



# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia Generale (DPG) e di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)**

**Corso di laurea magistrale in Psicologia Clinica**

**Tesi di laurea magistrale**

**ORIENTAMENTO E GIUSTIZIA SOCIALE: ANALISI DEL  
RISCHIO DI DISPERSIONE SCOLASTICA E I PENSIERI  
ANTICIPATORI SUL FUTURO IN UN GRUPPO DI GIOVANI  
ADOLESCENTI**

**Vocational guidance and social justice: analysis of the risk of school  
drop-out and anticipatory thinking in a group of young adolescents**

***Relatrice***

**Prof.ssa Sara Santilli**

***Laureanda: Barbara Rinaldi***

***Matricola: 2050532***

**Anno accademico 2022/2023**

*Un sentito grazie a tutte le persone che mi hanno*

*Permesso di arrivare fin qui e di portare a*

*Termine questo percorso.*

*Grazie alla mia relatrice Sara Santilli,*

*Sempre presente, disponibile e di supporto.*

*Grazie al lavoro svolto insieme ho acquisito nuove*

*Conoscenze e potenziato le mie competenze.*

*Non posso, poi, non menzionare i mie genitori che, da*

*Sempre, mi sostengono nella realizzazione dei miei*

*Sogni. Non finirò mai di ringraziarvi per*

*Avermi permesso di arrivare fin qui.*

*Grazie a tutti i miei amici, quelli di sempre e*

*Quelli conosciuti da meno tempo. Grazie per*

*Essere stati al mio fianco nel bene e nel male.*

*Infine, dedico questa tesi, questo traguardo*

*A me stessa, ai miei sacrifici e alla mia tenacia e*

*Caparbia, che mi hanno permesso di coronare*

*Uno dei miei più grandi sogni.*

# Indice

<b>INTRODUZIONE</b>	3
<b>CAPITOLO 1 – POVERTÀ, COMPORTAMENTI ESTERNALIZZANTI E RISCHIO DI ABBANDONO SCOLASTICO</b>	4
1.1 La povertà e i suoi risvolti sugli adolescenti	4
1.2 Povertà e stigma	16
1.3 Povertà e contesto educativo	19
<b>CAPITOLO 2 – IL RUOLO DELL’ANTICIPATORY THINKING</b>	26
2.1 Life Design e anticipatory thinking	26
2.2 Contesto e definizione di anticipatory thinking	28
2.3 Il background teorico dell’anticipatory thinking	32
2.4 La prospettiva dell’orientamento sostenibile ed inclusivo e l’anticipatory thinking	44
<b>CAPITOLO 3 – APPLICAZIONI ED ANALISI DELLE TEMATICHE DELLA POVERTÀ. COMPORTAMENTI ESTERNALIZZANTI, ABBANDONO SCOLASTICO E PENSIERO ANTICIPATORIO</b>	48
3.1 Introduzione	48
3.2 Ipotesi di ricerca	49
3.3 Metodo	50
3.3.1 Partecipanti	50
3.3.2 Strumenti	51
3.3.3 Procedure	61

3.4 Risultati	62
3.5 Discussione	73
3.6 Limiti	78
3.7 Implicazioni per la pratica e conclusioni	79
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	85
<b>SITOGRAFIA</b>	108

## Introduzione

Questa tesi si propone di presentare un'analisi sperimentale della relazione tra povertà e comportamenti devianti e l'influenza dell'anticipatory thinking per la preparazione futura degli adolescenti. Difatti, oggi giorno, in quella che il sociologo tedesco Beck definisce “società del rischio”, è importante, soprattutto per noi futuri counselors e psicologi dell'orientamento, soffermarci a riflettere su quanto il contesto in cui siamo tutti quanti inseriti e i fattori correlati, abbiano un impatto sulla nostra vita. A mio avviso non ha, infatti, alcun senso concentrarsi solo sul singolo, senza prendere in considerazione tutto ciò che lo circonda. Fattori come la povertà, che può essere anche povertà educativa, per esempio, influiscono certamente sulla vita e progettazione futura dei più giovani, e per questo è bene prenderli in considerazione.

Il mio percorso di lettura e analisi si propone, infatti, sia tramite un'approfondita analisi della letteratura che tramite la somministrazione di questionari, di spiegare quanto il pensiero anticipatorio e l'implementazione di attività di orientamento possano svolgere un ruolo chiave, sia in termini di prevenzione che d'intervento, in merito a tematiche legate sia all'abbandono scolastico che a problematiche comportamentali. In accordo con l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, il mio elaborato va, dunque, nella direzione di cercare di promuovere un'educazione di qualità, equa ed inclusiva per tutti. Difatti, dalle ricerche da me fatte, è proprio emerso quanto sia cruciale garantire un'adeguata formazione per i più giovani, cercando di stimolare i loro interessi per poter garantire loro maggiori opportunità future.

Gli interventi di orientamento, non a caso, si propongono proprio di lavorare in questa ottica, allo scopo di incrementare la consapevolezza degli adolescenti a proposito del mondo professionale e contestuale in cui sono inseriti. Solo dando spazio ed ascoltando i più giovani gli diamo, infatti, la possibilità di trovare la loro strada e investiamo davvero nel futuro. E se c'è una cosa in cui credo fermamente è che: se non ci crediamo noi, in quanto psicologi e non proponiamo un approccio più inclusivo e sostenibile, chi lo deve fare? Alla fine se si vogliono ottenere dei risultati è anche normale passare anche attraverso delle difficoltà.

«Per aspera ad astra.»

# 1 Povertà, comportamenti esternalizzanti e rischio di abbandono scolastico

In questo primo capitolo affronterò la tematica della povertà e quanto questa sia connessa con il potenziale sviluppo di comportamenti esternalizzanti e con il conseguente rischio di abbandono scolastico in età adolescenziale.

## 1.1 LA POVERTÀ E I SUOI RISVOLTI SUGLI ADOLESCENTI

Come definito da Beck, nella sua opera “Risk society: Towards a new mode” (1992), oggi ci muoviamo in una **società definita del rischio**. Essa è così chiamata, perché è talmente tanto fuori controllo che fa scomparire ogni certezza. Tutto ciò, secondo il sociologo, sembra, infatti, essere determinato dal continuo muoversi del Mondo verso una modernità che non ha più alcun limite e che sembra portare ad una nuova forma di capitalismo che ha come conseguenze: l’isolamento del soggetto e anche la de-standardizzazione del mondo del lavoro. In tutta questa cornice di cambiamenti socio-politici e culturali si inserisce proprio la nostra tematica d’interesse: la povertà.

La povertà è sicuramente un fenomeno profondamente diversificato e complesso, che è sempre stato oggetto d’interesse di numerose ricerche in merito ai più disparati ambiti e che si è visto esser collegato a diversi fattori socio-culturali. Essa, infatti, non sembra essere direttamente connessa solo alla mancanza di reddito, ma è anche strettamente relata all’accesso alle opportunità, come per esempio alla possibilità di un individuo di prender parte in modo significativo alla vita economica e sociale del suo Paese di provenienza. Se dovessimo, difatti, dare una definizione a questo fenomeno potremmo dire che la **povertà** si identifica con la mancanza di risorse economiche e ciò ha, ovviamente, delle conseguenze sociali negative (Townsend, 1979; Sen, 1983; UN, 1995).

Come ci riporta, infatti, Save the Children (2017, *Sconfiggere la povertà in Europa*), più di 26 milioni di minori in Europa sono a rischio di povertà o esclusione sociale. A livello europeo (Eurostat, 2016), viene usato l’indice AROPE (acronimo di “At Risk of

Poverty or social Exclusion”) per far riferimento alle persone a rischio di povertà ed esclusione sociale. Esso si suddivide in 3 sotto-indicatori:

- 1) Persone che dispongono di un **reddito sotto la soglia della povertà**, ovvero il 60% del reddito medio nazionale;
- 2) Persone che vivono in delle **famiglie con un'intensità di lavoro molto bassa**, ovvero, dove i membri della famiglia in età di lavoro (18-59 anni) hanno lavorato meno del 20% del loro potenziale nell'anno precedente;
- 3) Persone che sono **gravemente deprivate dal punto di vista materiale** in termini di difficoltà economiche e di beni di consumo durevoli.

Quando si parla di povertà è, però, importante riflettere su numerosi aspetti e soffermarsi anche su quella che è la **povertà educativa**. Con questo termine, si fa, infatti, riferimento a quel “processo che limita il diritto di bambini ed adolescenti ad un'educazione, privandoli, quindi, dell'opportunità di imparare e sviluppare competenze cognitive e non, di cui avranno bisogno per adattarsi e aver potenzialmente successo in un mondo come il nostro che è in continuo cambiamento” (Save the Children, 2017, p.6).

Sulla base dei dati a nostra disposizione, emerge, infatti, che, nel 2015, più di un terzo della popolazione europea a rischio povertà o di esclusione sociale si concentrava nei seguenti Paesi: Bulgaria, Romania e Grecia. Dall'altro lato, la percentuale più bassa è stata, invece, riscontrata in Repubblica Ceca, Svezia, Paesi Bassi, Finlandia, Danimarca e Francia. Dalle ricerche è emerso che l'Italia fa parte dei Paesi europei dove il rischio di povertà è in aumento (3.2 punti percentuali dal 2008 al 2015). Difatti, dai censimenti dell'Istat (2016), nel nostro Paese sembrano essere presenti 4 milioni e 598 mila persone in situazione di povertà assoluta e, aspetto ancora più significativo, si è notato che questa incidenza tende a diminuire all'aumentare del titolo di studio posseduto dalle persone. Da ciò risulta, dunque, chiaro il ruolo cruciale dell'istruzione, che, infatti, viene ritenuta dall'ONU uno dei tasselli fondamentali e cruciali al fine di ridurre i livelli di povertà e raggiungere uno sviluppo sostenibile (ONU, 2015, A/RES/70/1).

Da ciò, risulta, quindi, chiaro che il contesto di povertà è strettamente connesso a meccanismi di sviluppo negativi per i giovani. Essa è, infatti, strettamente connessa al tema dell'esclusione sociale (Hills et al., 2002; Rodgers et al., 1995; Room, 1995).

Infatti, il fatto di avere delle difficoltà economiche fa sì che esse si ripercuotano anche sulla vita sociale dell'individuo (Paugam, 1995). Attualmente diciamo che esistono tre approcci principali alla povertà tramite cui si va a valutare il livello di essa:

- 1) **Povertà di reddito assoluta:** essa si riferisce al fatto che le entrate siano basse e non siano sufficienti per vivere una vita dignitosa (Corak, 2006);
- 2) **Povertà di reddito relativa:** questa tipologia fa, invece, riferimento alle disuguaglianze nelle entrate, ovvero si fa un paragone tra la propria e altrui condizione (Atkinson et al., 2002; OECD, 2008);
- 3) **Mancanza di consumo di prodotti e servizi:** questo è un nuovo approccio che si basa sull'analisi effettiva di quanto e cosa effettivamente una persona possiede (Mack & Lansley, 1985; Ringen, 1988; Townsend, 1979). Questo criterio è stato scelto, perché alcuni studiosi hanno ritenuto che la valutazione in base alla povertà assoluta o relativa fosse una misurazione fin troppo indiretta, mentre prendere in analisi ciò che la persona effettivamente possiede (es.: avere una macchina, avere un'assicurazione sanitaria...) è sembrato aver più senso (Mack & Lansley, 1985; Gordon et al., 2000; Halleröd, 1995; van den Bosch, 2001; Whelan et al., 2003; UNICEF, 2012; Nolan & Whelan, 2011).

Dopo aver valutato, quindi, l'effettiva povertà di un individuo è bene indagare anche la durata in cui essa persiste, questo perché: più l'esposizione a questa situazione perdura, tanto peggiori sono le ripercussioni sull'individuo (Whelan et al., 2003).

In accordo con queste definizioni, dunque, risulta chiaro che, già di per sé, il fenomeno della povertà è complesso, figurati se ciò viene associato a fasi complesse della vita come l'adolescenza. Sicuramente è bene sottolineare che, già, di per sé l'adolescenza è un periodo molto particolare. Esso è, infatti, stato definito da Flanagan (2013) come un momento di sviluppo caratterizzato da una crescita socio-cognitiva critica e, per questo, presenta numerose sfide: alcune fisiche, altre cognitive e altre ancora connesse ai cambiamenti socio-emotivi. Guardando questo ciclo di vita da questa prospettiva, risulta, dunque, chiaro che situazioni come quelle della povertà possono portare ad esacerbare quella che, già di per sé e in partenza, è una condizione delicata. Difatti, da diverse indagini, è proprio emersa la connessione tra il fenomeno della povertà e quello del traffico di droga, delle violenze di gang e della prostituzione. I giovani che vivono in

contesti di povertà sembrano, infatti, più propensi a socializzare con pari più grandi e ad intraprendere maggiori attività rischiose che li portano, poi, a maggiori probabilità di essere arrestati e di far uso di armi (Bingenheimer, Brennan, & Earls, 2005). Altri rischi che sembrano, inoltre, essere associati ai contesti di povertà sono la possibilità di contrarre l'HIV/AIDS, le gravidanze in adolescenza e conseguentemente il rischio di diventare genitori troppo presto (Browning, Leventhal, & Brooks-Gunn, 2005).

In quest'ottica si inseriscono, infatti, tutte quelle teorie che sottolineano, dunque, che per poter comprendere a fondo un fenomeno complesso come quello della povertà, è fondamentale prendere in analisi tutta una serie di meccanismi ad essa circostanti. Quando si parla di queste tematiche è, infatti, molto importante soffermarsi anche a riflettere sul fatto che nulla accade senza una motivazione e non si può davvero cogliere il punto della situazione se non si va ad analizzare in profondità il contesto che circonda l'individuo. Difatti, è indispensabile sottolineare che una persona non può essere valutata senza prendere in considerazione l'ambiente in cui è inserita. Secondo lo psicologo Bronfenbrenner (1979) lo sviluppo dell'individuo è, infatti, influenzato da quelli che sono 5 diversi sistemi ambientali: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema e cronosistema. Andiamo adesso a definire ciascun tassello della **teoria ecologica di Bronfenbrenner** per capire meglio cosa intendiamo:

- 1) Il **microsistema** è rappresentato da tutti i contesti in cui l'individuo vive, come la famiglia, i pari, la scuola, il lavoro, ecc.;
- 2) Il **mesosistema**, invece, comprende quelle che sono le varie relazioni tra i microsistemi, come le relazioni tra esperienze familiari ed esperienze con il gruppo di pari;
- 3) L'**esosistema** viene chiamato in causa quando le esperienze vissute in altri contesti sociali influenzano ciò che l'individuo vive in un ambito a lui più vicino, come per esempio il fatto che ciò che succede sul posto di lavoro può influenzare quella che è la vita di coppia;
- 4) Il **macrosistema** rappresenta la cultura in cui l'individuo è nato, è cresciuto e vive;
- 5) Il **cronosistema**, infine, comprende i mutamenti causati da eventi ambientali, dalle circostanze storiche e dai vari cambiamenti che avvengono nel corso della

vita di un soggetto, come, per esempio, l'evoluzione del ruolo della donna nella società odierna.

Da questi esempi risulta, dunque, chiaro che lo sviluppo di ciascun individuo è certamente influenzato dal contesto storico e socio-culturale in cui vive (Elder, 1998; Spencer et al., 1997). In questa cornice si è, difatti, sviluppata proprio quella che è la **Life Course theory** che sottolinea il fatto che certi elementi, come la famiglia, la comunità, la scuola e le possibilità economiche influenzano il soggetto a partire dall'infanzia, durante tutta la sua adolescenza e fino ad arrivare a quella che è l'età adulta (Elder, 1998). Difatti, certi eventi socio-politici di grande importanza, come le elezioni, i problemi economici, le guerre e i movimenti all'interno della società, che vengono vissuti in adolescenza diventano poi dei modelli che le persone continuano ad usare anche in età adulta (Davis, 2004; McAdam, 1988; Schuman & Corning, 2011). Partendo da questa base, è stato proprio costruito il progetto **Monitoring the Future** (MTF) che si è proposto di indagare i pensieri degli adolescenti iscritti alle scuole superiori dal 1976 al 2015 negli USA (Oosterhoff, Wray-Lake, Palmer, & Kaplow, 2020). Da queste analisi è, infatti, emerso che, sicuramente, tra i vari problemi sociali, le tematiche della criminalità e delle violenze sono due tra quelle più dibattute dai ragazzi. Oltretutto, da ulteriori ricerche, sono stati, anche, riscontrati maggiori livelli di vittimizzazione tra gli adolescenti, se li mettiamo a confronto con gli adulti; essi risultano essere tre volte più a rischio (Hashima & Finkelhor, 1999). Ovviamente i trend sono cambiati nel corso dei 40 anni e le varie preoccupazioni riscontrate si sposano perfettamente con quelle che erano le situazioni storiche. Per esempio, nel corso degli anni '90, si è riscontrato un'elevata attenzione a tematiche quali il crimine, la violenza e le problematiche collegate all'etnia (Levitt, 2004). Questo ci fa, dunque, chiaramente riflettere su quanto sia cruciale e impattante il contesto d'inserimento di un individuo, soprattutto se si tratta di un adolescente.

Sicuramente certi tipi di problemi sociali sono maggiormente rilevanti per le vite di alcuni giovani piuttosto che di altri, in base anche al loro contesto di provenienza (Yates & Youniss, 1998). Per esempio, adolescenti che hanno sperimentato oppressione e/o che fanno parte di gruppi emarginati (Spencer, Dupree, & Hartmann, 1997) sono risultati essere maggiormente interessati e attenti a temi quali l'ingiustizia (Watts, Diemer, & Voight, 2011). I giovani sembrano, infatti, essere più inclini anche a

ragionare e ad andare ad analizzare quelle che sono le cause di diversi problemi sociali come: il razzismo, la disuguaglianza economica, il crimine e la povertà (Diemer, Rapa, Park, & Perry, 2017; Flanagan et al., 2014; Oosterhoff & Metzger, 2017). Inoltre, dalle ricerche è anche emerso, per esempio, che le ragazze tendono ad essere maggiormente disponibili ad aiutare i meno fortunati rispetto ai coetanei maschi (Oosterhoff & Metzger, 2016), questo perché esse sono maggiormente esposte a fenomeni quali la vittimizzazione, i problemi economici, la fame, la povertà, la criminalità e la violenza rispetto ai coetanei maschi (Smith, Torstensson, & Johansson, 2001). Un altro esempio potrebbe essere quello degli adolescenti neri che sono risultati essere maggiormente attenti a tematiche quali la discriminazione razziale, questo perché, rispetto ai pari bianchi, essi vivono una situazione di oppressione più forte che li porta, dunque, ad essere più vigili in merito a questioni di questo tipo (Flanagan et al., 2009; Finkelhor, Ormrod, Turner, & Hamby, 2005).

Ovviamente, quindi, come già esplicitato, il contesto d’inserimento influenza moltissimo la vita delle persone. Nel 2008, a seguito della crisi finanziaria mondiale, negli USA è stato, infatti, riscontrato un aumento della povertà del 21% rispetto agli anni 2000. Infatti, da alcune statistiche, è emerso che circa 14 milioni di bambini vivono in famiglie con entrate al di sotto del livello di povertà federale (Grieder, 2009). Tra queste persone sembrano essere maggiormente esposti ai livelli di povertà la popolazione non bianca, anche chiamata negli USA, POC (people of color), cioè gli afro-americani e i latini/ispanici. Essi sembrano essere maggiormente inseriti all’interno di quartieri poveri rispetto alla popolazione bianca. Sicuramente questo ha un impatto soprattutto sullo sviluppo degli adolescenti. Da precedenti ricerche è, infatti, emerso che la povertà crea un contesto ecologico che influenza la crescita e i vari cambiamenti degli individui (Jencks & Mayer, 1990; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000).

Nello specifico, l’interesse e le ricerche nei confronti dell’impatto del quartiere d’inserimento parte dagli anni ’40 dello scorso secolo e vuole proprio indagare quelli che sono gli effetti di un contesto povero sulla vita di ciascun individuo (Shaw & McKay, 1942). Il libro “The Truly Disadvantaged” (Wilson, 1987) sottolinea, infatti, proprio la centralità dell’ambiente sullo sviluppo sia dei singoli individui che su quello delle comunità. Da quest’opera, si è poi sviluppata quella che è diventata la ricerca a proposito della relazione tra la povertà e lo sviluppo di comportamenti antisociali nei

giovani provenienti da contesti urbani (Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov, & Sealand, 1993; Jencks & Mayer, 1990; Sampson & Morenoff, 1997). Usando la cornice teorica di sviluppo ed ecologica, Brooks-Gunn e altri collaboratori (1997) sono, infatti, giunti alla conclusione che il quartiere e il benessere economico rivestono un ruolo nello sviluppo dei giovani.

Sicuramente un aspetto fondamentale da cui partire è proprio quello di definire cosa si intende per **povertà del quartiere**. Con questo termine ci riferiamo a quello che è il disagio dovuto da un'assenza simultanea di risorse nel quartiere sotto diversi punti di vista: economico, sociale e familiare (Ross & Mirowsky, 2001). A partire da questa definizione, la povertà è stata, successivamente, definita in modo più specifico usando alcuni indicatori come:

- Proporzione di famiglie che vivono in uno stato di povertà;
- Famiglie con un solo genitore;
- Livello di educazione;
- Percentuale di famiglie che ricevono assistenza pubblica;
- Unità di case vacanti;
- Livello di criminalità;
- Maschi senza un lavoro.

A partire da questi rilevatori, è stato, poi, costruito un punteggio composito del livello di povertà del quartiere. Per portare avanti questa analisi sono stati poi combinati insieme la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979) e i modelli teorici che associano i comportamenti individuali con gli effetti del livello del quartiere. Alcune delle teorie prese in considerazione sono: la teoria sull'isolamento sociale e la disorganizzazione, socializzazione collettiva, controllo sociale e capitale sociale (Ainsworth, 2002; Crowder & South, 2003).

Gli aspetti su cui la ricerca si è principalmente focalizzata sono, quindi, lo sviluppo dell'identità, gli obiettivi accademici, i comportamenti internalizzanti, quelli esternalizzanti, i rischi a livello sessuale, la salute fisica e, infine, la relazione che intercorre tra i geni e l'ambiente in relazione allo sviluppo degli adolescenti (McBride Murry et al., 2011).

A proposito dello **sviluppo dell'identità**, diciamo che non ci sono molti studi che si sono focalizzati su questo aspetto in modo specifico. Da alcune ricerche è, però, emerso che stressors, lo stigma sociale e opportunità limitate per via di un contesto deprivato sembrano inibire il processo di esplorazione dell'identità durante l'adolescenza (Phillips & Pittman, 2003). Sembrano, inoltre, essere maggiormente a rischio gli adolescenti provenienti da una minoranza (es.: gli ispanici) (Herman, 2004).

In riferimento ai **comportamenti internalizzanti**, gli studiosi hanno trovato delle associazioni tra contesti svantaggiati e lo sviluppo di sintomi depressivi (Wickrama & Bryant, 2003), soprattutto per adolescenti afroamericani. Ciò è dovuto al fatto che la provenienza da contesti svantaggiati li ha portati a sperimentare maggiori discriminazioni, il che implica un significativo abbassamento dell'autostima e una diminuzione della qualità della vita con possibili sintomi depressivi (Cooper & Masi, 2007). Oltretutto, in aggiunta ai sintomi depressivi, quando si parla di comportamenti internalizzanti ci si riferisce anche al tasso di suicidi. A proposito di questo, possiamo dire che i livelli di suicidi nell'ultimo periodo sono aumentati anche nella popolazione afroamericana e attualmente questa tematica risulta essere degna di grande nota per questo gruppo etnico (Borowsky, Ireland, & Resnick, 2001). Possiamo, quindi, dire che è emerso che la povertà del quartiere fa aumentare il rischio di depressione negli adolescenti per via di un incremento dei livelli giornalieri di stress, della vulnerabilità ad eventi negativi e di una rottura dei legami sociali (Cutrona, Wallace, & Wesner, 2006).

Da certe ricerche è, inoltre, emerso che la povertà del quartiere sembra anche incrementare lo sviluppo di **comportamenti esternalizzanti** nei giovani, come comportamenti violenti, aggressioni, problemi di condotta e delinquenza (Cleveland, 2003; Karriker-Jaffe, Foshee, Ennett, & Suchindran, 2009; Molnar, Browne, Cerda, & Buka, 2005). Da studi condotti da Beyers e colleghi (2001) è risultato che adolescenti provenienti da contesti in cui c'è un alto SES hanno la metà delle probabilità di commettere azioni violente rispetto, invece, ad adolescenti provenienti da contesti svantaggiati. Ovviamente, questo non è l'unico aspetto da tenere in considerazione e comunque non tutti gli studi hanno rilevato gli stessi numeri, di conseguenza, come già esplicitato, bisogna valutare anche aspetti individuali, familiari e altri fattori contestuali. Sicuramente sembrano però svolgere un ruolo significativo il controllo sociale e soprattutto l'influenza di pari "devianti", il che sembra aumentare le probabilità che i

giovani compiano, a loro volta, atti delinquenti (Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997). Infine, sembrano essere maggiormente predisposti a manifestare comportamenti esternalizzanti i maschi rispetto alle femmine (Beyers et al., 2003), ovviamente però l'esposizione a contesti deprivati porta a problematicità per entrambi i sessi.

Per quanto riguarda gli ultimi due punti, ovvero il **rischio sessuale** e la **salute fisica**, sembra che entrambi questi aspetti siano correlati al contesto di provenienza degli adolescenti. Difatti, dalle ricerche risulta chiaro che contesti deprivati e il poco controllo sociale portano gli adolescenti a consumare un maggior numero di comportamenti sessuali a rischio (Browning et al., 2008). Allo stesso modo, un basso SES sembra anche influenzare comportamenti direttamente correlati con la salute fisica. Adolescenti provenienti da contesti deprivati sembrano, difatti, maggiormente propensi a sviluppare problematiche quali l'obesità, il diabete, problemi cardiovascolari e sembrano tendere di più a consumare tabacco (Lee & Cubbin, 2005).

Ciò che possiamo, dunque, concludere dalle varie ricerche prese in considerazione è che il contesto in cui un individuo è inserito svolge sicuramente un ruolo cruciale. Ovviamente, poi, vanno anche valutate le predisposizioni genetiche, individuali per avere un quadro più ampio e onnicomprensivo (Cleveland, 2003). In futuro sarebbe, quindi, interessante poter ampliare ulteriormente la ricerca e allargare il campione per andare a capire meglio quali sono effettivamente gli elementi più critici correlati ad ambienti deprivati.

Tornando alla questione del contesto d'inserimento, come già è stato sottolineato, quartieri poveri sono meno efficienti nel controllare i comportamenti degli adolescenti e di conseguenza, proprio in questi luoghi, è stato riscontrato il tasso più alto di adolescenti che compiono crimini (Shaw & McKay, 1942). Difatti, la disorganizzazione e la povertà sembrano portare a maggiore problematicità a livello di crimini. Tutto ciò è, infatti, collegato a quella che è poi divenuta nota come la **Situational Action Theory** (SAT). Essa è una teoria del crimine basata sugli attori ed è applicabile a tutti i tipi di crimine (Wikström, 2006). È divenuta molto nota perché si focalizza sulle cause per cui si compiono crimini e viene, quindi, usata come framework teorica per spiegare i collegamenti tra contesto ed azioni criminali (Pauwels, 2011). La SAT prende, difatti, in considerazione sia la propensione individuale al crimine che le azioni criminogene in sé

come cause dirette del crimine stesso. Questa teoria dà molto spazio, quindi, al ruolo del gruppo, soprattutto nel periodo adolescenziale (Kleinewiese, 2022). Sembra, infatti, che se il gruppo ha un ruolo positivo, si tende a non compiere crimini (ruolo protettivo), altrimenti se il gruppo è negativo c'è una maggior tendenza a compiere crimini (fattore di rischio).

Innanzitutto, è bene partire da quella che è la definizione di **crimine**. Con questo termine, in accordo con la SAT, ci si riferisce all'“atto di infrangere una regola morale definita dalla legge criminale” (Wikström, 2006: 63). Questa teoria include sia la persona che l'ambiente e spiega il compimento di un crimine tramite questa modalità. La SAT fa, quindi, riferimento a due costrutti: la propensione al crimine che è la parte individuale e la criminogenità dell'ambiente. Quindi, è solo la combinazione dell'aspetto soggettivo, della propensione personale con l'aspetto oggettivo, ovvero il contesto d'inserimento che può portare a commettere un crimine (Wikström, 2014).

Già a partire dagli anni '90 la ricerca in questa direzione aveva iniziato a prendere mano e si era riscontrata l'importanza del gruppo nel commettere crimini (Warr, 1996). Infatti, far parte di un gruppo che è più o meno incline a compiere reati porta il soggetto a comportarsi di conseguenza (McGloin & Rowan, 2015: 491). L'individuo, infatti, tende ad adattarsi all'ambiente in cui è inserito, proprio perché funziona il cosiddetto meccanismo dell'in-group, ovvero quella volontà del soggetto di uniformarsi e sentirsi parte del gruppo e per questo mette in atto comportamenti devianti (Wilkström, 2004, 2006; Wilkström et al., 2018). Per questo, è importante andare a valutare diversi aspetti per comprendere meglio quali sono i meccanismi che influenzano maggiormente il compimento di atti criminali (Pauwels, 2011):

- **Svantaggio del quartiere e della scuola** in cui si è inseriti;
- **Variabili controllo informali:**
  - 1) **Impegno della scuola:** ruolo cruciale della scuola, essa può fare la differenza;
  - 2) **Monitoring da parte dei genitori:** è fondamentale che i genitori svolgano un controllo sulle attività dei figli e facciano loro da guide;
- **Variabili controllo demografico:**

- 1) **Genere:** i maschi risultano essere più propensi a commettere crimini, soprattutto violenti;
- 2) **Contesto di immigrazione:** provenire da un contesto migratorio fa sì che il soggetto abbia maggiori probabilità di sperimentare una situazione di svantaggio e questa fa sì che, conseguentemente, abbia una maggior propensione a compiere reati;
- 3) **Struttura familiare:** la composizione della famiglia (es.: un solo genitore, genitori divorziati, ecc.) e i problemi familiari possono portare ad esiti diversi e sicuramente situazioni più complesse e per questo motivo, sono maggiormente connesse allo sviluppo di condotte antisociali.

