



UNIVERSITÀ DI PARMA

# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

DOTTORATO DI RICERCA IN PSICOLOGIA

Ciclo XXXIII

*“Chi sarò da grande?”*

**L'orientamento al futuro in adolescenti a sviluppo tipico e  
con Disturbo Specifico dell'Apprendimento**

Coordinatore:

Chiar.ma Prof.ssa Luisa Molinari

Tutor accademico:

Chiar.ma Prof.ssa Paola Corsano

Tutor aziendale:

Chiar.ma Dott.ssa Vanessa Artoni

Dottoranda: Eleonora Villani

Anni Accademici 2017/2018-2019/2020

## Indice

Capitolo 1	4
L'orientamento al futuro in adolescenza	4
1.1 Introduzione	4
1.2 L'orientamento al futuro secondo il modello a Tre Processi	7
1.2.1 Le ricerche empiriche	8
1.2.2 Gli strumenti	10
1.3 L'orientamento al futuro secondo il modello della Prospettiva Temporale	11
1.3.1 Le ricerche empiriche	12
1.3.2 Gli strumenti	15
1.4 L'orientamento al futuro secondo il modello dei Sé Possibili	17
1.4.1 Le ricerche empiriche	18
1.4.2 Gli strumenti	20
1.5 L'orientamento al futuro in diverse popolazioni di adolescenti	21
1.6 Riflessioni sulla letteratura esaminata	24
 Capitolo 2	 28
I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)	28
2.1 Definizioni di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)	28
2.2 Correlati socio-emotivi nei Disturbi Specifici di Apprendimento	31
2.3 La sfida dell'orientamento al futuro per i ragazzi con DSA	34
 Piano della Ricerca	 40
 Capitolo 3	 44
Studio 1	44
L'orientamento al futuro in adolescenti a sviluppo tipico	44
3.1 Introduzione	43
3.2 Obiettivi e ipotesi	45
3.3 Metodo	47
3.3.1 Partecipanti	47
3.3.2 Procedura	48
3.3.4 Strumenti	48
3.4 Risultati	52
3.4.1 Prospettiva temporale, percezione di sé in ambito familiare e scolastico, autostima, auto-efficacia e prestazione scolastica	52
3.4.2 Le speranze e i timori che gli adolescenti nutrono verso il futuro	57
3.4.3 I Sé attesi e i Sé temuti da parte dei ragazzi per il loro futuro	60
3.5 Discussione	62
3.6 Conclusioni e limiti dello studio	67

Capitolo 4	69
Studio 2	69
L'orientamento al futuro in adolescenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	69
4.1 Introduzione	69
4.2 Obiettivi e ipotesi	71
4.3 Metodo	74
4.3.1 Partecipanti	74
4.3.2 Procedura	75
4.3.3 Strumenti	75
4.4. Risultati	79
4.4.1 Prospettiva temporale, percezione di sé in ambito familiare e scolastico, autostima, auto-efficacia e prestazione scolastica in adolescenti con DSA	79
4.4.2 Le speranze e i timori che gli adolescenti con DSA nutrono verso il futuro	83
4.4.3 I Sé attesi e i Sé temuti dei ragazzi con DSA	86
4.4.4 Ragazzi con DSA e ragazzi a sviluppo tipico a confronto	88
4.5 Discussione	90
4.6 Conclusioni e limiti dello studio	98
Capitolo 5	100
Studio 3	100
L'orientamento al futuro in genitori di adolescenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento	
5.1 Introduzione	100
5.2 Obiettivi e ipotesi	103
5.3 Metodo	105
5.3.1 Partecipanti	105
5.3.2 Procedura	105
5.3.3 Strumenti	106
5.4. Risultati	107
5.5 Discussione	119
5.6 Conclusioni e limiti dello studio	124
Conclusioni	127
Bibliografia	131
Appendice	157

## Capitolo 1

### L'orientamento al futuro in adolescenza

#### 1. Introduzione

L'adolescenza è quel periodo della vita in cui ogni persona sviluppa le capacità ed i requisiti per affrontare le responsabilità dell'età adulta (Erickson, 1968). È un periodo dello sviluppo che porta con sé nuove sfide evolutive, il cui superamento è necessario per poter raggiungere un buon adattamento psicosociale. Gli adolescenti devono acquisire una maggiore autonomia emotiva dai genitori, instaurare nuove relazioni con i pari di entrambi i sessi, affrontare i cambiamenti corporei e sviluppare un comportamento sociale responsabile (Palmonari, 2011). L'obiettivo di questo percorso evolutivo è la formazione di un'identità stabile e coerente, grazie anche alla capacità di esplorazione e sperimentazione tra i vari scenari possibili e di integrazione degli elementi vecchi con i nuovi; ogni persona diventa così capace di scegliere in maniera autonoma l'ambito in cui impegnarsi (Musetti, Corsano, Majorano, & Mancini, 2012). Gli adolescenti diventano inoltre in grado di definire meglio il proprio Sé, grazie ad una maggiore consapevolezza e conoscenza dei propri stati interiori, e sono quindi capaci di esplorare dimensioni del sé non direttamente visibili (Corsano, Musetti, Caricati, & Magnani, 2017), riuscendo a definire un'immagine di sé rivolta verso il futuro. Iniziano a prendere in considerazione diverse ipotesi verso il futuro a partire dal contesto socio-culturale di riferimento, sulla base dei rapporti con adulti e coetanei e sulla base dei propri desideri e aspettative (Verbruggen, van Emmerik, Van Gils, Meng, & de Grip, 2015). Inoltre viene richiesto ai ragazzi di provare a individuare alcuni possibili obiettivi sul lungo pe-

riodo e di orientarsi verso la prospettiva temporale del futuro. Con l'espressione "orientamento al futuro" si intendono idee, pensieri e sentimenti che gli individui rivolgono verso il proprio futuro (Stoddard, Zimmerman, & Bauermeister, 2011), includendo anche la capacità di immaginare diverse possibili alternative. Può essere inteso come una visione soggettiva del futuro da parte di un individuo (Di Maggio, Ginevra, Nota, & Soresi, 2016; Seginer, 2009), dove vengono integrate immagini di sé rivolte verso la vita a venire, che coinvolgono aspettative e piani di azioni (Nurmi, 1991). Orientarsi al futuro, per una persona, implica definire degli obiettivi ed elaborare progetti riguardanti i diversi ambiti della vita che la aspetta (Carvalho, Pocinho, & Silva, 2010; Trommsdorff, Lamm, & Schmidt, 1979). La capacità di orientamento al futuro fornisce le basi per pianificare, prendere impegni e guidare il corso di sviluppo di ogni persona (Trommsdorff et al., 1979), rivestendo un ruolo molto importante anche nel processo di formazione dell'identità (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013; Nurmi, 1994). Sulla base di quanto appena detto, si può comprendere quanto sia importante studiare in maniera approfondita l'orientamento al futuro degli adolescenti, soprattutto considerando la società attuale. I rapidi progressi tecnologici, la precarietà nel mondo del lavoro, i cambiamenti sociali come per esempio i flussi migratori e il progressivo invecchiamento della popolazione, la crisi finanziaria mondiale hanno favorito le preoccupazioni per il futuro nell'adolescenza, facendo sì che i giovani si ritrovassero in una situazione di incertezza sia sul piano lavorativo sia su quello identitario (Benasayag & Schmit, 2004; Di Maggio et al., 2016). Ginevra, Pallini, Vecchio, Nota, e Soresi (2016) hanno messo in evidenza come questi fattori possano avere delle ripercussioni, anche gravi, per tutti coloro che hanno il desiderio e la volontà di pianificare il loro futuro. Il futuro potrebbe essere percepito non più come una promessa, ma come una potenziale minaccia di crisi

(Benasayag & Schmit, 2004; Corsano, 2013). Inoltre, l'attuale pandemia da Covid-19, in quanto evento traumatico collettivo, può cambiare profondamente la percezione del futuro, sia quello vicino che quello lontano, rendendolo ancora molto più ambiguo e sempre meno certo (Holman & Grisham, 2020). Tale situazione può di conseguenza avere delle ripercussioni significative sulla salute non solo fisica, ma anche psicologica dei singoli individui, generando spesso preoccupazione e dubbi che possono poi sfociare in stati di ansia e di depressione. Numerosi studi, a partire da prospettive teoriche e ambiti di ricerca differenti, hanno approfondito il costrutto di "orientamento al futuro". Considerandone la multidimensionalità, che fa riferimento a dimensioni come la percezione del tempo, la progettualità, la scelta di obiettivi e di comportamenti, la motivazione, la pianificazione e la rappresentazione di sé, gli obiettivi delle ricerche, condotte con numerosi strumenti costruiti ad hoc e su popolazioni varie, hanno riguardato aspetti diversi della vita futura dei giovani, dalla scelta della scuola alla carriera, alle relazioni, con un focus specifico per la dimensione della promozione del benessere psicologico e sociale. In molti si sono interrogati se la capacità di orientarsi al futuro con successo e in modo ottimistico possa costituire un fattore di protezione, inteso come una maggiore presenza di comportamenti di autocontrollo, promozione della salute, tolleranza alla frustrazione, capacità di pianificare le azioni e raggiungere risultati scolastici e di carriera; dall'altra parte, se questa possa anche essere concepita in termini di riduzione dei comportamenti a rischio. Dall'analisi della letteratura è emerso che il tema dell'orientamento al futuro in adolescenza è stato indagato prevalentemente a partire da tre diversi modelli teorici, per ciascuno dei quali sono state studiate dimensioni specifiche mediante strumenti costruiti ad hoc (Villani, Corsano, Artoni, & Cavallini, 2020). In particolare, si tratta del Modello a Tre Processi (Nurmi, 1989; Nurmi, Poole, & Seginer, 1995),

che considera l'orientamento al futuro un costrutto organizzato rispetto a diverse componenti o sotto-processi, di solito tre, di tipo cognitivo, motivazionale/affettivo e comportamentale; del Modello della Prospettiva Temporale (Zimbardo & Boyd, 1999), focalizzato sulla percezione che l'individuo ha del proprio passato, presente e futuro; del Modello dei Sé Possibili (Markus & Nurius, 1986), in cui l'orientamento al futuro è indagato rispetto alle diverse rappresentazioni di sé che i giovani possono ipotizzare nella vita a venire. Si è evidenziato inoltre (Villani et al., 2020) che il costrutto dell'orientamento al futuro è stato indagato in diverse popolazioni di adolescenti: alcuni studi si sono focalizzati su ragazzi appartenenti a particolari contesti socio-culturali, altri su ragazzi esposti a specifici eventi traumatici e infine alcuni su adolescenti con problemi comportamentali, o di salute fisica e psichica. Per ciascun modello teorico, che sarà brevemente illustrato, saranno presi in esame i risultati principali emersi dagli studi, con un focus particolare al tema della relazione tra orientamento al futuro e fattori protettivi per il benessere dell'adolescente, e gli strumenti messi a punto dai ricercatori. Infine, indipendentemente dai modelli, verrà brevemente presa in esame la variabile relativa alla peculiare popolazione indagata.

## **1.2. L'orientamento al futuro secondo il modello a Tre Processi**

Nurmi (1989; 1991) e Nurmi, Poole, e Seginer (1995) hanno definito la capacità di orientarsi al futuro in funzione di tre diverse componenti: cognitiva, motivazionale e affettiva. La componente cognitiva fa riferimento alle conoscenze sul tempo e sul futuro, includendo la stima della probabilità di eventi e l'esplorazione di opportunità future. La componente motivazionale comprende obiettivi e interessi verso il futuro, associati a paure e dubbi. La componente affettiva, infine, riguarda emozioni e atteggiamenti come ottimismo e pessimismo. Nurmi (1989; 1991) e Nurmi e collaboratori (1995) evidenzia-

no come per una buona capacità di orientamento al futuro sia necessaria un'adeguata componente motivazionale, associata ad una buona capacità di pianificazione. Sulla stessa linea, Seginer e Lilach (2004) e Seginer e Shoyer (2012) hanno descritto l'orientamento al futuro in riferimento a dimensioni di tipo motivazionale, cognitivo e comportamentale. La dimensione motivazionale include l'importanza che può assumere l'investimento, nel futuro, in un contesto di vita (ad esempio il lavoro, la famiglia, le relazioni sociali) e la pianificazione di eventi per raggiungere i propri obiettivi. La componente cognitiva si riferisce alle immagini e rappresentazioni future rispetto ai contesti di vita, includendo speranze e paure; la dimensione comportamentale riguarda infine la capacità di esplorare opzioni future e di impegnarsi in una scelta. Un orientamento al futuro di successo è determinato da un'adeguata motivazione a pensare al proprio futuro in relazione ai domini di vita più salienti (Seginer & Shoyer, 2012).

### **1.2.1 Le ricerche empiriche**

Alcuni studi hanno esaminato l'orientamento al futuro dei ragazzi in funzione di dimensioni motivazionali, comportamentali e cognitive. Per quanto riguarda le prime due componenti, Hejazi, Moghadam, Naghsh, e Tarkhan (2011) hanno indagato tale costrutto rispetto alla prestazione scolastica in adolescenti a sviluppo tipico, riscontrando come essa fosse strettamente associata alla componente motivazionale e a quella comportamentale dell'orientamento al futuro: i partecipanti con alti punteggi alle scale che misuravano tali variabili si caratterizzavano infatti per avere un orientamento al futuro di successo, soprattutto nell'ambito accademico. Anche Seginer (2000) ha evidenziato come entrambe le componenti siano alla base di ciò che viene chiamato ottimismo, riscontrando che gli studenti con un alto punteggio alle scale relative alla dimensione motivazionale e comportamentale dichiaravano maggiori aspettative positive in merito alle



loro prestazioni scolastiche, mettendo in atto comportamenti adeguati a raggiungere gli obiettivi prefissati. Coerentemente, Seginer e Lilach (2004), indagando in particolare l'orientamento al futuro in adolescenti che vivevano una condizione di solitudine, hanno rilevato che essi riportavano bassi punteggi alle scale delle componenti motivazionale e comportamentale, registrando un basso orientamento al futuro nei domini relazionali più prossimi. In altri studi, la stessa autrice (Seginer & Shoyer, 2012; Seginer, Vermulst, & Shoyer, 2004) ha analizzato l'orientamento al futuro in relazione al supporto dei genitori, riscontrando che gli adolescenti con un alto punteggio nella scala motivazionale riportavano una percezione di maggiore supporto e accettazione da parte della loro famiglia, e mostravano una dimensione temporale sempre più orientata al futuro. Per quanto riguarda nello specifico la componente cognitiva dell'orientamento al futuro, la letteratura ha indagato tale variabile in termini soprattutto di aspettative, speranze e paure. Seginer e Schlesinger (1998), focalizzandosi su una popolazione specifica quale quella di adolescenti israeliani di diverse coorti, hanno rilevato che il mutamento delle circostanze sociali, rispetto alle prospettive di pace e di guerra, modifica il modo di porsi verso il futuro, in termini appunto di speranze e aspettative nei domini relativi agli studi accademici futuri, al lavoro e alla carriera professionale. L'autrice ha inoltre evidenziato (Seginer, 1988) come le speranze e le paure riguardanti il futuro fossero differenti in relazione al genere, registrando nelle ragazze più alte speranze rispetto all'istruzione e maggiori paure a livello di lavoro e carriera professionale; i ragazzi hanno invece presentato più alti livelli di paura per le questioni di natura più collettiva, come la politica nazionale e internazionale. Nurmi (1989) ha infine osservato, in due coorti di giovani adolescenti finlandesi, come le loro speranze e paure verso il futuro riflettessero, in modo culturalmente orientato, le sfide legate ai compiti evolutivi specifici dell'età,

come ad esempio le relazioni con la scuola, la famiglia, il gruppo dei pari e la carriera futura. All'aumentare dell'età anche l'estensione della percezione del loro futuro (tra i più giovani limitata ai vent'anni di età) tendeva ad ampliarsi.

### 1.2.2 Gli strumenti

Gli studi sopra esaminati, riconducibili al modello teorico dei Tre Processi, hanno indagato il tema dell'orientamento al futuro attraverso l'uso di strumenti auto-somministrati con domande a risposta chiusa su scala Likert.

È possibile individuare un primo gruppo di strumenti finalizzati a valutare le tre componenti dell'orientamento al futuro in diversi domini di vita. Tra questi, uno dei più utilizzati è il *Future Orientation Questionnaire* (Hejazi et al., 2011), costruito intorno a tre domini: l'educazione, la carriera e il matrimonio. Per ciascuno di essi sono previste tre scale tipo Likert a 5 punti. Analogo a questo, messo a punto dallo stesso gruppo di ricerca (Seginer et al., 2004) è il *Prospective Life Course Questionnaire*, relativo a due domini specifici, quali il lavoro futuro e la carriera, da un lato, e la famiglia e il matrimonio, dall'altro, e il *My Future Questionnaire* (Seginer & Shoyer, 2012) che indaga quanto spesso gli adolescenti pensano a una serie di domini in termini di speranze e paure. Altri questionari utilizzati sono l'*Exploration and Commitment Inventory* (Nurmi et al., 1995) e il *Future Expectations Scale for Adolescents* (McWhirter & McWhirter, 2008): anch'essi valutano l'orientamento al futuro degli adolescenti rispetto ai domini classici dell'istruzione, la famiglia, la carriera e il lavoro, ma ve ne aggiungono anche altri più specifici, tra cui la religiosità, la vita comunitaria, la salute e la genitorialità. In particolare si focalizzano sulle aspettative e l'impegno posto, da parte dei partecipanti, nella costruzione di piani futuri nei vari domini.

Un secondo gruppo di strumenti si è concentrato invece prevalentemente sulla valutazione della dimensione cognitiva dell'orientamento al futuro rispetto a immagini, speranze e aspettative (ottimismo/pessimismo): il *Life Orientation Test-Revised* (Scheier & Carver, 1987) esplora attraverso 10 item su scala Likert a 4 punti l'ottimismo e il pessimismo rispetto al futuro da parte degli adolescenti; il *Future Orientation Scale* (Steinberg, Graham, Brien, Woolard, Cauffman, & Banich, 2009) è costituito da 15 item che indagano i piani per il futuro e le anticipazioni delle conseguenze; il *Vision About the Future* (Ginevra et al., 2016; Ginevra, Sgaramella, Ferrari, Nota, Santilli, & Soresi, 2017) è più focalizzato sulla scelta della carriera e sul ruolo professionale, esplorando ottimismo, pessimismo e speranza; il *Design my Future* (Di Maggio et al., 2016; Santilli, Ginevra, Sgaramella, Nota, Ferrari, & Soresi, 2017), infine, indaga la relazione tra orientamento al futuro e resilienza, intesa come percezione della capacità di far fronte alle difficoltà che potranno presentarsi nel futuro. Ulteriori strumenti sono finalizzati a valutare la dimensione cognitiva delle speranze e aspettative per il futuro tramite la proposta di domande aperte: ne sono un esempio l'*Hopes and Fears Questionnaire* (Nurmi, Poole, & Kalakoski, 1994; Nurmi, Poole, & Seginer, 1992) e il *Future Orientation Questionnaire* (Trommsdorff, Burger, & Fuchsle, 1982), in cui si richiede ai ragazzi di stilare un elenco delle loro speranze e preoccupazioni per il futuro, relative in particolare ad alcuni domini della vita a venire.

### **1.3 L'orientamento al futuro secondo il modello della Prospettiva Temporale**

Il modello della Prospettiva Temporale (Zimbardo & Boyd, 1999) si focalizza sull'orientamento temporale degli individui e in particolare sul modo in cui essi percepiscono le esperienze passate, presenti e future; in base a tale percezione si costruiscono aspettative e obiettivi in merito al futuro (Laghi, D'Alessio, Pallini, & Baiocco, 2009;

Siu, Lam, Le, & Przepiorka, 2014; Zimbardo & Boyd, 1999). Zimbardo ha definito la prospettiva temporale come un costrutto formato da cinque principali sotto-dimensioni: il passato negativo, che riflette una visione problematica e spiacevole di esso; il passato positivo che, al contrario, riflette un atteggiamento positivo; il presente edonistico, che consiste in un orientamento verso il presente volto ad enfatizzarne i lati gratificanti, senza preoccuparsi di possibili conseguenze future; il presente fatalistico, che esprime un atteggiamento di mancata speranza verso il futuro, dovuto alla convinzione di scarsa controllabilità degli eventi; infine, il futuro, che si caratterizza per una decisa pianificazione delle attività ed una forte credenza di poter determinare il corso degli eventi. La prospettiva temporale esercita un'influenza molto importante sull'individuo, dal momento che in base alle diverse sotto-dimensioni sopra riportate in cui egli si colloca, a seconda cioè di quello che è il suo orientamento temporale prevalente, possono emergere stili decisionali diversi, obiettivi più o meno a lungo termine, con differenti conseguenze in merito a quello che è l'orientamento al futuro (Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999; Laghi et al., 2013; Zambianchi, Ricci Bitti, & Gremigni, 2010; Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997). Questo aspetto diventa particolarmente saliente in adolescenza, periodo in cui la prospettiva temporale acquisisce un nuovo significato: i ragazzi attribuiscono una maggiore importanza al futuro, collocandovi la realizzazione di aspirazioni e progetti e ipotizzando i relativi piani d'azione (Blomgren, Svahn, Åström, & Rönnlund, 2016), ma per poterlo fare devono integrare la percezione del loro passato nell'immagine del presente.

### **1.3.1 Le ricerche empiriche**

La letteratura in questo ambito ha considerato in modo distinto le percezioni relative al passato, al presente e al futuro, in senso sia positivo sia negativo, correlandole

poi con fattori di rischio e protezione. Per quanto riguarda la prospettiva temporale del passato negativo, le ricerche hanno riscontrato come quest'ultimo possa essere associato a infelicità, conflitti familiari e percezione di scarso sostegno sociale (Laghi et al., 2013; Laghi, Pallini, Baumgartner, Guarino, & Baiocco, 2016). La prospettiva temporale del passato positivo è invece stata associata ad emozioni positive, autostima, cordialità, capacità di coping e sostegno sociale (Blomgren et al., 2016; Chua, Milfont, & Jose, 2015; Holman & Zimbardo, 2009; Laghi et al., 2013; Marttinen & Salmela-Aro, 2012). La prospettiva temporale del presente fatalista è risultata essere connessa a comportamenti pericolosi per la salute, aggressività, ansia, depressione e scarso rendimento scolastico (Diaconu-Gherasim, Bucci, Giuseppone, & Brumariu, 2017; Fieulaine & Martinez, 2012; Henson, Carey, Carey, & Maisto, 2006; Laghi, Liga, Baumgartner, & Baiocco, 2012; McKay, Percy, & Cole, 2013a; Mello & Worrell, 2006; Orkibi & Dafner, 2016; Zambianchi et al., 2010; Zimbardo & Boyd 1999). Anche la prospettiva temporale del presente edonista è apparsa essere correlata a fattori di rischio: è stata infatti associata a comportamenti legati alla ricerca di sensazioni e condotte a rischio come l'uso di droghe, comportamenti sessuali promiscui, atti di delinquenza e gioco d'azzardo (Awotidebe, Phillips, & Lens, 2014; Gouveia-Pereira, Gomes, Roncon, & Mendonça, 2017; Reyna & Wilhelms, 2017; Steiger, Stoddard, & Pierce, 2017). La prospettiva temporale centrata essenzialmente sul presente può quindi essere in generale associata al coinvolgimento in comportamenti poco adattivi. Questo potrebbe essere dovuto sia alla difficoltà di valutare le conseguenze future delle scelte comportamentali, preferendo attività che danno una gratificazione immediata, sia alla possibilità di sperimentare comportamenti di rischio, sia ad un atteggiamento fatalistico rispetto a ciò che potrebbe accadere in futuro. Tuttavia, Zimbardo e Boyd, (1999) sottolineano come il presente edonistico possa

essere in connessione anche ad alti livelli di creatività e felicità, che spingono gli individui ad impegnarsi in numerose attività senza curarsi delle conseguenze future. La prospettiva temporale del futuro è stata associata a comportamenti di autocontrollo e di promozione della salute, come per esempio l'esercizio fisico e una corretta alimentazione (Mouratidis & Lens, 2015). E' apparsa inoltre correlata ad alta motivazione, a senso di responsabilità, alla capacità di organizzare e pianificare azioni, a risultati accademici soddisfacenti, a un senso di identità integrato (Andre, van Vianen, & Peetsma, 2017; Andretta, Worrell, & Mello, 2014; Laghi et al., 2009; Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012; Lessing, 1972; Mello, Finan, & Worrell, 2013; Mello & Worrell 2006; Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005; Peetsma & van der Veen, 2011; Romer, Duckworth, Sznitman, & Park, 2010). Inoltre, gli adolescenti orientati prevalentemente verso il futuro appaiono più capaci di tollerare l'assenza di gratificazione immediata (Göllner, Ballhausen, Kliegel, & Forstmeier, 2018; Romer et al., 2010), mostrano un basso rischio di suicidio (Chin & Holden, 2013), sono meno inclini a mettere in atto comportamenti sessuali promiscui (Resnick & Blum, 1985), a fare uso di droghe (Barnett, Spruijt-Metz, Unger, Rohrbach, Sun, & Sussman, 2013) e a vivere in condizioni di incertezza (Schechter & Francis, 2010). Tuttavia, come sottolineato anche da Speltini e Molinari (2015), la prospettiva temporale del futuro può anche essere associata a pensieri, idee e comportamenti che sottendono una visione pessimista del tempo a venire, soprattutto se consideriamo quanto l'epoca attuale sia caratterizzata da incertezza e precarietà. A tal proposito Carelli, Wiberg e Wiberg (2011), nella versione svedese dello strumento S-ZTPI, validata da questi stessi autori, hanno identificato sia un futuro positivo, in termini per esempio di essere capaci di resistere alle distrazioni quando c'è da studiare o da lavorare, portare a termine i progetti in tempo, porsi delle mete e considerare i mezzi idonei

per raggiungerle, sia un futuro negativo, in termini di pensare di non riuscire a finire tutto ciò che si era pianificato, non essere in grado di realizzare i propri obiettivi nella vita e provare tristezza se si pensa al futuro.

### 1.3.2 Gli strumenti

In letteratura sono presenti numerosi strumenti volti a misurare la prospettiva temporale, impiegati anche negli studi con una popolazione adolescente. Uno dei più utilizzati è lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) (Zimbardo & Boyd, 1999), un questionario composto da 56 item distribuiti in cinque sotto-scale, ciascuna delle quali relativa a una dimensione temporale specifica: passato positivo, passato negativo, presente edonistico, presente fatalistico e futuro. Nel corso degli anni sono state realizzate diverse versioni dello ZTPI, con differenti numeri di item, come per esempio la *Zimbardo Time Perspective Scale* (ZTPS) (Keough et al., 1999), che indaga esclusivamente la prospettiva temporale presente e futura.

Alansari, Worrel, Rubie-Davies e Webber (2013) e Mello et al. (2016), a partire dall'ipotesi che gli atteggiamenti positivi o negativi verso le dimensioni temporali possano essere influenzati in modo circolare dalle credenze e dalle emozioni, hanno elaborato l'*Adolescent Time Attitude Scale* (ATAS), un questionario che si compone di 30 item in sei sotto-scale di tipo Likert: passato positivo, passato negativo, presente positivo, presente negativo, futuro positivo e futuro negativo. A partire dai punteggi dello strumento è possibile identificare sei profili, che sono stati etichettati come *equilibrato*, *ottimista*, *tendenzialmente pessimista*, *pessimista centrato sul passato e/o ottimista centrato sul futuro*, *ambivalente* e *pessimista* (Buhl & Lindner, 2009). Analogamente a questo, messo a punto dallo stesso gruppo di ricerca è l'*Adolescent Time Inventory-Time Attitudes* (ATI-TA) (Alansari et al., 2013; Mello et al., 2016); si tratta di una scala di 30 item

che indaga le dimensioni temporali, descritte sopra, inclusa all'interno dell'*Adolescent Time Inventory* (ATI), uno strumento multidimensionale che valuta la prospettiva temporale negli adolescenti, insieme ad altre scale che misurano il significato temporale (ATI-TM), la frequenza temporale (ATI-TF), l'orientamento temporale (ATI-TO) e la relazione temporale (ATI-TR) e attitudini temporali (ATI-TA) (Mello et al., 2016).

Ulteriori strumenti sono rappresentati dalla *Temporal Focus Scale* (TFS) (McKay, Percy, Goudie, Sumnall, & Cole, 2012), una scala di 12 item con lo scopo di indagare l'impegno e il coinvolgimento sul piano cognitivo con il passato, il presente e il futuro; la *Temporal Orientation Scale* (Holman & Silver, 1998), costituita da 28 item distribuiti in tre sotto-scale relative al passato, al presente e al futuro, e finalizzata a valutare la prospettiva temporale degli individui in funzione degli aspetti cognitivi e motivazionali, e nell'ottica di individuare l'orientamento temporale privilegiato; la *Balanced Time Perspective Scale* (BTPS) (Webster, 2011), focalizzata invece sui sentimenti positivi relativi al passato e al futuro. Dai punteggi ricavati nei 28 item di cui essa si compone possono essere ricavati quattro potenziali profili: *time expansive*, indicante una prospettiva temporale equilibrata e rivolta sia al futuro sia al passato; *time restrictive*, relativa ad un interesse limitato per eventi futuri e passati; *reminiscers*, riguardante una prospettiva centrata sul passato e infine *futurist*, centrata sul futuro.

Altri strumenti sono stati rivolti specificatamente alla valutazione della prospettiva temporale futura. Il *Time Perspective Questionnaire* (TPQ) (Lennings, 1993) rappresenta uno strumento che prevede di elencare fino a 7 eventi che si pensa si possano verificare nel proprio futuro, 7 eventi accaduti nel proprio passato, 10 eventi che potrebbe accadere nel futuro della società e 10 eventi accaduti nel passato della società; viene chiesto di indicare entro quanto tempo da ora in poi ogni evento si sarebbe potuto



verificare, specificando la piacevolezza o la sgradevolezza. La *Consideration of Future Consequences Scale* (Mckay, Morgan, Van Exel, & Worrell, 2015; Strathman, Gleicher, Boninger, & Edwards, 1994), composta da 12 item, valuta in particolare il grado in cui gli individui considerano la prospettiva futura rispetto alle conseguenze del proprio comportamento attuale. Di questa è presente anche una versione validata per il campione italiano (Nigro, Cosenza, Ciccarelli, & Joireman, 2016). Il *Questionnaire of Future Time Perspective* (QFTP) (Carvalho, 2015) è una scala di 26 item che si propone di indagare il grado di orientamento verso il futuro, la consapevolezza e la valorizzazione dell'esperienza presente come importanti per il futuro. Il *Future Time Perspective Questionnaire* (Peetsma, 2000) è infine uno strumento di 48 item che misura la prospettiva temporale futura rispetto ai diversi domini di vita, alla sua estensione nel tempo e all'apprezzamento positivo o negativo di essa da parte dei soggetti. Infine lo strumento *Perspective Questionnaire* di Hall e Fong (2003) prevede che i partecipanti possano esprimere il loro accordo rispetto a 13 item che indagano la tendenza a maturare delle considerazioni sul breve e lungo periodo per quanto riguarda la salute e l'esercizio fisico.

#### **1.4 L'orientamento al futuro secondo il modello dei Sé Possibili**

In letteratura l'attenzione per il tema dell'orientamento al futuro è ravvisabile anche all'interno del quadro teorico relativo alla teoria dei Sé Possibili (Markus & Nurius, 1986). I Sé Possibili derivano dalle rappresentazioni di sé nel futuro e possono essere classificati nei termini di Sé sperato, Sé atteso e Sé temuto (Oyserman & Markus, 1990). Il Sé sperato è la visione più desiderata di sé nel futuro; il Sé atteso è ciò che si prevede di diventare nel futuro e che si ritiene più probabile che si realizzi; infine, il Sé temuto costituisce la rappresentazione di ciò che si vorrebbe evitare di essere nel futuro.

Gli individui sarebbero più motivati a impegnarsi in comportamenti che li portano verso il raggiungimento del Sé sperato e lontano dal Sé temuto. Unemori, Omoregie e Markus (2004) hanno identificato sei domini di sé possibili: intra-personali, interpersonali, carriera e istruzione, extra-curricolari, beni materiali e salute.

#### **1.4.1 Le ricerche empiriche**

Le immagini di sé associate a speranze, paure e aspettative per il futuro possono avere un impatto sui comportamenti degli adolescenti e sul loro orientamento verso il futuro dal momento che possono motivare gli individui a mettere in atto una serie di comportamenti per raggiungere gli obiettivi desiderati (Knox, Funk, Elliott, & Bush, 2000; Markus & Nurius, 1986). Attraverso l'analisi dei cosiddetti Sé possibili (Markus & Nurius, 1986) si può avere una maggiore comprensione delle idee che gli adolescenti hanno di se stessi in relazione al futuro. Zhu e Tse (2016), in uno studio condotto con oltre 3000 studenti di scuola secondaria di Hong Kong, hanno osservato come le immagini del Sé sperato dei ragazzi si concentrassero prevalentemente intorno all'area dell'educazione e della carriera, mentre quelle del Sé temuto si sviluppavano intorno all'area dei comportamenti di abuso di sostanze e di rischio. Ulteriori studi che hanno indagato, in adolescenza, i Sé possibili in relazione alla capacità di orientamento verso il futuro, hanno riscontrato una relazione tra questi e alcuni comportamenti pericolosi come per esempio la condotta delinquente: adolescenti con un alto numero di comportamenti di delinquenza si caratterizzavano infatti per avere immagini di sé negative e poche immagini di sé positive, riportando una visione negativa del futuro e difficoltà a ipotizzare strategie per raggiungere eventuali obiettivi (Clinkinbeard & Zohra, 2012; Newberry & Duncan, 2001; Wainwright, Nee, & Vrij, 2016). Allo stesso modo Lee, Husman, Scott e Eggum-Wilkens (2015), in uno studio con 137 adolescenti hanno indagato i Sé possibili

in relazione all'assunzione di alcool, mettendo in evidenza come avere alte aspettative e immagini di sé positive in ambito accademico rappresenti un fattore di protezione importante rispetto a comportamenti pericolosi come l'abuso di sostanze alcoliche.

In letteratura sono inoltre presenti studi che hanno approfondito i Sé possibili in relazione al contesto accademico; in particolare, quando si parla di sé possibili accademici ci si riferisce agli obiettivi futuri degli studenti, a un buon rendimento scolastico e all'essere un bravo studente (come Sé possibili accademici positivi) (Knox et al., 2000; Leondari & Gonida, 2008; Zhu & Tse, 2016), e alle preoccupazioni in merito agli stessi ambiti (come Sé possibili negativi) (Lee et al., 2015; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004). È stato riscontrato come i Sé possibili accademici possano aiutare gli studenti a gestire al meglio la loro motivazione e i loro comportamenti scolastici per ottenere una migliore performance (Leondari & Gonida, 2008), essendo strettamente connessi a una capacità adattiva di orientamento al futuro (Lee, Husman, Green, & Brem, 2016; Oyserman & James, 2009).

Altri studi hanno evidenziato come l'immagine di sé rivolta al futuro possa essere influenzata dal contesto di riferimento. Kapil e Shepard (2011), hanno condotto un'indagine sulle percezioni di speranza e di paura rispetto al futuro in 96 adolescenti che vivevano all'interno di un contesto rurale della Columbia Britannica. I giovani intervistati hanno riportato un alto numero di immagini di sé future positive, mostrando un alto livello di ottimismo, spingendo a rivedere l'idea del contesto rurale come un ambiente povero di opportunità e risorse.

Infine, il possesso di un'immagine di sé futura positiva, in adolescenza, è risultato essere associato a un miglioramento del livello di istruzione e a un'occupazione più redditizia (Destin & Oyserman, 2009).

### 1.4.2 Gli strumenti

La letteratura ha messo in evidenza come i Sé possibili vengano solitamente indagati mediante l'utilizzo di questionari che prevedono l'uso di domande aperte; questo vale per ciascuno dei tre tipi di Sé considerati.

