardone, R.G. (a cura di) (1999). *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*. Milano: Unicopli.
- Argyle, M. (1997). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Beebe, D.W., Fallone, G., Godiwala, N., et al., (2008). *Feasibility and behavioral effects of an at-home multinight sleep restriction protocol for adolescents*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, 915-923.
- Begotti, T., Borca, G., Rabaglietti, E., Ciairano, S. (2011). *Fattori associati all'interruzione di sostanza psicoattive in adolescenza: uno studio sui valori, l'uso del tempo libero, i modelli e gli atteggiamenti dei genitori*. Psicologia Clinica e dello Sviluppo, 2, Agosto, 427-448.
- Bonino, S., Cattellino, E., Ciairano, S. (2003). *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Giunti: Firenze.
- Brache K., Stockwell T. (2011). *Drinking patterns and risk behaviors associated with combined alcohol and energy drink consumption in college drinkers*. Addictive Behaviors, 36, 1133-1140.
- Brofenbrenner, U., Morris, P. (1998). *The ecology of developmental process*. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology, vol. I, Theoretical models of human development*. Wiley, New York (V ed.), pp. 993-1028.
- Brown S.A., Tapert S.F. (2004). *Adolescence and the trajectory of alcohol use: basic to clinical studies*. Annuals of New York Academy Sciences, 1021, 234-44.
- Brown S.A., Tapert S.F., Granholm E., Delis D.C. (2000). *Neurocognitive functioning of adolescents: effects of protracted alcohol use*. Alcoholism: Clinical and Experimental Research., 24, 164-71.
- Chiessi, M., Cicognani, E., Sonn, C. (2010). *Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of sense of community in adolescents (SOC-A)*. Journal of Community Psychology, 38, 3, 276-292

Collins, W.A., Welsh, D.P., Furnam, W. (2009). *Adolescent Romantic Relationships*. Annual Review of Psychology, 60, 631-652.

D'Alessio, M., Baiocco, R., Laghi, F. (2006). *The problem of binge drinking among Italian university students: A preliminary investigation*. Addictive Behaviors, 31, 2328-2333.

Donati S., Andreozzi S., Medda E., Grandolfo M.E. (2000). *Salute riproduttiva tra gli adolescenti: conoscenze, attitudini e comportamenti*. ISTISAN 00/7, Roma.

Faggiano, M.P. (2007). *Stile di vita e partecipazione sociale giovanile*. Milano: Franco Angeli.

Farrate, C. (2001). *O acto do consumo e o gesto que consome*. Coimbra: Quarteto.

Favretto, A. (1997). *Alcol, socializzazione, educazione*. In A. Cottino e F. Prina (a cura di), *Il bere giovane: saggi sui giovani e l'alcol*. Milano: Franco Angeli.

Fryndenbergh, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. London: Routledge (trad. It. Far fronte alle difficoltà, Firenze, Giunti 2000).

Galbiati, E., Santinello, M. (2002). *La percezione dell'ambiente scolastico e il rapporto con la scuola nei preadolescenti*. Psicologia Scolastica, 1, 297-309.

Grotevant, H.D. (1998). Adolescent development in family contexts, in Eisenberg (1998, 1097-1149).

Halpern-Felsher B.L., Millstein S.G., Ellen J.M. (1996). *Relationship of alcohol use and risky sexual behavior: a review and analysis of findings*. Journal of Adolescent Health, 19(5), 331-6.

Hibell, B., Andersson, B., Bjarnason, T., Ahlström, S., Balakireva, O., Kokkevi, A., Morgan, M. (2004). *The ESPAD Report 2003. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 35 European Countries*. Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN) and the Pompidou Group at the Council of Europe.

Jessor, R. (ed.) (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior*. New York: Cambridge University Press.

Keyes, C.L. (2005). *Social wellbeing*. Social Psychology Quarterly, 61, 121-140.

Kirby T., Barry A.E. (2012). Alcohol as a gateway drug: a study of US 12th graders. The Journal of school health, 82, 371-9.

Koivusilta, L.K., Rimpela, A.H., Rimpela, M.H. (1999). *Health-related lifestyle in adolescence-origin of social class differences in health?* Health Education Research. Theory and Practice, 14, 339-355.

La Torre, G., Limongelli, F., Marini, L., D'Acunto, M., Brancaccio, P., D'Angiò, G. (1999). *Conoscenze, attitudini e comportamenti nei confronti del doping: aspetti metodologici della ricerca e studio pilota.* Italian Journal of Sport Science, 7, 37-44.

Lazzeri G., Casorelli, A., Grasso, A., Pilato V., Giacchi M. (2007). *Comportamenti a Rischio. 2° Rapporto HBSC 2005-2006 sui dati Toscani dello studio.* Regione Toscana reperibile in: <http://www.toscana.istruzione.it/>

Mangham, C., Mac Grath, P., Reid, G., Stewart, M. (1995). *Resiliency: Relevance to health promotion. Detailed analysis, Halifax: Atlantic Health Promotion Research Centre, Dalhousie University, Canada*

Matos de, M.G., Simoes, C. (2004). *Adolescenti, stile di vita e salute: ricerca e intervento.* Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale, 10, 133-150.

Mazzoni, D., Cicognani, E. (2010), *Partecipazione sociale e benessere in adolescenza: una rassegna della letteratura.* Psicologia scolastica, 6, 225-2553.

McKnight-Eily, L., Eaton, D., Lowry, R., Croft, J., Presley-Cantrell, L., Perry, G.. (2011). *Relationships between hours of sleep and health-risk behaviors in US adolescent students.* Preventive Medicine, 53, 271-273.

Mendoza, R., Sagraera, M. (1990), *Los escolares y la Salud - Avance de los resultados del segundo estudio español sobre conductas de los escolares relacionadas con a Salud.* Madrid: Plan Regional sobre Drogas-Ministerio de Educacion e Cultura.

Musher-Eizenman, D.R., Holub, S.C., Arnett, R. (2003). *Attitude and peer influences on adolescent substance use: The moderating effect of age, sex, and substance.* Journal of Drug Education, 33, 1-23.

Myers, D.G., Diener, E. (1995). *Who is happy?* Psychological Science, 6, 10-19.

Norström T., Pape H. (2012). *Associations between adolescent heavy drinking and problem drinking in early adulthood: implications for prevention.* Journal of Study on Alcohol and Drugs, 73, 542-8.

Nutbeam, D. (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion International*, 13, 349-363.

Petrillo, G., Caso, D., Donizzetti, A.R. (2011). *Determinanti psicologiche e contestuali del benessere sociale in adolescenza*. Rassegna di Psicologia, 2, Maggio-Agosto, 43-67

Rapporto CeDAP (2009), *Analisi dell'evento nascita. Il documento, realizzato dall'Ufficio di Direzione Statistica del Ministero della Salute*, http://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=459

Ronzoni, A., Guidi, M., Grasso, M. (2007). *Benessere/malessere a scuola: un'indagine sulla qualità dell'esperienza scolastica*. Psicologia Scolastica, 6, 15-52.

Santinello, M., Vieno, A., Martini, C.M. (2006). *La diffusione e le determinanti dell'uso di alcol e tabacco in preadolescenza*. Bollettino di Psicologia Applicata, 249, 3-15.

Seidman, E., French, S.E. (2004). *Developmental trajectories and ecological transitions: A two-step procedure to aid in the choice of prevention and promotion interventions*. Development and Psychopathology, 16, 1141-1159.

Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., Nurmi, J. (2009). *Changes in stress perception and coping style during adolescence: The role of situational and personal factors*. Child Development, 80, 259-279.

Serpelloni, G., Diana, M., Gomma, M., Rimondo, C. (2011). *SINTESI di CANNABIS E DANNI ALLA SALUTE. Aspetti tossicologici, neuropsichici, medici, sociali e linee di indirizzo per la prevenzione e il trattamento*, Dipartimento Politiche Antidroga. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Gennaio

Simmel, G. (1904), *Fashion*, International Quarterly, X (October), pp. 130-155

Steiner, J. (1993). *Psychic retreats*. London: Routledge.

Tanner, S.M., Miller, D.W., Alongi, C. (1995). *Anabolic steroid use by adolescents, prevalence, motives, and knowledge risks*. Clinical Journal of Sport Medicine, 5, 108-115.

Thoma R.J., Monnig M.A., Lysne P.A., Ruhl D.A., Pommy J.A., Bogenschutz M., Tonigan J.S., Yeo R.A. (2011). *Adolescent substance abuse: the effects of alcohol and marijuana on neuropsychological performance*. Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 35, 39-46.

Vieno, A., Scacchi, L., Chieco, F., Barbato, M.C. (2011). *Fattori di rischio dell'abuso di alcolici in adolescenze e loro effetto sommativo*. Psicologia Clinica e dello Sviluppo, 2, 407-426.

Wechsler, H., Davenport, A., Dowdall, G., Moeykens, B., Castillo, S. (1994). *Health and behavioral consequences of binge drinking in college. A national survey of students at 140 campuses*. JAMA, 272, 1672-1677.

Zani, B. (2011). *Le relazioni affettive e sessuali*, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino (pp. 228-251).

Zuconi S., Volpato C., Adinolfi F., Gandini E., Gentile E., Loi A., Fioriti L. (2013). *Gathering consumption data on specific consumer groups of energy drinks*. Supporting Publications: EN-394. [190 pp.]

5 | Le nuove forme di aggressività in adolescenza: il cyberbullismo

di Annalisa Guarini, Antonella Brighi, Davide Barbieri

5.1 Introduzione

Il cyberbullismo è un fenomeno analizzato solo recentemente in ambito nazionale e internazionale. Le prime storie di cyberbullismo sono state descritte a partire dai primi anni di questo secolo e solo in questi ultimi anni gli studiosi hanno cercato di definire il fenomeno. Le prime definizioni del fenomeno sono state create partendo da quelle classiche del bullismo tradizionale, come ad esempio la definizione di Smith e collaboratori (2008) che descrive il cyberbullismo come “Un atto aggressivo e intenzionale agito da un gruppo o da un individuo, usando mezzi di comunicazione elettronici, ripetuto nel tempo e verso una vittima che non riesce a difendersi” (traduzione personale, p. 376). Questa definizione mette in luce, come già descritto per il bullismo tradizionale, che le aggressioni elettroniche possono essere definite come cyberbullismo solo quando queste abbiano le caratteristiche di ripetizione nel tempo, intenzionalità e squilibrio di potere tra aggressore e vittima. Tuttavia, recentemente numerosi autori si sono chiesti se questa definizione sia adeguata viste le numerose differenze tra bullismo tradizionale e cyberbullismo, proponendo alcune riflessioni ed integrazioni. L'idea della ripetizione nel tempo, ad esempio, può avere un'accezione diversa nel cyberbullismo: un solo video compromettente inviato una sola volta dal bullo può essere diffuso a moltissime persone che a loro volta lo possono diffondere ad altre persone, amplificando enormemente l'esperienza della vittima (Slonje et al., 2013). Anche il concetto di squilibrio di potere si modifica nel cyberbullismo. Se nel bullismo tradizionale questo concetto si riferiva ad una maggiore forza fisica e psicologica del bullo rispetto alla vittima, nel cyberbullismo lo squilibrio di potere può essere declinato sia come la presenza di maggiori competenze tecnologiche del bullo rispetto alla vittima e sia in relazione alla possibilità del bullo di restare anonimo rendendo la vittima impotente perché non sa da chi doversi difendere (Slonje et al., 2013; Vandebosch e Van Cleemput, 2008). Anche Tokunaga (2010) sottolinea la necessità

di integrare nella definizione di cyberbullismo la possibilità che il bullo possa essere una persona conosciuta o sconosciuta dalla vittima. L'autore propone inoltre di considerare il cyberbullismo come un fenomeno che non riguarda solo la scuola, ma che può anche avvenire fuori dal mondo della scuola, coinvolgendo l'adolescente vittima di tali prepotenze tutti i giorni della settimana e in qualsiasi ora della giornata. La definizione del cyberbullismo è quindi in continua evoluzione, con ancora numerosi interrogativi teorici e metodologici (Menesini e Nocentini, 2009; Menesini, 2012, Slonje et al., 2013).

Gli studi nazionali e internazionali che hanno studiato il cyberbullismo sono concordi nell'affermare che questo fenomeno, anche se recente, è già ampiamente diffuso tra gli adolescenti, con percentuali che crescono negli anni (Guarini 2009; Guarini, Brighi, Colangelo, Genta, 2013; Mora Mora-Merchàn e Jäger, 2010).

In Italia la ricerca sul cyberbullismo è recentissima ed è stata sviluppata negli ultimi 5 anni (per approfondimenti si veda la rassegna Genta, Berdondini, Guarini e Brighi, 2009). In particolare, le incidenze del fenomeno del cyberbullismo in Italia sono state descritte la prima volta nel 2008 da Pisano e Saturno che hanno indicato come circa il 14% degli adolescenti (con età compresa tra 12-14 anni) sia vittima di cyberbullismo, con percentuali che diventano più alte nelle scuole secondarie di secondo grado (16%). Risultati simili sono stati pubblicati nel 2009 con circa il 13% degli adolescenti della scuola secondaria di primo e secondo grado che si dichiara vittima del cyberbullismo, accanto al 12% di adolescenti che si dichiara cyberbullo, con alcune differenze in funzione della tecnologia utilizzata, ovvero il cellulare rispetto a internet (Guarini, 2009; Guarini, Brighi e Genta, 2010). Un'altra ricerca condotta nella regione Emilia-Romagna ha mostrato un'incidenza del 9,2% degli adolescenti intervistati che ha subito personalmente il cyberbullismo, sottolineando la gravità di alcuni episodi che colpiscono la persona nella sua reputazione (Buccoliero e Tirota, 2011; 2013). È inoltre emerso come il cyberbullismo sia già diffuso in diverse regioni italiane, come messo in luce da un recente studio che ha analizzato la diffusione del cyberbullismo in Emilia-Romagna, Toscana e Calabria, mostrando un'importante continuità tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo (Brighi, Guarini et al., 2011). Un dato allarmante che deve far riflettere sulla necessità di studiare il cyberbullismo è la crescita di questo fenomeno in Italia nel corso di questi ultimi anni, soprattutto quando le forme di aggressione sono mediate dal web, accanto ad un decremento del bullismo tradizionale (Guarini, Brighi, Colangelo e Genta, 2013; Rapporto Eu-

rispes-Telefono Azzurro, 2009; 2011). Uno studio recentissimo ha infatti mostrato come le percentuali di cybervittimizzazione arrivino al 25%, il 15% degli adolescenti intervistati si dichiara cyberbullo e circa il 9% del campione intervistato dichiara al tempo stesso di agire il ruolo di bullo/vittima, indicando la presenza di un'importante trasposizione di ruoli che non era così evidente nel bullismo tradizionale (Brighi, Guarini, Tomassoni e Genta, 2013).

L'incidenza del cyberbullismo tra gli studenti italiani è stata anche confrontata con quella di studenti inglesi e spagnoli attraverso una comune cornice di riflessione teorica e uno strumento di misurazione condiviso (per approfondimenti si veda Genta, Brighi e Guarini, 2009a; 2009b; 2009c; numerosi materiali per la riflessione, l'approfondimento e l'intervento sono disponibili al sito: www.bullyin-gandcyber.net). I risultati emersi non sono molto incoraggianti per il nostro Paese dal momento che è emerso un maggior coinvolgimento degli studenti italiani nel fenomeno del cyberbullismo seguiti dagli studenti spagnoli e inglesi, mettendo in luce l'importanza di non sottovalutare il problema e al tempo stesso la necessità di proporre continue campagne di sensibilizzazione sul fenomeno e politiche di prevenzione e di intervento (Genta et al., 2012; Ortega et al., 2012).

Un fattore recentemente studiato in letteratura in associazione con il cyberbullismo è il ruolo della famiglia e del controllo parentale. Studi recenti hanno sottolineato come il rischio di divenire aggressori e vittime online sia legato a una percezione di solitudine nel contesto familiare e a una bassa autostima che gli adolescenti percepiscono rispetto ai loro genitori (Brighi et al., 2012a; 2012b; Guarini et al., in stampa). Numerosi studiosi si sono anche chiesti se i genitori conoscono le attività che il figlio fa in rete, se è presente una buona comunicazione in famiglia rispetto alle attività svolte online e se sono esercitate alcune forme di controllo e come questi comportamenti possano essere associati al cyberbullismo, sia rispetto al ruolo del bullo che della vittima (Brighi, Guarini, Tomassoni e Genta, 2013; Law, Shapka e Olson, 2010; Ybarra e Mitchell, 2004). In particolare le ricerche di Stattin Kerr (2000) hanno messo in luce la necessità di considerare accanto alle dimensioni tradizionali del controllo e della sollecitazione genitoriale, la disponibilità spontanea degli adolescenti ad aprirsi e a confidarsi con i genitori, indicativo di una buona comunicazione in famiglia. Le strategie volte solo al controllo delle attività dei figli non sono sufficienti, ma devono essere integrate in uno stile parentale ispirato al dialogo e alla comunicazione con i figli (Brighi, Guarini, Tomassoni e Genta, 2013).

L'obiettivo di questo capitolo è quindi presentare le incidenze del fenomeno del cyberbullismo in relazione al ruolo del bullo, della vittima e dello spettatore che è venuto a conoscenza del fenomeno, riflettendo sulle differenze che possono emergere in funzione dell'ordine di scuola, del genere e della nazionalità. Questi risultati permetteranno di riflettere sul coinvolgimento dei preadolescenti e degli adolescenti della Regione Emilia-Romagna in questi fenomeni di aggressività fornendo una base molto importante di riflessione per la pianificazione di interventi di prevenzione e di contrasto dei fenomeni. Saranno inoltre presentati alcuni dati relativi al *monitoring* parentale, con l'obiettivo di comprendere come funziona nel campione esaminato la comunicazione genitori-figli rispetto alle attività svolte dagli adolescenti on line.

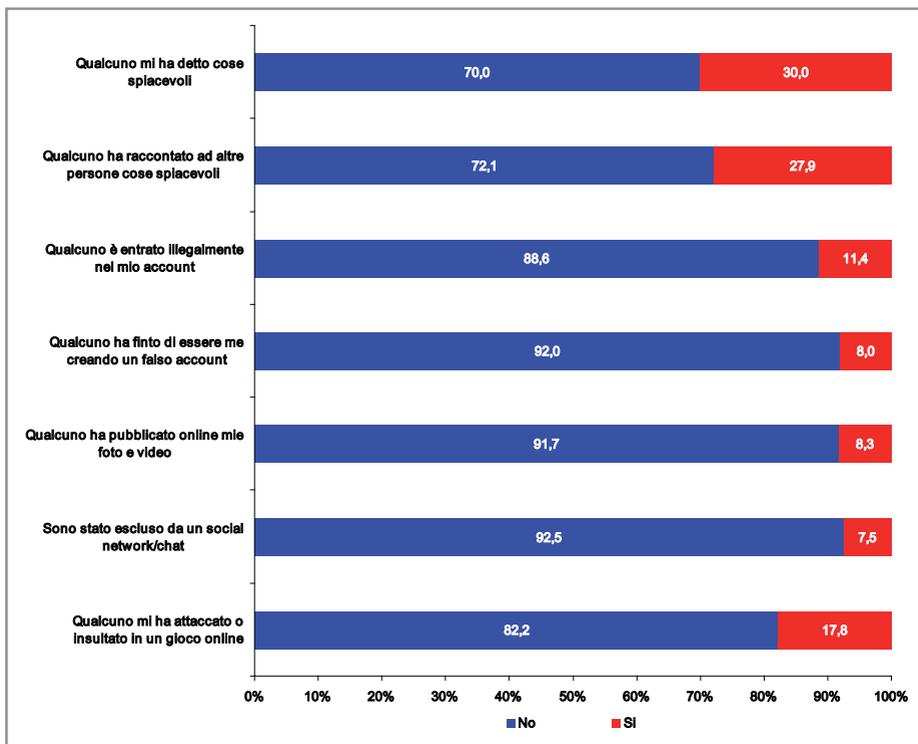
5.2 Risultati

5.2.1. Le aggressioni subite

Numerosi adolescenti intervistati hanno dichiarato di essere stati vittime di episodi di cyberbullismo negli ultimi sei mesi, subendo degli attacchi elettronici secondo diverse modalità (Tabella 5.1 e Grafico 5.1). Come mostrato dal grafico, il 30% degli studenti ha dichiarato di essere stato vittima di offese dirette in rete, via e-mail e/o tramite sms. Questa percentuale include il 25% di studenti che dichiarano di essere stati vittime in modo occasionale, ovvero una o due volte negli ultimi sei mesi, mentre l'1,7% del campione riporta di ricevere queste aggressioni più volte alla settimana e circa il 3% dichiara di esserne colpito da una volta al mese a una volta a settimana (Tabella 5.1). Una percentuale simile di adolescenti dichiara che qualcuno ha raccontato ad altre persone delle cose offensive o spiacevoli sul proprio conto usando internet, l'e-mail o tramite sms (27,9%, Grafico 5.1).

Minori appaiono invece le percentuali di adolescenti che denunciano un ingresso illecito nel proprio account (11,4%) o denunciano che qualcuno ha creato un finto account con un furto d'identità (8%). Percentuali simili di adolescenti dichiarano di essere stati coinvolti come vittime in episodi di cyberbullismo legati alla divulgazione di foto e video compromettenti (8,3%) o all'esclusione da social network (7,5%). Più elevate appaiono invece le percentuali di adolescenti che sono stati attaccati e insultati in giochi online (circa il 18%, si veda Grafico 5.1; tra questi, il 5% degli intervistati riporta di esserne vittima più volte a settimana, si veda Tabella 5.1).

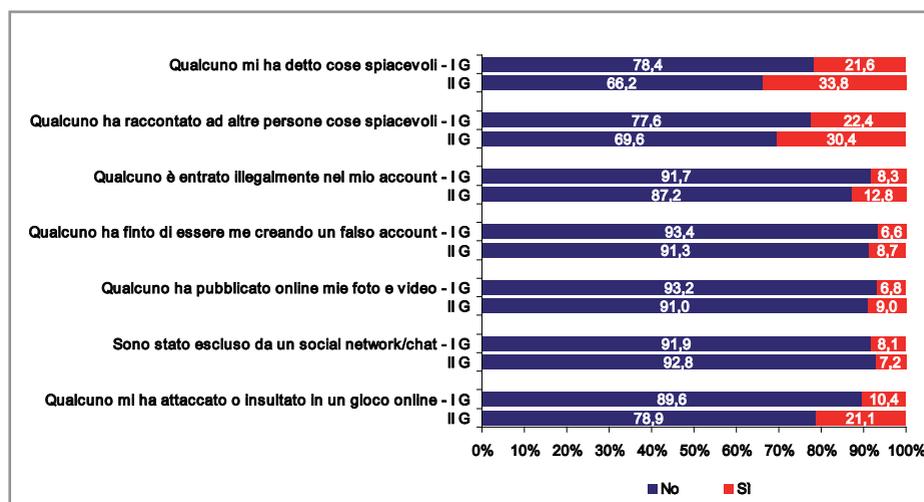
GRAFICO 5.1 - Hai subito personalmente uno dei seguenti episodi su internet o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi?



Le percentuali di vittime crescono dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado passando dal 21,6% al 33,8% nell'aver ricevuto attacchi e offese online, dal 22,3% al 30,4% nell'essere vittima di pettegolezzi e maldicenze online, dal 10,4% al 21,1% nell'essere vittima di insulti durante giochi online (Grafico 5.2 e Tabella 5.1). Anche rispetto agli altri comportamenti emerge un incremento seppure meno evidente.

GRAFICO 5.2 - Hai subito personalmente uno dei seguenti episodi su internet o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi?

Per grado di scuola secondaria



In riferimento al genere, le ragazze dichiarano in percentuale maggiore di essere vittime di attacchi e insulti diretti online (35%) o tramite il pettegolezzo di altre persone in rete (34,4%) rispetto ai ragazzi (rispettivamente 25,8% e 22,2%, Grafico 5.3). Al contrario, i ragazzi sono vittime di attacchi in giochi on line in misura molto più evidente (27,8%) rispetto alle ragazze (6,1%). Non emergono differenze di genere negli altri comportamenti indagati.