Come già anticipato, quindi, tra i diversi rischi che sembrano essere associati ai contesti deprivati, c'è un'ampia gamma di studi che testimonia la possibile relazione tra povertà e sviluppo di comportamenti antisociali in bambini ed adolescenti (Duncan et al., 1994). Innanzitutto, è bene partire da una breve definizione di cosa si intende per **comportamenti antisociali**. Con questo termine ci si riferisce a tutti quelli che sono comportamenti esternalizzanti e negativi, come atti aggressivi e violenti volti contro il prossimo o più in generale contro norme e/o ambiente esterno (Chung, 2004). L'ambiente svantaggiato può, quindi, portare allo sviluppo di comportamenti devianti ma non bisogna dimenticare quelle che sono le differenze individuali. Difatti, come sostiene anche la SAT (Wikström, 2006), ciascun individuo è a sé e ha le proprie caratteristiche e bisogna valutare la propensione individuale al crimine, oltre che al contesto. Non a caso, nella medesima situazione non tutti reagiscono nello stesso modo.

Un aspetto che risulta essere fondamentale nell'analisi delle condotte antisociali è, proprio, la famiglia. Essa è, infatti, cruciale per quanto riguarda il monitoring, la disciplina e il rapporto tra genitori e figli (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Simons, Simons, & Wallace, 2004). Seguendo l'onda della teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979), difatti, vi sono tre livelli di mediazione dei meccanismi che sono il livello individuale (microlivello), il livello familiare (mesolivello) ed infine quello del quartiere (macrolivello). La famiglia risulta essere proprio al centro dei meccanismi di socializzazione dei bambini e questo spiegherebbe il diretto collegamento con il seguente sviluppo di possibili comportamenti antisociali, qualora si manifestino difficoltà in questo ambito (Barber, 1992). Il fatto di vivere in un contesto deprivato

porta, infatti, i giovani a sperimentare maggiori livelli di stress, che, a sua volta, li porta ad avere più difficoltà ad adattarsi alle diverse situazioni (Lewis, 1990). Questo contesto fa, quindi, sì che i ragazzi percependosi in una situazione stressante mettano in atto maggiori comportamenti esternalizzanti (McGrath, 1970; Conger et al., 1994; McLoyd & Wilson, 1991; Patterson et al., 1992; Yoshikawa, 1994). Inoltre, secondo le varie teorie dei processi familiari, nello specifico la **Social learning theory** (Bandura, 1969), ci viene spiegato che i bambini apprendono tramite l'osservazione, spesso, infatti, i comportamenti disturbati si imparano proprio all'interno delle mura di casa. Difatti, in accordo con la **Social control theory** (Janowitz, 1975), se il contesto familiare svolge un buon monitoring e un buon controllo sociale si hanno meno rischi di problematicità comportamentali. Questo aspetto, purtroppo, invece, sembra venir meno soprattutto in contesti deprivati e questo fa sì che molti ragazzi volgano verso condotte devianti (Le Blanc, 1997).

Come già esplicitato nei paragrafi precedenti, l'altro contesto che sembra avere un ruolo di primo piano nello sviluppo di comportamenti antisociali è proprio il quartiere. Difatti, il quartiere in cui un individuo cresce e vive, fa sicuramente la differenza (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Sono, infatti, degne di nota la **teoria della disorganizzazione sociale** (Sampson, 1991) e quella dell'**isolamento sociale** (Wilson, 1987). Secondo la prima di queste teorie, appunto, se inseriti in un contesto in cui la disorganizzazione sociale è all'ordine del giorno, gli adolescenti sono maggiormente propensi a non rispettare le leggi e questo li porta ad incappare anche nella messa in atto di comportamenti violenti (Reiss, 1995). Un chiaro esempio è la famosa **Broken windows theory** (Wilson & Kelling, 1982). In accordo con questa teoria criminologica, il disordine urbano e il vandalismo generano criminalità aggiuntiva e comportamenti antisociali. D'altro canto, la teoria dell'isolamento sociale sostiene che maggior isolamento porta a maggiori problematiche (Wilson, 1987). L'isolamento dovuto alla povertà e a contesti svantaggiati porta, infatti, a carenza di risorse e, conseguentemente, a maggiori problematiche sia internalizzanti che esternalizzanti, proprio perché crescono i meccanismi di rabbia e frustrazione che possono portare alla messa in atto di meccanismi deleteri rivolti sia verso se stessi che verso gli altri (Wilson, 1991; Saleebey, 2002).

Il basso livello dello status socio-economico (SES) da cui proviene una persona e la violenza del quartiere in cui è inserito sono, dunque, strettamente connessi ad una maggior manifestazione di comportamenti violenti nei giovanissimi (Seidman et al., 1998). Difatti, l'esposizione alla violenza porta a comportamenti antisociali, abuso di droghe e a maggiori livelli di delinquenza (Garbarino, Dubrow, Kostelny, & Pardo, 1992). Questo perché vi è un aumento dello stress psicologico negli adolescenti e ciò li porta più facilmente a scegliere percorsi devianti (Booth & Crouter, 2001; Friedrichs, 1998; Friedrichs et al., 2003; Jencks & Mayer, 1990; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; Murie & Musterd, 2004; Sampson et al., 2002; Wilson, 1987). Sicuramente, infatti, ci rientra l'aspetto individuale ma, allo stesso tempo, vivere in un contesto di deprivazione porta ad aggravare la situazione (Duncan & Raudenbush, 2001). Dall'altro lato, invece, è emerso come la coesione all'interno delle reti sociali possa essere un fattore protettivo e sembra poter prevenire lo sviluppo di comportamenti antisociali negli adolescenti (Chavis & Wandersman, 1990; Sarason, 1974). Così, anche il coinvolgimento degli adolescenti in organizzazioni ed attività del quartiere e un impegno civile fungono da protezione per lo sviluppo di condotte delinquenziali (Hamilton & Fenzel, 1988). Per questo è bene che noi, in quanto futuri psicologi e counselors, cerchiamo di lavorare in questa direzione, ovvero incentivando la coesione sociale, puntando sull'istruzione e sull'impegno civile dei più giovani, in modo tale che essi siano maggiormente propensi, nel loro futuro, a raggiungere uno sviluppo positivo e per loro valorizzante.

## 1.2 POVERTÀ E STIGMA

Ricollegandoci a quanto, quindi, spiegato nel paragrafo precedente, considerando proprio il fatto che la povertà porta a numerosi svantaggi, a partire dall'aspetto economico a quelli che poi sono i risvolti problematici come il possibile sviluppo di comportamenti internalizzanti e/o esternalizzanti, essa risulta essere, anche connessa allo **stigma**. Il sociologo Goffman è stato il primo a proporre una definizione di questo tema, grazie al suo libro "Stigma. L'identità negata" (1963). Secondo lui, esso rappresenta un attributo che scredita in modo profondo l'individuo, lo declassa e lo segna in maniera che può essere anche permanente. In accordo, infatti, anche con altri studiosi, come Crocker, Major e Steele (1998), le persone che, per qualche motivo,

risultano essere stigmatizzate pensano di possedere alcune caratteristiche che li portano ad essere particolarmente svalutati in determinati contesti sociali.

Il concetto di stigma è, dunque, strettamente collegato all'idea di **identità**. Lo sviluppo dell'identità sembra, infatti, essere deficitario in situazioni di deprivazione socio-economica (Phillips & Pittman, 2003). Non a caso, lo stigma viene concettualizzato come la discrepanza tra l'identità virtuale-sociale e quella attuale-personale di una persona (Blaine, 2000; Goffman, 1963; Snow & Anderson, 1987). Con **identità virtuale** si intende come l'individuo viene visto dagli altri, mentre con **identità attuale** si intende come il soggetto si sente (Blaine, 2000). Si parla, quindi, di stigma quando le circostanze attorno alla persona fanno sì che la sua identità virtuale sia più negativa della sua identità attuale. È proprio questa discrepanza che porta il soggetto a sperimentare un sentimento di vulnerabilità (Blaine, 2000). Ciò che noi vogliamo andare ad indagare è, infatti, esattamente la relazione che intercorre tra il concetto di stigma e il contesto di povertà. Difatti, da diversi studi e ricerche è emerso che il modo in cui le persone si percepiscono e sperimentano o meno distress o stigma dipende anche dal contesto in cui sono inseriti (Reutter et al., 2009). In tutto questo, risulta, quindi, chiaro che le persone provenienti da contesti svantaggiati dal punto di vista socio-economico sperimentano maggiore **esclusione sociale**. Ciò richiama alla teoria precedentemente citata dell'isolamento sociale (Wilson, 1987). Essa, per definizione, è connessa allo stigma, in quanto le persone che sono stigmatizzate sono valutate negativamente e, di conseguenza, vivono in una situazione di esclusione sociale (Crocker et al., 1998). Ciò può, dunque, essere visto come una risposta discriminatoria ai processi di stigmatizzazione (Link & Phelan, 2001; Mason, Carlisle, Watkins, & Whitehead, 2001; Reidpath et al., 2005).

Partendo, infatti, dalle ricerche di Goffman (1963), lui ha categorizzato le persone stigmatizzate all'interno di tre principali gruppi:

- 1) **Abomini del corpo**, ovvero le deformità fisiche
- 2) **Difetti del carattere**, come la malattia mentale
- 3) **Stigmi tribali**, ad esempio caratteristiche ereditarie come l'etnia o il genere

Facendo, dunque, riferimento a questa distinzione fatta dal sociologo, risulta chiaro che la povertà che, per esempio, può essere determinata da una mancanza di lavoro viene

inserita nella seconda categoria, ovvero come un difetto del carattere. Di conseguenza, spesso, la povertà causa un grande senso di frustrazione e di vergogna nelle persone. Questo succede perché la nostra società ci fa credere che non avere un impiego dipenda per forza da noi e quindi, siccome l'aver un lavoro o meno non è qualcosa con cui ci nasci, a differenza dell'etnia, ma è qualcosa su cui un individuo potenzialmente può fare qualcosa, l'idea che viene in automatico è, dunque, che se non hai un lavoro dovresti vergognarsi, perché la colpa è tua (Williams, 2009).

Questo concetto di vergogna, connesso allo stigma per via dell'opinione che gli altri hanno di noi, in base alla provenienza socio-economica, è strettamente legato a quella che è divenuta nota come **lack of agency**. Innanzitutto, partiamo con la definizione di **agency**. Con questo termine gli studiosi si riferiscono alla capacità mediata socio-culturalmente dell'agire (Ahearn, 2001). Di conseguenza, quando si usa l'espressione lack of agency ci si riferisce alla mancanza dell'agire da parte di un soggetto. Difatti, come già è emerso nei paragrafi precedenti, il contesto della povertà è spesso correlato a condizioni di svantaggio sotto diversi punti di vista e questo comporta che, proprio per via della presenza dello stigma, le persone che vivono in un contesto deprivato hanno maggiori probabilità di rimanere bloccati nel loro circolo, tanta è la loro demotivazione (Williams, 2009). In questo senso, si può parlare di lack of agency, ovvero il rimanere fermi nella propria condizione tanta è la convinzione di non avere speranza nel trovare una strada alternativa (Reutter et al., 2009).

Da diverse ricerche è, infatti, emerso che persone con basse entrate si tendono a vedere come stigmatizzate, non capite, trattate in modo diverso e viste sotto un'ottica stereotipica (Reutter et al., 2009). Analizzando varie interviste fatte a persone provenienti da questi contesti, emerge, infatti, chiaramente il loro sconforto e il fatto che troppo spesso le altre persone tendono a giudicare la loro condizione o a non comprenderla a fondo, questo perché osservano la situazione solo dall'esterno. Da ciò, dunque, risulta necessario che noi, in conformità con gli obiettivi dell'Agenda 2030, cerchiamo di rompere questi schemi e diamo un senso a quelli che sono gli sforzi e le difficoltà che ciascuna persona vive, dando voce anche a chi, purtroppo, rimane sempre fuori dal gruppo. Solo così facendo, possiamo, infatti, aspettarci di supportare le persone provenienti da contesti svantaggiati a trovare un'alternativa e li possiamo davvero aiutare a non rimanere bloccati nel loro loop, tramite proprio quella che è la

promozione di tematiche fondamentali come l'inclusione, la sostenibilità e andandole, dunque, a supportare nella ricerca di un lavoro dignitoso e che li faccia, dunque, uscire dal circolo vizioso della mancanza di azione per via dello stigma sociale.

### 1.3 POVERTÀ E CONTESTO EDUCATIVO

Come già, quindi, esplicitato nei due paragrafi precedenti, il contesto della povertà porta con sé tutta una serie di problematiche che partono dallo sviluppo di comportamenti devianti e/o internalizzanti e arrivano alla lack of agency tipica dello stigma sociale. Da ciò risulta, dunque, chiaro che la tematica della povertà porta ad avere dei risvolti negativi in diversi ambiti della vita di un individuo. Tra i vari campi su cui la povertà va ad agire non può venir meno il contesto educativo. Come, infatti, definito all'inizio del primo capitolo, quando si parla di povertà, si deve considerare anche quella che è la povertà educativa, questo perché questi due aspetti non possono che andare di pari passo. Come, infatti, precedentemente sottolineato all'aumentare della povertà economica aumenta anche quella che è la povertà educativa. Nonostante, infatti, nel 2017, l'Eurostat abbia notato un **trend di miglioramento del fenomeno di povertà a livello europeo**, siamo passati da una percentuale del 17% nel 2002 ad una percentuale del 10,7% nel 2016, l'Italia rimane, però, sempre a rischio, soprattutto per l'elevato tasso di abbandono scolastico. Soprattutto risulta molto significativo sottolineare quello che è il **divario rilevato tra Nord e Sud**: basti pensare al fatto che il Veneto ha superato la soglia europea del 10%, mentre regioni come la Sicilia e la Sardegna sono ancora ferme al 24%.

Il rapporto "Education at Glance" (OECD, 2017) mette in risalto, come dato positivo, il fatto che, a partire dal 2000, il livello d'istruzione della forza lavoro è diventato più alto nei Paesi dell'OCSE e in quelli partner, dall'altro lato, però, emerge che c'è comunque un alto tasso di dispersione scolastica. Difatti, circa il 25% degli studenti iscritti alla scuola secondaria di secondo grado risulta non aver ancora conseguito il diploma di maturità dopo due anni dalla "scadenza" del regolare corso di studio e questo fa sì che poi circa quattro studenti su cinque tra questi si disiscrivano dalla scuola. Tendenzialmente alla base di tale perdita si riscontra una struttura burocratica e rigida del sistema scolastico che si limita a misurare solamente i risultati della carriera e/o della performance scolastica degli studenti, andando a sottovalutare, però, quelli che

sono i significati personali dell'istruzione scolastica e l'importanza del capitale umano, che si può misurare sia attraverso il titolo di studio posseduto, ma anche tramite quelle che sono le competenze funzionali di ciascun soggetto (TRELLE, 2011). Dunque, si può dire che la **dispersione scolastica**, senza dubbio, **può essere usata come indicatore della qualità del sistema scolastico**, sotto i punti di vista di equità, inclusione, opportunità e successo formativo.

La Commissione europea (2010) ha creato quella che è divenuta nota come la **Piattaforma europea** contro la povertà e l'esclusione sociale che aveva l'obiettivo, entro il 2020, di promuovere un'inclusione attiva nel mercato del lavoro, l'eliminazione della povertà infantile e il superamento delle discriminazione, garantendo l'integrazione delle minoranze. Successivamente, nel 2013 la Commissione europea ha, anche, promosso il **Social Investment Package** allo scopo di andare a valorizzare quello che è il capitale umano, le capacità individuali e migliorare le competenze nel mondo del lavoro e nelle relazioni. Secondo questa prospettiva diventa, quindi, cruciale promuovere un apprendimento che non si focalizzi solo sul periodo della scuola dell'obbligo ma che sia piuttosto un processo che riguardi tutto l'arco della vita delle persone. Ciò va, quindi, oltre all'idea che esista un'età giusta per imparare o che l'insuccesso e l'abbandono scolastico determinino per forza un fallimento nel percorso verso l'apprendimento.

In accordo con questa prospettiva l'apprendimento viene, infatti, ridefinito (Cedefop, 2008):

- **Apprendimento formale**, ovvero che avviene in contesti formali e strutturati come scuole, luoghi d'istruzione e formazione;
- **Apprendimento non formale**, ovvero che si svolge al di fuori delle principali strutture di formazione, come luogo di lavoro o associazioni;
- **Apprendimento informale o esperienziale**, ovvero tutto ciò che proviene dalle attività della vita quotidiana legate anche al lavoro, alla famiglia, al tempo libero. Questo tipo di apprendimento, a differenza degli altri due, non è strutturato in termini di obiettivi o tempi.

All'interno di quest'ottica cambia, quindi, il focus degli interventi di riduzione e contrasto della dispersione scolastica che non sono, quindi, più orientati a far fronte

all'emergenza ma piuttosto a promuovere il successo formativo, l'innovazione e il miglioramento continuo dei sistemi d'istruzione e formazione. Ciò porta, di conseguenza, a promuovere politiche di orientamento formativo che siano efficaci e centrali all'interno di tutto il processo di scolarizzazione, a partire dalla scelta scolastica, universitaria, per arrivare, infine, a quella lavorativa (Calidoni & Pitzalis, 2015).

Da ciò, quindi, si evince quanti elementi devono essere tenuti a mente, per capire le scelte e gli esiti di alcune situazioni, come può essere la povertà e tutte quelle che sono le sue possibili conseguenze, come la dispersione scolastica. Partendo da quella che è la **teoria socio-cognitiva di Bandura** (1986) si può, quindi, dire che l'individuo tende ad adattarsi all'ambiente a lui circostante, nonostante questo, però, la natura umana porta il soggetto, oltre che ad adattarsi, anche ad operare attivamente all'interno di questo contesto. Questa abilità è definita **agentività umana** e rappresenta la capacità dell'individuo di agire attivamente nel contesto in cui è inserito. A partire da questa teoria si è, poi, sviluppata, quella divenuta nota come **“Social Cognitive Career Theory”** (Lent, Brown & Hackett, 1994) che vuole spiegare il modo in cui le persone:

- Sviluppano i loro interessi accademici e lavorativi;
- Costruiscono e modificano i loro piani di formazione e di scelta professionale;
- Raggiungono performance di vari gradi e livelli lungo i loro percorsi accademici e professionali intrapresi.

Tale modello si focalizza principalmente su tre costrutti cognitivo-personali che sono: l'autoefficacia, le aspettative di risultato e le scelte di obiettivi e va ad indagare come essi interagiscono con i fattori ambientali. In tal modo, si cercano di predire le decisioni che le persone possono prendere, tenendo anche conto delle loro scelte accademiche e di carriera lavorativa. Da ciò si può, dunque, concludere che, se in un soggetto sono presenti un elevato livello di autoefficacia, delle buone aspettative di risultato ed è stata fatta un'attenta scelta degli obiettivi futuri, egli ha maggiori probabilità di avere successo in ambito accademico e professionale. Se, però, ciò manca o è deficitario, per via di un contesto sfavorevole come cambiano le cose? Questo è, per esempio, il caso della povertà. Essa, infatti, riveste un ruolo significativo all'interno della vita dei soggetti che, di conseguenza, avranno traiettorie di sviluppo diverse da quelle di chi non proviene da un contesto socio-economico svantaggiato.

Come già esplicitato nel primo paragrafo di questo capitolo, la povertà educativa risulta, infatti, essere strettamente connessa con la povertà economica e ha un impatto significativo sulla vita dei più giovani (Evans, 2004). Non a caso, infatti, la povertà educativa implica l'essere esclusi dalla possibilità di apprendere e, di conseguenza, di sviluppare tutta una serie di skills che sono fondamentali per vivere nella cosiddetta **“società della conoscenza”** (UNESCO, 2005; Save the Children, 2014). Ciò fa sì che adolescenti che vivono in una condizione del genere abbiano, quindi, meno possibilità di sviluppare delle competenze chiave e di trovare delle opportunità per il futuro, come conoscenze, abilità e attitudini adatte al contesto e che risultano essere connesse alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, all'occupazione e alla cittadinanza attiva (GUUE, 2006).

Nel corso degli anni si è sviluppata, infatti, una vera e propria letteratura attorno al tema dell'**economics of education** che ha preso in considerazione quella che è la relazione tra i risultati scolastici e i rendimenti economici degli individui (Mincer, 1974; Ricci, 2011). Il campo d'indagine, poi, si è allargato verso l'analisi delle caratteristiche scolastiche, familiari e territoriali e della loro influenza sulla formazione degli individui. Ciò è stato misurato attraverso la quantità di conoscenza accumulata da ciascun soggetto (Coleman et al., 1966). In tal senso, il nostro obiettivo dovrebbe essere quello di far in modo che il sistema scolastico possa garantire uno standard minimo di apprendimento e cercare, quindi, di rendere quanto più possibili equi gli esiti nell'ambito dell'istruzione (Mynzyuk & Russo, 2016). Ciò è direttamente in linea con il quarto goal dell'Agenda 2030, ovvero richiama l'idea per cui bisogna lavorare nell'ottica di dare a tutti le stesse opportunità a livello di istruzione, indipendentemente dallo status socio-economico, dal genere, dalla etnia e/o dalla provenienza di una persona.

Essendo, dunque, chiaro che la povertà educativa spesso porta ad un minor successo scolastico se non, addirittura, ad un abbandono scolastico, risulta fondamentale cercare di contrastarla. Una prima tipologia di azioni di contrasto di essa potrebbe, per esempio, essere il **predispone strutture e/o servizi che abbiano una valenza sia educativa che culturale**, come il teatro, lo sport, le biblioteche, la musica e l'accesso ad Internet (Alivernini, Manganelli & Lucidi, 2017). Una seconda tipologia di intervento potrebbe, invece, corrispondere a **promuovere il fattore resilienza** nei giovanissimi (Alivernini et al., 2016a). A partire da qui, gli studiosi hanno indagato come agire per migliorare

questa importantissima qualità negli adolescenti. Nell'ambito dell'**Achievement Goal Theory** (AGT) sono, infatti, stati condotti diversi studi per indagare quali sono gli obiettivi di apprendimento di bambini ed adolescenti (Maehr & Zusho, 2009). Sono stati individuati due principali obiettivi: quelli di padronanza e quelli di prestazione (Ames & Ames, 1984). Gli **obiettivi di padronanza** risultano essere maggiormente legati a quella che è la **motivazione intrinseca** dell'individuo, ovvero la motivazione che viene dall'interno e che è maggiormente connessa ad un perseguimento dei propri obiettivi e ad un maggior successo scolastico (Alivernini, Manganeli & Lucidi, 2017). Dall'altro lato, troviamo, invece, gli **obiettivi di prestazione**. Essi sono maggiormente connessi alla **motivazione estrinseca**, ovvero a qualcosa che proviene dall'esterno, come per esempio un premio, un buon voto, dei complimenti. Tale motivazione sembra, d'altro canto, essere connessa a maggiori problematicità, anche se non sempre (Alivernini, Manganeli & Lucidi, 2017).

Da diverse ricerche (McBride Murry et al., 2011) è, infatti, emerso che la povertà ha un effetto anche su quelli che sono gli **obiettivi accademici**. Non a caso, alcune caratteristiche dei quartieri svantaggiati, come il basso SES (status socio-economico) sembrano predire alcuni esiti accademici come il minor tempo speso a fare i compiti, risultati inferiori in test di matematica e di lettura e maggior abbandono scolastico (Ainsworth, 2002; Crowder & South, 2003). Sicuramente questi aspetti sono mediati, anche, da altri indicatori quali: l'etnia e altri fattori demografici, alcuni mediatori educativi, il parenting e i legami sociali. Dalle ricerche di Crowder e South (2003) risultano, infatti, essere più a rischio di abbandono scolastico gli afroamericani rispetto ai bianchi e in numero maggiore i maschi rispetto alle femmine. Le istituzioni scolastiche che sono presenti in zone povere sembrano, infatti, essere meno capaci di fornire un'educazione di qualità, il che si manifesta in minori risultati raggiunti dai ragazzi, in un aumentato rischio di fallimento scolastico e nell'abbandono scolastico (Neild & Balfanz, 2006). Inoltre, Ainsworth (2002) ha anche sottolineato che buone aspettative dei benefici della scuola possono essere dei fattori protettivi per ottenere migliori risultati accademici. All'opposto troviamo, invece, il numero di pari che ha abbandonato la scuola, che rappresenta, d'altro canto, un fattore di rischio di abbandono scolastico anche da parte di altri adolescenti di quella scuola. Infine, il parenting, ovvero il supporto e il controllo familiare, da un lato e, dall'altro, la qualità del tempo

speso all'interno delle famiglie risultano essere fattori protettivi per buoni risultati accademici (Murry, Bynum, Brody, Willert, & Stephens, 2001), così come lo sembra essere il monitoring svolto dai genitori (Fauth et al., 2007). La rete sociale in cui un individuo è inserito risulta, dunque, essere fonte di supporto e fattore protettivo per l'abbandono scolastico, soprattutto se il soggetto non è nato in un contesto di povertà ma ci si è ritrovato durante il periodo dello sviluppo. Questo è spiegato dal fatto che la rete sociale tende ad aumentare la resilienza e la collaborazione nel soggetto in questione, di conseguenza, avere una buona rete sociale d'inserimento può sicuramente aiutare a prevenire peggioramenti (Oyserman, Bybee, & Terry, 2006).

Proprio in ragione del fatto che sono state riscontrate diverse criticità nell'ambito scolastico ed educativo sia a livello internazionale che italiano, i ricercatori si sono proposti di analizzare questa tematica. Per esempio, nel contesto italiano, queste difficoltà sono state rilevate attraverso l'analisi delle **INVALSI**, che vengono somministrate nelle classi prime e terze della scuola secondaria di primo grado e nelle classi seconde della scuola secondaria di secondo grado, (Alivernini, Manganelli & Lucidi, 2017; Mynzyuk & Russo, 2016). Partendo da ciò, quindi, gli studiosi si sono proposti di approfondire questo aspetto somministrando diversi questionari, allo scopo di capire quali sono le variabili che possono migliorare le prestazioni accademiche dei ragazzi e ridurre l'insuccesso scolastico (Alivernini, Manganelli & Lucidi, 2017). Alcuni degli aspetti presi, di conseguenza, in considerazione sono la **“Pattern of Adaptive Learning Scales”** (PALS; Midgley et al., 2000), per capire il tipo di **motivazione** che spinge uno studente; l'**“Academic Motivation Scale”** (AMS; Alivernini & Lucidi, 2008) e l'**“Academic Self-regulation Questionnaire”** (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989), per valutare i livelli di **autoregolazione** e il **locus of causality** dei giovani. Sono stati, poi, valutati anche aspetti come il livello di **inclusione** o **emarginazione** nei contesti di classe, tramite la somministrazione del questionario **“Classmates Social Isolation Questionnaire”** (CISQ; Alivernini & Manganelli, 2016), allo scopo di migliorare l'**inclusione** a livello di classe e ridurre la competizione che non fa che aumentare problematicità a livello scolastico. Infine, un ultimo aspetto che è stato indagato è stato il **benessere soggettivo** dei ragazzi nel contesto scolastico attraverso la somministrazione dello strumento **“School Well-Being Scale”** (SWS; Alivernini & Manganelli, 2015a).

Da ciò risulta, quindi, chiaro quanto lavoro dobbiamo fare in futuro per ridurre la povertà economica ed educativa e garantire maggiori opportunità per il futuro delle nuove generazioni. Un esempio di programma che, infatti, si è rilevato utile in questo ambito è stato il **PISA** (Programme for International Student Assessment, OECD, 2016) curato dall'OCSE. Garantendo, infatti, maggiori opportunità ai giovani, ci assicuriamo un miglior futuro per il Mondo. Per questo è importante sognare in grande e proporre sempre maggiori interventi di orientamento volti ad una migliore conoscenza del mondo che ci circonda e preparare i giovani ad affrontare sempre nuove sfide, valorizzando le proprie esperienze e la loro unicità.

Da numerose ricerche e studi sul campo è, inoltre, emerso che l'adolescenza è un periodo cruciale anche per l'impegno civile (Dalton, 2008). In questo momento della vita si iniziano, infatti, a formare quelle che sono le prime idee dei giovani sui problemi sociali e i vari aspetti importanti della vita. Per questa ragione è bene lavorare in un'ottica propositiva in questa fase cruciale della vita. Da questo studio risulta, quindi, chiara l'importanza di promuovere l'impegno civico nei giovani e che, per arrivare a ciò, c'è bisogno che certe tematiche vengano affrontate e spiegate in modo dettagliato anche in contesti scolastici. Questo perché non può esistere impegno civile senza una base di comprensione della situazione sociale ed attuale. Ciò risulta, infatti, fondamentale per rendere i giovani più consapevoli e coinvolti. Grazie, per esempio, allo studio di Antwerp del 2005 (Pauwels, 2011) si sono potuti, dunque, raccogliere maggiori dati a proposito di queste tematiche e si è constatato quanto il contesto scolastico possa fare la differenza. Questo perché gli adolescenti passano gran parte del loro tempo all'interno della scuola e di conseguenza, trovarsi all'interno di un ambiente svantaggiato li porta a sviluppare maggiori problematicità. Per questo motivo, ci si augura, per il futuro, di poter creare contesti maggiormente inclusivi e sostenibili per gli adolescenti, soprattutto a livello scolastico, in modo tale da cercare di prevenire lo sviluppo di condotte antisociali e l'abbandono o la demotivazione scolastica.

## 2 Il ruolo dell'anticipatory thinking

Ricollegandoci al primo capitolo, in questa sezione andrò a trattare della tematica dell'anticipatory thinking e della sua possibile applicazione nell'ambito di interventi di orientamento al fine di promuovere le tematiche dell'inclusione e della sostenibilità nella vita dei giovani adolescenti.

### 2.1 LIFE DESIGN E ANTICIPATORY THINKING

In relazione con la tematica delle difficoltà riscontrate per via della provenienza da contesti svantaggiati, prima di andare a definire l'altro tema di mio interesse, ovvero l'anticipatory thinking, è doveroso fare una cornice che si riferisca a quello che è la framework all'interno della quale è mio obiettivo muovermi, proprio per andare a dimostrare come, attraverso un approccio sostenibile ed inclusivo e che alimenti lo sviluppo del pensiero anticipatorio, possa contrastare lo sviluppo di meccanismi nocivi per i giovani.

