



iprase
apprendimento · ricerca · innovazione

ISTITUTO TONIOLO
ENTE FONDATORE
DELL'UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

TRENTINO

GENERAZIONE Z UN'INDAGINE SUI GIOVANI TRENTINI LA PARTECIPAZIONE

Report di ricerca 2019-2020
Quarta rilevazione

Direzione di ricerca a cura di:
Sara Alfieri ed Elena Marta



IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (presidente)

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione dicembre 2020

Realizzazione grafica e stampa:

Tipografia Mercurio – Rovereto

ISBN 978-88-7702-503-6

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce *risorse-pubblicazioni*



GENERAZIONE Z UN'INDAGINE SUI GIOVANI TRENTINI LA PARTECIPAZIONE

**Report di ricerca 2019-2020
Quarta rilevazione**

**Direzione di ricerca a cura di:
Sara Alfieri ed Elena Marta**

IPRASE PER L'AMBIENTE



Questo prodotto è composto da materiale che proviene da foreste ben gestite certificate FSC®, da materiali riciclati e da altre fonti controllate.

Indice

Premessa	7
Luciano Covi	
1. La partecipazione in adolescenza	11
1.1. La partecipazione in adolescenza: un concetto multiforme.....	12
1.2. Promuovere partecipazione in adolescenza: quali sono gli attori coinvolti?	14
1.3. Perché dedicare un report alla partecipazione in adolescenza?.....	15
2. Aspetti metodologici della ricerca	17
2.1. Strumenti.....	17
2.2. Caratteristiche dei partecipanti e degli istituti	19
2.3. Presentazione dei risultati e analisi dei dati	20
3. Risultati	21
3.1. La partecipazione a gruppi formali, ad attività di “civic engagement” e di volontariato	21
3.1.1. La partecipazione a gruppi formali	21
3.1.2. Il “civic engagement”	23
3.1.3. Il volontariato organizzato.....	29
3.2. La partecipazione politica	34
3.3. La partecipazione all'interno del contesto scolastico	38
3.4. La possibilità di sperimentare un clima democratico.....	41
3.5. Competenze e risorse: senso di comunità, impegno ambientale, responsabilità sociale, competenze civiche	43
Bibliografia	47

Premessa

Il volume presenta gli esiti della quarta indagine sull'adolescenza, svolta nell'anno scolastico 2019-2020 all'interno del progetto di ricerca sulla cosiddetta "Generazione Z", che comprende i ragazzi nati nei primi anni 2000. La ricerca è stata avviata da IPRASE già dal 2016 e realizzata in collaborazione con l'Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori (ente fondatore dell'Università Cattolica di Milano). Tale attività si colloca all'interno di una più ampia e articolata ricerca che, da diversi anni, viene condotta a livello nazionale dall'Istituto Toniolo con l'obiettivo di "...studiare la realtà dei giovani attraverso la loro voce e di mettere a disposizione dati, analisi, riflessioni, proposte di intervento, al fine di migliorare la conoscenza e la capacità di azione in merito a questa realtà". L'approccio di ricerca utilizzato è quello del *Positive Youth Development* (Silbereisen & Lerner, 2007) approccio che, pur non trascurando gli elementi di criticità e la complessità che connotano l'adolescenza, consente una lettura positiva del mondo dei giovani in termini di risorse, relazioni, potenzialità ed energie.

Nell'ambito della ricerca sono state considerate centrali alcune specifiche aree e, a partire dall'anno scolastico 2016-2017, i risultati del primo Report hanno riguardato in particolare i seguenti aspetti:

- *Competenze e risorse*, con attenzione agli esiti relativi al *Positive Youth Development* e ad aspetti considerati dalla letteratura indicatori di benessere quali l'ottimismo, la gratitudine e l'autostima;
- *Contesto familiare*, per il quale l'indagine si è focalizzata sugli aspetti inerenti le relazioni familiari, con particolare attenzione a quelle con i genitori;
- *Contesto scolastico e comunitario*, dove sono stati presi in esame gli esiti inerenti le performance scolastiche, la possibilità di far sentire la propria voce e di dialogare all'interno di questo contesto e l'interesse e la disponibilità allo studio delle lingue straniere;
- *Rischio e vulnerabilità*, in cui sono stati indagati i comportamenti a rischio sia nel consumo di alcool e di altre sostanze che nell'utilizzo dei media.

Nel secondo Report, relativo all'anno scolastico 2017-2018, la ricerca ha inteso approfondire alcuni aspetti emotivi, affettivi, relazionali e motivazionali del mondo degli adolescenti e i risultati ottenuti si riferiscono, nello specifico, alle percezioni dei ragazzi sui seguenti temi:

- *Benessere*, al cui interno i costrutti oggetto di analisi hanno riguardato la salute, l'autoefficacia sociale e l'autoefficacia nella risoluzione dei problemi;
- *Valori e atteggiamenti*, i cui esiti sono riferiti a dimensioni valoriali diverse, alla dimensione religiosa e al pregiudizio etnico;
- *Contesto familiare*, con l'analisi di due aspetti fondamentali che si riferiscono, rispettivamente, alla percezione di autonomia degli studenti dai propri genitori e allo stile genitoriale;
- *Contesto scolastico*, per il quale sono state prese in considerazione due variabili, la partecipazione a scuola e la percezione che gli studenti hanno delle competenze degli insegnanti.

Il tema della terza indagine dell'anno scolastico 2018-2019, è stato invece quello delle relazioni e i contesti di vita. Sono state trattate, in particolare, le seguenti tipologie di relazioni: familiari (con madre, padre e fratelli/sorelle), scolastiche, amicali, romantiche e all'interno dei contesti sportivi, avendo sempre come approccio di ricerca di riferimento quello del *Positive Youth Development*. Come per le precedenti rilevazioni, anche gli esiti contenuti nel terzo Rapporto si riferiscono sia alla parte quantitativa della ricerca (relativa alla somministrazione di un questionario online) sia agli approfondimenti qualitativi, nei quali si è potuto "dare voce" agli adolescenti trentini rispetto al tema delle relazioni e della fiducia, attraverso focus group.