Per quanto riguarda il Sé sperato è possibile indagare tale rappresentazione mediante domande aperte come ad esempio: “Molte persone hanno pensieri su ciò che sperano per il futuro, ciò che essi vorrebbero essere o fare di più. Elenca le cose che vorresti o meno fare nel futuro” (Markus & Nurius, 1986). I Sé attesi e i Sé temuti possono essere analizzati sempre attraverso domande aperte con una struttura simile a quella descritta sopra; mentre i primi si riferiranno a pensieri di ciò che ci si aspetta per il futuro, i secondi avranno che fare con pensieri su ciò che si teme per il futuro e si vuole evitare.

Esistono diverse varianti rispetto a questa modalità di misurazione; una di queste consiste nel limitare il numero di risposte aperte; un'altra prevede di limitare il periodo di estensione temporale al quale fare riferimento. Le risposte ai Sé possibili sono di solito codificate in funzione dei contesti di vita considerati più importanti. Il *Possible Selves Instrument* (Cross & Markus, 1991) richiede ai partecipanti di elencare il maggior numero di Sé possibili, sperati o temuti, che vengono in mente, di selezionare i due ritenuti più importanti e infine di valutare quanto essi si sentono capaci di raggiungere i sé sperati e di prevenire i sé temuti selezionati. Il *Possible Selves Questionnaire* (PSQ) (Oyserman et al., 2004) è un questionario a domande aperte in cui i partecipanti riportano i loro Sé sperati e i loro Sé temuti (almeno 3) insieme alle strategie per raggiungerli o per evitarli.

Sono stati individuati tuttavia anche alcuni strumenti che prevedono l'utilizzo di domande chiuse. La *Possible Selves Scale for Adolescents* (Molina, Schmidt, & Rai-

mundi, 2017) è un questionario composto da una quarantina di item che si propone di valutare le percezioni future di sé in diversi ambiti: la prestazione lavorativa, la situazione finanziaria, il tempo libero, la condotta comportamentale, l'etica e la morale, l'emotività, l'aspetto fisico e la relazione di coppia. Il *Persistent Academic Possible Selves Scale for Adolescents* (PAPSS) (Lee, Husman, Green, & Brem, 2016) invece è focalizzato sulla percezione dei Sé possibili in ambito accademico. Si tratta di un questionario composto da una cinquantina di item che consentono di valutare tre importanti obiettivi accademici relativi al miglioramento delle performance, dell'attenzione prestata in classe e all'essere un ottimo studente.

### **1.5 L'orientamento al futuro in diverse popolazioni di adolescenti**

Nella maggior parte degli studi focalizzati sull'orientamento al futuro degli adolescenti è stata presa in considerazione una popolazione a sviluppo tipico. In alcuni di essi, tuttavia, l'attenzione degli studiosi è stata rivolta ad alcune specifiche popolazioni, o perché appartenenti a peculiari contesti socio-culturali, o a particolari condizioni.

Per quanto riguarda ad esempio i contesti culturali e sociali di appartenenza è stato rilevato come essi possano influenzare le aspettative in merito al futuro (Kolesovs, 2013; Trempala & Malberg, 1998). Andretta, Worrell, Mello, Dixson e Baik (2013) hanno indagato le diverse prospettive e attitudini temporali in 293 adolescenti afroamericani, asiatici americani, europei americani e latino americani. Questi autori definiscono le attitudini temporali in termini di sentimenti positivi e negativi che ogni individuo può maturare verso il passato, il presente e il futuro, individuando pertanto sei attitudini temporali: passato positivo, passato negativo, presente positivo, presente negativo, futuro positivo e futuro negativo. I risultati hanno evidenziato che gli adolescenti afroamericani e quelli asiatici americani riportano più attitudini temporali negative rispetto agli

altri due gruppi, orientati più positivamente verso il futuro. Il gruppo di adolescenti afroamericani ha riportato bassi punteggi di presente positivo e alti punteggi di presente e futuro negativo rispetto agli europei americani; gli adolescenti latini si caratterizzano in modo abbastanza simile ai coetanei asiatici ed europei, mostrando di avere percezioni positive del passato, presente e futuro. Il gruppo di adolescenti americani europei è quello che presenta la più bassa percentuale di attitudini negative. Inoltre gli adolescenti appartenenti al gruppo con status socioeconomico più basso hanno riportato una valutazione meno favorevole del loro passato rispetto ai loro pari di livello socio-economico medio e più alto; non sono state riscontrate differenze di genere.

Considerando in particolare gli adolescenti afroamericani, numerose ricerche si sono concentrate sulla relazione tra l'orientamento temporale dei ragazzi e diverse variabili, come per esempio l'uso di droghe e di sostanze stupefacenti (Adelabu, 2007; Adelabu, 2008; Cheong, Tucker, Simpson, & Chandler, 2014; Marotta & Voisin, 2017), il rendimento scolastico e il livello motivazionale, il senso di auto-efficacia e la percezione del supporto genitoriale (Kerpelman, Eryigit, & Stephens, 2008; Myburgh, Niehau, & Poggenpoel, 2000), i comportamenti sessuali a rischio (Kogan et al., 2013), i comportamenti positivi per la propria salute (Grills, Cooke, Douglas, Subica, Villanueva, & Hudson, 2016; So, Voisin, Burnside, & Gaylord-Harden, 2016), la responsabilità e lo status identitario (Kerpelman & Mosher, 2004). In tale contesto socio-culturale, un orientamento temporale positivo verso il futuro appare positivamente correlato a un maggior successo accademico, a una significativa riduzione del numero di comportamenti rischiosi e a un aumento di comportamenti positivi per il proprio benessere; si tratta di fattori protettivi importanti per gli adolescenti che si trovano a dover affrontare

circostanze di vita particolari come ad esempio la mancanza di risorse finanziarie, l'appartenenza a una classe sociale svantaggiata o a un gruppo etnico minoritario.

Altre ricerche hanno preso in considerazione l'orientamento al futuro di adolescenti in condizioni particolari, indagando quale influenza potesse avere l'esposizione cronica ad eventi traumatici (come ad esempio episodi di guerra) sull'orientamento verso il futuro. Lavi e Solomon (2005) hanno indagato mediante la *Children's Future Orientation Scale* in particolare l'orientamento al futuro di adolescenti palestinesi, in un contesto quindi in cui viene segnalata un'intensa esposizione ad eventi traumatici, riscontrando bassi livelli di orientamento temporale verso il futuro e un'alta incidenza di disturbo post-traumatico da stress. Sempre all'interno dello stesso contesto geografico, Mahajna (2017) ha studiato la relazione tra il rapporto con i genitori e l'orientamento al futuro in adolescenti rispetto ai risultati accademici e alle aspettative di carriera; è emerso che, per gli adolescenti maschi, l'ambiente familiare ha un'influenza significativa sulla loro capacità di orientamento al futuro in termini di carriera; per le ragazze è stato osservato invece che sia la famiglia sia i loro atteggiamenti rivestono un ruolo significativo per quanto riguarda l'orientamento futuro rispetto all'educazione e alla carriera.

Ulteriori studi sono stati condotti ponendo il focus di attenzione su popolazioni di adolescenti a sviluppo atipico. Alcune ricerche hanno indagato la capacità di costruire un orientamento al futuro adattivo in adolescenti orfani con HIV o con un alto rischio di contrarre il virus (Awotidebe, Phillips, & Lens, 2014); altre si sono focalizzate su ragazzi adolescenti con problemi psichiatrici (Threlfall, Auslander, Gerke, McGinnis, & Tlpaek, 2017) e/o inseriti all'interno di un centro di cura (Melkman, 2015); altre ancora hanno indagato l'orientamento al futuro di adolescenti con ADHD (Scholtens, Rydell, & Yang-Wallentin, 2013). In questi studi emerge in generale come gli adolescenti che rien-

trano all'interno di un percorso evolutivo atipico presentino poche aspettative positive per il futuro. Gli stessi risultati sono stati confermati da ricerche che hanno indagato la capacità di orientamento al futuro in popolazioni di adolescenti che manifestavano comportamenti di abuso di alcool (McKay, Percy, & Cole, 2013b; McKay, Andretta, Magee, & Worrell, 2014), di delinquenza (Monahan, Sternberg, Cauffman, & Mulvey, 2009) e di gioco d'azzardo (Cosenza & Nigro, 2015; Cosenza, Griffiths, Nigro, & Ciccarelli, 2017). Un recente studio ha indagato il rapporto tra l'orientamento al futuro e alcune variabili come la percezione di sé nel contesto familiare e scolastico, l'autostima globale e l'auto-efficacia, in 25 adolescenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) di scuola secondaria di I grado, messi a confronto con altrettanti coetanei a sviluppo tipico (Villani, Musetti, Artoni, & Corsano, 2020). Dalla ricerca è emerso che per entrambi i gruppi di ragazzi una percezione positiva del futuro è associata positivamente con una buona stima di sé in ambito scolastico, tuttavia i ragazzi con DSA mostravano un punteggio più elevato nella percezione del futuro negativo; questo risultato, essendo relativo a un numero limitato di partecipanti, merita un maggiore approfondimento mediante ulteriori studi con campioni adeguati.

### **1.6 Riflessioni sulla letteratura esaminata**

Dall'analisi degli studi presenti in letteratura è emerso che l'orientamento al futuro rappresenta un costrutto complesso e multidimensionale, studiato da diverse prospettive teoriche e metodologie di indagine.

Per quanto riguarda le prospettive teoriche, la prima, ovvero quella identificata come modello a Tre Processi (Nurmi, 1989; Nurmi et al., 1995), si focalizza in maniera specifica sulle singole componenti dell'orientamento al futuro (cognitiva, motivazionale e comportamentale), consentendo di analizzare nel dettaglio quali sono le dimensioni



che più incidono in una buona capacità di orientamento al futuro e di agire su di esse in caso di intervento. La seconda prospettiva teorica, focalizzata sulla prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 1999), evidenzia quanto sia fondamentale per un adolescente essere sufficientemente distaccato dal passato, collegato con il presente e proiettato verso il futuro. Inoltre viene enfatizzata l'importanza di essere centrati sul proprio futuro in modo positivo: in questo modo è infatti possibile raggiungere importanti obiettivi in termini di istruzione, lavoro e costruzione di un'identità adulta. Infine la terza prospettiva teorica, quella dei Sè Possibili (Markus & Nurius, 1986), consente di evidenziare come sia importante per un adolescente sviluppare immagini di sé future adattive e positive in relazione alla costruzione di un'identità ben integrata: il principale compito evolutivo di questo periodo consiste proprio nella ridefinizione e costruzione di un sé stabile e coerente (Palmonari, 2011).

Per quanto riguarda gli strumenti che sono stati realizzati per indagare l'orientamento al futuro in adolescenza, si evidenzia una molteplicità di scale di misurazione validate auto-somministrate, prevalentemente a domande chiuse, finalizzate a misurare dimensioni simili; inoltre è emerso come l'orientamento al futuro sia valutato nelle diverse aree ritenute importanti nella vita dell'adolescente. Sono presenti anche strumenti con domande aperte, ma in minore quantità.

I risultati della maggior parte degli studi sull'orientamento al futuro in adolescenza hanno evidenziato come la capacità di orientarsi verso la propria vita futura sia associata a variabili di benessere come il supporto familiare, il successo accademico, l'autostima, l'auto-efficacia, la capacità di coping, la pianificazione, il senso di responsabilità e l'integrazione dell'identità; questo risulta associato anche a una tendenza ad adottare comportamenti protettivi per la salute fisica e psicologica. Si evidenzia inoltre

come la proiezione positiva di sé verso il futuro, insieme a variabili di tipo cognitivo, motivazionale e comportamentale, proteggano l'adolescente da condotte disadattive e a rischio, come comportamenti di abuso di sostanze, di dipendenza o di tipo deviante. In letteratura gli studi condotti in gruppi specifici di adolescenti hanno evidenziato che il contesto socio-culturale di riferimento, oppure una condizione di precarietà o percorsi evolutivi atipici, possono incidere sull'orientamento al futuro. In adolescenti che appartenevano a un contesto socio-culturale svantaggiato, o che erano esposti a eventi di guerra o che presentavano patologie fisiche o psichiche, un orientamento al futuro caratterizzato da scarse aspettative, era associato alla presenza di alcuni fattori di rischio per il loro benessere psicosociale.

Questi risultati suggeriscono come l'attenzione dei ricercatori dovrebbe essere rivolta allo studio dell'orientamento al futuro soprattutto in determinati gruppi di adolescenti, per i quali modificare positivamente il proprio orientamento verso il futuro potrebbe essere un buon punto di partenza per il miglioramento della loro condizione psicologica e sociale. Sarebbe pertanto importante ampliare gli studi che sono stati condotti sull'orientamento al futuro in diverse popolazioni di adolescenti che potrebbero risultare maggiormente esposte a un potenziale rischio per il loro benessere. I ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) incontrano nel contesto scolastico, ambito in cui vengono poste le principali richieste rispetto alle scelte per il futuro, le maggiori difficoltà e pertanto potrebbero rientrare all'interno di tali popolazioni a rischio. In letteratura sono stati riscontrati negli studenti con DSA una bassa autostima e un'immagine di sé negativa (Re, Ghisi, Guazzo, Boz, & Mammarella, 2014), problemi di condotta (Bender & Smith, 1990) e difficoltà nelle relazioni con i pari (Eboli & Corsano, 2017). Si tratta di variabili che, come descritto sopra, possono influenzare in buona parte un

orientamento al futuro positivo, in età adolescenziale, fondamentale per vivere un senso di benessere e adattamento sociale. Nello studio sopra citato di Villani e collaboratori (2020), uno dei pochi ad occuparsi di questo tema nella popolazione di ragazzi con DSA, è emerso che per entrambi i gruppi di partecipanti (con DSA e a sviluppo tipico) l'autostima in ambito scolastico risulta correlata positivamente alla percezione positiva del futuro. Per i ragazzi con DSA anche l'auto-efficacia appare correlata alla percezione positiva del futuro. I risultati ottenuti, poiché riferiti a un numero ridotto di partecipanti, mettono in luce l'importanza, tramite ulteriori studi, di indagare l'orientamento al futuro anche in adolescenti con DSA.

## Capitolo 2

### I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)

#### 2.1 Definizioni di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)

Nell'anno scolastico 2018/2019 gli studenti con DSA frequentanti le scuole italiane di ogni ordine e grado sono stati complessivamente 298.114, che corrisponde al 4.9% del totale. Il numero di studenti con DSA sul totale dei frequentanti è pertanto aumentato, passando dallo 0.7% del 2010/2011 al 4.9% del 2018/2019 (MIUR). A partire dal documento "I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2018/2019", pubblicato sul sito del MIUR, è possibile riscontrare che, gli alunni con DSA frequentanti gli ultimi tre anni della scuola primaria sono 52.105, pari al 3.1% del totale degli alunni. Per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado sono stati rilevati 102.400 alunni con DSA e per la scuola secondaria di II grado 143.609 alunni, rispettivamente pari al 5.9% e al 5.3% del numero complessivo degli alunni frequentanti tali ordini di scuola. Per quasi tutti gli ordini di scuola è possibile osservare che il disturbo con la maggior prevalenza è stato quello della dislessia, seguito da disortografia, disgrafia e discalculia. La Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 "*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*" ha riconosciuto in maniera ufficiale la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come disturbi specifici dell'apprendimento, salvaguardando il diritto allo studio dei ragazzi con disturbi dell'apprendimento. Inoltre il 12 luglio 2011 sono stati pubblicati il Decreto attuativo e le Linee Guida, documenti attraverso i quali sono state fornite indicazioni specifiche da seguire per supportare al meglio gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento durante l'intero percorso scolastico. Questo ha fatto sì che nel corso degli anni sia aumentata la

consapevolezza circa il tema dei disturbi dell'apprendimento sia da parte delle famiglie che delle istituzioni scolastiche, accrescendo anche il loro senso di responsabilità nei confronti degli studenti con DSA.

La definizione di Hammil (1990) fa riferimento al termine *learning disability* (LD). Quando si parla di *learning disability* si intende un gruppo eterogeneo di disturbi che si caratterizzano per specifiche difficoltà relative sia all'acquisizione sia alla padronanza di abilità di ascolto, espressione orale, lettura, ragionamento e matematica. Insieme alla condizione di LD possono presentarsi anche problematiche per quanto riguarda la sfera socio-emotiva; sempre secondo Hammil (1990) è possibile riscontrare la presenza di LD anche in specifiche condizioni come per esempio in casi di disabilità o di svantaggio socio-culturale; tuttavia, in questi casi, le LD non sono da intendersi come il risultato di quelle specifiche condizioni. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento rappresentano un'area di interesse clinico e rieducativo nella quale sono stati raggiunti, nell'ultimo periodo, numerosi passi avanti grazie ai vari contributi ottenuti in quanto l'area è diventata di particolare interesse scientifico con un grande perfezionamento degli strumenti diagnostici (Celi, 2002; Cornoldi, 2007). Il termine DSA fa riferimento ad un gruppo eterogeneo di disturbi che si caratterizzano per difficoltà specifiche e inerenti all'automatizzazione di prerequisiti rispetto alle abilità scolastiche, ovvero le capacità di letto-scrittura e di calcolo, in presenza di un funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica (Celi, 2002); si classificano in dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia (Consensus Conference, 2011). I Disturbi Specifici dell'Apprendimento possono inoltre presentare caratteristiche differenti a seconda dell'età degli studenti e delle tipologie di richieste da parte del contesto in cui ragazzi sono inseriti (Stella, 2004). A differenza di una "difficoltà di apprendimento" che può far riferimento a tipologie di difficoltà molto

diverse tra loro, questi disturbi si caratterizzano per essere “specifici”, cioè si riferiscono ad uno specifico dominio di abilità che risulta essere compromesso. L’evoluzione di tali disturbi può essere favorita da un intervento adeguato attuato precocemente, oltre che dalle misure compensative prese nell’ambito del percorso scolastico per favorire l’apprendimento.

Secondo la Consensus Conference (2011) e la Legge 170/2010 si riconoscono come DSA:

- La dislessia: si tratta di un disturbo caratterizzato da una minore correttezza per quanto riguarda gli errori commessi e una rapidità inferiore nella lettura rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata e istruzione ricevuta.
- La disortografia: è un disturbo che riguarda la transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto.
- La disgrafia: è un disturbo che coinvolge gli aspetti di realizzazione della scrittura.
- La discalculia: si caratterizza per un mancato automatismo nei processi alla base del calcolo e dell’elaborazione dei numeri.

In Italia la classificazione dei DSA che viene adottata è quella che fa riferimento al manuale ICD-10 (1992) e che identifica i seguenti Disturbi Specifici di Apprendimento:

- Disturbo Specifico della Lettura: presenta una compromissione per quanto riguarda l’accuratezza in termini di numero di errori commessi e può essere associato a problematiche per quanto riguarda la comprensione; il disturbo non è la conseguenza di un difetto della vista o dell’udito o di una sindrome. I disturbi emozionali e comportamentali associati sono anche comuni durante il periodo dell’età scolare.

- Disturbo Specifico della Compitazione: all'interno di questa categoria diagnostica è possibile includere le difficoltà ortografiche.
- Disturbo Specifico delle Abilità Aritmetiche: si tratta di un disturbo che comporta una compromissione delle abilità aritmetiche; non è solamente spiegabile in base ad una disabilità intellettiva o ad un'istruzione scolastica inadeguata. La compromissione coinvolge la padronanza delle capacità di calcolo di base, come addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione, piuttosto che le capacità di calcolo matematico più complesse.
- Disturbo Misto delle Abilità Scolastiche: si tratta di una categoria che comprende “*i disturbi nei quali sono altamente compromesse sia le funzioni aritmetiche sia quelle di lettura o di compitazione, ma nei quali il quadro non è solamente spiegabile come conseguenza di una disabilità intellettiva o di un'istruzione scolastica inadeguata.*” (ICD-10, 1992)
- Altri Disturbi Evolutivi delle Abilità Scolastiche:  
“*Disturbo evolutivo della scrittura*”. Rientra in questa categoria il Disturbo Specifico della componente grafo-motoria della scrittura.

## **2.2 Correlati socio-emotivi nei Disturbi Specifici di Apprendimento**

I ragazzi con DSA sono maggiormente esposti ad andare incontro ad ansia, depressione, insuccesso scolastico e vissuti emotivi negativi; presentano una bassa autostima e un'immagine di sé negativa (Re et al., 2014), evidenziando problemi di condotta (Bender & Smith, 1990), difficoltà nelle relazioni con i pari e un alto rischio di abbandono scolastico (Penge, 2010). Inoltre, una storia scolastica caratterizzata per lo più da insuccessi e malessere può portare a problemi di devianza sociale in adolescenza (Cornoldi & Tressoldi, 2007). Di conseguenza, in letteratura, il focus di ricerca di numerosi

autori si è concentrato, oltre che sulle componenti esclusivamente legate ai processi di apprendimento, anche sugli aspetti socio-emotivi, con lo scopo di favorire e promuovere il benessere e l'adattamento psicosociale dei ragazzi con disturbi di apprendimento (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Murray & Greenberg, 2006; Tobia & Marzocchi, 2011). Da queste analisi è inoltre emerso che tali difficoltà possono spingere i ragazzi con DSA ad apparire demotivati, disinteressati e, spesso anche, ad avere comportamenti di evitamento verso le attività scolastiche (Tobia & Marzocchi, 2011). In alcune situazioni estreme questo forte disagio può portare a un vero e proprio abbandono scolastico (Bandura, 1997; Lau & Chan, 2003). In base a quanto appena riportato, diventa fondamentale prendere in considerazione quali sono i fattori che rivestono un ruolo importante nel determinare il benessere e l'adattamento psicosociale nei ragazzi con DSA. A tal proposito, è possibile ritrovare tra queste variabili, la salute fisica e psicologica, la qualità delle relazioni familiari e amicali, il senso di auto-efficacia, l'autostima e il vissuto emotivo (Molinari, Corsano, & Cigala, 2018; Tobia & Marzocchi, 2011). Quando si parla di benessere e adattamento psicosociale in ragazzi adolescenti con DSA è necessario dunque partire fin da subito da una considerazione fondamentale, ovvero l'importanza a livello socio-emotivo che l'ambiente scolastico riveste per questi ragazzi. La scuola rappresenta infatti anche per gli adolescenti con DSA una delle più importanti realtà di riferimento, non solo per quanto riguarda gli aspetti educativi, ma anche per quelli di socializzazione. Costituisce infatti un contesto in cui i ragazzi possono sperimentare comportamenti sociali e condividere emozioni con i loro compagni e i loro insegnanti, diventando anche un luogo in cui poter far fronte a nuovi compiti evolutivi: ad esempio sviluppare un pensiero sempre più critico e astratto, instaurare relazioni più mature con i pari di entrambi i sessi, accettare le trasformazioni del proprio corpo e orientarsi verso la



scelta di una professione, soprattutto durante la scuola secondaria di secondo grado, oppure verso la scelta di un nuovo percorso scolastico al termine della scuola secondaria di primo grado (Corsano, 2018a). La scuola pertanto può creare le condizioni adatte per cui i ragazzi possono provare a formulare delle ipotesi per il proprio futuro sulla base delle loro aspirazioni e aspettative (Verbruggen, 2015). È proprio dunque in questi momenti, ma non solo, che a scuola i ragazzi possono anche riflettere sul proprio successo o insuccesso scolastico, confrontandosi spesso con i compagni sui risultati ottenuti, sulle competenze acquisite e sulle relazioni, più o meno intime e profonde, costruite con i pari. Attraverso questo confronto i ragazzi arrivano a formulare delle valutazioni su se stessi, su quello che sono e sulle loro capacità, andando ad esercitare una forte influenza sull'immagine di sé che stanno lentamente costruendo. Un ulteriore aspetto ampiamente studiato è il ruolo rivestito dai rapporti con i pari, così come gli effetti che possono derivare dall'essere esclusi dai compagni, sullo sviluppo sociale ed emotivo. I ragazzi che vivono queste condizioni possono manifestare elevati livelli d'ansia (Bierman, 1987), sentimenti di solitudine e depressione (Boivin, Hymel, & Bukoski, 1995). Le relazioni con i pari sono di fondamentale importanza dal momento che possono soddisfare i bisogni di sicurezza, intimità e fiducia interpersonale (Tabassam & Grainger, 2002), ma anche di sostegno e supporto emotivo e di costruzione dell'identità personale (Corsano, 2018b). Ciò che risulta ancora più importante è che tali criticità a livello relazionale possono avere delle ripercussioni negative anche dal punto di vista scolastico, come per esempio evitamento della scuola e un minor interesse verso le attività scolastiche (Tobia & Marzocchi, 2011), costituendo per i ragazzi con DSA un fattore di rischio aggiuntivo. Gli adolescenti con DSA possono infatti vivere il contesto scolastico con un generale senso di malessere dovuto al fatto che, spesso, il loro rendimento scolastico è altalenan-

te, l'impegno non è in linea con i risultati ottenuti e permane una certa resistenza all'automatizzazione di alcuni processi alla base delle abilità scolastiche. La scuola pertanto costituisce il luogo per eccellenza in cui gli adolescenti, oltre a consolidare abilità puramente didattiche, potenziano le loro abilità sociali e acquisiscono conoscenze necessarie per diventare adulti, costruendo un'immagine di sé adeguata. Per tale motivo è fondamentale far sì che i ragazzi con DSA possano percepire un determinato benessere all'interno del contesto scolastico sia dal punto di vista relazionale sia dal punto di vista degli obiettivi di apprendimento: sentirsi motivati allo studio, percepire di essere all'altezza del compito richiesto e ottenere risultati soddisfacenti possono promuovere alta autostima e un buon senso di auto-efficacia (Cigala, 2018).

### **2.3 La sfida dell'orientamento al futuro per i ragazzi con DSA**

I ragazzi con un Disturbi Specifici dell'Apprendimento mostrano difficoltà specifiche per quanto riguarda le abilità strumentali di lettura, scrittura e calcolo, con significative ripercussioni sulle attività scolastiche, che possono diventare sempre più impegnative e complicate da gestire in maniera efficace sia a casa che a scuola (PARCC, 2011; Giorgetti, Andolfi, & Antonietti, 2015). Proprio a partire dalla realtà scolastica, nella quale i ragazzi vengono direttamente coinvolti nelle prime scelte per quanto riguarda il loro futuro, questi studenti possono incontrare alcune criticità. Alcuni studi hanno evidenziato che gli studenti con DSA possano essere in difficoltà nel momento in cui devono compiere una scelta di tipo scolastico, con implicazioni anche dal punto di vista del benessere emotivo e psicologico (Giorgetti et al., 2015; Scotti, 2017). Il momento della scelta formativa chiama spesso in causa non solo fattori personali e motivazionali, ma anche l'auto-efficacia, i desideri e le paure verso il futuro; questi, se associati a variabili contestuali possono giocare un ruolo molto importante (Giorgetti et al.,

2015). Proprio per queste considerazioni chi si trova a dover fare una scelta potrebbe avere bisogno di un supporto specifico e adeguato; i ragazzi con DSA potrebbero richiedere un supporto ancora maggiore dal momento che devono affrontare una scelta tra diversi contesti scolastici possibili. Ciascuna realtà scolastica è a sé stante, si caratterizza infatti per specifiche richieste di apprendimento che prevedono competenze, solitamente al di sotto delle attese nei ragazzi con DSA, come per esempio usare in maniera adeguata una terminologia specialistica per ogni disciplina, oppure gestire un carico maggiore di studio e compiti (Giorgetti et al., 2015; Roberto, Pianta, & Stella, 2005). Come già riportato sopra, le ricerche in letteratura hanno riscontrato negli studenti con DSA bassa autostima e un'immagine di sé negativa (Re et al., 2014), problemi di condotta (Bender & Smith, 1990), scarsa percezione di supporto sociale e difficoltà nelle relazioni con i pari (Eboli & Corsano, 2017), variabili che, come evidenziato precedentemente, risultano associate a una scarsa capacità di orientamento al futuro, che include invece essere capaci di fissare obiettivi chiari, progettare i relativi piani d'azione e superare le possibili criticità (Di Maggio et al., 2016; Johnson, Blum, & Cheng, 2014).

I ragazzi che presentano un Disturbo Specifico di Apprendimento, oltre ad incontrare delle difficoltà per quanto riguarda la scelta scolastica, potrebbero poi incontrare le medesime difficoltà nel momento in cui dovranno affrontare altre sfide evolutive, come per esempio quelle relative all'orientamento al futuro e alla visione di sé nel futuro. Anche per i ragazzi con DSA l'adolescenza rappresenta una fase evolutiva in cui gli individui esaminano e manipolano diverse ipotesi verso il futuro a partire dal contesto di riferimento e sulla base dei rapporti con adulti e coetanei (Verbruggen, 2015). Gli adolescenti iniziano infatti a considerare seriamente il loro futuro in base alle loro aspettative, ai loro obiettivi e desideri. Tale processo è importante nell'adolescenza dal momento

che i giovani stanno “transitando” verso l’età adulta e in alcune situazioni può risultare difficile progettare con successo i propri piani futuri. È stato riscontrato che una buona prestazione scolastica, associata all’assenza di comportamenti violenti e dell’uso di sostanze, sia strettamente connessa al potersi orientare con successo (Gerard & Booth, 2015). I ragazzi con DSA hanno spesso una prestazione scolastica bassa, se non insufficiente, e un rendimento scolastico altalenante, non in linea con l’impegno profuso (Marinelli, Romani, Cristalli, Franzese, & Di Filippo, 2016). Si caratterizzano infatti per una mancata automatizzazione dei processi alla base di abilità strumentali come la lettura e il calcolo con delle conseguenze sulle richieste scolastiche più ampie. Crespo, Jose, Kielpikowski, e Pryor (2013) hanno riscontrato che gli adolescenti considerano la famiglia come la risorsa più importante per quanto riguarda la pianificazione verso il futuro: i ragazzi che percepivano i loro genitori come sostenitori e incoraggianti erano più ottimisti e avevano orientamenti futuri più positivi; quelli che invece segnalavano un controllo genitoriale più elevato sono stati meno ottimisti sul futuro. Per quanto riguarda le famiglie di ragazzi con DSA, in letteratura è stato evidenziato come i genitori di questi ragazzi possono presentare alti livelli di stress e di ansia, un’immagine negativa del loro figlio come studente, bassa soddisfazione e maggiori problemi con la scuola. Ciò che preoccupa di più le famiglie sono sia le difficoltà relazionali ed emotive sia quelle scolastiche (Dyson, 1996; Ginieri-Coccosis et al., 2013; Karande, Kumbhare, Kulkarni, & Shah, 2009; Rotsika et al., 2011). Giorgetti et al. (2015) hanno invece riscontrato come i genitori di ragazzi con DSA riconoscessero ai figli le competenze “interne” di motivazione e perseveranza nel raggiungere i propri obiettivi scolastici. Per quanto la relazione tra un genitore e un figlio sia costruita sulla base di diversi fattori, che vanno oltre gli aspetti puramente scolastici, l’andamento scolastico di un ragazzo

adolescente riveste un ruolo importante in tale rapporto, diventando spesso e volentieri uno dei temi principali di discussione e, in alcuni casi, anche una delle principali fonti di conflittualità. Gli stessi autori hanno riscontrato che altri punti di riferimento importanti sono rappresentati dai pari, i mass media e la scuola. I ragazzi con DSA possono avere poche amicizie rispetto ai loro coetanei e dunque una rete sociale povera (Eboli & Corsano, 2017). Le difficoltà relazionali in classe associate a quelle di apprendimento, possono rappresentare un ulteriore fattore di rischio (Chitiyo & Wheeler, 2006), portando tali studenti a percepire la realtà scolastica non sempre come risorsa.

La capacità di orientarsi al futuro con successo può essere sviluppata al meglio quando gli adolescenti si sentono ben collegati e inseriti nei loro contesti di appartenenza: famiglia e scuola. I vantaggi delle relazioni e dei sentimenti di appartenenza nei due contesti più importanti della vita degli adolescenti (famiglia e scuola) possono promuovere un orientamento al futuro più adattivo e la possibilità di esplorare opzioni future (Crespo et al., 2013). La letteratura ha inoltre riscontrato che gli adolescenti tendono a orientarsi verso il loro futuro anche sulla base del loro senso di auto-efficacia, della loro autostima e del livello di soddisfazione scolastica percepito (Jackman & McPhee, 2017; Viljaranta et al., 2014). Il senso di auto-efficacia, inteso come una serie di convinzioni relative alla propria capacità di essere all'altezza delle varie situazioni, associato all'autostima e alla capacità di affrontare le difficoltà inattese (resilienza), rappresenta un fattore importante per potersi orientare al futuro con successo (Jackman & McPhee, 2017; Viljaranta et al., 2014); la capacità di riconoscere le proprie risorse e un controllo sulle proprie decisioni e azioni influenza ulteriormente la costruzione di un'immagine di sé futura adattiva. Sun e Shek (2012) hanno osservato che negli adolescenti la speranza, l'ottimismo e la mancanza di pessimismo potrebbero essere considerati come costrutti

che influenzano in maniera significativa una proiezione positiva verso il futuro. Oggi più che mai le società in cui viviamo sono considerate ad “alto rischio” a causa di crisi socio-economiche e ambientali, più preoccupanti di quelle passate, ponendo i giovani in una condizione di grave precarietà (Beck, 2013; Guichard, 2015; Ginevra et al., 2016). Tuttavia gli adolescenti dovranno inevitabilmente provare ad impostare la loro pianificazione futura personale, includendo potenziali rischi e sfide da affrontare (Guichard, 2015). Le dimensioni appena descritte possono essere vissute in maniera differente a seconda del contesto di riferimento e delle competenze possedute. Gli studenti con difficoltà scolastiche possono manifestare sintomi ansiosi o depressivi, bassa autostima, svalutazione di sé e forte insicurezza (Re et al., 2014). La mancata consapevolezza delle proprie problematiche e il conseguente evitamento delle situazioni potenzialmente frustranti, può manifestarsi con diverse modalità di comportamento; inoltre, se non è stato possibile individuare adeguate strategie di compensazione e sufficienti supporti, si può presentare il problema dell’abbandono scolastico (Re et al., 2014). La letteratura ha messo in luce come la sintomatologia descritta precedentemente possa influire negativamente sul rendimento scolastico in studenti che già presentano un DSA, esponendoli a un maggiore rischio di insuccesso scolastico. Con il perdurare di tali difficoltà, gli studenti possono sperimentare una vasta gamma di emozioni negative, che talvolta possono determinare condizioni psicopatologiche; tale situazione potrebbe inoltre comportare un serio fallimento formativo con conseguenze che vanno oltre il contesto scolastico (Re et al., 2014), portando a una visione negativa e incerta del futuro. Le variabili appena descritte assumono particolare rilevanza dal momento che concorrono in buona parte a determinare una visione del futuro più o meno positiva, soprattutto durante l’età adolescenziale, fondamentale per vivere un senso di maggior benessere psicologico.

A fronte della rilevanza delle variabili sopra individuate, così significative per i ragazzi con DSA, nel favorire un orientamento al futuro positivo, gli studi specifici sull'orientamento al futuro con adolescenti appartenenti a tale popolazione sono scarsi, tra cui lo studio preliminare già riportato di Villani e collaboratori (2020), il quale tuttavia è stato condotto con un piccolo gruppo di soggetti. Due studi che solo marginalmente indagano alcuni aspetti dell'orientamento al futuro, nell'ambito di una ricerca mirata ad altri scopi, sono quelli condotti da Palmer e Wehmeyer (1998) e da Tuckwiller, Dardick, e Kutscher (2017). Nel primo studio sono state esaminate le aspettative verso il futuro in relazione alla speranza (*hopefulness*) e/o alla mancanza di speranza (*hopelessness*) in ragazzi con DSA confrontati sia con ragazzi con disabilità intellettiva sia con ragazzi a sviluppo tipico; i risultati hanno evidenziato una minore *hopefulness* nel gruppo di ragazzi con DSA. Nel secondo studio viene invece usato il *Life Orientation Test – Revised* (LOT-R; Scheier et al., 1994) per effettuare una valutazione dell'ottimismo da parte di adolescenti con DSA, rilevando come questo costrutto abbia un effetto mediatore sui punteggi delle scale che valutano la mentalità (*mindset*), le convinzioni di ciascun individuo sulle proprie capacità di cambiare la propria intelligenza (*mindset – Self-Theory*) e infine la passione/perseveranza nel perseguire un obiettivo a lungo termine (*grit*).