Alcune differenze nelle incidenze di vittime di cyberbullismo emergono confrontando le diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado, anche se non per tutti i comportamenti analizzati. Se, infatti, gli studenti che frequentano i licei sono meno coinvolti in episodi di aggressione elettronica soprattutto in riferimento alle offese personali e alla violazione del proprio account personale, non emergono differenze particolarmente evidenti tra gli studenti delle diverse scuole nelle aggressioni veicolate dal pubblicare foto/video invadenti, da dinamiche di esclusione dai social network e da attacchi in giochi online (Tabella 5.2).

GRAFICO 5.3 - Hai subito personalmente uno dei seguenti episodi su internet o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi?

Per genere

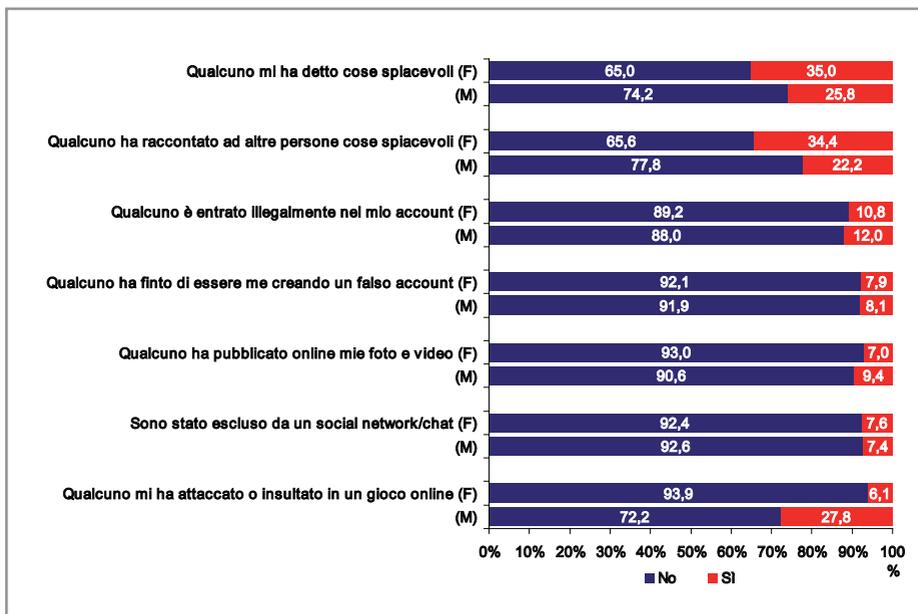


Tabella 5.1

Hai subito personalmente uno dei seguenti episodi su internet
o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi?

Per grado di scuola e genere

		1° grado			2° grado			TOTALE		
		F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
QUALCUNO MI HA DETTO COSE SPIACEVOLI	No, MAI	77,5 (321)	79,1 (404)	78,4 (725)	59,6 (577)	72,0 (789)	66,2 (1366)	65,0 (898)	74,2 (1193)	70,0 (2091)
	Si, UNA O DUE VOLTE	19,1 (79)	17,4 (89)	18,2 (168)	34,1 (330)	22,8 (250)	28,1 (580)	29,6 (409)	21,1 (339)	25,0 (748)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	1,4 (6)	1,2 (6)	1,3 (12)	3,8 (37)	2,6 (28)	3,1 (65)	3,1 (43)	2,1 (34)	2,6 (77)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,7 (3)	1,0 (5)	0,9 (8)	0,9 (9)	0,5 (5)	0,7 (14)	0,9 (12)	0,6 (10)	0,7 (22)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	1,2 (5)	1,4 (7)	1,3 (12)	1,5 (15)	2,2 (24)	1,9 (39)	1,4 (20)	1,9 (31)	1,7 (51)
	TOTALE	100,0 (414)	100,0 (511)	100,0 (925)	100,0 (968)	100,0 (1096)	100,0 (2064)	100,0 (1382)	100,0 (1607)	100,0 (2989)
QUALCUNO HA RACCONTATO AD ALTRE PERSONE COSE SPIACEVOLI	No, MAI	71,9 (300)	82,2 (417)	77,6 (717)	62,8 (606)	75,7 (826)	69,6 (1432)	65,6 (906)	77,8 (1243)	72,1 (2149)
	Si, UNA O DUE VOLTE	22,5 (94)	15,0 (76)	18,4 (170)	30,4 (293)	20,1 (219)	24,9 (512)	28,0 (387)	18,5 (295)	22,9 (682)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	2,2 (9)	1,4 (7)	1,7 (16)	4,5 (43)	2,2 (24)	3,3 (67)	3,8 (52)	1,9 (31)	2,8 (83)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	1,4 (6)	0,4 (2)	0,9 (8)	0,8 (8)	0,4 (4)	0,6 (12)	1,0 (14)	0,4 (6)	0,7 (20)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	1,9 (8)	1,0 (5)	1,4 (13)	1,6 (15)	1,6 (18)	1,6 (33)	1,7 (23)	1,4 (23)	1,5 (46)
	TOTALE	100,0 (417)	100,0 (507)	100,0 (924)	100,0 (965)	100,0 (1091)	100,0 (2056)	100,0 (1382)	100,0 (1598)	100,0 (2980)
QUALCUNO È ENTRATO ILLEGALMENTE NEL MIO ACCOUNT	No, MAI	94,5 (396)	89,4 (457)	91,7 (853)	87,0 (841)	87,4 (955)	87,2 (1796)	89,2 (1237)	88,0 (1412)	88,6 (2649)
	Si, UNA O DUE VOLTE	4,3 (18)	8,4 (43)	6,6 (61)	12,0 (116)	10,6 (116)	11,3 (232)	9,7 (134)	9,9 (159)	9,8 (293)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,7 (3)	1,4 (7)	1,1 (10)	0,5 (5)	0,7 (8)	0,6 (13)	0,6 (8)	0,9 (15)	0,8 (23)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	0,4 (2)	0,2 (2)	0,0 (0)	0,5 (5)	0,2 (5)	0,0 (0)	0,4 (7)	0,2 (7)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,5 (2)	0,4 (2)	0,4 (4)	0,5 (5)	0,8 (9)	0,7 (14)	0,5 (7)	0,7 (11)	0,6 (18)
	TOTALE	100,0 (419)	100,0 (511)	100,0 (930)	100,0 (967)	100,0 (1093)	100,0 (2060)	100,0 (1386)	100,0 (1604)	100,0 (2990)

QUALCUNO HA FINTO DI ESSERE ME CREANDO UN FALSO ACCOUNT	No, MAI	94,2 (390)	92,7 (471)	93,4 (861)	91,2 (879)	91,5 (1000)	91,3 (1879)	92,1 (1269)	91,9 (1471)	92,0 (2740)
	Si, UNA O DUE VOLTE	5,6 (23)	6,3 (32)	6,0 (55)	7,9 (76)	7,4 (81)	7,6 (157)	7,2 (99)	7,1 (113)	7,1 (212)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,2 (1)	0,4 (2)	0,3 (3)	0,2 (2)	0,5 (5)	0,3 (7)	0,2 (3)	0,4 (7)	0,3 (10)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	0,4 (2)	0,2 (2)	0,3 (3)	0,1 (1)	0,2 (4)	0,2 (3)	0,2 (3)	0,2 (6)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	0,2 (1)	0,1 (1)	0,4 (4)	0,5 (6)	0,5 (10)	0,3 (4)	0,4 (7)	0,4 (11)
	TOTALE	100,0 (414)	100,0 (508)	100,0 (922)	100,0 (964)	100,0 (1093)	100,0 (2057)	100,0 (1378)	100,0 (1601)	100,0 (2979)
QUALCUNO HA PUBBLICATO ONLINE MIE FOTO E VIDEO	No, MAI	95,2 (399)	91,6 (466)	93,2 (865)	92,0 (889)	90,1 (985)	91,0 (1874)	93,0 (1288)	90,6 (1451)	91,7 (2739)
	Si, UNA O DUE VOLTE	3,8 (16)	6,1 (31)	5,1 (47)	6,4 (62)	8,1 (89)	7,3 (151)	5,6 (78)	7,5 (120)	6,6 (198)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,7 (3)	1,8 (9)	1,3 (12)	0,8 (8)	0,5 (6)	0,7 (14)	0,8 (11)	0,9 (15)	0,9 (26)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	0,2 (1)	0,1 (1)	0,2 (2)	0,4 (4)	0,3 (6)	0,1 (2)	0,3 (5)	0,2 (7)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	0,4 (2)	0,3 (3)	0,5 (5)	0,8 (9)	0,7 (14)	0,4 (6)	0,7 (11)	0,6 (17)
	TOTALE	100,0 (419)	100,0 (509)	100,0 (928)	100,0 (966)	100,0 (1093)	100,0 (2059)	100,0 (1385)	100,0 (1602)	100,0 (2987)
SONO STATO ESCLUSO DA UN SOCIAL NETWORK/CHAT	No, MAI	90,9 (378)	92,7 (469)	91,9 (847)	93,0 (897)	92,5 (1011)	92,8 (1908)	92,4 (1275)	92,6 (1480)	92,5 (2755)
	Si, UNA O DUE VOLTE	7,9 (33)	4,5 (23)	6,1 (56)	5,2 (50)	5,7 (62)	5,4 (112)	6,0 (83)	5,3 (85)	5,6 (168)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,7 (3)	0,8 (4)	0,8 (7)	0,6 (6)	1,0 (11)	0,8 (17)	0,7 (9)	0,9 (15)	0,8 (24)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	1,0 (5)	0,7 (6)	0,3 (3)	0,2 (2)	0,2 (5)	0,3 (4)	0,4 (7)	0,4 (11)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	1,0 (5)	0,7 (6)	0,8 (8)	0,6 (7)	0,7 (15)	0,7 (9)	0,8 (12)	0,7 (21)
	TOTALE	100,0 (416)	100,0 (506)	100,0 (922)	100,0 (964)	100,0 (1093)	100,0 (2057)	100,0 (1380)	100,0 (1599)	100,0 (2979)
QUALCUNO MI HA ATTACCATO O INSULTATO IN UN GIOCO ONLINE	No, MAI	96,4 (397)	84,1 (427)	89,6 (824)	92,8 (888)	66,7 (728)	78,9 (1616)	93,9 (1285)	72,2 (1155)	82,2 (2440)
	Si, UNA O DUE VOLTE	3,2 (13)	10,0 (51)	7,0 (64)	5,7 (55)	14,9 (163)	10,6 (218)	5,0 (68)	13,4 (214)	9,5 (282)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,2 (1)	2,6 (13)	1,5 (14)	0,6 (6)	4,3 (47)	2,6 (53)	0,5 (7)	3,8 (60)	2,3 (67)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	1,0 (5)	0,7 (6)	0,1 (1)	2,5 (27)	1,4 (28)	0,1 (2)	2,0 (32)	1,1 (34)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	2,4 (12)	1,3 (12)	0,7 (7)	11,5 (126)	6,5 (133)	0,5 (7)	8,6 (138)	4,9 (145)
	TOTALE	100,0 (412)	100,0 (508)	100,0 (920)	100,0 (957)	100,0 (1091)	100,0 (2048)	100,0 (1369)	100,0 (1599)	100,0 (2968)

Tabella 5.2

Hai subito personalmente uno dei seguenti episodi su internet o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi?
Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado

		Licei	Istituti tecnici	Istituti profe.li	TOTALE
QUALCUNO MI HA DETTO COSE SPIACEVOLI	No, MAI	70,0 (580)	64,5 (476)	62,4 (310)	66,2 (1366)
	SI, UNA O DUE VOLTE	25,0 (207)	29,5 (218)	31,2 (155)	28,1 (580)
	SI, UNA O DUE VOLTE AL MESE	2,2 (18)	3,9 (29)	3,6 (18)	3,1 (65)
	SI, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	1,0 (8)	0,5 (4)	0,4 (2)	0,7 (14)
	SI, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	1,9 (16)	1,5 (11)	2,4 (12)	1,9 (39)
	TOTALE	100,0 (829)	100,0 (738)	100,0 (497)	100,0 (2064)
QUALCUNO HA RACCONTATO AD ALTRE PERSONE COSE SPIACEVOLI	No, MAI	73,1 (602)	68,1 (501)	66,3 (329)	69,6 (1432)
	SI, UNA O DUE VOLTE	22,5 (185)	26,4 (194)	26,8 (133)	24,9 (512)
	SI, UNA O DUE VOLTE AL MESE	2,8 (23)	3,1 (23)	4,2 (21)	3,3 (67)
	SI, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,6 (5)	0,7 (5)	0,4 (2)	0,6 (12)
	SI, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	1,1 (9)	1,8 (13)	2,2 (11)	1,6 (33)
	TOTALE	100,0 (824)	100,0 (736)	100,0 (496)	100,0 (2056)
QUALCUNO È ENTRATO ILLEGALMENTE NEL MIO ACCOUNT	No, MAI	90,2 (746)	86,3 (636)	83,5 (414)	87,2 (1796)
	SI, UNA O DUE VOLTE	8,8 (73)	12,1 (89)	14,1 (70)	11,3 (232)
	SI, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,4 (3)	0,7 (5)	1,0 (5)	0,6 (13)
	SI, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,4 (3)	0,1 (1)	0,2 (1)	0,2 (5)
	SI, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (2)	0,8 (6)	1,2 (6)	0,7 (14)
	TOTALE	100,0 (827)	100,0 (737)	100,0 (496)	100,0 (2060)

QUALCUNO HA FINTO DI ESSERE ME CREANDO UN FALSO ACCOUNT	No, MAI	93,7 (774)	90,8 (668)	88,3 (437)	91,3 (1879)
	Si, UNA O DUE VOLTE	5,8 (48)	7,9 (58)	10,3 (51)	7,6 (157)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,2 (2)	0,4 (3)	0,4 (2)	0,3 (7)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,1 (1)	0,1 (1)	0,4 (2)	0,2 (4)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,1 (1)	0,8 (6)	0,6 (3)	0,5 (10)
	TOTALE	100,0 (826)	100,0 (736)	100,0 (495)	100,0 (2057)
QUALCUNO HA PUBBLICATO ONLINE MIE FOTO E VIDEO	No, MAI	90,8 (749)	91,3 (675)	90,9 (450)	91,0 (1874)
	Si, UNA O DUE VOLTE	8,1 (67)	6,5 (48)	7,3 (36)	7,3 (151)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,6 (5)	1,1 (8)	0,2 (1)	0,7 (14)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (2)	0,3 (2)	0,4 (2)	0,3 (6)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (2)	0,8 (6)	1,2 (6)	0,7 (14)
	TOTALE	100,0 (825)	100,0 (739)	100,0 (495)	100,0 (2059)
SONO STATO ESCLUSO DA UN SOCIAL NETWORK/CHAT	No, MAI	93,3 (770)	93,1 (687)	91,3 (451)	92,8 (1908)
	Si, UNA O DUE VOLTE	5,2 (43)	5,0 (37)	6,5 (32)	5,4 (112)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,5 (4)	0,8 (6)	1,4 (7)	0,8 (17)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,4 (3)	0,3 (2)	0,0 (0)	0,2 (5)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,6 (5)	0,8 (6)	0,8 (4)	0,7 (15)
	TOTALE	100,0 (825)	100,0 (738)	100,0 (494)	100,0 (2057)
QUALCUNO MI HA ATTACCATO O INSULTATO IN UN GIOCO ONLINE	No, MAI	78,0 (642)	79,2 (580)	79,9 (394)	78,9 (1616)
	Si, UNA O DUE VOLTE	11,2 (92)	8,5 (62)	13,0 (64)	10,6 (218)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	2,8 (23)	2,6 (19)	2,2 (11)	2,6 (53)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	1,5 (12)	1,5 (11)	1,0 (5)	1,4 (28)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	6,6 (54)	8,2 (60)	3,9 (19)	6,5 (133)
	TOTALE	100,0 (823)	100,0 (732)	100,0 (493)	100,0 (2048)

Non emergono particolari differenze in funzione della nazionalità.

5.2.2 Le aggressioni a cui si è assistito

In riferimento al ruolo di spettatore, ovvero di colui che ha visto o è venuto a conoscenza di episodi di cyberbullismo ma non è direttamente collegato all'episodio di aggressione, i risultati mostrano che il 43% degli adolescenti intervistati dichiara di aver visto/assistito a episodi di aggressione online negli ultimi sei mesi, con percentuali più basse nella scuola secondaria di primo grado (35,9%) e più alte nella scuola secondaria di secondo grado (46%), mentre non emergono particolari differenze in funzione del genere (Tabella 5.3). Le differenze in funzione della tipologia di scuola secondaria di secondo grado non sono particolarmente evidenti, anche se si può notare una percentuale più bassa di spettatori di atti di cyberbullismo negli istituti professionali (Tabella 5.4).

Tabella 5.3
Hai mai visto/sentito qualcuno tra i tuoi amici che ha subito uno o più di questi episodi negli ultimi sei mesi?
Per grado di scuola e genere

	1° grado			2° grado			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
Si	37,0 (135)	35,1 (155)	35,9 (290)	46,2 (415)	45,9 (468)	46,0 (883)	43,5 (550)	42,6 (623)	43,0 (1173)
No	63,0 (230)	64,9 (287)	64,1 (517)	53,8 (484)	54,1 (552)	54,0 (1036)	56,5 (714)	57,4 (839)	57,0 (1553)
TOTALE	100,0 (365)	100,0 (442)	100,0 (807)	100,0 (899)	100,0 (1020)	100,0 (1919)	100,0 (1264)	100,0 (1462)	100,0 (2726)

Tabella 5.4
Hai mai visto sentito qualcuno tra i tuoi amici che ha subito uno o più di questi episodi negli ultimi sei mesi?
Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado

	Licei	Istituti tecnici	Istituti prof.e.li	TOTALE
Si	47,5 (367)	46,6 (330)	42,5 (186)	46,0 (883)
No	52,5 (406)	53,4 (378)	57,5 (252)	54,0 (1036)
TOTALE	100,0 (773)	100,0 (708)	100,0 (438)	100,0 (1919)

5.2.3. Le aggressioni agite

Dopo aver analizzato le percentuali di incidenza di adolescenti che si dichiarano vittime e spettatori, viene analizzata la percentuale di adolescenti che dichiara di aver agito le aggressioni elettroniche (Grafico 5.4 e Tabella 5.5). In particolare, circa un adolescente su 5 dichiara di aver detto cose spiacevoli online ad altre persone in modo diretto e questa percentuale sale a uno studente su 4 quando le maldicenze sono dette ad una terza persona. Le altre forme di aggressione sono meno frequenti, anche se presenti, con il 9,2% di ragazzi che dichiarano di essere entrati illegalmente nell'account della vittima e circa l'8% che ammette di aver creato un falso account con le credenziali della vittima (Grafico 5.4). Una percentuale più bassa di adolescenti dichiara di aver pubblicato foto e video imbarazzanti della vittima (5,4%), mentre sono più numerosi i ragazzi che dichiarano di aver escluso alcuni loro amici da social/network e chat (18,3%) o di avere attaccato qualcuno in un gioco online (16,2%, Grafico 5.4).

GRAFICO 5.4 - Hai mai compiuto uno dei seguenti episodi su internet o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi

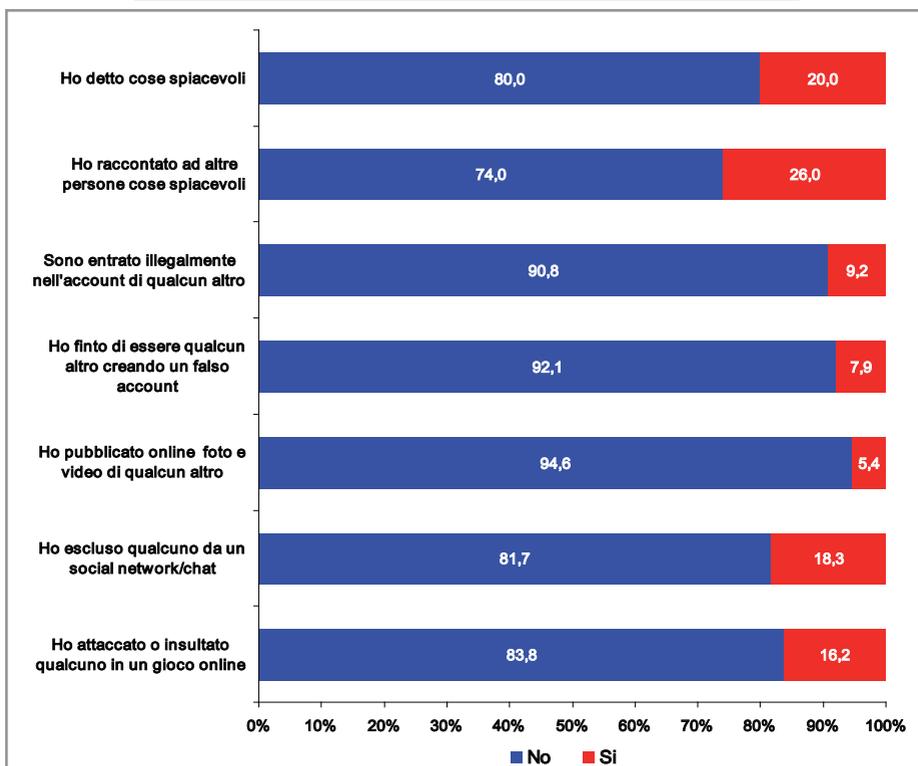


Tabella 5.5

Hai mai compiuto uno dei seguenti episodi su internet
o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi?