Infine, arriviamo all'indagine 2019-2020 che si è svolta in un anno scolastico molto difficile e impegnativo, in cui l'emergenza sanitaria ha impattato in modo significativo sul mondo della scuola e in particolare sull'organizzazione della didattica, con inevitabili ripercussioni anche sulla ricerca presentata in questo volume.

In accordo con i referenti scientifici del progetto, la rilevazione è stata interrotta nel mese di marzo a seguito del *lockdown* totale, da un lato per non sovraccaricare ulteriormente docenti, genitori e adolescenti in un momento già particolarmente delicato delle loro vite, dall'altro perché ogni evento sociale come quello del Covid-19 crea un vissuto di "rottura" con la quotidianità, con inevitabili ripercussioni sui fenomeni che si stanno osservando e, pertanto, anche i risultati della ricerca sarebbero stati inficiati da tale evento.

I dati raccolti hanno comunque consentito di redigere questo rapporto il cui tema centrale è rappresentato dalla "partecipazione sociale

in adolescenza”, rapporto che può offrire una ulteriore occasione per approfondire alcuni aspetti del mondo studentesco e in particolare dell’impegno dei giovani nei diversi contesti di vita esaminati.

A conclusione di questa breve introduzione, desidero esprimere anche un doveroso e sentito ringraziamento ai tantissimi studenti che in questi anni hanno partecipato con impegno e serietà a questo progetto di IPRASE, ai dirigenti scolastici, ai docenti che hanno sostenuto e creduto in questa iniziativa e a tutti coloro che, a vario titolo, hanno contribuito alla realizzazione di questo lungo e impegnativo lavoro, tra cui in particolare la prof.ssa Alma Rosa Laurenti Argento, che ha coordinato tutto il lavoro di questi anni con scrupolosa cura e competenza.

Luciano Covi
Direttore di IPRASE

Il tema su cui il presente report intende puntare i riflettori è quello della partecipazione, intesa come le molteplici forme in cui gli adolescenti possono far sentire la propria voce e dedicare impegno, tempo e capacità alla partecipazione sociale. In continuità con i precedenti tre report¹ a cui si rimanda, anche in questa rilevazione è stata utilizzata come lente di lettura il *Positive Youth Development*, un approccio che mette l'accento non su ciò che è deficitario o problematico, come spesso accade parlando di adolescenza, ma sulle molteplici risorse e potenzialità che questa fase del ciclo di vita offre.

Il report presenta i risultati ottenuti tramite i questionari compilati dagli adolescenti di alcune scuole del Trentino nel periodo compreso tra il 23 gennaio e il 3 marzo 2020, la cui raccolta è stata interrotta dall'inaspettata emergenza Covid-19, che ha implicato non solo la chiusura delle scuole, ma un *lockdown* totale in molte regioni d'Italia. Oltre alle drammatiche vicende che la cronaca ha portato alla luce, ci sono state inevitabili ripercussioni anche sulla ricerca in atto. A differenza delle precedenti tre rilevazioni, per le quali è stato possibile ottenere una buona numerosità e rappresentatività campionaria degli adolescenti trentini, la presente può contare su un numero esiguo e non rappresentativo di tale popolazione.

Perdita di quantità di dati, tuttavia, non deve necessariamente significare un sacrificio della qualità. Nonostante alcune analisi specifiche non possano avere luogo (ad esempio la distinzione dei risultati ottenuti in base alle valli o ai grandi/piccoli centri, come per gli scorsi anni), e non è stato possibile effettuare un approfondimento qualitativo, la ric-

¹ Si vedano a tal proposito le pubblicazioni di IPRASE a cura di Sara Alfieri ed Elena Marta *“Generazione Z. Un'indagine sugli studenti trentini”* (2018); *“Generazione Z. I giovani trentini. Indagine 2018”* (2018); *“Generazione Z - Trento. Le relazioni. Report di ricerca 2018-2019* (2019).

chezza del questionario ha consentito, a nostro parere, di affrontare il fenomeno della partecipazione degli adolescenti trentini nelle sue numerose sfaccettature, e di restituire al lettore un quadro articolato, utile per una sua comprensione approfondita.

Il presente report consta di tre parti. La prima si pone come obiettivo di introdurre il lettore nel complesso argomento oggetto di interesse: la partecipazione in adolescenza. Saranno presentate alcune delle principali teorie sulla partecipazione in questa peculiare fase del ciclo di vita, utili per una lettura critica dei risultati della ricerca, e saranno affrontati i temi della promozione e dell'importanza della partecipazione. La seconda parte presenta alcune informazioni di carattere metodologico sulla ricerca condotta. Infine, la terza e ultima parte offre i principali risultati emersi della ricerca.

1.1. La partecipazione in adolescenza: un concetto multiforme

Il presente volume è dedicato alla partecipazione sociale degli adolescenti trentini. Definire cosa si intende per partecipazione sociale in adolescenza non è questione banale, in quanto in letteratura non vi è un criterio condiviso per valutare quali possono essere considerate vere e proprie forme di partecipazione sociale in questa fase del ciclo di vita (Mannarini, 2004; Mazzoni & Cicognani, 2009).

Il termine partecipare deriva dal latino *particeps* (cioè “partecipe”) ed è formato da *pars*, ossia “parte” e *capere*, ovvero “prendere”; significa quindi “prendere parte”. Più nello specifico, secondo l'enciclopedia Treccani, partecipare significa prendere parte ad una forma qualsiasi di attività, sia semplicemente con la propria presenza, con la propria adesione, con un interessamento diretto, sia recando un effettivo contributo al compiersi dell'attività stessa. È dunque un termine ombrello che comprende al suo interno una varietà di azioni, dal semplice ascoltare, all'impegnarsi in prima persona.