Il 25 settembre 2015 i Paesi membri delle Nazioni Unite hanno sottoscritto quella che è divenuta nota come l'**Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile**, che è un programma d'azione per le persone, il pianeta e le risorse. Essa è costituita da **17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile** da raggiungere in diversi ambiti (ambientale, economico, sociale ed istituzionale) **entro il 2030**. Questi obiettivi mirano a porre fine alla **povertà**, a lottare contro la **disuguaglianza**, ad affrontare i **cambiamenti climatici** e a costruire società che rispettino i **diritti umani** (ONU, 2015). Il goal 4 corrisponde proprio all'istruzione di qualità, ovvero si propone di “fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” (ONU, 2015).

Questa è anche la dimensione in cui si muove l'approccio divenuto noto come Life Design. Il **paradigma del Life Design** è un approccio olistico che si inserisce nella cornice teorica del socio-costruzionismo e sostiene che l'identità di ciascun individuo sia l'esito di un continuo processo di costruzione di tipo sociale, storico e culturale (Young & Collin, 2004). Gli interventi di orientamento che seguono questa prospettiva partono, infatti, dalla ricostruzione delle esperienze e delle storie di vita di ciascun soggetto, con lo scopo di porre ognuno nelle condizioni di poter anticipare i

cambiamenti del mondo del lavoro e sviluppare un'identità formativo-professionale che sia flessibile e che, quindi, riesca ad adattarsi all'imprevedibilità del contesto socio-economico in cui viviamo (Savickas, 2012). Oltretutto, secondo l'approccio del Life Design è cruciale supportare nelle persone la costruzione di diversi possibili scenari rispetto al proprio futuro lavorativo, partendo proprio dall'esplorazione del contesto in cui sono inseriti (Oyserman, Destin & Novin, 2015). Tutto ciò si sposa benissimo con quello che è l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, proprio perché questo paradigma va nella direzione di far sviluppare competenze trasversali, anche note come smart skills, ai più giovani, in modo tale che essi, poi, siano in grado di migliorare la loro occupabilità (Brewer, 2013).

Quando si parla di **smart skills** ci si riferisce alle competenze incrementabili che, se sviluppate, consentono alle persone di relazionarsi in modo positivo nei contesti di lavoro, di collaborare in modo più efficace con i colleghi e di poter, dunque, raggiungere più facilmente la realizzazione dei propri obiettivi professionali. Esse sono delle competenze trasferibili e potenzialmente applicabili in diversi contesti di tipo professionale (Lippman, Ryberg, Carney & Moore, 2015). Secondo questi studiosi, infatti, esistono varie tipologie di smart skills:

- 1) **Abilità sociali**, tra cui rientrano la sensibilità culturale, i comportamenti appropriati al contesto, la capacità di agire in conformità con le norme sociali e la capacità di risolvere i conflitti;
- 2) **Sofisticazione cognitiva**: complex problem solving, pensiero critico e processi decisionali;
- 3) **Abilità comunicative**: comprensione, assertività e interpretazione di pensieri e idee altrui;
- 4) **Intelligenza emotiva**: abilità di dirigere e focalizzare la propria attenzione su degli obiettivi condivisi, capacità di ritardare la gratificazione personale, regolazione emotiva e comportamentale;
- 5) **Idea positiva di sé** che si basa sulla fiducia in se stessi, sull'auto-consapevolezza, sul senso di benessere e sull'autostima.

Secondo Uysal e Pohlmeier (2011) i giovani adulti che giungono alla fase di accesso al mondo del lavoro con maggiori smart skills, tendono, infatti, ad essere maggiormente

persistenti nella ricerca di un posto lavoro dignitoso anche nei casi in cui il processo di raggiungimento sia lungo e difficile. Essi sembrano, inoltre, essere anche maggiormente in grado di costruire reti attraverso le quali acquisire maggiori informazioni sulle opportunità lavorative e più efficaci sia nei colloqui di selezione che nel processo di apertura di un'attività, grazie soprattutto alle capacità di orientamento, creatività ed iniziativa (Ryback, 2012). Secondo Watts e Watts (2008), infatti, possedere smart skills è un buon predittore del successo lavorativo in generale. Per questo, anche in accordo con gli obiettivi di Agenda 2030, diventa fondamentale sviluppare degli interventi sostenibili e innovativi per promuovere lo sviluppo di competenze trasversali prima ancora che i giovani si approccino al mercato del lavoro (Kumar & Hsiao, 2007). In quest'ottica si inserisce proprio quello che è l'anticipatory thinking, che, in una qualche misura, può essere definito come una smart skills che è risultata essere utile per uno sviluppo positivo degli adolescenti, anche quelli provenienti da un contesto svantaggiato, come quello della povertà.

## **2.2 CONTESTO E DEFINIZIONE DI ANTICIPATORY THINKING**

La letteratura attorno al tema dell'anticipatory thinking è relativamente recente. Risale circa al periodo dal 2010 in poi. Difatti, tale costrutto è veramente nuovo e i ricercatori si stanno specializzando ed informando in questo periodo storico a proposito di questa tematica. L'**anticipatory thinking** (AT) è una funzione macro-cognitiva degli individui e dei gruppi. È una sorta di sensemaking, ovvero di una capacità di prepararsi in tempo sia a problemi che ad opportunità (Weick, 1995). Esso può anche prendere la forma di formulazione di aspettative a proposito di eventi futuri (Weick & Sutcliffe, 2001). Esso risulta, infatti, estremamente utile nel riconoscere e prepararsi a sfide difficili in cui possiamo incappare nel corso della nostra vita (Klein, Snowden & Pin, 2011).

In generale, l'uso dell'anticipatory thinking è un'abilità che solo persone esperte riescono ad usare in diversi ambiti. Per esempio, uno dei primi studi che può essere ricollegato alla tematica del pensiero anticipatorio sono le ricerche fatte da deGroot (1946/1978). Egli ha creato dei veri e propri protocolli che studiano le posizioni nel **gioco degli scacchi** e che hanno l'obiettivo di anticipare le mosse successive del gioco. A proposito di questo, è bene fare subito una distinzione. **L'anticipatory thinking e la predizione sono due concetti differenti.** Senza dubbio, il pensiero anticipatorio

coincide con la predizione ma è collegato al terzo livello di consapevolezza descritto da Endsley (1995) e anche da Hawkins e Blakeslee (2005). Difatti, è riduttivo sostenere che l'anticipatory thinking sia semplice predizione, in quanto esso va ben oltre. Esso significa predizione ma anche preparazione ad uno scenario possibile (Klein, Snowden & Pin, 2011). Possiamo dire che esso è parte dell'intelligenza umana ed è ciò che ci permette di gestire alti livelli di incertezza ed ambiguità del contesto in cui siamo inseriti (Klein, Snowden & Pin, 2011). Una cosa certa è, però, che, nonostante esso sia una capacità dell'intelligenza umana, bisogna allenarlo e capire cos'è e come funziona per poterlo usare in modo appropriato. Proprio per questo il pensiero anticipatorio è una tematica che risulta interessante e calzante da studiare nell'ambito del career counseling.

Un altro esempio di studi svolto attorno alla tematica dell'anticipatory thinking è quello dei movimenti oculari. Pradhan e colleghi (2005) si sono occupati di studiare i movimenti oculari di guidatori esperti e non. Da quest'analisi, è emerso che i guidatori esperti tendevano a direzionare il loro sguardo verso potenziali problemi nel corso del percorso di guida. Mentre, i guidatori inesperti tendevano a mantenere lo sguardo sulla strada, senza focalizzarsi troppo su alcuni dettagli. Ciò ci fa capire che, quindi, con l'esperienza, si può usare il pensiero anticipatorio, che coincide anche con una gestione appropriata dell'attenzione, ovvero di dove la si direziona. Non a caso una delle principali differenze tra anticipatory thinking e predizione è proprio il fatto che l'AT si focalizza sull'analisi non solo degli esiti e degli eventi più probabili di una specifica situazione, ma tende a prendere in considerazione anche gli esiti e le dinamiche meno probabili (Klein, Snowden & Pin, 2011).

Un'altra fondamentale differenza tra la predizione e l'anticipatory thinking è, infine, sicuramente il fatto che la predizione è diretta dall'esterno e solitamente consiste nell'indovinare gli stati futuri del mondo; mentre, il pensiero anticipatorio include anche il prepararsi a rispondere agli eventi che si presenteranno (Klein, Phillips, Rall & Peluso, 2007). Quindi, possiamo dire che quando anticipiamo gli eventi ci stiamo anche preparando a rispondere di conseguenza. Lo studioso Lanir, con il suo libro "Fundamental Surprise" (1986), ha spiegato con alcuni esempi dell'ambito militare come, spesso, se non ci prepariamo in modo adeguato tendiamo a fallire, o perché non sappiamo cogliere i segnali o perché non ci preoccupiamo di certi aspetti cruciali.

L'anticipatory thinking dipende, infatti, molto dalla nostra capacità di prepararci e non solo di predire cosa potrebbe avvenire.

Mettendo insieme quelle che sono state le varie idee di numerosi ricercatori, Klein, Snowden e Pin (2011) hanno formulato l'idea secondo cui esistono diverse tipologie di pensiero anticipatorio. Loro ne hanno individuate ben tre, che hanno chiamato come segue:

- 1) **Combinazione di pattern per reagire ai singoli segnali:** questa tipologia di AT non coincide solo con l'individuare il problema, ma anche con il fornire un avvertimento in anticipo per evitare di cadere in delle trappole. Ovviamente, in questo caso specifico, risulta essere fondamentale l'esperienza. Essa, infatti, fa sì che ci siano maggiori probabilità che l'idea che ci siamo fatti con il pensiero anticipatorio sia giusta se una persona allena da tempo questa capacità. In ogni caso, è bene stare attenti all'overconfidence, perché essere troppo sicuri di se stessi, in quanto si ha molta esperienza nel campo, può anche portare a sviste ed errori (Klein, Snowden & Pin, 2011);
- 2) **Traiettoria di tracciamento per reagire a dei trend:** questa tipologia di pensiero anticipatorio coincide con la preparazione agli eventi in base a come si pensa che essi si andranno a dispiegare e al tempo che reputiamo ci voglia a reagire ad una determinata situazione. Questa metodologia richiede, quindi, una **prospettiva funzionale**, ovvero un'analisi non solo degli eventi esterni ma anche una preparazione e delle solide capacità interne (Beach & Mitchell, 1990). Per spiegare meglio cosa significa l'espressione **traiettoria di tracciamento**, partirei dal definire cosa s'intende, in questo specifico caso, col termine traiettoria. Essa può essere vista come una specie di segnale. In questo senso, è cruciale usare la narrativa, ovvero il fare attenzione alle esperienze degli altri e tramite ciò calibrare le nostre future azioni (Kuirtz & Snowden, 2003);
- 3) **Forma condizionale di pensiero anticipatorio, nel quale le persone reagiscono alle implicazioni di combinazioni di eventi:** quest'ultima tipologia di anticipatory thinking richiede di vedere la connessione tra eventi. La forma condizionale di AT richiede, dunque, la mindfulness. Per cogliere, infatti, l'interdipendenza tra più eventi è necessaria proprio la mindfulness (Langer, 1989; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 1999). La forma condizionale di pensiero

anticipatorio comprende, dunque, sia il cogliere le inconsistenze e la fallacia del pensiero umano sia il notare le varie connessioni tra eventi, perché, solo così, si riesce ad avere una prospettiva più chiara della situazione che ci circonda (Klein et al., 2000).

Per completare il quadro e chiarire, quindi, ulteriormente alcuni dubbi, è bene fare una distinzione tra quelli che sono il pensiero controfattuale, il pensiero strategico e il pensiero anticipatorio. Con il termine **pensiero controfattuale** ci si riferisce alla tendenza umana a creare delle possibili alternative ad eventi che si sono già verificati in passato. Si tratta di tipiche domande e dubbi esistenziali come “E se mi fossi comportato in questo modo?”, “E se avessi fatto...”. Queste riflessioni emergono proprio quando ci si sofferma a pensare a come certi eventi sarebbero potuti andare diversamente (Roese, 1997). L’origine di questa tipologia di pensiero risale alla filosofia di Aristotele e Platone. Essi, infatti, riflettevano sullo status delle affermazioni ipotetiche e sulle loro conseguenze, anch’esse ipotetiche e plausibili (Birke, Butter & Köppe, 2011). Altri studiosi che poi hanno ripreso questo concetto sono stati Leibniz (Roese & Olson, 1995) e Rescher (1964). Quest’ultimo ha collegato il pensiero controfattuale con quella che è divenuta nota come **logica modale**. Da questo momento in poi, questo concetto ha iniziato a diffondersi, in generale, in tutto l’ambito della psicologia e ha cominciato ad essere affiancato al tema dell’anticipatory thinking e del pensiero strategico.

Con il termine **pensiero strategico**, invece, ci si riferisce al processo che rientra all’interno della strategia d’impresa e nello specifico nella pianificazione strategica delle azioni di mercato nel presente, al fine di ottenere maggiori risultati positivi (Sacerdote, 2019). La differenza con il pensiero controfattuale sta nel fatto che il pensiero strategico si focalizza sul presente e cerca di escogitare strategie da attuare nel presente al fine di ottenere benefici immediati. Mentre, il pensiero controfattuale si basa più su concetti astratti e si propone d’indagare azioni passate che non possono essere cambiate ma che fanno sorgere tutta una serie di quesiti interessanti. La differenza con l’anticipatory thinking sta, invece, nel fatto che quest’ultimo è direzionato nel futuro e si occupa di analizzare, predire e capire come reagire ad eventi futuri. Dall’altro lato, invece, il pensiero strategico si basa su una pianificazione di eventi nel presente, al fine di avere un profitto nell’immediato.

Infine, con il concetto **anticipatory thinking** ci riferiamo ad un processo chiave cognitivo che viene principalmente usato dagli esseri umani per navigare con successo in sistemi ambigui e complessi. In queste situazioni, gli individui devono, infatti, analizzare gli stati delle cose, anticipare gli esiti e prevedere eventi futuri (Geden et al., 2018; Geden et al., 2019). Tale concetto, difatti, è nato in connessione con temi molto pratici come il prepararsi alle emergenze, l'analisi dell'intelligenza e la preparazione militare. Tale abilità è, dunque, una capacità unicamente umana che ci permette di imparare ad agire senza aver avuto fisicamente esperienza di qualcosa. Non si tratta, quindi, solo di prevedere il futuro ma piuttosto di valutare come agire in svariate situazioni anche in base al contesto in cui ci troviamo ad operare (Cox, 2016).

## 2.3 IL BACKGROUND TEORICO DELL'ANTICIPATORY THINKING

Il pensiero anticipatorio, dunque, richiede all'individuo di **portare la sua immaginazione al di là di quello che è lo stato attuale delle cose** e di focalizzarsi su possibili realtà alternative. Tale forma di immaginazione può, dunque, essere considerata come una forma di viaggio mentale (Tulving, 2002), nel quale le persone svolgono un lavoro di simulazione mentale, basandosi, però, sul riprodurre delle loro memorie semantiche ed episodiche già esistenti (Irish et al., 2012; Addis et al., 2007) oppure tramite la combinazione di vari ricordi con il fine di immaginare eventi passati o futuri alternativi (Suddendorf & Busby, 2005). Immaginarsi, dunque, eventi passati e non realizzatisi è un tema che è stato ampiamente dibattuto e che ha ricevuto numerosi riscontri anche da studi a livello neurologico (Okuda et al., 2010; Schacter et al., 2007, 2008; Botzung et al., 2008).

In accordo con questo possono essere individuati diversi tipi di anticipatory thinking:

- 1) **Ramificazioni prospettiche:** ciò coincide con un'anticipazione di stati futuri del sistema e con l'identificazione di indicatori che possono portare a ciò. Si parte, quindi, dal presente e si arriva al futuro con diverse ramificazioni, ovvero considerando diversi aspetti (Geden et al., 2019). Un esempio potrebbe essere quello di anticipare la disponibilità di acqua in un determinato Stato nel 2040;

- 2) **Backcasting:** questa tipologia di AT prevede un esame di un futuro stato di sistema e una riflessione su eventi presenti che hanno portato a questo. Si parte, quindi, da ipotizzare aspetti del futuro per poter agire nel presente (Geden et al., 2019). L'anticipazione di modi tramite cui far concludere un conflitto in un determinato Paese per il presente potrebbe essere, dunque, un esempio di questa tipologia di ragionamento;
- 3) **Ramificazione retrospettiva:** infine, l'ultima tipologia di AT indagata da Geden e colleghi (2019) coincide con l'identificazione di ignoti sistemi del passato che hanno portato alla situazione presente. In questo caso, si parte dalla situazione presente e si vanno ad estrapolare gli eventi passati che possono aver scatenato la situazione attuale in cui ci troviamo. Un esempio di questa tipologia di pensiero anticipatorio potrebbe, infatti, essere rappresentata dall'identificazione dei partiti che sono stati dietro ad un attacco terroristico in un determinato Paese del Mondo.

L'obiettivo dell'anticipatory thinking è, quindi, quello di generare un range di possibili sistemi futuri o passati che possono essere interpretati e utili per la progettazione futura. In questo senso, la creatività risulta essere una dote estremamente centrale. Infatti, essa è una capacità che deve essere stimolata, che tende a migliorare con l'esperienza e che può risultare, dunque, utile proprio per la pianificazione e l'uso del pensiero anticipatorio (Baer, 2015).

Partendo dalla stessa definizione di pensiero anticipatorio, possiamo chiaramente capire che una componente chiave dell'AT è proprio il guardare in prospettiva le situazioni, il pensare al futuro e la **pianificazione** è una delle quattro modalità con cui si può agire in ottica futura (Cardona-Rivera et al., 2020). Dalle ricerche è, infatti, emerso che si ha un miglioramento dell'anticipatory thinking se si potenzia la pianificazione automatica. Gli esempi a cui gli esperti si sono riferiti riguardano delle simulazioni di self-driving car da cui è emerso che tanto più la persona fa esperienza ed automatizza la sua pianificazione tanto meno errori fa e riesce a predire quello che succederà in futuro (Gilpin, 2019). La predizione umana di eventi futuri è, infatti, soggetta a bias comuni di immaginazione. Non a caso, infatti, si è visto che chiedere alle persone di immaginarsi di aver fatto un incidente con la macchina la scorsa settimana fa sì che esse tendano a dare maggiori dettagli nelle descrizioni delle situazioni (Anderson & Dewhurst, 2009). Mentre, se

viene chiesto ad un soggetto di immaginarsi che gli capiti un incidente con la macchina la settimana prossima, nel racconto si tendono ad accumulare maggiori bias cognitivi (Kane et al., 2008). Da qui, risulta, dunque, chiaro che la predizione umana di eventi futuri è soggetta a numerosi bias e stereotipi.

Secondo gli studiosi D'Argembeau e Van der Linden (2004), inoltre, più si chiede alle persone di predire eventi futuri, più tendono a fare predizioni stereotipate. Per questo è importante, in quanto orientatori e counselors, **aiutare le persone ad uscire dal loop della rigidità e aiutarli dunque ad usare diversi metodi di pianificazione per predire in modo più sensato gli eventi futuri e di conseguenza le loro future azioni** (Duncker & Lees, 1945). Altri ricercatori, McCaffrey e Spector (2012), inoltre, hanno riscontrato che le persone tendono ad essere conservatrici anche nei compiti creativi. In generale, infatti, gli esseri umani tendono a scegliere la strada già battuta per paura di sbagliare. Scegliere questa strada ha apparenti meno rischi, per cui gli individui, in quanto spaventati dal cambiamento, cercano di fare la scelta che gli comporta meno adattamenti. Difatti, per avere risposte e/o soluzioni più creative ai compiti, c'è bisogno di chiederlo esplicitamente alle persone (McCaffrey & Spector, 2012). Chiedere, dunque, in modo esplicito di cambiare alcuni caratteri nei compiti e stimolare la mente umana fa, quindi, sì che le persone riescano anche a muoversi nell'incertezza e di conseguenza, riescano ad usare anche l'anticipatory thinking.

Considerando quanto detto prima, dunque, l'avvio dell'anticipatory thinking risulta essere un chiaro esempio di **pianificazione umana nel ciclo** (HILP, Kambhampati & Talamadupula, 2015), ovvero esso coincide con un sistema di pianificazione che considera un operatore umano e anche l'interazione che, a sua volta, suscita l'esplorazione deliberata e variegata di possibili rilevanti esiti futuri. Proprio per questo, diversi studiosi hanno pensato che, per poter capire più nel dettaglio questo concetto, fosse utile studiare anche i **dati fisiologici**, come l'eye-tracking (Cardona-Rivera et al., 2020). Difatti, è emerso che i movimenti oculari sono connessi con l'elicitazione dell'AT. de Rooij e dei colleghi (2018) hanno, infatti, riscontrato che c'è un aumento della dilatazione pupillare nei casi di pensiero divergente durante la somministrazione di compiti creativi. Inoltre, Roca e altri ricercatori (2011) hanno anche rilevato che i numeri, le localizzazioni e le durate delle fissazioni oculari cambiavano in relazione all'uso dell'anticipatory thinking e al processo di decision making. Infine, altri studiosi

ancora, tra cui Hintz (2017), hanno scoperto l'esistenza di una connessione tra i vari movimenti oculari anticipatori e il mondo sia del linguaggio che quello visivo.

Prendendo, quindi, in considerazione tutte le informazioni finora raccolte, possiamo dire che l'anticipatory thinking può essere visto come una **capacità metacognitiva**. Le tre principali aree di lavoro su cui gli studiosi si sono concentrati sono:

- 1) **Cognizione prospettica:** coincide con un ambito della psicologia cognitiva il cui obiettivo è quello di comprendere l'abilità umana di ragionare e immaginare il futuro;
- 2) **Ragionamento obiettivo:** esso coincide con una tipologia di agenti che si adatta e formula i propri obiettivi in risposta all'ambiente in cui si trova;
- 3) **Metacognizione:** questo ambito è strettamente connesso con l'anticipatory thinking e il processo di decision making (Amos-Binks & Dannenhauer, 2019).

Come già accennato, il pensiero anticipatorio è un concetto emergente in psicologia (Geden et al., 2018) e comprende tutti i vari processi cognitivi che vengono utilizzati per prepararsi per il futuro. Dunque, esso può essere definito come una combinazione di tre principali elementi:

- 1) **Immaginazione:** coincide con l'immaginarsi qualcosa a proposito del futuro, usando la creatività (Mahadevan, 2018);
- 2) **Pensiero divergente:** viene usato per individuare quelle che sono le differenze individuali nella creatività (Guilford, 1967). Usare questo elemento dell'AT coincide, quindi, con il chiedere alle persone di svolgere compiti di pensiero divergenti e vedere come essi si muovono in questo ambito (Silvia et al., 2008);
- 3) **Prospezione:** è l'abilità di spiegare cosa potrebbe succedere in futuro. Essa è guidata dall'immaginazione volta al futuro. Szpunar e colleghi (2014) hanno suddiviso la prospezione in quattro principali modalità che sono: la pianificazione, l'intenzione, la simulazione e la predizione.

Per quanto concerne, invece, il **ragionamento obiettivo**, possiamo dire che un approccio per mitigare i rischi è quello di codificare le mappature dagli stati agli obiettivi, in modo tale che, quando un soggetto si trova in un determinato stato, dovrebbe poi raggiungere l'obiettivo corrispondente al determinato stato in cui si trova.

Ovviamente, questo meccanismo funziona se non ci sono dei rischi, altrimenti bisogna produrre una mappa dei rischi in modo tale da non farci sfuggire gli obiettivi che ci siamo prefissati (Coddington et al., 2005). Risulta, dunque, fondamentale usare dei metodi di razionalizzazione e un'attenta pianificazione d'interventi, poiché solo facendosi un piano d'azione si riesce a raggiungere il nostro obiettivo e si può trovare la soluzione ad un potenziale problema (Veloso et al., 1998; Dannenhauer & Cox, 2018; Hoffmann & Brafman, 2005; Dannenhauer, 2019; Muñoz-Avila et al., 2015).

Infine, quando si parla di **metacognizione** ci si riferisce a processi che vertono sulla cognizione in una forma o nell'altra (Cox et al., 2011). Amos-Binks e Dannenhauer (2019) hanno usato il **modello MIDCA** (Metacognitive Integrated Dual-Cycle Architecture) per riflettere sui processi dell'anticipatory thinking. Un primo aspetto fondamentale di questo modello è sicuramente il fatto che separa in modo esplicito i processi cognitivi da quelli metacognitivi. I **processi cognitivi** sono quelli che sono più direttamente relati al mondo, mentre i **processi metacognitivi** sono quelli che sono connessi ai processi cognitivi e agli stati. Da ciò, si evince che il pensiero anticipatorio può essere classificato come un processo metacognitivo, in quanto viene utilizzato per riflettere su degli aspetti cognitivi, ad esempio il capire come agire in base a cosa potrà accadere. Si ha, dunque, un'attività di monitoraggio delle varie capacità, allo scopo di progettare qualcosa per il futuro (Cox et al., 2017; Dannenhauer et al., 2018). Le tre fasi puramente metacognitive del modello MIDCA sull'anticipatory thinking sono: interpretare, pianificare e controllare. Da qui poi si passa ad analizzare le **componenti deliberate, divergenti e rilevanti** (Amos-Binks & Dannenhauer, 2019). Tutto ciò nasce, infatti, dall'idea secondo cui per avere un buon risultato nell'usare il pensiero anticipatorio è bene identificare le vulnerabilità degli obiettivi, ovvero anticipare in qualche modo il potenziale fallimento ed agire in conseguenza a questo. Risulta, dunque fondamentale prepararsi un piano d'azione allo scopo di ridurre quelli che sono i possibili fattori di fallimento e creare un'aspettativa anticipatoria che tenga in considerazione più di una possibilità (Dannenhauer et al., 2018).

In quest'ottica si inserisce, dunque, il cosiddetto modello applicativo dell'anticipatory thinking che è il **POCL** (Partial Order Causal Link). Esso coincide con la rappresentazione in base ai piani dell'agente. Secondo questo modello, le minacce di nesso causale possono rappresentare esplicitamente dei potenziali fattori di fallimento e

possono essere determinate da fattori esterni (Penberthy & Weld, 1992). Prima di tutto, risulta fondamentale identificare quali sono i potenziali problemi negli obiettivi che ci siamo posti, questa fase si chiama **vulnerabilità degli obiettivi**. Dopodiché è bene **anticipare il fallimento** e capire come muoversi di conseguenza, per **mitigare** la situazione. Da questo modello applicativo si sviluppa il già nominato MIDCA che prevede tutta una serie di fasi, tramite le quali si riesce ad avere una migliore applicazione dell'anticipatory thinking. Andiamo ora a vedere nel concreto quali sono le fasi di questo modello:

- 1) **Monitoraggio**
- 2) **Interpretazione**
  - a. Individuazione delle discrepanze
  - b. Spiegazione del problema
  - c. Formulazione dell'obiettivo
- 3) **Valutazione**
- 4) **Comprensione**
- 5) **Pianificazione**
- 6) **Controllo**

Oltre a seguire questi step, risulta essere fondamentale, però, capire come agire nel contesto in base alla cornice valutativa, ovvero a seconda degli outcome che si vogliono raggiungere. In questo senso, possiamo dire che la differenza che intercorre tra il problem solving e l'anticipatory thinking sta proprio nel fatto che, nel primo caso, si cerca di risolvere una problematica partendo dalle nostre risorse e a cose ormai successe; mentre, nel caso del pensiero anticipatorio, ci si prepara in anticipo un piano d'azione e si è anche maggiormente flessibili, perché non si presuppone di dover seguire per forza un percorso prestabilito, ma si aggiusta in un certo senso il tiro in base alla situazione con cui ci si trova ad interfacciarsi.

Di seguito, ho riportato due schemi presi dall'articolo di Amos-Binks e Dannenhuer (2019) per rendere più chiara la spiegazione del funzionamento di questo modello applicativo dell'anticipatory thinking.

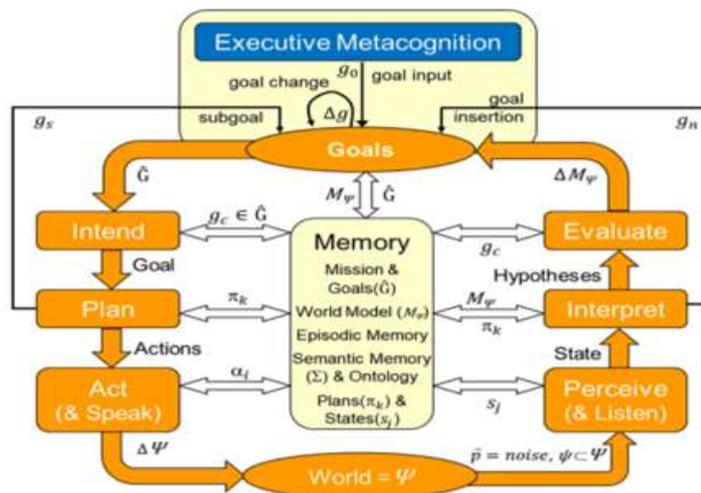


Figura 1. MIDCA livello cognitivo

Tratto da “Anticipatory thinking: A metacognitive capability” Amos-Binks, Dannenhauer, 2019

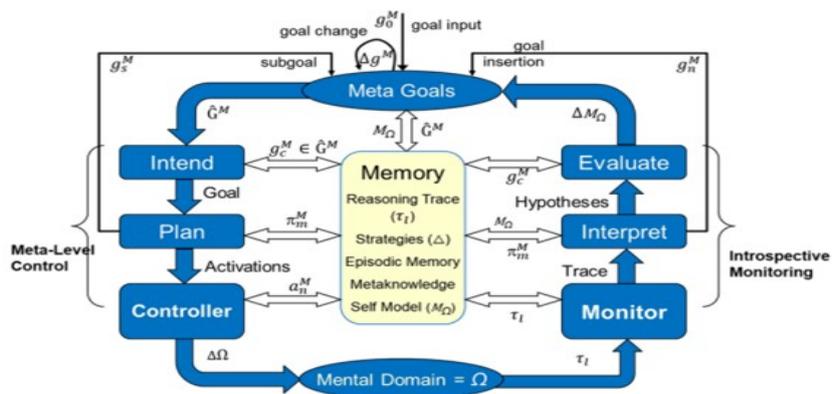


Figura 2. MIDCA livello metacognitivo

Tratto da “Anticipatory thinking: A metacognitive capability” Amos-Binks, Dannenhauer, 2019

In base a tutte le varie informazioni raccolte, risulta, dunque, chiaro che il pensiero anticipatorio è una **skill cognitiva cruciale** per affrontare con successo sistemi complessi e ambigui che ci troviamo di fronte ogni giorno (Geden et al., 2019). Esso è altamente usato in ambito di pianificazione militare, analisi dell’intelligenza, business,

medicina e nell'ambito dei servizi sociali. Le persone devono, infatti, utilizzare le informazioni a loro disposizione per identificare avvertimenti, per anticipare tutta una serie di possibili esiti e per prevedere quali sono gli esiti più probabili, in modo tale da evitare di essere colti alla sprovvista (Geden et al., 2019). Il pensiero anticipatorio è, quindi, collegato alla predizione, ma distinto da questa (Klein et al., 2007). Esso si basa su diverse componenti cognitive che sono connesse tra loro, come per esempio: l'attenzione, la memoria, le funzioni esecutive, la consapevolezza del contesto in cui ci si trova e la competenza nell'ambito d'azione (Koziol et al., 2012; Mullally & Maguire, 2014).