## Il Piano della Ricerca

Alla luce di quanto emerso dall'analisi della letteratura sull'orientamento al futuro in adolescenza, la presente tesi si propone di indagare tale tematica in un'ottica multidimensionale, che tenga conto cioè degli spunti offerti, dai tre diversi modelli teorici sopra descritti, particolarmente rilevanti per l'età adolescenziale. Il Modello a Tre Processi (Nurmi, 1989; Nurmi, Poole, & Seginer, 1995), considerando l'orientamento al futuro in funzione di diverse componenti come quella di tipo cognitivo, motivazionale/affettivo e comportamentale, evidenzia quanto gli adolescenti siano chiamati a “ridefinire” ciascuna di queste singole dimensioni, rispetto alla fanciullezza. Le conoscenze sul tempo, gli obiettivi e gli interessi verso la vita a venire, la capacità di esplorare opportunità future, associata ad una maggiore consapevolezza sui propri stati emotivi, costituiscono aspetti che si modificano e si evolvono in adolescenza, anche per mezzo di una forma di pensiero che diventa sempre più ipotetico (Piaget, 1964). Il Modello della Prospettiva Temporale (Zimbardo & Boyd, 1999), evidenzia quanto il modo in cui gli adolescenti percepiscono le loro esperienze passate, presenti e future possa avere delle ricadute sulle aspettative e sugli obiettivi della loro vita a venire. Come già riportato nei capitoli precedenti, è proprio durante l'età adolescenziale che i ragazzi iniziano a guardare al loro futuro come a quella realtà temporale in cui “riversare” le loro aspirazioni, progetti e relativi piani d'azione (Blomgren et al., 2016). Infine il Modello dei Sé Possibili (Markus & Nurius, 1986) mette in luce quanto sia importante per un adolescente provare a definire un'immagine di sé rivolta al futuro in funzione di quello che è uno dei principali compiti evolutivi di questa età, ovvero la costruzione di un'identità ben integrata. Dati gli aspetti particolari e non completamente tra loro sovrapponibili che emer-



gono dalla descrizione di ogni modello, si è pertanto scelto di utilizzare tutte e tre le prospettive per una visione più completa del costrutto. Dopo avere preso in considerazione le diverse dimensioni dell'orientamento al futuro e le relazioni tra queste e alcune variabili di tipo socio-emotivo, emerse come significative in letteratura rispetto alla possibilità di proiettarsi positivamente nel futuro, in un campione di ragazzi a sviluppo tipico, con i quali il tema non è mai stato indagato integrando i tre modelli di cui sopra, il focus di attenzione sarà posto in particolare sui ragazzi con Disturbo Specifico di Apprendimento. L'orientamento al futuro è stato infatti scarsamente indagato in questa popolazione, che per altro evidenzia problematicità rispetto alle variabili che saranno oggetto di interesse (autostima, auto-efficacia e percezione di sé in ambito scolastico familiare).

La ricerca sarà articolata in tre studi. Nel primo studio si intende indagare l'orientamento al futuro in un gruppo di adolescenti a sviluppo tipico di età compresa tra i 12 e i 15 anni. Nello specifico si vuole approfondire la relazione tra l'orientamento al futuro e alcune variabili evidenziate dalla letteratura come significative per proiettarsi positivamente nel futuro: la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima e l'auto-efficacia, intesa come la capacità di esercitare un controllo sull'ambiente circostante, e il rendimento scolastico. A partire da una prospettiva teorica multidimensionale lo scopo del presente lavoro è stato quello di esplorare diverse dimensioni dell'orientamento al futuro e di indagare la natura delle speranze e delle paure verso il futuro, insieme alle rappresentazioni di sé sperate e temute per la vita a venire. Il tema dell'orientamento al futuro sarà pertanto indagato per mezzo di tre diversi strumenti, riconducibili ai tre diversi modelli di riferimento sopra descritti. Innanzitutto, è stato utilizzato un questionario i cui punteggi potranno essere poi messi in relazione con le variabi-

li oggetto del nostro interesse. Gli altri due strumenti, invece, hanno consentito una raccolta di dati qualitativi.

Nel secondo studio si intende indagare l'orientamento al futuro in alcuni ragazzi adolescenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni e in relazione alle medesime variabili riportate sopra, mantenendo una prospettiva multidimensionale. Anche gli strumenti utilizzati sono gli stessi del primo studio. L'obiettivo è quello di ampliare la ricerca sull'orientamento al futuro in diverse popolazioni di adolescenti, che potrebbero essere maggiormente a rischio, tra cui i ragazzi che presentano un DSA. In questo studio si vuole inoltre procedere ad un confronto tra ragazzi con DSA e adolescenti a sviluppo tipico in merito all'orientamento al futuro e alla relazione tra questo e le variabili prese in esame come significative. I dati di uno studio preliminare (Villani et al., 2020) avevano infatti evidenziato una percezione più negativa del futuro da parte dei ragazzi con DSA, se confrontati con ragazzi a sviluppo tipico; a tal proposito si ritiene necessario ampliare il numero di partecipanti allo studio, nell'ottica di verificare se questo dato viene confermato, e di indagare il peso che le altre variabili, quali l'autostima, l'auto-efficacia e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico possono avere, confrontate nei due gruppi, rispetto all'orientamento al futuro. Un ulteriore scopo di questo studio, oltre ad ampliare la letteratura sulla tematica dell'orientamento al futuro in ragazzi adolescenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ambito ancora scarsamente indagato, consiste, sulla base dei risultati ottenuti, nel suggerire possibili interventi di supporto psicologico volti a potenziare quelle variabili che possono influenzare in maniera positiva l'orientamento al futuro.

Infine nel terzo studio si intende indagare, attraverso un questionario creato *ad hoc*, se i genitori di figli con DSA, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, si confrontano

con i loro stessi figli circa il futuro, gli aspetti emotivi legati al pensare al futuro e se la presenza di un DSA possa far pensare ai genitori che i loro figli troveranno un'occupazione futura soddisfacente con maggiore difficoltà. L'obiettivo di questo studio è quello di esplorare i pensieri e gli aspetti emotivi che possono essere riconducibili alla dimensione dell'orientamento al futuro nel momento in cui i genitori si confrontano con i loro figli. A partire dai risultati ottenuti da questo terzo studio, si vuole pertanto creare un servizio di supporto e uno "spazio di riflessione", dedicato ai genitori, finalizzato all'acquisizione sia di una maggiore consapevolezza circa i pensieri e le emozioni direttamente ricollegabili all'orientamento al futuro sia di strategie educative come "risposta" da mettere in atto nel momento di confronto con i figli in relazione proprio all'orientamento al futuro.

## Capitolo 3

### Studio 1

#### L'orientamento al futuro in adolescenti a sviluppo tipico

##### 3.1 Introduzione

Il presente studio si propone di indagare il rapporto tra l'orientamento al futuro e alcune variabili, considerate in letteratura come determinanti rispetto a tale costrutto, come la percezione di sé nel contesto familiare e scolastico, l'autostima globale, l'auto-efficacia e il rendimento scolastico, in adolescenti a sviluppo tipico. In letteratura, infatti, è stato osservato come durante l'età adolescenziale un orientamento al futuro positivo possa essere correlato a fattori, come ad esempio una buona prestazione accademica, la percezione di supporto in ambito familiare e scolastico, autostima ed auto-efficacia (Crespo et al., 2013; Jackman & MacPhee, 2017; Nurmi, 1991; Seginer, 2000; Seginer et al., 2004). Come già illustrato nella prima parte della presente tesi, il tema dell'orientamento al futuro in adolescenza è stato studiato perlopiù da tre distinte prospettive teoriche, che hanno indagato dimensioni specifiche mediante strumenti costruiti ad hoc (Villani et al., 2020). Nello specifico, la prima prospettiva teorica è costituita dal Modello a Tre Processi (Nurmi, 1989; Nurmi et al., 1995), che si focalizza sulle singole dimensioni, solitamente tre, intorno alle quali si organizza il costrutto dell'orientamento al futuro (cognitiva, motivazionale/affettivo e comportamentale), consentendo di analizzare nel dettaglio quali di queste dimensioni incidono maggiormente nell'orientamento al futuro. La seconda è quella che si riferisce al Modello della Prospettiva Temporale (Zimbardo & Boyd, 1999), che evidenzia quanto sia fondamentale per un adolescente

l'intreccio tra le sue diverse rappresentazioni del passato, del presente e del futuro. Infine, la terza prospettiva teorica è quella del Modello dei Sé Possibili (Markus & Nurius, 1986), che permette di indagare l'orientamento al futuro attraverso le diverse rappresentazioni di sé, attese e temute, per la vita a venire. Si è pertanto deciso di adottare una prospettiva teorica multidimensionale e di indagare, oltre alla prospettiva temporale dei ragazzi, anche quali fossero le loro speranze e paure verso il futuro, e i loro Sé possibili pensati come temuti o attesi, attraverso l'utilizzo di tre diversi strumenti che possono essere ricollegati ai tre diversi modelli teorici descritti sopra.

### **3.2 Obiettivi e ipotesi**

Focalizzandoci innanzitutto sul modello della prospettiva temporale, il primo obiettivo di questo studio è stato quello di indagare le relazioni tra la visione del futuro dei ragazzi, in termini positivi o negativi, e la loro prospettiva del presente e del passato. In letteratura è stato infatti riscontrato che, in base alla prospettiva temporale lungo la quale un individuo si colloca, sia nel passato che nel presente, possono emergere stili decisionali e comportamenti diversi che a loro volta possono condurre a differenti conseguenze, anche sul piano dell'orientamento al futuro (Zambianchi et al., 2010; Zimbardo & Boyd, 1999). Inoltre, la visione del futuro in termini positivi appare essere associata alla modalità con cui si vive il presente e ci si rappresenta il passato (Kerpelman & Mosher, 2004; King & Gaerlan, 2014; Lens et al., 2012). Margottini, Rossi, e La Rocca (2017) hanno sottolineato che le varie prospettive temporali non sono correlate tra loro secondo "categorizzazioni predefinite" dal momento che Zimbardo e Boyd (1999) avevano più che altro individuato una prospettiva ideale intesa in termini di "orientamento temporale equilibrato" e caratterizzata da un orientamento passato-positivo alto, un orientamento al futuro moderatamente alto, un orientamento presente-edo-

nistico moderatamente alto, un orientamento passato-negativo basso e un orientamento presente-fatalistico basso. Abbiamo quindi ipotizzato, da una parte, di riscontrare un'associazione positiva tra una visione positiva del futuro e la prospettiva temporale del passato positivo, dall'altra di rilevare una correlazione negativa tra la prospettiva temporale del futuro positivo e del presente fatalista.

Successivamente, sempre in riferimento allo stesso modello teorico, un secondo obiettivo di questo studio è stato quello di indagare le relazioni tra una prospettiva temporale del futuro in termini positivi e negativi e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica. In base ai risultati riscontrati in letteratura (Crespo et al., 2013; Jackman & MacPhee, 2017; Nurmi, 1991; Seginer, 2000; Seginer et al., 2004), ci aspettavamo di rilevare un'associazione diretta tra una prospettiva di futuro positivo e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica, e un'associazione inversa tra una prospettiva di futuro negativo e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica.

Nell'ottica del modello a tre processi, un terzo obiettivo del presente lavoro è stato quello di esplorare quali fossero le tematiche principali che avrebbero potuto caratterizzare le paure e le speranze verso il futuro, aspetti che in letteratura sono stati ricondotti in parte alla dimensione cognitiva e in parte a quella motivazionale e affettiva dell'orientamento al futuro (Nurmi, 1989, 1991; Nurmi et al., 1995; Seginer & Schlesinger, 1998). Seppure in ottica esplorativa abbiamo ipotizzato che tali contenuti potessero essere riferiti alle principali aree di investimento degli adolescenti, in particolare la scuola, anche in termini di scelta scolastica, e quindi rispetto ad una ipotetica carriera, e le relazioni con i pari (Corsano, 2018a).

Allo stesso modo, ponendoci infine come ultimo obiettivo di indagare, nell'ottica del modello dei Sé possibili, le rappresentazioni di sé attese e temute per il futuro, ci aspettavamo che queste fossero rivolte, sia rispetto ai Sé attesi sia temuti, ai principali compiti di sviluppo e ai domini dell'esplorazione identitaria dei Sé possibili in adolescenza: ancora l'ambito della scuola, del lavoro, delle relazioni con i pari e la famiglia, ma anche aspetti intrapersonali, e connessi a salute e beni materiali (Corsano, 2018a; Palmonari, 2011; Unemori, Omeregge, & Markus, 2004).

### **3.3 Metodo**

#### **3.3.1 Partecipanti**

I partecipanti a questo studio sono stati in totale 302 studenti (M= 148; F= 154) di età compresa tra 12 e 15 anni (M=12.98; DS=0.42), di cui 274 di nazionalità italiana, 11 europea non italiana e 17 extra-europea. Tutti i partecipanti erano iscritti alla classe terza della scuola secondaria di primo grado e sono stati reclutati all'interno di scuole del territorio dell'Emilia-Romagna. I partecipanti a questo studio appartengono a piccole città di provincia; dal punto di vista economico si tratta di zone benestanti e mediamente ricche, con numerose imprese e aziende impiegate soprattutto nel settore della moda. Non abbiamo raccolto dati e informazioni specifiche per quanto riguarda l'estrazione socio-culturale dei ragazzi e l'impiego/titolo di studio dei genitori; tuttavia, attraverso la collaborazione con lo psicologo scolastico, è stato possibile arrivare a ipotizzare che l'estrazione socio culturale dei partecipanti fosse diversificata e mista, appartenente per lo più a un ceto sociale medio. Sulla base di queste considerazioni, per quanto riguarda l'impiego/titolo di studio dei genitori, è possibile dedurre che si tratta in buona parte di genitori impiegati in industrie locali come impiegati e/o operai altamente specializzati in possesso di un diploma.

### 3.3.2 Procedura

Per quanto riguarda la somministrazione dei questionari ai ragazzi, sono stati innanzitutto contattati i Dirigenti Scolastici di alcune scuole del territorio per chiedere loro l'approvazione alla raccolta dei dati, dopo aver fornito una descrizione scritta del progetto. Successivamente, una volta concessa l'autorizzazione, sono stati presi accordi anche con gli insegnanti, per poter procedere. La somministrazione è infatti avvenuta in classe, in maniera collettiva, senza prevedere alcun limite di tempo, durante lo svolgimento delle normali attività didattiche quotidiane, da parte del ricercatore. In accordo con il Codice Etico della Ricerca dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP), tutti i ragazzi che hanno partecipato allo studio avevano precedentemente consegnato il consenso informato firmato dai genitori, nel quale era descritto il progetto di ricerca e veniva garantito l'anonimato, così come la possibilità di ritirarsi, eventualmente, dalla ricerca stessa. Durante la somministrazione il ricercatore, oltre a sincerarsi che la garanzia dell'anonimato fosse rispettata, ha illustrato gli scopi del progetto ai ragazzi e spiegato loro come procedere per compilare gli strumenti proposti, rendendosi disponibile in caso di ulteriori richieste di spiegazione.

La raccolta dei dati nelle classi è avvenuta nel periodo compreso tra Ottobre 2019 e Febbraio 2020; tuttavia, in seguito alla chiusura delle scuole, a causa dell'emergenza sanitaria per la pandemia da Covid-19, la raccolta è stata interrotta e non è stato più possibile recarsi negli istituti scolastici per ultimare il reperimento dei dati.

### 3.3.4 Strumenti

#### *Orientamento al futuro*

L'orientamento al futuro è stato valutato attraverso strumenti diversi, riconducibili ai tre modelli teorici di riferimento sopra individuati (v. Appendice).



Innanzitutto è stata somministrata la versione breve della scala *Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory* (S-ZTPI) (Carelli et al., 2011; versione italiana di Speltini & Molinari, 2015). Lo strumento è formato da 30 item riconducibili a 6 dimensioni: Passato Negativo (es. “Il passato ha ricordi spiacevoli a cui preferisco non pensare”), Passato Positivo (es. “Mi vengono spesso in mente ricordi felici di quando ero bambino”), Presente Edonistico (es. “Mi sento trascinato dall’entusiasmo del momento”), Presente Fatalistico (es. “Dato che ciò che deve essere accadrà comunque, qualunque cosa io faccia non ha importanza”), Futuro Negativo (es. “Di solito, non so come sarò in grado di realizzare i miei obiettivi nella vita”) e Futuro Positivo (es. “Porto a termine i progetti in tempo, facendo costanti progressi”). La scala di risposta è a 5 punti e varia da 1 = assolutamente falso per me a 5 = assolutamente vero per me.

In secondo luogo è stato somministrato l’*Hopes and Fears Questionnaire* (HFQ) (Nurmi et al., 1992), che indaga le speranze e i timori dei ragazzi circa il proprio futuro attraverso le seguenti domande aperte: “Le persone spesso pensano circa il loro futuro. Nelle righe sottostanti prova a scrivere le speranze che hai per il futuro”; “Ora ci piacerebbe che tu pensassi alle tue paure riguardanti il futuro e che provassi a scriverle nelle righe sottostanti.” I partecipanti avevano a disposizione alcune righe entro le quali riportare le loro risposte.

Infine, per indagare che cosa i ragazzi si aspettano o temono di essere nel futuro (Sé possibili) è stato proposto il *Possible Selves Questionnaire* (PSQ; Oyserman & Markus, 1990). Lo strumento richiede di elencare per iscritto il maggior numero di Sé attesi (almeno 3) in risposta alle seguenti domande aperte: “L’anno prossimo, mi aspetto di essere...”, “Sto facendo qualcosa per essere quello che desidero?” e “Se sì, che cosa sto facendo ora per essere ciò che desidero il prossimo anno?”. Allo stesso modo, con

domande formulate secondo una modalità simile a quella riportata sopra, vengono indagati i Sé temuti: “L’anno prossimo, voglio evitare di essere...”, “Sto facendo qualcosa per evitare ciò che non voglio essere?” e “Se sì, che cosa sto facendo ora per evitare di essere ciò che non voglio il prossimo anno?”.

Poiché di questi due strumenti non esiste una versione italiana, si è proceduto dapprima a tradurre le diverse domande aperte dall’inglese all’italiano, per poi riproporre la traduzione di queste ultime ad un madrelingua inglese dall’italiano all’inglese, onde verificare la coerenza e correttezza della traduzione (*translation back-translation procedure*).

#### Codifica delle risposte alle domande aperte dell’HFQ e del PSQ.

L’analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte dell’HFQ e del PSQ è stata effettuata secondo la procedura descritta da Burnard (1991), la quale prevede, attraverso un processo di analisi *step by step*, l’individuazione di tematiche comuni a partire da testi scritti (ad es. interviste, o risposte a domande aperte). In una prima fase due ricercatori hanno lavorato individualmente, svolgendo una lettura approfondita del materiale e riportando alcuni commenti preliminari su quanto era stato letto. Successivamente, essi si sono riuniti per rileggere insieme il materiale e confrontarsi sui commenti trascritti in precedenza, con l’obiettivo di individuare le tematiche più rilevanti. Si sono confrontati sugli aspetti su cui erano in disaccordo, al fine di precisare meglio le tematiche emergenti, migliorare la validità delle analisi e ridurre al minimo i bias. L’indice di concordanza tra i due ricercatori è stato superiore al 90%. In una fase successiva, individuate le tematiche principali, i ricercatori hanno riconsiderato tutte le risposte dei partecipanti al fine di compararle, rilevare aspetti comuni e differenti e assicurarsi di non avere tralasciato nessuna informazione. Per quanto riguarda le ultime domande del PSQ

relative all'impegno dei partecipanti nel cercare di raggiungere i Sé attesi o di evitare i Sé temuti, l'analisi qualitativa ha valutato la congruità dell'impegno (definito come un comportamento coerente con e utile a raggiungere gli obiettivi descritti) rispetto all'obiettivo, piuttosto che i singoli contenuti delle risposte.

#### *Autostima*

Il *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965; versione italiana di Prezza, Trombaccia, & Armento, 1994) è stato utilizzato per indagare l'autostima globale degli adolescenti. La scala si compone di 10 item (es. "Penso di valere almeno quanto gli altri"). È possibile esprimere la propria risposta su una scala Likert nella quale 0 corrisponde a fortemente in disaccordo mentre 3 corrisponde a fortemente in accordo. La percezione di sé in ambito familiare e scolastico è stata valutata rispettivamente mediante le scale della "Vita familiare" (es. "I miei genitori si preoccupano della mia felicità") e del "Successo scolastico" (es. "Di solito studio sodo") del *Test Multidimensionale dell'Autostima* (TMA) di Braken (2003). Ciascuna scala è formata da 25 item ai quali è possibile assegnare una risposta su scala Likert a 4 punti (da 4 = assolutamente vero a 1 = non assolutamente vero).

#### *Auto-efficacia*

Il costrutto dell'auto-efficacia è stato operazionalizzato in termini di percezione di competenza di controllo sull'ambiente. La scala del "Controllo sull'ambiente" (es. "Non mi sembra di avere alcun controllo sulla mia vita") dello stesso TMA, sempre di 25 item ai quali è possibile dare una risposta su scala Likert a 4 punti (da 4 = assolutamente vero a 1 = non assolutamente vero), è stata impiegata per la valutazione dell'auto-efficacia.

#### *Prestazione scolastica*

La prestazione scolastica è stata valutata chiedendo ai partecipanti di riportare il voto medio finale ricevuto nelle materie di italiano, matematica e inglese nell'ultima pagella (Hejazi et al., 2011).

### 3.4 Risultati

#### 3.4.1 Prospettiva temporale, percezione di sé in ambito familiare e scolastico, auto-stima, auto-efficacia e prestazione scolastica

Come riportato in Tabella 3.1 sono state innanzitutto condotte le analisi descrittive per le variabili di interesse.

Tabella 3.1. Analisi descrittive per le variabili di interesse

	Media	DS	Range osservato
Età	12.98	0.42	12-15
Media dei voti	7.47	1.13	3-10
Passato negativo	14.34	4.34	5-25
Passato positivo	18.33	3.20	8-25
Presente edonistico	18.49	2.80	9-25
Presente fatalistico	13.09	3.61	5-24
Futuro negativo	13.92	3.44	5-23
Futuro positivo	17.62	3.40	5-25
Percezione di sé in ambito scolastico	67.49	10.27	9-117

Percezione di sé in ambito familiare	83.52	12.49	37-114
Auto-efficacia	70.30	10.32	17-98
Autostima globale	19.12	5.80	2-30

Tramite l'analisi delle correlazioni di Pearson, sono state poi esaminate le associazioni tra le diverse dimensioni della prospettiva temporale, e tra queste e le altre variabili prese in esame (Tabella 3.2).

Tabella 3.2. Matrici di correlazione di Pearson tra le variabili di interesse.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Media dei voti	1	-.17**	.11	.04	-.24**	-.19**	.38**	.57**	.31**	.36**	.18**
2. Passato negativo		1	-.34**	-.25**	.31**	.49**	-.25**	-.39**	-.40**	-.52**	-.57**
3. Passato positivo			1	.34**	-.18**	-.12*	.21**	.21**	.38**	.28**	.27**
4. Presente edonistico				1	.00	-.12*	.09	.15*	.23**	.28**	-.28**
5. Presente fatalistico					1	.47**	-.26**	-.44**	-.31**	-.45**	-.42**
6. Futuro negativo						1	-.37**	-.40**	-.35**	-.58**	-.56**

---

7. Futuro positivo	1	.53**	.38**	.56**	.31**
-----------------------	---	-------	-------	-------	-------

---

8. Percezione di sé in ambito scolastico	1	.55**	.71**	.52**	
--	---	-------	-------	-------	--

---

9. Percezione di sé in ambito familiare		1	.59**	.44**	
---	--	---	-------	-------	--

---

10. Auto- efficacia			1	.68**	
------------------------	--	--	---	-------	--

---

11. Auto- stima globale				1	
-------------------------------	--	--	--	---	--

---

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Per quanto riguarda la prospettiva temporale del futuro positivo è stata riscontrata una correlazione diretta significativa tra questa dimensione temporale e la prospettiva di passato positivo ( $r = .21, p < .001$ ). È stata invece rilevata una correlazione inversa significativa tra la prospettiva temporale del futuro positivo e quella del passato negativo ( $r = -.25, p < .001$ ) e del presente fatalistico ( $r = -.26, p < .001$ ).

Coerentemente, rispetto alla prospettiva temporale del futuro negativo è stata riscontrata una correlazione diretta significativa tra questa dimensione e quella del passato negativo ( $r = .49, p < .001$ ) e del presente fatalistico ( $r = .47, p < .001$ ). È stata rilevata inoltre una correlazione inversa significativa tra la prospettiva temporale del futuro

negativo e quella del passato positivo ( $r = -.12, p = .04$ ) e del futuro positivo ( $r = -.37, p < .001$ ).

Considerando ora le relazioni tra la prospettiva temporale e le altre variabili prese in esame, è stata rilevata un'associazione positiva significativa tra la prospettiva temporale del futuro positivo e la percezione di sé in ambito familiare ( $r = .38, p < .001$ ), la percezione di sé in ambito scolastico ( $r = .53, p < .001$ ), l'auto-efficacia ( $r = .56, p < .001$ ), l'autostima ( $r = .31, p < .001$ ) e la prestazione scolastica ( $r = .38, p < .001$ ).

Inoltre è stata rilevata un'associazione negativa significativa tra la dimensione temporale del futuro negativo e la percezione di sé in ambito familiare ( $r = -.35, p < .001$ ), la percezione di sé in ambito scolastico ( $r = -.40, p < .001$ ), l'auto-efficacia ( $r = -.58, p < .001$ ), l'autostima ( $r = -.56, p < .001$ ) e la prestazione scolastica ( $r = -.19, p < .001$ ).

È stata infine eseguita un'analisi di regressione lineare multipla considerando la prospettiva temporale di futuro positivo come variabile dipendente e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica come variabili indipendenti (Tabella 3.3).

Tabella 3.3. Risultati dell'analisi di regressione multipla per la previsione del futuro positivo

Variabili predittive	B	ES	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	F
Prestazione scolastica	.29	.18	0.1	1.60	.11	.368	31.99 ( $p < .001$ )
Percezione di sé in ambito scolastico	.08	.03	.22	2.87	.00		
Percezione di sé in ambito familiare	.02	.02	.06	.99	.32		
Auto-efficacia	.14	.03	.41	5.26	.00		
Autostima globale	-.06	.04	-.11	-1.67	.10		

Il modello di regressione preso in esame è risultato statisticamente significativo  $F(5, 275) = 31.99, p < .001$  e complessivamente viene spiegato il 36.8% della varianza. In particolare, la prospettiva temporale di futuro positivo risulta essere positivamente predetta dall'auto-efficacia e dalla percezione di sé in ambito scolastico.

È stata eseguita una seconda analisi di regressione lineare multipla considerando la prospettiva temporale di futuro negativo come variabile dipendente e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica come variabili indipendenti (Tabella 3.4).



Tabella 3.4. Risultati dell'analisi di regressione multipla per la previsione del futuro negativo

Variabili predittive	B	ES	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	F
Prestazione scolastica	.05	.18	.02	.26	.80	.391	35.81 ( $p < .001$ )
Percezione di sé in ambito scolastico	.01	.03	.02	.20	.84		
Percezione di sé in ambito familiare	-.01	.02	-.02	-.32	.75		
Auto-efficacia	-.14	.03	-.39	-5.11	.00		
Autostima globale	-.18	.04	-.30	-4.71	.00		

Anche questo modello di regressione è risultato statisticamente significativo  $F(5.279) = 35.81, p < .001$  e complessivamente viene spiegato il 39.1% della varianza. In particolare, la prospettiva temporale di futuro negativo risultata essere predetta negativamente dall'autostima e dall'auto-efficacia.

### 3.4.2 Le speranze e i timori che gli adolescenti nutrono verso il futuro

Nella tabella 3.5 sono riportate le percentuali degli adolescenti a sviluppo tipico che hanno fatto riferimento a quella specifica tematica in merito alle loro speranze e paure rivolte al futuro. È possibile riscontrare che i temi emersi riguardo alle speranze della maggior parte degli adolescenti ruotino intorno all'ambito sia della scuola che del futuro lavoro. Nello specifico, per quanto riguarda la scuola, i ragazzi sperano di “*essere bravi a scuola*”, “*andare in una scuola superiore che mi aiuti ad arrivare a quello che mi piacerebbe fare da grande*”, “*andare all'Università*” e “*di trovarsi bene nella nuova classe*”. Dai questionari somministrati emerge pertanto la speranza di sapere sce-

gliere “la scuola giusta” non solo in base alle proprie competenze scolastiche, ma anche in funzione di un certo benessere emotivo. Inoltre, le speranze descritte dai ragazzi fanno riferimento, in alcuni casi, ad un arco temporale che va oltre il prossimo anno, spingendosi fino agli anni dell’Università. Per quanto riguarda l’ambito del lavoro, i ragazzi sperano invece per esempio di diventare uno *“youtuber famoso”*, *“un cardiologo/a”*, *“una veterinaria”*, *“ingegnere”* o *“informatico”*, *“architetto”*, ma anche *“di riuscire a trovare un lavoro per cui alla mattina possa svegliarmi felice”*, *“di avere un lavoro importante/un buon lavoro”* e *“di avere un lavoro ben pagato”*. Le tematiche emerse hanno a che fare con la speranza di riuscire a trovare un buon lavoro non solo in termini di retribuzione economica, ma anche, in termini di soddisfazione personale. Dall’analisi dei questionari, sono stati riscontrati altri temi, oltre agli aspetti scolastici e lavorativi, che si riferiscono ad una generica soddisfazione di raggiungimento di obiettivi personali (*“Spero di riuscire a realizzare i miei sogni”* oppure *“Spero di avere successo”*), alla volontà di mantenere le proprie attività sportive (*“Spero di poter continuare a far lo sport che amo, magari arrivare ad alti livelli”*, oppure *“Spero di continuare a giocare a calcio, magari anche come professionista”*), al desiderio di possedere diversi beni materiali (*“Spero di riuscire a comprarmi una casa o una macchina”*), all’ambito della famiglia (*“Spero di avere una famiglia”* oppure *“Spero di farmi una bella famiglia con cui condividere tanti bei momenti insieme”*) e delle relazioni con i pari (*“Spero di mantenere le amicizie che ho incontrato durante la scuola primaria e secondaria”*).

Infine, è emerso come le speranze espresse da parte dei ragazzi possono essere ricondotte anche a modi di essere e ad aspetti del proprio carattere (*“Spero di credere di più in me stessa”* oppure *“Spero di diventare una persona che aiuta chi è in difficoltà”*), alla salute (*“Spero di stare bene per la salute”*), alle emozioni (*“Spero di essere felice”*).

*nel mio futuro*” oppure *“Spero di poter avere una vita felice”*), alle relazioni sentimentali, alle questioni di impatto sociale (*“Spero che il mondo migliori”* oppure *“Spero di diventare una persona che possa fare qualcosa per l’ambiente e per le persone”*) e infine ai cambiamenti del corpo.

Per quanto riguarda le paure, le tematiche principali che emergono si riferiscono questa volta non solo prevalentemente al futuro scolastico e lavorativo, ma anche all’ambito dello sport e del benessere, alle relazioni con i pari (*“Temo di perdere alcune amicizie”*, *“Ho paura che i miei amici non mi vogliano più bene o che mi facciano soffrire”* oppure *“Ho paura di non essere accettata per come sono”*) e alla famiglia (*“Ho paura di non avere una famiglia come desidero”*, ma anche *“Ho paura che alcuni dei miei familiari soffrano”* oppure *“Ho paura di perdere alcuni dei miei parenti”*).

Inoltre, sembra che gli adolescenti esprimano le loro paure, anche se in percentuali minori, verso la salute (*“Ho paura di morire a pochi anni”* oppure *“Ho paura di morire a 30 anni”*), le relazioni affettive (*“Ho paura di rimanere solo”* oppure *“Ho paura di perdere persone a me care”*), i beni materiali, le emozioni (*“Ho paura di non fare un vita felice”*), le questioni di impatto sociale (*“Ho paura che il mondo diventi un posto sempre peggiore”* oppure *“Ho paura che se andiamo avanti così piano piano il mondo non resisterà ancora per molto, bisogna fare qualcosa al più presto”*). Troviamo ancora, infine, aspetti relativi al proprio modo di essere e alle loro capacità (*“Ho paura di non riuscire a fare niente nel mio futuro”*, *“Ho paura di non avere le capacità per fare il lavoro che desidero”* oppure *“Ho paura dei giudizi degli altri”*) e ai loro obiettivi (*“Ho paura di non raggiungere i miei obiettivi”* oppure *“Ho paura di non realizzare i miei sogni”*).

Tabella 3.5. Tematiche emerse e rispettive percentuali di partecipanti

	Speranze	Paure	Sé sperato	Sé temuto
Relazioni con i pari	18%	27%	26%	40%
Relazioni sentimentali	4%	7%	2%	1.4%
Scuola	44%	49%	75%	65%
Sport e tempo libero	27%	49%	12%	4.6%
Famiglia	26%	15%	16%	3.2%
Salute	7%	9%	0.7%	4.7%
Lavoro/professione	69%	32%	14%	0%
Aspetti del proprio carattere	8%	4%	52%	45%
Emozioni	7%	6%	6%	0.6%
obiettivi e capacità	31%	42%	7%	0.4%
Corpo	0.6%	0%	12%	0.2%
Beni materiale	14%	6%	0.6%	0%
Questioni di impatto sociale	0.6%	5%	0%	0.36%
Niente	0.2%	4%	1.6%	0.7%

### 3.4.3 I Sé attesi e i Sé temuti da parte dei ragazzi per il loro futuro

Sempre in tabella 3.5 sono riportate le percentuali degli adolescenti a sviluppo tipico che hanno fatto riferimento a quella specifica tematica per quanto riguarda i Sé possibili. Le tematiche emerse sono simili a quelle riscontrate in precedenza durante l'analisi delle speranze e delle paure degli adolescenti per il futuro. Il tema della scuola

rappresenta sempre il principale dominio di interesse (*“L’anno prossimo mi aspetto di essere promosso”, “di prendere dei voti alti”* oppure *“di riuscire a continuare ad impegnarmi con lo studio”*), seguito dagli aspetti del proprio carattere (*“L’anno prossimo mi aspetto di essere più autonomo”, “meno casinista”, “più simpatico”, “più responsabile”, “di avere più autostima”* e *“meno timido”*) e dalle relazioni con i pari (*“L’anno prossimo mi aspetto di essere accolto in una classe gentile”*). Questi temi si evidenziano sia rispetto al Sé atteso sia al Sé temuto. Allo stesso tempo i ragazzi vogliono evitare di essere *“bocciati”, “troppo chiusi in se stessi”, “precipitosi in alcune scelte”, “di sembrare antipatica ai miei compagni”* e *“di non avere interesse per le cose che si fanno”*. Gli altri temi riguardano famiglia (*“L’anno prossimo vorrei evitare di far arrabbiare i miei genitori”*), lavoro, sport (*“L’anno prossimo mi aspetto di essere più bravo a calcio”* oppure *“Provare a raggiungere di più i miei obiettivi, cioè diventare calciatore”*) e i cambiamenti del corpo (*“Mi aspetto di essere bella”*). È stato inoltre chiesto ai ragazzi se stessero facendo qualcosa per diventare ciò che desiderano. Il 90% di loro ha risposto affermativamente a questa domanda; solo lo 0.6 % non ha risposto nulla. È stato rilevato che il 92% dichiara un impegno congruo rispetto ai Sé attesi riportati. (ad es., *“L’anno prossimo, mi aspetto di essere...” “Più brava a scuola”, “Sto facendo qualcosa per essere quello che desidero?” “Sì”* e *“Che cosa sto facendo ora per essere ciò che desidero il prossimo anno?” “Sto studiando e continuo a prendere dei voti alti”* oppure *“L’anno prossimo, mi aspetto di essere...” “In una squadra migliore di calcio”, “Sto facendo qualcosa per essere quello che desidero?” “Sì”* e *“Che cosa sto facendo ora per essere ciò che desidero il prossimo anno?” “Seguo più allenamenti”*). Il 14% non ha completato questa sezione. È stato inoltre chiesto ai ragazzi se stessero facendo qualcosa per evitare di diventare ciò che non desiderano. L’80% di loro ha risposto af-

fermativamente a questa domanda; solo lo 0.16% non ha risposto nulla. È stato rilevato che l'85% dichiara un impegno congruo rispetto ai Sé temuti riportati (ad. es. *“L'anno prossimo, voglio evitare di essere...”* *“Una ragazza timida”*, *“Sto facendo qualcosa per evitare ciò che non voglio essere?”* *“Sì”* e *“Che cosa sto facendo ora per evitare di essere ciò che non voglio il prossimo anno?”* *“Parlo di più con i miei compagni”* oppure *“L'anno prossimo, voglio evitare di essere...”* *“Circondata da persone che non mi rispettano e mi feriscono”*, *“Sto facendo qualcosa per evitare ciò che non voglio essere?”* *“Sì”* e *“Che cosa sto facendo ora per evitare di essere ciò che non voglio il prossimo anno?”* *“Mi sto allontanando da tutte quelle persone”*), mentre il 30% non ha completato questa sezione.