Più nello specifico, nelle scienze sociali, la partecipazione in adolescenza è stata indagata all'interno di molteplici filoni di indagine (Mazzoni & Cicognani, 2009). Uno di questi, legato alla psicologia dello sviluppo, si è concentrato sulla partecipazione ad “attività organizzate”² (Mahoney *et al.*, 2005; Mahoney *et al.*, 2006), dette anche “formali”. Con questa locuzione si intendono attività volontarie che prevedono incontri strutturati finalizzati al raggiungimento di obiettivi condivisi. Tali attività si possono suddividere in base al contesto in cui vengono svolte (ad

² L'utilizzo dell'aggettivo “organizzate” consente di differenziarle da quelle non-strutturate, svolte da soli o in gruppo senza un obiettivo definito (quali, ad esempio, fare una passeggiata) (Mazzoni & Cicognani, 2009).

esempio in attività intra ed extra-curricolari in ambito scolastico, in organizzazioni giovanili, in programmi all'interno della comunità, ecc.) (Mahoney *et al.*, 2006) e prevedono generalmente la presenza degli adulti. Giocare all'interno di una squadra di calcio, suonare la tromba nella banda del paese o far parte di un gruppo scout sono alcuni dei tanti esempi possibili di partecipazione ad "attività organizzate".

Un altro filone di ricerca, quello della psicologia di comunità, ha studiato la partecipazione sociale in termini di "*civic engagement*" (Winter, 2003), ovvero un fenomeno multilivello che coinvolge aspetti individuali, sociali e collettivi e che è in grado di produrre effetti sia sui singoli che sulla collettività (De Piccoli, 2005; Pozzi, Pistoni & Alfieri, 2017). La partecipazione sociale è quindi intesa come impegno e responsabilità della persona all'interno di un progetto volto a raggiungere un obiettivo collettivamente determinato (Wandersman & Florin, 2000). Contribuire ad una raccolta fondi per l'ammodernamento del proprio oratorio, candidarsi come rappresentante di istituto, unirsi ad una manifestazione in favore dell'ambiente sono alcuni esempi di "*civic engagement*".

Nel presente report si è voluto valorizzare entrambe queste posizioni, riconoscendo al concetto di partecipazione un'ampia valenza, peculiare in adolescenza, come a breve sarà illustrato. Pertanto, saranno considerate sia la partecipazione ad attività "organizzate", sia il "*civic engagement*". Infatti, alla complessità definitoria si aggiunge quella della fase del ciclo di vita che stiamo esplorando. Fino alla seconda metà degli anni Novanta del secolo scorso, tutte le forme della partecipazione giovanile erano assimilate a quelle degli adulti, senza riconoscere le specificità che essa assume in questa fase del ciclo di vita. Ricerche più recenti (Crocetti, Jahromi, & Meeus, 2012; Flanagan, Levine, & Settersten, 2009; Hart & Gullán, 2010; Metzger & Smetana, 2010) si sono focalizzate, nello specifico, sulla partecipazione degli adolescenti, mettendo in luce molteplici fattori distintivi dell'esperienza di impegno durante l'adolescenza e la fase di vita del giovane adulto, prima sconosciuti (per esempio, la partecipazione attraverso i *social network*). Gli adolescenti, infatti, possono rientrare solo in minima parte nelle categorie di impegno tipiche della fase adulta, quali ad esempio il volontariato organizzato³ e il voto politico. Basti pensare che l'età legale per ottenere il diritto di voto, la prima occasione formale per esercitare la cittadinanza (Sherrod, 2002), è di 18 anni. Tuttavia, per poter sviluppare cittadinanza, l'adolescente deve avere la possibilità di essere coinvolto in forme di impegno che lo preparino a tale forme di partecipazione (Dudley & Gitelson, 2002).

³ Con la locuzione "volontariato organizzato" ci riferiamo, in questa sede, all'attività di volontariato prestata all'interno di organizzazioni, e non come ad una azione volontaria individuale (Zamagni, 2011).

Partecipare, in questa fase della vita, assume quindi un significato specifico, differente da quello del mondo adulto. Riprendendo l'etimologia del termine partecipare poc'anzi fornita, è possibile notare come per gli adolescenti questo possa comprendere l'essere informati rispetto ai temi di attualità e politica, sviluppare un pensiero critico su quanto accade nel mondo, utilizzare in maniera critica i *mass media* e i *social network*, far sentire la propria voce, sperimentarsi nei contesti della propria vita per se stessi e per gli altri, mostrare coinvolgimento e impegno in istituzioni come scuole o organizzazioni comunitarie, ecc. Secondo alcuni autori, queste forme di partecipazione sono da considerarsi "in senso debole" (Gallino, 1988), poiché prescindono dalla possibilità di influire sulle decisioni di governo. Tuttavia, numerosi studi testimoniano come proprio queste forme "deboli" siano precursori delle successive forme "mature" di partecipazione. Numerose sono, infatti, le evidenze scientifiche che mettono in luce come la partecipazione a tali attività in adolescenza sia correlata con l'impegno civico una volta adulti (Barber, Eccles & Stone, 2001; Marzana *et al.*, 2014; Niemi & Junn, 2000; Verba, *et al.*, 1995; Zaff *et al.*, 2003). Pertanto, se si vuole investire sui cittadini di domani, è fondamentale iniziare a costruire occasioni di partecipazione fin dall'adolescenza. Come si può perseguire questo obiettivo?