Per grado di scuola e genere

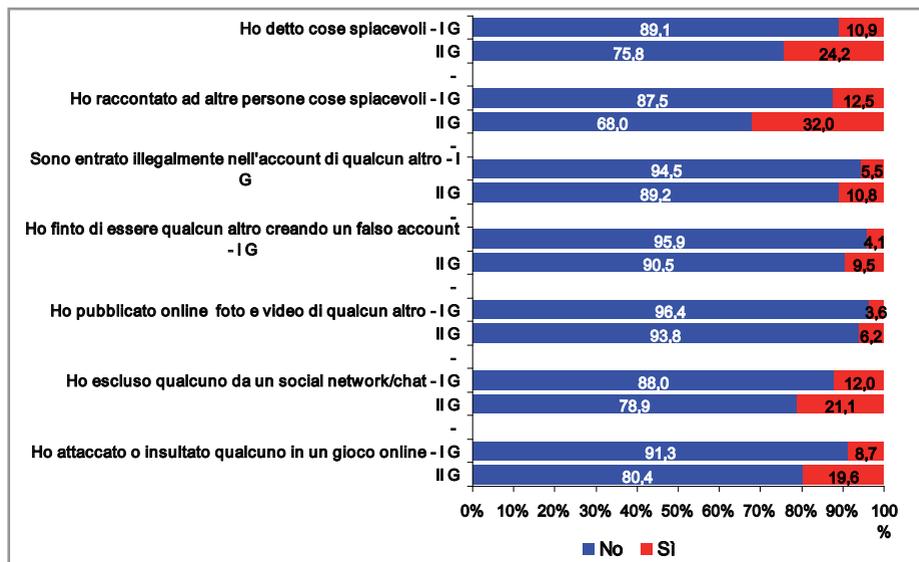
		1° GRADO			2° GRADO			TOTALE		
		F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
HO DETTO COSE SPIACEVOLI	No, MAI	88,8 (371)	89,4 (457)	89,1 (828)	78,1 (751)	73,7 (806)	75,8 (1557)	81,4 (1122)	78,7 (1263)	80,0 (2385)
	Sì, UNA O DUE VOLTE	9,6 (40)	9,2 (47)	9,4 (87)	18,9 (182)	19,9 (218)	19,5 (400)	16,1 (222)	16,5 (265)	16,3 (487)
	Sì, UNA O DUE VOLTE AL MESE	1,2 (5)	0,6 (3)	0,9 (8)	1,9 (18)	3,0 (33)	2,5 (51)	1,7 (23)	2,2 (36)	2,0 (59)
	Sì, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	0,4 (2)	0,3 (3)	0,6 (6)	0,7 (8)	0,7 (14)	0,5 (7)	0,6 (10)	0,6 (17)
	Sì, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	0,4 (2)	0,3 (3)	0,4 (4)	2,6 (28)	1,6 (32)	0,4 (5)	1,9 (30)	1,2 (35)
	TOTALE	100,0 (418)	100,0 (511)	100,0 (929)	100,0 (961)	100,0 (1093)	100,0 (2054)	100,0 (1379)	100,0 (1604)	100,0 (2983)
HO RACCONTATO AD ALTRE PERSONE COSE SPIACEVOLI	No, MAI	86,3 (354)	88,5 (446)	87,5 (800)	63,4 (609)	72,0 (783)	68,0 (1392)	70,3 (963)	77,2 (1229)	74,0 (2192)
	Sì, UNA O DUE VOLTE	12,4 (51)	8,7 (44)	10,4 (95)	31,6 (303)	22,0 (239)	26,5 (542)	25,8 (354)	17,8 (283)	21,5 (637)
	Sì, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,7 (3)	1,6 (8)	1,2 (11)	2,0 (19)	3,2 (35)	2,6 (54)	1,6 (22)	2,7 (43)	2,2 (65)
	Sì, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	0,4 (2)	0,3 (3)	1,6 (15)	1,0 (11)	1,3 (26)	1,2 (16)	0,8 (13)	1,0 (29)
	Sì, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	0,8 (4)	0,5 (5)	1,5 (14)	1,7 (19)	1,6 (33)	1,1 (15)	1,4 (23)	1,3 (38)
	TOTALE	100,0 (410)	100,0 (504)	100,0 (914)	100,0 (960)	100,0 (1087)	100,0 (2047)	100,0 (1370)	100,0 (1591)	100,0 (2961)
SONO ENTRATO ILLEGALMENTE NELL'ACCOUNT DI QUALCUN ALTRO	No, MAI	96,4 (400)	92,9 (472)	94,5 (872)	90,9 (880)	87,6 (955)	89,2 (1835)	92,6 (1280)	89,3 (1427)	90,8 (2707)
	Sì, UNA O DUE VOLTE	3,1 (13)	4,5 (23)	3,9 (36)	7,4 (72)	9,5 (104)	8,6 (176)	6,1 (85)	7,9 (127)	7,1 (212)
	Sì, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,2 (1)	1,4 (7)	0,9 (8)	0,9 (9)	1,4 (15)	1,2 (24)	0,7 (10)	1,4 (22)	1,1 (32)
	Sì, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	0,2 (1)	0,2 (2)	0,5 (5)	0,6 (7)	0,6 (12)	0,4 (6)	0,5 (8)	0,5 (14)
	Sì, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	1,0 (5)	0,5 (5)	0,2 (2)	0,8 (9)	0,5 (11)	0,1 (2)	0,9 (14)	0,5 (16)
	TOTALE	100,0 (415)	100,0 (508)	100,0 (923)	100,0 (968)	100,0 (1090)	100,0 (2058)	100,0 (1383)	100,0 (1598)	100,0 (2981)

HO FINITO DI ESSERE QUALCUN ALTRO CREANDO UN FALSO ACCOUNT	No, MAI	95,6 (395)	96,1 (490)	95,9 (885)	89,8 (865)	91,0 (996)	90,5 (1861)	91,6 (1260)	92,6 (1486)	92,1 (2746)
	Si, UNA O DUE VOLTE	3,9 (16)	2,4 (12)	3,0 (28)	8,8 (85)	6,9 (75)	7,8 (160)	7,3 (101)	5,4 (87)	6,3 (188)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,0 (0)	0,4 (2)	0,2 (2)	0,5 (5)	0,5 (6)	0,5 (11)	0,4 (5)	0,5 (8)	0,4 (13)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	0,4 (2)	0,2 (2)	0,3 (3)	0,7 (8)	0,5 (11)	0,2 (3)	0,6 (10)	0,4 (13)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,5 (2)	0,8 (4)	0,7 (6)	0,5 (5)	0,8 (9)	0,7 (14)	0,5 (7)	0,8 (13)	0,7 (20)
	TOTALE	100,0 (413)	100,0 (510)	100,0 (923)	100,0 (963)	100,0 (1094)	100,0 (2057)	100,0 (1376)	100,0 (1604)	100,0 (2980)
HO PUBBLICATO ONLINE FOTO E VIDEO DI QUALCUN ALTRO	No, MAI	98,6 (410)	94,7 (482)	96,4 (892)	95,7 (924)	92,2 (1005)	93,8 (1929)	96,5 (1334)	93,0 (1487)	94,6 (2821)
	Si, UNA O DUE VOLTE	1,0 (4)	3,5 (18)	2,4 (22)	3,9 (38)	5,1 (56)	4,6 (94)	3,0 (42)	4,6 (74)	3,9 (116)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,0 (0)	0,6 (3)	0,3 (3)	0,2 (2)	0,9 (10)	0,6 (12)	0,1 (2)	0,8 (13)	0,5 (15)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	0,2 (1)	0,2 (2)	0,2 (2)	0,7 (8)	0,5 (10)	0,2 (3)	0,6 (9)	0,4 (12)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	1,0 (5)	0,6 (6)	0,0 (0)	1,0 (11)	0,5 (11)	0,1 (1)	1,0 (16)	0,6 (17)
	TOTALE	100,0 (416)	100,0 (509)	100,0 (925)	100,0 (966)	100,0 (1090)	100,0 (2056)	100,0 (1382)	100,0 (1599)	100,0 (2981)
HO ESCLUSO QUALCUNO DA UN SOCIAL NETWORK/CHAT	No, MAI	89,6 (372)	86,6 (439)	88,0 (811)	80,4 (777)	77,6 (847)	78,9 (1624)	83,1 (1149)	80,4 (1286)	81,7 (2435)
	Si, UNA O DUE VOLTE	9,2 (38)	9,9 (50)	9,5 (88)	15,2 (147)	15,6 (170)	15,4 (317)	13,4 (185)	13,8 (220)	13,6 (405)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	1,0 (4)	1,8 (9)	1,4 (13)	1,8 (17)	3,0 (33)	2,4 (50)	1,5 (21)	2,6 (42)	2,1 (63)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (1)	0,6 (3)	0,4 (4)	0,9 (9)	0,8 (9)	0,9 (18)	0,7 (10)	0,8 (12)	0,7 (22)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	1,2 (6)	0,7 (6)	1,8 (17)	3,0 (33)	2,4 (50)	1,2 (17)	2,4 (39)	1,9 (56)
	TOTALE	100,0 (415)	100,0 (507)	100,0 (922)	100,0 (967)	100,0 (1092)	100,0 (2059)	100,0 (1382)	100,0 (1599)	100,0 (2981)
HO ATTACCATO O INSULTATO QUALCUNO IN UN GIOCO ONLINE	No, MAI	96,9 (403)	86,8 (439)	91,3 (842)	95,8 (925)	66,8 (730)	80,4 (1655)	96,1 (1328)	73,2 (1169)	83,8 (2497)
	Si, UNA O DUE VOLTE	3,1 (13)	8,3 (42)	6,0 (55)	2,9 (28)	12,7 (139)	8,1 (167)	3,0 (41)	11,3 (181)	7,4 (222)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,0 (0)	1,4 (7)	0,8 (7)	0,5 (5)	4,3 (47)	2,5 (52)	0,4 (5)	3,4 (54)	2,0 (59)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	1,2 (6)	0,7 (6)	0,1 (1)	2,7 (29)	1,5 (30)	0,1 (1)	2,2 (35)	1,2 (36)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,0 (0)	2,4 (12)	1,3 (12)	0,7 (7)	13,5 (147)	7,5 (154)	0,5 (7)	9,9 (159)	5,6 (166)
	TOTALE	100,0 (416)	100,0 (506)	100,0 (922)	100,0 (966)	100,0 (1092)	100,0 (2058)	100,0 (1382)	100,0 (1598)	100,0 (2980)

Come già discusso in relazione alla vittima anche rispetto al bullo emergono alcune interessanti distinzioni in funzione del grado di scuola e del genere. Il coinvolgimento in episodi di bullismo cresce in funzione dell'età, con un incremento che varia in funzione del tipo di aggressione (Grafico 5.5). Crescono notevolmente le aggressioni dirette online (dall'10,9% al 24,2%), le maldicenze online con il coinvolgimento di altre persone (dal 12,5% al 32%), le esclusioni da social network/chat (dal 12% al 21,1%) e gli attacchi durante i giochi online (dal 8,7% al 19,6%, Tabella 5.5 e Grafico 5.4). Alcune differenze emergono anche in riferimento ad altri attacchi elettronici, anche se in misura meno evidente, come ad esempio entrare illegalmente nell'account di un altro (dal 5,5% al 10,8%) o crearne uno falso (dal 4,1% al 9,5%).

GRAFICO 5.5 - Hai mai compiuto uno dei seguenti episodi su internet o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi?

Per grado di scuola

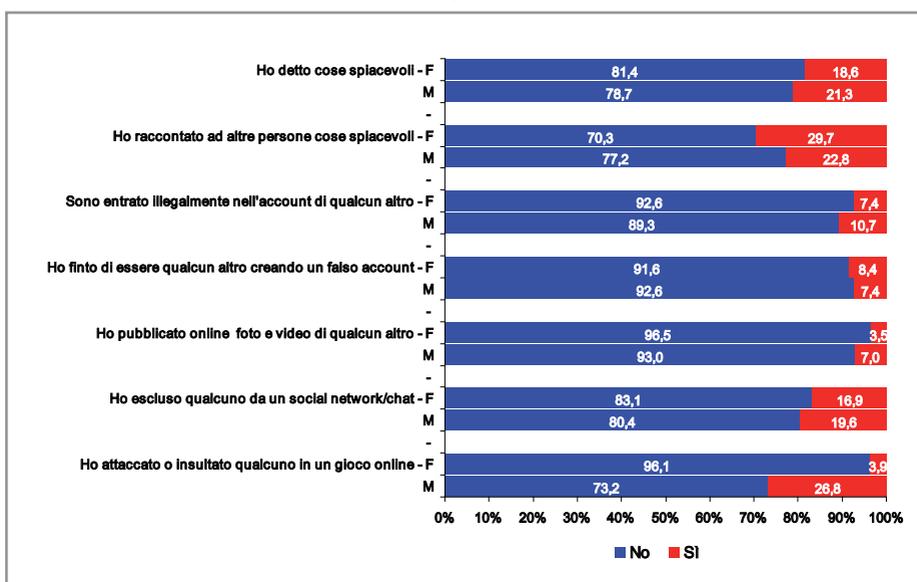


Le differenze in funzione del genere sono meno evidenti e si riferiscono in particolare ad alcuni comportamenti (Tabella 5.5 e Grafico 5.6): le ragazze dichiarano di diffondere maggiormente dei pettegolezzi/maldicenze online rispetto ai ragazzi (29,7% versus 22,6%), mentre i ragazzi dichiarano in misura maggiore di attaccare e insultare qualcuno tramite e-mail o sms (21,3% versus 18,6%) e durante i giochi online (26,8% versus 3,8%, Grafico 5.6). Anche negli altri comportamenti indagati emerge una prevalenza del genere maschile nel ruolo di cyberbullo.

In riferimento alla tipologia di scuola secondaria di secondo grado non emergono particolari differenze nelle diverse modalità di aggressione condotte, ad eccezione di una maggior presenza di esclusione dai gruppi online negli istituti tecnici e professionali, rispetto ai licei (Tabella 5.6).

GRAFICO 5.6 - Hai mai compiuto uno dei seguenti episodi su internet o attraverso il cellulare negli ultimi sei mesi?

Per genere



Alcune lievi differenze emergono tra gli studenti italiani e stranieri. In entrambi gli ordini di scuola, gli studenti stranieri dichiarano in misura maggiore rispetto agli studenti italiani di escludere qualcuno da un social network (scuola secondaria di primo grado: 17,1% vs. 10,7%; scuola secondaria di secondo grado: 26,8% vs. 20%).

Tabella 5.6

Hai mai compiuto uno dei seguenti episodi su internet
o attraverso il cellulare negli ultimi due mesi?
Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado

		LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFE.LI	TOTALE
HO DETTO COSE SPIACEVOLI	No, MAI	77,8 (643)	74,7 (550)	74,0 (364)	75,8 (1557)
	Si, UNA O DUE VOLTE	18,2 (150)	20,0 (147)	20,9 (103)	19,5 (400)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	2,3 (19)	2,4 (18)	2,8 (14)	2,5 (51)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,4 (3)	1,1 (8)	0,6 (3)	0,7 (14)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	1,3 (11)	1,8 (13)	1,6 (8)	1,6 (32)
	TOTALE	100,0 (826)	100,0 (736)	100,0 (492)	100,0 (2054)
HO RACCONTATO AD ALTRE PERSONE COSE SPIACEVOLI	No, MAI	68,3 (561)	67,0 (489)	69,0 (342)	68,0 (1392)
	Si, UNA O DUE VOLTE	25,7 (211)	28,1 (205)	25,4 (126)	26,5 (542)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	3,0 (25)	1,9 (14)	3,0 (15)	2,6 (54)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	1,0 (8)	1,5 (11)	1,4 (7)	1,3 (26)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	1,9 (16)	1,5 (11)	1,2 (6)	1,6 (33)
	TOTALE	100,0 (821)	100,0 (730)	100,0 (496)	100,0 (2047)
SONO ENTRATO ILLEGALMENTE NELL'ACCOUNT DI QUALCUN ALTRO	No, MAI	90,3 (744)	87,6 (645)	89,6 (446)	89,2 (1835)
	Si, UNA O DUE VOLTE	7,3 (60)	10,1 (74)	8,4 (42)	8,6 (176)
	Si, UNA O DUE VOLTE AL MESE	1,3 (11)	1,2 (9)	0,8 (4)	1,2 (24)
	Si, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,5 (4)	0,4 (3)	1,0 (5)	0,6 (12)
	Si, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,6 (5)	0,7 (5)	0,2 (1)	0,5 (11)
	TOTALE	100,0 (824)	100,0 (736)	100,0 (498)	100,0 (2058)

HO FINITO DI ESSERE QUALCUN ALTRO CREANDO UN FALSO ACCOUNT	No, MAI	90,3 (746)	89,9 (661)	91,5 (454)	90,5 (1861)
	Sì, UNA O DUE VOLTE	7,9 (65)	8,2 (60)	7,1 (35)	7,8 (160)
	Sì, UNA O DUE VOLTE AL MESE	0,8 (7)	0,3 (2)	0,4 (2)	0,5 (11)
	Sì, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,2 (2)	0,7 (5)	0,8 (4)	0,5 (11)
	Sì, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	0,7 (6)	1,0 (7)	0,2 (1)	0,7 (14)
	TOTALE	100,0 (826)	100,0 (735)	100,0 (496)	100,0 (2057)
	HO PUBBLICATO ONLINE FOTO E VIDEO DI QUALCUN ALTRO	No, MAI	93,6 (773)	93,5 (685)	94,8 (471)
Sì, UNA O DUE VOLTE		5,2 (43)	4,4 (32)	3,8 (19)	4,6 (94)
Sì, UNA O DUE VOLTE AL MESE		0,6 (5)	0,7 (5)	0,4 (2)	0,6 (12)
Sì, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA		0,5 (4)	0,4 (3)	0,6 (3)	0,5 (10)
Sì, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA		0,1 (1)	1,1 (8)	0,4 (2)	0,5 (11)
TOTALE		100,0 (826)	100,0 (733)	100,0 (497)	100,0 (2056)
HO ESCLUSO QUALCUNO DA UN SOCIAL NETWORK/CHAT		No, MAI	81,8 (674)	77,5 (572)	76,1 (378)
	Sì, UNA O DUE VOLTE	13,5 (111)	16,3 (120)	17,3 (86)	15,4 (317)
	Sì, UNA O DUE VOLTE AL MESE	1,7 (14)	3,0 (22)	2,8 (14)	2,4 (50)
	Sì, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA	0,5 (4)	0,5 (4)	2,0 (10)	0,9 (18)
	Sì, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA	2,5 (21)	2,7 (20)	1,8 (9)	2,4 (50)
	TOTALE	100,0 (824)	100,0 (738)	100,0 (497)	100,0 (2059)
	HO ATTACCATO O INSULTATO QUALCUNO IN UN GIOCO ONLINE	No, MAI	80,8 (667)	79,2 (583)	81,7 (405)
Sì, UNA O DUE VOLTE		8,1 (67)	7,7 (57)	8,7 (43)	8,1 (167)
Sì, UNA O DUE VOLTE AL MESE		2,2 (18)	2,7 (20)	2,8 (14)	2,5 (52)
Sì, CIRCA UNA VOLTA A SETTIMANA		1,3 (11)	1,8 (13)	1,2 (6)	1,5 (30)
Sì, PIÙ DI UNA VOLTA A SETTIMANA		7,6 (63)	8,6 (63)	5,6 (28)	7,5 (154)
TOTALE		100,0 (826)	100,0 (736)	100,0 (496)	100,0 (2058)

5.2.4. Il monitoring parentale percepito

In riferimento al ruolo del monitoring parentale nell'utilizzo di internet, dai risultati emerge come spesso gli adolescenti non siano sempre portati a condividere con le figure genitoriali le proprie azioni in rete.

Tabella 5.7
Domande relative al monitoring parentale
Per grado di scuola e genere

		1° GRADO			2° GRADO			TOTALE		
		F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
FINO A CHE PUNTO I TUOI GENITORI SANNO COSA FAI SU INTERNET	NIENTE	6,0 (25)	10,7 (54)	8,6 (79)	6,5 (63)	13,1 (143)	10,0 (206)	6,4 (88)	12,3 (197)	9,6 (285)
	QUASI NIENTE	9,9 (41)	12,6 (64)	11,4 (105)	15,6 (151)	23,7 (259)	19,9 (410)	13,9 (192)	20,2 (323)	17,3 (515)
	QUALCOSA	15,9 (66)	20,9 (106)	18,7 (172)	23,4 (226)	28,9 (316)	26,3 (542)	21,2 (292)	26,4 (422)	24,0 (714)
	ABBASTANZA	33,0 (137)	30,4 (154)	31,6 (291)	38,0 (367)	29,2 (319)	33,3 (686)	36,5 (504)	29,6 (473)	32,8 (977)
	TUTTO	35,2 (146)	25,4 (129)	29,8 (275)	16,4 (158)	5,1 (56)	10,4 (214)	22,0 (304)	11,6 (185)	16,4 (489)
	TOTALE	100,0 (415)	100,0 (507)	100,0 (922)	100,0 (965)	100,0 (1093)	100,0 (2058)	100,0 (1380)	100,0 (1600)	100,0 (2980)
QUANTO SPESSE RACCONTI AI TUOI GENITORI QUELLO CHE TU E AMICI FATE SU INTERNET	MAI	17,9 (74)	29,7 (151)	24,4 (225)	21,0 (203)	36,2 (397)	29,1 (600)	20,1 (277)	34,2 (548)	27,6 (825)
	RARAMENTE	20,3 (84)	18,9 (96)	19,5 (180)	26,0 (251)	32,7 (358)	29,5 (609)	24,3 (335)	28,3 (454)	26,4 (789)
	QUALCHE VOLTA	26,1 (108)	20,5 (104)	23,0 (212)	30,6 (296)	20,6 (226)	25,3 (522)	29,3 (404)	20,6 (330)	24,6 (734)
	SPESSE	21,3 (88)	18,3 (93)	19,6 (181)	17,6 (170)	8,2 (90)	12,6 (260)	18,7 (258)	11,4 (183)	14,8 (441)
	SEMPRE	14,5 (60)	12,6 (64)	13,4 (124)	4,9 (47)	2,3 (25)	3,5 (72)	7,7 (107)	5,5 (89)	6,6 (196)
	TOTALE	100,0 (414)	100,0 (508)	100,0 (922)	100,0 (967)	100,0 (1096)	100,0 (2063)	100,0 (1381)	100,0 (1604)	100,0 (2985)
FINO A CHE PUNTO DEVI DIRE AI TUOI GENITORI COSA STAI PER FARE SU INTERNET	MAI	23,0 (94)	32,5 (163)	28,2 (257)	38,1 (365)	50,8 (556)	44,8 (921)	33,6 (459)	45,1 (719)	39,7 (1178)
	RARAMENTE	20,0 (82)	19,2 (96)	19,6 (178)	28,1 (269)	27,7 (303)	27,8 (572)	25,7 (351)	25,0 (399)	25,3 (750)
	QUALCHE VOLTA	22,5 (92)	17,8 (89)	19,9 (181)	18,1 (174)	15,6 (171)	16,8 (345)	19,4 (266)	16,3 (260)	17,7 (526)
	SPESSE	16,1 (66)	19,4 (97)	17,9 (163)	11,5 (110)	4,4 (48)	7,7 (158)	12,9 (176)	9,1 (145)	10,8 (321)
	SEMPRE	18,3 (75)	11,2 (56)	14,4 (131)	4,3 (41)	1,6 (17)	2,8 (58)	8,5 (116)	4,6 (73)	6,4 (189)
	TOTALE	100,0 (409)	100,0 (501)	100,0 (910)	100,0 (959)	100,0 (1095)	100,0 (2054)	100,0 (1368)	100,0 (1596)	100,0 (2964)

QUANTO SPESSO I TUOI GENITORI PARLANO CON TE DI QUELLO CHE STAI FACENDO SU INTERNET	MAI	26,8 (109)	37,1 (186)	32,5 (295)	24,5 (234)	40,6 (442)	33,0 (676)	25,2 (343)	39,5 (628)	32,9 (971)
	RARAMENTE	26,4 (107)	25,1 (126)	25,7 (233)	32,2 (308)	34,4 (375)	33,4 (683)	30,5 (415)	31,5 (501)	31,0 (916)
	QUALCHE VOLTA	21,4 (87)	20,6 (103)	20,9 (190)	25,2 (241)	19,1 (208)	21,9 (449)	24,1 (328)	19,5 (311)	21,6 (639)
	SPESSO	14,3 (58)	10,2 (51)	12,0 (109)	13,8 (132)	4,3 (47)	8,7 (179)	14,0 (190)	6,2 (98)	9,8 (288)
	SEMPRE	11,1 (45)	7,0 (35)	8,8 (80)	4,3 (41)	1,7 (18)	2,9 (59)	6,3 (86)	3,3 (53)	4,7 (139)
	TOTALE	100,0 (406)	100,0 (501)	100,0 (907)	100,0 (956)	100,0 (1090)	100,0 (2046)	100,0 (1362)	100,0 (1591)	100,0 (2953)
FINO A CHE PUNTO I TUOI GENITORI TI DANNO UN LIMITE SUL TEMPO E SUI SITI CHE PUOI VISITARE	MAI	20,4 (84)	26,7 (135)	23,9 (219)	37,4 (359)	43,4 (475)	40,6 (834)	32,3 (443)	38,1 (610)	35,4 (1053)
	RARAMENTE	14,6 (60)	13,1 (66)	13,8 (126)	21,2 (204)	20,6 (226)	20,9 (430)	19,2 (264)	18,3 (292)	18,7 (556)
	QUALCHE VOLTA	22,6 (93)	22,6 (114)	22,6 (207)	20,1 (193)	19,5 (213)	19,7 (406)	20,8 (286)	20,4 (327)	20,6 (613)
	SPESSO	21,4 (88)	22,8 (115)	22,2 (203)	13,8 (133)	11,5 (126)	12,6 (259)	16,1 (221)	15,1 (241)	15,5 (462)
	SEMPRE	20,9 (86)	14,9 (75)	17,6 (161)	7,5 (72)	5,0 (55)	6,2 (127)	11,5 (158)	8,1 (130)	9,7 (288)
	TOTALE	100,0 (411)	100,0 (505)	100,0 (916)	100,0 (961)	100,0 (1095)	100,0 (2056)	100,0 (1372)	100,0 (1600)	100,0 (2972)

È particolarmente allarmante il fatto che alla domanda “Quanto spesso racconti ai tuoi genitori quello che tu e i tuoi amici fate su internet?” il 27,6% degli intervistati risponde mai, il 26,4% raramente e il 24,6% qualche volta; solo il 20% circa del campione intervistato mostra una buona condivisione con i genitori e un’apertura spontanea al dialogo (14,8% spesso, 6,6% sempre) (Tabella 5.7). Questo andamento è confermato anche dalla domanda successiva, che indaga fino a che punto gli adolescenti si sentano in dovere di raccontare le loro attività online: il 39,7% degli adolescenti risponde mai, il 25,3% raramente, il 17,7% qualche volta, il 10,8% spesso e il 6,4% sempre.