Come già dettagliatamente spiegato, sono state individuate dagli studiosi tre forme di anticipatory thinking che sono: le ramificazioni prospettiche, il backcasting e le ramificazioni retrospettive (Geden et al., 2019). Ognuna di queste forme di pensiero anticipatorio coinvolge **tre processi distinti e fondamentali** che sono:

- 1) **Riconoscimento** di una situazione in base ai segnali presenti e a quelli che derivano da esperienze passate;
- 2) **Estrapolazione** di un determinato elemento da un diverso stato di partenza. Questo processo è soprattutto fondamentale quando ci troviamo a navigare in un ampio e complesso sistema che prevede moltissimi elementi che sono collegati tra loro e da cui bisogna estrapolare il significato;
- 3) **Costruzione** di un modello mentale del sistema che si basa su diverse evidenze (Klein et al., 2007; McLennan et al., 2009).

Da diversi studi è, inoltre, emerso che la fase dell'estrapolazione è strettamente connessa alla creatività (Mumford et al., 1991). Questa fase, infatti, comprende una componente del pensiero che prevede la generazione di idee creative da usare per il futuro (Cropley, 2006). In relazione a ciò, infatti, anche gli studiosi Osburn e Mumford (2006) hanno riscontrato che il prevedere porta a raggiungere una tipologia di problem solving di più alta qualità e più originale. Oltretutto, anche il ricercatore Byrne, insieme ad altri colleghi (2010), ha scoperto che l'anticipare le implicazioni di idee e piani porta ad usare in modo più proficuo e creativo il problem solving e ciò fa sì che si riescano a raggiungere anche in modo più facile gli obiettivi che ci siamo posti.

In base, dunque, a quanto sappiamo sull'anticipatory thinking, possiamo dire che risulta piuttosto difficile misurarlo, in quanto non è qualcosa di puramente concreto e misurabile. I pochi metodi esistenti per esaminare l'anticipatory thinking, infatti, si sono per lo più basati su delle misure a dei compiti specifici (Doane et al., 2004; Rosalie & Müller, 2013). Uno degli strumenti che, però, è risultato avere grande validità (validità di costruito, validità convergente e validità discriminante) ed essere, quindi, uno strumento psicometrico valido è l'**ANTA** (Anticipatory Thinking Assessment). Esso va ad indagare la **relazione tra il pensiero anticipatorio e alcuni fattori disposizionali** (Geden et al., 2019). Secondo Mellers e altri ricercatori (2005) esistono diversi fattori disposizionali che sono connessi al pensiero anticipatorio, ma i tre principali sono:

- 1) **Bisogno di chiusura:** coincide con la sensazione di fastidio che l'individuo sperimenta nelle situazioni ambigue (Webster & Kruglanski, 1994). Esso è negativamente correlato con il pensiero anticipatorio, in quanto quest'ultimo si basa proprio sull'analisi degli aspetti ambigui ed incerti del futuro;
- 2) **Bisogno di cognizione:** rappresenta la motivazione che un individuo ha per le attività che sono mentalmente stimolanti (Cacioppo & Petty, 1982). Questo fattore disposizionale, invece, correla positivamente con il pensiero anticipatorio, in quanto porta la persona a ricercare sempre più informazioni e situazioni stimolanti (Verplanken et al., 1992). Inoltre, sia il bisogno di cognizione che quello di chiusura sembrano essere relati anche all'apertura all'esperienza (Sadowski & Cogburn, 1997; Onraet et al., 2011), che a sua volta richiama ai temi della creatività e del pensiero divergente (McCrae, 1987);
- 3) **Mindfulness:** è la tendenza ad essere vigili e aperti di mente nel presente (Bishop et al., 2004) ed è associata, dunque, ad un aumento della creatività, in quanto essa prevede la possibilità di cambiare prospettiva e di usare l'elaborazione creativa (Lebuda et al., 2016). Quest'ultima caratteristica risulta, dunque, anch'essa, positivamente correlata con l'anticipatory thinking.

Lo strumento ANTA è stato somministrato a 210 persone, di cui 70 uomini e 140 donne di età media 37.88. Tutti i partecipanti avevano più di 18 anni, avevano raggiunto almeno il 95% all'Human Intelligence Task (HIT), risiedevano negli Stati Uniti e la loro prima lingua era l'inglese. Per essere reclutati e partecipare alla ricerca gli è stato dato un compenso di \$2.50 a testa e sono stati scelti da Mechanical Turk di Amazon.

L'obiettivo dello strumento era, quindi, quello di misurare i processi generativi divergenti dell'anticipatory thinking e andare, dunque, a capire l'importanza di questo per progettazioni future non solo a livello locale ma anche a livello globale (Geden et al., 2019). Nello specifico sono state usate due diverse richieste:

- 1) Anticipazione dell'impatto delle tecnologie smart a casa, soprattutto per gli anziani da qui a 10 anni;
- 2) Pensiero a proposito della disponibilità e dell'uso del tempo libero da qui a 10 anni.

Le risposte lasciavano molto spazio alla riflessività e sono state poi valutate su una scala a 5 punti in base a 4 indicatori principali: l'**unicità** della risposta, la **specificità**, ovvero il livello di elaborazione della risposta, la **distanza**, ovvero la creatività e l'impatto nonostante l'incertezza delle tematiche discusse e infine la **diversità**. Da queste analisi è, dunque, emerso che l'anticipatory thinking è una skill essenziale per diverse professioni ed è estremamente utile per navigare e sopravvivere in un mare di incertezze. L'ANTA ha fornito un metodo per valutare, quindi, l'abilità umana di usare il pensiero anticipatorio e generare tutta una serie di possibili risposte a proposito del futuro (Geden et al., 2019). In quest'ottica risulta, dunque, fondamentale cercare di implementare l'uso del pensiero anticipatorio nelle persone tramite una diretta stimolazione. Ciò sarebbe interessante se potesse direttamente partire in ambito scolastico e familiare, in modo tale da rendere consapevoli quanto prima possibile i giovani all'uso di questa skill che è risultata molto utile in disparati ambiti.

In collegamento con il tema dell'adolescenza, andiamo quindi a vedere alcuni studi che si sono proposti di analizzare l'anticipatory thinking e il suo uso nella fase dell'adolescenza. Come già ampiamente esplicitato nel primo capitolo, l'adolescenza è un periodo caratterizzato da numerosi cambiamenti ed è un periodo in cui gli adolescenti sono molto vulnerabili a sviluppare sia comportamenti esternalizzanti che internalizzanti. Tra i vari sintomi che gli adolescenti possono sviluppare ci rientrano proprio i sintomi depressivi (comportamenti internalizzanti). Difatti, esistono numerosi studi che vanno ad indagare quali sono le caratteristiche che fanno sì che certi adolescenti siano più propensi a sviluppare sintomi depressivi (Kiesner, 2002; Kovacs, 1992; Rudolph, Hammen & Burge, 1994; Selfhout, Branje & Meeus, 2009). Uno degli

aspetti che è sembrato essere connesso a questo tema è sicuramente l'influenza dei pari, ovvero avere continui contatti con pari con sintomi depressivi porta ad un maggior rischio di svilupparli a sua volta (Prinstein, 2007; Stevens & Prinstein, 2005), per via di un meccanismo noto come **peer contagion** (Stevens & Prinstein, 2005). Inoltre, è anche noto che le ragazze sono più predisposte ad essere "contagiate" da questo fenomeno, ovvero tendono a sviluppare maggiori sintomi depressivi dei coetanei maschi (Lansford et al., 2006; Rudolph, 2002; Selfhout et al., 2009).

Il fenomeno del peer contagion è un tipo specifico di influenza dei pari sull'individuo e coincide con la tendenza dei pari ad influenzarsi a vicenda e ciò funziona sia per gli aspetti positivi che per quelli negativi, come i sintomi depressivi. Ciò sembra avvenire perché gli adolescenti tendono a voler aumentare la percezione di appartenenza al gruppo anche assumendo comportamenti potenzialmente nocivi sia per loro stessi che per gli altri (Prinstein, Cheah & Guyer, 2005). Diciamo che si può parlare di un vero e proprio circolo vizioso, in cui vanno ad aumentare sempre di più i problemi della comunicazione e l'affettività negativa (Rose, 2002; Rose, Carlson & Waller, 2007). Dalle ricerche è, infatti, emerso che il fenomeno del peer contagion dei sintomi depressivi è mediato dall'**anticipazione del fallimento**, ovvero dall'aspettativa di fallire che i ragazzi hanno a proposito dei compiti che dovranno affrontare in futuro (Määttä, Nurmi & Stattin, 2007; Nurmi, 1993, 1997). I giovani, dunque, che entrano in questo circolo vizioso di comportamenti di **self-handicapping**, arrivano ad aumentare sempre di più i sentimenti e i pensieri depressivi (Nurmi, 1997; Overbeek et al., 2006). Diciamo, quindi, che si può parlare di un circolo che si autoalimenta e che fa sì che i sintomi depressivi aumentino l'anticipazione del fallimento e che quest'ultima aumenti a sua volta i sintomi depressivi tra gli adolescenti (Zalk et al., 2010).

Lo studio svolto da Zalk e altri colleghi (2010) si è, dunque, proposto di andare ad analizzare più nel dettaglio l'anticipazione del fallimento e il ruolo che effettivamente ha tra gli adolescenti per lo sviluppo di sintomi depressivi. Sono stati presi in considerazione 329 studenti dell'ottavo grado della scuola in Svezia, 148 femmine e 181 maschi con un'età media di 14.28 anni. Sono stati seguiti questi ragazzi per 4 anni e poi sono stati inclusi nel campione anche i pari nominati da ciascun partecipante alla ricerca e sono arrivati quindi ad avere 847 partecipanti, di cui 355 ragazze e 492 ragazzi con un'età media di 14.29 anni. I dati sono stati raccolti durante le ore scolastiche

tramite la somministrazione di questionari. Le misure che gli studiosi sono andati a prendere in considerazione sono state le seguenti:

- 1) **Nominare tre pari** con cui passavano la maggior parte del loro tempo e con cui si confidavano;
- 2) I **sintomi depressivi** che sono stati misurati tramite l'uso della scala **“Child Depression Scale from the Center for Epidemiological Studies”** (Radloff, 1977). Questa scala è costituita da 20 item a cui si deve rispondere su una scala Likert a 4 punti che va da 1 che significa “mai” a 4 che significa “spesso” ed è risultata avere un'adeguata **specificità**, una **validità di costruito** e una **validità predittiva** nel rilevare i sintomi depressivi tra gli adolescenti (Aebi, Metzke & Steinhausen, 2009; Olsson & Von Knorring, 1999; Perreira, Deeb-Sossa, Harris & Bollen, 2005);
- 3) L'**anticipazione del fallimento**, ovvero è stata misurata il livello di convinzione dei ragazzi di poter fallire in futuro tramite la somministrazione del questionario **“Strategy-Attribution Questionnaire”** (Nurmi, 1993), a cui i ragazzi dovevano rispondere tramite una scala Likert a 4 punti, dove 1 indica per “nulla vero” e 4 indica “molto vero”. È stata usata questa scala perché è risultata essere una delle poche ad avere un'adeguata validità di costruito (Nurmi, 1993, 1997; Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto, 1995) e anche una validità predittiva significativa (Määttä, Nurmi, & Stattin, 2007; Salmelo-Aro, Anora, & Nurmi, 2008).

Da questa ricerca è, dunque, stata confermata la relazione tra la peer contagion e lo sviluppo di comportamenti depressivi negli adolescenti ed è stato visto che tanto maggiore è il contatto con pari con sintomi depressivi e che tendono ad anticipare il fallimento, tanto più aumenta il rischio che il circolo si autoalimenti e cresca a dismisura (Zalk et al., 2010). In quest'ottica si potrebbe, dunque, inserire l'anticipatory thinking. Come abbiamo visto da varie ricerche, esso, infatti, risulta essere fondamentale per le sfide di tutti i giorni e cercare di stimolare l'uso di questo è risultato essere estremamente utile per la progettazione futura (Geden et al., 2019). Se, infatti, si riuscisse a sostituire l'anticipazione del fallimento con una preparazione maggiore degli adolescenti nei confronti delle sfide future, si potrebbero avere più risposte positive e presumibilmente i giovani correrebbero anche minori rischi di sviluppare sia comportamenti esternalizzanti che comportamenti internalizzanti, come i sintomi

depressivi. La nostra idea, in quanto futuri counselors, dovrebbe, infatti, essere quella di implementare interventi che promuovano l'uso dell'anticipatory thinking anche tramite interventi di orientamento volti alle scuole, in modo tale che si possa garantire una maggior pianificazione ai ragazzi e che questi possano avere maggiori opportunità di percorrere il percorso a loro più adatto e che gli permetta di raggiungere i loro obiettivi.

## **2.4 LA PROSPETTIVA DELL'ORIENTAMENTO SOSTENIBILE ED INCLUSIVO E L'ANTICIPATORY THINKING**

A proposito di quanto trattato nei tre precedenti paragrafi risulta, quindi, interessante riflettere su come un tema nuovo come l'anticipatory thinking possa sposarsi perfettamente con l'**approccio del Life Design** (Savickas, 2012). Con le varie crisi che si sono succedute nel corso della nostra storia e i vari cambiamenti socio-economici diciamo che la ricerca si è trovata spesso in difficoltà nel capire come dare una nuova prospettiva a seguito della crisi del lavoro e dell'orientamento tra il 2007 e il 2008. Sicuramente un valido contributo a questa tematica è stato offerto dal **Life Design International Research Group**, al quale ha aderito anche il **laboratorio La.R.I.O.S.** dell'Università degli Studi di Padova.

Tale gruppo è nato da un'idea di Mark Savickas (2012) e ha dato vita ad una rete di collaborazioni che hanno portato a mettere a punto una nuova visione del career counseling. Durante gli anni 2000 il gruppo si è incontrato numerose volte ed è arrivato alla stesura di un **position paper** (Savickas et al., 2009), tradotto in diverse lingue e in cui vengono spiegati i modelli di riferimento e l'idea che c'è alla base dell'orientamento inclusivo e sostenibile. Con questo trattato, il gruppo invita, quindi, le scienze dell'orientamento ad abbandonare i concetti di “sviluppo ed orientamento professionale” ed andare piuttosto nella direzione di una creazione di una vera e propria “traiettoria di vita” per l'individuo che si rivolge a noi, in quanto professionisti dell'orientamento (Nota & Rossier, 2015).

La prospettiva del Life Design si basa, dunque, su cinque linee guida, riportate di seguito:

- 1) **Dai tratti e dagli stati al contesto:** con questa prima linea guida, gli studiosi propongono di superare la visione del profilo normativo ed “oggettivo” del

perfetto candidato e propongono piuttosto di ricorrere ad una descrizione dinamica;

- 2) **Dalla prescrizione al processo:** questo secondo suggerimento propone di abbandonare le modalità di far consulenza che si basano sul dare consigli ed indicazioni ma lasciare piuttosto lo spazio all'analisi delle strategie di coping per affrontare l'incertezza del mondo professionale e la sua complessità;
- 3) **Dalla casualità lineare alle dinamiche non lineari:** i ricercatori promuovono un'analisi più complessa del contesto in cui ci troviamo e sostengono che sia impossibile poter comprendere il mondo professionale ricorrendo a delle visioni riduzionistiche, ma piuttosto risulta utile lavorare sull'anticipazione e pianificazione di eventi futuri (anticipatory thinking);
- 4) **Dai fatti scientifici alle realtà narrative:** Savickas e i suoi collaboratori (2009), con questo quarto principio, vogliono, quindi, sottolineare che ha senso basarsi sulla realtà scientifica e sulle ricerche che abbiamo a disposizione ma, in quanto professionisti di orientamento, bisogna anche saper andar oltre. Risulta, infatti, fondamentale valutare gli aspetti soggettivi di ciascun individuo e calibrare proposte e movimenti per il futuro anche in relazione a questo aspetto. È fondamentale dare, dunque, spazio all'individuo di trovare autonomamente la traiettoria che ritiene più adatta al suo futuro;
- 5) **Dalla descrizione al “modeling” per la valutazione dell'efficacia:** partendo dal presupposto che ogni persona è diversa ed unica e le realtà in cui l'individuo si trova ad agire lo sono altrettanto, è bene trattare le varie tematiche in modo altamente personalizzato e non certamente in modo standardizzato.

Da ciò risulta, dunque, chiaro che un intervento di orientamento deve essere presente durante tutto l'arco di vita di una persona (lifelong). Inoltre, deve essere un approccio olistico e dinamico e deve tenere in considerazione che ciascuna cosa accade ed esiste in relazione al contesto e quindi non si può valutare la persona e/o la situazione senza aver considerato tutto ciò che gli sta attorno. Infine, è fondamentale che l'orientamento non accompagni le persone solo nei momenti di passaggio ma svolga piuttosto un ruolo preventivo. In quest'ottica è interessante inserire l'anticipatory thinking. Questo nuovo concetto, infatti, va a braccetto con l'approccio del Life Design. Difatti, l'AT agisce esattamente come strumento preventivo, in quanto viene usato in contesti militari,

medici e comunicativi, proprio per prevedere e pianificare interventi futuri in base alle nostre conoscenze (Geden et al., 2018).

Da tutto ciò, dunque, risulta chiaro quanto ci stia a cuore occuparsi soprattutto di chi rischi maggiormente di trovarsi a disagio o in difficoltà nel progettare il proprio futuro. Quindi, è fondamentale mobilitare e potenziare alcune dimensioni quando si fa un'analisi in un intervento di orientamento. Per la soddisfazione e la realizzazione professionale si sono, infatti riscontrate utili alcune skills come: la speranza, l'ottimismo, la resilienza, l'agency, l'intenzionalità, il pensiero critico, l'investimento nella formazione e anche l'adattabilità professionale (career adaptability). A proposito di quest'ultima skill, è stato creato anche un questionario "Career Adapt-Abilities Inventory, a cura di Savickas e Porfeli (2012), con lo scopo di andare ad analizzare la presenza delle seguenti dimensioni negli individui:

- 1) **Preoccupazione per il futuro:** la capacità di mantenere una prospettiva temporale che sia connessa a speranza ed ottimismo;
- 2) **Senso di controllo:** sensazione di avere comunque controllo e un senso di autoregolazione su ciò che ci succede;
- 3) **Curiosità:** capacità di analizzare in modo curioso ed attento sia se stesso che le varie opportunità che si possono presentare attorno a noi;
- 4) **Fiducia:** capacità di darsi da fare per soddisfare le proprie aspirazioni e i propri obiettivi.

Inoltre, oltre all'aspetto dell'adattabilità professionale, altri elementi che sono stati presi in considerazione dall'**International Hope Research Team (IHRT)** sono sicuramente la **speranza** e l'**ottimismo**, in quanto queste qualità sono utili per reagire alle situazioni critiche e affrontare le varie sfide che il futuro ci riserva (Soresi & Nota, 2014; Nota & Soresi, 2014; Snyder et al., 2001). Questi due fattori sembrano, infatti, essere associati a maggiori livelli di soddisfazione e di adattamento personale e conseguentemente a minori livelli di depressione ed ansia e quindi anche ad un minor ricorso a comportamenti disadattivi (Malinauskas & Vaicekauskas, 2013). Non a caso, dalle ricerche svolte da Soresi e Nota (2014), gli adolescenti che risultano essere più fiduciosi e ottimisti sono anche più soddisfatti della loro vita e hanno più fiducia nelle loro capacità di prendere decisioni per il loro futuro scolastico e/o professionale.

Oltre a questi aspetti, è risultata essere cruciale, nell'ambito della progettazione futura e all'interno del quale si può collocare lo stesso pensiero anticipatorio, la **prospettiva temporale** e l'**orientamento futuro**. Ciò coincide, dunque, con la capacità delle persone di guardare oltre l'immediato e di pianificare nel lungo termine in base alle informazioni che si hanno del contesto. Possedere un buon orientamento al futuro, dunque, significa riconoscere la presenza di continuità tra passato e presente ma allo stesso sapersi svincolare da questi (Boyd & Zimbardo, 2005). Infine, risulta essere degna di nota e importante per uno sviluppo positivo della persona in generale, ma anche in ambito professionale, la **resilienza**. Essa coincide con la capacità di affrontare e superare in modo flessibile le sfide che ci pone la vita davanti e di sapersi, quindi, adattare al contesto in cui ci troviamo (Guichard, 2015).

Nell'ambito dell'IHRT sono stati, infatti, messi a punto proprio dei questionari volti ad indagare questi aspetti, di seguito menzionati:

- 1) Il questionario "**ProSpera**" (Soresi & Nota, 2014) volto ad analizzare la propensione alla speranza e all'ottimismo in età adolescenziale e adulta;
- 2) La scala di autovalutazione "**A proposito di Lavoro**" (a cura del laboratorio La.R.I.O.S.) e volto ad indagare l'ottimismo nei confronti dello sviluppo in termini lavorativi e riferiti, quindi, alla propria professione;
- 3) Il questionario "**Designing my future**" (a cura del laboratorio La.R.I.O.S.) che va a valutare la propensione all'orientamento al futuro e alla resilienza.

Tutti questi questionari menzionati sono, dunque, volti ad indagare l'atteggiamento e il modo di porsi degli individui nei confronti del futuro sia da un punto di vista generale che scolastico e/o professionale e correlano perfettamente con la tematica dell'orientamento in ottica sostenibile ed inclusiva e con l'idea dell'anticipatory thinking. Non a caso, tutti i questionari citati in questo paragrafo sono alcuni di quelli che sono stati da me usati nelle somministrazioni ai ragazzi, allo scopo di indagare la loro posizione nei confronti del futuro, della pianificazione e per comprendere, dunque, la loro prospettiva nei confronti di tematiche apparentemente tanto lontane e misteriose, ma che gli potranno essere utili per la loro progettazione futura.

## 3 Applicazioni ed analisi delle tematiche della povertà, comportamenti esternalizzanti, abbandono scolastico e pensiero anticipatorio

Questo capitolo è dedicato all'analisi dei dati raccolti e prevedrà un richiamo a tutte le tematiche trattate nei primi due capitoli bibliografici. L'obiettivo di questo capitolo è, dunque, quello di andare a vedere quali sono le relazioni che intercorrono tra la questione della povertà, i comportamenti esternalizzanti e l'abbandono scolastico e quanto l'anticipatory thinking possa essere utile e prezioso per degli interventi preventivi, nell'ottica di un orientamento sostenibile ed inclusivo.

### 3.1 INTRODUZIONE

Come ampiamente affrontato nei precedenti capitoli, la società in cui ci troviamo ad essere inseriti è caratterizzata da molteplici sfide e minacce per via dei continui cambiamenti. Non a caso, la nostra società è in continuo movimento ed è definita da Beck come la **risk society** (1992). Secondo le ricerche del famoso sociologo, infatti, la nostra società può essere definita società del rischio proprio per il fatto che è totalmente fuori controllo. Essa è una società dove i troppi movimenti, dovuti al consumismo, alle guerre, alla povertà, alle varie problematiche socio-economiche, hanno portato a far scomparire qualunque certezza. Proprio in questa realtà tanto complessa e disordinata, diventa, dunque, interessante indagare quelle che sono le relazioni che intercorrono tra i contesti svantaggiati, come per esempio la situazione di povertà, e i risvolti sociali come la povertà educativa, l'abbandono scolastico e i comportamenti devianti negli adolescenti. È, infatti, significativo, per noi counselors, soffermarsi a capire quali possono essere delle potenziali strategie d'intervento che possano arginare questa tipologia di problematiche, prendendo, soprattutto, come modello d'intervento gli obiettivi dell'**Agenda 2030** (ONU, 2015) e l'approccio del **Life Design** (Young & Collin, 2004).

Dai risultati delle varie ricerche, infatti, è emerso che contesti svantaggiati, caratterizzati da un basso status socio-economico, tendono a portar con sé anche problematiche a

livello sociale per chi vive in questa situazione. Un esempio di questo è la maggior difficoltà ad apprendere dei giovani inseriti in contesti svantaggiati, il che li porta, dunque, a sviluppare la cosiddetta povertà educativa (Save the Children, 2017, p.6). Un altro aspetto interessante è sicuramente il fatto che tutto ciò sembra essere collegato, da un lato, ad una diminuzione del benessere della vita degli adolescenti e, dall'altro, ad un aumento delle condotte problematiche in una sempre più ampia fascia di giovani (Seidman et al., 1998; Garbarino, Dubrow, Kostelny, & Pardo, 1992). Si può, dunque, parlare di un vero e proprio circolo vizioso: dove un aspetto peggiora l'esito di un altro. Collegato a ciò, si è, infatti, riscontrata una maggiore probabilità di abbandono scolastico da parte degli adolescenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati (Eurostat, 2017).

Diventa, quindi, cruciale, per noi psicologi, cercare di trovare delle alternative a questa catena di eventi che si susseguono. La nostra idea dovrebbe essere quella di trovare delle potenziali soluzioni e/o degli interventi preventivi che tendano a promuovere un approccio sostenibile ed inclusivo. Una tipologia d'interventi che porti, dunque, ad una valorizzazione delle caratteristiche di ciascun ragazzo, piuttosto che ad una traiettoria di sviluppo disfunzionale (Savickas, 2012). A proposito di questo, dalle ricerche di diversi studiosi, è, difatti, emerso che la progettazione futura e lo studio dei vari fenomeni a noi circostanti può essere utile per raggiungere un maggior benessere socio-emotivo dei più giovani, con una conseguente diminuzione di manifestazioni di condotte devianti (Klein, Snowden & Pin, 2011). Il nostro obiettivo, dunque, è quello di andare a capire come, nello specifico, l'uso del pensiero anticipatorio possa aiutare gli adolescenti a scegliere il percorso di vita a loro più adatto e ad evitare, quindi, lo sviluppo di comportamenti internalizzanti e/o esternalizzanti (Geden et al., 2019). Andiamo, quindi, a vedere, nel dettaglio, cosa è emerso dalla raccolta e dall'analisi dei dati su un campione di adolescenti.

### **3.2 IPOTESI DI RICERCA**

Considerando la letteratura trovata, l'idea di questa ricerca ha l'obiettivo di indagare l'influenza del contesto d'inserimento sulla vita degli adolescenti e come un intervento di orientamento che prevede un'incentivazione nell'uso del pensiero anticipatorio possa

aiutare i ragazzi a perseguire delle traiettorie di sviluppo positive. In questo studio, sono stati coinvolti 79 studenti con un'età media di 16,65, al fine di analizzare le ipotesi riportate di seguito.

- a. Se vi fossero delle differenze statisticamente significative nelle variabili oggetto d'indagine per quanto riguarda il **reddito**. Nello specifico, ci si aspetta che le persone con un reddito più elevato riportino maggiori emozioni positive;
- b. Se vi fossero delle differenze statisticamente significative nelle variabili oggetto d'indagine in relazione al **livello medio degli interessi disciplinari** dei ragazzi. Nel particolare, ci aspettiamo che i giovani con maggior interesse nelle discipline scolastiche abbiano anche maggior speranza ed ottimismo nei confronti del futuro;
- c. Se vi fossero delle differenze statisticamente significative nelle variabili oggetto d'indagine **tra il gruppo di giovani con una visione economica del futuro maggiormente solidale rispetto al gruppo di giovani con una visione economica del futuro maggiormente conservativa**. Specificatamente, ci si attende che gli adolescenti appartenenti al primo gruppo siano maggiormente attenti a tematiche come l'inclusione, l'ambiente e le emozioni;
- d. Infine, siamo andati a verificare **se le variabili associate al futuro predicessero gli interessi scolastici**. Nello specifico, ci si aspetta che una visione del futuro maggiormente solidale predica maggiori interessi a livello accademico-scolastico.

### 3.3 METODO

#### 3.3.1 Partecipanti

Lo studio è stato svolto su un gruppo di 79 adolescenti che hanno un'età tra i 16 e i 18 anni (età media = 16,65; DS = 0,68). Le femmine sono 69, ovvero l'87,34% , mentre i maschi sono 10, ovvero il 12,66% del campione. Tutti gli studenti che hanno preso parte a questa ricerca provengono da un liceo, il Liceo Classico Tito Livio di Padova. Tutti i ragazzi frequentano le classi terze e quarte della scuola superiore (1° e 2° liceo). 49 studenti frequentano la classe terza, ovvero il 62,03%, mentre i restanti 30 adolescenti fanno parte delle classi quarte del liceo, ovvero rappresentano il 37,97% del campione.

Inoltre, per quanto riguarda la nazionalità, i partecipanti sono quasi tutti italiani (98,7%), fatta eccezione per una ragazza con nazionalità rumena (1,3%). Oltre a questo, per quanto riguarda la città di provenienza, la maggior parte degli alunni ha dichiarato di vivere a Padova (93,7%), fatta eccezione per 5 di questi (6,3%) che hanno dichiarato di vivere nelle vicinanze della città (Albignasego, Campodarsego, Limena, Vicenza e Vigodarzere). Infine, per quanto riguarda la situazione familiare quasi tutti gli studenti (96,2%) hanno riportato di avere due genitori, mentre 3 ragazzi (3,8%) del campione hanno riferito le informazioni richieste solo a proposito di uno dei due genitori, aspetto che ho reputato importante da riportare per indagare gli esiti del contesto d'inserimento e familiare degli adolescenti.