1.2. Promuovere partecipazione in adolescenza: quali sono gli attori coinvolti?

In linea con l'approccio del Positive Youth Development (PYD; Roth & Brooks-Gunn, 2003abc) che si è utilizzato come filo rosso delle presenti ricerche⁴, la risposta può essere fornita dai contesti in cui gli adolescenti crescono. Si ricorda al lettore che l'idea centrale del PYD è che ogni persona racchiuda dentro di sé il potenziale necessario per uno sviluppo "positivo" (in termini di successo, salute, autodeterminazione, ecc.), ma che esso è promosso e sostenuto dall'allineamento delle risorse della persona con quelle presenti nel contesto in cui essa si sviluppa (Lerner, 2005). Pertanto, è compito degli adulti presenti nei contesti a cui gli adolescenti fanno riferimento (in primis la famiglia e la scuola, ma anche i gruppi sportivi, ricreativi, spirituali, ecc.) fornire un terreno fertile affinché queste potenzialità possano mettere radici. Gli adolescenti possono avviare le prime forme di partecipazione in molteplici contesti, in primis la scuola (Niemi & Junn, 2000; Torney-Purta *et al.* 2001; Torney-Purta, 2002), per esempio chiedendo spiegazioni e cercando un confronto con gli insegnanti e i compagni sui temi di attualità e politica, partecipando alle

⁴ Si vedano a tal proposito le tre precedenti pubblicazioni già menzionate.

assemblee di classe e di istituto, ai movimenti sociali e politici che spesso si formano al suo interno. Gli insegnanti possono proporre strumenti (siti internet, forum, ecc.) in cui reperire materiali di approfondimento e fornire occasioni di dibattito (intra ed extra scolastiche) su tali tematiche.

Di tali forme di partecipazione gli adolescenti possono discutere in famiglia, con gli amici, o con altri adulti di riferimento (Conover & Searing, 2000). Alcune ricerche mettono in luce come crescere in una famiglia dove il punto di vista degli adolescenti è ascoltato e incoraggiato, offra la possibilità di parlare di questioni sociali e politiche, di poter sperimentare l'esempio di un familiare in una qualsiasi forma di partecipazione, elementi precursori dell'impegno futuro nel sociale (Flanagan & Faison, 2001; Fletcher, Elder, & Mekos, 2000; Marzana, 2011; Piliavin, 2005; Wilson, 2005; Van Goethem *et al.*, 2014). La famiglia e la scuola offrono esempi concreti di relazioni verticali (tra le generazioni e con differenze di ruolo) e orizzontali (tra compagni/fratelli); favoriscono inoltre opportunità di scambi formali e informali e di rapporti di cooperazione e conflittuali, competenze richieste anche nella comunità più ampia (Perkins & Long, 2002).

Un ruolo significativo nel percorso di sviluppo dell'adolescente è giocato anche da contesti educativi ricreativi, ad esempio quelli sportivi, soprattutto nella fase iniziale e centrale dell'adolescenza (Hershberg *et al.*, 2014). Lo sport, infatti, favorisce abilità di costruzione di relazioni positive nel gruppo e con gli allenatori, competenze preziose perché forniscono gli strumenti per la partecipazione nella comunità più ampia (McLaren, *et al.*, 2017); anche in questo contesto, molto dipende da come gli allenatori, i dirigenti, i genitori e i pari contribuiscono all'esperienza sportiva (D'Angelo & Gozzoli, 2020; Holt *et al.*, 2008; Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009).

È pertanto evidente come tutti i contesti sopra menzionati possano fornire importanti occasioni di partecipazione, sebbene richiedano competenze differenti l'uno dall'altro e prevedano modalità specifiche in cui essa si possa manifestare.

1.3. Perché dedicare un report alla partecipazione in adolescenza?

Fornire occasioni di discussione e sperimentazione delle proprie competenze civiche all'interno dei contesti in cui l'adolescente vive, dunque, sembrano essere le parole chiave per lo sviluppo di futuri cittadini. In linea con l'approccio del *civic engagement*, abbiamo definito la partecipazione come un costrutto multidimensionale che produce effetti sia sui singoli che sulla collettività (De Piccoli, 2005). Gli effetti sulla collettività sono evidenti, perché la capacità di partecipare è un indicatore di una società attiva, inclusiva, coesa, in grado di promuovere integra-

zione e coltivare interesse per il futuro (Flanagan, 2008; Salvini, 2012). In altri termini, la partecipazione produce capitale sociale, inteso come l'insieme di norme, reti e fiducia reciproca verso una "società civile", che facilitano l'azione cooperativa tra i cittadini e le istituzioni (Coleman, 1990).

Tuttavia, anche gli effetti sui singoli sono di fondamentale importanza e in continuità con quelli sulla collettività, perché creano una "spirale virtuosa" di competenza civica. Uno dei principali compiti a cui l'adolescente deve assolvere è lo sviluppo dell'identità, nella duplice valenza di personale e sociale (Erikson, 1968; Turner *et al.*, 1987). L'identità può essere definita come la risposta alla domanda "chi sono io?". Tale risposta inevitabilmente contempla caratteristiche individuali (ad esempio l'essere alto/a, biondo/a, curioso/a, intelligente, ecc.), ma soprattutto sociali, ovvero dati dall'appartenenza ad un gruppo (ad esempio sentirsi una femmina implica il sentirsi appartenere al più ampio gruppo delle femmine, essere un donatore di sangue riconoscersi come parte di una più ampia comunità di donatori, ecc.).

All'interno dell'ampia identità sociale rientra la componente civica, definibile come il significato che le persone attribuiscono al loro essere cittadini e, pertanto, parte di una comunità (Alfieri *et al.*, 2017; Flanagan & Faison, 2001). L'identità civica è un predittore della cittadinanza attiva, ovvero dell'essere in grado di assumere i diritti e doveri di cittadino e di contribuire allo sviluppo della comunità, ed è alla base delle forme più strutturate di impegno, come per esempio il volontariato organizzato e la politica (Marzana, 2011).

Alcune ricerche si sono focalizzate anche sulla relazione tra partecipazione e formazione dell'identità personale, mettendo in luce come la prima favorisca una presa di consapevolezza delle proprie competenze, valori e interessi (Barber *et al.*, 2005; Mahoney *et al.*, 2004). Alcuni autori (Dworkin, Larson & Hansen, 2003; Hansen *et al.*, 2003) hanno riscontrato che le attività a carattere volontario fornirebbero maggiori possibilità di esplorare ed esprimere le proprie identità possibili, rispetto a quanto non consentano i contesti maggiormente strutturati (es. la scuola), in quanto tali attività consentirebbero di far loro riflettere su "chi sono" e di sperimentarsi in attività nuove in misura maggiore rispetto alle attività strutturate.