### **3.5 Discussione**

Il primo obiettivo di questo studio è stato quello di indagare le associazioni tra la prospettiva temporale del futuro e la prospettiva temporale del presente e del passato. I risultati ottenuti confermano le nostre ipotesi e risultano in linea con quanto è presente in letteratura (Kerpelman & Mosher, 2004; King & Gaerlan, 2014; Lens et al., 2012; Maggiolaro, 1999): gli adolescenti che evidenziano una prospettiva temporale del passato in termini positivi mostrano anche una visione più rosea e più precisa del futuro, che si esprime, se consideriamo gli item del questionario utilizzato, in termini di migliori abilità di porsi delle mete, di progettare e raggiungere gli obiettivi ritenuti importanti (Carelli et al., 2011). I ragazzi che, al contrario, presentano una visione negativa della propria vita a venire, che emerge anche essere correlata ad una prospettiva temporale di passato negativo, tendono anche a vivere il presente in modo fatalistico, a non considerarsi cioè artefici del proprio futuro e a sentirsi incapaci di imprimere una direzione alla loro vita. Ciò che è stato riscontrato da queste prime analisi risulta particolarmente im-

portante soprattutto se consideriamo che, in adolescenza, uno dei principali compiti evolutivi riguarda proprio la capacità di impostare un progetto di vita futura, includendo anche la conquista di una maggiore autonomia e la costruzione di una identità stabile e integrata (Erikson, 1968). Per raggiungere questi traguardi, ogni adolescente è chiamato ad esplorare le diverse possibilità che gli si presentano, ad attuare delle scelte importanti e a impegnarsi in una di queste opzioni; viene chiesto quindi ai ragazzi, da una parte, di provare ad andare oltre le paure e i dubbi del momento, dall'altra, di mostrare fiducia nelle proprie capacità e risorse nel presente in cui vivono, le quali a loro volta sono state costruite nel tempo. È necessario pertanto, quando si parla di obiettivi futuri, fare delle riflessioni non solo sul passato, ma anche sul presente. Per quanto riguarda il passato, è fondamentale per ogni adolescente fare sì che i propri ricordi siano evocati serenamente, senza provare angoscia, e in continuità e coerenza con il presente (Maggiolaro, 1999). Alla luce di questo dato, che enfatizza anche il ruolo del presente nella prospettiva temporale del futuro, si può prefigurare il grande peso che potrà avere l'attuale contingenza della pandemia da Covid-19, ancora completamente da indagare, la quale certamente, in quanto caratterizzata da un forte clima di precarietà, preoccupazione, incertezza e fatalità, si configura oramai come un trauma collettivo, sull'orientamento al futuro degli adolescenti (Holman & Grisham, 2020).

Il secondo obiettivo del presente studio è stato quello di indagare le associazioni tra la prospettiva temporale del futuro positivo e negativo e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica, aspettando di riscontrare una correlazione positiva tra l'orientamento al futuro positivo e le altre variabili, come riportato in letteratura. Le nostre ipotesi hanno in effetti trovato conferma. I dati ottenuti appaiono in linea con i precedenti studi (Crespo et al., 2013;

Jackman & MacPhee, 2017; Nurmi, 1991; Seginer, 2000; Seginer et al., 2004): possedere una buona stima di sé sia a livello globale sia in relazione ad alcuni importanti domini della propria vita come ad esempio il contesto familiare e quello scolastico, associata a una buona fiducia circa le proprie capacità di poter avere successo e a un buon rendimento scolastico, può effettivamente creare le condizioni per cui un adolescente è in grado di immaginare un futuro positivo per sé stesso, rispetto al quale porsi delle mete e impegnarsi a raggiungerle. Coerentemente, è stata inoltre rilevata una correlazione negativa tra una visione negativa del futuro e tutte le altre variabili considerate, andando di converso a confermare i dati raccolti.

Inoltre, dalle analisi di regressione effettuate è emerso in particolare da un lato il ruolo dell'auto-efficacia e della percezione positiva di sé all'interno del contesto scolastico nel predire un orientamento positivo verso il futuro, e dall'altro della bassa auto-stima nell'orientare verso una visione più negativa dello stesso. Se si parte dal presupposto che durante l'età adolescenziale i ragazzi si trovano a dover fare alcune scelte importanti, prima fra tutte quella legata al tipo di scuola secondaria di II grado (o lo studio piuttosto che una formazione professionale), e vengono valutati rispetto alle prestazioni scolastiche (Corsano, 2018a), è pertanto facile da comprendere quanto il ruolo della scuola, intesa come ambito in cui ci si può percepire più o meno adeguati, e dell'auto-stima in generale, sia cruciale nel favorire una prospettiva temporale di futuro più o meno positiva. Credere in sé stessi e pensare di avere successo in un ambito altamente significativo della propria vita potrebbe aumentare nei ragazzi adolescenti la motivazione a investire un maggiore impegno nella progettazione e nel raggiungimento di obiettivi futuri (Alm, Låftman, Sandahl, & Modin, 2019; Crespo et al., 2013; So et al., 2016). La scuola è per eccellenza la realtà in cui i ragazzi, in età adolescenziale, devono affron-



tare sfide e responsabilità e che più si avvicina a quella che poi sarà la realtà lavorativa e sociale, una volta diventati più grandi. Pertanto è verosimile che i ragazzi con una percezione di sé stessi positiva nel contesto scolastico e una più alta auto-efficacia potranno sviluppare una visione altrettanto positiva del futuro.

Il terzo obiettivo del presente studio è stato quello di esplorare quali fossero le principali tematiche che caratterizzavano le paure e le speranze verso il futuro, nutrite dagli adolescenti. È stato possibile individuare tre principali categorie di tematiche emergenti: intrapersonale, interpersonale e formazione/lavoro. Per quanto riguarda il dominio intrapersonale gli adolescenti hanno riportato aspetti riguardo il loro carattere, le loro emozioni, il loro aspetto corporeo e il loro stato di salute; riguardo il dominio interpersonale le tematiche emerse possono essere ricollegate a relazioni amicali, relazioni sentimentali, relazioni familiari, attività sportive e del tempo libero e questioni di impatto sociale. Infine al dominio della formazione/lavoro afferiscono aspetti relativi al mondo della scuola, alla preparazione al mondo del lavoro, alla definizione di obiettivi e alle capacità di raggiungerli e il possesso di beni materiali. Ciascuno di questi tre domini individuati riflette quelle che sono alcune delle principali sfide evolutive in età adolescenziale, come ridefinire le relazioni con i pari e i propri genitori, raggiungere un'identità stabile e integrata, accettare i cambiamenti sia a livello corporeo sia per quanto riguarda il carattere e prepararsi a una professione (Havighurst, 1953; Palmonari, 2011).

A conferma di quanto ipotizzato, ancora una volta la scuola costituisce un dominio di grande interesse anche per quanto riguarda la rappresentazione della vita futura degli adolescenti; tra le speranze dei ragazzi, emerge tuttavia anche il tema del lavoro, molto più presente della tematica relativa alle relazioni con i pari, da noi ipotizzata come rilevante. Anche le paure sembrano ruotare principalmente intorno al mondo della

scuola; i ragazzi riportano anche di temere che gli eccessivi impegni scolastici possano indurli a rinunciare alle attività sportive, suggerendo quanto sia importante nella fase dell'adolescenza la cura e l'investimento sul corpo e sulle potenzialità fisiche, fondamentale ambito di costruzione identitaria dopo la pubertà (Corsano, 2018a; Villani, Gatti, Triberti, Confalonieri, & Riva, 2016).

Infine, per quanto riguarda l'ultimo obiettivo, rivolto a indagare i Sé possibili attesi e temuti nel futuro, si evidenzia come le tematiche riferite siano sempre riconducibili ai tre domini sopra descritti (intrapersonale, interpersonale e formazione/lavoro).

La scuola continua ad essere uno dei temi di maggiore interesse per i ragazzi, insieme questa volta ad aspetti intrapersonali, quali il proprio carattere, o il proprio modo di essere e di porsi, e alle relazioni con i pari. In questa età gli adolescenti sono infatti chiamati a dover affrontare un compito evolutivo fondamentale, volto alla costruzione di una nuova identità, anche sociale (Corsano, 2018b; Musetti & Corsano, 2019). Anche per questo motivo e in linea con la letteratura (Unemori et al., 2004), si evidenzia l'importanza anche dei domini intrapersonali: per gli adolescenti diventa importante porsi delle domande sulle caratteristiche di sé più attese e più temute, anche nell'ottica dell'accettazione da parte dei pari (Newman Kingery, Erdley, & Marshall, 2011). I ragazzi del nostro studio infatti desiderano (oltre che diventare più bravi a scuola da un punto di vista del rendimento) divenire più sicuri, più coraggiosi o più aperti verso i compagni e temono di mostrarsi chiusi, incerti o timidi, aspetti di se stessi che temono potrebbero condurli a perdere gli amici. Le relazioni con i pari e l'ambito scolastico rappresentano pertanto due domini di grande interesse nel momento in cui i ragazzi sono chiamati ad esplorare i loro Sé possibili, grazie ai quali sviluppare una visione del futuro più o meno positiva.

### 3.6 Conclusioni e limiti dello studio

Sulla base dei risultati di questo primo studio, è possibile pertanto affermare che la “scuola”, intesa come realtà in cui percepirsi positivamente e sperimentare un senso di auto-efficacia, costituisce un fattore molto rilevante tra le diverse dimensioni dell’orientamento al futuro. L’interruzione della raccolta dati e del reperimento dei ragazzi, in seguito all’esplosione dell’emergenza sanitaria provocata dalla pandemia di Covid-19, rappresenta un primo limite dello studio: il campione infatti, in assenza di tale situazione pandemica, avrebbe potuto essere costituito da un maggiore numero di partecipanti e meglio distribuiti in diverse aree geografiche. Ancora maggiore ci appare il limite relativo all’aver raccolto i dati prima della suddetta emergenza sanitaria, poiché siamo consapevoli che i nostri risultati sono certamente differenti da quelli che potremmo raccogliere attualmente e quindi, in un certo senso, essi potrebbero apparire superati. Come già sottolineato, il clima di precarietà, di incertezza, di fatalità e di preoccupazione vissuto anche dai ragazzi in questo ultimo periodo, associato a modalità nuove di affacciarsi al mondo scolastico e sociale, possono avere cambiato la loro visione oltre che del presente anche del futuro, le loro speranze e paure per la vita a venire e i loro Sé possibili attesi e temuti. Tuttavia, si ritiene che potrà essere molto utile utilizzare i dati del presente studio per un confronto con altri dati raccolti con i medesimi strumenti nella fase presente dell’emergenza sanitaria o anche, quando sarà possibile, nel periodo post pandemia.

Aldilà dei limiti che sono stati riscontrati, si ritiene che il presente studio abbia consentito di raccogliere informazioni, in un’ottica multidimensionale, su diverse componenti dell’orientamento al futuro. In ottica applicativa, inoltre i risultati ottenuti suggeriscono che potrebbe essere utile realizzare interventi volti a rafforzare le percezioni e

le proiezioni utili alla costruzione di un'immagine di sé nel futuro in adolescenti della scuola secondaria di I grado. Questi interventi potrebbero innanzitutto includere attività di psico-educazione sul tema specifico dell'orientamento al futuro rivolto proprio ai giovani adolescenti, da svolgere anche all'interno del contesto scolastico. Nelle scuole secondarie di I grado sono infatti previsti servizi di orientamento, rivolti agli studenti frequentanti l'ultimo anno di quel ciclo scolastico, con lo scopo di fornire informazioni ed "orientare" in maniera quasi esclusiva in vista di una scelta molto importante, come quella relativa percorso della scuola secondaria di II grado. Tuttavia queste attività potrebbero includere anche momenti specifici in cui stimolare nei giovani adolescenti riflessioni sulla visione di sé stessi nel futuro in base a quelle che sono le loro aspettative, i loro obiettivi e desideri. Successivamente si potrebbero inserire specifiche attività volte sempre a stimolare nei giovani adolescenti una maggiore consapevolezza circa le variabili che appaiono significative per affrontare un'importante sfida evolutiva, come quella dell'orientamento al futuro.

## **Capitolo 4**

### **Studio 2**

#### **L'orientamento al futuro in adolescenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento**

##### **4.1 Introduzione**

Come già anticipato nella prima parte di questa tesi, il termine DSA si riferisce ad un gruppo eterogeneo di disturbi che si caratterizzano per difficoltà isolate e inerenti all'automatizzazione di specifici prerequisiti rispetto alle abilità scolastiche, quali la capacità di lettura, di scrittura e di calcolo, in presenza di un funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica (Celi, 2002). Le loro caratteristiche cambiano in relazione all'età e alle richieste ambientali, manifestandosi secondo modalità differenti nel corso dell'età evolutiva e delle fasi di apprendimento scolastico (Stella, 2004). I DSA rappresentano un'area di interesse clinico e rieducativo non solo per quanto riguarda i meccanismi sottostanti i processi legati agli apprendimenti, ma anche per gli aspetti socio-emotivi correlati (Eboli & Corsano, 2017). È infatti importante considerare che i fattori ambientali, come per esempio la scuola, l'ambiente familiare e il contesto sociale dei pari, si intrecciano con quelli descritti in precedenza, contribuendo a determinare le caratteristiche principali del disturbo (Bender & Smith, 1990; Celi, 2002; Penge, 2010; Re et al., 2014). Anche se, attualmente, gli alunni con disturbo dell'apprendimento vengono individuati sempre più precocemente e nei primi anni di scolarizzazione, alcuni studenti possono, nonostante ciò, vivere una serie di insuccessi, ottenere scarsi risultati scolastici ed essere etichettati come svogliati, pigri e disinteressati (Bandura, 1997; Celi, 2012;

Cornoldi, 2007; Lau & Chan, 2003; Tobia & Marzocchi, 2011). Tutto ciò porta gli alunni a sentirsi incapaci, responsabili e “colpevoli” del loro andamento scolastico, generando ansia, depressione, rabbia ed evitamento dei compiti (Celi, 2012; Re et al., 2014).

Come già riportato in precedenza, diversi studi hanno osservato negli studenti con DSA una bassa autostima e un’immagine di sé negativa (Re et al., 2014), problemi di condotta (Bender & Smith, 1990), scarsa percezione di supporto sociale e difficoltà nelle relazioni con i pari (Eboli & Corsano, 2017; Musetti et al., 2019), variabili che in letteratura risultano associate a una scarsa capacità di orientamento al futuro, in termini di bassa credenza di poter determinare il corso degli eventi e di costruire piani e progetti per i propri obiettivi futuri (Laghi et al., 2009; Siu, Lam, Le, & Przepiorka, 2014; Zimbardo & Boyd, 1999). È stato infatti riscontrato come durante l’adolescenza un orientamento al futuro positivo, focalizzato cioè al raggiungimento degli obiettivi (Speltini & Molinari, 2015), possa essere correlato a fattori quali una buona prestazione accademica, la percezione di supporto in ambito familiare e scolastico, autostima ed auto-efficacia (Crespo et al., 2013; Jackman & MacPhee, 2017; Nurmi, 1991; Seginer, 2000; Seginer et al., 2004). Anche per i ragazzi con DSA l’adolescenza rappresenta una fase in cui iniziare ad immaginare diversi possibili scenari e determinare obiettivi e piani per il proprio futuro, sulla base di quelle che sono le loro speranze, paure e aspettative riguardanti i diversi ambiti della vita (Johnson, Blum, & Cheng, 2014; Nurmi, 1991). Tuttavia, poiché nei ragazzi con DSA le variabili sopra riportate, associate positivamente a un orientamento al futuro positivo, appaiono spesso problematiche, essi potrebbero incontrare delle difficoltà nel momento in cui devono compiere delle scelte o affrontare specifiche sfide evolutive, come quelle che riguardano appunto l’orientamento al futuro. Appare

quindi rilevante indagare anche all'interno di questa popolazione tale tematica, la quale tuttavia al momento è quasi inesplorata.

#### **4.2 Obiettivi e ipotesi**

Come per lo studio precedente, anche per questo secondo studio, il primo obiettivo è stato quello di indagare, secondo il modello della prospettiva temporale, le associazioni tra una visione di futuro positivo e negativo, da parte degli adolescenti con DSA, e la loro prospettiva temporale del presente e del passato. A nostra conoscenza, in letteratura, il tema della prospettiva temporale in ragazzi con Disturbo Specifico di Apprendimento risulta scarsamente indagato. Da uno studio preliminare (Villani et al., 2020) condotto con 50 partecipanti di scuola secondaria di I grado, 25 a sviluppo tipico e 25 con DSA, questi ultimi hanno mostrato punteggi leggermente più alti nella prospettiva di futuro negativo, ma questa non è stata messa in relazione con le altre prospettive temporali. Tuttavia, anche se in ottica esplorativa, data la mancanza di studi di riferimento, ci aspettiamo che anche nei ragazzi con DSA, così come emerso nello studio 1 della presente tesi per gli adolescenti a sviluppo tipico (cfr. il capitolo precedente), la percezione di come è stato vissuto il proprio passato e di come si sta vivendo la condizione del presente possa correlarsi alla visione del futuro in termini positivi o negativi. Non ravvisiamo infatti nei disturbi specifici dell'apprendimento degli aspetti che possano incidere sulle relazioni tra le diverse prospettive temporali. In particolare ci aspettiamo, anche per i ragazzi con DSA, un'associazione positiva tra una visione positiva del futuro e la prospettiva temporale del passato positivo, e una correlazione inversa tra la prospettiva temporale del futuro positivo e del presente fatalista.

Un secondo obiettivo di questo studio, facendo sempre riferimento allo stesso modello teorico, è stato quello di indagare le relazioni tra una prospettiva temporale del

futuro in termini positivi e negativi e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica. I dati dello studio preliminare sopra citato (Villani et al., 2020) avevano evidenziato nei ragazzi con DSA una correlazione diretta tra autostima scolastica, senso di auto-efficacia e percezione positiva del futuro. Sulla base di questi risultati preliminari, ci aspettiamo di trovare il medesimo risultato anche con un gruppo più ampio di partecipanti.

Il terzo obiettivo di questo studio è stato quello di confrontare il gruppo di adolescenti a sviluppo tipico e quelli con DSA sulle medesime variabili riportate in precedenza, ovvero, la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia, la prestazione scolastica e la prospettiva temporale del futuro. Sulla base della letteratura, che individua le prime come più problematiche nella popolazione con DSA (Eboli & Corsano, 2017; Musetti et al., 2019; Re et al., 2014), ci aspettiamo di rilevare punteggi più elevati negli adolescenti a sviluppo tipico. Per quanto riguarda invece la prospettiva temporale del futuro, in base ai risultati emersi nello studio preliminare (Villani et al., 2020), ci aspettiamo di rilevare una più alta percezione negativa del futuro da parte dei ragazzi con DSA, rispetto ai ragazzi a sviluppo tipico. Ipotizziamo infatti che le criticità che sembrano caratterizzare i primi rispetto all'autostima, alla percezione di sé in ambito scolastico e all'auto-efficacia (Re et al., 2014) possano riflettersi in una visione più negativa del futuro.

Successivamente, focalizzandoci sul modello a tre processi, un ulteriore obiettivo del presente lavoro è stato quello di esplorare quali fossero le tematiche principali che avrebbero potuto caratterizzare le paure e le speranze dei ragazzi adolescenti con DSA verso il futuro, aspetti che possono essere ricondotti alla dimensione cognitiva e in parte a quella motivazionale e affettiva dell'orientamento al futuro (Nurmi, 1989, 1991;



Nurmi et al., 1995; Seginer & Schlesinger, 1998). Per quanto riguarda invece il modello dei Sé possibili, come quarto obiettivo, si sono volute indagare le rappresentazioni di sé attese e temute sempre per quanto riguarda il futuro.

Anche se in ottica esplorativa, abbiamo ipotizzato che i contenuti riguardo sia le speranze e le paure verso il futuro sia le rappresentazioni di sé attese e temute rivolte alla propria vita a venire, potessero fare riferimento, così come per i ragazzi a sviluppo tipico, alle principali aree di investimento e ai principali domini identitari degli adolescenti, come per esempio la scuola, le relazioni con i pari, la famiglia, l'identità corporea, dimensioni intrapersonali relative al proprio carattere e aspetti legati alla propria carriera lavorativa futura (Corsano, 2018a; Unemori et al., 2004). Tuttavia, date le difficoltà incontrate dai ragazzi con DSA nel contesto scolastico, ci aspettiamo un riferimento maggiore a tale dominio di vita.

Oltre agli obiettivi sopra individuati, più specifici, si ritiene che complessivamente il presente studio si ponga, in generale, l'obiettivo di ampliare una letteratura ancora scarsa sul tema dell'orientamento al futuro in ragazzi adolescenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, per i quali, invece, date le difficoltà incontrate spesso in ambito scolastico, diventa rilevante essere capaci di rappresentarsi positivamente nel futuro e porsi degli obiettivi a medio e lungo termine. In secondo luogo, nell'ottica di un dottorato di ricerca di tipo industriale, sulla base dei risultati ottenuti, la presente ricerca potrà suggerire spunti di riflessione in merito alla progettazione e realizzazione, da parte dell'azienda di appartenenza, di interventi di supporto psicologico e di potenziamento di quelle variabili che emergeranno essere correlate positivamente all'orientamento al futuro.

## 4.3 Metodo

### 4.3.1 Partecipanti

Hanno partecipato a questo studio 56 ragazzi (M=31; F= 25) di età compresa tra 11 e 14 anni (M=12.75; DS=0.88), di nazionalità italiana, tra i quali complessivamente si individuano 35 diagnosi di dislessia, 24 diagnosi di disortografia, 14 diagnosi di disgrafia e 35 diagnosi di discalculia, secondo i criteri dell'ICD-10. Gli adolescenti che presentavano una singola diagnosi di dislessia erano 10, quelli con singola diagnosi di disortografia erano 5, con singola diagnosi di disgrafia 1 e con singola diagnosi di discalculia erano 8. I partecipanti che presentavano due diagnosi di DSA erano 17, quelli con tre erano 10 e quelli con tutte le quattro diagnosi erano 5.

I partecipanti a questo secondo studio sono stati reclutati all'interno di Centri di ricerca e di apprendimento, collocati in diverse zone nel Nord Italia, tramite la figura del coordinatore educativo, responsabile del percorso di ciascun utente. I Centri in questione offrono servizi, consulenze e ricerca nell'ambito del benessere psicologico e dell'apprendimento, utilizzando procedure basate sull'evidenza scientifica. Tra i vari servizi proposti ne è presente anche uno specificatamente rivolto a adolescenti e preadolescenti con problematiche di apprendimento e/o emotive. All'interno dei Centri ogni ragazzo viene inserito all'interno di un percorso, monitorato da psicologi, volto a promuovere abilità del metodo di studio e competenze emotive, associate a motivazione, autostima e consapevolezza. La diagnosi di DSA è stata effettuata per ogni partecipante alla ricerca da enti riconosciuti dalle Regioni di riferimento (oppure da parte dei servizi pubblici di neuropsichiatria infantile) che seguono le linee guida individuate dalla Consensus Conference Nazionale sui DSA (PARCC, 2011).

Poiché in questo studio è stato previsto anche un confronto tra adolescenti con DSA e adolescenti a sviluppo tipico, per quanto riguarda questo secondo gruppo i partecipanti sono gli stessi dello Studio 1. Per la loro descrizione si rimanda quindi al Capitolo 3. I due gruppi non presentavano differenze significative per età ( $t = 1.92, p > .05$ ) e genere ( $\chi^2 = 0.40, p > .05$ ).

#### **4.3.2 Procedura**

Per quanto riguarda la somministrazione dei questionari ai ragazzi, essa è stata svolta dal ricercatore, dopo avere ottenuto l'autorizzazione dal Responsabile di ogni Centro, presso il Centro stesso frequentato da ciascuno, durante le ore pomeridiane, senza limiti di tempo. I coordinatori educativi hanno organizzato un breve colloquio con i genitori di tutti i partecipanti per presentare loro il progetto di ricerca e informarli circa le finalità dello studio. Dopo avere raccolto il consenso informato firmato da parte dei genitori, ribadendo l'anonimato della rilevazione, anche ai ragazzi è stato chiesto di partecipare su base volontaria. La somministrazione è avvenuta in un luogo tranquillo in modo che ognuno potesse compilare i questionari in tutte le sue parti, con accanto il ricercatore in caso di richiesta di spiegazione.

La raccolta dei dati è avvenuta nel periodo compreso tra il mese di Ottobre 2019 e il mese di Dicembre 2019; in seguito all'emergenza sanitaria non è stato più possibile recarsi nei vari Centri nei mesi successivi per eventualmente ampliare il campione, per cui la raccolta è stata interrotta.

#### **4.3.3 Strumenti**

##### *Orientamento al futuro*

L'orientamento al futuro è stato valutato attraverso strumenti diversi, riconducibili ai tre modelli teorici di riferimento sopra individuati (v. Appendice).

Innanzitutto è stata somministrata la versione breve della scala *Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory* (S-ZTPI) (Carelli et al., 2011; versione italiana di Speltini & Molinari, 2015). Lo strumento è formato da 30 item riconducibili a 6 dimensioni: Passato Negativo (es. “Il passato ha ricordi spiacevoli a cui preferisco non pensare”), Passato Positivo (es. “Mi vengono spesso in mente ricordi felici di quando ero bambino”), Presente Edonistico (es. “Mi sento trascinato dall’entusiasmo del momento”), Presente Fatalistico (es. “Dato che ciò che deve essere accadrà comunque, qualunque cosa io faccia non ha importanza”), Futuro Negativo (es. “Di solito, non so come sarò in grado di realizzare i miei obiettivi nella vita”) e Futuro Positivo (es. “Porto a termine i progetti in tempo, facendo costanti progressi”). La scala di risposta è a 5 punti e varia da 1 = assolutamente falso per me a 5 = assolutamente vero per me. In secondo luogo è stato somministrato l’*Hopes and Fears Questionnaire* (HFQ) (Nurmi et al., 1992) che indaga le speranze e i timori dei ragazzi circa il proprio futuro attraverso le seguenti domande aperte: “Le persone spesso pensano circa il loro futuro. Nelle righe sottostanti prova a scrivere le speranze che hai per il futuro”; “Ora ci piacerebbe che tu pensassi alle tue paure riguardanti il futuro e che provassi a scriverle nelle righe sottostanti.” Gli studenti hanno a disposizione alcune righe entro le quali riportare le loro risposte. Infine, per indagare che cosa i ragazzi si aspettano o temono di essere nel futuro (Sé possibili) è stato proposto il *Possible Selves Questionnaire* (PSQ; Oyserman & Markus, 1990). Lo strumento richiede di elencare per iscritto il maggior numero di Sé attesi (almeno 3) in risposta alle seguenti domande aperte: “L’anno prossimo, mi aspetto di essere...”, “Sto facendo qualcosa per essere quello che desidero?” e “Se sì, che cosa sto facendo ora per essere ciò che desidero il prossimo anno?”. Allo stesso modo, con domande formulate secondo una modalità simile a quella riportata sopra, vengono indagati i Sé temuti:

“L’anno prossimo, voglio evitare di essere...”, “Sto facendo qualcosa per evitare ciò che non voglio essere?” e “Se sì, che cosa sto facendo ora per evitare di essere ciò che non voglio il prossimo anno?”.

Poiché di questi due strumenti non esiste una versione italiana, si è proceduto dapprima a tradurre le diverse domande aperte dall’inglese all’italiano, per poi riproporre la traduzione di queste ultime ad un madrelingua inglese dall’italiano all’inglese, onde verificare la coerenza e correttezza della traduzione (*translation back-translation procedure*).

#### Codifica delle risposte alle domande aperte dell’HFQ e del PSQ.

L’analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte dell’HFQ e del PSQ è stata effettuata secondo la procedura descritta da Burnard (1991), la quale prevede, attraverso un processo di analisi *step by step*, l’individuazione di tematiche comuni a partire da testi scritti (ad es. interviste, o risposte a domande aperte). In una prima fase due ricercatori hanno lavorato individualmente, svolgendo una lettura approfondita del materiale e riportando alcuni commenti preliminari su quanto era stato letto. Successivamente, essi si sono riuniti per rileggere insieme il materiale e confrontarsi sui commenti trascritti in precedenza, con l’obiettivo di individuare le tematiche più rilevanti. Si sono confrontati sugli aspetti su cui erano in disaccordo, al fine di precisare meglio le tematiche emergenti, migliorare la validità delle analisi e ridurre al minimo i bias. Anche in questo studio la concordanza tra i ricercatori è stata valutata maggiore al 90%. In una fase successiva, individuate le tematiche principali, i ricercatori hanno riconsiderato tutte le risposte dei partecipanti al fine di compararle, rilevare aspetti comuni e differenti e assicurarsi di non avere tralasciato nessuna informazione. Per quanto riguarda le ultime

domande del PSQ relative all'impegno dei partecipanti nel cercare di raggiungere i Sé desiderati o di evitare i Sé temuti, l'analisi qualitativa ha valutato la congruità dell'impegno (definito come un comportamento coerente con e utile a raggiungere gli obiettivi descritti) rispetto all'obiettivo, piuttosto che i singoli contenuti delle risposte.

### *Autostima*

Il *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965; versione italiana di Prezza et al., 1994) è stato utilizzato per indagare l'autostima globale degli adolescenti. La scala si compone di 10 item (es. "Penso di valere almeno quanto gli altri"). È possibile esprimere la propria risposta su una scala Likert nella quale 0 corrisponde a fortemente in disaccordo mentre 3 corrisponde a fortemente in accordo. La percezione di sé in ambito familiare e scolastico è stata valutata rispettivamente mediante le scale della "Vita familiare" (es. "I miei genitori si preoccupano della mia felicità") e del "Successo scolastico" (es. "Di solito studio sodo") del *Test Multidimensionale dell'Autostima* (TMA) di Braken (2003). Ciascuna scala è formata da 25 item ai quali è possibile assegnare una risposta su scala Likert a 4 punti (da 4 = assolutamente vero a 1 = non assolutamente vero).

### *Auto-efficacia*

Il costrutto dell'auto-efficacia è stato operazionalizzato in termini di controllo dell'ambiente. La scala del "Controllo sull'ambiente" (es. "Non mi sembra di avere alcun controllo sulla mia vita") dello stesso TMA, sempre di 25 item ai quali è possibile dare una risposta su scala Likert a 4 punti (da 4 = assolutamente vero a 1 = non assolutamente vero), è stata impiegata per la valutazione dell'auto-efficacia.

### *Prestazione scolastica*

La prestazione scolastica è stata valutata chiedendo ai partecipanti di riportare il voto medio finale ricevuto nelle materie di italiano, matematica e inglese nell'ultima pagella (Hejazi et al., 2011).

#### 4.4. Risultati

##### 4.4.1 Prospettiva temporale, percezione di sé in ambito familiare e scolastico, auto-stima, auto-efficacia e prestazione scolastica in adolescenti con DSA

Come riportato in Tabella 4.1 sono state innanzitutto condotte le analisi descrittive per le variabili di interesse.

Tabella 4.1. Analisi descrittive per le variabili di interesse

	Media	DS	Range osservato
Età	12.75	0.88	11-14
Media dei voti	6.55	0.74	5-8
Passato negativo	14.26	3.98	7-23
Passato positivo	18.52	3.85	6-25
Presente edonistico	18.33	2.72	9-24
Presente fatalistico	13.56	3.78	5-21
Futuro negativo	13.98	3.77	6-22
Futuro positivo	17.25	4.10	8-24
Percezione di sé in ambito scolastico	63.94	8.93	45-84
Percezione di sé in ambito familiare	84.00	10.70	51-100
Auto-efficacia	71.33	11.53	42-98

Autostima globale	20.17	5.09	5-29
-------------------	-------	------	------

Tramite l'analisi delle correlazioni di Pearson, sono state poi esaminate le associazioni tra le diverse dimensioni della prospettiva temporale, e tra queste e le altre variabili prese in esame (Tabella 4.2).

Tabella 4.2. Matrici di correlazione di Pearson tra le variabili di interesse.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Media dei voti	1	.02	.33*	.16	-.03	-.13	.41**	.35**	.47**	.22	.14
2. Passato negativo		1	-.28*	-.41**	.31*	.61**	-.07	-.40**	-.51**	-.48**	-.46**
3. Passato positivo			1	.38**	-.03	-.13	.39**	.37**	.56**	.29*	.31*
4. Presente edonistico				1	-.24	-.25	-.01	.28*	.54**	.29*	-.40**
5. Presente fatalistico					1	.45**	-.04	-.30*	-.26	-.47**	-.36**
6. Futuro negativo						1	-.20	-.45**	-.37**	-.62**	-.46**
7. Futuro positivo							1	.64**	.46**	.54**	.39**
8. Percezione di sé in ambito scolastico								1	.57**	.75**	.63**
9. Percezione di sé in ambito familiare									1	.65**	.64**



10. Auto efficacia	1	.81**
11. Auto- stima globale		1

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Per quanto riguarda la dimensione temporale del futuro positivo è stata riscontrata una correlazione diretta significativa tra questa prospettiva temporale e la dimensione del passato positivo ( $r = .39, p < .001$ ). Per quanto riguarda invece la dimensione temporale del futuro negativo, è stata riscontrata una correlazione diretta significativa tra questa dimensione e quella del passato negativo ( $r = .61, p < .001$ ) e il presente fatalistico ( $r = .45, p < .001$ ).

Considerando ora le relazioni tra la prospettiva temporale e le altre variabili prese in esame, è stata rilevata una correlazione diretta significativa tra la prospettiva temporale del futuro positivo e la prestazione scolastica ( $r = .41, p < .001$ ), la percezione di sé in ambito scolastico ( $r = .64, p < .001$ ), la percezione di sé in ambito familiare ( $r = .46, p < .001$ ), l'auto-efficacia ( $r = .54, p < .001$ ) e l'autostima ( $r = .39, p < .001$ ). Coerentemente, è stata inoltre riscontrata una correlazione inversa significativa tra la dimensione temporale del futuro negativo e la percezione di sé in ambito scolastico ( $r = -.45, p < .001$ ), la percezione di sé in ambito familiare ( $r = -.37, p < .05$ ), l'auto-efficacia ( $r = -.62, p < .001$ ) e l'autostima ( $r = -.46, p < .001$ ).

È stata infine eseguita un'analisi di regressione lineare multipla considerando la prospettiva temporale di futuro positivo come variabile dipendente e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica come variabili indipendenti (Tabella 4.3).

Tabella 4.3. Risultati dell'analisi di regressione multipla per la previsione del futuro positivo

Variabili predittive	B	ES	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	F
Prestazione scolastica	1.04	.73	.20	1.43	.16	.475	7.8 ( $p < .001$ )
Percezione di sé in ambito scolastico	.15	.07	.35	1.99	.05		
Percezione di sé in ambito familiare	.04	.06	.10	.55	.59		
Auto-efficacia	.08	.09	.22	.97	.34		
Autostima globale	-.01	.15	-.01	-.04	.97		

Il modello di regressione preso in esame è risultato statisticamente significativo  $F(5,43) = 7.8, p < .001$  e complessivamente viene spiegato il 47.5% della varianza. In particolare, è stata rilevata una relazione di predizione positiva al limite della significatività tra la percezione di sé in ambito scolastico e la prospettiva temporale di futuro positivo. È stata eseguita una seconda analisi di regressione lineare multipla considerando la prospettiva temporale di futuro negativo come variabile dipendente e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica come variabili indipendenti (Tabella 4.4).