### 3.3.2 Strumenti

In questo studio sono stati usati due protocolli, entrambi messi a punto dal Laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università degli Studi di Padova e somministrati a distanza di una settimana uno da un altro. Il **primo protocollo** è costituito dai seguenti strumenti:

- Una prima parte di raccolta di **dati anagrafici** e **pensieri** degli adolescenti in collegamento alla **scuola** (discipline, rendimento ed interesse), alla **famiglia** (professione e titolo di studio dei genitori), alle **previsioni future** (progetti professionali e/o universitari). Nello specifico, questa prima parte si suddivide in due principali strumenti di raccolta di informazioni: il questionario con i quesiti a proposito del tuo futuro e quello sulle aspettative rispetto al futuro.
  - 1) **Quesiti a proposito del tuo futuro** (La.R.I.O.S., 2023): questo questionario è composto da ben 8 domande a risposta aperta (es.: “A proposito del mio futuro mi piacerebbe...”, “Penso che un lavoro potrà essere considerato un *buon lavoro* solo se...”) che richiedono ai partecipanti di riflettere sul loro futuro personale e professionale, nello specifico su ciò che desiderano, sulle loro preoccupazioni, su ciò che immaginano possa accadere nella loro vita in generale e in ambito lavorativo, al termine del loro percorso di studi.
  - 2) **Aspettative rispetto al futuro** (La.R.I.O.S., 2023): questo secondo strumento, invece, è composto da 4 item che esplorano quanto gli adolescenti si sentano descritti da tali affermazioni. Le risposte vengono

misurate tramite una scala a 5 punti, dove 1 indica “per nulla”, 2 “poco”, 3 “abbastanza”, 4 “molto” e 5 “moltissimo”. Le affermazioni in questione sono:

- a. È inutile che mi sforzi di pensare al mio futuro...molto dipenderà dal caso;
  - b. Anche se cerco di mettere a fuoco cosa potrei fare in futuro, succederà qualcosa che mi farà cambiare idea;
  - c. Anche se prendo delle decisioni sul mio futuro succederà certamente qualcosa che mi impedirà di raggiungere i miei obiettivi personali;
  - d. Dedicare tempo a pensare ai propri obiettivi professionali è inutile in quanto ciò che si farà dipenderà in realtà da tanti altri fattori;
- **Consapevolezza verso il futuro** (La.R.I.O.S., 2023): questo strumento è costituito da 5 parti. La prima di queste è formata da 13 item che indagano quelle che sono le **conoscenze oggettive** ( $\alpha = .66$ ) rispetto a tematiche come sostenibilità, ecologia, diritti umani ed ambiente (“La povertà colpisce indiscriminatamente le diverse regioni d’Italia”, “La deforestazione riguarda solo le generazioni future”, etc.). Ai partecipanti viene chiesto di rispondere a proposito di queste affermazioni con “Vero”, “Falso” o “ANA” (acronimo che sta per “ancora non ho avuto modo di approfondire il tema”). La seconda parte è, invece, costituita da 12 item che approfondiscono le cosiddette **conoscenze soggettive** ( $\alpha = .81$ ) riguardo ai temi di sostenibilità, diritti umani, ecologia ed ambiente (“Quanto pensi di conoscere il problema delle differenze di salario fra uomini e donne?”, “Quanto pensi di conoscere il problema della desertificazione?”, etc.). In questo secondo caso, i soggetti sono invitati ad esprimere il loro grado di conoscenza della specifica tematica tramite l’uso di una scala Likert a 5 punti, dove il valore 1 sta ad indicare che “non ne ho proprio idea, il valore 2 “ho solo qualche vaga idea”, il valore 3 “ho abbastanza conoscenza sul tema, il valore 4 “conosco bene il tema” ed infine il valore 5 indica “sono un esperto/un’esperta in questo tema”. La terza parte è composta da 15 item che esplorano le **credenze** inerenti a questioni di attualità come

l'inclusione, le discriminazioni e i diritti umani ( $\alpha = .79$ ). Un esempio di item che fa parte di questa sezione è “Penso che ognuno debba trattare con rispetto tutte le persone”. In questa sezione ci sono, poi, altri 15 item che riguardano sempre le credenze ma su tematiche legate a questioni ambientali, ecologiche e sostenibili ( $\alpha = .81$ ). Un'affermazione che rientra tra queste è “Dobbiamo evitare in ogni momento sprechi e consumi inutili”. In questo caso, i partecipanti sono invitati a rispondere a questi item sempre tramite una scala Likert a 5 punti, dove il valore 1 corrisponde a “non concordo per nulla” e il punteggio 5 indica “concordo completamente”. La quarta parte è composta da 12 item che si focalizzano sull'analisi di **emozioni e stati d'animo** sempre in riferimento a tematiche come l'inclusione, le discriminazioni e i diritti umani ( $\alpha = .75$ ) (esempio di item: “Mi arrabbio nel constatare che c'è uno scarso impegno nel nostro Paese per garantire a tutti un lavoro dignitoso”) e altri 12 item che indagano gli stati d'animo in relazione alla sostenibilità, all'ambiente e all'ecologia ( $\alpha = .86$ ). Altro esempio che rientrano in questa seconda categoria di item inerenti alle emozioni è “Mi indigno quando vedo intere zone verdi della mia città distrutte per fare spazio a nuove costruzioni o attività industriali”. Anche in questo caso, i soggetti sono invitati a rispondere tramite l'uso di una scala Likert a 5 punti che funziona come quella della terza parte. Infine, la quinta e ultima parte di questo strumento è costituita da 12 item che riflettono sulle **azioni** a vantaggio dell'inclusione e dei diritti umani e contro le discriminazioni ( $\alpha = .92$ ) (“Differenziare i rifiuti”) e altri 12 item che riflettono, invece, sulle azioni inerenti questioni di sostenibilità, di ecologia e d'ambiente ( $\alpha = .90$ ) (“Partecipare ad un seminario/una conferenza sul tema delle disuguaglianze sociali”). In tal caso, ai partecipanti viene richiesto di rispondere sempre tramite l'uso di una scala Likert a 5 punti, dove il valore 1 indica “mai”, il valore 2 “qualche volta”, il valore 3 “abbastanza”, il valore 4 “quasi sempre” ed infine il valore 5 “sempre”;

- **PRO.SPERA** (Soresi, Ferrari, Nota & Sgaramella, 2012): è un questionario in cui vengono riportate 22 frasi che si riferiscono a delle cose che una persona potrebbe pensare o fare. La modalità di risposta a queste affermazioni è misurata attraverso l'uso di una scala Likert a 5 punti dove 1 sta per “mi descrive molto

poco”, 2 sta per “mi descrive poco”, 3 sta per “mi descrive abbastanza”, 4 sta per “mi descrive molto” ed infine il valore 5 sta per “mi descrive moltissimo”. Questo strumento vuole misurare 3 principali fattori che sono: l’ottimismo, la speranza e la visione negativa. La dimensione dell’**ottimismo** viene calcolata su 5 item e si riferisce a frasi come “Penso di essere ottimista” ( $\alpha = .84$ ). Il fattore speranza si evince, invece, da 9 item tra cui “Finora ho ottenuto ciò che ho desiderato di più” ( $\alpha = .84$ ). Infine, la dimensione della **visione negativa** viene calcolata tramite i restanti 8 item del questionario, un esempio di una tra queste affermazioni è “Spesso me la sento che le cose andranno male” ( $\alpha = .69$ );

- **Designing My Future** (Santilli et al., 2017): questo strumento va a valutare la **resilienza** e l’**orientamento al futuro** dei partecipanti. Questi due costrutti risultano, infatti, essere fondamentali in quanto sono associati alla costruzione e alla pianificazione del futuro. Il questionario è formato da 19 item a cui bisogna rispondere tramite una scala Likert a 5 punti, esprimendo il grado di accordo con le affermazioni riportate. In questo caso il valore 1 sta per “molto poco”, mentre il valore 5 sta per “moltissimo” e i restanti numeri rappresentano le posizioni intermedie. I due costrutti che lo strumento misura sono quindi così suddivisi:

- 1) **Orientamento al futuro** ( $\alpha = .88$ ): richiama i pensieri, i sentimenti e le idee che una persona può avere rispetto al proprio futuro. Questo fattore è analizzato tramite 11 item, alcuni tra queste affermazioni sono “A proposito del mio futuro ho molte aspirazioni” e “Per il mio futuro ho alcuni obiettivi ben precisi”;

- 2) **Resilienza** ( $\alpha = .88$ ): è definita come quella capacità fondamentale per poter affrontare le situazioni avverse, le sfide e le incertezze che il futuro ci mette di fronte. Tale costrutto viene misurato usando i restanti 8 item dello strumento. Alcuni esempi di frasi che misurano questo fattore sono “Mi impegno sempre molto per raggiungere i miei obiettivi” e “Dopo un fallimento non mi scoraggio facilmente”;

- **NEO Personality Inventory – 3** (McCrae, Costa, & Martin, 2005): è un questionario che misura i tratti generali di personalità. Il questionario originale è composto da 240 item che indagano 5 aspetti definiti dal modello del Big Five, ovvero: nevroticismo, apertura, estroversione, piacevolezza e coscienza. Questa

versione è stata validata in italiano per adolescenti ed adulti, in quanto si è visto essere valida. Nella versione da noi presentata gli item sono 32 e le scale che siamo andati ad usare sono solo 4 delle 30 presenti. Una delle scale indagate è quella dell'**ansia**, che è composta da 8 item. Un esempio di un item che fa parte di questa categoria è “Mi preoccupo spesso per le cose che possono andare male” ( $\alpha = .75$ ). La seconda scala che abbiamo usato è quella della **depressione** che è formata da altri 8 item, tra cui “A volte mi sento completamente inutile” ( $\alpha = .74$ ). Inoltre, la terza scala che abbiamo usato, sempre composta da 8 item, è quella della **rabbia**, all'interno della quale rientrano affermazioni come “Mi fa spesso arrabbiare il modo in cui la gente mi tratta” ( $\alpha = .79$ ). Infine, la quarta ed ultima scala che è stata coinvolta in questa versione breve del NEO Personality Inventory – 3 è quella delle **emozioni positive**. Essa è rappresentata da frasi come “Ho provato una gioia irrefrenabile” ( $\alpha = .76$ ). Le risposte degli alunni sono state raccolte tramite l'uso di una scala Likert sempre a 5 punti, dove il valore 1 sta ad indicare “completamente in disaccordo” e il 5 sta per “completamente d'accordo”;

- **Il futuro è ormai dietro l'angolo...cosa ci riserva? Un questionario sugli obiettivi dell'ONU in favore di uno sviluppo sostenibile e inclusivo** (Soresi, Nota, & Santilli, 2019): questo questionario verte sui **17 obiettivi dell'ONU** per uno sviluppo sostenibile ed inclusivo ( $\alpha = .86$ ). Essi fanno riferimento al progetto dell'**Agenda 2030** e hanno lo scopo di far riflettere e pensare al proprio futuro e alle proprie scelte in modo originale e stimolante. L'idea è quella di cercare di stimolare il pensiero critico nei partecipanti e far sì che nel prendere le decisioni per il futuro non si fermino solo a pensare a se stessi, ma che siano anche in grado di guardare al di fuori e pensare anche agli altri, alla possibilità di accettare qualche sacrificio e rinvio di piaceri in favore di un perseguimento di obiettivi più impegnativi ma anche più rilevanti a livello sociale. Un esempio di quesito è “In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire effettivamente a tutti un'istruzione di qualità. Il tema dell'accesso ad un'istruzione di qualità per tutti quanto potrebbe interessare le tue scelte formative e lavorative future?”. Ai partecipanti è richiesto di

rispondere usando le modalità: “quasi per nulla”, “poco”, “abbastanza”, “molto” e “moltissimo”;

- **Career Adapt-abilities Inventory** (Soresi, Nota, & Ferrari, 2012): questo strumento è costituito da 35 item che vanno ad indagare le **modalità con le quali le persone affrontano i cambiamenti e le transizioni**, come per esempio da una scuola ad un'altra, da un lavoro ad un altro oppure dalla scuola al lavoro ( $\alpha = .91$ ). Alcuni esempi di item riportati in questo questionario sono “Prepararmi per il futuro”, “Essere perseverante”, “Difendere i miei punti di vista”, “Contare su me stesso/a”. I partecipanti sono invitati ad indicare quanto ritengono di possedere ognuna di queste abilità tramite una scala Likert a 5 punti dove: 1 sta per “posseggo molto poco questa capacità”, 2 sta per “posseggo poco questa capacità”, 3 sta per “posseggo abbastanza questa capacità”, 4 indica “posseggo molto questa capacità” ed infine, il valore 5 indica “posseggo moltissimo questa capacità”;

Il **secondo protocollo**, che è stato somministrato ad una settimana di distanza dal primo, è formato dai seguenti strumenti:

- **Pensieri sullo sviluppo e l'economia del futuro** (Perry, 2005; adattamento italiano a cura di Soresi e Nota, 2018): questo questionario è composto da 11 item che trattano di tematiche quali **il benessere e la realizzazione futura delle persone** ( $\alpha = .78$ ). Tali tematiche sono connesse all'influenza dei cambiamenti e delle evoluzioni che si registreranno nel mondo del lavoro e nell'economia di un Paese. Proprio per via di questi mutamenti, gli economisti e gli studiosi dei cambiamenti verso cui stiamo volgendo propongono ipotesi diverse di sviluppo. Ciò che richiede questo strumento è, infatti, proprio di riflettere su **come si potrebbe favorire l'inserimento lavorativo di studentesse e studenti a seguito della conclusione della scuola secondaria di secondo grado**. L'obiettivo è, dunque, quello di valutare quale modo di pensare all'economia potrebbe favorire o ostacolare il futuro inserimento lavorativo e/o la realizzazione professionale. Alcuni esempi di item che fanno parte di questo strumento sono: “Per promuovere l'occupazione e la realizzazione professionale si dovrebbe puntare soprattutto sulla competizione, che stimola le persone ad

impegnarsi e a sviluppare nuove idee”, “Per favorire lo sviluppo dell’economia e dell’occupazione è necessario fare in modo che la ricchezza e il benessere risultino equamente distribuiti”, “ La povertà e la disoccupazione più che dipendere dai singoli sono in relazione a come è regolamentata l’economia e a come sono organizzati e gestiti i supporti sociali e le opportunità che vengono date”. Per rispondere a questi quesiti viene usata una scala a 5 punti dove il valore 1 sta ad indicare che “consideri quel modo di pensare molto inadeguato per il tuo inserimento lavorativo e la tua realizzazione professionale, mentre il valore 5 rappresenta che “consideri quel modo di pensare molto adeguato per il tuo inserimento lavorativo e la tua realizzazione professionale”;

- **Idee ed atteggiamenti sul futuro scolastico-professionale** (Soresi, Nota, 2003): questo strumento si propone di stimolare gli adolescenti a **riflettere su come si pongono nei confronti delle scelte scolastico-professionali che stanno per compiere** ( $\alpha = .82$ ). Esso è costituito da 16 item che vanno ad indagare questi aspetti. Alcuni esempi di affermazioni che fanno parte di questo questionario sono: “Per quanto concerne le mie aspirazioni lavorative penso di conoscermi bene”, “Ho deciso cosa fare e sono certo/a di aver scelto bene”, “Non ho ancora ben chiaro quali sono le mie vere aspirazioni professionali”. In questo caso la scala usata per rispondere a queste affermazioni va da 1 a 7 e ciascun valore ha un proprio significato specifico. Il valore 1 vuol dire che la frase “descrive perfettamente la tua situazione attuale e il tuo punto di vista (decisamente SI)”. Il valore 2 vuol dire che la frase “descrive molto la tua situazione attuale e il tuo punto di vista (SI)”. Il numero 3 indica, invece, che la frase “descrive abbastanza la tua situazione attuale e il tuo punto di vista (più SI che NO)”. Il valore 4 sta per “descrive così-così la tua situazione attuale e il tuo punto di vista (né SI né NO)”. Il valore 5 sta per “descrive poco la tua situazione attuale e il tuo punto di vista (più NO che SI)”. Poi, il numero 6 vuol dire che la frase “non descrive la tua situazione attuale e il tuo punto di vista (NO)”. Infine, il valore 7 vuol dire che l’affermazione “non descrive per nulla la tua situazione attuale e il tuo punto di vista (decisamente NO)”;
- **Questionario delle preoccupazioni** (La.R.I.O.S., 2023): è un questionario che consente al soggetto di esprimere, tramite una scala Likert a 5 punti (dove 1

rappresenta la poca preoccupazione e il valore 5 rappresenta l'alta preoccupazione), **quanto spesso si sente preoccupato in merito a 23 possibili circostanze** ( $\alpha = .87$ ), le quali sono strettamente associate a tematiche come la discriminazione, l'ambiente, i diritti, l'inclusione... Ad esempio, viene chiesto “Quanto spesso ti capita di essere veramente preoccupato a proposito del fatto che in futuro le scuole e le università migliori saranno riservate solo a gruppi molto ristretti di studenti”, “che in futuro sarà sempre più difficile trovare un lavoro”;

- **È meglio l'uovo oggi o la gallina domani?** (adattamento italiano del “Consideration of Future Consequences Scale” di Strathman et al. (1994), La.R.I.O.S., 2023): questo strumento è un adattamento della versione del questionario del 1994 di Strathman e propone 12 affermazioni che si riferiscono a **come le persone tendono a porsi nei confronti del futuro**. In questo caso, possiamo dire che il questionario è suddivisibile in due tipologie di affermazioni:

- 1) Le **affermazioni volte al presente** ( $\alpha = .74$ ) sono 7 ed indagano quanto un soggetto è concentrato sull'oggi piuttosto che sul domani (es.: “Scelgo come comportarmi considerando soprattutto le urgenze, ciò che è questione di pochi giorni o poche settimane”);
- 2) Le **affermazioni volte al futuro** ( $\alpha = .73$ ) sono 5 e analizzano quanto un partecipante è volto verso una progettazione a più ampio raggio e che non si ferma, quindi, solo all'oggi. Un esempio di item che fa parte di questo blocco è “Sono una persona che preferisce fare oggi ciò che potrà avere conseguenze positive solo a lungo termine, anche a distanza di decenni, piuttosto che comportarmi pensando solo alle conseguenze immediate e vicine”.

I ragazzi sono invitati ad esprimere il loro grado di accordo o meno con questi item tramite una scala Likert che va da 1 a 5, dove 1 vale “Non si adatta per nulla alla mia situazione” e il punteggio 5 sta per “Si adatta perfettamente alla mia situazione”;

- **Quanto e come cambierò con il passare degli anni?** (adattamento italiano del “Consideration of Future Consequences Scale” di Strathman et al. (1994) a cura di Soresi, 2023): è un questionario che è stato ricavato sempre dalle ricerche e gli studi di Strathman e colleghi ed è stata elaborata da Soresi una versione italiana, che risulta essere strettamente connessa con l’altro questionario “È meglio l’uovo oggi o la gallina domani?”. Anche questo strumento va ad indagare aspetti connessi al futuro ed è formato da 10 item. È sicuramente chiaro che con il trascorrere degli anni anche gli esseri umani sono soggetti a variazioni e cambiamenti. Ciò che vuole, infatti, indagare questo questionario è proprio **come una persona si immagina fra 10 anni** ( $\alpha = .82$ ). Alcuni esempi di item che fanno parte di questo strumento sono “Quanto ti vedi simile a come sarai tra 10 anni?”, “Con quanta nitidezza riesci ad immaginare l’aspetto che avrai tra 10 anni?”, “Quanto ti piace cosa probabilmente farai tra 10 anni?”. Per rispondere a queste domande viene richiesto di usare una scala che va da 1 a 7, dove 1 sta per “Mi vedo completamente diverso da ora” e 7 sta per “Mi vedo esattamente come ora”;
- **Foresight Styles Assessment** (Dian, 2009), adattamento italiano: La.R.I.O.S., 2023): anche questo strumento, similmente ai due precedenti, si focalizza sulla lungimiranza, sulla progettazione futura. Esso vuole, infatti, indagare il **modo con cui ognuno di noi interpreta ciò che accade e che cosa una persona pensa che potrebbe accadere e come, quindi, si comporterebbe di conseguenza**. Possiamo dire, dunque, che questo questionario va ad indagare il costrutto dell’**anticipatory thinking** e vuole, in un certo senso, stimolare i partecipanti ad usarlo per la progettazione futura ( $\alpha = .92$ ). Esso è formato da ben 35 item e alcuni esempi di questi sono: “È importante essere vigili, affinché le azioni di oggi non diventino problemi del futuro”, “Trovo sempre nuove alternative e nuove possibilità”, “Il mio motto è «Non lasciare mai la strada vecchia per una nuova!»”. Anche in questo caso, come per lo strumento precedentemente analizzato, le risposte vengono registrate tramite una scala Likert che va da 1 a 7. Il valore 1 rappresenta “Non si adatta per nulla a me”, mentre il punteggio 7 sta per “Si adatta perfettamente a me”;

- **Come guardo e penso alle cose? In modo olistico o analitico?** (adattamento italiano dell' "Analysis-Holism Scale" (AHS) di Choi, Koo, & Choi, 2007, La.R.I.O.S., 2023): questo adattamento elaborato dal laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università di Padova si rifa alla scala di Choi e colleghi del 2007 e comprende 24 item che mettono a confronto due tipologie di pensiero:

1) **Pensiero olistico:** racchiude una prospettiva a 360°, in cui l'uomo e il mondo vengono visti nell'insieme e non come due entità separate ( $\alpha = .75$ ). Tale approccio rappresenta, infatti, una visione d'insieme. Fanno parte di questo sottogruppo 16 item. Alcuni esempi di queste affermazioni sono: "È più importante prestare attenzione al tutto piuttosto che ai dettagli", "Tutto nel mondo è intrecciato in relazioni causali";

2) **Pensiero analitico:** con questa tipologia di visione s'intende, invece, l'abilità di pensare in maniera dettagliata, approfondita e sistematica per risolvere problemi ( $\alpha = .78$ ). La visione analitica prevede, dunque, il focus su un determinato dettaglio. Rientrano in questa sezione 8 item del questionario e sono esempi frasi come "Sono i dettagli a fare la differenza", "Anche il cambiamento di un piccolo dettaglio può comportare cambiamenti significativi nell'insieme".

In accordo con queste definizioni, quindi, i partecipanti sono invitati a rispondere il loro grado di accordo con le affermazioni riportate usando una scala a 7 punti, dove il valore 1 sta per "In disaccordo" e il numero 7 indica "D'accordo";

- **Strumento quantitativo – propensione a dare valore alla pace o alla guerra e relativi aspetti socio-politici** (La.R.I.O.S., in corso di validazione): infine, questo ultimo strumento è in corso di validazione e vuole andare ad indagare la **propensione dei giovani a dare valore alla pace o alla guerra**, per capire meglio come le persone si pongono nei confronti di tematiche delicate ed importanti come queste in un periodo storico in cui sono in atto molteplici cambiamenti. Questo questionario è formato da 25 item che sono stati ricavati dalla letteratura che ha approfondito le tematiche di pace e guerra, in relazione

anche ai risvolti temperamentali delle persone. Esso può essere, infatti, usato sotto un'ottica di **analisi dell'aggressività e della tipologia di comportamenti connessi in base alle risposte date dai soggetti**. In questo questionario rientrano 17 item che indagano la **propensione alla pace**, esempi di questa tipologia di affermazioni sono frasi del tipo “La pace ci aiuta a rispettare ogni forma di vita”, “Credo che la pace sia estremamente importante” ( $\alpha = .80$ ). I restanti 8 item vanno ad indagare la **propensione alla guerra** dei giovani e sono chiari esempi di frasi di questo tipo “In alcune situazioni la guerra è necessaria per garantire giustizia”, “Anche se la guerra è terribile, ha un suo valore” ( $\alpha = .80$ ). I soggetti sono invitati a rispondere, esprimendo il loro grado di accordo con le seguenti affermazioni tramite l'uso di una scala Likert a 5 punti, dove il valore 1 sta per “Non si adatta per nulla alla mia idea”, mentre il valore 5 indica “Si adatta perfettamente alla mia idea”.

### 3.3.3 Procedure

Per condurre questa indagine sono stati creati questi due protocolli appositamente per ragazzi e ragazze della scuola secondaria di secondo grado, provenienti dalle classi terze e quarte, con lo scopo di promuovere un intervento di orientamento attivo e dinamico all'interno delle scuole. I questionari sono stati somministrati da me personalmente, con la collaborazione di un altro tirocinante del laboratorio La.R.I.O.S., in modalità cartacea e quindi in presenza. I moduli sono stati compilati dai ragazzi a fine del loro orario scolastico, nello specifico dalle ore 13 alle ore 15 di due lunedì del mese di marzo 2023 (13 marzo e 20 marzo 2023). Gli accordi per la somministrazione di questi questionari sono stati presi via mail da me e in collaborazione con il mio tutor accademico, ovvero la Professoressa Sara Santilli, con il Professore responsabile dell'orientamento (PCTO) del Liceo Classico Tito Livio di Padova. La raccolta dei dati è, dunque, iniziata il 13 marzo 2023 e si è conclusa ad una settimana di distanza, ovvero il 20 marzo 2023 ed è stata convalidata dal Professore responsabile dell'orientamento all'interno delle ore di PCTO di ciascuno studente. Oltre a questi moduli, nonostante sia stato un intervento di orientamento, sono stati anche compilati i moduli della privacy dagli studenti o dai genitori degli alunni, se minorenni, per cautela nel trattamento di dati sensibili. Tutti i partecipanti, prima della compilazione dei due protocolli, hanno, infatti, autorizzato il

trattamento dei dati personali ai sensi del Decreto Legislativo 30 giugno 2003, n. 196 “Codice in materia di protezione dei dati personali” e dell’art.13 del GDPR (Regolamento UE 2016/679). Nella presentazione della mia ricerca è stato, inoltre, spiegato che chi avesse accettato di partecipare avrebbe potuto scegliere di ricevere una relazione personalizzata allo scopo di dare ai partecipanti un feedback inerente a quella che è stata la nostra ricerca e a stimolarli a vedere i progetti di orientamento come dei buoni presupposti per riflettere in modo critico e attivo sui proprio progetti futuri.

### 3.4 RISULTATI

Al fine di verificare le ipotesi sopra riportate, sono state condotte delle **analisi preliminari di correlazione**. Dalla *Tabella 1* emerge, infatti, che i costrutti di ansia e depressione sono tra loro correlati positivamente ( $r = .427$ ), così come sono correlate tra loro depressione e rabbia ( $r = .340$ ). Le emozioni positive, invece, risultano essere correlate positivamente a costrutti cruciali come la speranza ( $r = .475$ ) e l’ottimismo ( $r = .564$ ). D’altro canto, la visione negativa risulta essere inversamente proporzionale alla speranza ( $r = -.601$ ) e all’ottimismo ( $r = -.404$ ). Dalla tabella, infatti, si evince che la prospettiva temporale è positivamente correlata alla sperimentazione di emozioni positive ( $r = .378$ ), alla speranza ( $r = .585$ ) e all’ottimismo ( $r = .364$ ). All’opposto, troviamo la prospettiva temporale e la visione negativa ( $r = -.496$ ) che sono, invece, collegate da una correlazione negativa; ovvero: all’aumentare della progettazione futura degli adolescenti tende a diminuire la visione negativa del contesto a loro circostante. Oltretutto, da questo studio, è risultato chiaro che la resilienza, ovvero la capacità dei ragazzi di affrontare situazioni difficili, è negativamente connessa all’ansia ( $r = -.234$ ). Inoltre, il costrutto della curiosity risulta essere correlato positivamente alla prospettiva temporale ( $r = .584$ ), così come la confidence degli adolescenti sembra essere direttamente connessa ad una maggiore resilienza ( $r = .522$ ) e anche ad una maggiore curiosità, ovvero ad una maggior voglia di indagare e scoprire nuove realtà ( $r = .520$ ). Tutto ciò ci porta, dunque, nella direzione per cui un maggior focus sul presente (costrutto: scelte presente) sembra essere più connesso ad una visione negativa ( $r = .475$ ), mentre il focalizzarsi sulle scelte future e sulla pianificazione di progetti a più ampio raggio sembra essere negativamente correlato ad una visione negativa ( $r = -.267$ ). I ragazzi che, quindi, tendono a prepararsi e a riflettere su tematiche inerenti al futuro

sia prossimo che distale tendono a sperimentar un maggior benessere, una più ampia prospettiva temporale ( $r = .450$ ) e ad essere, quindi, più curiosi nei confronti di tutto ciò che li circonda ( $r = .609$ ). Infine, il costrutto della pace risulta essere correlato positivamente alle credenze strutturali sull'inclusione ( $r = .296$ ), alle credenze personali sull'ambiente ( $r = .377$ ) e alle emozioni personali nei confronti dell'inclusione ( $r = .355$ ). Dall'altro lato, il tema della guerra risulta essere negativamente correlato a tematiche come le credenze personali d'inclusione ( $r = -.312$ ), alle emozioni personali d'inclusione ( $r = -.320$ ) e al costrutto della pace ( $r = -.459$ ).





Inoltre, un'ulteriore analisi preliminare svolta è quella delle **differenze di genere**. È stata svolta un'anova multivariata e da ciò è emersa una differenza statisticamente significativa per quanto riguarda 5 variabili: l'ansia [F(1;77)=4,800; p=.031], le credenze personali d'inclusione [F(1;77)=5,240; p=.025], le credenze personali sull'ambiente [F(1;77)=5,757; p=.019], le credenze strutturali sull'ambiente [F(1;77)=4,588; p=.035] ed infine il costrutto del concern [F(1;77)=4,137; p=.045]. Per essere chiari, quindi, da quest'analisi, emerge il fatto che le donne raggiungano un punteggio medio più elevato rispetto agli uomini in tutte le variabili appena elencate (si veda *Tabella 3*).