Da queste premesse è evidente, quindi, che il benessere di una società dipende dalla possibilità delle persone che la abitano di essere in grado di sviluppare e promuovere identità civica (Atkins & Hart, 2003).

2 | Aspetti metodologici della ricerca

2.1. Strumenti

Per la rilevazione dei dati è stato utilizzato un questionario online somministrato attraverso la piattaforma "Survey Monkey". Il questionario comprendeva sia domande sociodemografiche sia numerosi strumenti, sintetizzati in Tabella 1. Al fine di poter agganciare le varie rilevazioni nel corso del tempo ed indagare quindi eventuali cambiamenti dei costrutti indagati, ogni questionario comprendeva dei codici atti a consentire di collegare gli stessi partecipanti allo studio nel corso del tempo, mantenendo l'anonimato (le domande di "aggancio" del questionario sono, per esempio: "Ci puoi indicare il nome proprio di tua madre?", "Qual è il tuo colore degli occhi?", ecc.).

Tabella 1

SEZIONE	COSTRUTTO INDAGATO	RIFERIMENTI STRUMENTO	ESEMPIO DI ITEM
PARTECIPAZ. A GRUPPI	Frequenza di partecipazione	Item ad hoc	<i>In un mese quanto spesso partecipi a...</i>
CIVIC ENGAGEMENT	Frequenza di partecipazione e numero di gruppi a cui si partecipa / ha partecipato	Item ad hoc	<i>Ti sei mai impegnato/a nel sociale? Se sì, ha quanti gruppi partecipi/hai partecipato?</i>
	Identificazione sociale	Social Identification di Thomas <i>et al.</i> (2012)	<i>Sento di avere molto in comune con altri partecipanti di questo/i gruppo/i</i>
	Efficacia collettiva	Group Efficacy di Thomas <i>et al.</i> (2012) + Participative Efficacy di Van Zomeren, Saguy & Schellhaas (2013)	<i>Secondo me questo/i gruppo/i ha/hanno le capacità per favorire la causa promossa</i>
	Membership	Marzana <i>et al.</i> (2014)	<i>Nei gruppi ai quali partecipo le decisioni quasi sempre si prendono in maniera democratica</i>

(Continua a pag. seguente)

SEZIONE	COSTRUTTO INDAGATO	RIFERIMENTI STRUMENTO	ESEMPIO DI ITEM
CIVIC ENGAGEMENT	Intenzione ad impegnarsi nel futuro	Item ad hoc	<i>Quanto è probabile che tu possa continuare ad impegnarti per il/i gruppo/i a cui partecipi?</i>
VOLONTARIATO ORGANIZZATO	Esperienza di volontariato (frequenza, ore dedicate, tipologia, ecc.)	Item ad hoc	<i>Hai mai svolto attività di volontariato? Quanto tempo dedichi/hai dedicato a queste attività?</i>
PARTECIPAZ. POLITICA	Tenersi aggiornati su fatti di cronaca e politica	Item ad hoc	<i>Quanto spesso ti informi sulle questioni politiche o sui fatti della settimana?</i>
	Atteggiamenti sulla possibilità di anticipare il voto	Item ad hoc	<i>Quanto sei d'accordo sull'anticipo della possibilità di votare a 16 anni? Se ci dovessero essere delle elezioni adesso e tu potessi votare, voteresti?</i>
PARTECIPAZ. ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO	Tipologia di partecipazi. a scuola	Item ad hoc	<i>Hai mai partecipato alle assemblee di istituto?</i>
	Valutazione delle assemblee di istituto	Item ad hoc	<i>Pensando alle assemblee di istituto, ti chiediamo ora di esprimere il tuo grado di accordo alle seguenti affermazioni...</i>
	Esperienze di partecipazione	Item ad hoc	<i>Sei mai stato/a rappresentante di classe? Come giudichi la tua esperienza come rappresentante di classe o di istituto?</i>
	Clima democratico	Flanagan <i>et al.</i> , 2007	<i>In questa classe gli studenti hanno voce in ciò che accade</i>
COMPETENZE E RISORSE	Senso di comunità	Chiessi, Cicognani & Sonn (2010)	<i>Sento di appartenere al paese/alla città in cui vivo</i>
	Impegno ambientale	Metzger <i>et al.</i> (2018)	<i>Spengo luci o apparecchiature elettroniche quando non li sto usando Limito il consumo di carta</i>
	Responsabilità sociale	Metzger <i>et al.</i> (2018)	<i>Considerare i bisogni delle altre persone</i>
	Competenze civiche	Metzger <i>et al.</i> (2018)	<i>Attivare le persone perché si prendano cura di una questione problematica Ascoltare punti di vista differenti su una questione e identificare punti di convergenza e punti di divergenza.</i>

2.2. Caratteristiche dei partecipanti e degli istituti

Hanno partecipato alla ricerca 5 scuole trentine, per un totale di 500 studenti. La Tabella 2 mostra alcune caratteristiche dei partecipanti.

Tabella 2

Sesso (%)	Maschi	30,57%
	Femmine	69,43%
Età	Range	13-22 anni
	Media	16,36
	SD	1,63
Tipologia Istituto (%)	Licei	57,00%
	Istituti Tecnici	35,40%
	Istituti Professionali	7,60%
Distribuzione sul territorio (%)	Grandi centri	77,40%
	Piccoli centri	22,60%

La Tabella 3 mostra le frequenze e le percentuali dei rispondenti per ciascun istituto coinvolto.

Tabella 3

	Numero partecipanti	Percentuale valida (%)
Istituto di istruzione M. Martini (Mezzolombardo, TN)	113	22,60
Istituto di istruzione Superiore Don Milani (Rovereto, TN)	38	7,60
Liceo Fabio Filzi (Rovereto, TN)	184	36,80
Istituto Tecnico Tecnologico Guglielmo Marconi (Rovereto, TN)	64	12,80
Liceo Antonio Rosmini (TN)	101	20,20
TOTALE	500	100

Il confronto tra il Trentino e le altre regioni del Nord Italia (così come definite dall'ISTAT) è stato effettuato con i dati raccolti nella ricerca "Generazione Z". Il numero di partecipanti e le percentuali dei rispondenti per regione sono riportate in Tabella 4.