Le stesse percentuali sono replicate quando si analizza il ruolo dei genitori nel sollecitare la comunicazione con i propri figli. In particolare agli adolescenti viene chiesto quanto spesso sono i genitori a parlare con loro delle attività in rete con elevate percentuali di mai (32,9%) e raramente (31%) (Tabella 5.7). Non appare, infine, particolarmente restrittivo il controllo genitoriale nell’utilizzo della rete. Il 35,4%, infatti, degli adolescenti dichiara di non avere limiti di siti da visitare e tempo di connessione, il 18,7% dichiara di avere questi limiti raramente e il 20,6% qualche volta.

Rispetto al monitoring parentale emergono evidenti differenze in funzione dell'età degli adolescenti intervistati e del genere. In particolare, gli adolescenti della scuola secondaria di primo grado rispetto agli adolescenti più grandi raccontano di più ai genitori cosa fanno in rete e i genitori impongono maggiori limiti rispetto ai tempi e ai siti da visitare (la risposta mai, ovvero assenza di limiti, passa dal 23,9% tra i più giovani al 40,6% tra i più grandi, Tabella 5.7). Le ragazze dichiarano rispetto ai ragazzi una maggiore condivisione con i genitori delle loro attività online (Tabella 5.7).

Emergono alcune differenze tra le diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado dal momento che gli adolescenti che frequentano i licei condividono maggiormente con i genitori le loro attività in rete e al tempo stesso i genitori pongono qualche limite in più di tempo e siti visitati (Tabella 5.8). Non emergono particolari differenze tra studenti italiani e stranieri rispetto al controllo, anche se emerge una minore comunicazione tra genitori e figli sulle attività svolte in rete nelle famiglie straniere.

Tabella 5.8					
Domande relative al comportamento dei tuoi genitori					
<i>Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado</i>					
		LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFE.LI	TOTALE
FINO A CHE PUNTO I TUOI GENITORI SANNO COSA FAI SU INTERNET	NIENTE	5,8 (48)	10,8 (80)	15,8 (78)	10,0 (206)
	QUASI NIENTE	20,0 (165)	21,9 (162)	16,8 (83)	19,9 (410)
	QUALCOSA	24,8 (205)	26,5 (196)	28,6 (141)	26,3 (542)
	ABBASTANZA	37,2 (307)	33,2 (245)	27,2 (134)	33,3 (686)
	TUTTO	12,2 (101)	7,6 (56)	11,6 (57)	10,4 (214)
	TOTALE	100,0 (826)	100,0 (739)	100,0 (493)	100,0 (2058)
QUANTO SPESSO RACCONTI AI TUOI GENITORI QUELLO CHE TU E AMICI FATE SU INTERNET	MAI	24,1 (199)	32,9 (243)	31,8 (158)	29,1 (600)
	RARAMENTE	29,6 (245)	29,4 (217)	29,6 (147)	29,5 (609)
	QUALCHE VOLTA	26,5 (219)	24,9 (184)	23,9 (119)	25,3 (522)
	SPESSO	16,1 (133)	10,0 (74)	10,7 (53)	12,6 (260)
	SEMPRE	3,7 (31)	2,8 (21)	4,0 (20)	3,5 (72)
	TOTALE	100,0 (827)	100,0 (739)	100,0 (497)	100,0 (2063)

FINO A CHE PUNTO DEVI DIRE AI TUOI GENITORI COSA STAI PER FARE SU INTERNET	MAI	42,2 (347)	47,0 (346)	46,0 (228)	44,8 (921)
	RARAMENTE	27,1 (223)	29,6 (218)	26,4 (131)	27,8 (572)
	QUALCHE VOLTA	17,9 (147)	14,7 (108)	18,1 (90)	16,8 (345)
	SPESSO	9,2 (76)	6,9 (51)	6,3 (31)	7,7 (158)
	SEMPRE	3,5 (29)	1,8 (13)	3,2 (16)	2,8 (58)
	TOTALE	100,0 (822)	100,0 (736)	100,0 (496)	100,0 (2054)
	QUANTO SPESSO I TUOI GENITORI PARLANO CON TE DI QUELLO CHE STAI FACENDO SU INTERNET	MAI	30,7 (252)	32,6 (239)	37,5 (185)
RARAMENTE		32,2 (264)	36,7 (269)	30,4 (150)	33,4 (683)
QUALCHE VOLTA		24,9 (204)	20,2 (148)	19,7 (97)	21,9 (449)
SPESSO		9,6 (79)	8,0 (59)	8,3 (41)	8,7 (179)
SEMPRE		2,6 (21)	2,5 (18)	4,1 (20)	2,9 (59)
TOTALE		100,0 (820)	100,0 (733)	100,0 (493)	100,0 (2046)
FINO A CHE PUNTO I TUOI GENITORI TI DANNO UN LIMITE SUL TEMPO E SUI SITI CHE PUOI VISITARE		MAI	33,7 (278)	42,5 (314)	49,0 (242)
	RARAMENTE	20,6 (170)	21,8 (161)	20,0 (99)	20,9 (430)
	QUALCHE VOLTA	23,1 (190)	19,4 (143)	14,8 (73)	19,7 (406)
	SPESSO	14,9 (123)	11,2 (83)	10,7 (53)	12,6 (259)
	SEMPRE	7,6 (63)	5,0 (37)	5,5 (27)	6,2 (127)
	TOTALE	100,0 (824)	100,0 (738)	100,0 (494)	100,0 (2056)

Tabella 5.9

I tuoi genitori hanno installato qualche programma in modo da sapere quello che fai quando sei su internet o un filtro per limitare la navigazione?

Per grado di scuola e genere

	1° GRADO			2° GRADO			TOTALE		
	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE	F	M	TOTALE
Si	7,0 (28)	6,3 (31)	6,6 (59)	5,5 (52)	3,4 (36)	4,4 (88)	5,9 (80)	4,3 (67)	5,1 (147)
No	69,0 (276)	73,3 (360)	71,4 (636)	81,3 (772)	81,9 (876)	81,7 (1648)	77,7 (1048)	79,2 (1236)	78,5 (2284)
Non so	24,0 (96)	20,4 (100)	22,0 (196)	13,2 (125)	14,7 (157)	14,0 (282)	16,4 (221)	16,5 (257)	16,4 (478)
TOTALE	100,0 (400)	100,0 (491)	100,0 (891)	100,0 (949)	100,0 (1069)	100,0 (2018)	100,0 (1349)	100,0 (1560)	100,0 (2909)

Tabella 5.10

I tuoi genitori hanno installato qualche programma in modo da sapere quello che fai quando sei su internet o un filtro per limitare la navigazione?

Per tipologia di scuola secondaria di secondo grado

	LICEI	ISTITUTI TECNICI	ISTITUTI PROFE.LI	TOTALE
Si	6,0 (49)	2,7 (20)	4,0 (19)	4,4 (88)
No	77,3 (629)	85,2 (621)	83,8 (398)	81,7 (1648)
Non so	16,7 (136)	12,1 (88)	12,2 (58)	14,0 (282)
TOTALE	100,0 (814)	100,0 (729)	100,0 (475)	100,0 (2018)

L'utilizzo di programmi per sapere cosa gli adolescenti fanno in rete e/o l'installazione di filtri per limitare la navigazione sono poco diffusi nelle famiglie coinvolte nella ricerca. Infatti, il 78,5% degli adolescenti dichiara l'assenza di queste misure di controllo, solo il 5,1% è consapevole della loro presenza e il 16,4% non ne è a conoscenza (Tabella 5.9). La percentuale di chi non si è mai interrogato sulla presenza di queste misure controllo è più elevata tra gli adolescenti della scuola secondaria di primo grado (22% versus 14%), mentre non emergono particola-

ri differenze tra ragazzi e ragazze (Tabella 5.9). Rispetto alle diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado, queste misure di controllo sono più diffuse nelle famiglie di adolescenti che frequentano i licei (6%) rispetto ai professionali (4%) e agli istituti tecnici (2,7%) (Tabella 5.10).

5.3 Discussione

I dati presentati indicano con chiarezza come il cyberbullismo sia un fenomeno presente e diffuso tra gli studenti della scuola secondaria della regione Emilia-Romagna. Queste percentuali elevate che coinvolgono in alcuni comportamenti un adolescente su quattro devono sicuramente far riflettere sull'importante diffusione del fenomeno e sulla necessità di interventi di sensibilizzazione, prevenzione e contrasto. Tuttavia è necessario sottolineare come queste percentuali non possano essere confrontate facilmente con quelle descritte da precedenti ricerche condotte in Italia (Pisano e Saturno, 2008; Genta, Brighi e Guarini, 2009a; Guarini, Brighi e Genta, 2010). Infatti, le percentuali più elevate che sono state riscontrate in questo studio possono dipendere da un lato da un incremento del fenomeno, ma al tempo stesso devono essere lette all'interno di un cambiamento di metodologia utilizzata per comprendere e descrivere il fenomeno del cyberbullismo, come già messo in luce in ambito internazionale (per approfondimenti si veda Slonje et al., 2013). Le prime ricerche nazionali e internazionali sul cyberbullismo possono infatti aver sottostimato le reali incidenze del fenomeno, dal momento che veniva chiesto agli adolescenti di indicare un loro coinvolgimento in fenomeni di aggressione elettronica senza specificare i comportamenti realmente attuati. Solo recentemente, invece, come introdotto anche nella presente ricerca, agli adolescenti vengono elencati i diversi comportamenti di aggressione elettronica possibili, portando ad un più immediato riconoscimento dei comportamenti agiti/subiti.

Le forme più diffuse di cyberbullismo tra gli adolescenti intervistati sono gli attacchi diretti alla persona attraverso la rete e l'utilizzo di sms offensivi (il 30% di adolescenti si dichiara vittima e il 20% bullo), gli attacchi indiretti che coinvolgono altre persone attraverso la diffusione di pettegolezzi e calunnie in rete alle spalle di qualcuno (28% come vittime e 26% come bulli), l'esclusione da social network/chat (7.5% come vittime e 18% come bulli). Queste forme di aggressione ricordano la distinzione classica all'interno del bullismo tradizionale tra bullismo diretto, in cui

vi è un attacco faccia a faccia del bullo nei confronti della vittima attraverso insulti verbali o attacchi fisici, e una forma indiretta in cui gli attacchi sono caratterizzati dalla divulgazione di maldicenze e pettegolezzi e dall'esclusione da un gruppo (Smith e Sharp, 1994; Smith e Monks, 2002). Nei dati analizzati, tuttavia, queste forme di aggressività diretta e indiretta sono mediate dalle tecnologie a differenza del bullismo tradizionale, indicando sicuramente alcune continuità tra i fenomeni, ma anche alcuni elementi di novità.

Possiamo infatti assimilare gli attacchi diretti attraverso la rete e il cellulare agli attacchi tradizionali diretti verbali e la diffusione di maldicenze e pettegolezzi in rete con la diffusione di questi comportamenti che prima avvenivano nei corridoi e nelle ore di scuola alle spalle della vittima. Possiamo inoltre assimilare l'esclusione dal gruppo online e dai social network all'esclusione che avviene nel gruppo di amici durante la ricreazione. Tuttavia, nonostante queste somiglianze è necessario riflettere su come il vissuto del bullo possa essere molto diverso nel bullismo tradizionale e nel cyberbullismo, dal momento che non vi è più uno scontro diretto con la vittima, ma vi è sempre una mediazione della macchina (computer e cellulare) che crea nel bullo l'impossibilità di vedere la sofferenza della vittima e le conseguenze delle proprie azioni con un maggior rischio di disimpegno morale e di deumanizzazione della vittima (per approfondimenti si veda Genta et al., 2009; Genta, Brighi e Guarini, 2009a). Questi rischi possono portare quindi il bullo a non ricevere i feedback necessari che possono interrompere il comportamento portando il procrastinare delle azioni e la stereotipizzazione dei ruoli. Anche per le vittime possono esserci importanti differenze quando le aggressioni sono agite con le nuove tecnologie. Se infatti le offese dirette, i pettegolezzi e l'esclusione da un gruppo avvenivano all'interno dei muri scolastici durante l'orario della scuola, ora le aggressioni sono dilatate nel tempo e nello spazio e la vittima può subire queste aggressioni in qualsiasi momento della giornata e della settimana, incluso il weekend e in qualsiasi luogo in cui ha a disposizione il suo cellulare o una connessione internet. Inoltre, mentre nel bullismo tradizionale la vittima conosce sempre il bullo o chi ha diffuso pettegolezzi e maldicenze, in queste forme di aggressione elettronica l'attore delle prepotenze può mantenere la maschera dell'anonimato, aumentando il senso di impotenza vissuto dalla vittima (Genta, Brighi e Guarini, 2009a).

Accanto a questi comportamenti di cyberbullismo che, nonostante le dovute differenze, mostrano alcuni elementi di continuità con il bullismo tradizionale, emer-

gono dalla ricerca alcuni nuovi comportamenti di aggressione legati all'utilizzo delle tecnologie. La prima forma su cui riflettere è l'improprio utilizzo che gli adolescenti fanno dell'account di posta elettronica e dei social network. In particolare alcuni adolescenti dichiarano di entrare illegalmente nell'account di un'altra persona (vittime 11%, bulli 9%) o di creare un profilo falso di una persona per poi diffamarla (vittime 8%, bulli 8%). Queste forme di aggressione, anche se sono meno frequenti rispetto a quelle precedentemente descritte, sono comunque tanto pericolose quanto sottovalutate nella loro rilevanza anche penale, e spesso vengono agite senza una reale consapevolezza delle conseguenze per la vittima.

Una nuova forma di aggressione specifica del cyberbullismo è la divulgazione di foto e video compromettenti. Anche se meno diffuse come frequenza (8% come vittime e 5% come bulli), queste forme di aggressione sono considerate molto gravi dagli adolescenti stessi dal momento che la vittima può essere mostrata in una situazione imbarazzante e questo impatto emotivo diventa ancora più grave in funzione della diffusione dell'immagine e della paura di non conoscere chi ha visto tale immagine-video, come già descritto dalla letteratura nazionale e internazionale (Brighi et al., 2012b; Menesini, Nocentini e Colussi, 2011; Smith et al., 2008).

Infine, dai dati emerge un alto coinvolgimento degli adolescenti in episodi di cyberbullismo attraverso attacchi e insulti durante i giochi online (18% come vittime e 16% come bulli). La letteratura internazionale si sta interrogando se questi esempi di aggressione possano essere realmente considerati forme di cyberbullismo. Da un lato, infatti, questi attacchi possono essere attuati da persone completamente sconosciute e coinvolgere solo chi gioca online. Dall'altro lato i giochi online possono essere condivisi all'interno di social network, sfidando un proprio amico e con un risultato visibile da tutti i contatti.

Dopo avere descritto l'incidenza dei fenomeni di cyberbullismo tra gli adolescenti, mettendo in luce la varietà dei comportamenti che possono essere agiti e subiti, è necessario chiedersi cosa cambia nel passaggio dalla scuola secondaria di primo e di secondo grado. I dati indicano con chiarezza una crescita nel coinvolgimento in questi fenomeni di aggressione in funzione dell'età, interessando tutte le diverse modalità di aggressione elettronica. Questi risultati sono in accordo con la letteratura internazionale (Kowalski e Limber, 2007; Smith et al., 2008). Ad esempio nello studio di Ybarra e Mitchell (2004) gli autori riscontrano una percentuale mi-

5 | Le nuove forme di aggressività in adolescenza: il cyberbullismo

nore di bulli e vittime nei preadolescenti rispetto agli adolescenti. Tokunaga (2010) sottolinea come ci sia una relazione curvilinea tra età e vittimizzazione nel cyberbullismo, con la massima incidenza del fenomeno negli adolescenti con un'età compresa tra 13-15 anni.

Mentre le differenze in funzione dell'età sono particolarmente evidenti, più sfumate appaiono le differenze in funzione del genere mostrando come il cyberbullismo sia un fenomeno che coinvolge entrambi i sessi sia nel ruolo di bullo che di vittima. Questi risultati sono in accordo con la letteratura internazionale che sottolinea come non ci siano differenze nella percentuale di ragazzi e ragazze coinvolti come vittime o come bulli in episodi di cyberbullismo (per approfondimenti si vedano le rassegne di Tokunaga, 2010; Slonje et al., 2013). L'aggressione elettronica, non avvenendo con modalità fisiche dirette, può essere facilmente attuabile anche dal genere femminile, come già indicato dalla letteratura in relazione al bullismo tradizionale indiretto (Genta, 2002). Tuttavia emergono alcune differenze in relazione alle diverse modalità di aggressione agite e subite. Se infatti le ragazze appaiono più coinvolte in episodi di maldicenze e pettegolezzi, i ragazzi sono molto più coinvolti come bulli e vittime in attacchi durante giochi online. Questi risultati suggeriscono quindi di riflettere sul coinvolgimento di entrambi i generi nel fenomeno del cyberbullismo, ma con alcune specificità nella scelta dei comportamenti che sono attuati.

Un'ulteriore variabile analizzata è la presenza di eventuali differenze tra le tipologie di scuola secondaria. I risultati mettono in luce come il cyberbullismo sia un fenomeno diffuso in tutte le tipologie di scuole. Emergono solo alcuni lievi differenze, come nel caso del ruolo di vittima, con un minor coinvolgimento nei ragazzi che frequentano i licei in episodi di cyberbullismo soprattutto in riferimento alle offese personali e alla violazione del proprio account personale. Questi risultati permettono di sfatare l'idea che relazioni difficili e conflittuali appartengano principalmente ad alcune tipologie di scuole rispetto ad altre, sottolineando invece come il cyberbullismo sia un fenomeno trasversale nella scuola secondaria di secondo grado che coinvolge tutti gli studenti.

Anche rispetto alla nazionalità non emergono evidenti differenze nel fenomeno del cyberbullismo. Le differenze riscontrate sono, infatti, sfumate e riguardano, ad esempio nel ruolo del bullo, comportamenti isolati, come una una maggiore esclu-

sione dai social network agita dagli studenti stranieri rispetto agli studenti italiani. La letteratura relativa al bullismo tradizionale ha descritto un più alto rischio tra gli immigrati nel compiere atti di aggressione nei confronti degli altri (Fandrem, Strohmeier e Roland, 2009), anche se i dati presenti in letteratura sono ancora limitati e con dati spesso inconsistenti, mettendo in luce la necessità di nuove indagini e riflessioni su questo fenomeno (Fandrem, Strohmeier e Roland, 2009) con particolare attenzione ai possibili cambiamenti tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo.

Nel nostro studio è stata, infine, analizzata la relazione tra stili di monitoring parentale e la comunicazione rispetto alle attività compiute dagli adolescenti in rete. Secondo gli adolescenti intervistati, i genitori conoscono poco di quello che i loro figli fanno in rete. I ragazzi spontaneamente tendono a non raccontare le loro attività online e solo circa il 20% del campione intervistato mostra un'apertura spontanea con i genitori e un buon dialogo su queste tematiche. D'altra parte, gli adolescenti riportano che gli stessi genitori chiedono poco frequentemente ai loro figli cosa fanno in rete. Il controllo genitoriale rispetto ai limiti di tempo e ai siti che possono essere visitati non risulta particolarmente restrittivo e allo stesso modo l'utilizzo di programmi per sapere cosa gli adolescenti fanno in rete e/o l'installazione di filtri per limitare la navigazione sono poco diffusi (5%). Questi risultati sono in linea con la letteratura internazionale che ha indicato come i genitori tendano a sottostimare il coinvolgimento dei figli adolescenti in comportamenti a rischio in rete e al tempo stesso a sovrastimare la comunicazione sulle attività in rete dei propri figli rispetto a quanto dichiarato dai propri figli (Horst, 2008; Liao, Khoo e Ang, 2008; Livingstone e Bober, 2004), mettendo in luce una forte distanza tra l'esperienza in rete dei ragazzi e la percezione dei loro genitori (per approfondimenti si veda Brighi, Guarini, Tommasoni e Genta, 2013). Emergono inoltre differenze in funzione dell'età, con un maggior dialogo tra i preadolescenti e i loro genitori, unito a un maggiore controllo e limiti nei tempi e nei siti da visitare rispetto agli adolescenti della scuola secondaria di secondo grado. Anche le ragazze mostrano una maggiore condivisione delle attività online con i loro genitori.

5.4 Conclusioni

Il cyberbullismo è un fenomeno ampiamente diffuso tra gli adolescenti della scuola secondaria dell'Emilia-Romagna, caratterizzato da tanti comportamenti che spa-

ziano dall'attaccare qualcuno in rete o attraverso il cellulare, diffondere maldicenze online e foto/video compromettenti, escludere qualcuno da un social network, violare l'account di un altro o crearne uno falso, attaccare qualcuno in un gioco online. Questi fenomeni crescono in misura rilevante nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, indicando l'importanza di interventi di prevenzione e di contrasto che dovrebbero essere particolarmente presenti in questo importante passaggio. L'insieme di queste considerazioni indica con chiarezza la necessità di interventi di prevenzione e di contrasto del fenomeno che siano sempre più aggiornati e basati su evidenze scientifiche. Alcuni esempi di interventi in questa direzione sono descritti nel recente volume di Genta, Brighi e Guarini (2013) che raccoglie e confronta esperienze italiane e esperienze europee.

Il fenomeno del cyberbullismo, inoltre, è un fenomeno trasversale che accomuna ragazzi e ragazze, gli studenti delle diverse tipologie di scuola secondaria e gli studenti italiani e stranieri, indicando la diffusione generalizzata del fenomeno con alcune piccole differenze nei comportamenti messi in atto o subiti. Infine i dati relativi al monitoring parentale obbligano a riflettere su quanta strada debba ancora essere percorsa per raggiungere una buona comunicazione tra genitori e figli rispetto all'utilizzo della rete e di internet e su quanto sia necessario lavorare affinché i genitori comprendano che la vita sociale dei loro figli si costruisce attraverso uno stretto e continuo intreccio tra relazioni online e relazioni offline.

Riferimenti bibliografici

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., Genta, M.L. (2012a). *Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 375-388.

Brighi, A., Guarini, A., Palermi, A., Bartolo, M.G., Genta, M.L. (2011). *Victimization in traditional bullying and cyberbullying among Italian preadolescents. An investigation in Emilia-Romagna, Tuscany and Calabria*. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo/Journal of Developmental Psychology*, 100, 38-48.

Brighi, A., Guarini, A., Tomassoni, S., Genta, M.L. (2013). *La ricerca ECIP: nuove tecnologie, cyberbullismo e ruolo della famiglia*. In M.L. Genta, A. Brighi, A. Guarini, *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento* (pp. 62-74). Milano: FrancoAngeli.

Brighi, A., Melotti, G., Guarini, A., Genta, M.L., Ortega, R., Mora-Merchán, J., Smith, P.K., Thompson, F. (2012b). *Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries*. In Q. Li, D. Cross, P.K. Smith (a cura di), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 32 - 56). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

Buccoliero, E., Tirota R. (2011). *La rete siamo noi*. Regione Emilia-Romagna-difensore civico regionale e Corecom Emilia-Romagna.

Buccoliero, E., Tirota R. (2013). *Adolescenti e media: il progetto "La Rete siamo noi"*. In M.L. Genta, A. Brighi, A. Guarini, *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento* (pp. 75-87). Milano: FrancoAngeli.

Eurispes-Telefono Azzurro (2009). *10° Rapporto Nazionale sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Sintesi per la stampa. (scaricato il 5 ottobre 2012 da: http://www.eurispes.it/index.php?option=com_content&view=article&id=881:10d-rapporto-nazionale-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza&catid=40:comunicati-stampa&Itemid=135).