*Tabella 2* – Medie e deviazioni standard per i partecipanti uomini e le partecipanti donne

	UOMINI		DONNE		TOTALE	
	M	DS	M	DS	M	DS
<b>ANSIA</b>	21,00	5,94	26,09	6,97	25,44	7,03
<b>DEPRESSIONE</b>	21,20	6,92	24,04	7,58	23,68	7,52
<b>RABBIA</b>	15,50	5,50	17,13	6,21	16,92	6,12
<b>EMOZIONI POSITIVE</b>	19,30	5,17	22,03	6,39	21,68	6,28
<b>SPERANZA</b>	30,00	4,88	29,03	5,91	29,15	5,77
<b>OTTIMISMO</b>	15,10	3,25	15,12	4,51	15,11	4,36
<b>VISIONE NEGATIVA</b>	16,90	3,38	17,93	5,11	17,80	4,92
<b>PROSPETTIVA TEMPORALE</b>	46,40	7,47	48,54	10,34	48,27	10,01
<b>RESILIENZA</b>	18,00	2,49	17,68	3,23	17,72	3,14
<b>CONOSCENZE OGGETTIVE</b>	8,30	1,16	9,00	1,69	8,91	1,64
<b>CONOSCENZE SOGGETTIVE</b>	34,10	5,30	32,97	6,44	33,11	6,29
<b>CREDENZE INCLUSIONE PERSONALI</b>	18,30	1,64	19,17	1,04	19,06	1,16
<b>CREDENZE INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	25,10	2,96	25,82	3,19	25,73	3,15
<b>CREDENZE AMBIENTE PERSONALI</b>	20,60	3,13	22,70	2,50	22,43	2,66
<b>CREDENZE AMBIENTE STRUTTURALI</b>	24,80	3,65	27,03	3,50	26,75	3,58
<b>EMOZIONI INCLUSIONE PERSONALI</b>	21,40	2,27	22,39	2,53	22,27	2,51
<b>EMOZIONI INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	12,10	1,73	13,00	1,88	12,89	1,87
<b>EMOZIONI AMBIENTE PERSONALI</b>	23,00	3,97	25,01	3,23	24,76	3,37
<b>EMOZIONI AMBIENTE STRUTTURALI</b>	20,20	3,55	22,59	3,27	22,29	3,38
<b>AZIONI INCLUSIONE PERSONALI</b>	20,70	3,06	20,94	3,12	20,91	3,10
<b>AZIONI INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	10,50	2,92	12,13	4,87	11,92	4,69
<b>AZIONI AMBIENTE PERSONALI</b>	15,80	3,74	17,42	4,81	17,22	4,69
<b>AZIONI AMBIENTE STRUTTURALI</b>	13,40	4,90	13,13	5,97	13,16	5,82

<b>ECONOMIA SOLIDALE</b>	22,10	3,21	22,75	3,76	22,67	3,69
<b>CONSERVATORISMO</b>	14,70	2,67	15,23	2,70	15,16	2,69
<b>ONU</b>	51,20	12,73	52,79	12,48	52,59	12,44
<b>PACE</b>	37,10	5,51	39,70	4,82	39,37	4,95
<b>GUERRA</b>	17,60	5,64	15,81	5,36	16,04	5,39
<b>FUTURO</b>	18,70	2,67	20,25	3,69	20,05	3,60
<b>URGENZA</b>	15,20	3,05	15,38	4,01	15,35	3,89
<b>PREOCCUPAZIONI</b>	70,80	21,03	78,00	23,04	77,09	22,80
<b>CONCERN</b>	18,60	4,22	21,88	4,83	21,46	4,86
<b>CONTROL</b>	22,60	4,01	23,53	3,63	23,41	3,66
<b>CURIOSITY</b>	19,40	4,50	22,00	4,14	21,67	4,25
<b>CONFIDENCE</b>	23,90	3,48	23,75	3,50	23,77	3,48
<b>COLLABORATION</b>	43,90	7,19	41,54	6,52	41,85	6,61
<b>PENSIERO ANALITICO</b>	63,30	8,31	63,91	10,05	63,84	9,80
<b>PENSIERO OLISTICO</b>	26,80	6,44	25,59	5,38	25,75	5,49
<b>NO CAMBIAMENTO</b>	45,80	5,32	45,01	9,18	45,11	8,76
<b>SCELTE PRESENTE</b>	18,40	3,75	18,65	4,34	18,62	4,25
<b>SCELTE FUTURO</b>	15,50	3,17	16,97	3,50	16,78	3,48

Per andare a verificare la **prima ipotesi**, ovvero se vi fossero delle differenze statisticamente significative nelle variabili oggetto d'indagine per il **reddito**, siamo andati a svolgere un'analisi univariata (ANOVA) tra i gruppi ed entro i gruppi per capire con quali tra le variabili da noi misurate potesse essere connessa la fascia di reddito di ciascuna famiglia (si veda *Tabella 1*). Da ciò è emerso che le fasce di reddito: suddivise tra bassa (fascia 1), media (fascia 2) e alta (fascia 3), hanno un impatto su diversi costrutti da noi misurati. È risultato esserci una correlazione tra la rabbia e il reddito, ovvero si è notata una differenza tra gruppi, nello specifico tra il gruppo 1 (fascia bassa) e il gruppo 3 (fascia alta). Maggior reddito sembra essere maggiormente relato a più rabbia [ $F(2;76) = 1,071$ ;  $p=.017$ ]. Inoltre, si è notata una differenza tra tutti e tre i gruppi per quanto riguarda le emozioni positive. All'aumentare della fascia di reddito sembra esserci anche un aumento delle emozioni positive esperite [ $F(2;76) = 2,633$ ;  $p=.078$ ]. Oltretutto, dalle analisi, è stata riscontrata una differenza tra tutti e tre i gruppi per quanto riguarda la variabile della resilienza [ $F(2;76) = 3,086$ ;  $p=.027$ ]. Infine, è risultato significativo la differenza riscontrata per quanto riguarda le emozioni strutturali sull'ambiente in tutti e tre i gruppi, ovvero sembra che un minor reddito sembra maggiormente associato alle emozioni per l'ambiente [ $F(2;76) = 2,888$ ;  $p=.062$ ].

Tabella 3 – analisi univariata reddito

	BASSO REDDITO		MEDIO REDDITO		ALTO REDDITO	
	M	DS	M	DS	M	DS
<b>ANSIA</b>	28,88	4,19	25,14	7,23	24,93	7,27
<b>DEPRESSIONE</b>	23,25	7,78	22,93	7,53	24,96	7,54
<b>RABBIA</b>	16,00	7,75	15,40	5,24	19,54	6,22
<b>EMOZIONI POSITIVE</b>	17,63	6,07	22,84	6,47	21,07	5,66
<b>SPERANZA</b>	26,38	6,72	30,21	5,47	28,32	5,77
<b>OTTIMISMO</b>	12,38	3,66	15,56	4,33	15,21	4,43
<b>VISIONE NEGATIVA</b>	18,25	4,68	17,37	4,79	18,32	5,27
<b>PROSPETTIVA TEMPORALE</b>	44,50	10,09	48,84	9,94	48,46	10,22
<b>RESILIENZA</b>	15,00	2,39	17,84	3,02	18,32	3,20
<b>CONOSCENZE OGGETTIVE</b>	8,25	2,31	8,81	1,71	9,25	1,27
<b>CONOSCENZE SOGGETTIVE</b>	34,88	4,12	31,88	6,69	34,50	5,90
<b>CREDENZE INCLUSIONE PERSONALI</b>	19,25	0,89	18,93	1,30	19,21	0,99
<b>CREDENZE INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	27,38	2,20	25,63	3,39	25,43	2,92
<b>CREDENZE AMBIENTE PERSONALI</b>	23,38	1,30	21,91	2,72	22,96	2,74
<b>CREDENZE AMBIENTE STRUTTURALI</b>	26,38	2,97	26,23	3,66	27,64	3,54
<b>EMOZIONI INCLUSIONE PERSONALI</b>	23,00	2,20	21,79	2,49	22,79	2,54
<b>EMOZIONI INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	13,63	1,51	12,60	2,07	13,11	1,59
<b>EMOZIONI AMBIENTE PERSONALI</b>	24,38	2,92	24,72	3,55	24,93	3,31
<b>EMOZIONI AMBIENTE STRUTTURALI</b>	24,13	2,10	21,53	3,65	22,93	2,96
<b>AZIONI INCLUSIONE PERSONALI</b>	21,38	3,46	20,65	3,04	21,18	3,16
<b>AZIONI INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	11,13	1,89	11,77	4,78	12,39	5,16
<b>AZIONI AMBIENTE PERSONALI</b>	16,25	2,96	16,37	4,86	18,79	4,56
<b>AZIONI AMBIENTE STRUTTURALI</b>	12,38	4,81	12,98	5,92	13,68	6,06
<b>ECONOMIA SOLIDALE</b>	24,63	3,07	22,42	3,40	22,50	4,19
<b>CONSERVATORISMO</b>	14,63	2,50	15,14	2,65	15,36	2,86
<b>ONU</b>	54,63	12,44	51,29	11,19	53,96	14,32
<b>PACE</b>	37,88	8,95	39,23	4,47	40,00	4,23
<b>GUERRA</b>	18,38	7,07	15,77	5,14	15,79	5,30
<b>FUTURO</b>	20,75	2,38	19,42	3,45	20,82	4,01
<b>URGENZA</b>	14,00	2,27	15,40	3,87	15,68	4,29

<b>PREOCCUPAZIONI</b>	80,38	22,55	75,40	23,56	78,75	22,26
<b>CONCERN</b>	19,00	4,63	21,21	4,53	22,54	5,25
<b>CONTROL</b>	24,00	3,89	23,40	3,93	23,25	3,27
<b>CURIOSITY</b>	20,25	3,77	21,36	4,21	22,54	4,39
<b>CONFIDENCE</b>	23,75	4,53	24,17	3,36	23,18	3,39
<b>COLLABORATION</b>	42,63	7,15	42,07	5,90	41,29	7,61
<b>PENSIERO ANALITICO</b>	65,88	8,79	62,05	10,61	66,00	8,43
<b>PENSIERO OLISTICO</b>	27,63	6,39	25,49	4,55	25,61	6,57
<b>NO CAMBIAMENTO</b>	46,13	5,36	44,60	9,42	45,61	8,68
<b>SCELTE PRESENTE</b>	17,50	2,45	18,58	4,30	19,00	4,61
<b>SCELTE FUTURO</b>	17,25	1,98	16,23	3,44	17,50	3,80

Per verificare la **seconda ipotesi** è stato usato l'indice di concentrazione di Bonferroni, allo scopo di andare a vedere se vi fossero delle differenze statisticamente significative nelle variabili oggetto d'indagine per quanto riguarda il **livello medio degli interessi disciplinari degli adolescenti**. Da ciò, emerge, quindi, una differenza statisticamente significativa per quanto riguarda 6 variabili: la speranza [ $F(2;76) = 3,234$ ;  $p=.045$ ], l'ottimismo [ $F(2;76) = 6,942$ ;  $p=.002$ ], le credenze personali d'inclusione [ $F(2;76) = 4,814$ ;  $p=.011$ ], l'economia sociale [ $F(2;76) = 9,670$ ;  $p<.001$ ], il pensiero strategico futuro [ $F(2;76) = 3,019$ ;  $p=.055$ ] e il pensiero analitico [ $F(2;76) = 6,429$ ;  $p=.003$ ]. Tramite questi dati è, dunque, chiaro che si sono riscontrate differenze tra i tre gruppi: gruppo 1 (basso interesse), gruppo 2 (medio interesse) e gruppo 3 (alto interesse) per quanto riguarda le 6 variabili sopra citate (si veda *Tabella 4*).

*Tabella 4* – confronti multipli tramite l'indice di Bonferroni

	BASSO INTERESSE		MEDIO INTERESSE		ALTO INTERESSE	
	M	DS	M	DS	M	DS
<b>ANSIA</b>	25,00	6,07	25,51	7,52	25,50	6,22
<b>DEPRESSIONE</b>	24,90	7,25	23,89	7,66	22,25	7,47
<b>RABBIA</b>	16,80	5,09	17,87	6,50	13,88	4,43
<b>EMOZIONI POSITIVE</b>	20,90	3,98	20,83	6,58	25,00	5,57
<b>SPERANZA</b>	25,50	5,80	29,21	5,83	31,25	4,65
<b>OTTIMISMO</b>	12,90	3,76	14,57	4,36	18,31	3,03
<b>VISIONE NEGATIVA</b>	20,10	5,47	17,85	4,93	16,19	4,13
<b>PROSPETTIVA TEMPORALE</b>	46,40	11,41	47,83	10,52	50,88	6,95
<b>RESILIENZA</b>	16,10	2,23	18,00	3,23	17,81	3,15
<b>CONOSCENZE OGGETTIVE</b>	8,40	2,32	8,85	1,52	9,44	1,50
<b>CONOSCENZE SOGGETTIVE</b>	29,20	4,54	33,23	6,41	35,19	6,01

CREDENZE INCLUSIONE PERSONALI	18,10	1,79	19,13	1,00	19,44	0,89
CREDENZE INCLUSIONE STRUTTURALI	24,30	3,06	26,02	3,23	25,69	2,85
CREDENZE AMBIENTE PERSONALI	21,10	3,00	22,42	2,47	23,31	2,87
CREDENZE AMBIENTE STRUTTURALI	25,30	4,11	27,00	3,37	26,81	3,92
EMOZIONI INCLUSIONE PERSONALI	21,70	2,06	22,17	2,64	22,94	2,32
EMOZIONI INCLUSIONE STRUTTURALI	12,10	1,85	12,89	1,96	13,38	1,50
EMOZIONI AMBIENTE PERSONALI	23,50	3,27	24,92	3,42	25,00	3,31
EMOZIONI AMBIENTE STRUTTURALI	22,90	3,81	21,96	3,42	23,00	2,97
AZIONI INCLUSIONE PERSONALI	21,40	3,53	20,74	3,14	21,19	2,81
AZIONI INCLUSIONE STRUTTURALI	9,90	3,48	11,89	4,51	13,31	5,62
AZIONI AMBIENTE PERSONALI	17,20	4,13	16,83	4,98	18,50	4,03
AZIONI AMBIENTE STRUTTURALI	11,60	4,65	13,00	6,05	14,69	5,64
ECONOMIA SOLIDALE	18,40	4,53	23,45	3,15	22,75	3,11
CONSERVATORISMO	15,20	2,25	15,34	2,69	14,56	2,99
ONU	52,20	13,33	51,65	12,96	55,88	10,10
PACE	38,80	5,29	39,60	4,22	38,94	6,96
GUERRA	15,90	4,46	16,23	5,13	15,50	6,90
FUTURO	17,90	4,61	20,06	3,52	21,38	2,60
URGENZA	16,80	5,63	15,60	3,54	13,63	3,34
PREOCCUPAZIONI	77,70	20,14	73,94	23,26	87,13	21,01
CONCERN	20,90	3,48	21,63	5,38	21,25	3,91
CONTROL	25,20	2,62	23,29	3,84	22,69	3,46
CURIOSITY	21,50	3,03	21,67	4,79	21,75	3,02
CONFIDENCE	21,70	4,27	24,33	3,54	23,25	2,08
COLLABORATION	42,10	5,30	42,02	7,01	41,13	6,29
PENSIERO ANALITICO	55,90	13,39	66,25	7,09	60,81	12,06
PENSIERO OLISTICO	26,70	5,46	25,72	5,45	25,25	5,94
NO CAMBIAMENTO	45,60	9,92	45,77	8,69	42,63	8,38
SCELTE PRESENTE	19,80	5,49	18,85	4,05	17,13	3,90
SCELTE FUTURO	14,90	3,98	16,81	3,62	17,88	2,09

Successivamente, per andare a verificare la **terza ipotesi**, ovvero vedere se vi fossero delle differenze statisticamente significative nelle variabili oggetto d'indagine **tra il gruppo di giovani con una visione economica del futuro maggiormente solidale rispetto al gruppo con una visione economica del futuro maggiormente conservativa**, siamo andati a svolgere un'analisi univariata del costrutto dell'economia sociale (si veda *Tabella 5*). Siamo, dunque, andati ad analizzare la relazione che

intercorre tra questo costrutto e le restanti variabili, proprio per cercare di capire quali possono essere le variabili che portano ad una maggiore attenzione e propensione nei confronti di una tipologia di economia che sia sostenibile ed inclusiva e che guardi, quindi, ai bisogni dell'intera comunità e non solo a quelli di una ristretta fascia della popolazione. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi: il gruppo 1 rappresenta tutti coloro che hanno dimostrato di avere poca attenzione nei confronti dell'economia solidale, mentre il gruppo 2 rappresenta tutti i ragazzi che hanno dimostrato di averne molta. Da ciò, emerge, quindi, una differenza statisticamente significativa per quanto riguarda 11 variabili: credenze personali d'inclusione [F(1;77) = 7,782; p= .007], credenze strutturali d'inclusione [F(1;77) = 26,819; p= <.001], credenze personali sull'ambiente [F(1;77) = 11,527; p= .001], credenze strutturali sull'ambiente [F(1;77) = 4,015; p= .049], emozioni personali sull'inclusione [F(1;77) = 21,291; p= <.001], emozioni strutturali sull'inclusione [F(1;77) = 15,951; p= <.001], emozioni personali sull'ambiente [F(1;77) = 15,951; p= <.001], emozioni strutturali sull'ambiente [F(1;77) = 11,448; p= .001], approccio conservatorio [F(1;77) = 4,996; p= .028], pace [F(1;77) = 6,442; p= .013], pensiero analitico [F(1;77) = 8,522; p= .005] e no cambiamento [F(1;77) = 5,426; p= .022]. Per essere chiari, quindi, da quest'analisi, emerge il fatto che il primo gruppo sia più attento a tematiche come l'ambiente, l'inclusione e le emozioni ed abbia, dunque, un approccio meno conservativo rispetto al secondo gruppo.

Tabella 5 – analisi univariata economia sociale

	APPROCCIO MENO SOLIDALE		APPROCCIO MAGGIORMENTE SOLIDALE		TOTALE	
	M	DS	M	DS	M	DS
<b>ANSIA</b>	24,65	7,28	26,39	6,69	25,44	7,03
<b>DEPRESSIONE</b>	23,37	7,76	24,06	7,31	23,68	7,52
<b>RABBIA</b>	15,91	5,05	18,14	7,07	16,92	6,12
<b>EMOZIONI POSITIVE</b>	22,33	5,88	20,92	6,73	21,68	6,28
<b>SPERANZA</b>	29,23	6,03	29,06	5,53	29,15	5,77
<b>OTTIMISMO</b>	15,14	4,11	15,08	4,69	15,11	4,36
<b>VISIONE NEGATIVA</b>	18,70	5,30	16,72	4,23	17,80	4,92
<b>PROSPETTIVA TEMPORALE</b>	48,60	10,84	47,86	9,04	48,27	10,01
<b>RESILIENZA</b>	17,49	3,18	18,00	3,11	17,72	3,14
<b>CONOSCENZE OGGETTIVE</b>	8,63	1,65	9,25	1,59	8,91	1,64
<b>CONOSCENZE SOGGETTIVE</b>	32,09	6,23	34,33	6,22	33,11	6,29
<b>CREDENZE INCLUSIONE</b>	18,74	1,24	19,44	0,94	19,06	1,16

<b>PERSONALI</b>						
<b>CREDENZE INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	24,28	3,09	27,47	2,22	25,73	3,15
<b>CREDENZE AMBIENTE PERSONALI</b>	21,56	2,98	23,47	1,75	22,43	2,66
<b>CREDENZE AMBIENTE STRUTTURALI</b>	26,02	4,04	27,61	2,74	26,75	3,58
<b>EMOZIONI INCLUSIONE PERSONALI</b>	21,23	2,72	23,50	1,52	22,27	2,51
<b>EMOZIONI INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	12,09	1,85	13,83	1,42	12,89	1,87
<b>EMOZIONI AMBIENTE PERSONALI</b>	23,49	3,56	26,28	2,41	24,76	3,37
<b>EMOZIONI AMBIENTE STRUTTURALI</b>	21,19	3,63	23,61	2,52	22,29	3,38
<b>AZIONI INCLUSIONE PERSONALI</b>	20,70	3,04	21,17	3,19	20,91	3,10
<b>AZIONI INCLUSIONE STRUTTURALI</b>	11,23	4,10	12,75	5,24	11,92	4,69
<b>AZIONI AMBIENTE PERSONALI</b>	16,91	4,51	17,58	4,95	17,22	4,69
<b>AZIONI AMBIENTE STRUTTURALI</b>	12,14	5,10	14,39	6,43	13,16	5,82
<b>CONSERVATORISMO</b>	15,77	2,52	14,44	2,73	15,16	2,69
<b>ONU</b>	50,67	10,49	54,94	14,29	52,59	12,44
<b>PACE</b>	38,12	5,62	40,86	3,55	39,37	4,95
<b>GUERRA</b>	16,67	5,57	15,28	5,15	16,04	5,39
<b>FUTURO</b>	19,74	4,11	20,42	2,89	20,05	3,60
<b>URGENZA</b>	15,72	4,10	14,92	3,62	15,35	3,89
<b>PREOCCUPAZIONI</b>	74,35	21,68	80,36	23,95	77,09	22,80
<b>CONCERN</b>	21,23	4,85	21,74	4,93	21,46	4,86
<b>CONTROL</b>	22,79	3,75	24,17	3,46	23,41	3,66
<b>CURIOSITY</b>	21,26	4,15	22,17	4,37	21,67	4,25
<b>CONFIDENCE</b>	23,56	3,40	24,03	3,61	23,77	3,48
<b>COLLABORATION</b>	41,88	6,57	41,80	6,76	41,85	6,61
<b>PENSIERO ANALITICO</b>	61,02	11,17	67,19	6,54	63,84	9,80
<b>PENSIERO OLISTICO</b>	25,77	4,96	25,72	6,14	25,75	5,49
<b>NO CAMBIAMENTO</b>	43,07	9,49	47,56	7,20	45,11	8,76
<b>SCELTE PRESENTE</b>	19,05	4,34	18,11	4,14	18,62	4,25
<b>SCELTE FUTURO</b>	16,42	3,91	17,22	2,87	16,78	3,48

Infine, come ultima analisi, in dimostrazione della **quarta ed ultima ipotesi**, è stata condotta un'analisi della **regressione lineare** al fine di vedere se le variabili associate al futuro predicessero gli interessi scolastici (si veda *Tabella 6*). Il modello prende in

considerazione la media dell'interesse dichiarato dai ragazzi e la variabile dell'anticipatory thinking. Da ciò è emerso che gli interessi per le discipline sono predetti dal pensiero economico ( $p = .004$ ) e che ciò fa vedere l'influenza del pensiero anticipatorio sul modo di riflettere degli adolescenti ( $p = <.001b$ ). Il modello, infatti, spiega il 23% della varianza. Nello specifico è l'economia, o meglio: il pensiero economico, che influenza il pensiero anticipatorio.

Tabella 6 – Analisi di regressione lineare

Coefficienti						
Modello	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati		t	Sign.
	B	Errore standard	Beta			
1 (Costante)	0,386	0,374			1,032	0,305
ECONOMIA SOLIDALE	0,041	0,013	0,315		3,015	0,004
SCELTE FUTURO	-0,036	0,049	0,268		0,74	0,462
FUTURO	0,072	0,048	0,547		1,516	0,134

a Variabile dipendente: mediainteressi

b Predittori: (costante), ECONOMIA SOLIDALE, SCELTE FUTURO, FUTURO

### 3.5 DISCUSSIONE

Richiamando, dunque, a quelli che sono gli obiettivi dell'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile ed inclusivo è bene muoversi in direzione del rispetto dei 17 obiettivi di questo programma. Questo piano è strutturato in cinque principali aree d'intervento che corrispondono alle cosiddette **"5P" dello sviluppo sostenibile**. Esse richiamano la interrelazione tra dinamiche economiche, crescita sociale e qualità ambientale e sono le seguenti:

- 1) **Persone:** contrastare la povertà e l'esclusione sociale e promuovere, dunque, il benessere e la salute di tutti gli individui;
- 2) **Pianeta:** garantire un approccio sostenibile alle risorse naturali e ambientali;

- 3) **Prosperità:** promuovere modelli sostenibili sia di produzione che di consumo, andando allo stesso tempo a valorizzare il ruolo della formazione e garantendo un'occupazione a tutti;
- 4) **Pace:** favorire lo sviluppo di una società globale inclusiva, non violenta e senza alcuna forma di discriminazione;
- 5) **Partnership:** proporre degli interventi che prevedano la collaborazione di tutti i Paesi su più fronti (ONU, 2015).

Nello specifico questa ricerca si è posta l'obiettivo di andare ad affiancare due approcci molto diversi, da un lato l'aspetto della psicologia clinica e dall'altro la prospettiva del Life design e della psicologia dell'orientamento. L'obiettivo è quello di andare a vedere come si può intervenire su tematiche sensibile e all'ordine del giorno come la questione della povertà, l'abbandono scolastico e i comportamenti esternalizzanti e/o devianti usando un approccio preventivo che si basi su quella che è la psicologia dell'orientamento. Nello specifico tale ricerca è stata condotta per andare a verificare l'influenza del contesto di provenienza (status socio-economico, reddito della famiglia) dei ragazzi sulle loro traiettorie di sviluppo futuro, nello specifico a proposito del loro livello di benessere, ottimismo e speranza nei confronti del futuro; la relazione tra gli eventi di vita degli adolescenti, le loro preoccupazioni a proposito di quello che accade nel Mondo e le possibili condizioni di disagio da loro esperite; e infine il ruolo dell'anticipatory thinking sulla progettazione futura dei giovani.

Già a partire dalle **analisi preliminari**, risulta chiaro, infatti, che è bene soffermarsi su quelle che sono le **correlazioni** emerse, ovvero quelle tra diversi costrutti come l'ansia e la depressione, la depressione e la rabbia, le emozioni positive e la resilienza, speranza ed ottimismo. Difatti, già a partire da questi dati, si riesce ad avere un'idea più chiara di quella che è l'influenza del contesto d'inserimento sulla vita dei ragazzi. Molti studi, infatti, ci testimoniano che eventi di vita negativi, caratterizzati da comportamenti internalizzanti (ansia, depressione) e/o esternalizzanti tendono a creare un circolo che si autoalimenta. Questi concetti sono, infatti, strettamente relati tra loro e, in un certo senso, si accrescono, andando ad aumentare quella che è l'insoddisfazione e la frustrazione sperimentata dagli individui. Ciò spiega, dunque, anche perché, dalle nostre indagini preliminari, sono emerse delle correlazioni tra depressione e ansia, mentre dal

lato opposto troviamo connesse tra loro le emozioni positive con elementi come: la maggiore progettualità futura e la resilienza (Elder, 1998). Da queste correlazioni si capisce, dunque, quanto il contesto d'inserimento dei giovani e/o il loro riflettere su tematiche positive, come la pace, possa portarli a sviluppare e sperimentare emozioni e credenze positive su temi sensibili come l'inclusione e la sostenibilità. D'altro canto, costrutti come la guerra tendono a fomentare solo meccanismi di odio che vanno verso una tendenza alla soggettività piuttosto che volgere verso tematiche relate a quelli che sono gli obiettivi di inclusione e sostenibilità proposti dall'Agenda 2030 (ONU, 2015).

Inoltre, da queste prime analisi è emerso che, in base al nostro campione, esistono anche delle **differenze statisticamente significative tra il gruppo dei maschi e quello delle femmine**, il che ci può far riflettere su come intervenire in futuro, tenendo in considerazione le differenze di genere che sono state riscontrate. Dall'analisi univariata è, infatti, risultato che le ragazze tendono ad essere maggiormente ansiose e suscettibili alla peer contagion rispetto ai coetanei maschi, come dimostrato anche da diversi studi (Zalk et al., 2010). Inoltre, è anche emerso che le ragazze sembrano essere più sensibili a temi inerenti all'inclusione, all'ambiente e alle preoccupazioni in generale nei confronti del futuro. Ciò risulta essere pienamente in linea con quelli che sono gli studi del ruolo di genere. Alcune ricerche testimoniano, infatti, proprio il fatto che le ragazze rispetto ai maschi tendono ad avere una maggiore attenzione a tematiche d'inclusione, di discriminazione, di giustizia e prospettiva futura (Neto, Neto, & Furnham, 2014; Toner et al., 2012; Oosterhoff et al., 2020).

Per quanto riguarda la **prima ipotesi**, i risultati hanno messo in evidenza che effettivamente c'è una relazione tra la fascia di reddito e il livello di benessere, speranza ed ottimismo sperimentati dagli adolescenti. Tramite, infatti, l'analisi del reddito medio, ricavato dalle professioni dei genitori degli studenti si è visto che esso è strettamente connesso ad alcuni dei costrutti da noi indagati. Lo status socio-economico della famiglia sembra, infatti, essere connesso ad emozioni positive e resilienza, ovvero all'aumentare della fascia del reddito aumentano anche queste due variabili. Ciò che è emerso è, infatti, che chi ha meno reddito sembra essere più predisposto a mollare prima, ad essere meno resiliente. Inoltre, la fascia media (gruppo 2) sembra essere meno indignata a proposito delle questioni a loro circostanti rispetto a coloro che, invece,

provengono dalla fascia bassa o alta di reddito. Infine, è stato interessante notare come ci sia una maggiore attenzione alle tematiche dell'ambiente se si rientra in una fascia di reddito inferiore, ciò potrebbe essere collegato proprio al fatto che sono tematiche che toccano direttamente le vite di persone che provengono da contesti meno agiati. Da ciò risulta, dunque, chiaro che il contesto di provenienza ha un notevole impatto sulla vita degli adolescenti e sicuramente, in vari modi, influenza il loro livello di benessere, speranza ed ottimismo nei confronti del futuro. Infatti, come testimoniato anche dalla ricerca bibliografica da me fatta, contesti svantaggiati, caratterizzati da povertà e disorganizzazione sociale, sono maggiormente connessi allo sviluppo di comportamenti internalizzanti e/o esternalizzanti nei giovani (Chung, 2004; McBride Murry et al., 2011; Pauwels, 2011) e anche ad un maggior rischio di abbandono scolastico (Pandolfi, 2017).