Tabella 4

	NUMERO PARTECIPANTI	PERCENTUALE VALIDA (%)
Piemonte	2833	49,90
Lombardia	1338	23,60
Veneto	1155	20,30
Emilia Romagna	352	6,20
TOTALE	5678	100

2.3. Presentazione dei risultati e analisi dei dati

I risultati riportati sono l'esito dell'analisi delle differenze delle medie o delle frequenze tra i gruppi considerati (vedere elenco dei gruppi qui di seguito riportato) per le quali sono stati utilizzati, rispettivamente, l'analisi della varianza (ANOVA, F) o del Chi-quadrato (χ^2). Per tali analisi si è considerata anche la significatività statistica, facendo riferimento a tre cut off: $p < ,001$, $p < ,01$, $p < ,05$.

Per la presentazione dei risultati, i grafici mostrano le percentuali e le medie dei costrutti indagati, a seconda delle caratteristiche metriche degli strumenti utilizzati. Per ciascuna delle tematiche affrontate sono stati effettuati dei confronti rispetto a:

- genere (maschi/femmine);
- tipologia di istituto (licei/istituti tecnici/istituti professionali);
- adolescenti del Trentino e altre regioni del Nord Italia.

Non è stato possibile effettuare né il confronto tra le valli, né tra piccoli/grandi centri, in quanto per alcuni di essi ha partecipato una o nessuna scuola.

3 | Risultati

3.1. La partecipazione a gruppi formali, ad attività di “civic engagement” e di volontariato

3.1.1. La partecipazione a gruppi formali

È stato chiesto agli adolescenti con quale frequenza partecipassero ad alcuni gruppi formali, proponendo loro i seguenti: attività religiose (per es. frequenti l’oratorio...), partecipazione ad un gruppo organizzato (per es. gli scout), artistico (musicale, di danza, di arti espressive) al di fuori del contesto scolastico, sportivo sia interno che esterno alla scuola.

Tra quelli proposti, in media gli adolescenti trentini partecipano maggiormente ai gruppi sportivi esterni alla scuola ($M = 2,73$). Ben distanziati in termini di medie si collocano tutte le altre tipologie di gruppi, con quelli sportivi interni alla scuola come fanalino di coda ($M = 1,34$) (Figura 3).

Rispetto al genere, emergono alcune differenze statisticamente significative: le femmine dichiarano di partecipare con più frequenza a funzioni religiose e gruppi artistici esterni alla scuola, al contrario i maschi di partecipare con più frequenza a gruppi sportivi, sia interni che esterni alla scuola⁵ (Figura 1).

⁵ Funzioni religiose: $F(1, 493) = 6,13, p < ,05$; gruppi artistici esterni alla scuola: $F(1, 493) = 4,33, p < ,05$; gruppi sportivi esterni alla scuola: $F(1, 493) = 5,83, p < ,05$; gruppi sportivi interni alla scuola: $F(1, 493) = 18,21, p < ,001$.

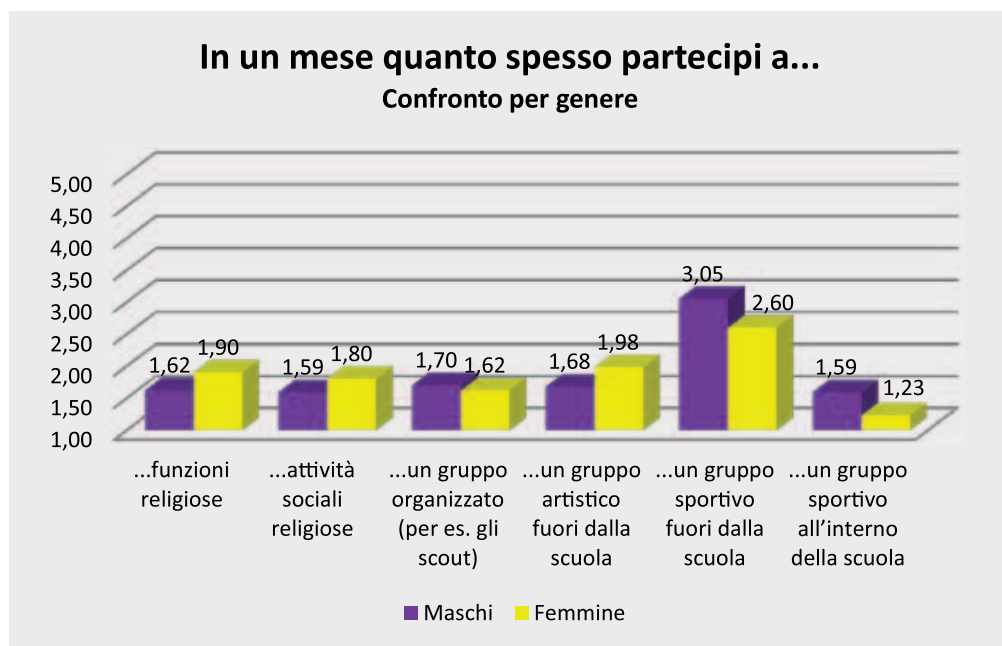


Figura 1 – range di risposta: da 1 = Mai a 5 = Sempre

Per quanto concerne le tipologie di istituto, emergono differenze statisticamente significative solo per le attività sociali religiose: sono gli studenti del liceo a dichiarare una maggiore partecipazione a questa tipologia di attività⁶, distanziandosi soprattutto da quelli degli istituti tecnici (Figura 2).