Tabella 4.4. Risultati dell'analisi di regressione multipla per la previsione del futuro negativo

Variabili predittive	B	ES	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	F
Prestazione scolastica	-.02	.78	.00	-.03	.98	.388	5.58 ( $p < .001$ )
Percezione di sé in ambito scolastico	-.02	.08	-.04	-.21	.84		
Percezione di sé in ambito familiare	.21	.07	.06	.31	.76		
Auto-efficacia	-.25	.08	-.70	-2.93	.00		
Autostima globale	.07	.16	.09	.41	.68		

Anche questo modello di regressione è risultato statisticamente significativo  $F(5.44) = 5.58$ ,  $p < .001$  e complessivamente viene spiegato il 38.8% della varianza. In particolare, la prospettiva temporale di futuro negativo risultata essere inversamente predetta dall'auto-efficacia.

#### 4.4.2 Le speranze e i timori che gli adolescenti con DSA nutrono verso il futuro

Nella tabella 4.5 sono riportate le percentuali degli adolescenti con DSA che hanno fatto riferimento a quella specifica tematica per quanto riguarda le loro speranze e paure rivolte al futuro. I temi emersi riguardo alle speranze della maggior parte degli adolescenti con DSA riguardano l'ambito della futura occupazione lavorativa, della scuola e delle attività sportive. Nello specifico, per quanto riguarda il tema del lavoro, che emerge nella percentuale più alta di ragazzi, oltre il 60%, questi sperano per esempio di diventare uno "stilista", "di fare l'attrice", "di trovare impiego in un'azienda di elettrotecnica", "di diventare psicologa" oppure "di trovare lavoro nel mondo del cinema o della fotografia", ma anche "di avere un lavoro ben pagato", o semplicemente "di trovare un lavoro" e "di trovare un lavoro che mi piaccia" o "un lavoro diverten-

te". Ancora una volta emerge nei ragazzi la speranza di trovare non solo un lavoro che possa essere considerato ben retribuito da un punto di vista economico, ma che possa anche dare loro soddisfazione personale e gradimento. Per quanto riguarda la scuola, invece, i ragazzi sperano di *“prendere dei voti più alti di adesso”*, *“di superare gli anni scolastici”*, *“di superare l’esame di terza media”*, *“di trovarsi a loro agio nella scuola superiore”* e *“di trovare degli insegnanti che mi capiranno di più”*. Anche nel gruppo di adolescenti con DSA, come nel gruppo di adolescenti a sviluppo tipico, si percepisce la speranza di avere successo in termini di rendimento scolastico, ma anche di vivere serenamente il proprio contesto di classe, probabilmente essendo consapevoli di ciò che le proprie difficoltà scolastiche possono in alcuni casi rappresentare. Un altro tema che viene rilevato in maniera abbastanza preponderante è quello relativo alla speranza non solo di riuscire negli anni a mantenere il proprio impegno nelle attività sportive, ma anche di diventare *“un atleta”*, *“un pallavolista”*, *“un tennista”*, *“una ginnasta”* o *“un calciatore”* a livello professionale. Sembra quindi che l’ambito dello sport, dove si presuppone che i ragazzi con DSA si sentano efficaci, rappresenti per loro una realtà significativa per la loro vita futura, verso la quale impegnarsi in maniera consapevole e determinata. Dall’analisi dei questionari, sono stati riscontrati altri temi, oltre agli aspetti lavorativi, scolastici e sportivi, che si riferiscono a famiglia (*“vorrei avere una famiglia”*, *“vorrei avere dei figli”* oppure *“vorrei sposarmi”*), alle proprie capacità (*“vorrei avere un futuro bello e una vita bella”*), beni materiali (*“vorrei diventare ricco”*, *“vorrei avere una macchina sportiva”* oppure *“vorrei aver una casa con piscina”*), relazioni sentimentali (*“vorrei avere una ragazza”*), emozioni (*“vorrei essere felice”* oppure *“vorrei esser ascoltato di più”*), aspetti del proprio carattere (*“vorrei essere più matura”*, *“vorrei essere più intelligente”*), relazioni con i pari (*“vorrei restare in buoni con-*

*tatti con i miei amici*”), salute e questioni di impatto sociale (*“vorrei rispettare l’ambiente”*). Per quanto riguarda le paure, le tematiche principali che emergono si riferiscono primariamente al mondo della scuola (*“ho paura di non superare l’esame di terza media”*, *“ho paura di essere bocciato”*, *“ho paura di non trovarmi bene a scuola”*) e poi a quello del lavoro (*“ho paura di non trovare un lavoro”*, *“ho paura di avere un lavoro poco pagato”*), ma anche ad aspetti connessi alle proprie capacità (*“ho paura di non riuscire a fare delle cose alle quali tengo e che poi me ne dimentichi”*, *“ho paura di non avere un buon futuro”* oppure *“ho paura di non realizzare i miei sogni”*), alla famiglia (*“ho paura di deludere la mia famiglia”*, *“ho paura di perdere mio nonno col passare degli anni”* oppure *“ho paura di perdere la mia famiglia e mio fratello”*), alla salute (*“ho paura di avere una brutta malattia”*), alle relazioni con i pari (*“ho paura di perdere i miei amici”* oppure *“ho paura di non avere più amici”*) e ai beni materiali (*“ho paura di non avere soldi”* oppure *“ho paura di non avere una casa”*). Infine sembra che gli adolescenti esprimano le loro paure, anche se in percentuali minori, verso tematiche come relazioni sentimentali e le attività sportive (*“ho paura di non avere una fidanzata”*, *“ho paura che mi lasci la ragazza”*, oppure *“ho paura di spaccarmi una gamba e di non poter più fare il calciatore”*), le emozioni (*“ho paura di non essere felice”*).

Tabella 4.5. Tematiche emerse e rispettive percentuali di partecipanti

	Speranze	Paure	Sé atteso	Sé temuto
Relazioni con i pari	3.8%	14.3%	13%	38%
Relazioni sentimentali	1.9%	6.3%	0%	0%
Scuola	32.7%	37.5%	77.8%	62%

	Speranze	Paure	Sé atteso	Sé temuto
Sport e tempo libero	30.8%	6.3%	13%	4%
Famiglia	26.9%	16.6%	3.7%	4%
Salute	1.9%	16.6%	0%	0%
Lavoro/professione	61.5%	33.3%	0%	0%
Aspetti del proprio carattere	5.7%	0%	35.2%	30%
Emozioni	5.7%	4.1%	7.4%	4%
Obiettivi e capacità	19.2%	25%	1.9%	4%
Corpo	0%	0%	13%	2%
Beni materiale	19.2%	10.4%	1.9%	2%
Questioni di impatto sociale	1.9%	0%	0%	0%
Niente	3.7%	13.2%	1.9%	3.8%

#### 4.4.3 I Sé attesi e i Sé temuti dei ragazzi con DSA

Sempre in tabella 4.5 sono riportate le percentuali degli adolescenti con DSA che hanno fatto riferimento a quella specifica tematica in merito ai loro Sé possibili. Le tematiche emerse sono simili a quelle riscontrate durante l'analisi delle speranze e delle paure per il futuro. Ancora una volta la scuola costituisce il focus principale di interesse per quanto riguarda sia i Sé attesi (*“mi aspetto di essere una brava studentessa”, “mi aspetto di essere più coraggiosa nelle prove orali”, “mi aspetto di essere più studioso/a”*) sia i Sé temuti (*“vorrei evitare di essere poco studioso/a”, “vorrei evitare di essere bocciato”* o *“di prendere dei brutti voti”*). Per quanto riguarda più specificatamente i Sé attesi, sono state rilevate altre tematiche importanti, soprattutto, in primis, relative agli aspetti del proprio carattere (*“mi aspetto di essere più intelligente”, “più matura”, “più aperta con gli altri”, “più responsabile”*), e poi del proprio corpo (*“mi aspetto di essere*

*più alto*” oppure *“più magra”*), delle attività sportive (*“mi aspetto di essere più bravo nella pallavolo”*, oppure *“migliorare negli sport”*), delle relazioni con i pari (*“mi aspetto di essere una persona con più amici”*) ed emozioni (*“mi aspetto di essere più felice”* oppure *“più forte”*). Infine, gli altri temi, anche se in percentuali minori, riguardano la famiglia (*“mi aspetto di passare del tempo con la mia famiglia”*), obiettivi e capacità e beni materiali.

Per quanto riguarda i Sé temuti, oltre agli aspetti scolastici, sempre prevalenti, sono emersi altri domini di interesse come quelli connessi alle relazioni con i pari (*“vorrei evitare di essere un bullo”*, *“sfruttato dagli amici”* oppure *“di non avere amici”*), agli aspetti del proprio carattere (*“vorrei evitare di essere meno intelligente”*, *“meno egoista”* oppure *“una persona cattiva”*), alle emozioni, alle attività sportive (*“vorrei evitare di essere meno bravo nello sport che faccio”*) e alla famiglia (*“vorrei evitare di essere un peso per la mia famiglia”* oppure *“di litigare con i miei genitori”*).

Ulteriori temi riguardano aspetti legati alle proprie capacità, all’identità corporea (*“vorrei evitare di essere poco atletico”*) e beni materiali. È stato inoltre chiesto ai ragazzi se stessero facendo qualcosa per diventare ciò che desiderano. Il 71.1% di loro ha risposto affermativamente a questa domanda; l’11.1 % non ha risposto nulla. È stato rilevato che il 91.4 % dichiara un impegno congruo rispetto ai Sé attesi riportati (ad es., *“L’anno prossimo, mi aspetto di essere...”* *“uno studente migliore a scuola e di prendere dei voti più belli di adesso”*, *“Sto facendo qualcosa per essere quello che desidero?”* *“Sì”* e *“Che cosa sto facendo ora per essere ciò che desidero il prossimo anno?”* *“Mi sto impegnando nello studio”* oppure *“L’anno prossimo, mi aspetto di essere...”* *“più aperta con gli altri”*, *“Sto facendo qualcosa per essere quello che desidero?”* *“Sì”* e *“Che cosa sto facendo ora per essere ciò che desidero il prossimo anno?”* *“Sto parlan-*

do di più con gli altri e quando alcuni mi parlano cerco di interessarmi a loro”). Il 35.1% non ha completato questa sezione. È stato inoltre chiesto ai ragazzi se stessero facendo qualcosa per evitare di diventare ciò che non desiderano. Il 77.1% di loro ha risposto affermativamente a questa domanda; solo il 13% non ha risposto nulla. È stato rilevato che l’88.6% dichiara un impegno congruo rispetto ai Sé temuti riportati (ad. es. *“L’anno prossimo, voglio evitare di essere...” “poco attenta”, “Sto facendo qualcosa per evitare che non voglio essere?” “Sì” e “Che cosa sto facendo ora per evitare ciò che non voglio essere il prossimo anno?” “Cerco di seguire di più le lezioni” oppure “L’anno prossimo, voglio evitare di essere...” “egoista”, “Sto facendo qualcosa per evitare che non voglio essere?” “Sì” e “Che cosa sto facendo ora per evitare ciò che non voglio essere il prossimo anno?” “Cerco di condividere alcune cose con mia sorella”*), mentre il 37% non ha completato questa sezione.

#### **4.4.4 Ragazzi con DSA e ragazzi a sviluppo tipico a confronto**

Si è proceduto poi, tramite il t test, al calcolo delle differenze tra le medie dei due gruppi (adolescenti con DSA e adolescenti a sviluppo tipico) rispetto alle variabili di interesse (Tabella 4.6). Nel gruppo di adolescenti a sviluppo tipico il punteggio della media dei voti [ $t(347) = 7.62, p < .001$ ] e della percezione di sé in ambito scolastico [ $t(356) = 2.66, p < .001$ ] è risultato significativamente più alto, rispetto al gruppo di adolescenti con DSA. Non sono emerse differenze significative riguardo alla prospettiva temporale.



Tabella 4.6 Confronto tra studenti a sviluppo tipico e studenti con DSA nelle variabili di interesse.

	Gruppi	M	DS	<i>t</i>	<i>p</i>
Sviluppo tipico N= 302 DSA N= 56					
Percezione di sé in ambito scolastico	Sviluppo tipico	67.49	10.27	2.66	0.01*
	DSA	63.95	8.93		
Percezione di sé in ambito familiare	Sviluppo tipico	83.52	12.49	-.298	0.77
	DSA	84.00	10.70		
Autoefficacia	Sviluppo tipico	70.30	10.32	-.629	0.53
	DSA	71.34	11.53		
Autostima globale	Sviluppo tipico	19.12	5.79	-1.39	0.17
	DSA	20.18	5.09		
Futuro negativo	Sviluppo tipico	13.92	3.44	-.10	0.92
	DSA	13.98	3.77		
Futuro positivo	Sviluppo tipico	17.62	3.40	0.614	0.541
	DSA	17.25	4.10		
Passato negativo	Sviluppo tipico	14.34	4.34	0.12	0.901
	DSA	14.26	3.98		
Media dei voti	Sviluppo tipico	7.47	1.13	7.62	.00*
	DSA	6.55	0.74		
Passato positivo	Sviluppo tipico	18.33	3.20	-0.35	.73
	DSA	18.53	3.85		
Presente	Sviluppo tipico	18.49	2.80	0.36	.72
	DSA				

Presente edonistico	DSA	18.34	2.72		
	Sviluppo tipico	13.09	3.61	-0.85	.39
Presente fatalistico	DSA	13.57	3.79		

Considerando inoltre parallelamente i dati qualitativi relativi alle speranze e paure per il futuro e i Sé attesi e temuti, si individuano complessivamente le stesse tematiche, seppure in parte con percentuali differenti. Sono state testate le differenze tra le percentuali, riportate nelle tabelle 3.5 e 4.5, di risposte fornite dai due gruppi utilizzando il test del chi-quadrato. Nel dominio delle speranze gli adolescenti a sviluppo tipico hanno riportato una frequenza significativamente maggiore di risposte relative alla categoria che si riferisce alle relazioni sociali ( $\chi^2(1) = 6.840$ ,  $p < 0.01$ ). Anche per quanto riguarda il dominio delle paure, gli adolescenti a sviluppo tipico hanno riportato una frequenza significativamente maggiore di risposte relative alle categorie che fanno riferimento alle relazioni sociali ( $\chi^2(1) = 3.874$ ,  $p = 0.05$ ) e a un generico raggiungimento di obiettivi personali ( $\chi^2(1) = 4.119$ ,  $p = 0.04$ ).

In merito alle risposte fornite circa il dominio dei Sé attesi, ancora una volta gli adolescenti a sviluppo tipico hanno riportato una frequenza significativamente maggiore di risposte relative alla categoria che si riferisce alle relazioni sociali ( $\chi^2(1) = 4.691$ ,  $p = 0.03$ ) e agli aspetti del proprio carattere ( $\chi^2(1) = 5.671$ ,  $p = 0.02$ ).

#### 4.5 Discussione

Il primo obiettivo di questo studio è stato quello di indagare le associazioni tra la prospettiva temporale del futuro e la prospettiva temporale del presente e del passato in adolescenti con DSA. I risultati ottenuti hanno messo in evidenza che gli adolescenti

con una visione positiva del passato sono gli stessi ad avere una visione più promettente del futuro, inteso in termini di capacità di porsi delle mete e considerare i mezzi idonei per raggiungerle e di affrontare determinate scadenze prima di dedicarsi al proprio divertimento, facendo riferimento agli item presenti nel questionario somministrato (Carrelli et al., 2011). Dai risultati della ricerca emerge anche quanto una visione negativa del futuro possa essere influenzata da una tendenza a vivere in maniera più fatalistica il presente, cioè a pensare che gran parte della propria vita sia determinata dal destino e che non abbia alcuna importanza pensare al futuro perché tutto quanto è già stato determinato. Come già in parte discusso nel capitolo precedente, i risultati emersi da queste analisi evidenziano che anche per gli adolescenti con DSA è importante la relazione tra passato e presente nel momento in cui devono pensare al loro futuro sia in termini di obiettivi e progetti sia in termini di maggiore autonomia e la costruzione di una identità stabile e integrata (Erikson, 1968). Si ribadisce dunque l'importanza di percepire il proprio passato in maniera piacevole e, soprattutto, non come un semplice "accumulo di ricordi", ma lungo una linea continua con il presente (Maggiolaro, 1999). Il secondo obiettivo di questo studio è stato quello di indagare le associazioni tra la prospettiva temporale del futuro positivo e negativo e la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica. I dati di uno studio preliminare (Villani et al., 2020) avevano evidenziato una correlazione diretta tra autostima scolastica, senso di auto-efficacia e percezione positiva del futuro. I risultati emersi confermano questo studio, mostrando che possedere una buona stima di sé sia a livello globale sia in relazione ad alcuni importanti domini della propria vita come ad esempio il contesto familiare e quello scolastico, associata a una buona fiducia circa le proprie capacità di poter avere successo, può far sì che un adolescente sia in grado di immaginare

un futuro roseo per sé stesso, rispetto al quale fare dei progetti e impegnarsi, facendo costanti progressi. Coerentemente, è stata inoltre rilevata una correlazione indiretta tra una visione negativa del futuro e tutte le altre variabili, ad eccezione della prestazione scolastica. Se consideriamo che i partecipanti a questo secondo studio sono tutti quanti inseriti all'interno di attività specifiche che offrono sia un servizio di studio e compiti sia un servizio di supporto psicologico, questo dato potrebbe suggerire che i nostri partecipanti siano in grado di sviluppare una visione positiva del loro futuro, al di là della prestazione scolastica (che comunque nel presente studio appare più che sufficiente), o di una più bassa percezione di sé in ambito scolastico, grazie al supporto specifico ricevuto. Tuttavia non possiamo per esempio escludere che tale risultato non sia invece dovuto al fatto che questi stessi studenti siano inseriti all'interno di un contesto scolastico in cui gli insegnanti attribuiscono poca importanza al rendimento scolastico e dunque alle valutazioni in sé. Per affermare ciò, sono dunque necessari altri studi che vadano a indagare nello specifico questi aspetti.

Inoltre, dalle analisi di regressione effettuate è emerso in particolare da una parte il ruolo della percezione positiva di sé all'interno del contesto scolastico nel predire un orientamento positivo verso il futuro, e dall'altra della bassa auto-efficacia nell'orientare verso una visione più negativa dello stesso. Ancora una volta la scuola rappresenta uno dei domini di maggiore importanza per gli adolescenti: il contesto scolastico può infatti essere considerato come l'ambito in cui i ragazzi che presentano DSA incontrano le maggiori difficoltà, e quello in cui la percezione di poter esercitare una forma di controllo sull'ambiente e quindi sentirsi auto-efficaci è più limitata.

Gli studenti con DSA si caratterizzano infatti per difficoltà specifiche nelle abilità strumentali di letto-scrittura e calcolo, con conseguenze anche sulle richieste scolasti-

che, che possono diventare sempre più impegnative e difficili da gestire nel corso degli anni (PARCC, 2011; Scotti, 2017), diminuendo la percezione di auto-efficacia. Dal momento che la scuola rappresenta anche un ambito in cui gli adolescenti, come già sottolineato, devono fare delle scelte importanti, individuare degli obiettivi e le strategie per raggiungerli, e sono valutati soprattutto rispetto al loro rendimento scolastico, è plausibile pensare che i ragazzi con una percezione di sé stessi positiva nel contesto scolastico e un più alto senso di auto-efficacia potranno sviluppare una visione altrettanto positiva del futuro.

Il terzo obiettivo di questo studio è stato quello di confrontare il gruppo di adolescenti a sviluppo tipico e quelli con DSA, oltre che rispetto alla prospettiva temporale, sulle medesime variabili, riportate in precedenza, ovvero, la percezione di sé in ambito familiare e scolastico, l'autostima, l'auto-efficacia e la prestazione scolastica. Sono state rilevate, come ipotizzato, sia una prestazione scolastica sia una percezione di sé in ambito scolastico significativamente più alte nei ragazzi a sviluppo tipico rispetto agli adolescenti che presentano un DSA, mentre non è emersa, in linea con lo studio preliminare di Villani e collaboratori (2020), la presenza di una stima globale di sé più bassa nei ragazzi con DSA. I risultati ottenuti si collocano quindi in parte in linea con quanto riportato in letteratura: gli adolescenti con DSA si caratterizzano per avere un rendimento scolastico più basso e una scarsa autostima scolastica rispetto ai loro coetanei. Tuttavia ciò, nei nostri partecipanti, non sembra riflettersi sulla autostima globale, o sul senso di auto-efficacia, che non si differenziano rispetto a quelli dei ragazzi a sviluppo tipico, forse anche grazie al supporto ricevuto presso i Centri di riferimento, che non si limita al sostegno in ambito scolastico, ma comprende interventi in più aree (Musetti et al., 2019). Sempre sulla base dello stesso studio preliminare (Villani et al., 2020), era stata

rilevata anche una percezione negativa leggermente più alta per quanto riguarda l'orientamento al futuro da parte dei ragazzi con DSA, a differenza dei ragazzi a sviluppo tipico. Le analisi condotte in questo secondo studio, non hanno confermato tale dato né hanno riscontrato delle differenze significative tra i due gruppi di adolescenti per quanto riguarda la visione positiva o negativa del futuro. Questo risultato può suggerire che i ragazzi con DSA, per quanto possano presentare difficoltà di apprendimento più o meno complesse, possono mostrare una visione del loro futuro rosea tanto quanto quella dei loro compagni a sviluppo tipico nel momento in cui percepiscono un adeguato supporto a livello familiare e scolastico e possiedono una buona autostima e una buona percezione di auto-efficacia. Nel caso specifico di questo studio, i partecipanti erano infatti tutti adolescenti con DSA inseriti all'interno di percorso volto al raggiungimento di un maggior benessere socio-emotivo. I ragazzi in questione infatti frequentavano un Centro che offriva loro un supporto sia per quanto riguarda lo studio e ai compiti sia per quanto riguarda gli aspetti psicologici. Tuttavia tale risultato impone molta cautela e necessita di essere approfondito attraverso studi ulteriori che possono effettivamente approfondire questa ipotesi di spiegazione.

Un ulteriore obiettivo del presente studio è stato quello di esplorare intorno a quali tematiche ruotassero le paure e le speranze, nutrite dagli adolescenti con DSA, verso il futuro. Anche per i ragazzi con DSA è stato possibile individuare gli stessi tre domini già emersi nel gruppo di ragazzi a sviluppo tipico: intrapersonale, interpersonale e formazione/lavoro. Nel dominio intrapersonale gli adolescenti con DSA hanno riportato aspetti riguardo il loro carattere, le loro emozioni, il loro aspetto corporeo e il loro stato di salute; nel dominio interpersonale son stati riferiti aspetti relativi a relazioni amicali, relazioni sentimentali, relazioni familiari, attività sportive e del tempo libero e

questioni di impatto sociale. Infine nel dominio della formazione/lavoro sono stati individuati aspetti relativi al mondo della scuola, alla preparazione al mondo del lavoro, alla definizione di obiettivi e alle capacità di raggiungerli e il possesso di beni materiali.

Anche per gli adolescenti che presentano un DSA, gli aspetti connessi alla scuola rappresentano un tema di grande interesse per quanto riguarda la rappresentazione della loro vita futura, confermando l'ipotesi iniziale. A partire da questo risultato, che merita un approfondimento specifico, sembra dunque che la scuola rivesta ancora una volta un ruolo importante nel definire la visione di quella che sarà la vita futura di questi studenti. Come riportato in letteratura, l'immagine che gli studenti con DSA costruiscono all'interno del contesto scolastico nel quale sono inseriti, influisce sulla loro personalità (Marinelli et al., 2016); inoltre, sempre in letteratura, è stato rilevato che il tema della scuola rappresenta, nel rapporto tra genitori e figli, uno degli argomenti principali di discussione e confronto (Tobia & Marzocchi, 2011). Prendendo in considerazione queste riflessioni, si potrebbero dunque spiegare le motivazioni, per le quali, gli adolescenti con DSA considerino la scuola un tema centrale e di grande rilevanza anche per la loro vita a venire. Tra le speranze dei ragazzi, emerge anche il tema del lavoro e delle attività sportive, molto più presente della tematica relativa alle relazioni con i pari e agli aspetti dell'identità corporea, che erano state ipotizzate come importanti. L'investimento futuro nelle attività sportive, così come nella professione, da parte di questo gruppo di adolescenti, lascia intuire quanto questi aspetti rivestano un ruolo importante nella loro visione del futuro; a differenza del contesto scolastico, dove gli adolescenti con DSA incontrano difficoltà specifiche per quanto riguarda gli apprendimenti e le loro prestazioni possono risultare scarse (Cigala, 2018), si potrebbe ipotizzare che l'ambito sportivo, così come anche quello professionale, potrebbero infatti rappresentare delle aree nelle

quali gli adolescenti con DSA si sentono efficaci, capaci di raggiungere determinati obiettivi e traguardi di successo. Anche per quanto riguarda le paure, sembra che le tematiche principali ruotino principalmente intorno alla realtà della scuola; i ragazzi riportano anche di temere di non riuscire a trovare un lavoro soddisfacente sia dal punto di vista della retribuzione economica sia dal punto di vista del gradimento personale, suggerendo quanto sia importante già nella fase dell'adolescenza l'investimento nel provare a definire il loro futuro lavorativo, fondamentale aspetto dell'identità di ogni individuo. In letteratura infatti viene messo in evidenza, tra i compiti di sviluppo in adolescenza, anche quello relativo a "prepararsi per una professione e raggiungere l'indipendenza economica" (Havighurst, 1953).

Rispetto agli adolescenti a sviluppo tipico emerge un minore investimento in termini di speranze per quanto riguarda le relazioni con i pari; in letteratura, diversi studi e ricerche hanno messo in luce come alcuni di questi studenti possano presentare poche relazioni sociali, caratterizzate perlopiù da pochi amici (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Eboli & Corsano, 2017; Tobia & Marzocchi, 2011). È possibile dunque spiegare il basso investimento da parte degli adolescenti con DSA proprio in merito alle relazioni sociali sulla base di ciò che è stato riscontrato in letteratura: la presenza di una rete sociale costituita da pochi legami potrebbe determinare in questi ragazzi un maggior senso di inadeguatezza e la probabilità di insuccesso nell'ambito delle relazioni sociali. Anche per quanto riguarda le paure che si riferiscono a una generica soddisfazione relativa al raggiungimento di obiettivi personali, emerge un interesse più basso da parte degli adolescenti con DSA rispetto ai loro coetanei. Questo risultato, che meriterebbe uno specifico approfondimento, potrebbe essere forse spiegato ipotizzando come le difficoltà sul piano scolastico possano magari indurli a percepire un raggiungimento dei propri obiettivi



più critico e complicato, soprattutto al di fuori di un contesto scolastico in cui si sentono supportati.

Per quanto riguarda l'ultimo obiettivo, volto a indagare i Sé possibili attesi e temuti nel futuro, si evidenzia come le tematiche riferite siano sempre riconducibili ai tre domini sopra descritti (intrapersonale, interpersonale e formazione/lavoro). La scuola costituisce una dimensione cruciale e di maggiore interesse anche per i ragazzi con DSA; si tratta pertanto di un dominio verso il quale gli adolescenti appartenenti a questo gruppo, nonostante la presenza di un DSA, proiettano le rappresentazioni dei propri Sé attesi e temuti in una percentuale che non differisce molto da quella dei loro coetanei. Gli studenti con DSA possono percepirsi "bravi a scuola" proprio come i loro compagni, grazie al supporto basato su diverse strategie didattiche per le attività di letto-scrittura e calcolo (Bear et al., 1998; Gans et al., 2003; Meltzer et al., 1998). Emergono inoltre altri temi importanti come quelli relativi agli aspetti del proprio carattere, alle relazioni con i pari e all'impegno nelle attività sportive. Come per i ragazzi dello studio precedente, anche per gli adolescenti con DSA, sembra molto importante interrogarsi sulle caratteristiche di sé più attese e più temute, anche per essere sempre di più accettati dai pari (Newman Kingery, Erdley, & Marshall, 2011). Tuttavia gli adolescenti con DSA si caratterizzano per mostrare un minor interesse rispetto ai loro coetanei a sviluppo tipico per quanto riguarda i Sé attesi circa sia le relazioni con i pari sia le caratteristiche del proprio carattere. Per quanto riguarda le relazioni con i pari, come già detto in precedenza, in letteratura sono presenti ricerche che evidenziano come una buona parte di adolescenti con DSA riportino diverse criticità nel creare una rete di amicizie numerose e di buona qualità. Anche per quanto riguarda le caratteristiche di sé più attese, si potrebbero fare le medesime riflessioni, soprattutto se si considera che tali caratteristi-

che potrebbero essere ricollegate a un sentimento di accettazione dai parte dei pari (Newman Kingery, Erdley, & Marshall, 2011).

#### **4.6 Conclusioni e limiti dello studio**

Un primo limite dello studio è sicuramente rappresentato dal numero non molto ampio dei partecipanti, a causa delle criticità riscontrate nel reperire i ragazzi nei Centri per via dell'emergenza sanitaria provocata dalla pandemia di Covid-19. Se si fosse infatti optato per continuare a reperire altri partecipanti, dal momento che non era più possibile recarsi presso i vari Centri, sarebbe stato necessario utilizzare delle modalità diverse di somministrazione dei questionari, rendendo però non più paragonabili i dati. Come per lo studio precedente, un ulteriore limite è rappresentato dal fatto di aver raccolto i dati prima dell'emergenza sanitaria causata dalla pandemia da Covid-19: i dati attualmente raccolti non tengono infatti conto dell'influenza che tale trauma collettivo può avere avuto nella rappresentazione e nella visione del futuro in ciascun adolescente. Come già più volte sottolineato, il clima di incertezza, insieme a nuove modalità nuove di vivere il mondo scolastico e sociale, associate alle difficoltà di apprendimento, possono avere modificato la percezione sia del presente che del futuro, e di conseguenza anche le loro speranze e paure. Pertanto, dati i limiti sopra riportati, i risultati del presente studio non possono essere generalizzati e richiedono ulteriori conferme con un numero più elevato di partecipanti, e soprattutto attraverso un confronto con altri dati raccolti durante la pandemia o dopo.

Infine, i partecipanti al nostro studio sono stati reclutati all'interno di diversi Centri educativi che coniugano le attività di potenziamento dell'apprendimento con attività finalizzate ad un supporto psicologico globale alla persona. Poiché non è detto che tutti

ragazzi con DSA frequentino necessariamente centri educativi di questo tipo, i nostri risultati non possono essere generalizzati all'intera popolazione di adolescenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Aldilà dei limiti che sono stati riscontrati, si ritiene che il presente studio abbia consentito di ampliare e arricchire la letteratura circa le diversi componenti dell'orientamento al futuro in una popolazione così specifica e a rischio come quella dei ragazzi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. In ottica applicativa, inoltre, i risultati suggeriscono che potrebbe essere utile realizzare interventi di prevenzione o di supporto per studenti che presentano DSA, finalizzati a potenziare le variabili emerse come significative, in particolare la percezione di sé in ambito scolastico, l'auto-efficacia, il rendimento scolastico, andando dunque oltre quelli che sono gli aspetti puramente legati alle problematiche di apprendimento. Nei Centri in cui sono stati reclutati i partecipanti al nostro studio, in effetti, viene attuato con i ragazzi con DSA un programma di intervento che contempla sia un potenziamento sul piano scolastico, sia la promozione di dimensioni anche socio-emotive (Derba, Cavallini, & Villani, 2019; Derba, Cavallini, & Villani, 2019; Marchi, Villani, Derba, & Vascelli, 2019). Questo, ad esempio potrebbe spiegare perché i ragazzi con DSA, pur mostrando valori più bassi di rendimento scolastico e di percezione di sé in ambito scolastico rispetto ai loro coetanei a sviluppo tipico, mantengono comunque livelli analoghi di autostima globale e di auto-efficacia, dato in contrasto con la letteratura. Sarebbero necessari, tuttavia, studi specifici atti a evidenziare il ruolo e l'efficacia di tali programmi di intervento nella direzione della promozione di tali variabili.

## Capitolo 5

### Studio 3

#### **L'orientamento al futuro in genitori di adolescenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento**

##### **5.1 Introduzione**

Un importante cambiamento che avviene in adolescenza è quello relativo al passaggio da una condizione di dipendenza dalle figure genitoriali ad una condizione invece di maggiore autonomia (Corsano & Musetti, 2012). Questa separazione consente agli adolescenti di poter sviluppare una nuova immagine di se stessi come adulti autonomi da un punto di vista emotivo, cognitivo, e comportamentale, investendo di più in nuove relazioni, soprattutto con i pari. Essere distaccati dai genitori in maniera adeguata significa per gli adolescenti trovare il giusto equilibrio tra la loro necessità di essere da un lato sempre più autonomi, pur mantenendo, dall'altro, un legame di attaccamento con le figure che rappresentano, anche in adolescenza, un punto di riferimento (Corsano & Musetti, 2012). La famiglia, in termini di qualità delle relazioni e delle esperienze vissute all'interno di questo contesto, risulta comunque importante, durante l'adolescenza, da una parte per promuovere un maggiore benessere, attraverso le risorse fornite, dall'altra per far sì che gli adolescenti si impegnino con successo nelle relazioni sociali e sviluppino risposte sane ai cambiamenti che dovranno affrontare (Gerard & Booth, 2015). Nel momento in cui gli adolescenti sono chiamati a riflettere sui loro progetti futuri e su ciò che vorrebbero diventare quando saranno adulti, in letteratura è stato rilevato che essi tendono molto spesso a confrontarsi con figure per loro estremamente significative

come per esempio i genitori, i pari e gli insegnanti (Malmberg, 2001). Più gli adolescenti percepiscono di occupare un posto rilevante nel rapporto che costruiscono con i loro genitori, i loro coetanei ed i loro insegnanti, e molto più probabilmente riusciranno a sviluppare un senso di sicurezza e di accettazione che li motiverà ad esplorare, e a discutere con loro, le loro opzioni riguardo i loro progetti di vita rivolti al futuro (Crespo et al., 2013). Più specificamente gli adolescenti che vivono relazioni positive, di supporto e di incoraggiamento per esempio con le loro figure genitoriali si sono mostrati più competenti nell'affrontare le nuove esigenze dell'adolescenza (Collins & Laursen, 2004), come iniziare a pensare al proprio futuro, mostrandosi anche più ottimisti riguardo alla loro vita a venire (Crespo et al., 2013; Trommsdorff, 1983; Trommsdorff, Burger, & Fuchsle, 1982) e capaci di prendere decisioni anche a lungo termine sulla propria carriera (Felsman & Blustein, 1999). A conferma di ciò, anche dagli studi precedenti del presente lavoro è emerso come una buona percezione di sé nel contesto familiare sia correlata ad una prospettiva temporale di futuro positivo.

Per quanto riguarda le famiglie di ragazzi con DSA, diversi studi hanno messo in evidenza alti livelli di stress e di ansia, un'immagine negativa del loro figlio come studente, grosse difficoltà nel rapporto con la scuola e una scarsa percezione di soddisfazione (Dyson, 1996; Ginieri-Coccosis et al., 2012; Karande et al., 2009; Rotsika et al., 2011). Come già detto precedentemente, per quanto il rapporto genitore-figlio sia costruito in funzione di innumerevoli fattori, che vanno oltre gli aspetti strettamente legati al mondo della scuola, il rendimento scolastico in adolescenza costituisce ancora oggi un tema di confronto tra genitori e figli, che può diventare anche motivo di scontro e di conflittualità, soprattutto nel caso in cui sia presente una diagnosi di DSA. In uno studio di Giorgetti et al. (2015), dove sono state indagate, tra gli altri aspetti, anche le

aspettative del genitore circa la scelta del futuro formativo e lavorativo per il proprio figlio, è emerso che i genitori stessi si considerassero come la figura maggiormente significativa per quanto riguarda la scelta della scuola secondaria di secondo grado per i loro figli.