Per quanto riguarda la **seconda ipotesi**, abbiamo dimostrato, invece, che esistono delle differenze statisticamente significative nelle variabili oggetto d'indagine per quanto riguarda il livello medio degli interessi disciplinari. Difatti, è emerso che il livello di interesse dichiarato per le diverse discipline sembra essere correlato ad alcuni dei costrutti da noi misurati, come la speranza, l'ottimismo, l'economia solidale, le credenze d'inclusione, il pensiero analitico e il pensiero strategico futuro. Nello specifico, per quanto riguarda il costrutto della speranza, si è riscontrato esserci soprattutto una differenza tra il primo e il terzo gruppo, ovvero il gruppo con minor interesse nei confronti delle varie discipline è risultato avere anche minor speranza nei confronti del futuro. I dati sono risultati essere simili anche per quanto riguarda la variabile dell'ottimismo, ovvero si è visto che un maggior interesse è connesso ad un maggior ottimismo nei confronti del futuro (differenze rilevate per tutti e tre i gruppi). Si è rilevato che, anche per quanto riguarda le credenze personali d'inclusione, il pensiero strategico futuro e l'economia sociale e solidale, l'interesse sembra avere un impatto, ovvero: all'aumentare dell'interesse dichiarato dagli studenti nelle discipline aumentano anche le propensioni in questi tre ambiti. Infine, si è notato, invece, un decremento nell'uso del pensiero analitico, ovvero di una tipologia di riflessività che si focalizza sui dettagli piuttosto che sulla visione d'insieme, all'aumentare dell'interesse degli adolescenti nei confronti delle materie scolastiche. Ciò che è, infatti, emerso è che

la motivazione, l'interesse nei confronti delle discipline e tutte le varie esperienze di vita positive esperite dai ragazzi tendono ad aumentare quelli che sono i livelli di resilienza, ottimismo, speranza e progettazione critica nei confronti del futuro. Mentre, per coloro che hanno espresso bassi livelli d'interesse nelle discipline, una più bassa motivazione e alti livelli di ansia e tratti depressivi si è visto esserci anche un abbassamento dei livelli di benessere e progettualità positiva nei confronti del domani. Ciò è anche stato, infatti, dimostrato da studi che vanno proprio ad indagare quelle che sono le varie strategie d'intervento nei casi di criticità, abbandono scolastico, contesti di povertà. Essi testimoniano proprio il fatto che esperienze ed emozioni negative tendono ad incrementare un circolo vizioso negativo. Mentre gli interventi che valorizzano le qualità di un adolescente, che rafforzano il contesto d'inserimento dell'individuo e gli danno la possibilità di esprimersi tendono a rispecchiarsi in processi di sviluppo maggiormente positivi per i ragazzi (Pandolfi, 2017; Purtell, & McLoyd, 2013).

In riferimento alla mia **terza ipotesi**, invece, è stato dimostrato esserci una differenza statisticamente significativa tra il gruppo di giovani con una visione economica del futuro maggiormente solidale rispetto al gruppo di giovani con una visione economica del futuro maggiormente conservativa. È, infatti, risultato chiaro che gli adolescenti appartenenti al primo gruppo presentano una maggior propensione nell'affrontare tematiche inerenti all'inclusione, all'ambiente e alle emozioni. Inoltre, il costrutto dell'economia solidale sembra anche essere maggiormente connesso al concetto di pace. Dall'altro lato, invece, sembra che la propensione all'economia solidale faccia diminuire l'uso del pensiero analitico (pensiero che si basa sul focalizzarsi sui dettagli), del pensiero conservativo e della propensione a non cambiare. Altro aspetto interessante è, infatti, che queste tre variabili sembrano essere interconnesse tra loro, ovvero quando tende ad aumentarne una, aumentano anche le altre. Ciò ci dimostra proprio il fatto che tematiche inerenti all'inclusione, alla sostenibilità e all'attenzione all'ambiente tendono ad aumentare un approccio solidale, mentre un approccio maggiormente conservativo tende a distogliere da queste tematiche estremamente importanti e all'ordine del giorno (ONU, 2015).

Infine, per quanto riguarda la **quarta ed ultima ipotesi**, è risultato chiaro come il pensiero anticipatorio possa influenzare positivamente lo sviluppo futuro dei giovani e

come possa rientrare all'interno di un intervento preventivo e/o di orientamento. Difatti, dai dati raccolti è proprio emerso che un maggior pensiero olistico e una maggior prospettiva temporale possano aiutare nella pianificazione di quelli che sono i progetti futuri dei ragazzi. L'uso e la stimolazione del pensiero anticipatorio critico negli adolescenti è risultato essere, infatti, correlato a maggiori livelli di emozioni positive, a più speranza, ottimismo e anche ad una maggior attenzione nei confronti di tematiche d'inclusione e sostenibilità. Ciò si sposa benissimo con quello che è l'approccio del Life Design (Young & Collin, 2004) e dimostra come l'anticipatory thinking va ben oltre la semplice predizione e può essere applicato a diversi ambiti (Klein, Snowden, & Pin, 2011).

Dunque la sfida degli psicologi e counselors del futuro potrebbe essere proprio quella di creare dei contesti più inclusivi e sostenibili all'interno di scuole e/o ambienti di lavoro, tramite degli interventi di orientamento e/o preventivi che diano la possibilità agli adolescenti di poter sperimentare e imparare anche ad usare il pensiero anticipatorio critico per la loro progettazione futura. Infatti, dalle nostre analisi e anche dalla ricerca bibliografica, è proprio emerso come il contesto influenzi moltissimo lo sviluppo di una persona e quanto, quindi, sia importante agire su questo e valutare una persona in base al contesto d'inserimento per avere maggiori probabilità di esito positivo. L'obiettivo sarebbe, quindi, quello di andare a promuovere una visione di orientamento che porti ad aumentare la consapevolezza degli adolescenti sulle tematiche attuali, come il neoliberalismo, la motivazione e l'interesse nei confronti delle varie discipline e della progettazione futura. Senza, infatti, una visione di orientamento come processo continuo, caratterizzato da costanza ed impegno, è più difficile poter promuovere una traiettoria di sviluppo positiva per i giovani, che rappresentano il futuro della nostra comunità.

### **3.6 LIMITI**

Sebbene da questa mia ricerca siano emersi dei risultati statisticamente significativi, come tutti i progetti di ricerca, anche questo presenta delle limitazioni. In primo luogo i partecipanti non sono stati coinvolti tramite delle vere e proprie procedure di campionamento ma rappresentano piuttosto un gruppo di convenienza, da me scelto.

Inoltre, è bene sottolineare che, nonostante il campione non sia ristretto, lo studio, per avere maggiore generalizzabilità, dovrebbe prendere in considerazione un campione più ampio e non solo 79 studenti. Oltretutto, sempre per quanto riguarda le caratteristiche dei partecipanti possiamo dire che sicuramente c'è una disomogeneità per quanto riguarda il numero delle ragazze (69) e dei ragazzi (10). Questo aspetto potrebbe, infatti, aver influenzato i risultati emersi per quanto riguarda le differenze di genere. In aggiunta a questo, le modalità attraverso cui gli adolescenti sono stati invitati a prender parte alla ricerca hanno sicuramente influito sulla loro provenienza, ovvero sono stati tutti presi dal Liceo Classico Tito Livio di Padova, ciò limita, dunque, la generalizzabilità di questo studio. Infine, come altro limite, rientra la tipologia di strumenti utilizzati nella somministrazione. Difatti, sono stati usati per lo più strumenti quantitativi, fatta eccezione per le 4 interviste che sono state fatte a 3 ragazze e 1 ragazzo su base volontaria, a proposito dei temi di guerra e pace. Gli strumenti quantitativi ci permettono, infatti, di raccogliere solo una parte ridotta di dati; mentre si sa che per raggiungere un'analisi ancora più approfondita sarebbe importante usare anche metodi qualitativi, proprio per avere delle idee più chiare su alcune questioni. Dopo aver preso in considerazione queste limitazioni, risulta, dunque, chiaro che, per il futuro, sarebbe interessante replicare lo studio ampliando il numero di partecipanti, in modo tale da avere anche un campione più omogeneo sia dal punto di vista del genere che dal punto di vista della provenienza sia regionale che a livello della scuola frequentata. Inoltre, sarebbe interessante poter utilizzare più strumenti qualitativi come interviste ed osservazioni, andando anche ad incentivare la partecipazione degli adolescenti a ricerche su queste tematiche.

### **3.7 IMPLICAZIONI PER LA PRATICA E CONCLUSIONI**

In accordo con i risultati a cui siamo giunti, risulta chiaro quanto è importante prendere in considerazione diversi aspetti della vita dei ragazzi per poter promuovere degli interventi che sia per loro efficaci e che abbiamo, quindi, un impatto sulla loro vita. Tra i vari articoli che ho analizzato per questa mia tesi ne ho, infatti, trovati alcuni che parlavano proprio di politiche d'intervento che potrebbero essere efficaci nel ridurre la dispersione scolastica, nell'aumentare la motivazione dei ragazzi e nell'aiutarli, dunque, a percorrere delle traiettorie di sviluppo più positive, che si allontanino, quindi, da

quelle che sono le condotte devianti e che si avvicinano, invece, maggiormente ad un approccio inclusivo e sostenibile, che preveda anche l'uso del pensiero anticipatorio come strumento di crescita futura.

Nel 2013 la Commissione europea ha elencato alcune condizioni che favoriscono politiche di successo contro la dispersione scolastica. Sicuramente, risulta fondamentale conoscere l'importanza del fenomeno partendo da approcci di ricerca evidence-based. Successivamente, è fondamentale focalizzarsi su quelle che sono le istituzioni scolastiche e il coordinamento di queste a livello nazionale, regionale e locale. In riferimento a questo ambito sono stati individuati degli elementi che ne promuovono l'efficacia, nello specifico (European Commission, 2013, pp.18-24):

- Possibilità di accedere in età precoce ad un buon sistema di istruzione e formazione;
- Progettazione di percorsi educativi e formativi flessibili;
- Facilitazione dei passaggi tra differenti livelli d'istruzione;
- Coinvolgimento di studenti e famiglie all'interno dei processi decisionali e di insegnamento-apprendimento;
- Misure di sostegno per studenti con storie di recente immigrazione;
- Efficaci pratiche ed attività di orientamento scolastico;
- Collaborazione con il mondo del lavoro;
- Identificazione precoce di quelli che sono i segnali dell'Early School Leaving;
- Focus individualizzato sulla base dei bisogni e delle esigenze di ciascuno studente;
- Supporto agli insegnanti per migliorare le loro competenze e metodologie;
- Interventi che promuovono fiducia in se stessi e motivazione negli studenti.

Da ciò si evince, dunque, che, solo interventi sistemici e multidimensionali, sono in grado di contrastare gli effetti negativi della povertà educativa, la dispersione scolastica e la mancata acquisizione di certe competenze chiave negli studenti. In linea con questa idea, l'EPPI Centre (Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre) di Londra ha svolto un'analisi dell'efficacia della pianificazione dello sviluppo personale (Personal Development Planning) allo scopo di incrementare l'apprendimento degli studenti e ridurre la dispersione scolastica (EPPI Centre, 2003). Il Personal

Development Planning (PDP) è un processo attraverso cui gli individui riflettono e pianificano il loro apprendimento. Questa metodologia è stata condotta per la prima volta in Gran Bretagna per contrastare la povertà educativa e l'abbandono scolastico e promuovere, invece, lo sviluppo di riflessività, autoregolamentazione dell'apprendimento e capitale umano negli studenti. Il PDP comprende 5 fasi operative che sono:

- 1) Definizione degli obiettivi di apprendimento
- 2) L'imparare attraverso l'esperienza, ovvero il fare
- 3) La registrazione e documentazione dell'esperienza
- 4) La riflessione
- 5) La valutazione ed il miglioramento

Grazie a questo intervento è stato dimostrato un impatto positivo e un miglioramento delle strategie cognitive di apprendimento, un incremento dell'autostima, con conseguente riduzione del tasso delle ripetenze scolastiche o addirittura degli abbandoni scolastici. È risultato, inoltre, fondamentale il coinvolgimento e la comunicazione con le famiglie (Batini, 2014; 2016) e l'implementazione di strategie volte ad incrementare la resilienza sia a livello individuale che a livello scolastico (Schelvis, Roosmar, Zwetsloot, Bos, Wiezer, 2014). In questa direzione, si sono, poi, mossi anche Alivernini Manganelli e Lucidi (2017) che hanno proposto un intervento che preveda un potenziamento della resilienza di bambini ed adolescenti su cui possano agire anche insegnanti ed educatori. Risulta, quindi, chiaro che quanto più si riescono ad integrare vari aspetti metodologici e si uniscono le forze a livello di gruppo, tanto più diventa facile raggiungere l'obiettivo di ridurre la dispersione scolastica ed incrementare la sostenibilità e l'inclusione a livello d'istruzione.

Come già ampiamente affrontato, povertà e crimine risultano essere strettamente collegati e per questo, durante gli anni '80 dello scorso secolo, con la sempre più diffusa globalizzazione e i vari cambiamenti socio-culturali, ci sono stati, anche, degli incrementi a livello di povertà in diverse parti del Mondo (Webster & Kingston, 2014). Nello specifico, le due ricerche che ho deciso di prendere in considerazione si riferiscono all'Europa in generale e nello specifico alla Gran Bretagna da un lato e all'America dall'altro. Stando sul fronte europeo, dal 1980 fino al 2013, il British Crime

Survey (BCS) ha rilevato proprio un incremento dell'impatto della povertà sul crimine, per questo motivo gli studiosi hanno iniziato a raccogliere dati a proposito di questa tematica, sia in relazione ai singoli individui che in riferimento al quartiere e alla famiglia di provenienza. Tutto questo è stato portato avanti proprio per capire le relazioni che intercorrono tra questi aspetti e per promuovere, di conseguenza, un intervento efficace contro la povertà.

Partendo, quindi, dal presupposto che la povertà corrisponde ad una generale mancanza di risorse materiali sufficienti, risulta chiaro che essa non è una condizione fissa e assoluta ma è una situazione relativa e dinamica (Sutherland et al., 2013). Soprattutto è bene sottolineare che spesso l'infrangere regole e compiere reati è relato a contesti svantaggiati, ma non è sempre detto. La povertà è, infatti, una condizione necessaria ma non sufficiente a commettere reati (Carlen, 1988; Maglin & Radosh, 2003). Per questo, la Gran Bretagna ha proposto interventi che si basassero sul livello economico, tramite dei finanziamenti ai cittadini con il cosiddetto **“Anti-poverty strategy for the UK”**. Hanno optato per questo intervento, proprio perché l'abbassamento della povertà è risultato collegato ad un conseguente abbassamento del numero dei crimini nel Paese (Farrall & Hay, 2010) e un miglioramento delle condizioni di vita dei cittadini nei vari quartieri (Webster & Kingston, 2014).

Dalle ricerche di molti studiosi si è visto, inoltre, che, oltre a curare l'aspetto economico, è bene fare un lavoro anche dal punto di vista educativo. Difatti, organizzarsi e prepararsi dopo la scuola superiore a cosa fare dopo, se l'università, il college o un lavoro, è uno dei compiti cruciali per lo sviluppo dei giovani (Nurmi, 1991). Si è notato, infatti, che, spesso, giovani con famiglie con basse entrate hanno meno opportunità di proseguire con gli studi rispetto ad adolescenti provenienti da famiglie agiate (Aud et al., 2010). Spesso ciò che viene a mancare a giovani con difficoltà economiche è proprio il supporto nella pianificazione della carriera futura che è un aspetto che viene richiesto per iscriversi ai college americani (Arnett, 2000). Il **“New Hope Program”** (Purtell & McLoyd, 2013) è un programma d'intervento che è stato implementato negli USA, nello specifico nel Milwaukee durante la metà degli anni '90 dello scorso secolo e che ha visto la partecipazione di 745 famiglie che sono state seguite per tre anni. Lo scopo di questa operazione è stata proprio quella di andare a

vedere quanto una strategia di supporto possa facilitare sia gli adolescenti che le famiglie nello sviluppo e nel miglioramento della loro condizione socio-economica. Metà dei partecipanti furono assegnati in modo randomizzato al gruppo d'intervento, nel quale sono stati forniti dei supplementi economici, l'assistenza per la ricerca di un lavoro e sussidi per la cura dei figli e della salute; l'altra metà fu, invece, inserita nel gruppo controllo.

Possiamo dire che, tramite questo programma d'intervento, è stata data a delle famiglie l'opportunità di ricevere supporto nell'orientamento. Con interventi di orientamento futuro ci si riferisce a una serie di costrutti cognitivi, attitudinali che portano gli individui a crearsi delle aspettative per il futuro, a prefissarsi degli obiettivi, delle aspirazioni e a dare un significato personale a quelli che sono gli eventi futuri (Nurmi, 1991; Steinberg et al., 2009). Ciò è risultato essere cruciale, proprio perché, come emerso da diverse ricerche, fare interventi di orientamento futuro, soprattutto in situazioni di svantaggio economico, ha portato molti adolescenti a virare la loro direzione futura verso prospettive più positive e ad avere, quindi, maggiore speranza nei confronti del futuro (Clausen, 1991). Nel fornire questo supporto il New Hope Program si è anche reso utile ne far capire l'importanza del coinvolgere le intere famiglie (Nurmi, 1991; McCabe & Barnett, 2000; Seginer et al., 2004).

Questa ricerca ha, dunque, preso in considerazione vari aspetti: l'impiego dei genitori (Bronfenbrenner, 1986), ha, poi, implementato i programmi prima e dopo scuola (Steinberg & Morris, 2001), ha preso in considerazione le skills accademiche dei ragazzi (es.: migliori skills a livello accademico risultano essere correlate a maggior investimento nella ricerca di un impiego futuro (Ensminger & Slusarcick, 1992; Jimerson et al., 2000, Ripple & Luthar, 2000)), infine, ha valutato le aspettative educative dei giovani (Bandura et al., 2001; Wigfield & Eccles, 2000). Nel fare tutto ciò, questo progetto ha coinvolto le famiglie e ha proposto la partecipazione ad incontri prima e dopo scuola e ciò ha riportato a un incremento del capitale sociale e a dei miglioramenti, a livello di benessere, significativi, oltre che ad un incremento delle prestazioni scolastiche e a minori problemi comportamentali (Purtell & McLoyd, 2013).

Come ipotizzato, in base anche alle varie teorie a sostegno, un intervento dei genitori nelle vite dei figli aiuta nell'ambito scolastico e lavorativo futuro. Dopo 5 anni dalla

fine del programma si sono, infatti, riscontrati dei miglioramenti nella vita delle famiglie che avevano fatto parte del gruppo sperimentale del New Hope Project, come per esempio un minor cinismo nei confronti della vita e maggiori aspettative positive future (Purtell & McLoyd, 2013). Per il futuro, quindi, ci auguriamo di poter implementare, anche nel contesto italiano, dei programmi che vadano a combattere la povertà, che cerchino di promuovere dei contesti sostenibili ed inclusivi per tutti e che riguardino non solo l'individuo ma che tengano anche in considerazione il contesto a loro circostante.

Per concludere, dunque, in base sia alle ricerche fatte da diversi studiosi in più parti del Mondo sia ai dati da me raccolti è importante che venga ampliato il valore del career counseling e dell'orientamento. Spesso, infatti, il problema risiede nel fatto che l'orientamento viene visto come una tipologia d'intervento che può essere fatta solo nei momenti effettivi di transizione, come per esempio l'orientamento alla scelta della scuola superiore, in terza media o alla scelta dell'università, fatto in quinta superiore. La realtà dei fatti, però, ci dimostra che **l'orientamento è ben più di dare dei consigli a qualcuno in una fase critica di cambiamento**. L'orientamento aiuta ad esplorare le varie opzioni, le preferenze e quelle che sono le abilità di una persona, in modo tale che questa sia, poi, in grado di fare una scelta informata e consapevole. L'orientamento, infatti, non dovrebbe essere volto solo a studenti e non dovrebbe riguardare solo periodi specifici della vita di una persona. L'orientamento è un **processo continuo**, che richiede una certa dose di sforzo ed impegno in collaborazione con una figura professionale e che ha, dunque, una **funzione sociale** e che vuole **favorire l'individuazione di opportunità future** per ciascun individuo (Soresi & Nota, 2020). In quest'ottica mi auguro che, in futuro, l'orientamento possa entrar a far parte del mondo scolastico e lavorativo e che venga visto non più come un passaggio ultimo ma come un processo di costruzione che porti quindi a far sviluppare una visione inclusiva e sostenibile e che si sradichi, dunque, dall'idea dell'uomo che si è fatto da solo e che porti bambini, adolescenti ed adulti verso traiettorie di sviluppo positive che si allontanino da condotte disfunzionali e che vadano, invece, a valorizzare la pianificazione e l'uso di un pensiero anticipatorio critico.

## Bibliografia

- Addis, D. R., Wong, A. T., and Schacter, D. L. (2007). Remembering the past and imagining the future: common and distinct neural substrates during event construction and elaboration. *Neuropsychologia* 45, 1363–1377. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.016
- Aebi, M., Metzke, C. W., & Steinhausen, H.-C. (2009). Prediction of major affective disorders in adolescents by self-report measures. *Journal of Affective Disorders*, 115, 140–149.
- Ahearn, Laura M. (2001) 'Language and Agency', *Annual Review of Anthropology* 30: 109–37.
- Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81, 117 – 152.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15, 211-220.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15.
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015a). First evidence on the validity of the Students' Relatedness Scale (SRS) and of the School Well-being Scale (SWS). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205(C), 287-291. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.079
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2016). The classmates social isolation questionnaire (CSIQ): An initial validation. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 264-274. doi: 10.1080/17405629.2016.1152174
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016a). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences*, 51, 19-28. doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.010
- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Amos-Binks, A., & Dannenhauer, D. (2019). Anticipatory thinking: A metacognitive capability. *arXiv preprint arXiv:1906.12249*.
- Anderson, R. J., & Dewhurst, S. A. (2009). Remembering the past and imagining the future: Differences in event specificity of spontaneously generated thought. *Memory*, 17, 367–373.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.

- Atkinson, A. B., Cantillon, B., Marlier, E., & Nolan, B. (2002). *Social indicators: The EU and social inclusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M., et al. (2010). *The condition of education 2010 (NCES 2010-028)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Baer, J. (2015). The importance of domain-specific expertise in creativity. *Roeper Rev.* 37, 165–178. doi: 10.1080/02783193.2015.1047480
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barber, B. K. (1992). Family, personality, and adolescent problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 69–79.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*, Lavis: Fuorionda.
- Beach, L. R., & Mitchell, T. R. (1990). Image theory: A behavioral theory of decisions in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 12). Greenwich, CT: JAI Press.
- Beck, U., & Wynne, B. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (Vol. 17). sage.
- Beyers, J. M., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Dodge, K. A. (2003). Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 31, 35 – 53.
- Beyers, J. M., Loeber, R., Wikstrom, P. H., & StouthamerLoeber, M. (2001). What predicts adolescent violence in better-off neighborhoods? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 369 – 381.
- Bingenheimer, J. B., Brennan, R. T., & Earls, F. J. (2005). Firearm violence exposure and serious violent behavior. *Science*, 308, 1323 – 1336.
- Birke, D., Butter, M., & Köppe, T. (Eds.). (2011). *Counterfactual thinking-counterfactual writing* (Vol. 12). Walter de Gruyter.

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clin. Psychol. Sci. Pract.* 11, 230–241. doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Blaine, B. (2000). *The psychology of diversity: Perceiving and experiencing social difference*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Booth, A. & Crouter, A. C. (Eds) (2001) *Does it Take a Village? Community Effects on Children, Adolescents, and Families* (Mahwah, NJ: Erlbaum).
- Borowsky, I. W., Ireland, M., & Resnick, M. D. (2001). Adolescent suicide attempts: Risks and protectors. *Pediatrics*, 107, 485 – 493.
- Botzung, A., Denkova, E., and Manning, L. (2008). Experiencing past and future personal events: functional neuroimaging evidence on the neural bases of mental time travel. *Brain Cogn.* 66, 202–212. doi: 10.1016/j.bandc.2007.07.011
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (2005). Time perspective, health, and risk taking, in A. Strahman e J. Joireman (a cura di), *Understanding Behavior in the Context of Time: Theory, Research and Applications*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp.85-107.
- Brewer, L. (2013). *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills*. Geneva, Switzerland: ILO.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K., & Sealand, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353 – 395.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Leventhal, T., & Aber, J. L. (1997). Lessons learned and future directions for research on neighborhoods in which children live. In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan, & J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (Vol. 1, pp. 279 – 297). New York, NY: Russell Sage.
- Browning, C., Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2005). Sexual initiation in early adolescence: The nexus of parental and community control. *American Sociological Review*, 70, 758 – 778.
- Browning, C. R., Burrington, L. A., Leventhal, T., & BrooksGunn, J. (2008). Neighborhood structural inequality, collective efficacy, and sexual risk behavior among urban youth. *Journal of Health and Social Behavior*, 49, 269 – 285.

- Byrne, C. L., Shipman, A. S., and Mumford, M. D. (2010). The effects of forecasting on creative problem-solving: an experimental study. *Creat. Res. J.* 22, 119–138.
- Cacioppo, J. T., and Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *J. Pers. Soc. Psychol.* 42, 116–131. doi: 10.1037/0022-3514.42.1.116
- Cardona-Rivera, R. E., EDU, U., Brewer, G. A., & EDU, A. (2020). *Anticipatory Thinking: A New Frontier for Automated Planning*.
- Calidoni, P. & Pitzalis, M. (2015). 10 punti sulle transizioni scolastiche in Sardegna. I 10 risultati più importanti della prima survey regionale sulla scelta scolastica. Cagliari: Cuec.
- Carlen, P. (1988). *Women, crime, and poverty* (p. 108). Milton Keynes: Open University Press.
- Cedefop (2008). *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning*.
- Chavis, D. M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18, 55–81.
- Choi, I., Koo, M., & Choi, J. A. (2007). Individual differences in analytic versus holistic thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 691–705. <https://doi.org/10.1177/0146167206298568>
- Chung, I. J. (2004). A conceptual framework for understanding the relationship between poverty and antisocial behavior: Focusing on psychosocial mediating mechanisms. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 375-400.
- Clausen, J. S. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology*, 96, 805–842.
- Cleveland, H. H. (2003). Disadvantaged neighborhoods and adolescent aggression: Behavioral genetic evidence of contextual effects. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 211 – 238.
- Coddington, A., Fox, M., Gough, J., Long, D., & Serina, I. (2005). Madbot: A motivated and goal directed robot. *Proceedings of the National Conference on Artificial Intelligence* (p. 1680). Menlo Park, CA; Cambridge, MA; London; AAAI Press; MIT Press; 1999.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. et al. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, DC, US Government Printing Office.
- Commissione europea (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*.
- Commissione europea (2013). *Reducing early school leaving: key messages and policy support*.

- Conger, R. D., Xiaoja, G., Elder, G. H., Jr., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541–561.
- Cooper, J. L., & Masi, R. (2007). *Child and youth emergency mental health care: A national problem*. New York: National Center for Children in Poverty, Columbia University.
- Corak, M. (2006). Principles and practicalities for measuring child poverty in the rich countries. *International Social Security Review*, 59, 3–36.
- Cox, M., Raja, A., et al. (2011). Metareasoning: an introduction. *Metareasoning: Thinking about thinking*, (pp. 3–14).
- Cox, M. T. (2016). MIDCA: A Metacognitive, Integrated Dual-Cycle Architecture for Self-Regulated Autonomy. *Aaai*, (pp. 3712–3718).
- Cox, M. T., Dannenhauer, D., & Kondrakunta, S. (2017). Goal operations for cognitive systems. *Thirty-First AAAI Conference on Artificial Intelligence*.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, 4th ed., pp. 504-553). New York : McGraw-Hill.
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creat. Res. J.* 18, 391–404. doi: 10.1207/s15326934crj1803\_13
- Crowder, K., & South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Science Research*, 32, 659 – 698.
- Cutrona, C. E., Wallace, G., & Wesner, K. A. (2006). Neighborhood characteristics and depression: An examination of stress processes. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 188 – 192.
- Dalton, R. J. (2008). *The good citizen: How a younger generation is reshaping American politics*. Washington, DC: CQ Press.
- Dannenhauer, D., Cox, M. T., & Muñoz-Avila, H. (2018). Declarative Metacognitive Expectations for High-Level Cognition. *Advances in Cognitive Systems*, 6, 231–250.
- Dannenhauer, Z., & Cox, M. T. (2018). Rationale-based perceptual monitors. *AI Communications*, 31, 197–212.
- Dannenhauer, Z. A. (2019). *Anticipation in dynamic environments: Deciding what to monitor*. Doctoral dissertation, Wright State University.

- D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2004). Phenomenal characteristics associated with projecting oneself back into the past and forward into the future: Influence of valence and temporal distance. *Consciousness and cognition*, 13, 844–858.
- Davis, J. A. (2004). Did growing up in the 1960s leave a permanent mark on attitudes and values? Evidence from the general social survey. *Public Opinion Quarterly*, 68, 161–183. <https://doi.org/10.1093/poq/nfh010>
- de Groot, A. D. (1946/1978). *Thought and choice in chess*. New York, NY: Mouton.
- de Rooij, A., Vromans, R. D., & Dekker, M. (2018). Noradrenergic modulation of creativity: evidence from pupillometry. *Creativity Research Journal*, 30, 339–351.
- Dian, N., & Framtidsbygget, V. (2009). Foresight styles assessment: a theory based study in competency and change. *Journal of Futures Studies*, 13(3), 59-74.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Park, C. J., & Perry, J. C. (2017). Development and validation of the Critical Consciousness Scale. *Youth & Society*, 49, 461–483. <https://doi.org/10.1177/0044118X14538289>
- Doane, S. M., Sohn, Y. W., and Jodlowski, M. T. (2004). Pilot ability to anticipate the consequences of flight actions as a function of expertise. *Hum. Fact.* 46, 92–103. doi: 10.1518/hfes.46.1.92.30386
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296–318.
- Duncan, G. J. & Raudenbush, S. W. (2001) Neighborhoods and adolescent development: how can we determine the links?, in: A. Booth & A. C. Crouter (Eds) *Does it Take a Village? Community Effects on Children, Adolescents, and Families*, pp. 105–136 (Mahwah, NJ: Erlbaum).
- Duncker, K., & Lees, L. S. (1945). On problem-solving. *Psychological monographs*, 58, i–113.
- Elder, G. H., Jr (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>
- Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*, 37(1), 32-64.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95–113.
- EPPI Centre (2003). *A systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning*.