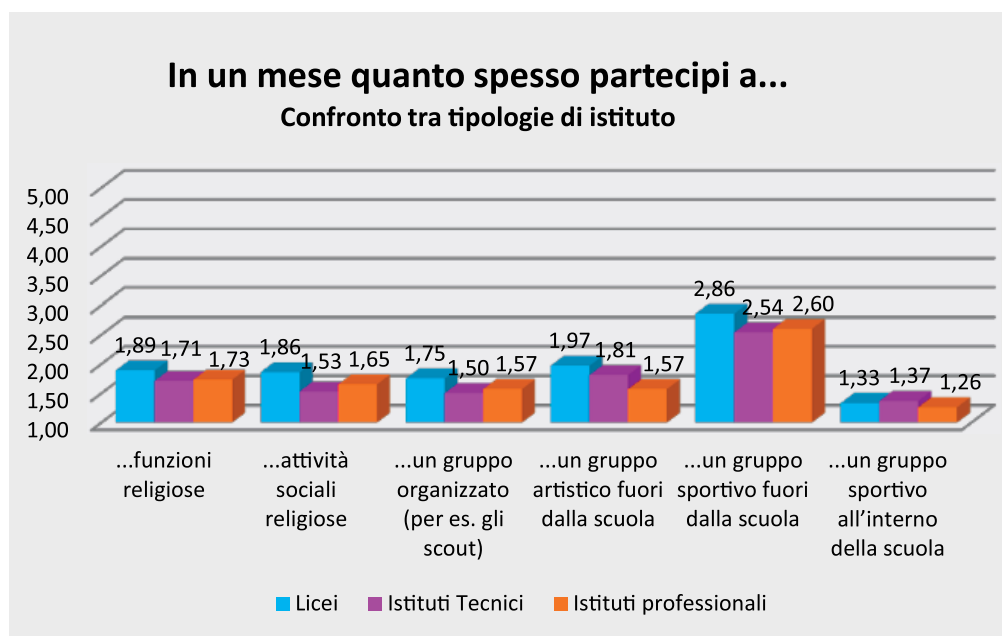


Figura 2 – range di risposta: da 1 = Mai a 5 = Sempre

⁶ Attività sociali religiose: $F(2, 499) = 4,10, p < ,05$.

Confrontando il Trentino con le altre regioni del Nord Italia emergono differenze statisticamente significative per tutte le tipologie indagate⁷ ad eccezione dei gruppi artistici al di fuori della scuola. In particolare, gli adolescenti trentini dichiarano di partecipare meno dei coetanei delle altre regioni del Nord Italia a funzioni religiose, ad attività sociali religiose e a gruppi sportivi fuori e dentro la scuola; al contrario, dichiarano di partecipare con più frequenza a gruppi organizzati quali gli scout (Figura 3).

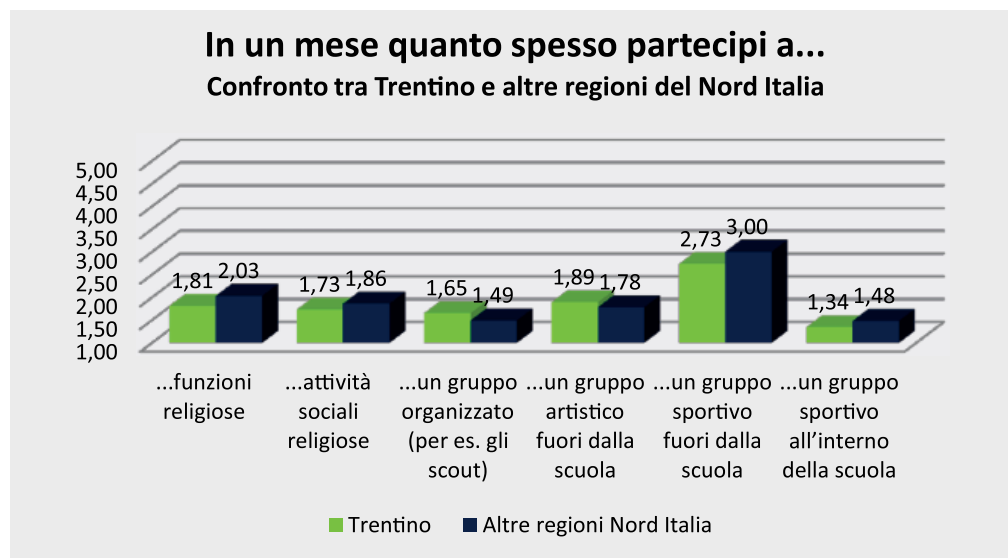


Figura 3 – range di risposta: da 1 = Mai a 5 = Sempre

3.1.2. Il “civic engagement”

È stato chiesto ai partecipanti alla ricerca di indicare se fosse mai capitato loro di partecipare a gruppi che si impegnano nel sociale, largamente inteso: volontariato, movimenti sociali, *venerdì per il futuro/Fridays for future*, animazione in oratorio, ecc. Il 69,8% degli studenti trentini ha risposto in maniera affermativa e sono le femmine, più dei maschi, a dichiarare di averlo fatto in misura maggiore rispetto ai coetanei⁸ (Figura 4).

⁷ Funzioni religiose: $F(1, 6163) = 14,27, p < ,001$; attività sociali religiose: $F(1, 6163) = 5,16, p < ,05$; gruppi artistici esterni alla scuola: $F(1, 6163) = 9,59, p < ,01$; gruppi sportivi esterni alla scuola: $F(1, 6163) = 9,53, p < ,01$; gruppi sportivi interni alla scuola: $F(1, 6163) = 7,69, p < ,01$.

⁸ $\chi^2(1) = 11,29, p < ,01$.