In letteratura sono ancora pochi gli studi che hanno indagato i processi e i fattori alla base delle scelte orientative in studenti con DSA (Giorgetti et al., 2015; Scotti, 2017), per quanto riguarda sia la scelta della scuola secondaria di secondo grado sia il futuro professionale o più in generale l'orientamento al futuro, coinvolgendo anche le figure genitoriali. A tal proposito Scotti (2017) evidenzia la necessità di attuare delle proposte concrete su come impostare le modalità di orientamento in caso di studenti con DSA. Se si considera l'orientamento come una *life skill*, e quindi come una capacità generale di saper gestire in modo efficace le sfide della vita di tutti i giorni, la "funzione orientativa" riguarda anche la crescita personale e il benessere psicologico di ogni individuo (Scotti, 2017). A partire da queste considerazioni viene ribadito nel caso specifico di ragazzi e ragazze con DSA quanto sia necessario considerare, soprattutto quando si parla di orientamento, uno degli aspetti che più li riguardano e cioè la discrepanza tra le loro capacità cognitive e le prestazioni puramente scolastiche (Scotti, 2017). Nel lavoro di questo autore viene quindi sottolineata da una parte l'importanza di non trascurare i DSA nelle Linee Guida per l'orientamento, dall'altra vengono descritte alcune applicazioni da adottare nelle pratiche di orientamento per ragazzi con DSA.

Nello studio di Giorgetti e collaboratori (2015) è stata indagata la prospettiva dei genitori di studenti con DSA, in particolare rispetto al loro ruolo e alle proprie risorse per gestire in maniera efficace la presenza di un DSA, alle rappresentazioni circa le competenze e il senso di auto-efficacia del figlio e alle aspettative verso la scelta del

futuro formativo e lavorativo del figlio, associate alle strategie di orientamento per la scelta della scuola secondaria di II grado. Dai risultati è stata rilevata una strategia di coping attiva, da parte dei genitori, nei confronti delle difficoltà che possono derivare da un DSA, attivando fattori protettivi nei confronti dei figli. Inoltre i genitori riconoscono ai figli la capacità di determinazione e perseveranza nel raggiungere determinati traguardi e superare gli ostacoli. I genitori di questo studio, come riportato da Giorgetti e collaboratori (2015), ritengono che il futuro professionale dei figli sia strettamente connesso all'impegno e alla capacità di essere flessibili. Considerando il ruolo rivestito dalla famiglia come fonte di risorse e di potenziale supporto in adolescenza, ci è sembrato pertanto rilevante continuare ad indagare questa tematica.

## **5.2 Obiettivi e ipotesi**

L'obiettivo di questo studio è stato quello di esplorare i pensieri e gli aspetti emotivi che possono essere riconducibili alla dimensione dell'orientamento al futuro nel momento in cui i genitori si confrontano con i loro figli che presentano una diagnosi di DSA. Si è voluto inizialmente esplorare se i genitori di figli con DSA si confrontassero con loro circa il loro futuro: in particolare si sono voluti indagare i loro pensieri circa quello che vorrebbero fare i figli una volta diventati adulti, quanto ritengano importante affrontare questa tematica con i figli e quanto i genitori stessi pensino di essere una figura significativa per i propri figli nel momento in cui iniziano a pensare ai loro progetti futuri. Ci aspettiamo di rilevare che i genitori partecipanti a questo studio si confrontino molto spesso con i loro figli circa il loro futuro, nello specifico per quanto riguarda quello che i figli vorrebbero fare da adulti, come riportato in letteratura (Malmberg, 2001).

Sono stati anche esplorati gli aspetti emotivi che potrebbero emergere nel momento in cui un genitore pensa al futuro lavorativo del proprio figlio e a che cosa potrebbe provare il figlio pensando al futuro. Anche se in ottica esplorativa, abbiamo ipotizzato che, data la precarietà e l'incertezza del momento, attualmente riscontrata nel mondo del lavoro, i genitori potrebbero provare maggiormente ansia e preoccupazione sia nel momento in cui pensano al futuro professionale dei propri figli sia nel momento in cui si immedesimano nei figli stessi. Inoltre si è cercato di indagare quanto fosse importante per i genitori la scelta della scuola secondaria di secondo grado, il successo scolastico in relazione al futuro lavorativo e se la presenza di un DSA fosse percepita come un ostacolo, facendo pensare ai genitori che i loro figli potrebbero aver più difficoltà nel trovare un'occupazione futura soddisfacente. Dal momento che in letteratura è stato rilevato che i genitori dei ragazzi con DSA provano ansia e stress per gli aspetti strettamente connessi al mondo della scuola dei figli, abbiamo ipotizzato che potessero avere timori, incertezze e preoccupazioni sul futuro professionale dei loro figli, per le difficoltà che potrebbero incontrare nella loro formazione (Dyson, 1996; Ginieri-Coccosis et al., 2012; Karande, et al., 2009; Rotsika et al., 2011).

Abbiamo inoltre indagato se la presenza di un DSA fosse percepita come un potenziale ostacolo per un futuro lavoro. In uno studio di Giorgetti e collaboratori (2015) era infatti emerso che la diagnosi di DSA aveva avuto una ricaduta negativa sui figli, creando anche "scontri" con gli operatori scolastici. A partire da questo dato si è quindi voluto indagare se tale ricaduta potesse avere delle ripercussioni anche per quanto riguarda il futuro lavorativo e se la scelta della scuola secondaria di secondo grado, in associazione con il rendimento scolastico, potesse avere un impatto sul futuro lavorativo



dei figli, considerando l'investimento fatto sulla formazione dei figli stessi.

### **5.3 Metodo**

#### **5.3.1 Partecipanti**

Hanno partecipato a questo studio 42 genitori, di cui 37 madri e 5 padri. Tutti avevano un figlio o figlia con diagnosi di DSA, frequentante il primo, secondo o terzo anno della scuola secondaria di primo grado, e dunque di età compresa tra 11 e 14 anni. Non abbiamo raccolto dati e informazioni specifiche per quanto riguarda l'estrazione socio-culturale dei ragazzi e l'impiego/titolo di studio dei genitori; tuttavia, attraverso la collaborazione con i coordinatori dei vari Centri, è stato possibile arrivare a ipotizzare che l'estrazione socio-culturale dei partecipanti fosse diversificata e mista, così come l'impiego e titolo di studio conseguito dai genitori, che appartenevano per lo più a un ceto sociale medio.

#### **5.3.2 Procedura**

In un primo momento si era ipotizzato di coinvolgere in questo studio i genitori dei ragazzi che avevano partecipato al II studio, al fine di poter avere dei dati da confrontare tra genitori e figli. Tuttavia, a seguito dell'emergenza sanitaria per la pandemia da Covid-19, e alla conseguente chiusura dei Centri, il reclutamento dei genitori è stato sospeso e poi ripreso nei mesi successivi. Tale sfasamento ha comportato la non reperibilità della gran parte dei genitori dei ragazzi del II studio e la ricerca di altre famiglie. I partecipanti a questo terzo studio sono stati reclutati contattando dapprima i responsabili di vari Centri di ricerca e di apprendimento, collocati in diverse zone nel Nord e Centro Italia; successivamente, dopo aver avuto il consenso da parte dei responsabili, sono stati contattati i singoli coordinatori educativi, i quali a loro volta hanno chiesto l'adesione alla ricerca ai genitori i cui figli erano inseriti in un percorso di supporto allo

studio e di tipo emotivo, inviando un testo predefinito tramite Whatsapp, con un link al questionario. I Centri coinvolti in questo studio, come già descritto precedentemente, offrono consulenze e ricerca nell'ambito del benessere psicologico e dell'apprendimento, attraverso l'applicazione di procedure basate sull'evidenza scientifica. Tra i vari servizi proposti ne è presente anche uno che prevede percorsi specifici rivolti ad adolescenti e preadolescenti con problematiche di apprendimento e/o emotive. Sia i responsabili dei Centri che i coordinatori educativi sono stati informati riguardo ai contenuti ed alle modalità di svolgimento del progetto di ricerca e successivamente ne hanno informato i genitori, rendendosi disponibili in caso di richiesta di spiegazione. La raccolta dei dati è avvenuta nel periodo compreso tra Aprile e Giugno 2020. A causa dell'emergenza sanitaria, nell'impossibilità di raggiungere fisicamente i Centri e somministrare i questionari di persona ai genitori, si è ritenuto opportuno utilizzare la piattaforma on-line "Google Moduli" per la raccolta dei dati. I genitori hanno compilato il questionario on line, tramite il link fornito, dopo avere consegnato ai ricercatori il consenso informato.

### **5.3.3 Strumenti**

Dati gli specifici obiettivi dello studio e dal momento che, a nostra conoscenza, non sono presenti in letteratura strumenti che indaghino contemporaneamente ed in modo sintetico le aree tematiche di interesse sopra descritte, è stato creato un questionario ad hoc, costruito sia a partire dai temi di cui le famiglie, i cui figli frequentano i Centri di apprendimento, solitamente parlano durante i colloqui con psicologi che seguono i ragazzi, sia dalla letteratura di riferimento (Dyson, 1996; Ginieri-Coccosis et al., 2012; Giorgetti et al., 2015; Karande, et al., 2009; Rotsika et al., 2011).

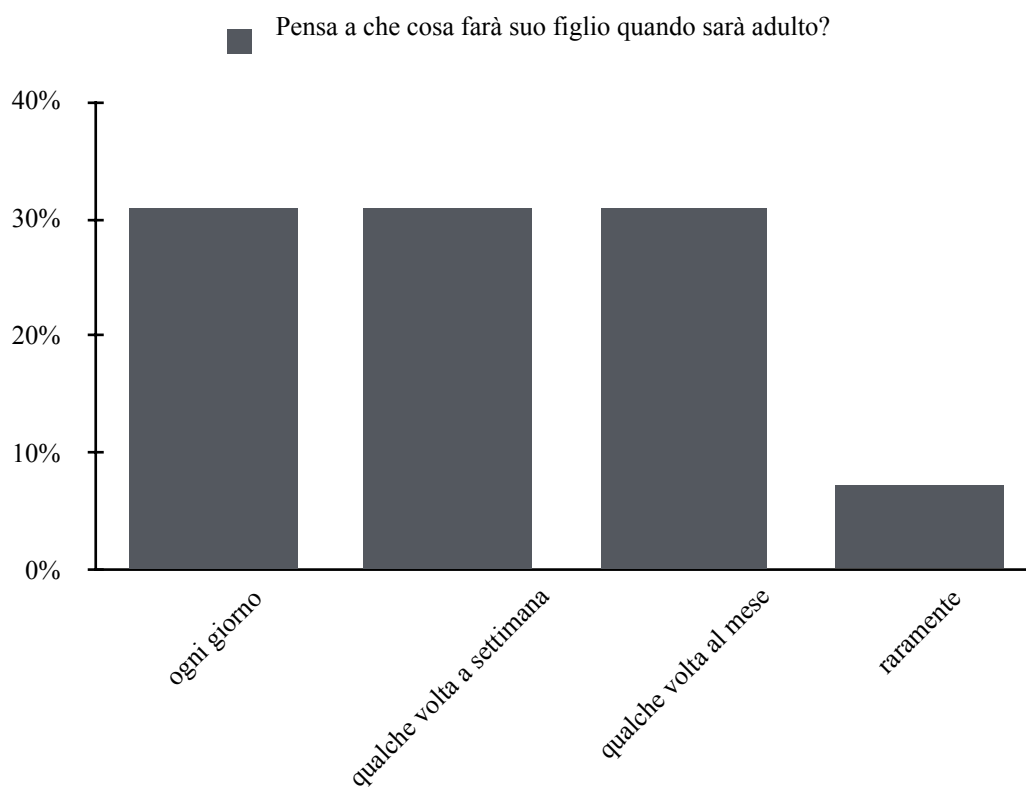
Il questionario ha quindi sviluppato tre aree tematiche significative: pensieri (1) ed emozioni (2) riguardo al futuro e all'orientamento dei propri figli con DSA, e importanza attribuita all'ambito della scuola (scelte, successo, difficoltà) (3) rispetto ad esso.

Nello specifico sono stati approfonditi i pensieri dei genitori circa quello che vorrebbero fare i figli da adulti (es. "Pensa a che cosa farà suo figlio quando sarà adulto?"), quanto ritengono importante affrontare questa tematica con i figli (es. "Pensa che sia importante parlare con lui/lei di quello che potrebbe fare da grande?") e quanto i genitori stessi pensino di essere una figura significativa per i propri figli nel momento in cui questi iniziano a pensare ai loro progetti futuri (es. "Pensa che i suoi pensieri possano influenzare suo figlio/a nel raggiungere gli obiettivi futuri?"). Inoltre è stato indagato che cosa pensano i genitori circa l'importanza della scelta del percorso scolastico (es. "Pensa che la scuola frequentata da suo figlio/a possa determinare il suo futuro lavorativo?"), del rendimento a scuola (es. "Pensa che il successo scolastico sia collegato al futuro lavorativo?"), che cosa provano i genitori pensando al futuro lavorativo del proprio figlio (es. "Se pensa al futuro lavorativo di suo figlio/a, che cosa prova?) e come percepiscono la presenza di un DSA (es. "Pensa che suo figlio/a ritenga di avere meno opportunità rispetto agli altri ragazzi/e senza Disturbo Specifico dell'Apprendimento?"). Tali argomenti sono stati indagati tramite 13 domande a risposta multipla. Nella parte iniziale è stata inserita una sezione demografica volta a reperire informazioni circa il sesso dei genitori, classe frequentata e diagnosi dei figli.

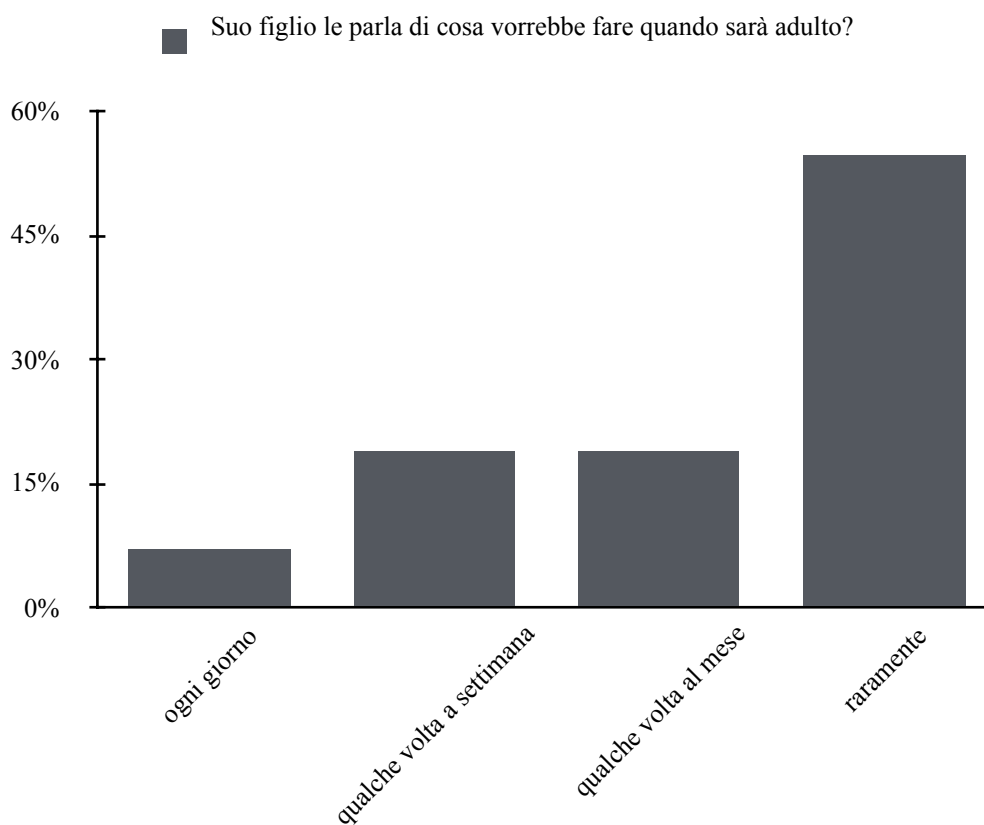
#### **5.4. Risultati**

Sono state calcolate le percentuali di risposta per ciascuna domanda. Alla domanda "*Pensa a che cosa farà suo figlio quando sarà adulto?*" il 31 % dei genitori ha

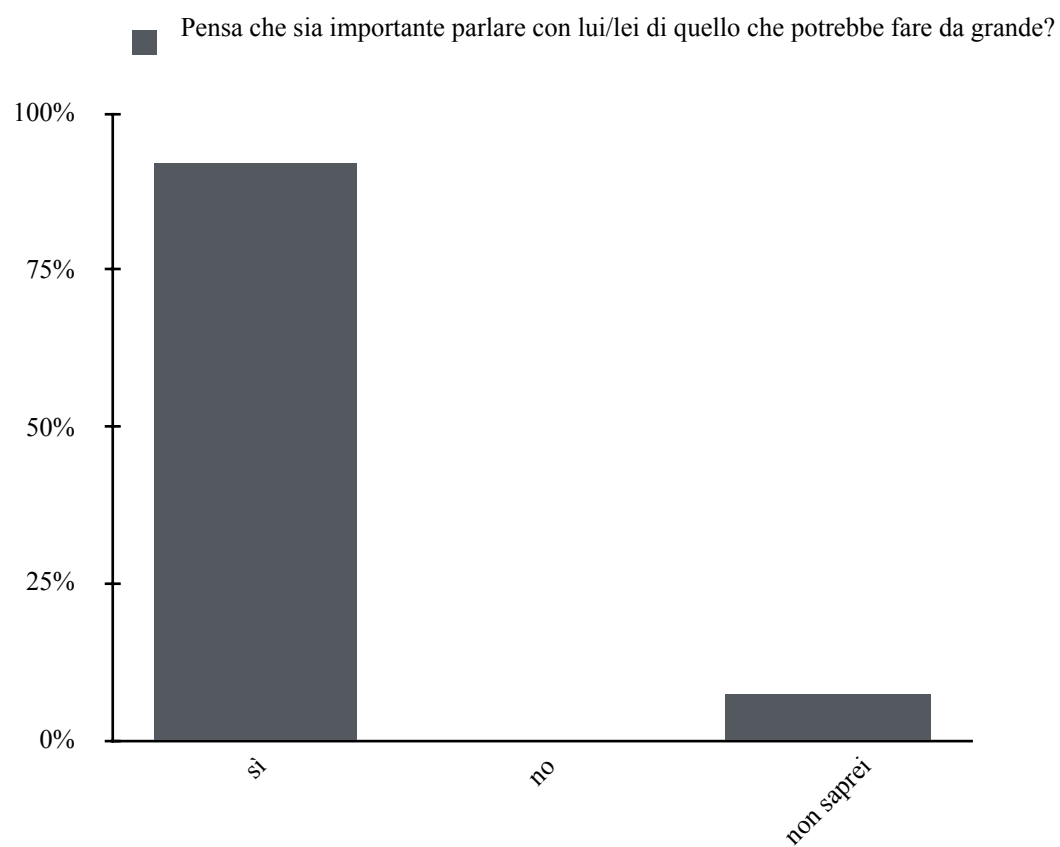
risposto sia ogni giorno, sia qualche volta alla settimana sia qualche volta al mese; solo il 7.1% raramente.



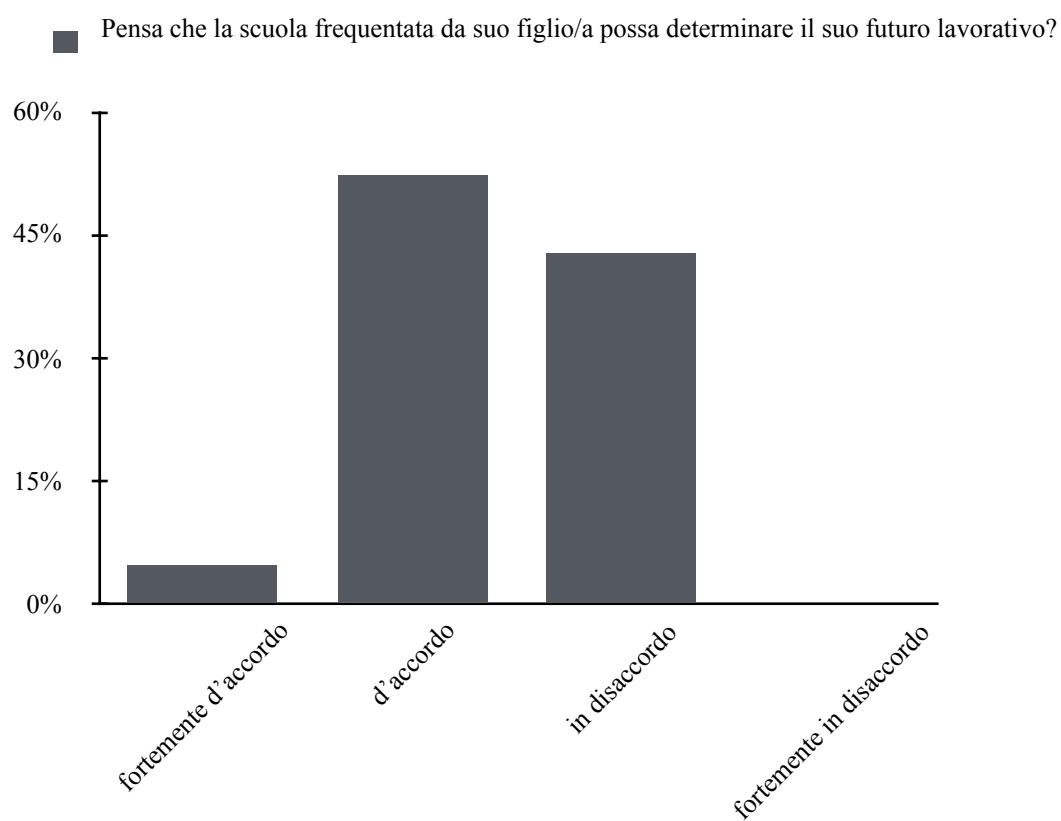
Il 54.8% dei genitori ha dichiarato che raramente il proprio figlio parla con loro di cosa vorrebbe fare quando sarà adulto, il 19% ha riportato che ne parlano qualche volta alla settimana o al mese e solo il 7.1% ne parla invece ogni giorno.



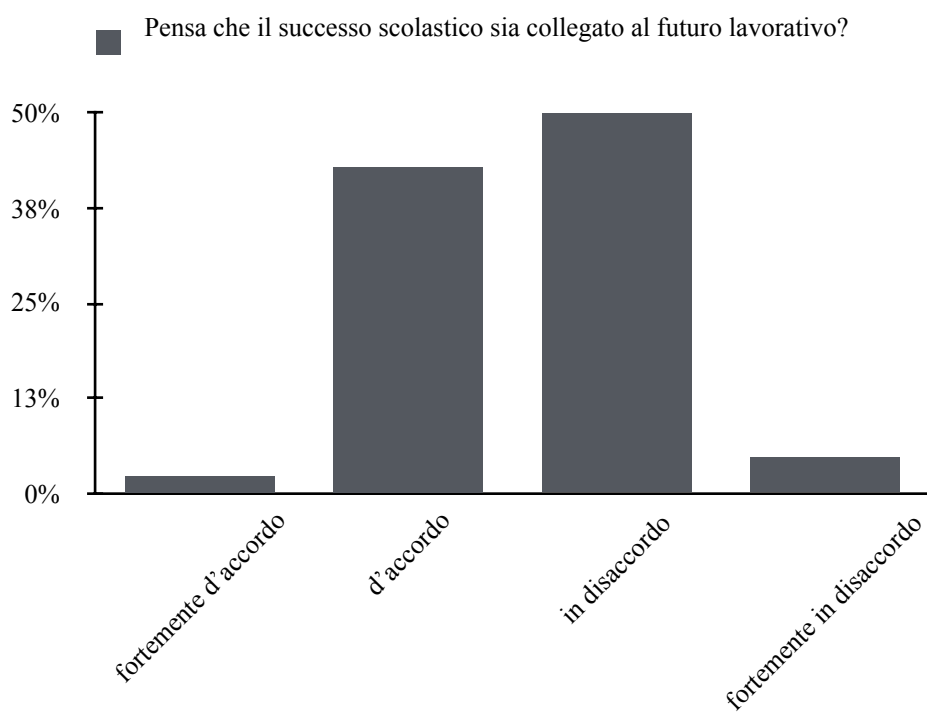
Tuttavia il 92.9% dei genitori pensa anche che sia importante parlare con i propri figli di quello che potrebbero fare da grande, solo il 7.1% ha riportato di non sapere che cosa rispondere a questa domanda.



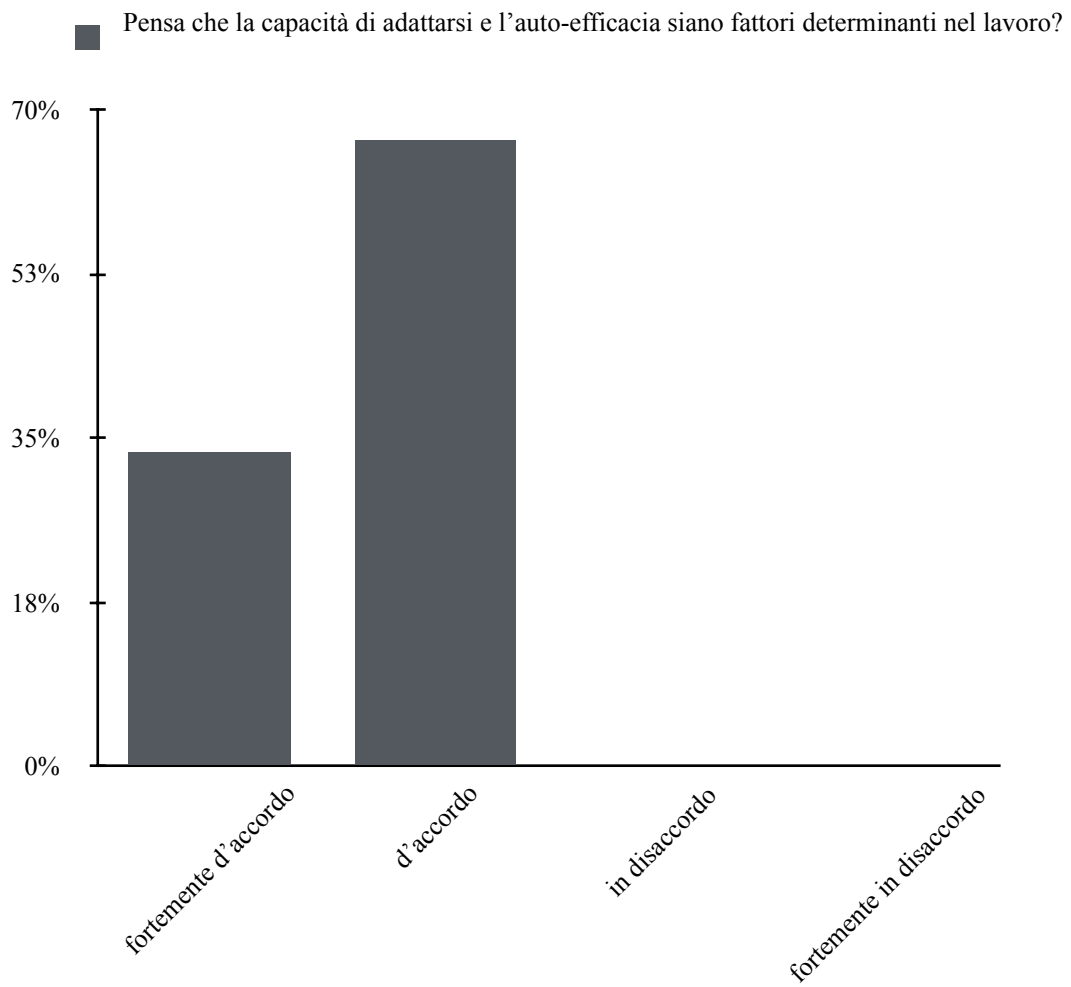
Nel questionario è stato anche chiesto ai genitori se pensano che la scuola frequentata dai figli possa determinare il loro futuro lavorativo. Più della metà dei genitori, ovvero il 57.1%, è d'accordo con tale affermazione, mentre il 42.9% è in disaccordo.



Inoltre è stato chiesto ai genitori se pensavano che il successo scolastico fosse collegato al futuro lavorativo. A questa domanda il 54.8% dei genitori si è mostrato in disaccordo, mentre solo una minoranza, il 45.2%, invece è risultata essere d'accordo con tale affermazione.

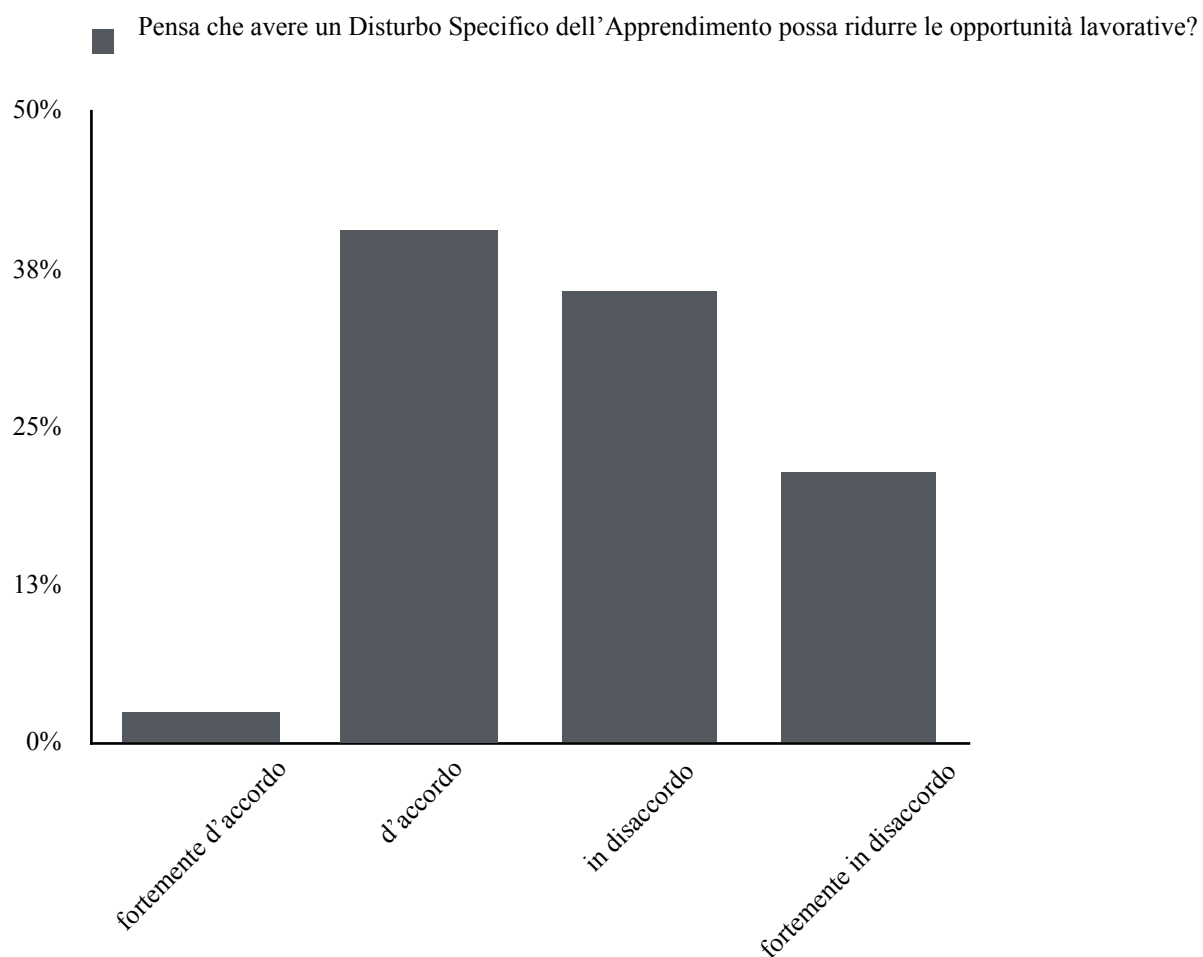


Tutti i partecipanti si sono mostrati in accordo con l'affermazione che la capacità di adattarsi e l'auto-efficacia siano fattori determinanti nel lavoro. Nello specifico, di questi, il 33.3%, si è mostrato fortemente in accordo con questa dichiarazione.

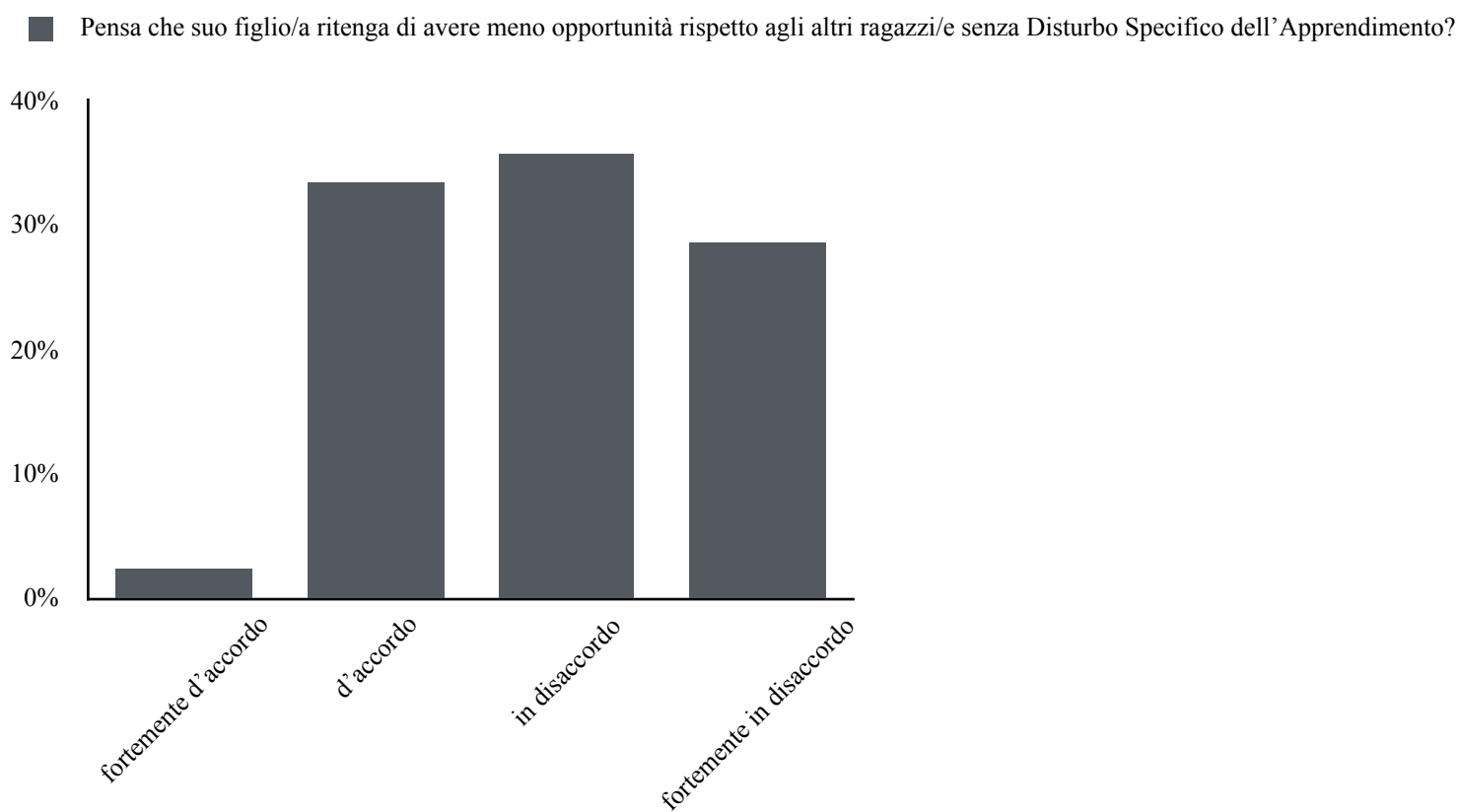




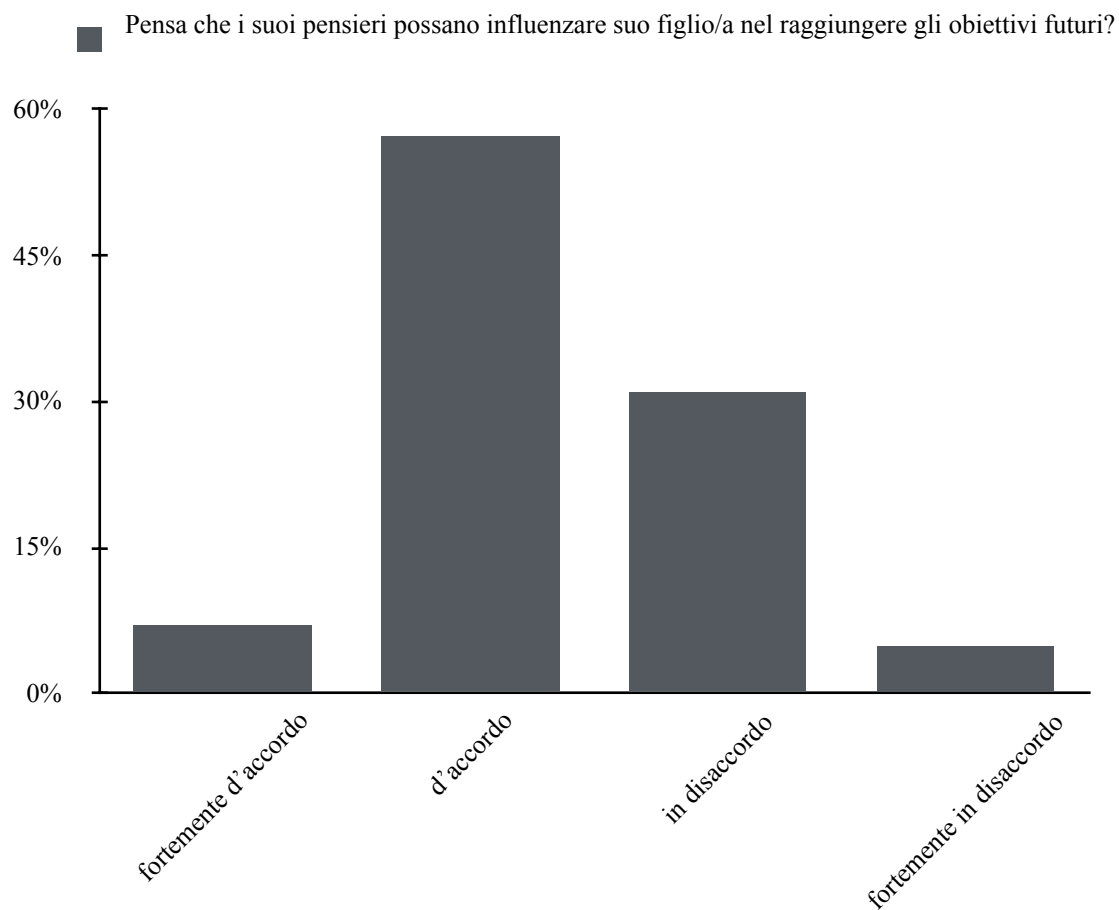
È stato chiesto ai genitori se pensassero che la presenza di un DSA potesse ridurre le opportunità lavorative future dei propri figli. La maggioranza dei genitori (il 57.1%) si è mostrata in disaccordo con questa affermazione, tra cui il 21.4% fortemente in disaccordo, mentre il 42.9% si è pronunciata in accordo.