Eurispes-Telefono Azzurro (2011). *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia 2011. Documento di Sintesi*. (scaricato il 5 ottobre 2012 da http://www.eurispes.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2596:sintesi-indagine-conoscitiva-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2011&catid=40:comunicati-stampa&Itemid=135).

Fandrem, H., Strohmeier, D., Roland, E. (2009). *Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway*. *Journal of Early Adolescence*, 29, 898-923.

Genta, M.L. (2002). *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*. Roma: Carocci.

Genta, M.L., Berdondini, L., Brighi, A., Guarini A. (2009). *Il fenomeno del bullismo elettronico in adolescenza*. *Rassegne di Psicologia*, XXVI, 141-161.

5 | Le nuove forme di aggressività in adolescenza: il cyberbullismo

Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2009a). *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*. Roma: Carocci.

Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2009b). *Bullying and cyberbullying in adolescence*. Roma: Carocci.

Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2009c). *European Project on Bullying and Cyberbullying Granted by Daphne II Programme*. Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217, 233.

Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2013). *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento*. Milano: FrancoAngeli.

Genta, M.L., Smith, P.K., Ortega, R., Brighi, A., Guarini, A., Thompson, F., Tippett, N., Mora-Merchan, J., Calmaestra, J. (2012). *Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: Findings from a DAPHNE project*. In Q. Li, D. Cross, P.K. Smith (a cura di), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 15 - 31). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

Guarini, A. (2009). *Diffusione e caratteristiche del bullismo elettronico: ricerche internazionali e nazionali a confronto*. In M.L. Genta, A. Brighi, A., Guarini, (eds.), *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie* (pp. 39-53). Roma: Carocci.

Guarini, A., Brighi, A., Colangelo, P., Genta, M.L. (2013). *Bullismo tradizionale e cyberbullismo in Italia: ricerche a confronto e analisi dei cambiamenti*. In M.L. Genta, A. Brighi, A. Guarini, *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento* (pp. 49-61). Milano: FrancoAngeli.

Guarini, A., Brighi, A., Genta, M.L. (2010). *Cyberbullying among Italian adolescents*. In J.A: Mora Merchán and T. Jäger (a cura di), *Cyberbullying: A cross-national comparison* (pp. 114-130). Landau: Verlag Empirische Padagogik.

Horst, H. (2008). Families. In I. Mizuko, H. Horst, M. Bitanti, D. Boyd, S. Herr, P.G. Lange (a cura di), *Hanging out, messing around, geeking out: living and learning with new media*. Boston: MIT Press.

Kowalski, R.M., Limber, S.P. (2007). *Electronic bullying among middle school students*. Journal of Adolescent Health, 41, 822-830.

Law, D.M., Shapka, J.D., Olson, B.F. (2010). *To control or not to control? Parenting behaviors and adolescent online aggression*. Computers in Human Behavior, 26, 1651-1656.

Liau, A.K., Khoo, A., Ang, P. K. (2008). *Parental awareness and monitoring of adolescent internet use*. Current Psychology, 27, 217-233.

Livingstone, S., Bober, M. (2004). *UK children go online: surveying the experiences of young people and their parents*. London School of Economics and Political Science, UK.

- Menesini, E. (2012). *Cyberbullying: The right value of the phenomenon. Comments on the paper "Cyberbullying: An overrated phenomenon?"*, European Journal of Developmental Psychology, 9, 5, 544-552
- Menesini, E., Nocentini, A. (2009). *Cyberbullying definition and measurement-Some critical considerations*. Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217(4), 230-232.
- Menesini E., Nocentini A., Calussi P. (2011). *The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination*. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14, 5, 267-274.
- Mora Merchán, J.A., Jäger, T. (2010). *Cyberbullying: A cross-national comparison*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ortega, R., Elipe, E., Mora-Merchán, J.A., Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P.K., Thompson, F., Tippett, N. (2012). *The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study*. Aggressive Behavior, 38, 342-356.
- Pisano, L., Saturno, M.E. (2008). *Le prepotenze che non terminano mai*. Psicologia Contemporanea, 210, 40-45.
- Slonje, R., Smith, P.K., Frisén, A. (2013). *The nature of cyberbullying, and strategies for prevention*. Computers in Human Behavior, 29, 26-32.
- Smith, P.K., Monks, C. (2002). *Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola*. In M. L. Genta (a cura di), *Il Bullismo*. Carocci: Roma.
- Smith, P.K., Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, 376-85.
- Stattin H., Kerr M. (2000). *Parental monitoring: a reinterpretation*. Child Development, 71, 1072-85.
- Tokunaga, R.S. (2010). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. Computers in Human Behavior, 26, 277-287.
- Vandebosch, H., Van Cleemput, K. (2008). *Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters*. CyberPsychology & Behavior, 11, 499-503.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. (2004). *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 1308-1316.

6 | Il benessere psicosociale in adolescenza

di Antonella Brighi, Annalisa Guarini, Elena Ferrari

6.1 Introduzione

La letteratura psicologica concorda nel considerare l'adolescenza come una fase cruciale nello sviluppo umano, individuando in questo periodo la presenza di alcuni compiti di sviluppo (Lo Coco e Pace, 2009; Palmonari, 2001), il cui positivo superamento sarà fonte di benessere, autostima e buon adattamento. Nella fase adolescenziale, infatti, convergono i temi dello sviluppo dell'identità, della sessualità, della conquista dell'autonomia emotiva e intellettuale, la costruzione di un orientamento valoriale autonomo sia rispetto alla famiglia che rispetto al gruppo dei pari, le decisioni relative allo stile di vita. Adempiere a tali compiti in modo soddisfacente si traduce in un senso di benessere psicologico, mentre il suo corrispettivo negativo, il disagio, è il risultato di una gestione problematica dei compiti evolutivi: "Il benessere è inteso in un'accezione multidimensionale, risultato di un'interazione positiva tra componenti fisiche, funzionali, psicologiche e sociali della salute, e come percezione elevata della propria qualità della vita. (...) In sintesi rappresenta l'idea positiva e soddisfacente che un individuo possiede riguardo alla sua posizione nella vita e nel contesto culturale, ai suoi sistemi di valori e di credenze, alle sue aspettative, preoccupazioni, paure, alle sue performance" (Albiero, 2012, p. 19). Il concetto di benessere si declina in diversi aspetti del benessere soggettivo, quali valutazioni positive dell'autostima, delle relazioni interpersonali, del successo scolastico.

Tuttavia, l'esperienza soggettiva del benessere convive quotidianamente con quella del malessere, all'interno di uno sviluppo "normale", in modo particolare nella fase adolescenziale. Di fatto, entrambi rappresentano le due facce di una stessa medaglia, poiché sono legati ai compiti evolutivi che l'adolescente deve affrontare e alle risorse personali e contestuali di cui l'adolescente dispone per adempiere con successo a tali sfide. Comprendere quali fattori di rischio e di protezione possano favorire o compromettere il benessere dei giovani è una sfida

alla quale molte discipline, dalla psicologia alla psichiatria e alla sociologia stanno fornendo un contributo, sottolineando sempre di più la necessità di adottare un'ottica multifattoriale, capace di prendere in considerazione sia le caratteristiche individuali sia le caratteristiche dei contesti nei quali l'adolescente si trova a vivere e la loro relazione, nonché l'interazione tra fattori di rischio e fattori di protezione.

Tra i diversi fattori coinvolti nel benessere e nell'adattamento psicosociale dell'adolescente, la rete di relazioni all'interno del proprio *milieu* sociale rappresenta un elemento cruciale. Nell'adolescenza le relazioni hanno un ruolo fondamentale nell'assolvimento dei compiti evolutivi relativi all'individuazione e alla costruzione dell'identità: le relazioni tra pari, in particolare, diventano il terreno del confronto, e dello scontro, della condivisione e della sperimentazione di sé attraverso lo sguardo degli altri pari, e non a caso alcuni autori ne hanno sottolineato la rilevanza ai fini del benessere adolescenziale e per uno sviluppo ottimale anche nelle fasi successive. Sarason, Sarason e Pierce (1990) hanno evidenziato come la percezione di un supporto sociale, nella forma di "considerazione positiva da parte degli altri" sia predittiva di un'immagine positiva globale del sé e risulti cruciale per il benessere psicologico soprattutto in adolescenza (Nada-Raja, McGee e Stanton, 1992). Non a caso, la dimensione della solitudine è frequentemente tenuta in considerazione negli studi di valutazione del benessere psicosociale. La solitudine non è considerata nei termini di ampiezza del network di relazioni posseduto da un individuo, ma piuttosto rappresenta l'esperienza soggettiva associata a una percezione di mancanza di intimità interpersonale. Inoltre, in letteratura è condivisa la relazione tra isolamento sociale e depressione. Soprattutto in adolescenza, quando i sintomi depressivi mostrano una crescita evidente, la qualità delle relazioni nel gruppo dei pari rappresenta un predittore significativo (Birmaher et al. 1996; Hankin et al. 1998) in relazione allo sviluppo di problemi psichiatrici maggiori (Joiner, 1997). È stata inoltre ipotizzata una relazione tra esperienze di rifiuto e isolamento dai pari e reazioni cognitive quali una bassa autostima. Sia la solitudine che la bassa autostima rappresenterebbero costrutti cognitivo-emozionali sottostanti ai sintomi depressivi. Secondo il modello della depressione "vulnerability-stress" (Abramson et al., 1989; Beck e Clark, 1988; Kovacs e Beck, 1978), eventi negativi stressanti possono venire interiorizzati in schemi del sé maladattivi, causando un incremento dei sintomi depressivi. A conferma di questo, l'associazione tra bassa autostima e sintomi depressivi in adolescenza è stata comprovata da numerosi studi (si veda

ad esempio il lavoro di MacPhee e Andrews, 2006). Harter e collaboratori (1996) hanno parlato, a questo proposito di “orientamento del sé riflesso”: gli adolescenti valutano e si apprezzano in funzione dell’approvazione dei pari e della percezione di competenza in diverse aree del funzionamento sociale.

Tuttavia la formazione e il mantenimento di amicizie, le dinamiche di accettazione sociale o di rifiuto da parte dei pari e i fattori che possono esacerbare il vissuto di malessere soggettivo, sono influenzati da fattori contestuali, quali la composizione etnica delle scuole e del vicinato e dalla identità sociale ed etnica ritenuta più significativa dai ragazzi. Per questi motivi, l’appartenenza a minoranze etniche verso le quali siano presenti pregiudizi e stereotipi può configurare uno scenario all’interno del quale i giovani adolescenti stranieri si trovano ad affrontare sfide complesse per arrivare a conquistare uno status sociale positivo e a mantenere e/o costruire un’identità coerente.

L’approccio empirico alla classificazione dei problemi evolutivi utilizza resoconti forniti da genitori, insegnanti e dai bambini stessi per valutare la gravità di condotte potenzialmente problematiche elencate in scale comportamentali. Tale approccio, definito dimensionale, permette di cogliere e definire specifici aspetti del comportamento infantile e di metterli insieme all’interno di pattern, in base alla frequenza con cui si manifestano nel campione preso in esame. In letteratura sono in genere stati individuati, attraverso tale approccio, due ampi raggruppamenti di fattori: quelli internalizzanti e quelli esternalizzanti.

I problemi esternalizzanti nell’infanzia e nell’adolescenza si riferiscono a una costellazione di comportamenti diretti verso gli altri e l’ambiente esterno, caratterizzati da una scarsa conformità alle richieste del contesto sociale, aggressività, distruttività, difficoltà attentive, impulsività, iperattività e azioni di tipo delinquenziale (Horney, 1945). I comportamenti relativi alla dimensione esternalizzante fanno dunque riferimento ad un deficit di controllo nel bambino o nell’adolescente, che si traduce in comportamenti che rappresentano un elemento di disturbo per gli altri; i fattori esternalizzanti rappresentano il gruppo a maggiore frequenza nei bambini e nei giovani adolescenti. Questo pattern sembra dipendente dal fallimento nell’utilizzo di abilità di mediazione verbale e da una difficoltà ad assumere una prospettiva sociale e/o da una distorsione nell’attribuire intenzionalità al comportamento altrui. Risultano presenti inoltre deficit nella pianificazione e nell’esecuzione del comportamento.

I fattori internalizzanti includono invece problemi rivolti all'interno del soggetto, connessi ad ansia, paura, vergogna, bassa autostima, tristezza e depressione. Gli adolescenti interessati da questo tipo di problemi sono stati definiti "coloro che si allontanano dal mondo" (Horney, 1945) e le problematiche manifestate (ansia, depressione, ritiro sociale, somatizzazioni) sono spesso riconducibili a visioni di sé inadeguate o alla percezione di richieste da parte dell'ambiente esterno vissute come minacciose e pericolose.

È stata sottolineata l'importanza di considerare i problemi in età evolutiva in funzione dell'età e del genere (Sroufe e Rutter, 1984). Entrambe queste variabili sono associate alla prevalenza di problemi comportamentali e alla loro persistenza nel tempo: i ragazzi mostrano più problemi esternalizzanti durante lo sviluppo mentre le ragazze, soprattutto dall'adolescenza in poi, manifestano più problemi internalizzanti (Bird, 1996). Tuttavia la prevalenza di problemi e disturbi comportamentali può variare significativamente in funzione dell'età, del tipo di fonte informativa (genitori, insegnanti, bambini, clinici) e ambito del problema. Ad esempio, quando si confrontano le percentuali di comportamenti problematici in funzione del genere, in campioni clinici che manifestano lo stesso tipo di disturbo, le differenze tra maschi e femmine tendono a scomparire (Rapee et al., 2012).

Sintetizzando le riflessioni contenute in questa introduzione, un'indagine del benessere psicologico in adolescenza può illuminare diversi ambiti relativi all'adattamento tra l'individuo e i compiti evolutivi richiesti dalla transizione adolescenziale, assumendo una prospettiva multifattoriale. A questo scopo il presente capitolo presenta i risultati dell'indagine relativa allo stato del benessere psicologico degli adolescenti in Emilia-Romagna, esplorando la presenza di disturbi legati a fattori internalizzanti ed esternalizzanti, la loro associazione con le variabili di Nazionalità, genere, età e tipologia di scuola. Inoltre, si prenderanno in esame le variabili relative ad indicatori di benessere psicosociale quali la solitudine con i pari e con i familiari e l'autostima.

6.2 I risultati

6.2.1. Il comportamento prosociale

La dimensione della Prosocialità è stata valutata in base al punteggio complessivo dei seguenti 5 item: "Cerco di essere gentile verso gli altri, sono rispettoso dei loro sentimenti", "Condivido volentieri le mie cose con gli altri", "Sono di aiuto se

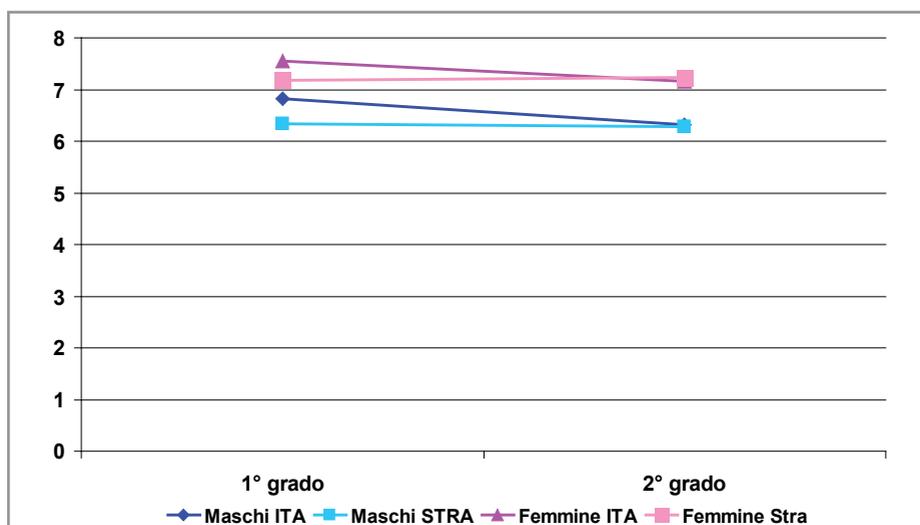
qualcuno si fa male, si sente giù, sta male”, “Sono gentile con i bambini piccoli”, “Mi offro spesso volontario per aiutare gli altri” (genitori, insegnanti, bambini più piccoli). Il punteggio va da 0 (per niente vero) a 10 (assolutamente vero).

La Tabella 6.1 riporta le medie della dimensione Prosocialità in funzione del genere, del grado di scuola e della nazionalità. La dimensione della Prosocialità mostra alcune differenze in funzione del genere: sono le ragazze a riportare punteggi di Prosocialità più alti rispetto ai ragazzi (Maschi M=6,45; Femmine M=7,27; F=123,5, p<.0001). Una differenza significativa emerge anche rispetto alla variabile età: gli studenti della scuola secondaria di primo grado mostrano punteggi medi significativamente più alti (M=7,07) rispetto ai compagni della scuola secondaria di secondo grado (M=6,72) (F=18,71, p <.001). Prendendo in considerazione l'intero campione, non emergono differenze significative in base alla nazionalità (italiani vs. stranieri) rispetto alla dimensione considerata.

I modelli che analizzano l'interazione tra le variabili di genere, nazionalità, grado di scuola non evidenziano differenze significative (Grafico 6.1).

Tabella 6.1
Medie della dimensione prosocialità in funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
		MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ps)	N	MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ps)	N	MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ps)	N
ITALIANI	1° GRADO	6,83	2,07	392	7,56	1,75	305	7,15	1,97	697
	2° GRADO	6,31	2,03	931	7,17	1,78	761	6,70	1,97	1692
	TOTALE	6,47	2,06	1323	7,28	1,78	1066	6,83	1,98	2389
STRANIERI	1° GRADO	6,35	2,26	89	7,18	2,00	88	6,76	2,17	177
	2° GRADO	6,29	2,30	128	7,24	2,13	173	6,84	2,25	301
	TOTALE	6,31	2,28	217	7,22	2,08	261	6,81	2,22	478
TOTALE	1° GRADO	6,74	2,11	481	7,48	1,81	393	7,07	2,01	874
	2° GRADO	6,31	2,07	1059	7,18	1,85	934	6,72	2,01	1993
	TOTALE	6,45	2,09	1540	7,27	1,84	1327	6,83	2,02	2867

GRAFICO 6.1 - Comportamento prosociale

Un ulteriore livello di analisi ha preso in considerazione la distribuzione dei punteggi medi in funzione del tipo di scuola secondaria di secondo grado, evidenziando un andamento simile tra licei, istituti tecnici e professionali.

6.2.2. Problemi comportamentali

La dimensione dei Problemi Comportamentali si compone di 5 item: “Spesso ho delle crisi di collera o sono di cattivo umore”, “Generalmente sono ubbidiente e faccio quello che mi è stato detto” (item inverso), “Litigo spesso, costringo gli altri a fare quello che voglio”, “Sono accusato spesso di essere bugiardo(a) o in ingannatore(trice)”, “Ho preso oggetti che non mi appartenevano da casa, da scuola o da altri posti”. I punteggi in questa scala vanno da 0 a 10.

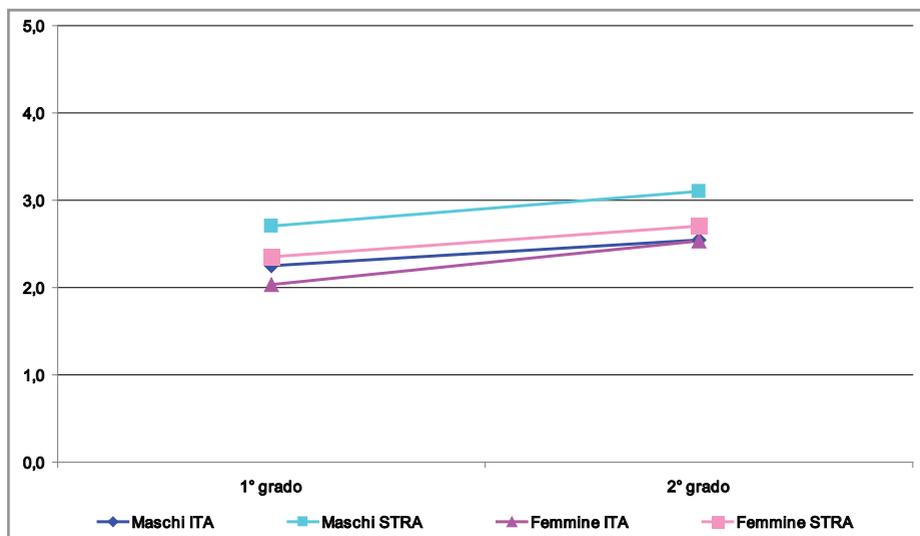
La dimensione dei Problemi Comportamentali evidenzia un andamento diverso rispetto alla Prosocialità (Tabella 6.2 e Grafico 6.2). Per quanto riguarda la distribuzione in funzione dell’età, i dati evidenziano che sono gli studenti più grandi a riportare i punteggi più alti nei problemi comportamentali (scuola secondaria di primo grado $M=2,23$; scuola secondaria di secondo grado $M=2,59$; $F=27,01$; $p<.001$). Analizzando il campione in relazione alla variabile nazionalità si notano differenze statisticamente significative in funzione di tale variabile, dovute ai punteggi più alti evidenziati dai ragazzi/e stranieri rispetto agli italiani (italiani $M=2,43$,

stranieri $M= 2,75$; $F=13,84$ $p<. 001$).

La variabile di genere, al contrario, segnala una differenza non statisticamente significativa tra ragazzi e ragazze (maschi $M=2,53$; femmine $M=2,43$; $F=2,27$, $p>.05$). La dimensione Problemi Comportamentali, inoltre, non mostra punteggi diversi in funzione del tipo di scuola secondaria di secondo grado (licei $M=2,52$; istituti tecnici $M=2,61$; istituti professionali $M=2,67$; $F=1,095$; $p>.05$).

Tabella 6.2
Medie della dimensione “Problemi di comportamento”
in funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
		MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N
ITALIANI	1° GRADO	2,25	1,77	396	2,03	1,51	303	2,16	1,66	699
	2° GRADO	2,55	1,76	923	2,53	1,65	754	2,54	1,71	1677
	TOTALE	2,46	1,76	1319	2,39	1,63	1057	2,43	1,71	2376
STRANIERI	1° GRADO	2,72	1,89	89	2,35	1,76	85	2,54	1,83	174
	2° GRADO	3,11	1,86	121	2,72	1,55	173	2,88	1,69	294
	TOTALE	2,94	1,88	210	2,60	1,62	258	2,75	1,75	468
TOTALE	1° GRADO	2,34	1,80	485	2,10	1,57	388	2,23	1,70	873
	2° GRADO	2,62	1,78	1044	2,57	1,64	927	2,59	1,71	1971
	TOTALE	2,53	1,79	1529	2,43	1,63	1315	2,48	1,72	2844

GRAFICO 6.2 - Problemi comportamentali

6.2.3. Iperattività e Disattenzione

La dimensione dell'iperattività/Disattenzione considera le risposte ad item quali "Sono agitato/a, non riesco a stare fermo per molto tempo", "Sono costantemente in movimento", "Sono facilmente distratto/a", "Penso prima di fare qualcosa" (item invertito) e "Sono in grado di portare a termine quello che ho cominciato" (item invertito). Il punteggio di questa scala va da 0 a 10.

Analizzando tutto il campione (Tabella 6.3 e Grafico 6.3) non emergono particolari differenze nelle dimensioni analizzate in funzione della nazionalità (italiani $M=4,02$; stranieri $M=4,05$) e del genere (maschi $M= 3,96$; femmine $M=4,09$).