- Eurostat (2017). Decrease in 'early school leavers' in the EU continues.
- Eurostat (2016). *The share of persons at risk of poverty or social exclusion in the EU back to its pre-crisis level.*
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Farrall, S. and Hay, C. (2010) 'Not So Tough On Crime? Why Weren't the Thatcher Governments More Radical in Reforming the Criminal Justice System?', *British Journal of Criminology*, 50: 550-569.
- Fauth, R. C., Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2007). Welcome to the neighborhood? Long-term impacts of moving to low-poverty neighborhoods on poor children's and adolescent's outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 249 – 284.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H., & Hamby, S. L. (2005). The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*, 10, 5–25. <https://doi.org/10.1177/1077559504271287>
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Flanagan, C. A., Kim, T., Pykett, A., Finlay, A., Gallay, E. E., & Pancer, M. (2014). Adolescents' theories about economic inequality: Why are some people poor while others are rich? *Developmental Psychology*, 50, 2512–2525. <https://doi.org/10.1037/a0037934>
- Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K., Gill, S., Gallay, L. S., & Cumsille, P. (2009). Ethnic awareness, prejudice, and civic commitments in four ethnic groups of American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 500–518. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9394-z>
- Frank, K. (2006). Agency. *Anthropological Theory*, 6(3), 281-302.
- Friedrichs, J. (1998) Do poor neighborhoods make their residents poorer? Context effects of poverty neighborhoods on residents, in: H.-J. Andreß (Ed.) *Empirical Poverty Research in a Comparative Perspective*, pp. 77–98 (Aldershot: Ashgate).
- Friedrichs, J., Galster, G. & Musterd, S. (2003) Neighbourhood effects on social opportunities: the European and American research and policy context, *Housing Studies*, 18, pp. 797–806.
- Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K., & Pardo, C. (1992). *Children in danger: Coping with the consequences of community violence.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Geden, M., Smith, A., Campbell, J., Spain, R., Amos-Binks, A., Mott, B., Feng, J., & Lester, J. (2019). Construction and validation of an anticipatory thinking assessment. *Frontiers in psychology*, 10, 2749.

Geden, M., Smith, A., Campbell, J., Amos-Binks, A., Mott, B., Feng, J., & Lester, J. (2018). Towards Adaptive Support for Anticipatory Thinking. *Proceedings of the Technology, Mind, and Society* (pp. 11:1—11:1). New York, NY, USA: ACM. From <http://doi.acm.org/10.1145/3183654.3183665>.

Gilpin, L. (2019). Explaining possible futures for robust autonomous decision-making. Working Notes of the AAAI Fall Symposium on Cognitive Systems for Anticipatory Thinking.

Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L., & Soresi, S. (2018). Career interventions for career construction and work inclusion of individuals with disability and vulnerability. In T. Hooley, R. G. G., Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career Guidance and the Struggle for Social Justice in a Neo-Liberal World*. Abingdon, Oxford: Routledge

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Gordon, D., Adelman, L., Ashworth, K., Bradshaw, J., Levitas, R., Middleton, S., et al. (2000). *Poverty and social exclusion in Britain*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Grieder, W. (2009). *Come home, America: The rise and fall (and redeeming promise) of our country*. New York, NY: Rodale Inc.

Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counseling to life design dialogues. *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*, in Nota e Rossier, 11-25.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1, 3–14.

Halleröd, B. (1995). The truly poor: Direct and indirect measurement of consensual poverty in Sweden. *Journal of European Social Policy*, 5, 111–129.

Hamilton, S. F., & Fenzel, L. M. (1988). The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects. *Journal of Adolescent Research*, 3, 65–80.

Hashima, P. Y., & Finkelhor, D. (1999). Violent victimization of youth versus adults in the National Crime Victimization Survey. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 799–820. <https://doi.org/10.1177/088626099014008002>

Hawkins, J., & Blakeslee, S. (2005). *On intelligence*. New York: Times Books, Henry Holt and Co.

Hay, C., Fortson, E. N., Hollist, D. R., Altheimer, I., & Schaible, L. M. (2006). The impact of community disadvantage on the relationship between the family and juvenile crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43(4), 326-356.

Herman, M. (2004). Forced to choose: Some determinants of racial identification in multiracial adolescents. *Child Development*, 75, 730 – 748.

Hills, J., Le Grand, J., & Piachaud, D. (2002). *Understanding social exclusion*. Oxford: OUP.

Hintz, F., Meyer, A. S., & Huettig, F. (2017). Predictors of verb-mediated anticipatory eye movements in the visual world. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 43, 1352–1374.

Hoffmann, J., & Brafman, R. (2005). Contingent planning via heuristic forward search with implicit belief states. *Proc. ICAPS*.

Irish, M., Addis, D. R., Hodges, J. R., and Piguet, O. (2012). Considering the role of semantic memory in episodic future thinking: evidence from semantic dementia. *Brain* 135, 2178–2191. doi: 10.1093/brain/aws119

ISTAT (2017). *La povertà in Italia*.

Janowitz, M. (1975). Sociological theory and social control. *American Journal of Sociology*, 81, 82–108.

Jencks, C., & Mayer, S. E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L. E. Lynn Jr. & M. G. H. McGeary (Eds.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 111 – 187). Washington, DC: National Academy Press.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525–549.

Kambhampati, S., & Talamadupula, K. (2015). *Human-in-the-loop planning and decision support*. AAAI Tutorial.

Kane, J., McGraw, A. P., & Van Boven, L. (2008). Temporally asymmetric constraints on mental simulation: Retrospection is more constrained than prospection. *The handbook of imagination and mental simulation*, (pp. 131–149).

Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T., & Suchindran, C. (2009). Sex differences in the effects of neighborhood socioeconomic disadvantage and social organization on rural adolescents' aggression trajectories. *American Journal of Community Psychology*, 43, 189 – 203.

Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 463–478.

- Klein, G., McCloskey, M. J., Phillips, J., & Schmitt, J. (2000). Decision making in the marine expeditionary force (MEF) combat operations center. Proceedings of the 2000 Command and Control Research and Technology Symposium (CD-ROM).
- Klein, G., Phillips, J. K., Rall, E., & Peluso, D. A. (2007). A data/frame theory of sensemaking. In R. R. Hoffman (Ed.), *Expertise out of context: Proceedings of the 6th international conference on naturalistic decision making*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Klein, G., Snowden, D., & Pin, C. L. (2011). Anticipatory thinking. In *Informed by Knowledge* (pp. 249-260). Psychology Press.
- Klein, G., Snowden, D., and Pin, C. L. (2007). "Anticipatory thinking," in *Proceedings of the Eighth International NDM Conference*, Pacific Grove, CA.
- Kleinewiese, J. (2022). Situational Action Theory and the particular case of settings including a group. *European Journal of Criminology*, 19(5), 1188-1204.
- Kovacs, M. (1992). *Children's depression inventory, CDI manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Koziol, L. F., Budding, D. E., and Chidekel, D. (2012). From movement to thought: executive function, embodied cognition, and the cerebellum. *Cerebellum* 11, 505–525. doi: 10.1007/s12311-011-0321-y
- Kuirtz, C.F. & Snowden, D.J. (2003). The new dynamics of strategy: Sensemaking in a complex and complicated world. *eBusiness Management*, 42.
- Kumar, S., & Hsiao, J. K. (2007). Engineers learn "soft skills the hard way": Planting a seed of leadership in engineering classes. *Leadership and management in engineering*, 7(1), 18-23.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publications Co.
- Lanir, Z. (1986). *Fundamental surprise*. Eugene, OR: Decision Research.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Stevens, K. I., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2006). Developmental trajectories of externalizing and internalizing behaviors: Factors underlying resilience in physically abused children. *Development and Psychopathology*, 18, 35–55.
- Le Blanc, M. (1997). A generic control theory of the criminal phenomenon: The structural and dynamic statements of an integrative multilayered control theory. In T. P. Thornberry (Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency* (pp. 215–285). New Brunswick: Transaction.
- Lebuda, I., Zabelina, D. L., and Karwowski, M. (2016). Mind full of ideas: a metaanalysis of the mindfulness–creativity link. *Pers. Individ. Diff.* 93, 22–26. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.040

- Lee, R. E., & Cubbin, C. (2005). Neighborhood context and youth cardiovascular health behaviors. *American Journal of Public Health*, 92, 428 – 436.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighbourhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309 – 337.
- Levitt, S. D. (2004). Understanding why crime fell in the 1990s: Four factors that explain the decline and six that do not. *The Journal of Economic Perspectives*, 18, 163–190. <https://doi.org/10.1257/089533004773563485>
- Link, B., & Phelan, J. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). Workforce Connections: Key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. *Washington, DC: Child Trends*.
- Loeber, Rolf and Magda Stouthamer-Loeber. 1986. “Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency.” Pp. 29-149 in *Crime and Justice*, Vol. 7, edited by M. Tonry and N. Morris. Chicago: University of Chicago Press.
- Määttä, S., Nurmi, J.-E., & Stattin, H. (2007). Achievement orientations, school adjustment, and well-being: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 789–812.
- Mack, J., & Lansley, S. (1985). *Poor Britain*. London: Allen & Unwin Ltd.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory, the past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Mahadevan, S. (2018). Imagination machines: a new challenge for artificial intelligence. *ThirtySecond AAAI Conference on Artificial Intelligence*.
- Malinauskas, R., & Vaicekauskas, A. (2013). Well-being, activity, mood and optimistic way of thinking of adolescent athletes. *Health Sciences*, 23(2), 25-27.
- Mason, T., Carlisle, C., Watkins, C., & Whitehead, E. (2001). Introduction. In T. Mason, C. Carlisle, C. Watkins, & E. Whitehead (Eds.), *Stigma and social exclusion in healthcare* (pp. 1-13). London: Routledge.
- McAdam, D. (1988). *Freedom summer*. New York, NY: Oxford University Press.

- McBride Murry, V., Berkel, C., Gaylord-Harden, N. K., Copeland-Linder, N., & Nation, M. (2011). Neighborhood poverty and adolescent development. *Journal of Research on adolescence*, 21(1), 114-128.
- McCabe, K. M., & Barnett, D. (2000). The relation between familial factors and the future orientation of urban, African American, sixth graders. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 491–508.
- McCaffrey, T., & Spector, L. (2012). Behind every innovative solution lies an obscure feature. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4, 146–156.
- McCrae, R. R., Costa, Jr, P. T., & Martin, T. A. (2005). The NEO–PI–3: A more readable revised NEO personality inventory. *Journal of personality assessment*, 84(3), 261-270.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *J. Pers. Soc. Psychol.* 52, 1258–1265. doi: 10.1037/0022-3514.52.6.1258
- McGloin JM and Rowan ZR (2015) A threshold model of collective crime. *Criminology* 53(3): 484–512.
- McGrath, J. E. (Ed.). (1970). *Social and psychological factors in stress*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- McLennan, J., Elliot, G., and Holgate, A. (2009). “Anticipatory thinking and managing complex tasks: Wildfire fighting safety and effectiveness,” in *Proceedings of the Industrial & Organisational Psychology Conference*, Sydney, 90–95.
- McLoyd, V. C., & Wilson, L. (1991). The strain of living poor: Parenting, social support, and child mental health. In A. C. Huston (Ed.), *Children in poverty: Child development and public policy* (pp. 105–135). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mellers, B., Stone, E., Atanasov, P., Rohrbaugh, N., Metz, S. E., Ungar, L., et al. (2015). The psychology of intelligence analysis: drivers of prediction accuracy in world politics. *J. Exp. Psychol. Appl.* 21, 1–14. doi: 10.1037/xap0000040
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hrudá, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Mincer, J. (1974), *Schooling, experience and earnings*, New York, NBER.
- Minzyuk, L., & Russo, F. (2016). La misurazione multidimensionale della povertà in istruzione in Italia multidimensional measurement of educational poverty in Italy. *Politica economica*, 32(1), 65-122.

- Molnar, B. E., Browne, A., Cerda, M., & Buka, S. L. (2005). Violent behavior by girls reporting violent victimization: A prospective study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 731 – 739.
- Mood, C., & Jonsson, J. O. (2016). The social consequences of poverty: An empirical test on longitudinal data. *Social indicators research*, 127(2), 633-652.
- Mullally, S. L., and Maguire, E. A. (2014). Memory, imagination, and predicting the future: a common brain mechanism? *Neuroscientist* 20, 220–234. doi: 10.1177/1073858413495091
- Mumford, M. D., Mobley, M. I, Reiter-Palmon, R., Uhlman, C. E., and Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creat. Res. J.* 4, 91–122. doi: 10.1080/10400419109534380
- Muñoz-Avila, H., Wilson, M. A., & Aha, D. W. (2015). Guiding the ass with goal motivation weights. *Goal Reasoning: Papers from the ACS Workshop* (pp. 133–145).
- Murie, A. & Musterd, S. (2004) Social exclusion and opportunity structures in European cities and neighbourhoods, *Urban Studies*, 14, pp. 1441–1459.
- Murry, V. M., Bynum, M. S., Brody, G. H., Willert, A., & Stephens, D. (2001). African American single mothers and children in context: A review of studies on risk and resilience. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4,133 – 155.
- Neild, R. C., & Balfanz, R. (2006). Unfulfilled promise: The dimensions and characteristic's of Philadelphia's dropout crisis, 2000 – 2005. Baltimore: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Neto, J., Neto, F., & Furnham, A. (2014). Gender and Psychological Correlates of Self-rated Strengths Among Youth. *Social Indicators Research*, 315-327. doi:https://doi.org/10.1007/s11205-013-0417-5
- Nolan, B., & Whelan, C. T. (2011). *Poverty and deprivation in Europe*. New York: Oxford University Press.
- Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design. From Practice to Theory and from Theory to Practice*, Göttingen: Hogrefe Publishing.
- Nota, L., & Soresi, S. (2014). *Psicologia positiva per l'orientamento e il lavoro*, Firenze, Hogrefe.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1–59.
- Nurmi, J.-E. (1993). Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatria Fennica*, 24, 75–85.

- Nurmi, J.-E. (1997). Self-definition and mental health during adolescence and young adulthood. In J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Haavisto, T. (1995). The Strategy and Attribution Questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 108–121.
- Oberwittler, D. (2007). The effects of neighbourhood poverty on adolescent problem behaviours: A multi-level analysis differentiated by gender and ethnicity. *Housing Studies*, 22(5), 781-803.
- OECD (2017), *Education at Glance*.
- OECD. (2008). *Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 results*. Paris: OECD Publishing.
- Okuda, J., Fujii, T., Ohtake, H., Tsukiura, T., Tanji, K., Suzuki, K., et al. (2003). Thinking of the future and past: the roles of the frontal pole and the medial temporal lobes. *Neuroimage* 19, 1369–1380. doi: 10.1016/S1053-8119(03)00179-4
- Olsson, G. I., & Von Knorring, A.-L. (1999). Adolescent depression: Prevalence in Swedish high-school students. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 99, 324–331.
- Onraet, E., Van Hiel, A., Roets, A., and Cornelis, I. (2011). The closed mind: ‘Experience’ and ‘cognition’ aspects of openness to experience and need for closure as psychological bases for right-wing attitudes. *Eur. J. Pers.* 25, 184–197. doi: 10.1002/per.775
- Oosterhoff, B., & Metzger, A. (2017). Domain specificity in adolescents’ concepts of laws: Associations among beliefs and behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 27, 139–154. <https://doi.org/10.1111/jora.12261>
- Oosterhoff, B., & Metzger, A. (2016). Mother–adolescent civic messages: Associations with adolescent civic behavior and civic judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.001>
- Oosterhoff, B., Wray-Lake, L., Palmer, C. A., & Kaplow, J. B. (2020). Historical trends in concerns about social issues across four decades among US adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 30, 485-498.
- Osburn, H. K., and Mumford, M. D. (2006). Creativity and planning: training interventions to develop creative problem-solving skills. *Creat. Res. J.* 18, 173–190.

- Overbeek, G., Gretchen Biesecker, Kerr, M., Stattin, H., Meeus, M., & Engels, R. C. M. E. (2006). Co-occurrence of depressive moods and delinquency in early adolescence: The role of failure expectations, manipulativeness, and social contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 433–443.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188 – 204.
- Oyserman, D., Destin, M., & Novin, S. (2015). The context-sensitive future self: Possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and identity*, 14(2), 173-188.
- Oyserman, D., Destin, M., & Novin, S. (2015). The context-sensitive future self: Possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and identity*, 14(2), 173-188.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 52-64.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *A social interactional approach: Vol. 4. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Paugam, S. (1995). The spiral of precariousness: A multidimensional approach to the process of social disqualification in France. In G. Room (Ed.), *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion* (pp. 47–79). Bristol: Policy Press
- Pauwels, L. (2011). Adolescent offending and the segregation of poverty in urban neighbourhoods and schools: An assessment of contextual effects from the standpoint of situational action theory. *Urban Studies Research*, 2011.
- Penberthy, J., & Weld, D. (1992). UCPOP: A Sound, Complete, Partial Order Planner for ADL. *International Conference on Knowledge Representation and Reasoning*. Cambridge.
- Perreira, K. M., Deeb-Sossa, N., Harris, K. M., & Bollen, K. (2005). What are we measuring? An evaluation of the CES-D across race/ethnicity and immigrant generation. *Social Forces*, 83, 1567–1602.
- Phillips, T. M., & Pittman, J. F. (2003). Identity processes in poor adolescents: Exploring the linkages between economic disadvantage and the primary task of adolescence. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 115 – 129.
- Pradhan, A.K., Hammel, K.R., DeRamus, R., Pollatsek, A., Noyce, D.A. & Fisher, D.L. (2005). Using eye movements to evaluate effects of driver age on risk perception in a driving simulator. *Human Factors*, 47, 840-852.

- Prinstein, M. J. (2007). Moderators of peer contagion: A longitudinal examination of depression socialization between adolescents and their best friends. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 159–170.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 11–24.
- Purtell, K. M., & McLoyd, V. C. (2013). Parents' participation in a work-based anti-poverty program can enhance their children's future orientation: Understanding pathways of influence. *Journal of youth and adolescence*, 42(6), 777-791.
- Radloff, L. S. (1977). The CES–D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385–401.
- Reidpath, D., Chan, K., Gifford, S., & Allotey, P. (2005). "He hath the French pox": Stigma, social value, and social exclusion. *Sociology of Health and Illness*, 27, 468-489.
- Reiss, A. J., Jr. (1995). Community influences on adolescent behavior. In M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 305–332). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rescher, N. (1964). Hypothetical reasoning. *Revue Philosophique de la France Et de l*, 156.
- Reutter, L. I., Stewart, M. J., Veenstra, G., Love, R., Raphael, D., & Makwarimba, E. (2009). "Who do they think we are, anyway?": Perceptions of and responses to poverty stigma. *Qualitative health research*, 19(3), 297-311.
- Ricci, A. (2011), *Rendimenti del capitale umano e lavoro: cosa succede in Italia*, Osservatorio Isfol, I(2), 123-37.
- Ringen, S. (1988). Direct and indirect measures of poverty. *Journal of Social Policy*, 17, 351–365.
- Ripple, C. H., & Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38, 277–298.
- Roca, A., Ford, P. R., McRobert, A. P., & Williams, A. M. (2011). Identifying the processes underpinning anticipation and decision-making in a dynamic time-constrained task. *Cognitive Processing*, 12, 301–310.
- Rodgers, G., Gore, C., & Figueiredo, J. B. (Eds.). (1995). *Social exclusion: Rhetoric, reality, responses*. Geneva: International Labour Organization.
- Roese, N. J. (1997). Counterfactual thinking. *Psychological bulletin*, 121(1), 133.

- Roese, N. J., & Olson, J. M. (Eds.). (2014). *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking*. Psychology Press.
- Room, G. (Ed.). (1995). *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: Policy Press.
- Rosalie, S. M., and Müller, S. (2013). Timing of in situ visual information pick-up that differentiates expert and near-expert anticipation in a complex motor skill. *Q. J. Exp. Psychol.* 66, 1951–1962. doi: 10.1080/17470218.2013.770044
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendship of girls and boys. *Child Development*, 73, 1830–1843.
- Rose, A. J., Carlson, W., & Waller, E. M. (2007). Prospective associations of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology*, 43, 1019–1031.
- Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2001). Neighborhood disorder, subjective alienation, and distress. *Journal of Social Behavior*, 50, 49 – 64.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30, 3–13.
- Rudolph, K. D., Hammen, C., & Burge, D. (1994). Interpersonal functioning and depressive symptoms in childhood: Addressing the issues of specificity and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 355–371.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryback, D. (2012). *Putting emotional intelligence to work*. Routledge.
- Sacerdote, E. (2019). *Breviario sul pensiero strategico: discorsi e percorsi per conquistare il futuro migliore*. Editoriale scientifica.
- Sadowski, C. J., and Cogburn, H. E. (1997). Need for cognition in the big-five factor structure. *J. Psychol.* 131, 307–312. doi: 10.1080/00223989709603517
- Saleebey, D. (2002). Community development, neighborhood empowerment, and individual resilience. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (3rd ed., pp. 228–246). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2008). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: Antecedents and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 439–465.

- Sampson, R. J., Morenoff, J. D. & Gannon-Rowley, T. (2002) Assessing 'neighborhood effects': social processes and new directions in research, *Annual Review of Sociology*, 28, pp. 443–478.
- Sampson, R. J., & Morenoff, J. (1997). Ecological perspectives on the neighborhood context of urban poverty: Past and present. In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan, & L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Volume 2: Policy implications in studying neighborhoods* (pp. 1 – 22). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Sampson, R. J. (1991). Linking the micro and macrolevel dimensions of community social disorganization. *Social Forces*, 70, 43–64.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918 – 924.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017). Design my future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 281-295.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Save the Children, (2014). La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Save the Children Italia onlus. Retrieved from: [http://images.savethechildren.it/IT/f/img\\_pubblicazioni/img235\\_b.pdf](http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img235_b.pdf)
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà in Europa*.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- Schacter, D. L., Addis, D. R., and Buckner, R. L. (2007). Remembering the past to imagine the future: the prospective brain. *Nat. Rev. Neurosci.* 8, 657–661. doi: 10.1038/nrn2213
- Schacter, D. L., Addis, D. R., and Buckner, R. L. (2008). Episodic simulation of future events: concepts, data, and applications. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1124, 39–60. doi: 10.1196/annals.1440.001

- Schuman, H., & Corning, A. (2011). Generational memory and the critical period: Evidence for national and world events. *Public Opinion Quarterly*, 76, 1–31. <https://doi.org/10.1093/poq/nfr037>
- Seginer, R., Vermulst, A., & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple step model. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 365–378.
- Seidman, E., Yoshikawa, H., Roberts, A., CHESIR–TERAN, D. A. N. I. E. L., Allen, L., Friedman, J. L., & Aber, J. L. (1998). Structural and experiential neighborhood contexts, developmental stage, and antisocial behavior among urban adolescents in poverty. *Development and Psychopathology*, 10(2), 259-281.
- Selfhout, M., Branje, S., & Meeus, W. (2009). Developmental trajectories of perceived friendship intimacy, constructive problem solving, and depression from early to late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 251–264.
- Sen, A. (1983). Poor, relatively speaking. *Oxford Economic Papers*, 35, 153–169.
- Shaw, C., & McKay, H. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Willse, J. T., Barona, C. M., Cram, J. T., Hess, K. I., Martinez, J. L., & Richard, C. A. (2008). Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2, 68.
- Simons, Ronald L., Leslie Gordon Simons, and Lora Ebert Wallace. 2004. *Families, Delinquency, and Crime: Linking Society's Most Basic Social Institution to Antisocial Behavior*. Los Angeles: Roxbury.
- Smith, W. R., Torstensson, M., & Johansson, K. (2001). Perceived risk and fear of crime: Gender differences in contextual sensitivity. *International Review of Victimology*, 8, 159–181. <https://doi.org/10.1177/026975800100800204>
- Snow, D., & Anderson, L. (1987). Identity work among the homeless: The verbal construction and avowal of personal identities. *American Journal of Sociology*, 92, 1336-1371.
- Soresi, S., Ferrari, L., Nota, L., & Sgaramella, T.M. (2012). PRO.SPERA, La.R.I.O.S., IHRT.
- Soresi S. e Nota L. (2003). *Abilità sociali e qualità della vita: Clipper portfolio per l'Orientamento dai 15 ai 19 anni [Social skills and quality of life: Clipper portfolio for guidance from 15 to 19 years]*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.

- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career adapt-abilities scale-italian form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705–711. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.020
- Soresi, S., Nota, L., & Santilli, S. (2019). Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030. *CLEUP: Padova, Italy*.
- Soresi, S., & Nota, L. (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi. Strumenti e contributi di ricerca*, Firenze, Hogrefe.
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: modelli, strumenti e buone pratiche*. Società editrice il Mulino, Spa.
- Soresi, S., & Nota, L. (2018). *Stay passionate, courageous, inclusive, sustainable...Nuove piste e nuove strumenti per l'orientamento*.
- Spencer, M. B., Dupree, D., & Hartmann, T. (1997). A phenomenological variant of ecological systems theory (PVEST): A self-organization perspective in context. *Development and Psychopathology*, 9, 817–833.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banach, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80, 28–44.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Stevens, E. A., & Prinstein, M. J. (2005). Peer contagion of depressogenic attributional styles among adolescents: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 25–37.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 66(4), 742.
- Suddendorf, T., and Busby, J. (2005). Making decisions with the future in mind: developmental and comparative identification of mental time travel. *Learn.Motiv.* 36, 110–125. doi: 10.1016/j.lmot.2005.02.010
- Sutherland, W. J., Goulden, C., Bell, K., Bennett, F., Burall, S., Bush, M., ... & Wollner, P. K. (2013). 100 Questions: identifying research priorities for poverty prevention and reduction. *Journal of Poverty and Social Justice*, 21(3), 189-205.
- Szpunar, K. K., Spreng, R. N., & Schacter, D. L. (2014). A taxonomy of prospection: Introducing an organizational framework for future-oriented cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 18414–18421. From <http://www.pnas.org/lookup/doi/10.1073/pnas.1417144111>.

Toner , E., Haslam , N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 637-642. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.014>

Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth: Penguin.

TRELLE (2011). Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Quaderno n.9/2. Disponibile da <http://www.treelle.org/files/III/quaderno92.pdf>

Tulving, E. (2002). "Chronesthesia: conscious awareness of subjective time," in *Principles of Frontal Lobe Function*, eds D. T. Stuss, and R. T. Knight, (Kingdom: Oxford University Press), 311–325. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0020

UNICEF. (2012). *Measuring child poverty. New league tables of child poverty in the world's rich countries*. In *Innocenti Report Card 10*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

United Nations. (1995). *United nations world summit (Copenhagen) for social development. programme of action*, Chapter 2. New York: United Nations

Uysal, S. D., & Pohlmeier, W. (2011). Unemployment duration and personality. *Journal of economic psychology*, 32(6), 980-992.

van den Bosch, K. (2001). *Identifying the poor: Using subjective and consensual measures*. Aldershot: Ashgate.

Veloso, M. M., Pollack, M. E., & Cox, M. T. (1998). Rationale-based monitoring for planning in dynamic environments. *AIPS* (pp. 171–180).

Verplanken, B., Hazenberg, P. T., and Palenewen, G. R. (1992). Need for cognition and external information search effort. *J. Res. Pers.* 26, 128–136. doi: 10.1016/0092-6566(92)90049-A

Warr M (1996) Organization and instigation in delinquent groups. *Criminology* 34(1): 11–37.

Watts, E. J. (2008). *City and school in late antique Athens and Alexandria* (Vol. 41). Univ of California Press.

Watts, R. J., Diemer, M. A., & Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011, 43–57. <https://doi.org/10.1002/cd.310>

Webster, C. S., & Kingston, S. (2014). *Anti-poverty strategies for the UK: Poverty and crime review*.

- Webster, D. M., and Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *J. Pers. Soc. Psychol.* 67, 1049–1062. doi: 10.1037/0022-3514.67.6.1049
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weick, K.E. & Sutcliffe, K.M. (2001). *Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of complexity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. *Research in Organizational Behavior*, 21, 13-81.
- Whelan, C. T., Layte, R., & Maitre, B. (2003). Persistent income poverty and deprivation in the European Union: An analysis of the first three waves of the European community household panel. *Journal of Social Policy*, 32, 1–18.
- Wickrama, K. A. S., & Bryant, C. M. (2003). Community context of social resources and adolescent mental health. *Journal of Marriage and Family*, 65, 850 – 866.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wikström P-OH (2004) Crime as alternative: Towards a cross-level Situational Action Theory of crime causation. In: McCord J (ed.) *Beyond Empiricism: Institutions and Intentions in the Study of Crime*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1–37.
- Wikström P-OH (2006) Individuals, settings, and acts of crime: Situational mechanisms and the explanation of crime. In: Wikström P-OH and Sampson RJ (eds) *The Explanation of Crime: Context, Mechanisms and Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 61–107.
- Wikström P-OH (2014) Why crime happens: A Situational Action Theory. In: Manzo G (ed.) *Analytical Sociology: Actions and Networks*. Chichester: John Wiley & Sons, 74–94.
- Wikström P-OH, Mann RP and Hardie B (2018) Young people's differential vulnerability to criminogenic exposure: Bridging the gap between people- and place-oriented approaches in the study of crime causation. *European Journal of Criminology* 15(1): 10–31.
- Williams, W. R. (2009). Struggling with poverty: Implications for theory and policy of increasing research on social class-based stigma. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 9(1), 37-56.
- Wilson, J. Q., & Kelling, G. L. (1982). Broken windows.
- Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wilson, W. J. (1991). Studying inner-city social dislocations: The challenge of public agenda research. *American Sociological Review*, 56, 1–14.

Yates, M., & Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54, 495–512. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01232.x>

Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28–54.

Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of vocational behavior*, 64(3), 373-388.

Zalk, M. H. W. V., Kerr, M., Branje, S. J., Stattin, H., & Meeus, W. H. (2010). Peer contagion and adolescent depression: The role of failure anticipation. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 837-848.

## Sitografia

*Pensiero controfattuale*. (2023, Maggio 07). Retrieved from Wikipedia:  
[https://it.wikipedia.org/wiki/Pensiero\\_controfattuale](https://it.wikipedia.org/wiki/Pensiero_controfattuale)

*Pensiero strategico*. (2023, Maggio 07). Retrieved from Wikipedia:  
[https://it.wikipedia.org/wiki/Pensiero\\_strategico](https://it.wikipedia.org/wiki/Pensiero_strategico)

ONU. (2015, Settembre 25). <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>. Retrieved from <https://www.agenziacoesione.gov.it/>:  
<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

UNESCO. (2005). Towards Knowledge Societies. Paris: UNESCO at  
<http://www.unesco.org/new/en/communicationandinformation/resources/publicationsandcommunication-materials/publications/full-list/towards-knowledge-societies-unesco-world-report/>.