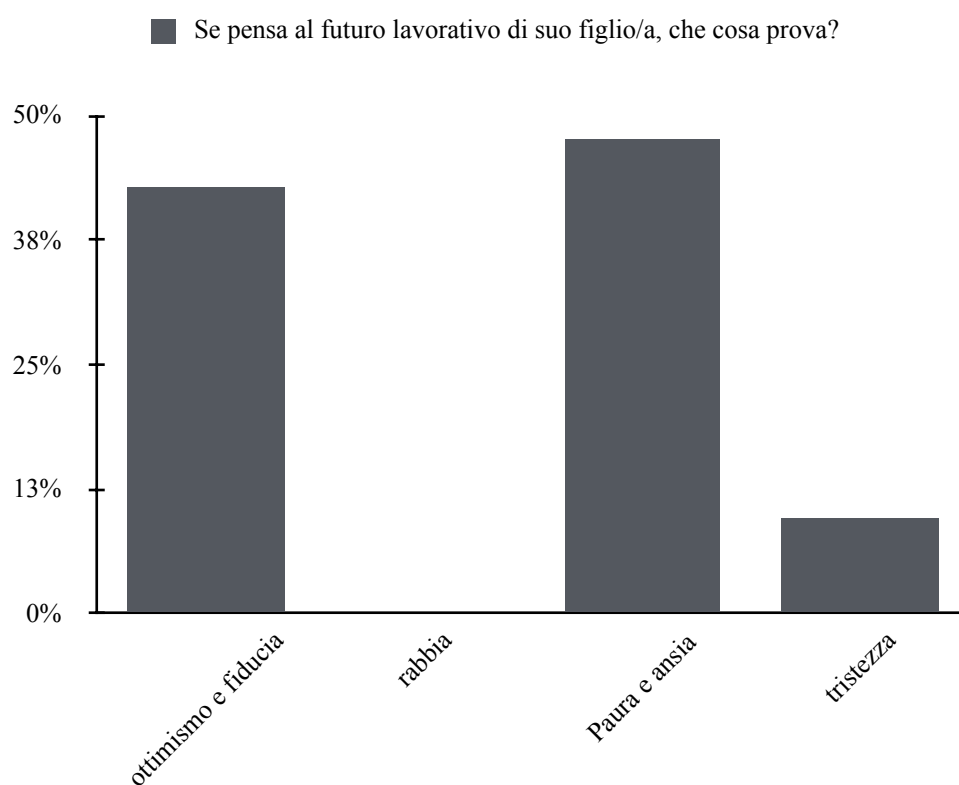
Per quanto riguarda invece l'idea che i ragazzi con DSA possano avere meno opportunità rispetto agli altri ragazzi e ragazze senza DSA, quasi i due terzi dei genitori, il 64.3%, si è pronunciato in disaccordo con questa affermazione, mentre il 35.7% si è mostrato in accordo.



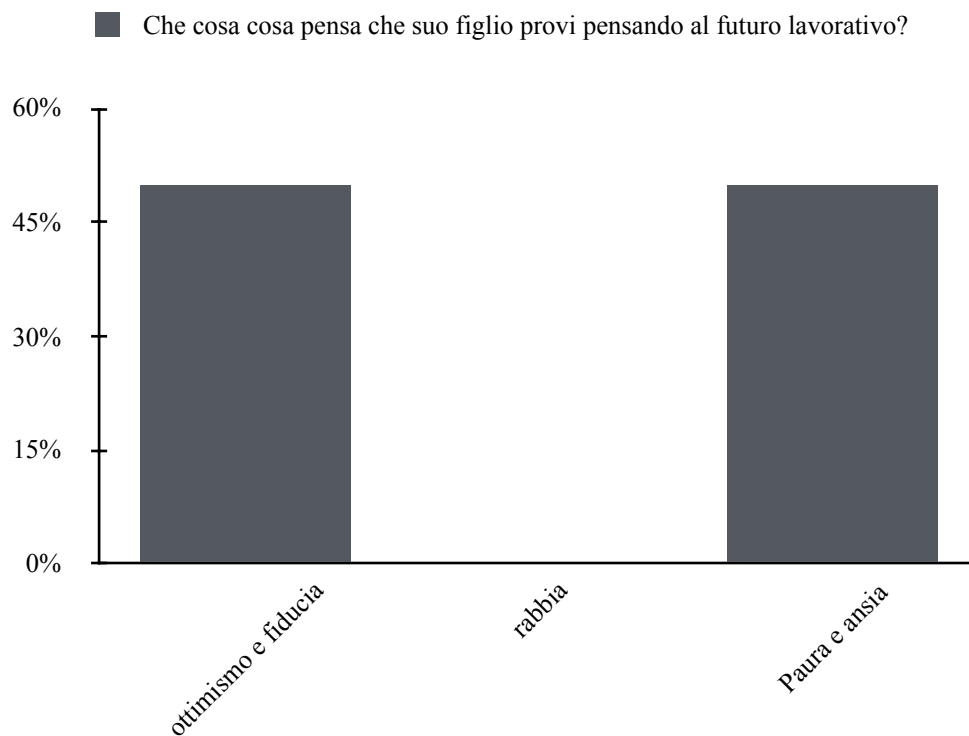
Il 57.1% dei genitori ha risposto che è d'accordo alla domanda *“Pensa che i suoi pensieri possano influenzare suo figlio/a nel raggiungere gli obiettivi futuri?”*, il 7.1% ha dichiarato di essere fortemente d'accordo, il 31% ha riportato invece di essere in disaccordo ed il 4.8% fortemente in disaccordo.



Andando ora a prendere in considerazione le domande che vanno ad esplorare maggiormente gli aspetti emotivi, alla domanda “*Se pensa al futuro lavorativo di suo figlio/a, che cosa prova?*”, potendo scegliere tra quattro opzioni, ovvero ottimismo e fiducia, rabbia, paura e ansia e tristezza, il 47.6% ha risposto paura e ansia, il 42.9% ottimismo e fiducia e il 9.5% tristezza.

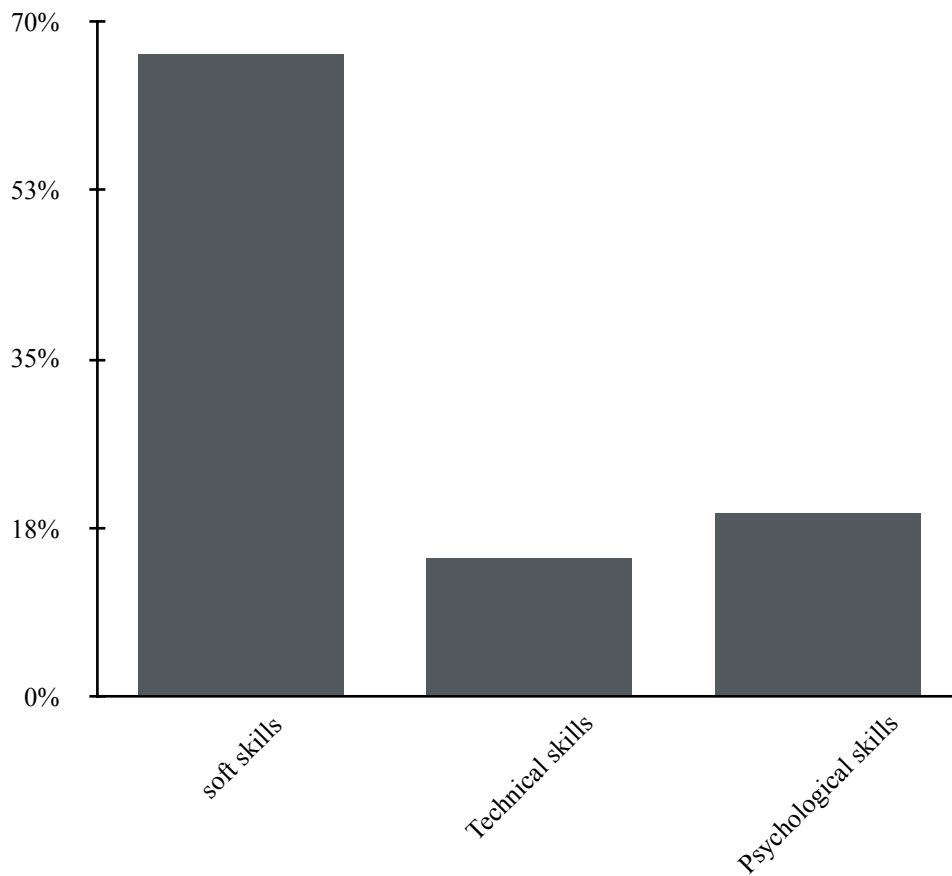


Alla domanda “*Che cosa pensa che suo figlio provi pensando al futuro lavorativo?*”, potendo sempre scegliere tra quattro opzioni, ovvero ottimismo e fiducia, rabbia, paura e ansia e tristezza, il 50% ha risposto paura e ansia e il restante 50% ottimismo e fiducia.



È stato chiesto ai partecipanti di questo studio *“Quale lavoro pensa che farà suo figlio/a?”* e i genitori, potendo sempre scegliere tra una serie di opzioni, si sono distribuiti tra le diverse opzioni, proponendo anche nuove professioni non contemplate: *“medico”, “ingegnere”, “operaio/a”, “impiegato/a in un ufficio”, “commesso/a”, “psicologo/a”, “estetista e/o parrucchiere/a”, “geometra”, “impiegato/a nel settore moda-tessile”, “ricercatore”, “potrebbe fare qualsiasi”, “non lo so”, “un mestiere che ancora non esiste”, “pasticcere”, “non ancora individuato”, “settore della comunicazione”, “veterinario”, “che possa realizzare quello che desidera”, “operatore agricolo”, “in campagna con suo padre”, “biologo marino”, “disegnatrice di fumetti”, “al momento non ha ancora le idee di un lavoro futuro”, “nel settore delle tecnologie”, “un lavoro che le permetta di esprimere la sua creatività”, “scrittrice”, “onestamente non saprei”, “fumettista”, “impegnata nel sociale”, “infermiere o tecnico sanitario”, “lavoro indipendente”, “settore fotografico o audiovisivo”, “qualcosa di creativo”, “ristorazione”, “operaio con specializzazione nel disegno tecnico nel quale rivela una innata capacità da sviluppare”, “programmatore freelance”, “meccanico”.*

Infine è stato chiesto ai genitori quali fossero secondo loro le abilità che ad oggi possono essere ritenute più importanti per il lavoro. Potendo scegliere tra *soft skills*, intese come un insieme di competenze che possono essere definite in termini di capacità comunicativa, saper lavorare in gruppo, resistenza allo stress, lavorare per obiettivi, fiducia in sé stessi, problem solving, *technical skills*, ovvero competenze tecniche e professionali e *psychological skills*, intese come capacità di resistenza all'ansia, motivazione, concentrazione, attenzione, determinazione, il 66.7% ha risposto *soft skills*, il 19% *psychological skills* e il 14.3% *technical skills*.



## 5.5 Discussione

Per quanto riguarda la prima tematica, uno degli obiettivi di questo studio è stato quello di esplorare i pensieri di genitori di figli con una diagnosi di DSA per quanto riguarda la dimensione dell'orientamento al futuro. Dai risultati ottenuti è possibile riscontrare che i genitori, ai quali è stato inizialmente chiesto se pensano a che cosa farà il proprio figlio quando sarà adulto, si distribuiscono equamente tra le diverse opzioni di risposta sia che essi abbiano risposto tutti i giorni che una volta alla settimana o una volta al mese, evidenziando dunque quanto il tema relativo a che cosa farà il proprio figlio da adulto possa costituire una tematica importante e una fonte di riflessioni, come ave-

vamo ipotizzato. I genitori interpellati infatti rispondono affermativamente quando viene chiesto loro in maniera diretta se pensano che sia importante parlare con i figli di quello che potrebbero fare da grandi, condividendo anche l'idea che i loro pensieri possano influenzare i propri figli nel raggiungere gli obiettivi futuri. Questo risultato, emerso dall'analisi delle percentuali, evidenzia ancora una volta quanto questa tematica sia per loro molto cara. I risultati ottenuti, emersi con un gruppo molto ridotto di genitori e che necessitano di essere approfonditi con un campione quantitativamente più ampio, eventualmente anche attraverso l'uso di domande aperte, potrebbero essere forse spiegati ipotizzando come le criticità e la complessità, che caratterizzano il futuro professionale, inducano i genitori a pensare che sia importante confrontarsi con i propri figli circa la loro vita a venire. Se da una parte questo risultato potrebbe essere spiegato considerando l'incertezza lavorativa del momento attuale, dall'altra non è possibile escludere che in generale i genitori potrebbero mostrare preoccupazione rispetto al futuro lavorativo dei figli, soprattutto quando questi devono affrontare una scelta. È stato anche chiesto ai genitori, secondo loro, quale lavoro avrebbero fatto i loro figli da adulti. Le risposte fornite si sono distribuite tra le diverse opzioni, come per esempio "medico", "fiumettista", "impiegato/a", "psicologa", "operaio", "un lavoro che non è stato ancora inventato" e così via. Il risultato ottenuto, che anche in questo caso necessita ovviamente di un maggior approfondimento, sottolinea probabilmente l'idea che le opportunità lavorative per i figli, dal punto di vista dei genitori, possano in realtà non essere limitate, se non per una mancata conoscenza in materia di DSA da parte di chi è inserito nel mondo del lavoro, ma legate probabilmente alla capacità di mostrare impegno e di adattarsi per raggiungere i propri obiettivi lavorativi. Infine emerge un'alta percentuale di genitori che condivide l'importanza delle soft skills come abilità fondamentali per il



proprio futuro lavorativo, come riportato in letteratura (De Pietro, 2019), piuttosto che possedere esclusivamente competenze tecniche e professionali o *psychological skills* in termini di resistenza all'ansia, motivazione, concentrazione, attenzione e determinazione.

In merito alla seconda tematica, un ulteriore obiettivo di questo studio stato quello di approfondire gli aspetti più legati alle emozioni che i genitori di figli con una diagnosi di DSA vivono riguardo al futuro. Per quanto riguarda questa parte è stato rilevato che i genitori provano leggermente più ansia e paura, pensando al futuro, come da noi ipotizzato all'inizio. Anche se in ottica esplorativa, avevamo ipotizzato che, data la precarietà e l'incertezza del momento, attualmente riscontrata nel mondo del lavoro, i genitori potrebbero provare maggiormente ansia e preoccupazione sia nel momento in cui pensano al futuro professionale dei propri figli sia nel momento in cui si immedesimano nei figli. Il dato emerso potrebbe ricollegarsi a quanto già riportato in precedenza ed essere spiegato ipotizzando che le emozioni di ansia e paura trovano una spiegazione plausibile se consideriamo che ci troviamo in un'epoca di rapidi cambiamenti nei più importanti contesti di vita degli individui come per esempio quello economico, sociale e tecnologico, al punto tale che affrontare il cambiamento e l'incertezza può rendere più difficile pensare e pianificare il futuro (Benasayag & Schmit, 2004; Corsano, 2014; Ginevra et al., 2016). Inoltre, la raccolta dei dati è stata effettuata durante l'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19 e, nonostante i genitori non abbiano fatto nessun riferimento esplicito a questo avvenimento, ciò potrebbe aver favorito l'espressione di emozioni di incertezza e preoccupazione. Se invece prendiamo in considerazione le risposte date dai genitori alla domanda "*Che cosa pensa che suo figlio provi pensando al futuro lavorativo?*", la metà di loro ha dichiarato ansia e paura, l'altra metà ottimismo e

fiducia. Per quanto riguarda la metà dei genitori che ha risposto ansia e paura, si ripropongono le ipotesi di spiegazione descritte precedentemente e si suggerisce di approfondire il risultato ottenuto nell'ottica di indagare specificamente le motivazioni che hanno portato una parte dei genitori a fornire questo tipo di risposta. Per quanto riguarda invece i genitori che hanno risposto ottimismo e fiducia, tale risultato potrebbe essere spiegato ipotizzando che, secondo loro, i propri figli non possiedono una completa e totale consapevolezza circa le difficoltà che potrebbero incontrare per il raggiungimento dei propri obiettivi lavorativi futuri, o anche che i genitori stessi non rilevino tali difficoltà.

Infine, attraverso il questionario proposto, si è anche voluto indagare l'impatto che per i genitori la scuola, intesa come una realtà in cui fare esperienze di successo o di insuccesso, compiere scelte importanti e confrontarsi con criticità legate ai DSA, può avere sul futuro dei figli. Per quanto riguarda questa terza tematica, è in primo luogo emerso che i genitori riportano che raramente i figli parlano con loro di quello che vorrebbero fare da grandi. Questo risultato, anche se parziale, si contrappone con quanto riscontrato in letteratura, cioè che i genitori rappresentano delle figure altamente significative per gli adolescenti con cui confrontarsi su tali tematiche, seguiti da pari, e insegnanti (Malmberg, 2001). Anche in questo caso, considerando che i dati raccolti in questo studio sono assolutamente parziali, il risultato ottenuto potrebbe essere meglio spiegato se si ipotizza che forse i ragazzi potrebbero aver scelto altri interlocutori con cui confrontarsi come per esempio i pari o gli insegnanti. Inoltre, dal momento che per alcuni genitori il futuro lavorativo viene messo in relazione con il successo scolastico, e questo tema è spesso motivo di scontro e conflitto con i genitori, potrebbe dunque essere che i ragazzi evitino di parlarne proprio con loro. Inoltre è stato possibile rilevare che

una buona percentuale di genitori pensa che la scelta della scuola frequentata dai figli possa determinare il loro futuro lavorativo, come da noi ipotizzato inizialmente, presupponendo, sempre con cautela, che l'investimento fatto da parte della famiglia circa il percorso scolastico intrapreso dai propri figli possa avere grandi ricadute anche a lungo termine, come per esempio sulla carriera professionale. Se da una parte è stato dunque rilevato questo legame, nel pensiero dei genitori, tra scelta della scuola secondaria di secondo grado e il futuro lavorativo, dall'altra, al contrario della nostra ipotesi iniziale, i genitori non condividono la connessione tra il successo scolastico e il pensiero circa il futuro lavorativo, cioè non pensano che il rendimento a scuola sia in qualche modo collegato al futuro lavorativo dei propri figli. Questo risultato potrebbe essere spiegato ipotizzando che i genitori coinvolti in questo studio, pur essendo consapevoli delle difficoltà di apprendimento dei loro figli e delle conseguenze su un piano puramente scolastico, potrebbero, al di là di queste criticità, apparire fiduciosi e convinti del fatto che, una volta terminato il percorso scolastico, i propri figli, sulla base delle loro capacità e competenze, possano trovare un lavoro adeguato e soddisfacente. Se da un lato è possibile quindi rilevare da parte dei genitori di questo studio la consapevolezza che il successo scolastico non sia strettamente connesso al futuro lavorativo, dall'altro emerge tuttavia l'idea che avere un DSA possa ridurre le opportunità lavorative, come da noi ipotizzato. Questo risultato, emerso analizzando le percentuali, potrebbe essere spiegato ipotizzando il timore, da parte dei genitori, che, soprattutto al di fuori del contesto scolastico, la conoscenza in materia di DSA possa essere ancora scarsa, e possa indurre magari chi fa parte del mondo del lavoro a male interpretare la diagnosi e il relativo contenuto, pensando pertanto che individui con DSA possano non essere adatti a svolgere quel tipo di lavoro solo perché presentano quella specifica diagnosi. Tuttavia non possiamo escludere

re che tale risultato possa invece essere spiegato se ipotizziamo semplicemente che i genitori di questo studio pensano che i propri figli incontreranno delle difficoltà a trovare un lavoro per via di un clima di forte incertezza e precarietà che contraddistingue il mondo del lavoro. D'altra parte, in quest'ultima direzione, genitori dichiarano inoltre di non pensare che i loro figli possano avere meno opportunità rispetto agli altri ragazzi e ragazze senza DSA. Nonostante la letteratura abbia evidenziato che i ragazzi con DSA presentino una bassa autostima e un'immagine di sé negativa (Re et al., 2014), problemi di condotta (Bender & Smith, 1990), scarsa percezione di supporto sociale e difficoltà nelle relazioni con i pari (Eboli & Corsano, 2017; Musetti et al., 2019), il risultato rilevato potrebbe essere spiegato ipotizzando come i percorsi di supporto sia per le problematiche di apprendimento che per quelle socio-emotive, nei quali sono inseriti i figli dei genitori di questo studio, inducano i genitori stessi ad avere una visione dei propri figli come capaci e meritevoli di successo (Derba et al., 2019; Derba et al., 2019; Marchi et al., 2019). Anche questo risultato, limitato a un piccolo gruppo di soggetti, merita certamente un approfondimento. Viene infine rilevata per la maggior parte dei genitori l'importanza attribuita sia alla capacità di adattarsi e sia all'auto-efficacia, considerate entrambe variabili determinanti nel lavoro a livello generale. Questo dato, soprattutto per quanto riguarda il fattore legato alla capacità di adattarsi, trova riscontro in letteratura. Giorgetti e collaboratori (2015) hanno rilevato come i genitori di ragazzi con DSA riconoscessero ai figli le competenze "interne" di motivazione, perseveranza e impegno nel determinare il proprio futuro professionale.

## **5.6 Conclusioni e limiti dello studio**

Il numero decisamente molto ridotto dei partecipanti a questo studio, basato su risposte chiuse, è senz'altro il limite più importante. Sono state infatti riscontrate nume-

rose difficoltà durante la fase di reperimento dei genitori e di raccolta dei dati in seguito all'esplosione dell'emergenza sanitaria provocata dalla pandemia di Covid-19 dal momento che non era più possibile recarsi presso i Centri e somministrare personalmente il questionario. Un limite ulteriore risiede, nonostante la somministrazione dei questionari sia avvenuta tra Aprile e Giugno 2020, in piena emergenza sanitaria, nel non avere inserito nel questionario ad esempio una domanda in cui chiedere in maniera diretta se la attuale pandemia di Covid-19 poteva indurli a vedere diversamente il futuro dei propri figli. Un altro limite è rappresentato dallo strumento: data la natura variegata delle domande poste ai genitori, non siamo stati in grado di reperire uno strumento che fosse già stato usato e validato in letteratura, per cui si è scelto di proporre un questionario creato *ad hoc* secondo le modalità sopra descritte. Tuttavia, dato il numero di partecipanti che sono stati poi reperiti, sarebbe stato più utile uno strumento costruito anche con domande aperte, che avrebbero consentito di far emergere più temi e anche le motivazioni che hanno indotto i genitori a fornire le risposte alle domande. Infine sarebbe stato più utile proporre il questionario agli stessi genitori di figli adolescenti con DSA che hanno partecipato allo studio precedente oppure somministrare lo stesso questionario anche a genitori di figli adolescenti a sviluppo tipico per poter effettuare un confronto.

Nonostante i limiti riscontrati, il presente studio ha consentito di avere una panoramica sui pensieri e sugli aspetti emotivi di genitori di figli con DSA per quanto riguarda l'orientamento al futuro. Seppure il numero dei partecipanti sia basso nell'ottica di una ricerca, tuttavia esso costituisce un buon gruppo di genitori afferenti ai centri di ricerca e apprendimento, che può fornire una serie di riflessioni utili a programmare nuovi interventi con le famiglie dei ragazzi seguiti. In ottica applicativa, i risultati ottenuti, anche se necessitano di essere maggiormente approfonditi, ci suggeriscono che po-

trebbe essere utile creare uno “spazio di riflessione”, in fase di progettazione di nuovi interventi sull’orientamento al futuro dei ragazzi, dedicato ai genitori di ragazzi e ragazze con DSA, finalizzato ad accogliere i dubbi e le perplessità da parte dei genitori stessi per quanto riguarda la dimensione del futuro professionale, a promuovere una maggiore consapevolezza circa i pensieri e le emozioni direttamente ricollegabili all’orientamento al futuro, e dunque alle variabili che rivestono un ruolo significativo in tutti i momenti che comportano il dover fare una scelta e a conoscere quali strategie educative usare come “risposta” da mettere in atto nel momento di confronto con i figli in relazione proprio all’orientamento al futuro.

## Conclusioni

Durante la formazione del Dottorato, è stato possibile organizzare la letteratura esistente sul tema dell'orientamento al futuro in adolescenza; questo ha consentito inizialmente di individuare mediante quali modelli teorici tale tema è stato studiato, con quali strumenti e in che tipologie di popolazioni. Inoltre è stato anche possibile soffermarsi su quali componenti del costrutto possono rappresentare un fattore di protezione o di rischio per il benessere psicologico dell'adolescente. Successivamente, sulla base dei risultati ottenuti da questa ricerca in letteratura è stato dunque possibile impostare un progetto di ricerca composto da 3 studi. I primi due studi hanno avuto l'obiettivo di indagare la connessione tra l'orientamento al futuro, secondo una prospettiva teorica multidimensionale, e l'autostima, l'auto-efficacia, la percezione di sé sia in ambito accademico sia familiare e il rendimento scolastico, rispettivamente con ragazzi a sviluppo tipico e con ragazzi con DSA; è stato inoltre effettuato un confronto tra i due gruppi di adolescenti. Il terzo studio ha invece avuto come obiettivo quello di indagare, in genitori di ragazzi con DSA, il pensiero, le preoccupazioni e le esperienze rispetto alle prospettive future dei loro figli.

A partire dai risultati ottenuti dal primo studio si evidenzia che per gli adolescenti a sviluppo tipico il ruolo della scuola, associato alla fiducia in se stessi e al pensare di avere successo in un dominio altamente significativo, può spingerli ad investire maggiori energie e risorse nel raggiungere i traguardi futuri. I risultati del secondo studio fanno presupporre come ancora una volta il mondo della scuola abbia un ruolo fondamentale, anche per gli adolescenti con DSA: da una parte, fornendo agli studenti un supporto adeguato, la scuola può quindi orientare verso una visione più rosea del loro futuro; dall'altra rappresenta una realtà in cui poter sviluppare al meglio il proprio senso di auto-

efficacia (Usher & Pajares, 2008), riducendo quindi la possibilità di una prospettiva negativa del futuro. Inoltre dai primi due studi, non sono state evidenziate differenze significative tra gli adolescenti con DSA e gli adolescenti a sviluppo tipico per quanto riguarda una visione positiva o negativa del futuro. Sembra infatti che anche gli adolescenti con DSA, anche se, per certi aspetti, possono essere considerati una popolazione a rischio, siano in grado di sviluppare una visione rosea del futuro nel momento in cui possiedono una buona stima di sé sia a livello globale sia in relazione al proprio contesto familiare e scolastico, associata a una buona fiducia circa le proprie capacità di poter avere successo. Questo consentirebbe dunque anche ai ragazzi con DSA di avere una rappresentazione del proprio futuro come di un “*tempo*” rispetto al quale è possibile fare dei progetti e impegnarsi. I risultati del terzo studio hanno rivelato come la tematica dell’orientamento al futuro sia spesso presente nei pensieri dei genitori, che pur essendo considerate figure fondamentali di riferimento, a volte non ricevono riscontro da parte dei figli adolescenti; emerge inoltre la rilevanza attribuita sia all’esperienza scolastica sia all’eventualità che la presenza di DSA possa interferire con il futuro lavorativo.

Al di là del valore e dei limiti che i tre studi possano avere sul piano della ricerca, essi, all’interno di un Dottorato Industriale hanno rappresentato indubbiamente un’opportunità di crescita e di riflessione per l’impresa. In primo luogo, sulla base dei risultati ottenuti nel primo studio, volto ad esplorare l’orientamento al futuro in un gruppo di adolescenti a sviluppo tipico di età compresa tra i 12 e i 15 anni, l’azienda ha pensato di effettuare un’indagine conoscitiva da sottoporre agli insegnanti della scuola secondaria di I grado (che afferiscono al territorio di riferimento) per raccogliere le voci dei professionisti sui temi trattati in questo primo studio. Inoltre l’impresa ha ideato di progettare una serie di *podcast*, rivolti sempre agli insegnanti della scuola secondaria di



I grado, come mezzo di formazione, attraverso i quali impostare delle attività specifiche volte a rafforzare proiezioni utili alla costruzione di sé nel futuro di ogni studente.

Successivamente, sulla base dei risultati, ottenuti nel secondo studio, volto ad esplorare l'orientamento al futuro in ragazzi adolescenti con DSA, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, TICE Live and Learn ha avuto modo di riflettere sui servizi di psico-educazione, già offerti a studenti delle scuole secondarie di I e II grado, ampliandoli attraverso una proposta appositamente studiata per il supporto all'orientamento al futuro, con strumenti di valutazione e strategie volte al miglioramento della consapevolezza e alla condivisione in famiglia di diversi aspetti del tema, con un focus non solo centrato sull'ambito, storicamente percepito come più rilevante, della scuola. Sulla base di quanto emerso nel terzo studio, l'azienda ha inoltre impostato percorsi di formazione per i professionisti delle scuole secondarie dei propri territori coinvolti nell'attivazione degli sportelli di ascolto con lo scopo di fornire strumenti adeguati per favorire la consapevolezza negli studenti circa l'importanza del dialogo e della condivisione in famiglia sui temi dell'orientamento al futuro. Allo stesso modo, l'azienda propone percorsi di formazione rivolti agli orientatori attivi presso centri per l'impiego e centri di formazione riconosciuti a livello regionale, con l'obiettivo di fornire conoscenze e competenze per intercettare esigenze e bisogni specifici dei giovani con DSA e supportarli adeguatamente nello sviluppo del potenziale accademico e professionale.

Infine sono stati svolti, e sono tutt'ora in corso, incontri, rivolti allo staff dell'azienda, per la formazione sulle basi scientifiche dell'orientamento al futuro, con discussione dei risultati degli studi e delle implicazioni per i servizi offerti all'utenza. TICE Live and Learn, in qualità di impresa sociale, è inserita in un progetto di valutazione degli outcomes (bilancio sociale) e potrà presentare i risultati emersi grazie a questo

percorso quali esiti di efficacia ed efficienza del modello di servizi. Quest'ultimo, infatti, è attualmente implementato anche all'interno di startup presso cui è stata raccolta parte dei dati e costituisce un prodotto di interesse per altre realtà aziendali in fase di creazione o rinnovamento. La replicabilità e trasversalità del modello e dei suoi outcomes divengono quindi dati oggettivi e misurabili che possono essere condivisi e comunicati.

## Bibliografia

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, *42*, 525–538.
- Adelabu, D. H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education*, *43*, 347-360.  
<https://doi.org/10.1177/0042085907311806>
- Alansari, M., Worrell, F. C., Rubie-Davies, C., & Webber, M. (2013). Adolescent Time Attitude Scale (ATAS) scores and academic outcomes in secondary school females in New Zealand. *International Journal of Quantitative Research in Education*, *1*, 251-274.
- Alm, S., & Låftman, S. B. (2016). Future orientation climate in the school class: Relations to adolescent delinquency, heavy alcohol use, and internalizing problems. *Children and Youth Services Review*, *70*, 324-331.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, *38*, 111-123.
- Andre, L., van Vianen, A. E. M., & Peetsma, T. T. D. (2017). Adolescents' and parents' regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career. *Learning and Individual Differences*, *59*, 34-42.
- Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological well-being in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, *51*, 434–451. <https://doi.org/10.1002/pits.21762>

- Awotidebe, A., Phillips, J., & Lens, W. (2014). Factors contributing to the risk of HIV infection in rural school-going adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *11*, 11805–11821.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph111111805>
- Bandura A. (1997). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Erickson.
- Barnett, E., Spruijt-Metz, D., Unger, J. B., Rohrbach, L. A., Sun, P., & Sussman, S. (2013). Bidirectional associations between future time perspective and substance use among continuation high-school students. *Substance Use and Misuse*, *48*, 574–580. <https://doi.org/10.3109/10826084.2013.787092>
- Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M., & Deemer, S. A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, *31*(1), 91-104.
- Beck, U. (2013). *Europa tedesca. La nuova geografia del potere* [German Europe. The new geography of power]. Milano: Laterza.
- Benasayat, M., & Schmit, G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Ed. It. Milano: Feltrinelli, 2004
- Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *23*, 298-305. <https://doi.org/10.1177/002221949002300509>
- Bierman, K.L. (1987). The clinical significance and assessment of poor peer relations: Peer neglect versus peer rejection. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, *8*, 233-240.