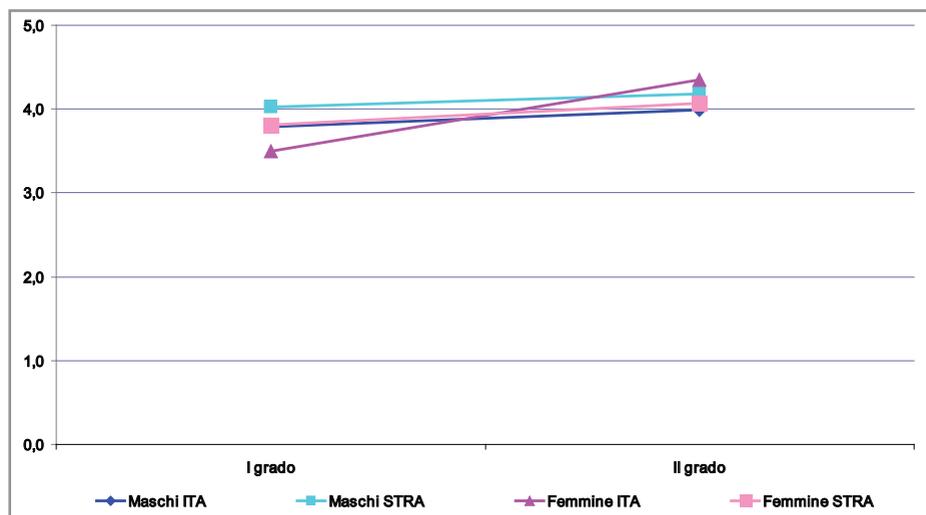
La variabile relativa al grado scolastico risulta invece significativa nell'indicare i ragazzi e le ragazze delle scuole secondarie di secondo grado come più interessati da problemi di iperattività/disattenzione (secondaria di primo grado $M=3,72$; secondaria di secondo grado $M=4,15$; $F= 26,48$, $p < .001$).

Tabella 6.3

Medie della dimensione "iperattività/disattenzione"
in funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

		MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N
ITALIANI	1° GRADO	3,79	2,12	381	3,50	2,06	307	3,66	2,10	688
	2° GRADO	4,00	2,01	920	4,35	2,15	757	4,16	2,08	1677
	TOTALE	3,94	2,04	1301	4,11	2,15	1064	4,02	2,09	2365
STRANIERI	1° GRADO	4,02	1,87	88	3,82	2,34	83	3,92	2,11	171
	2° GRADO	4,19	2,01	127	4,08	2,11	170	4,12	2,07	297
	TOTALE	4,12	1,95	215	3,99	2,19	253	4,05	2,08	468
TOTALE	1° GRADO	3,84	2,07	469	3,57	2,12	390	3,72	2,10	859
	2° GRADO	4,02	2,01	1047	4,30	2,14	927	4,15	2,08	1974
	TOTALE	3,96	2,03	1516	4,09	2,16	1317	4,02	2,09	2833

GRAFICO 6.3 - Iperattività disattenzione



Approfondendo l'analisi solo sul campione della scuola secondaria di secondo grado, si rilevano differenze significative in funzione del tipo di scuola frequentata: in genere gli studenti che frequentano gli istituti professionali ($M=4,36$) e tecnici ($M=4,26$) evidenziano punteggi medi più alti in questa dimensione rispetto agli studenti dei licei ($M=3,93$), suggerendo che la scelta della tipologia di scuola possa essere stata influenzata anche da una percezione di ridotta autoefficacia scolastica.

6.2.4. Rapporti problematici con i pari

La dimensione relativa ai Rapporti problematici con i pari è costituita dalle risposte ad item quali: "Sono piuttosto solitario", "Ho almeno un buon amico"(item inverso), "Sono ben accettato dai compagni"(item inverso), "Sono preso di mira e preso in giro", "Ho migliori rapporti con gli adulti che con i miei coetanei". Anche in questa scala, con punteggi da 0 a 10, i punteggi più alti segnalano la presenza di una maggiore problematicità in questa dimensione.

Dall'analisi del campione (Tabella 6.4 e Grafico 6.4) appaiono alcune differenze in funzione della nazionalità: i ragazzi stranieri riportano punteggi medi significativamente più alti nella presenza di rapporti problematici con i pari rispetto agli studenti italiani (italiani $M= 1,96$; stranieri $M=2,61$; $F=54,16$, $p <.001$).

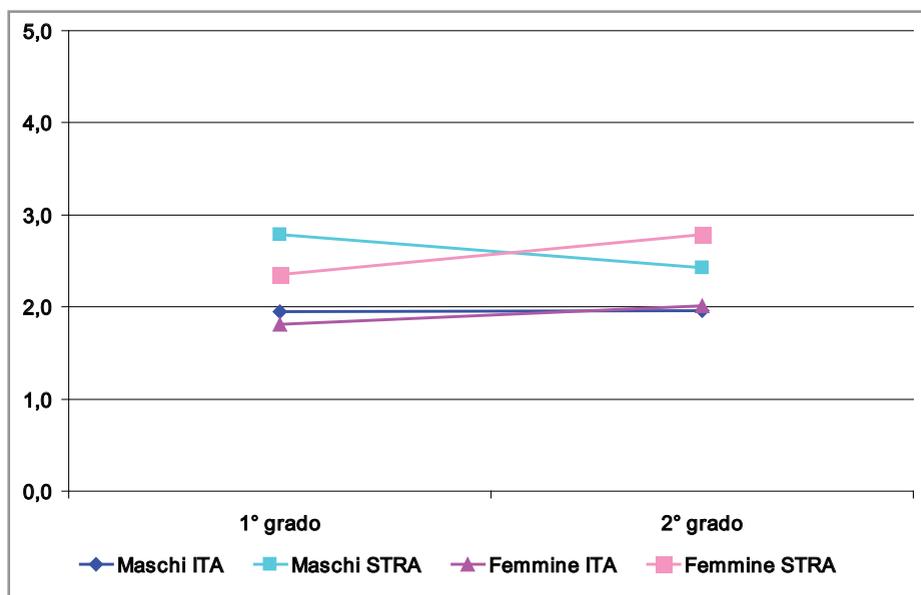
L'analisi del campione in funzione della variabile di genere non evidenzia differenze significative tra i ragazzi e le ragazze (maschi $M=2,05$; femmine $M=2,10$; $F=.488$ $p>.05$) e in funzione del grado di scuola (scuola secondaria di primo grado $M=2,04$; scuola secondaria di secondo grado $M=2,09$).

Tabella 6.4

Medie della dimensione - Rapporti problematici con i pari
In funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

		MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ds)	N
ITALIANI	1° GRADO	1,96	1,81	386	1,82	1,70	299	1,90	1,76	685
	2° GRADO	1,97	1,74	925	2,02	1,74	747	1,99	1,74	1672
	TOTALE	1,96	1,76	1311	1,96	1,73	1046	1,96	1,75	2357
STRANIERI	1° GRADO	2,79	1,89	87	2,36	1,76	90	2,57	1,83	177
	2° GRADO	2,43	1,74	127	2,79	1,84	172	2,64	1,81	299
	TOTALE	2,58	1,81	214	2,64	1,82	262	2,61	1,82	476
TOTALE	1° GRADO	2,11	1,85	473	1,94	1,73	389	2,04	1,79	862
	2° GRADO	2,02	1,74	1052	2,16	1,79	919	2,09	1,76	1971
	TOTALE	2,05	1,78	1525	2,10	1,77	1308	2,07	1,77	2833

GRAFICO 6.4 - Rapporti problematici con i pari



Circoscrivendo l'analisi alle scuole secondarie di secondo grado, emergono differenze significative tra i diversi tipi di scuole: sono gli studenti degli istituti professionali a riportare valori significativamente più alti di punteggi nella dimensione relativa ai rapporti problematici tra pari, rispetto ai coetanei che frequentano gli istituti tecnici e i licei (istituti professionali $M= 2,48$; istituti tecnici $=2,04$, licei $M = 1,89$; $F= 17,32$, $p <.001$).

6.2.5. I sintomi emozionali

Questa dimensione valuta la costellazione di Sintomi emozionali e la somatizzazione del disagio psicologico; gli item che la compongono sono: "Soffro spesso di mal di testa, mal di stomaco", "Ho molte preoccupazioni", "Sono spesso infelice o triste", "Le situazioni nuove mi rendono nervoso", "Ho molte paure, mi spavento facilmente". Il punteggio di questa scala va da 0 a 10.

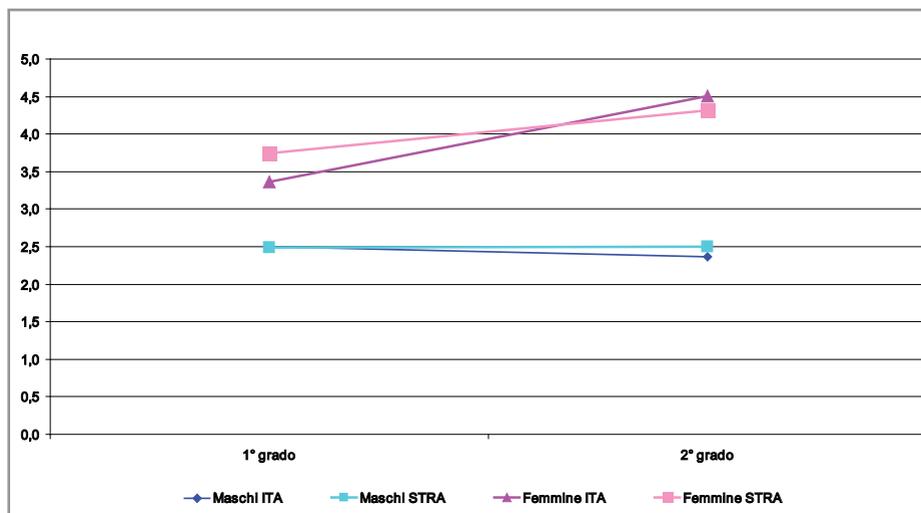
Nel confronto delle medie (Tabella 6.5 e Grafico 6.5) emerge una differenza significativa in funzione della nazionalità, con valori più elevati tra gli stranieri (italiani $M=3,20$; stranieri $M= 3,41$; $F= 3,17$, $p<.01$). Anche l'analisi dei valori in base alla variabile di genere evidenzia differenze nell'esperienza emotiva soggettiva di ragazzi e ragazze. Sono queste ultime, infatti, a riportare punteggi medi quasi doppi rispetto ai ragazzi (maschi $M=2,42$; femmine $M=4,17$; $F=476,21$, $p<.001$). Anche il confronto tra gli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado evidenzia differenze nel valore medio relativo a questa dimensione (scuola secondaria di primo grado $M=2,93$; scuola secondaria di secondo grado $M=3,37$; $F=22,13$, $p<.001$), dovuto particolarmente al gruppo delle ragazze.

Tabella 6.5

Medie della dimensione Sintomi emozionali in funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
		MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N
ITALIANI	1° GRADO	2,50	1,94	390	3,36	2,16	306	2,88	2,08	696
	2° GRADO	2,37	1,87	922	4,51	2,43	757	3,34	2,39	1679
	TOTALE	2,41	1,89	1312	4,18	2,41	1063	3,20	2,31	2375
STRANIERI	1° GRADO	2,49	1,98	83	3,74	2,17	89	3,14	2,17	172
	2° GRADO	2,50	2,05	123	4,32	2,12	174	3,57	2,27	297
	TOTALE	2,50	2,02	206	4,13	2,15	263	3,41	2,24	469
TOTALE	1° GRADO	2,50	1,95	473	3,45	2,16	395	2,93	2,10	868
	2° GRADO	2,39	1,90	1045	4,48	2,37	931	3,37	2,38	1976
	TOTALE	2,42	1,91	1518	4,17	2,36	1326	3,24	2,30	2844

GRAFICO 6.5 - Sintomi emozionali



Restringendo inoltre l'analisi alla scuola secondaria di secondo grado, non emergono differenze significative tra i diversi tipi di scuole.

6.2.6. Problemi globali

Il punteggio globale è ottenuto sommando i valori ottenuti nelle diverse sottoscale, eccetto la scala della prosocialità. Il punteggio totale può variare da 0 a 40.

Analizzando il campione generale in base alle differenze legate alla nazionalità, emerge una differenza significativa nei punteggi riportati dai ragazzi/e stranieri rispetto agli italiani, che indica una maggiore problematicità a livello di benessere psicologico evidenziata dai ragazzi stranieri (stranieri $M= 12,96$; italiani $M=11,61$; $F= 21,6$, $p <.001$, Tabella 6.6). I dati evidenziano anche marcate differenze in funzione del genere: sono le ragazze a mostrare i punteggi complessivi più alti rispetto ai ragazzi (femmine $M=12,85$; maschi $M=10,94$; $F= 81,74$, $p.<.001$).

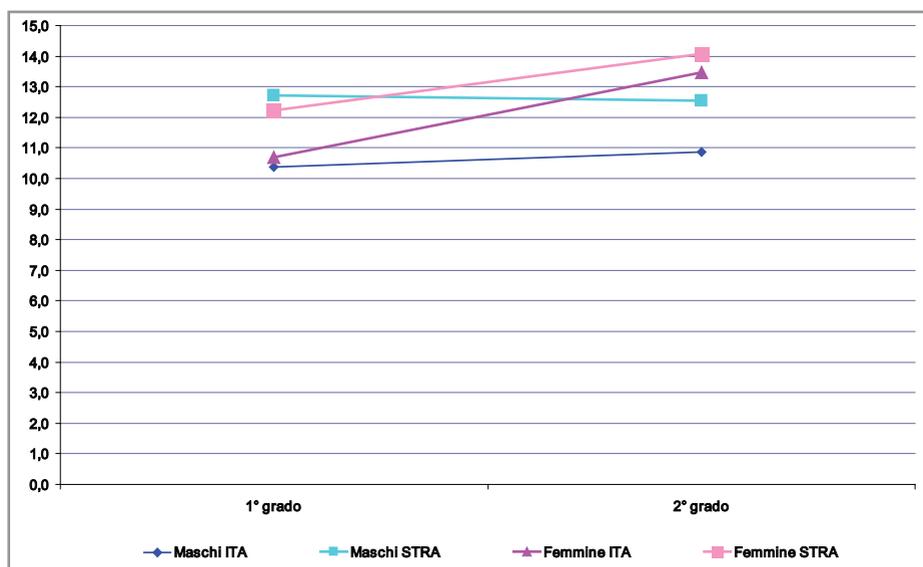
Rispetto alla variabile età, i dati evidenziano una marcata differenza nei punteggi globali, che crescono significativamente nel gruppo dei ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di secondo grado (scuola secondaria primo $M= 10,83$; scuola secondaria di secondo $M=12,24$; $F=37,17$, $p.<.001$). È emersa inoltre un'interazione significativa tra genere e grado di scuola ($F=9,01$, $p.<.001$), indicando che le ragazze delle scuole secondarie superiori rappresentano il gruppo con i punteggi mediamente più alti sia rispetto ai coetanei di genere maschile che alle ragazze delle scuole secondarie di primo grado (Tabella 6.6).

Tabella 6.6

Medie della dimensione Problemi globali in funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
		MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ps)	N	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ps)	N	MEDIA (M)	DEVIAZIONE STANDARD (ps)	N
ITALIANI	1° GRADO	10,39	5,32	352	10,69	5,38	274	10,52	5,34	626
	2° GRADO	10,87	5,09	865	13,47	5,53	711	12,04	5,44	1576
	TOTALE	10,73	5,16	1217	12,70	5,62	985	11,61	5,46	2202
STRANIERI	1° GRADO	12,00	5,22	77	12,23	5,78	73	12,11	5,48	150
	2° GRADO	12,55	5,16	111	14,08	5,09	155	13,44	5,16	266
	TOTALE	12,32	5,18	188	13,49	5,38	228	12,96	5,31	416
TOTALE	1° GRADO	10,68	5,34	429	11,02	5,49	347	10,83	5,40	776
	2° GRADO	11,06	5,12	976	13,58	5,45	866	12,24	5,43	1842
	TOTALE	10,94	5,19	1405	12,85	5,58	1213	11,83	5,46	2618

GRAFICO 6.6 - Problemi globali



I punteggi medi cambiano significativamente in funzione della tipologia di scuola frequentata dagli adolescenti ($F=10,80$, $p<.001$), raggiungendo valori più alti nel campione di studenti degli istituti professionali ($M=13,12$) e tecnici ($M=12,36$) rispetto agli studenti dei licei ($M=11,62$).

6.2.7. La percezione di solitudine tra i pari e nei rapporti familiari

Nel presente studio, la valutazione della solitudine percepita dagli adolescenti è stata effettuata attraverso la somministrazione di due item: uno relativo alla solitudine percepita nelle relazioni familiari (“I miei genitori dedicano del tempo per prestarmi attenzione”; in questa scala il punteggio più alto indica una minore solitudine), uno relativo alla solitudine percepita nel rapporto tra pari (“Mi sento abbandonato dai miei amici”; il punteggio più alto indica una maggiore solitudine).

Come mostrato dalle Tabelle 6.7 e 6.8, i ragazzi/e stranieri percepiscono un vissuto di maggiore solitudine sia nei rapporti familiari sia nei rapporti con i coetanei rispetto agli adolescenti italiani (solitudine in famiglia: stranieri $M=2,97$; italiani $M=3,33$; $F=76,37$, $p<.001$; solitudine tra pari: stranieri $M=1,92$; italiani $M=1,76$; $F=12,75$, $p<.001$).

Per quanto riguarda la variabile genere le differenze sono evidenziabili solo in relazione alla solitudine percepita nel rapporto con i pari: le ragazze infatti segnalano una maggiore percezione di abbandono e isolamento da parte dei coetanei (solitudine tra pari: ragazze $M=1,94$; ragazzi $M=1,65$; $F=75,09$, $p<.001$, Tabella 6.8).

Le due variabili relative alla solitudine percepita hanno un comportamento analogo anche in relazione alla variabile grado di scuola: mentre la solitudine percepita nei rapporti familiari non mostra variazioni significative tra preadolescenti e adolescenti, la solitudine nel rapporto con i pari cresce significativamente nel gruppo dei ragazzi e ragazze della scuola secondaria di secondo grado (secondaria primo grado $M=1,69$; secondaria di secondo grado $M=1,83$; $F=14,35$, $p<.001$, Tabella 6.8), indicando come questo ambito di relazioni sia cruciale rispetto alla percezione di un senso di appartenenza e di inclusione.

Tabella 6.7

Medie della dimensione “I miei genitori dedicano del tempo per prestarmi attenzione” (Solitudine in ambito familiare),
in funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

		MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MEDIA (M)	DEVIATION STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIATION STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIATION STANDARD (ds)	N
ITALIANI	1° GRADO	3,33	0,81	409	3,41	0,85	313	3,36	0,83	722
	2° GRADO	3,32	0,80	958	3,32	0,82	784	3,32	0,81	1742
	TOTALE	3,32	0,81	1367	3,35	0,83	1097	3,33	0,82	2464
STRANIERI	1° GRADO	2,97	1,01	94	3,10	0,88	99	3,04	0,94	193
	2° GRADO	2,85	0,95	131	3,00	0,94	179	2,94	0,95	310
	TOTALE	2,90	0,97	225	3,04	0,92	278	2,97	0,95	503
TOTALE	1° GRADO	3,26	0,86	503	3,33	0,86	412	3,29	0,86	915
	2° GRADO	3,26	0,84	1089	3,26	0,85	963	3,26	0,84	2052
	TOTALE	3,26	0,85	1592	3,28	0,86	1375	3,27	0,85	2967

*Item inverso: a valori più alti corrisponde una minore percezione di solitudine

GRAFICO 6.7 - Solitudine in ambito familiare

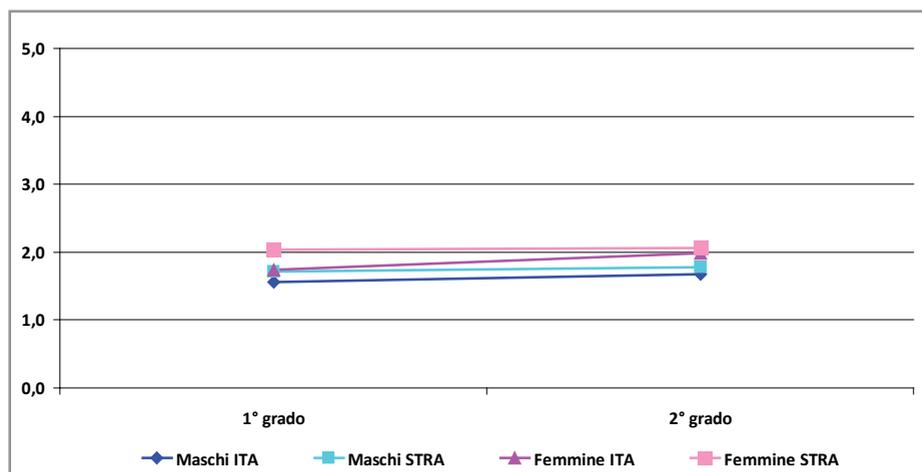
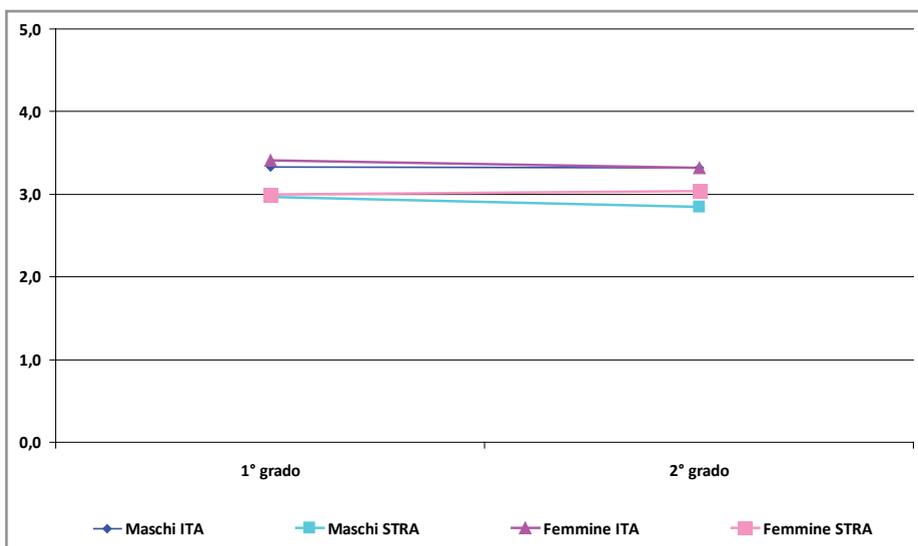


Tabella 6.8
Medie della dimensione “Mi sento abbandonato/a dai miei amici”
(Solitudine con i pari)
in funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
		MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N
ITALIANI	1° GRADO	1,56	0,84	409	1,74	0,92	315	1,64	0,88	724
	2° GRADO	1,67	0,82	957	1,98	0,93	784	1,81	0,89	1741
	TOTALE	1,64	0,83	1366	1,91	0,93	1099	1,76	0,89	2465
STRANIERI	1° GRADO	1,71	0,98	93	2,04	1,04	97	1,88	1,02	190
	2° GRADO	1,78	0,90	131	2,06	0,98	179	1,94	0,95	310
	TOTALE	1,75	0,93	224	2,05	1,00	276	1,92	0,98	500
TOTALE	1° GRADO	1,59	0,87	502	1,81	0,96	412	1,69	0,92	914
	2° GRADO	1,68	0,83	1088	1,99	0,94	963	1,83	0,90	2051
	TOTALE	1,65	0,85	1590	1,94	0,95	1375	1,78	0,91	2965

GRAFICO 6.8 - Solitudine nel rapporto con i pari



Non emergono differenze particolari nelle dimensioni della solitudine in famiglia e con i pari in funzione delle diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado.

6.2.8. La valutazione dell'Autostima

Gli item inclusi nel questionario chiedevano allo studente di esprimere il grado di accordo (Per niente d'accordo=1; -molto d'accordo=4) rispetto ad affermazioni sull'autostima nei seguenti ambiti: generale ("Sono soddisfatto del modo in cui riesco a fare la maggior parte delle cose"), scolastico ("Sono un buono studente proprio come vorrei"), dell'immagine corporea ("Sono soddisfatta del mio aspetto fisico"), delle attività sportive ("Riesco nelle attività sportive proprio come vorrei"), delle relazioni con i pari ("Sono soddisfatto di come vado d'accordo con le persone della mia età") delle relazioni familiari ("Vado d'accordo con la mia famiglia proprio quanto vorrei"). Ai fini delle analisi statistiche, è stato calcolato un punteggio individuale complessivo dato dalla somma di tutti gli item, denominato come Autostima globale (range 0-24).