- Blomgren, A.-S., Svahn, K., Åström, E., & Rönnlund, M. (2016). Coping Strategies in Late Adolescence: Relationships to Parental Attachment and Time Perspective. *Journal of Genetic Psychology, 177*, 85–96.  
<https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1178101>
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukoski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection and victimisation by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*, 765-785.
- Bracken, B.A. (2003). *TMA. Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Edizioni Erickson.
- Buhl, M., & Linder, D. (2009). Time perspectives in adolescence: Measurement, profiles, and links with personality characteristics and scholastic experience. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung, 2*, 197–216.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today, 11*(6), 461-466.
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo time perspective inventory. *European Journal of Psychological Assessment, 1-8*. DOI: 10.1027/1015-5759/a000076
- Carvalho, R. G. (2015). Quantitative and qualitative assessment of adolescents' future time perspective. *Paideia, 25*, 163–172.  
<https://doi.org/10.1590/1982-43272561201504>
- Carvalho, R. G., Pocinho, M., & Silva, C. (2010). Adaptive behaviour and future time perspective: some evidence from education and health settings. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23*, 554-561.
- Celi, F. (2002). *Psicopatologia dello sviluppo: Storie di bambini*. McGraw-Hill.

- Cheong, J., Tucker, J. A., Simpson, C. A., & Chandler, S. D. (2014). Time horizons and substance use among African American youths living in disadvantaged urban areas. *Addictive Behaviors, 39*, 818–823  
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.12.016>
- Chin, J., & Holden, R. R. (2013). Multidimensional future time perspective as moderators of the relationships between suicide motivation, preparation, and its predictors. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 43*, 395–405.  
<https://doi.org/10.1111/sltb.12025>
- Chitiyo, M., & Wheeler, J.J. (2006). School phobia: Understanding a complex behavioural response. *Journal of Research in Special Education Needs, 6*, 87-91.
- Chua, L. W., Milfont, T. L., & Jose, P. E. (2015). Coping skills help explain how future-oriented adolescents accrue greater well-being over time. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 2028–2041. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0230-8>
- Cigala, A. (2018). Lo sviluppo atipico in adolescenza. In L. Molinari, P. Corsano e A. Cigala, *Psicologia dei processi di sviluppo e di adattamento in classe*. Bologna: il Mulino.
- Clinkinbeard, S. S., & Zohra, T. (2012). Expectations, fears, and strategies: Juvenile offender thoughts on a future outside of incarceration. *Youth & Society, 44*, 236-257.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. *Handbook of Adolescent Psychology, 2*, 331-362.
- Cornoldi, C. (Ed.). (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Il mulino.

- Cornoldi, C., & Tressoldi, P. (2007). Definizione, criteri e classificazione. *Difficoltà e Disturbi Dell'apprendimento*, 9-52.
- Corsano, P. (2014). Crisi economica e nuove povertà: la ricaduta sociale, educativa ed evolutiva sulle famiglie e lo sviluppo delle nuove generazioni. *Famiglia oggi*, 5, 32-37.
- Corsano, P. (2018a). Processi e compiti di sviluppo in adolescenza. In L. Molinari, P. Corsano e A. Cigala, *Psicologia dei Processi di Sviluppo e di Adattamento in Classe*. Bologna: il Mulino.
- Corsano, P. (2018b). Le relazioni con i pari. In L. Molinari, P. Corsano e A. Cigala, *Psicologia dei Processi di Sviluppo e di Adattamento in Classe*. Bologna: il Mulino.
- Corsano, P., & Musetti, A. (2012). Dalla solitudine all'autodeterminazione. *Processi di Separazione e Individuazione in Adolescenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Corsano, P., Musetti, A., Caricati, L., & Magnani, B. (2017). Keeping secrets from friends: Exploring the effects of friendship quality, loneliness and self-esteem on secrecy. *Journal of Adolescence*, 58, 24-32.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.010>
- Cosenza, M., Griffiths, M. D., Nigro, G., & Ciccarelli, M. (2017). Risk-Taking, Delay Discounting, and Time Perspective in Adolescent Gamblers: An Experimental Study. *Journal of Gambling Studies*, 33, 383-395.  
<https://doi.org/10.1007/s10899-016-9623-9>

- Cosenza, M., & Nigro, G. (2015). Wagering the future: Cognitive distortions, impulsivity, delay discounting, and time perspective in adolescent gambling. *Journal of Adolescence*, *45*, 56-66.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.015>
- Crespo, C., Jose, P. E., Kielpikowski, M., & Pryor, J. (2013). On solid ground: Family and school connectedness promotes adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, *36*, 993–1002. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.004>
- Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human development*, *34*, 230-255. <https://doi.org/10.1159/000277058>
- De Pietro, O. (2019). Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro: un possibile raccordo per maturare le Soft Skills richieste dal mondo del lavoro. Una indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, (22), 157-178
- Derba, F., Cavallini, M. C., & Villani, E. (2019). Migliorare la performance accademica in una studentessa universitaria con diagnosi tardiva di dislessia. *Dislessia*, *16*, 99-111, doi: 10.14605/DIS1611906
- Derba, F., Cavallini, C., Villani, E., & Cavallini, F. (2019). Il goal setting come strategia efficace per «sopravvivere ai compiti». Risultati di un percorso individualizzato rivolto a quattro studenti adolescenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. *Psicologia clinica dello sviluppo*, *23*, 303-310
- Destin, M., & Oyserman, D. (2009). From assets to school outcomes: How finances shape children's perceived possibilities and intentions. *Psychological Science*, *20*, 414-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02309>.
- Diaconu-Gherasim, L. R., Bucci, C. M., Giuseppone, K. R., & Brumariu, L. E. (2017). Parenting and Adolescents' Depressive Symptoms: The Mediating Role of Futu



- re Time Perspective. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 151, 685–699. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372349>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.005>
- Dyson, L.L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 280-286.
- Eboli, G., & Corsano, P. (2017). La solitudine in bambini e ragazzi con disturbi Specifici dell'Apprendimento: una rassegna della letteratura. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XXI (1), 1-14. DOI: 10.1449/86184
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton.
- Felsman, D. E., & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279–295. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1998.1664>.
- Fieulaine, N., & Frédéric, M. (2012). About the fuels of self-regulation : Time perspective and desire for control in adolescents substance use. *The Psychology of Self-Regulation*, Nova Science Publishers, 102-12.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 36(3), 287-295.
- Gerard, J. M., & Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the

future. *Journal of Adolescence*, 44, 1-16.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.003>

Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>

Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2017). Visions about future: A new scale assessing optimism, pessimism, and hope in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17, 187-210.

Ginieri-Coccosis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V., & Kokkevi, A. (2012). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: a study of child and parent reports. *Child: Care, Health and Development*. 39, 581-591.  
doi: 10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x.

Giorgetti, M., Andolfi, V.R., & Antonietti, A. (2015). La scelta scolastica dei ragazzi con disturbo specifico dell'apprendimento: consapevolezza e rappresentazioni dei genitori. *Ricerche di Psicologia*, 27, 601-627.

Göllner, L. M., Ballhausen, N., Kliegel, M., & Forstmeier, S. (2018). Delay of gratification, delay discounting and their associations with age, episodic future thinking, and future time perspective. *Frontiers in Psychology*, 8, 2304.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02304>

- 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*, 11-25
- Gouveia-Pereira, M., Gomes, H. M., Roncon, F., & Mendonca, R. (2017). Impulsivity mediates the relationship between future orientation and juvenile deviancy. *Deviant Behavior*, 38, 34-46. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1190591>
- Hall, P. A., & Fong, G. T. (2003). The effects of a brief time perspective intervention for increasing physical activity among young adults. *Psychology and Health*, 18, 685-706.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans, Green
- Hejazi, E., Moghadam, A., Naghsh, Z., & Tarkhan, R. A. (2011). The future orientation of Iranian adolescents girl students and their academic achievement. In *Procedia Soc. Behav. Sci.*, 15, 2441–2444. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.124>
- Henson, J. M., Carey, M. P., Carey, K. B., & Maisto, S. A. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with bootstrapping replication. *Journal of Behavioral Medicine*, 29, 127–137. <https://doi.org/10.1007/s10865-005-9027->
- Holman, E. A., & Silver, R. C. (1998). Getting" stuck" in the past: temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1146.

- Holman, E. A., & Zimbardo, P. G. (2009). The social language of time: The time perspective–social network connection. *Basic and Applied Social Psychology*, *31*, 136-147.
- ISS SNLG (2010), *Consensus Conference sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Roma, 6-7, Dicembre 2011, [http://www.snlgiss.it/cms/files Cc\\_Disturbi\\_Apprendimento\\_sito.pdf](http://www.snlgiss.it/cms/files/Cc_Disturbi_Apprendimento_sito.pdf).
- Jackman, D. M., & MacPhee, D. (2017). Self-esteem and future orientation predict adolescents' risk engagement. *The Journal of Early Adolescence*, *37*, 339-366.
- Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: a construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *26*, 459-468.
- Kapil, M., E., & Shepard, B. C. (2011). Perceptions of Present and Future Capability Among a Sample of Rural British Columbia Youth. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *45*(1), 17–33.  
<https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59298>
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, *55*, 165-70
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, *21*, 149-164.  
<https://doi.org/10.1207/S15324834BA210207>
- Kerpelman, J. L., Eryigit, S., & Stephens, C. J. (2008). African American adolescents' future education orientation: Associations with self-efficacy, ethnic identity,

- and perceived parental support. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 997–1008. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9201-7>
- Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4, 187–208. [https://doi.org/10.1207/s1532706xid0402\\_5](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0402_5)
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). How you perceive time matters for how you feel in school: Investigating the link between time perspectives and academic emotions. *Current Psychology*, 33, 282-300.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E. G. (2000). Gender differences in adolescents' possible selves. *Youth & Society*, 31, 287–309. <https://doi.org/10.1177/0044118X00031003002>
- Kogan, S. M., Cho, J., Allen, K., Lei, M.-K., Beach, S. R. H., Gibbons, F. X., ... Brody, G. H. (2013). Avoiding adolescent pregnancy: A longitudinal analysis of African-American youth. *Journal of Adolescent Health*, 53, 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.024>
- Kolesovs, A. (2013). Domain-specific and general future orientation of high school students in Latvia under socioeconomic changes. *Tarptautinis psihologijos žurnālas: biopsichosocialinis požiūris*, 12, 71-83. <http://dx.doi.org/10.7220/1941-7233.12.4>
- Laghi, F., D'Alessio, M., Pallini, S., & Baiocco, R. (2009). Attachment representations and time perspective in adolescence. *Social Indicators Research*, 90, 181–194. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9249-0>
- Laghi, F., Liga, F., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2012). Time perspective and psy

chosocial positive functioning among Italian adolescents who binge eat and drink. *Journal of Adolescence*, 35, 1277–1284.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.014>

Laghi, F., Baiocco, R., Liga, F., Guarino, A., & Baumgartner, E. (2013). Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective.

*Children and Youth Services Review*, 35, 482–487.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.12.018>

Lau K. e Chan D. (2003), Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong, «*Journal of Research in Reading*», 26,177-190.

Lavi, T., & Solomon, Z. (2005). Palestinian youth of the intifada: PTSD and future orientation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 1176–1183.

<https://doi.org/10.1097/01.chi.0000177325.47629.4c>

Lee, J., Husman, J., Green, S. B., & Brem, S. K. (2016). Development and validation of the persistent academic possible selves scale for adolescents (PAPSS). *Learning and Individual Differences*, 52, 19–28.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.005>

Lee, J., Husman, J., Scott, K. A., & Eggum-Wilkens, N. D. (2015). COMPUGIRLS: Stepping stone to future computer-based technology pathways. *Journal of Educational Computing Research*, 52, 199–223.

<https://doi.org/10.1177/0735633115571304>

Lennings, C. J. (1993). Adolescent time perspective: a further note. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 808–810.

- Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54, 321–333.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x>
- Leondari, A., & Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 179-198.
- Lessing, E. E. (1972). Extension of personal future time perspective, age, and life satisfaction of children and adolescents. *Developmental Psychology*, 6, 457–468.  
<https://doi.org/10.1037/h0032576>
- Maggiolaro, E. (1999). La Prospettiva Temporale nell'adolescenza. Studio teorico-metodologico. *Psychofenia: Ricerca ed Analisi Psicologica*, 3, 51-75.
- Malmberg, L. E. (2001). Future-orientation in educational and interpersonal contexts. In *Navigating Through Adolescence*, 119-140. Routledge.
- Marchi, C., Villani, E., Derba, F., & Vascelli, L. (2019) Peer tutoring Un training efficace per acquisire le soft skills in adolescenza. *Psicologia dell'Educazione*, 3, 103-121.
- Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., & Di Filippo, G. (2016). Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici. *Dislessia*, 13, 297-310.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2016). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Relazione presentata al Convegno Internazionale SIRD Didattica e Saperi disciplinari, Milano*, 1-2.

- Mahajna, S. (2017). Emerging adulthood among Palestinian minority in Israel: the relation between perceived career barriers, future orientation and career decisions. *Educational Studies*, *43*, 296-311.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1277133>
- Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*, 954.
- Marotta, P. L., & Voisin, D. R. (2017). Testing three pathways to substance use and delinquency among low-income African American adolescents. *Children and Youth Services Review*, *75*, 7-14  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.02.009>
- Marttinen, E., & Salmela-Aro, K. (2012). Personal goal orientations and subjective well-being of adolescents. *Japanese Psychological Research*, *54*, 263–273.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00521.x>
- McKay, M. T., Andretta, J. R., Magee, J., & Worrell, F. C. (2014). What do temporal profiles tell us about adolescent alcohol use? Results from a large sample in the United Kingdom. *Journal of Adolescence*, *37*, 1319–1328.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.008>
- Mckay, M. T., Morgan, G. B., Van Exel, N. J., & Worrell, F. C. (2015). Back to «the future»: Evidence of a bifactor solution for scores on the Consideration of future consequences scale. *Journal of Personality Assessment*, *97*, 395–402.  
<https://doi.org/10.1080/00223891.2014.999338>
- McKay, M. T., Percy, A., & Cole, J. C. (2013). Consideration of future consequences and alcohol use among Northern Irish adolescents. *Journal of Substance Use*, *18*, 377–391.  
<https://doi.org/10.3109/14659891.2012.685793>



- Mckay, M. T., Percy, A., & Cole, J. C. (2013b). Present orientation, future orientation and alcohol use in Northern Irish adolescents. *Addiction Research and Theory*, *21*, 43–51. <https://doi.org/10.3109/16066359.2012.685120>
- McKay, M. T., Percy, A., Goudie, A. J., Sumnall, H. R., & Cole, J. C. (2012). The Temporal Focus Scale: Factor structure and association with alcohol use in a sample of Northern Irish school children. *Journal of Adolescence*, *35*, 1361–1368. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.05.006>
- McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2008). Adolescent future expectations of work, education, family, and community: Development of a new measure. *Youth and Society*, *40*, 182–202. <https://doi.org/10.1177/0044118X08314257>
- Mello, Z.R., Finan, L. J., & Worrell, F. C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of Adolescence*, *36*, 551–563. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.005>
- Mello, Z. R., Zhang, J. W., Barber, S. J., Paoloni, V. C., Howell, R. T., & Worrell, F. C. (2016). Psychometric properties of time attitude scores in young, middle, and older adult samples. *Personality and Individual Differences*, *101*, 57-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.037>
- Mello, Z.R., & Worrell, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, *29*, 271–289. <https://doi.org/10.1177/016235320602900302>
- Melkman, E. (2015). Risk and protective factors for problem behaviors among youth in residential care. *Children and Youth Services Review*, *51*, 117–124. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.02.004>

- Meltzer, L., Roditi, B., Houser Jr, R. F., & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 31*(5), 437-451.
- MIUR (2011). Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.
- MIUR (2018). Dati sugli scrutini 2017/18 - alunni con Disturbo Specifico d'Apprendimento.
- Molina, M. F., Schmidt, V., & Raimundi, M. J. (2017). Possible Selves in Adolescence: Development and Validation of a Scale for their Assessment. *The Journal of Psychology, 151*, 646-668. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2017.1372347>
- Monahan, K. C., Steinberg, L., Cauffman, E., & Mulvey, E. P. (2009). Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood. *Developmental Psychology, 45*, 1654–1668.  
<https://doi.org/10.1037/a0015862>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education, 39*, 220-233.
- Mouratidis, A., & Lens, W. (2015). Adolescents' psychological functioning at school and in sports: The role of future time perspective and domain-specific and situation-specific self-determined motivation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 34*, 643–673. <https://doi.org/10.1521/jscp.2015.34.8.643>
- Musetti, A., & Corsano, P. (2019- Online first). Multidimensional Self-Esteem and Secrecy From Friends During Adolescence: The Mediating Role of Loneliness. *Current Psychology, 1-9*.<https://doi.org/10.1007/s12144-019-00180-6>

- Musetti, A., Corsano, P., Majorano, M., & Mancini, T. (2012). Identity processes and experience of being alone during late adolescence. *International Journal of Psychoanalysis and Education, 1*, 44-66.
- Musetti, A., Eboli, G., Cavallini, F., & Corsano, P. (2019). Social relationships, Self-Esteem and Loneliness in adolescents with Learning Disabilities. *Clinical Neuropsychiatry, 16*, 33-40.
- Myburgh, C. P. H., Niehaus, L., & Poggenpoel, M. (2000). Role-playing factors that explain the work ethics of Black South African adolescents in township schools. *Journal of Psychology in Africa; South of the Sahara, the Caribbean, and Afro-Latin America, 10*, 146–170.
- Newberry, A. L., & Duncan, R. D. (2001). Roles of Boredom and Life Goals in Juvenile Delinquency 1. *Journal of Applied Social Psychology, 31*, 527-541.  
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02054.x>
- Newman Kingery, J., Erdley C.A., & Marshall, K.C. (2011). Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescents' Adjustment Across the Middle School Transition *Merrill-Palmer Quarterly, 57*, 215-243
- Nigro, G., Cosenza, M., Ciccarelli, M., & Joireman, J. (2016). An Italian translation and validation of the Consideration of Future Consequences-14 Scale. *Personality and Individual Differences, 101*, 333–340.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.014>
- Nurmi, J.E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology, 24*, 195-214.  
<https://doi.org/10.1080/00207594.1989.10600042>.

- 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.  
[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nurmi, J.E. (1994). The development of future-orientation in a life-span context. In Z. Zaleski, (Ed.), *Psychology of Future Orientation*, 63-74, Lublin: Towarzystwo Naukowe.
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence, 23*, 471-487.
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Seginer, R. (1992). Future hopes and fears questionnaire. *Department of Psychology, University of Helsinki*.
- Nurmi, J.E., Poole, M.E., Seginer, R. (1995). Tracks and Transitions – A Comparison of Adolescent Future-oriented Goals, Explorations, and Commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology, 30*, 355- 375.  
<https://doi.org/10.1080/00207599508246575>.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. Decima Revisione della Classificazione Internazionale delle Sintomi e dei Disturbi Psicici e Comportamentali (ICD-10). Masson, Milano, 1992.
- Orkibi, H., & Dafner, E. (2016). Exposure to Risk Factors and the Subjective Wellbeing of Adolescents: the Mediating Role of Time Perspective. *Child Indicators Research, 9*, 663-682. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9336-0>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality, 38*, 130-149.  
[https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)

- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990). Possible Selves and Delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 112–125.
- Oyserman, D., & James, L. (2009). *Possible selves: From content to process*. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation*, 373–394. Psychology Press.
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (1998). Students' expectations of the future: Hopelessness as a barrier to self-determination. *Mental Retardation*, *36*, 128-136.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. III Edizione. Bologna: il Mulino
- PARCC (2011). DSA. Documento d'intesa in [www. lineeguidadsa.it](http://www.lineeguidadsa.it)
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *44*, 177-192.
- Peetsma, T., Hascher, T., Van Veen, I. D., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, *20*, 209-225. <https://doi.org/10.1007/BF03173553>.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, *21*, 481-494.
- Penge, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento*, *37*.
- Prezza, M., Trombaccia, F.R., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione Italiana. *Giunti Organizzazioni Speciali*.
- Re, A. M., Ghisi, M., Guazzo, E., Boz, F., & Mammarella, I. C. (2014).

- Psychopathological problems in university students with dyslexia. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 18, 279-290. DOI: 10.1449/77638
- Resnick, M. D., & Blum, R. W. (1985). Developmental and personal correlates of adolescent sexual behavior and outcome. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 1, 293–313.  
<https://doi.org/10.1515/IJAMH.1985.1.3-4.293>
- Reyna, V. F., & Wilhelms, E. A. (2017). The gist of delay of gratification: Understanding and predicting problem behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30, 610-625. <https://doi.org/10.1002/bdm.1977>
- Roberto, M., Pianta, F., Stella, G. (2005). L'incidenza dei Disturbi Specifici di Lettura nella Scuola Media Superiore: uno studio comparativo. *Dislessia. Giornale Italiano di Ricerca Clinica e Applicativa*, 2, 135-145.
- Romer, D., Duckworth, A. L., Sznitman, S., & Park, S. (2010). Can adolescents learn self-control? Delay of gratification in the development of control over risk taking. *Prevention Science*, 11, 319–330.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-010-0171-8>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotsika, V., Coccossis, M., Vlassopoulos, M., Papaeleftheriou, E., Sakellariou, K., Anagnostopoulos, D.C., Kokkevi, A., & Skevington, S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities agree with their parents' proxy reports? *Quality of Life Research*, 20, 1271-1278.
- 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, 281-295.

<https://doi.org/10.1177/1069072715621524>

Schechter, D. E., & Francis, C. M. (2010). A life history approach to understanding youth time preference: Mechanisms of environmental risk and uncertainty and attitudes toward risk behavior and education. *Human Nature*, 21, 140–164.

<https://doi.org/10.1007/s12110-010-9084-2>

Scheier, M. E., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x>

Scholtens, S., Rydell, A.-M., & Yang-Wallentin, F. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 205–212. <https://doi.org/10.1111/sjop.12042>

Scotti, G. (2017). Linee guida per l'orientamento: dimenticanze per i DSA?. *Ricerche di Psicologia*, 16, 157-172.

Seginer, R. (1988). Adolescents' orientation toward the future: Sex role differentiation in a sociocultural context. *Sex Roles*, 18(11-12), 739-757.

<https://doi.org/10.1007/BF00288058>

Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307–326. <https://doi.org/10.1177/0743558400153001>

Seginer, R. (2009). Future Orientation in Personality Contexts. In *Future Orientation* 61-90. Springer, Boston, MA.

- Seginer, R., & Lilach, E. (2004). How adolescents construct their future: The effect of loneliness on future orientation. *Journal of Adolescence*, *27*, 625–643.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.003>
- Seginer, R., & Schlesinger, R. (1998). Adolescents' future orientation in time and place: The case of the Israeli Kibbutz. *International Journal of Behavioral Development*, *22*(1), 151–167. <https://doi.org/10.1080/016502598384559>
- Seginer, R., & Shoyer, S. (2012). How mothers affect adolescents' future orientation: A two-source analysis. *Japanese Psychological Research*, *54*(3), 310–320.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00522.x>
- 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.
- Siu, N. Y. F., Lam, H. H. Y., Le, J. J. Y., & Przepiorka, A. M. (2014). Time perception and time perspective differences between adolescents and adults. *Acta Psychologica*, *151*, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.06.013>
- So, S., Voisin, D. R., Burnside, A., & Gaylord-Harden, N. K. (2016). Future orientation and health related factors among African American adolescents. *Children and Youth Services Review*, *61*, 15-21.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.11.026>
- Speltini, G., & Molinari, L. (2015). La prospettiva temporale in adolescenza fra percorso individuale e responsabilità sociale. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, *19*, 411-428.
- Steiger, R. M., Stoddard, S. A., & Pierce, J. (2017). Adolescents' future orientation and nonmedical use of prescription drugs. *Addictive behaviors*, *65*, 269-274.



- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development, 80*, 28–44. <https://doi.org/10.1111/j.1467.8624.2008.01244>
- Stella, G. & Savelli, E. (2004). Una definizione di Dislessia. *Dislessia, 1*, 265-275
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology, 48*, 238-246.  
doi: [10.1007/s10464-010-9383-0](https://doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0)
- 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*, 742.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: A conceptual review. *The ScientificWorld Journal*, <http://dx.doi.org/10.1100/2012/527038>.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self- efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly, 25*, 141-151.
- Threlfall, J. M., Auslander, W., Gerke, D., McGinnis, H., & Myers Tlappek, S. (2017). Mental health and school functioning for girls in the child welfare system: The mediating role of future orientation and school engagement. *School Mental Health, 9*, 194–204. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9207-6>

- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2011). Il benessere nei bambini con disturbi specifici dell'apprendimento e nei loro genitori: uno studio pilota con il questionario sul benessere scolastico-versione per genitori *Ricerche di Psicologia*, *4*, 499-517.
- Trempera, J., & Malmberg, L.-E. (1998). The Anticipated Transition to Adulthood: Effects of Culture and Individual Experience on Polish and Finnish Adolescents' Future Orientations. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *132*, 255–266. <https://doi.org/10.1080/00223989809599165>
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, *18*, 381–406. <http://dx.doi.org/10.1080/00207598308247489>.
- Trommsdorff, G., Burger, C., & Fuchsle, T. (1982). Social and psychological aspects of future orientation. 167-194
- Trommsdorff, G., Lamm, H., & Schmidt, R. W. (1979). A longitudinal study of adolescents' future orientation (time perspective). *Journal of Youth and Adolescence*, *8*, 131–147. <https://doi.org/10.1007/BF02087616>
- Tuckwiller, B. D., Dardick, W. R., & Kutscher, E. L. (2017). Profiles of and correlations among mindset, grit, and optimism in adolescents with learning disabilities: A pilot study. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, *6*, 43-62.
- Unemori, P., Omoregie, H., & Markus, H. R. (2004). Self-portraits: possible selves in European-American, Chilean, Japanese and Japanese-American cultural contexts. *Self and Identity*, *3*, 321-338.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, *78*,4, 751-796.

- Verbruggen, M., van Emmerik, H., Van Gils, A., Meng, C., & de Grip, A. (2015). Does early-career underemployment impact future career success? A path dependency perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 101-110.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.002>
- Villani, D., Gatti, E., Triberti, S., Confalonieri, E., & Riva, G. (2016). Exploration of virtual body–representation in adolescence: the role of age and sex in avatar customization. *SpringerPlus* 5:740, 1-13.
- Villani, E., Corsano P., Artoni, V., & Cavallini F. (2020). L’orientamento al futuro in età adolescenziale: una rassegna della letteratura. *Ricerche di Psicologia* (in press.)
- Villani, E., Musetti, A., Artoni, V., & Corsano, P. (2020). La capacità di orientamento al futuro in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento e con sviluppo tipico: uno studio preliminare” *Psicologia Clinica e dello Sviluppo*, 1-7, doi: 10.1449/97009
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2014). The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 734-756.
- Wainwright, L., Nee, C., & Vrij, A. (2018). “I Don’t Know How, But I’ll Figure It Out Somehow”: Future Possible Selves and Aspirations in “At-Risk” Early Adolescents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative criminology*, 62, 504-523. <https://doi.org/10.1177/0306624X16665182>
- Webster, J. D. (2011). A new measure of time perspective: Initial psychometric findings for the Balanced Time Perspective Scale (BTPS). *Canadian Journal of*

*Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 43(2), 111.

Zambianchi, M., Ricci Bitti, P. E., & Gremigni, P. (2010). Time perspective, personal agenda, and adoption of risk behaviours in adolescence. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 14, 397-414. <https://doi.org/10.1449/32693>

Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2).

Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007-1023. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00113-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00113-X)

Zhu, S., & Tse, S. (2016). Possible selves, strategies and perceived likelihood among adolescents in Hong Kong: desire and concern. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21, 135-149. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1031683>

## Appendice

*Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory (S-ZTPI)* (Carelli, Wiberg & Wiberg, 2011; versione italiana di Speltini & Molinari, 2015)

Il presente questionario ha lo scopo di facilitare la conoscenza del tuo orientamento temporale. Non vi sono risposte giuste o sbagliate. Rispondi perciò nella maniera più spontanea e naturale. A ciascuna frase dai una valutazione di quanto vera è per te quella affermazione (assolutamente vera, vera, neutrale, falsa, assolutamente falsa) contrassegnandola con una crocetta. Cerca di dare **sempre** una risposta, **una per ogni affermazione**.

	assolutamente vero	vero	neutrale	falso	assolutamente falso
1. Nel ricordo rivivo continuamente esperienze dolorose del mio passato	AV	V	N	F	AF
2. Penso spesso di non aver tempo di finire tutto ciò che ho pianificato di fare in una giornata	AV	V	N	F	AF
3. Spesso la fortuna paga più del duro lavoro	AV	V	N	F	AF
4. Facendo un bilancio, ho più cose belle che brutte da ricordare nella vita	AV	V	N	F	AF
5. E' importante per me vivere ogni momento con entusiasmo	AV	V	N	F	AF
6. Quando voglio conseguire un certo risultato, mi pongo delle mete e considero i mezzi idonei per raggiungerle	AV	V	N	F	AF
7. Penso spesso alle cose negative che mi sono accadute in passato	AV	V	N	F	AF
8. Di solito, non so come sarò in grado di realizzare i miei obiettivi nella vita	AV	V	N	F	AF
9. Gran parte della mia vita è determinata dal destino	AV	V	N	F	AF
10. Fotografie, canzoni e profumi della mia infanzia mi risvegliano bei ricordi	AV	V	N	F	AF
11. Penso sia più importante godere di ciò che si sta facendo piuttosto che completare il lavoro in tempo	AV	V	N	F	AF
12. Affrontare le scadenze di domani e ultimare il lavoro viene prima del divertimento	AV	V	N	F	AF
13. In passato ho commesso degli errori che vorrei poter cancellare	AV	V	N	F	AF
14. Spesso sento di non poter rispettare gli impegni presi con gli amici e i genitori	AV	V	N	F	AF

15. Non ha senso preoccuparsi del futuro poiché comunque non c'è nulla che io possa fare	AV	V	N	F	AF
16. Mi vengono spesso in mente ricordi felici di quando ero bambino	AV	V	N	F	AF
17. Preferisco amici spontanei ad amici prevedibili	AV	V	N	F	AF
18. Sono capace di resistere alle tentazioni quando so che c'è da studiare o lavorare	AV	V	N	F	AF
19. Il passato ha troppi ricordi spiacevoli al punto che preferisco non pensarci	AV	V	N	F	AF
20. Pensare al mio futuro mi rende triste	AV	V	N	F	AF
21. Dato che ciò che deve essere accadrà comunque, qualunque cosa io faccia non ha importanza	AV	V	N	F	AF
22. Ho nostalgia della mia infanzia	AV	V	N	F	AF
23. Mi sento trascinato dall'entusiasmo del momento	AV	V	N	F	AF
24. Porto a termine i progetti in tempo facendo costanti progressi	AV	V	N	F	AF
25. In passato sono stato trascurato	AV	V	N	F	AF
26. Il futuro contiene troppe decisioni noiose a cui non preferisco non pensare	AV	V	N	F	AF
27. Non è possibile in realtà programmare il futuro dato che le cose cambiano profondamente	AV	V	N	F	AF
28. Mi dà piacere pensare al mio passato	AV	V	N	F	AF
29. Cerco di vivere la mia vita giorno per giorno con la maggior pienezza possibile	AV	V	N	F	AF
30. Continuo a lavorare su compiti difficili e poco interessanti se ciò mi aiuterà ad andare avanti	AV	V	N	F	AF

*Hopes and fears Questionnaire* (Nurmi, Poole & Seginer, 1992)

I ragazzi e le ragazze spesso pensano al proprio futuro. Nelle righe sottostanti prova a scrivere quali sono le speranze che nutri per il tuo futuro. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ci interessa quello che pensi tu! Rispondi perciò nella maniera più spontanea e naturale. Avrai a disposizione tutto il tempo che ti è necessario.

1. Spero che/di

---

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Ora vorremmo che tu facessi la stessa cosa, pensando però a ciò che ti può spaventare circa il futuro. Nelle righe sottostanti prova a scrivere quali sono le tue preoccupazioni verso il futuro.

1. Ho paura che/di

---

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

*Possible Selves Questionnaire* (PSQ; Oyserman & Markus, 1990)

Le seguenti domande hanno lo scopo di farti riflettere sull'immagine di te stesso proiettata verso il futuro. Ti chiediamo di provare a rispondere nella maniera più spontanea e naturale. Avrai a disposizione tutto il tempo che ti è necessario.

L'anno prossimo, **mi aspetto di essere:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Sto facendo qualcosa per essere quello che desidero?

---



---



---

Se sì, che cosa sto facendo ora per essere ciò che desidero il prossimo anno?

---



---



---

L'anno prossimo, **voglio evitare di essere:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Sto facendo qualcosa per evitare ciò che non voglio essere?

---



---



---

Se sì, che cosa sto facendo ora per evitare di essere ciò che non voglio il prossimo anno?

---



---



---



## QUESTIONARIO GENITORI

GENTILE GENITORE, sono Eleonora Villani, lavoro come psicologa presso TICE-Live and Learn e sto svolgendo un Dottorato Industriale con l'Università di Parma. Siamo conducendo una ricerca rispetto l'orientamento al futuro di ragazzi e ragazze della scuola secondaria di primo grado e ci interessa approfondire anche il pensiero dei genitori. Il questionario è anonimo; la ringraziamo per la collaborazione.

Lei è:

- Madre
- Padre
- Altro: \_\_\_\_\_

**Quanti anni ha suo figlio/a? \_\_\_\_\_ Che classe frequenta suo figlio/a?**

\_\_\_\_\_

**Quale diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento ha ricevuto suo figlio/a?**

- Dislessia
- Disortografia
- Discalculia
- Disgrafia

**Pensa a che cosa farà suo figlio quando sarà adulto?**

- Ogni giorno
- Qualche volta a settimana
- Qualche volta al mese
- Raramente

**Suo figlio le parla di cosa vorrebbe fare quando sarà adulto?**

- Ogni giorno
- Qualche volta a settimana
- Qualche volta al mese
- Raramente

**Pensa che sia importante parlare con lui/lei di quello che potrebbe fare da grande?**

- Sì
- No
- Non saprei

**Pensa che la scuola frequentata da suo figlio/a possa determinare il suo futuro lavorativo?**

- Fortemente d'accordo
- D'accordo
- In disaccordo
- Fortemente in disaccordo

**Pensa che il successo scolastico sia collegato al futuro lavorativo?**

- Fortemente d'accordo
- D'accordo
- In disaccordo
- Fortemente in disaccordo

**Pensa che la capacità di adattarsi e l'auto-efficacia siano fattori determinanti nel lavoro?**

- Fortemente d'accordo
- D'accordo
- In disaccordo
- Fortemente in disaccordo

**Pensa che avere un Disturbo Specifico dell'Apprendimento possa ridurre le opportunità lavorative?**

- Fortemente d'accordo
- D'accordo
- In disaccordo
- Fortemente in disaccordo

**Pensa che suo figlio/a ritenga di avere meno opportunità rispetto agli altri ragazzi/ e senza Disturbo Specifico dell'Apprendimento?**

- Fortemente d'accordo
- D'accordo
- In disaccordo
- Fortemente in disaccordo

**Pensa che i suoi pensieri possano influenzare suo figlio/a?**

- Fortemente d'accordo
- D'accordo
- In disaccordo
- Fortemente in disaccordo

**Se pensa al futuro lavorativo di suo figlio/a, che cosa prova?**

- ottimismo e fiducia
- rabbia
- paura e ansia
- tristezza

**Che cosa pensa che suo figlio provi pensando al futuro lavorativo**

- ottimismo e fiducia
- rabbia
- paura e ansia
- tristezza

**Quale lavoro pensa che farà suo figlio/a?**

- Medico
- Ingegnere
- Operaio
- Impiegato/a in un ufficio
- Commesso/a
- Psicologo/a
- Estetista e/o Parrucchiere/a
- Geometra
- Impiegato/a nel settore moda-tessile
- Ricercatore
- Altro: \_\_\_\_\_

**Quali sono le abilità che ad oggi lei ritiene più importanti per il lavoro? (Può scegliere una sola risposta)**

- soft skills (capacità comunicativa, saper lavorare in gruppo, resistenza allo stress, lavorare per obiettivi, autonomia, fiducia in sé stessi, problem solving)
- technical skills (competenze tecniche e professionali)
- psychological skills (resistenza all'ansia, motivazione, concentrazione, attenzione, determinazione)

*GRAZIE per la collaborazione.*