Per quanto riguarda le differenze nei punteggi dell'Autostima globale in relazione alla nazionalità, si riscontra una differenza significativa tra studenti italiani e stranieri; sono questi ultimi a riportare i valori più bassi (italiani $M=17,03$; stranieri $M=16,6$; $F=7,63$, $p<.006$, Tabella 6.9). Anche le differenze di genere hanno un ruolo importante sui punteggi dell'autostima globale, evidenziato da punteggi più bassi riportati dalle ragazze rispetto ai ragazzi (ragazze $M=16,24$; ragazzi $M=17,58$; $F=130,98$, $p<.001$).

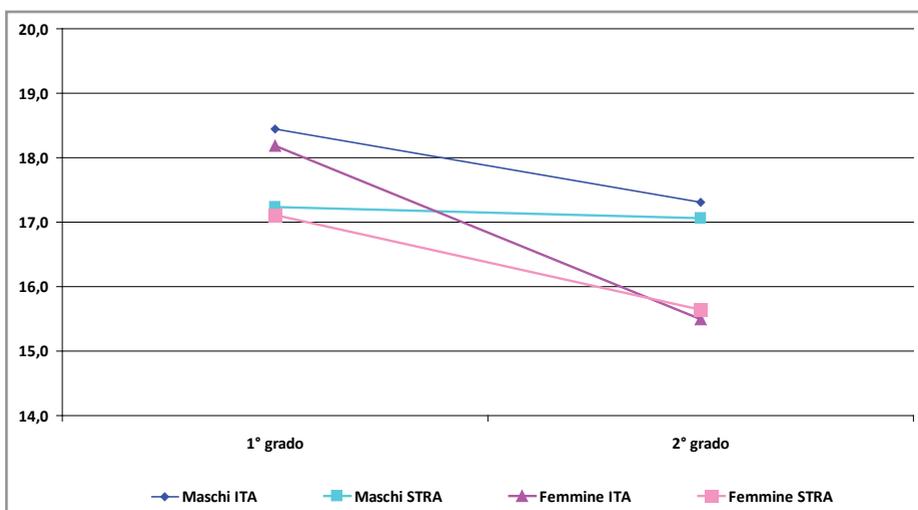
Per quanto riguarda l'età, anche per l'autostima si riscontra il pattern già emerso con i dati sul benessere psicosociale: sono i ragazzi e le ragazze della scuola secondaria di secondo grado a riportare i dati peggiori rispetto ai più giovani, evidenziando come il passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza possa portare con sé valutazioni di autoefficacia inferiori in tutti gli ambiti del comportamento (scuola secondaria di primo grado $M=18,09$; scuola secondaria di secondo grado $M=16,46$; $F=169,8$, $p<.001$).



Tabella 6.9
Medie della dimensione Autostima Globale
in funzione del genere, della nazionalità e del grado di scuola

NAZIONALITÀ	GRADO SCUOLA	MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
		MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N	MEDIA (M)	DEVIATIONE STANDARD (ds)	N
ITALIANI	1° GRADO	18,45	3,20	396	18,18	3,22	306	18,33	3,21	702
	2° GRADO	17,31	2,68	929	15,49	2,93	761	16,49	2,94	1690
	TOTALE	17,65	2,89	1325	16,26	3,25	1067	17,03	3,13	2392
STRANIERI	1° GRADO	17,24	3,92	89	17,11	3,12	93	17,17	3,53	182
	2° GRADO	17,06	3,41	132	15,64	3,27	173	16,25	3,40	305
	TOTALE	17,13	3,62	221	16,15	3,29	266	16,60	3,47	487
TOTALE	1° GRADO	18,23	3,37	485	17,93	3,23	399	18,09	3,31	884
	2° GRADO	17,28	2,78	1061	15,52	3,00	934	16,46	3,02	1995
	TOTALE	17,58	3,01	1546	16,24	3,26	1333	16,96	3,20	2879

GRAFICO 6.9 - Autostima globale



Non emergono differenze significative nella percezione dell'autostima globale in funzione della tipologia di scuola secondaria indagata.

6.3 Discussione

Sebbene i compiti di sviluppo siano condivisi dalla popolazione adolescenziale, numerosi fattori possono giocare un ruolo nella definizione delle modalità con cui tali compiti vengono assolti. Fattori contestuali e personali si presentano strettamente intrecciati, delineando percorsi di sviluppo dagli esiti molto differenziati. Nel corso della nostra analisi abbiamo esplorato alcune dimensioni della polarità benessere/disagio in adolescenza, evidenziando alcuni pattern ricorrenti: 1. l'incremento dei punteggi delle scale relative ai fattori internalizzanti ed esternalizzanti in funzione dell'età; 2. la "specializzazione" delle ragazze nel quadro dei disturbi internalizzanti e nel comportamento prosociale; 3. la maggiore difficoltà di adattamento riportata dai ragazzi stranieri, soprattutto nella fase della scuola secondaria di secondo grado, segnata da problemi comportamentali, rapporti problematici tra pari, sintomi emozionali e problemi psicologici globali.

Rispetto alle differenze nei punteggi del benessere psicologico rilevate nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, si evidenzia l'importanza di prestare particolare attenzione a questo delicato passaggio caratterizzato da un incremento significativo dei casi che richiedono attenzione o ulteriori approfondimenti diagnostici. L'associazione tra problemi comportamentali e disturbi dell'attenzione suggerisce l'esistenza di un gruppo di adolescenti con problemi relativi alla dimensione del controllo degli impulsi, che possono esitare in relazioni problematiche anche con i pari.

Rispetto alle differenze nei punteggi relativi ai problemi internalizzanti riscontrate a carico delle ragazze, si nota una concordanza con la letteratura esistente (Angold e Rutter, 1992). Tuttavia, nel nostro campione anche i punteggi relativi ai disturbi esternalizzanti nel campione femminile sono alti, fino talvolta ad annullare le differenze di genere, non in accordo con la letteratura che sottolinea punteggi di disturbi esternalizzanti più alti nei ragazzi (Offord et al., 1992; Simonoff et al., 1997).

I nostri risultati suggeriscono anche una riflessione sul benessere psicologico dei ragazzi stranieri, che nel nostro studio riportano maggiori disturbi di tipo internalizzante ed esternalizzante, segnalati da problemi di relazione con i pari e da problemi comportamentali, oltre che da punteggi più alti nei problemi globali. Nell'interpretazione di questo risultato è necessario considerare sia i fattori relativi al macrosistema, che esercita la sua influenza attraverso un limitato accesso alle

risorse della società, sia il contesto prossimale nel quale i ragazzi esperiscono manifestazioni di razzismo, esclusione sociale e pregiudizio. Inoltre, deve essere considerato il peso dello stress dovuto all'acculturazione, che emerge come risultato dell'adozione di opinioni culturali, abitudini, comportamenti, e identità appartenenti ad una diversa cultura. Un'ampia letteratura documenta le conseguenze psicologiche dell'acculturazione per gli individui e le famiglie, documentando la difficoltà nella relazione tra processi di acculturazione e funzionamento psicologico (Rogler, Cortes e Malgady, 1991) e salute mentale (Gil et al. 1994).

Un ulteriore elemento di riflessione è il dato relativo alla relazione tra gli indicatori del disagio psicologico e il tipo di scuola secondaria di secondo grado frequentata: se in alcune scale non si sono evidenziate differenze in funzione della tipologia di scuola (comportamento prosociale, sintomi emozionali, e problemi comportamentali), in altre alcune differenze emergono nel confronto tra licei e istituti professionali. A carico di questi ultimi si concentrano i maggiori problemi di relazione con i pari, le difficoltà di controllo dell'attenzione, i problemi globali più alti. Questo dato suggerisce che la scelta della scuola superiore possa essere influenzata da caratteristiche individuali relative al controllo dell'attenzione, spesso associato a difficoltà di studio.

I dati della nostra indagine sono in linea con i dati relativi al benessere psicologico in adolescenti italiani riportati da Riso e collaboratori (2010) in un'indagine con bambini di età inferiore (8-10 anni), mentre il confronto con uno studio comparativo tra 5 Paesi (compresa l'Italia) mostra una discrepanza nei valori relativi ai sintomi emozionali, molto più alti nel nostro campione. Nelle altre dimensioni sono sostanzialmente simili (Essau et al. 2012).

Le relazioni familiari si configurano come un contesto particolarmente significativo di cui tenere conto. Una bassa autostima generale e la solitudine nella famiglia possono indicare da un lato valutazioni cognitive di autoefficacia distorte, sottostanti a esiti depressivi e dall'altro possono effettivamente rispecchiare il vissuto di solitudine emotiva, di mancanza di intimità, che gli adolescenti possono esperire nel corso della vita familiare. È significativo, a questo proposito, che i punteggi più bassi sia nell'autostima che nella solitudine (familiare e tra pari) si siano evidenziati nel sottogruppo dei ragazzi e delle ragazze straniere, impegnati nel difficile percorso di integrazione in una cultura diversa da quella di origine e spesso in contrasto con i valori e le abitudini del contesto culturale dei genitori.

La solitudine nella famiglia e la bassa autostima possono configurare una costellazione di rischi che espongono l'adolescente a comportamenti poco sicuri in Rete, come evidenziato dalle ricerche condotte su cyberbullismo e cybervittimizzazione da Brighi e collaboratori (2012) e da studi che hanno evidenziato la relazione tra un uso "sano" di internet e stili di parenting positivi (Law, Shapka e Olson, 2010). L'uso "patologico" di internet, in questo caso può essere associato a sentimenti di alienazione e a difficoltà di comunicazione, spesso associati a scarse competenze sociali e a modalità di coping inappropriate nella vita offline (Li Lei e Wu, 2007). Di conseguenza, il mondo virtuale può rappresentare un rifugio da relazioni offline, in famiglia e nel gruppo dei coetanei, vissute come deludenti, incrementando il ritiro sociale e l'esclusione.

Va considerata inoltre la possibilità che solitudine, basso supporto sociale (dai pari e dalla famiglia) possa fungere da variabile moderatrice rispetto all'uso di internet e dei media, e che in questa relazione altri fattori di rischio e di resilienza possano esercitare un ruolo ancora non indagato.

6.4 Conclusioni

Nel corso della nostra analisi abbiamo esplorato alcune dimensioni della polarità benessere/disagio in adolescenza, evidenziando un incremento dei punteggi delle scale relative ai fattori internalizzanti ed esternalizzanti in funzione dell'età; la "specializzazione" delle ragazze nel quadro dei disturbi internalizzanti e nel comportamento prosociale; una maggiore difficoltà di adattamento riportata dai ragazzi stranieri, soprattutto nella fase della scuola secondaria di secondo grado, segnata da problemi comportamentali, rapporti problematici tra pari, sintomi emozionali e problemi psicologici globali.

Riferimenti bibliografici

Abramson, L., Keshavan, M.S., Sitaram, N. (1989). *Elevated sleep and waking heart rates in anxious depressions*. *Biology Psychiatry*, 26(5), 496-9.

Albiero, P. (a cura di) (2012). *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari*. Roma: Carocci.

Angold A., Rutter M. (1992). *The effects of age and pubertal status on depression in a large clinical sample*. *Development and Psychopathology*, 4, 5-28.

Beck, A.T., Clark, D. (1988). *Anxiety and depression: An information processing perspective*. *Anxiety Research*, 1, 23-36.

Bird, H. (1996). *Epidemiology of childhood disorders in a cross-cultural context*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 35-50

Birmaher, B., Ryan, N.D., Williamson, D.E., Brent, D.A., Kaufman, J. (1996). *Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years*. Part II. *Journal of the American Academy for Child Adolescent Psychiatry*, 35, 1575-83.

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., Genta, M.L. (2012). *Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying*. *Emotional And Behavioural Difficulties*, 17, 375 - 388.

Essau, C.A., Olaya, B., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., Pauli, G., Gilvarry, C., Bray, D., O'callaghan, J., Ollendick, T.H. (2012). *Psychometric properties of the Strength and Difficulties Questionnaire from five European countries*. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 21, 232-245.

Gil, A.G., Vega, W.A., Dimas, J.M. (1994). *Acculturative stress and personal adjustment among Hispanics adolescent boys*. *Journal of Community Psychology*, 22, 43-53.

Hankin, B. L., Abramson, L.Y., Moffitt, T.E., Silva, P.A., McGee, R., Angell, K.E. (1998). *Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study*. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 128-40.

Harter, S., Marold, D.B., Whitesell, N.R., Cobbs, G. (1996). *A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior*. *Child Development*, 67, 360-74.

Horney, K. (1945). *Our inner conflicts*. New York: Norton.

Joiner, T.E. (1997). *Shyness and low social support as interactive diatheses, with loneliness as mediator: testing an interpersonal-personality view of vulnerability to depressive symptoms*. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(3), 386-94.

Kovacs, M., Beck, A.T. (1978), *Maladaptive cognitive structures in depression*. *American Journal of Psychiatry*, 135(5), 525-33.

- Law, D.M., Shapka, J.D., Olson, B.F. (2010). *To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression*. Computers in Human Behavior, 26, 1651-1656.
- Li Lei, Y., Wu, M.A. (2007). *Adolescents' paternal attachment and internet use*. Cyberpsychology and Behavior, 10, 633-639.
- Lo Coco, A., Pace, U. (2009). *L'autonomia emotiva in adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- MacPhee, A.R., Andrews, J.J. (2006). *Risk factors for depression in early adolescence*. Adolescence, 41, 435-66.
- Nada Raja, S., McGee R., Stanton, W.R. (1992). *Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence*. Journal of Youth and Adolescence, 21, 471-485.
- Offord, D.R., Boyle M.H., Racine Y.A., Fleming J.E, Cadman D.T., Blum H.M., Byrne C., Linds P. S., Lipman E.L., MacMillan H.L., Grant N.I.R., Sanford M.N., Szatmari P., Thomas H., Woodward C.A. (1992). *Outcome prognosis, and risks in a longitudinal follow up study*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31, 916-923.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti*. Bologna, Il Mulino.
- Rapee, R.M., Bogels, S.M., van der Sluis, C.M., Craske, M.G., Ollendick, T. (2012). *Annual Research Review: Conceptualising functional impairment in children and adolescents*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53, 454-468.
- Riso, D.D., Salcuni, S., Chessa, D., Raudino, A., Lis, A., Altoè, G. (2010). *The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Early evidence of its reliability and validity in a community sample of Italian children*. Personality and Individual Differences, 49, 570-575.
- Rogler, L.H., Cortes, D.E., Malgady, R.G. (1991). *Acculturation and Mental Health status among Hispanics*. American Psychologist, 46(6), 585-597.
- Sarason, B.R., Pierce, G.R., Sarason, I.G. (1990). *Social support: The sense of acceptance and the role of relationships*. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (97-128). New York: Wiley.
- Simonoff, E., Pickles, A., Meyer, J. M., Silberg, J. L., Maes, H. H., Loeber, R., Rutter, M., Hewitt, J. K., Eaves, L. J. (1997). *The Virginia Twin Study of Adolescent Behavioral Development: influences of age, gender and impairment on rates of disorder*. Archives of General Psychiatry, 54, 801-808.
- Sroufe, L.A., Rutter, M. (1984). *The Domain of Developmental Psychopathology*. Child Development, 55, 17-29.



7 | Conclusioni e nuove prospettive

di Annalisa Guarini, Antonella Brighi, Maria Luisa Genta, Primarosa Fini

La ricerca ha avuto l'obiettivo di indagare l'utilizzo dei media e delle tecnologie, gli stili di vita e i comportamenti a rischio (uso di sostanze, alcolici, fumo, diete e abitudini sessuali), il cyberbullismo e il benessere psicologico tra gli adolescenti della Regione Emilia-Romagna, fornendo una visione articolata e complessa dei diversi contesti di esperienza online e offline vissuti dagli adolescenti. Nell'analisi presentata nelle sezioni di questo volume, lo stile di vita si configura come una sorta di "documento di riconoscimento sociale" attraverso il quale l'adolescente, tra le varie scelte possibili, offre un'immagine di sé rispetto ai consumi, al tempo libero, ai comportamenti a rischio, alla fruizione delle nuove tecnologie. Diversi stili di vita possono quindi emergere, a partire dalla diversa configurazione che per ogni adolescente assumono il contesto familiare, lo status socioeconomico, le relazioni con i pari, il contesto scolastico, oltre al rapporto con il proprio corpo e il proprio sé. È all'interno di queste interazioni che vanno letti i comportamenti potenzialmente pericolosi quali il fumo, il consumo di alcol e di sostanze, le esperienze sessuali precoci, il cyberbullismo.

Nell'indagare la configurazione dello stile di vita degli adolescenti, inteso come un sistema integrato di comportamenti individuali e/o collettivi supportato da valori, credenze, atteggiamenti, è tuttavia necessario partire dalla riflessione di come le prassi comunicative e comportamentali dei giovani siano state modificate in questi anni con l'avvento delle nuove tecnologie, con un mondo virtuale che si associa alla vita reale. Le nuove tecnologie, infatti, hanno rivoluzionato linguaggi, modalità relazionali, abitudini e scelte degli adolescenti, al punto che talvolta le relazioni virtuali si sostituiscono a quelle reali o si affiancano ad esse in modo complementare. Molti aspetti dello sviluppo sociale dei giovani sono quindi influenzati da scambi virtuali e la comprensione dei processi di costruzione degli stili di vita degli adolescenti non può prescindere dall'analisi dell'influenza dei nuovi media sulle scelte individuali, ad esempio relative alla salute (es. per diete, sessualità, cure mediche), accanto

all'influenza "indiretta" della comunicazione virtuale sul benessere psicologico, sulla formazione delle opinioni e sui modelli di comportamento, spesso alternativi a quelli proposti da istituzioni educative quali la famiglia e la scuola.

La ricerca presentata ha coinvolto un campione rappresentativo di circa 3000 preadolescenti e adolescenti della scuola secondaria di primo e secondo grado della Regione Emilia-Romagna. Agli adolescenti è stato chiesto di compilare un questionario relativo agli stili di vita online e offline. L'utilizzo di un questionario online ha permesso di coinvolgere gli insegnanti, che si sono occupati in prima persona della somministrazione del questionario agli studenti nelle aule informatiche, fornendo agli studenti un esempio di utilizzo positivo delle tecnologie. Il merito del questionario è quello di integrare punti di vista diversi con un approccio interdisciplinare che unisce competenze psicologiche, sociologiche e mediche, nella convinzione che solo un approccio integrato permetta una reale descrizione degli stili di vita degli adolescenti. Una grande attenzione è stata posta nella raccolta del campione che risulta rappresentativo per la Regione Emilia-Romagna, rispetto alle diverse province, al genere e alle tipologie di scuole secondarie. Per riuscire a descrivere l'importante passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, è stato raccolto un campione di circa 1000 studenti frequentanti la seconda classe della scuola secondaria di primo grado e circa 2000 studenti frequentanti la seconda classe della scuola secondaria di secondo grado con particolare attenzione al coinvolgimento di tutte le tipologie di scuole secondarie (licei, istituti tecnici e istituti professionali).

Nel riprendere i principali risultati emersi nella ricerca e sintetizzati in questo volume saranno presentate alcune considerazioni generali rispetto alle diverse sezioni del questionario: utilizzo dei media, comportamenti a rischio, cyberbullismo e benessere psicosociale. Saranno inoltre descritti i diversi profili che emergono negli stili di vita online e offline con il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, in funzione delle differenze di genere, delle diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado, della nazionalità degli adolescenti. In questo modo sarà possibile integrare i risultati ottenuti spiegando i cambiamenti che avvengono nelle abitudini, credenze e valori degli adolescenti in funzione di queste variabili. Queste considerazioni risultano particolarmente necessarie per poter avviare una riflessione sulle politiche e le strategie di intervento e su nuovi interrogativi di ricerca che necessitano di ulteriori approfondimenti.

7.1 Principali considerazioni

Dai dati raccolti emerge con chiarezza che gli adolescenti fanno un ampio uso dei media e delle tecnologie, dal momento che quasi la totalità del campione intervistato possiede un PC (97%) e un televisore (98%), con già una buona diffusione di tecnologie recenti come gli smartphone (66%) e i tablet (29%, per approfondimenti si veda capitolo 3). Anche se mediamente gli adolescenti trascorrono 1-2 ore al giorno in rete, l'11% degli adolescenti intervistati dichiara di navigare in rete tra le 3 e le 5 ore al giorno e il 9% più di 5 ore al giorno, indicando l'importanza di riflettere sulla presenza di un gruppo di studenti per i quali l'essere connessi occupa quasi interamente il loro tempo libero. Questi rischi legati alle numerose ore passate in rete devono essere letti in associazione ad altri comportamenti a rischio: numerosi studenti dichiarano di annoiarsi se anche solo per un giorno non si possono collegare a internet (38%) arrivando in alcuni casi a dichiarare di sentirsi meglio nel mondo virtuale rispetto al modo reale (16%), mettendo in luce uno sbilanciamento nel delicato intreccio tra vita online e offline. Le tecnologie sono utilizzate spesso in solitudine, a volte con amici e meno frequentemente con i genitori e con fratelli e sorelle. Le attività maggiormente diffuse su internet sono prevalentemente quelle finalizzate a mantenersi in contatto con i coetanei attraverso, ad esempio, la gestione di un profilo personale su un social network o l'utilizzo di chat per mandare e ricevere messaggi istantanei. L'uso delle nuove tecnologie permette quindi agli adolescenti di soddisfare i propri bisogni sociali, comunicativi e relazionali, aprendo tuttavia la strada a possibili comportamenti a rischio e creando un continuo e intricato intreccio tra relazioni online e offline.

Rispetto ai comportamenti legati alla salute, si evidenziano alcuni comportamenti a rischio che necessitano di particolare attenzione (per approfondimenti si veda il capitolo 4). Emerge come circa il 15% degli adolescenti intervistati dorma 6 ore o anche meno in media ogni notte. Emerge inoltre un consumo di tabacco tra gli intervistati: circa il 14% dichiara di aver provato una volta a fumare ma senza aver proseguito, mentre il 19% si dichiara già un fumatore abituale. Numerosi studenti rispondono affermativamente alla domanda se è capitato loro di bere alcolici o bevande energizzanti, con una prevalenza della birra (53%), seguita dal vino (45%), dagli alcopops (41%) e dai superalcolici (36%). Elevate sono le percentuali di adolescenti che dichiarano di avere provato be-

vande energizzanti (52%). Sicuramente allarmante è la percentuale del 14% di adolescenti che dichiara di ubriacarsi, mettendo in luce come siano già presenti comportamenti di abuso di alcol fino alla perdita di controllo. In riferimento all'abuso di droghe, il 10% degli adolescenti ha fatto almeno una volta uso di cannabis e tra questi il 2% del campione è diventato un consumatore abituale. La stessa percentuale del 2% riguarda chi dichiara di fare uso di altri tipi di droghe. Frequenti sono i regimi alimentari controllati che coinvolgono circa il 28% del campione per le diete dimagranti e il 17% per le diete che aumentano la massa muscolare. Questi comportamenti possono in alcuni casi diventare molto pericolosi, perché i ragazzi che dichiarano di seguire una dieta, nel 50% dei casi si affidano a diete consigliate da amici o lette su internet, senza una valutazione di una reale necessità di un regime alimentare controllato e senza il controllo di un esperto. Le esperienze sessuali, infine, coinvolgono circa 1 adolescente su 5 (23%) e in alcuni casi (circa 8%) la sessualità esce dal mondo reale per entrare anche nel mondo virtuale con incontri erotici online con persone conosciute e sconosciute.

La presente ricerca conferma come il cyberbullismo sia un fenomeno ampiamente diffuso tra gli adolescenti della scuola secondaria dell'Emilia-Romagna (per approfondimenti si veda capitolo 5). Come riportato dagli adolescenti stessi, le aggressioni sono molto frequenti: il 30% degli studenti ha dichiarato di essere stato vittima di offese dirette in rete, via e-mail e/o tramite sms, il 28% dichiara che qualcuno ha raccontato ad altre persone delle cose offensive o spiacevoli sul proprio conto usando internet, l'e-mail o tramite sms. Alcuni studenti denunciano un ingresso illecito nel proprio account (11,4%) o denunciano che qualcuno ha creato un finto account con un furto d'identità (8%). Percentuali simili di adolescenti dichiarano di essere stati coinvolti come vittime in episodi di cyberbullismo legati alla divulgazione di foto e video compromettenti (8%) o all'esclusione da social network (7,5%). Particolarmente elevate appaiono le percentuali di adolescenti che sono stati attaccati e insultati in giochi online (circa il 18%). L'elevata diffusione di questi fenomeni descritti dalle vittime è pienamente confermata dalle dichiarazioni di chi agisce queste aggressioni e da chi assiste ad esse, mettendo in luce e confermando al tempo stesso come il fenomeno del cyberbullismo sia un fenomeno di gruppo che necessita di interventi che coinvolgano tutto il gruppo classe. Accanto a questo dato preoccupante di diffusione del cyberbul-

lismo, emerge un dato altrettanto allarmante legato alla scarsa comunicazione tra genitori e figli rispetto alle attività svolte in rete. Anche se i genitori sembrano preoccupati, in realtà comunicano poco con i figli e specularmente i ragazzi che decidono spontaneamente di parlare e confidarsi con i propri genitori sono pochi. Anche i limiti nella navigazione e il controllo dei siti che si possono consultare coinvolge solo una piccola percentuale di famiglie. Questi risultati devono far riflettere su quanta strada debba ancora essere percorsa per raggiungere a una buona comunicazione tra genitori e figli rispetto all'utilizzo della rete e di internet e su quanto sia necessario lavorare affinché i genitori comprendano che la vita sociale dei loro figli si costruisce attraverso uno stretto e continuo intreccio tra relazioni online e relazioni offline.

Per completare la fotografia degli stili di vita online e offline degli adolescenti, nel corso della nostra analisi abbiamo esplorato alcune dimensioni della polarità benessere/disagio psicologico in adolescenza (per approfondimenti si veda capitolo 6). Il concetto di benessere si declina in diversi aspetti del benessere soggettivo, quali valutazioni positive dell'autostima, delle relazioni interpersonali con i pari e con la famiglia. Tuttavia, l'esperienza soggettiva del benessere convive quotidianamente con quella del malessere, con la presenza di problematiche internalizzanti (problemi rivolti all'interno della persona, connessi ad ansia, paura, vergogna, bassa autostima, tristezza e depressione) ed esternalizzanti (scarsa conformità alle richieste del contesto sociale, aggressività, distruttività, difficoltà attentive, impulsività, iperattività e azioni di tipo delinquenziale). Dai dati generali del campione esaminato emerge con chiarezza come ci siano numerose difficoltà tra gli adolescenti, in linea con altre indagini epidemiologiche a livello italiano (per approfondimenti si veda capitolo 6). Alcuni studenti, infatti, mostrano problemi comportamentali/problematiche esternalizzanti (13%), problemi di attenzione/iperattività (12%), rapporti problematici tra i pari (16%), sintomi emozionali/problematiche internalizzanti (10%). Queste percentuali suggeriscono che numerosi adolescenti vivono l'esperienza di problemi psicologici di vario genere, con importanti ripercussioni sul benessere psicologico soprattutto per quei ragazzi che presentano difficoltà in relazione a diverse aree dell'adattamento (pari, famiglia, scuola) e/o la compresenza di comportamenti a rischio (es. associazione tra disturbi esternalizzanti e comportamenti aggressivi e atti delinquenziali, consumo di alcol, rapporti sessuali precoci).

7.2 Dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado

Emerge con chiarezza dalla ricerca condotta una profonda criticità nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado, evidenziato da un peggioramento nei comportamenti a rischio nella vita online e offline.

Il tempo trascorso in rete cresce nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, accanto ad un minor coinvolgimento di genitori e familiari. In altre parole, i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado navigano per più tempo e soprattutto da soli. Questo maggior tempo passato nel web si associa a una crescita di comportamenti che possono essere a rischio come annoiarsi se non si ha internet a disposizione (33% nella scuola secondaria di primo grado e 40% nella scuola secondaria di secondo grado). Emergono alcune differenze anche in relazione alle attività condotte in rete. Se i ragazzi più grandi utilizzano maggiormente social network e strumenti come chat e messaggi istantanei, i ragazzi più giovani dichiarano di trascorrere più tempo con i giochi elettronici.

Differenze importanti nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado emergono nei comportamenti a rischio per la salute. Aumenta, infatti, la percentuale di chi dichiara di riposare meno di 6 ore a notte (dal 7% della scuola secondaria di primo grado al 18% della scuola secondaria di secondo grado). Aumenta anche il fumo, dal momento che l'età della prima sigaretta si colloca solitamente nel passaggio tra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado, principalmente dai 13 ai 15 anni. Questo dato è confermato dal fatto che nella scuola secondaria di primo grado il 6% dei ragazzi ha fumato almeno una volta, mentre nella scuola secondaria di secondo grado questa esperienza accomuna la metà del campione. Cresce anche il consumo di alcol tra i due ordini di scuola, raddoppiando in numerosi casi le percentuali di chi dichiara di aver provato a bere birra (dal 26% al 64%), vino (dal 30% al 52%) e alcopops (dal 20% al 50%). Esponenziale è la crescita di chi dichiara di aver assaggiato superalcolici (dal 7% al 49%). Cresce esponenzialmente anche la percentuale di adolescenti che dichiara di ubriacarsi passando dal 2,5% della scuola secondaria di primo grado al 19% della scuola secondaria di secondo grado. Cresce anche il consumo occasionale di cannabis (dal 2% al

12%) e di altre droghe (dal 1,5% al 3%). Aumenta anche il numero di adolescenti che intraprendono delle diete per dimagrire con un notevole aumento delle ragazze che seguono queste diete dal 28% al 42% e che maggiormente scelgono di non essere seguite da medici, ma si affidano a informazioni trovate in rete. Infine in questo delicato passaggio iniziano i primi rapporti sessuali che passano dal 6% circa nelle scuole secondarie di primo grado al 30% delle scuole secondarie di secondo grado. La lettura di questi dati indica la necessità di riflettere su come sia necessario aumentare le campagne di sensibilizzazione su queste tematiche già a partire dalle scuole secondarie di primo grado per cercare di arrestare questa crescita così evidente di comportamenti a rischio per la salute.

Un altro fenomeno in forte aumento nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado è il cyberbullismo, con un forte incremento delle vittime di aggressione, ma al tempo stesso dei bulli e degli spettatori che assistono al fenomeno in tutti i diversi comportamenti che sono stati considerati. In alcuni casi, ad esempio, la crescita è così evidente che le percentuali di studenti che si dichiarano bulli raddoppiano come nel caso delle aggressioni dirette attraverso sms, messaggi istantanei ed e-mail (dall'11% al 24%), delle maldicenze online con il coinvolgimento di altre persone (dal 12% al 32%), delle esclusioni da social network/chat (dal 12% al 21%) e degli attacchi durante i giochi online (dal 9% al 20%). In questo delicato passaggio, la comunicazione con i genitori diminuisce e gli adolescenti dichiarano in misura minore rispetto ai preadolescenti di confidarsi rispetto alle loro attività compiute in rete.

Rispetto alle valutazioni del sé emerse dai dati sull'autostima e sulla solitudine, si evidenzia come il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado rappresenti un fattore di crisi, sia nella percezione di competenza e adeguatezza nel rapporto con i pari sia nella percezione di supporto e intimità nel rapporto con i genitori. Infine, possiamo indicare in generale una crescita del disagio, come dimostrato da un decremento del benessere psicosociale vissuto dagli adolescenti, con un incremento di comportamenti internalizzanti ed esternalizzanti. In relazione alle diverse dimensioni del benessere/malessere indagate rispetto alla variabile età, molti valori indicativi di un buon adattamento subiscono un peggioramento tra la scuola secondaria di primo grado e quella secondaria di secondo grado: ciò accade per i problemi comportamentali, l'iperattività/disattenzione, i sintomi emozionali, i problemi globali, la solitudine nel rapporto con i pari e l'autostima.

7.3 Differenze tra le scuole secondarie di secondo grado

Gli studenti dei licei fanno un uso più moderato dei media (ad esempio il 33% degli studenti dei licei usa internet complessivamente meno di un'ora al giorno, rispetto al 17% degli studenti degli istituti tecnici e al 21% degli studenti degli istituti professionali). Al contrario, i comportamenti più a rischio in rete si riscontrano tra gli studenti degli istituti professionali, dal momento che circa il 45% dichiara di annoiarsi se impossibilitato a navigare in rete (a fronte di un valore medio delle scuole secondarie di secondo grado pari a 40%), il 21% trascorre tutto il tempo libero al computer (rispetto ad un valore medio pari a 16%) e il 17% dichiara che spesso non dorme la notte perché sta usando internet (valore medio di 10%).

Alcune differenze in funzione delle tipologie di scuola secondaria di secondo grado emergono anche rispetto ai comportamenti a rischio per la salute. Si evidenzia, in primo luogo, una percentuale più elevata di studenti degli istituti professionali che dichiara di dormire 6 ore o anche meno a notte (28%) rispetto agli studenti dei licei e degli istituti tecnici (circa il 16-17%). Tra gli studenti che frequentano gli istituti professionali sono emerse percentuali più elevate di studenti che fumano (35%) rispetto ai licei (23%) e agli istituti tecnici (25%). Differenze emergono anche nelle percentuali di studenti che dichiarano di seguire regimi alimentari controllati sia in riferimento a diete dimagranti (licei 24%, istituti tecnici 31%, istituti professionali 34%) sia rispetto a diete per aumentare la massa muscolare (licei 14%, istituti tecnici 17% e professionali 22%). I ragazzi degli istituti professionali dichiarano infine in misura maggiore di avere avuto rapporti sessuali (47%, rispetto al 20% dei licei e il 31% degli istituti tecnici).

In riferimento al fenomeno del cyberbullismo le differenze in funzione della tipologia di scuola secondaria di secondo grado appaiono invece più sfumate, indicando come il cyberbullismo sia un fenomeno diffuso che coinvolge tutto il mondo adolescenziale. Emerge solo una maggiore presenza di vittime tra gli studenti degli istituti professionali rispetto agli attacchi e alle offese attraverso sms, e-mail e messaggi istantanei e rispetto alla violazione del proprio account. Tra i cyberbulli emerge un maggior comportamento di esclusione dai gruppi online negli istituti tecnici e professionali, rispetto ai licei. In riferimento alla comunicazione con i genitori, i ragazzi dei licei condividono maggiormente le loro attività e al tempo stesso i genitori pongono loro qualche limite in più di tempo e nei siti da visitare.

Differenze nelle dimensioni del benessere psicologico in funzione dei diversi tipi di scuola secondaria di secondo grado sono particolarmente evidenti. Sono emerse maggiori difficoltà tra gli studenti di istituti tecnici e professionali rispetto agli studenti dei licei nelle scale relative a iperattività/disattenzione e ai problemi psicologici globali. Inoltre gli studenti degli istituti professionali mostrano, rispetto agli studenti degli istituti tecnici, maggiori difficoltà nei rapporti con i pari, che appaiono più problematici. Questi elementi rimandano a profili di studenti che possono avere indirizzato il loro percorso di studio in funzione di una bassa autoefficacia scolastica percepita, forse influenzata da difficoltà attentive che possono inibire la scelta di percorsi di studio di tipo più teorico. Inoltre, dalla stratificazione del campione, sappiamo che gli istituti professionali presentano la maggiore componente di studenti stranieri rispetto ai licei, e questo dato può spiegare la maggiore incidenza di rapporti problematici tra pari, soprattutto per quei ragazzi/e per i quali l'esperienza dell'immigrazione è recente e l'integrazione (anche scolastica) è ostacolata anche da differenze linguistiche e culturali.

7.4 Differenze di genere

I nostri dati mettono in luce un'estrema complessità nei profili che emergono tra i ragazzi e le ragazze con importanti differenze in alcuni aspetti, accanto, d'altra parte, a forti continuità.

In relazione all'utilizzo dei media non emergono evidenti differenze nel possesso delle tecnologie da parte degli adolescenti in funzione del genere, mentre alcune specificità emergono in relazione alle attività compiute. Emerge una tendenza prevalentemente femminile nella ricerca di informazioni e visite di siti legati al mondo dello spettacolo, nella ricerca di argomenti che riguardano a scuola e di informazioni sulla salute e sulle diete. I ragazzi, invece, sembrano dedicarsi più spesso delle ragazze al gioco e alla ricerca di contenuti di tipo sessuale. I ragazzi, infine si dichiarano più competenti nell'utilizzo del computer (il 48% si reputa un esperto a fronte del 33% delle ragazze) accanto ad un maggiore riserbo nelle attività che vi svolgono (il 32% dichiara che è meglio che nessuno sappia cosa si fa quando si usa internet, a fronte di un 13% delle ragazze).

In riferimento ai comportamenti a rischio per la salute, anche in questo caso i profili sono in parte differenziati in funzione del genere, ma con alcune continuità. Se, ad esempio, non si riscontrano differenze evidenti nelle abitudini legate

al sonno, emergono, al contrario alcune differenze nell'esordio del fumo, con i ragazzi che provano prima una sigaretta rispetto alle ragazze (prima dei 12 anni il 21% dei ragazzi rispetto al 13% delle ragazze), anche se poi non emergono differenze nella dipendenza dal fumo. Alcune differenze emergono nel consumo di alcol con i ragazzi che dichiarano in misura maggiore rispetto alle ragazze di aver provato la birra (58% vs. 47%) e il vino (49% vs. 40%). I ragazzi consumano inoltre più bevande energizzanti (63% vs. 39%). Nonostante questo maggior coinvolgimento dei ragazzi nel provare bibite alcoliche e energizzanti, non emergono differenze nella percentuale di chi dichiara di ubriacarsi, mettendo in luce come questo fenomeno allarmante coinvolga entrambi i generi. I ragazzi dichiarano un maggior uso occasionale di cannabis nelle scuole secondarie di secondo grado (11% vs. 6%) e anche una maggiore dipendenza (2,4% vs. 0,7% delle ragazze). Profili diversi emergono rispetto a regimi alimentari controllati, con le ragazze più coinvolte in diete dimagranti (38% vs. 19%) e i ragazzi in diete per aumentare la massa muscolare (25% vs. 8%). I ragazzi risultano infine più precoci nell'iniziare le attività sessuali e sembrano prediligere internet per la ricerca di informazioni. Le ragazze, invece, si appoggiano maggiormente alle figure dei genitori e degli insegnanti.

Rispetto al fenomeno del cyberbullismo è interessante notare come sia le ragazze che i ragazzi siano coinvolti in questo fenomeno sia rispetto al ruolo di vittima che rispetto al ruolo di bullo. Questo risultato indica quindi la necessità di un superamento di una visione dell'aggressività legata al genere maschile, come raccontato dal bullismo tradizionale. Nonostante il simile coinvolgimento nel fenomeno del cyberbullismo, emergono tuttavia alcune differenze nel tipo di comportamenti agiti e subiti. Se, ad esempio, le ragazze appaiono più coinvolte come vittime di attacchi online e nella diffusione di maldicenze e di pettegolezzi, i ragazzi appaiono al contrario più vittime di attacchi in giochi online. In riferimento alla comunicazione con i genitori, le ragazze dichiarano, rispetto ai ragazzi, una maggiore condivisione con i genitori delle loro attività online.

Più marcate appaiono, invece, le differenze di genere rispetto al benessere psico-sociale: le ragazze riportano valori medi significativamente più alti rispetto ai loro coetanei di genere maschile in relazione ai sintomi internalizzanti (sintomi emozionali), problemi psicologici globali, solitudine con i pari, bassa autostima globale. Emerge, quindi, una particolare vulnerabilità delle ragazze in relazione alla regola-

zione delle emozioni, evidenziano una “traduzione” del disagio nel linguaggio del corpo stesso, che diventa la sede di disturbi psicosomatici legati all’ansia e alla difficoltà di fare fronte ai compiti evolutivi nei diversi contesti (scolastico, familiare, amicale).

7.5 Tema immigrazione

Gli studenti di famiglie migranti dichiarano di possedere in misura minore le tecnologie rispetto agli studenti italiani, soprattutto rispetto agli smartphone e ai tablet. Alcuni comportamenti a rischio nella navigazione di internet emergono tra gli adolescenti stranieri. Gli studenti stranieri, infatti, sembrano trascorrere il proprio tempo libero al computer in misura maggiore rispetto ai propri compagni italiani, indicando che capita loro più sovente di non dormire la notte per navigare in rete e di sentirsi meglio nel mondo virtuale in confronto a quello reale.

Alcune differenze emergono anche in funzione dei comportamenti a rischio per la salute: sono ad esempio più alte le percentuali di studenti stranieri che dichiarano di dormire 6 ore o meno a notte (scuola secondaria di primo grado: 12% degli studenti stranieri rispetto al 6% degli studenti italiani; scuola secondaria di secondo grado: 25% vs. 18%). Gli studenti stranieri inoltre usano in modo occasionale meno sostanze tipo cannabis (9% vs. 12% del campione degli italiani), a fronte di un maggior utilizzo di altre droghe (4% vs. 2%). Alcune differenze emergono anche in relazione ai regimi alimentari controllati, con i ragazzi stranieri che dichiarano in misura molto elevata di seguire diete per aumentare la massa muscolare (53%). Tra gli studenti stranieri di genere maschile sono maggiormente diffusi anche alcuni comportamenti sessuali particolarmente a rischio, come l’intraprendere incontri erotici online con persone conosciute (scuola secondaria di primo grado 11% rispetto al 6% dei compagni italiani; scuola secondaria di secondo grado 13% rispetto al 2% dei ragazzi italiani) e sconosciute (scuola secondaria di secondo grado 16% vs. 6%).

Rispetto al fenomeno del cyberbullismo le differenze tra gli studenti italiani e stranieri sono sfumate. In entrambi gli ordini di scuola, gli studenti stranieri dichiarano in misura maggiore rispetto agli studenti italiani di escludere qualcuno da un social network (scuola secondaria di primo grado: 17% vs. 11%; scuola secondaria di secondo grado: 27% vs. 20%).

Gli studenti stranieri, infine, mostrano un minore benessere psicosociale, che de-

scrive una maggiore difficoltà di adattamento soprattutto nella fase della scuola secondaria di secondo grado, segnata da problemi comportamentali, rapporti problematici tra pari, sintomi emozionali e problemi psicologici globali. Uno spunto di riflessione suggerito dai dati è quello relativo al ruolo della percezione di un supporto sociale (pari e famiglia) e il benessere psicologico di ragazzi e ragazze immigrati, sia di prima che di seconda generazione. La percezione di un supporto sociale può essere particolarmente importante per i ragazzi immigrati di prima generazione, che non hanno ancora una familiarità con il nuovo ambiente. Lo stress acculturativo può avere un effetto negativo sui sintomi internalizzanti soprattutto per quei giovani che percepiscono un basso supporto sociale dai pari e dalla famiglia. La percezione di un supporto sociale quindi sembra essere una risorsa evolutiva cruciale per gli adolescenti immigrati, possibile fattore di mediazione degli effetti dello stress acculturativo sulla manifestazione di sintomi internalizzanti e sulla salute mentale.

7.6 Nuovi interrogativi e proposte di intervento

I risultati emersi hanno permesso di descrivere gli stili di vita online e offline degli adolescenti, aprendo nuovi interrogativi di ricerca e fornendo importanti indicazioni per le politiche di prevenzione e intervento.

Il punto di forza della presente ricerca è l'aver fornito una fotografia degli stili di vita degli adolescenti in Emilia-Romagna che mette in luce come sia complesso l'intreccio tra vita online e offline, integrando riflessioni psicologiche, sociologiche e mediche. La strada futura sarà approfondire come le diverse competenze indagate si integrino tra loro, come ad esempio l'utilizzo dei media possa incrementare le dinamiche di cyberbullismo, come il coinvolgimento in episodi di cyberbullismo possa modificare il benessere psicosociale percepito o come al contrario il benessere/disagio percepito possa associarsi ai comportamenti a rischio. Sarà anche interessante poter estendere questa ricerca ad altre Regioni italiane per comprendere eventuali differenze e punti di incontro tra realtà diverse.

Dai numerosi dati raccolti e descritti scaturiscono alcune importanti indicazioni che suggeriscono la necessità di progettare interventi di sensibilizzazione e di promozione della salute rivolti ad adolescenti nel delicato passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. In questo particolare passaggio i comportamenti a rischio per la salute aumentano

esponenzialmente, accanto ad un maggiore utilizzo della rete in solitudine, dei comportamenti di cyberbullismo, con una diminuzione della comunicazione con i genitori e del benessere psicosociale. È quindi importante non aspettare che le difficoltà siano evidenti per intervenire, ma è necessario aiutare i ragazzi nelle sfide evolutive che stanno affrontando attraverso percorsi di intervento nella scuola secondaria di primo grado che tengano in considerazione la complessa interazione tra stili di vita online e offline. È necessario avere un profondo rispetto per le difficoltà che vivono gli adolescenti in questa delicata transizione evolutiva che rappresenta una fase complessa nello sviluppo individuale, con una profonda riorganizzazione della persona, delle sue competenze e dei rapporti con il mondo circostante, in particolare con la famiglia e con i gruppi dei pari. I dati presentati indicano quindi la necessità di supportare maggiormente gli adolescenti in questo passaggio, con l'obiettivo di promuovere i comportamenti "sani" che hanno implicazioni con l'adattamento psicologico e con il benessere anche in età successive. Per queste ragioni l'adolescenza rappresenta un periodo nel quale la prevenzione può avere effetti estremamente significativi nel modificare le traiettorie di sviluppo potenzialmente disadattive. Può quindi rivelarsi una scelta strategica quella di promuovere programmi di prevenzione rivolti a tutti gli studenti della scuola secondaria di primo grado per favorire la resilienza allo stress e una gestione delle emozioni durante i periodi più critici dello sviluppo.

L'analisi dei diversi profili individuati in funzione delle variabili genere, tipologia di scuola secondaria di secondo grado e nazionalità indicano la necessità di riflettere su come gli interventi debbano sempre considerare i diversi background etnici e culturali e gli altri fattori psicosociali che possono agire come fattori di rischio o fattori di protezione sulle dinamiche evolutive. Emerge, infatti, con evidenza in questa ricerca la necessità di intensificare gli interventi negli istituti professionali dove è maggiore il disagio psicosociale, associato a maggiori comportamenti a rischio per la salute e a una maggiore dipendenza dalla rete. Una simile riflessione è condivisibile anche per gli studenti figli di migranti, anche se un maggior approfondimento su questa tematica sarebbe necessario per comprendere eventuali differenze tra studenti migranti di prima e seconda generazione. All'interno della pianificazione di questi interventi è necessario prestare particolare attenzione ai diversi profili che emergono in funzione del genere, mettendo a punto percorsi comuni per ragazzi e ragazze, accanto ad alcuni approfondimenti più specifici.

7 | Conclusioni e nuove prospettive

Solo tenendo in considerazione questa complessa interazione tra fattori di rischio e di protezione possiamo proporre interventi che siano mirati ed efficaci e che permettano di rispondere ai reali bisogni degli adolescenti.

In conclusione, è necessario sottolineare come gli interventi che possono essere proposti agli adolescenti debbano necessariamente essere associati e integrati con interventi di sensibilizzazione e formazione per insegnanti e genitori che si sentono meno competenti nell'uso delle tecnologie e che conoscono in misura minore le potenzialità e i possibili rischi del web. È infatti necessario cercare di colmare il digital divide tra una generazione di nativi digitali con una generazione di immigrati digitali costruendo un ponte che rappresenti un punto di incontro, di comunicazione e di scambio e che permetta a tutti di vivere una reale integrazione tra esperienze online e offline.



Regione Emilia-Romagna

Assemblea Legislativa