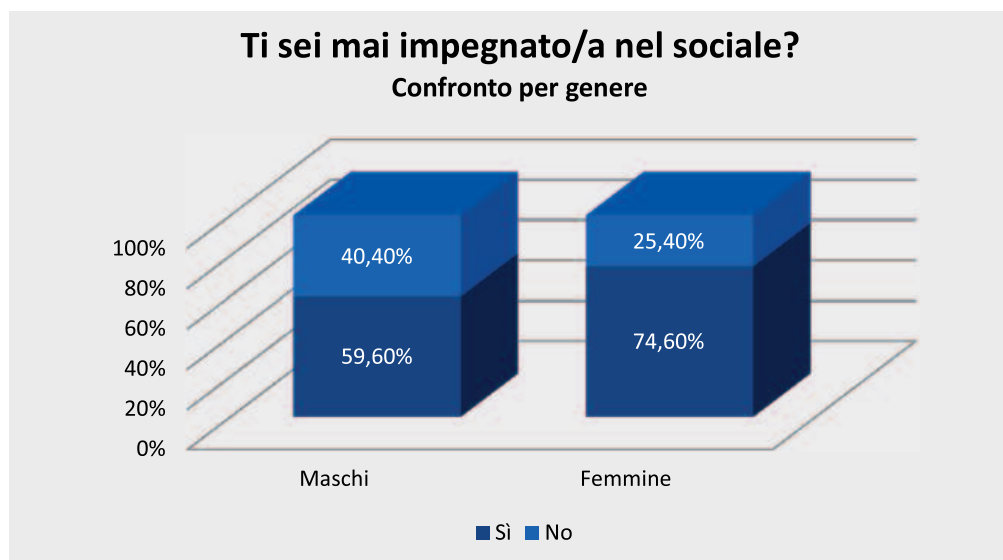


Figura 4

Emergono anche alcune differenze rispetto alle tipologie di istituto⁹: in particolare, gli studenti degli istituti professionali dichiarano con maggiore frequenza di essersi impegnati nel sociale, seguiti da quelli dei licei e, infine, dagli studenti degli istituti tecnici (Figura 5).

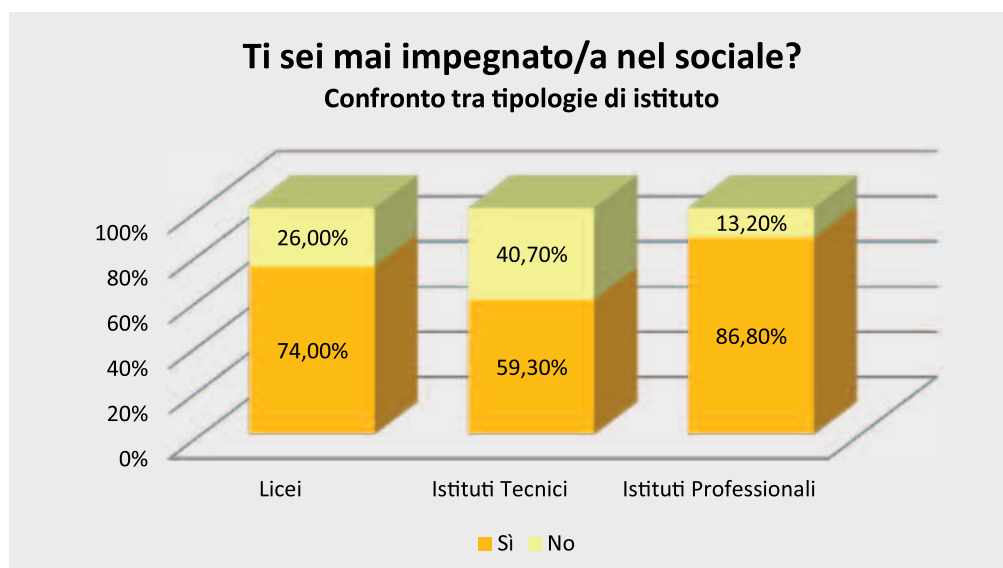


Figura 5

Guardando il confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia, emerge come gli adolescenti trentini abbiano risposto più frequente-

⁹ $\chi^2(2) = 16,87, p < ,001$.

mente di essersi impegnati nel sociale rispetto ai coetanei delle altre regioni, con circa il 6% di differenza (Figura 6).

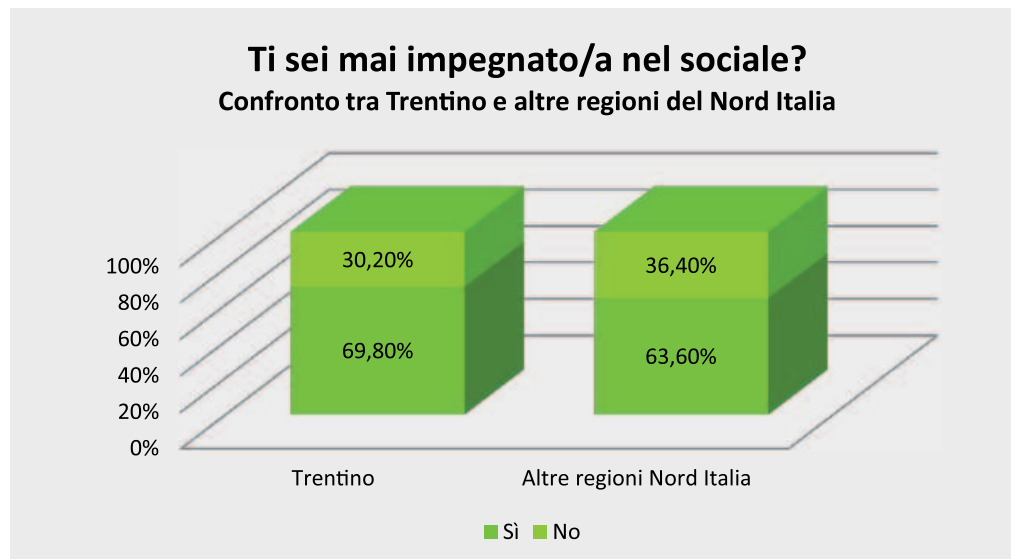


Figura 6

È stato inoltre chiesto a coloro che hanno dichiarato di aver partecipato nel sociale, di quanti gruppi di questa tipologia facessero parte. Mediamente gli studenti trentini hanno risposto di fare o di aver fatto parte di più di un gruppo ($M = 1,75$). Non emergono differenze statisticamente significative rispetto al genere, mentre la tipologia di scuola sembra incidere, in quanto mediamente sono gli studenti dei licei¹⁰ a dichiarare di impegnarsi in un numero maggiore di gruppi (Figura 7).

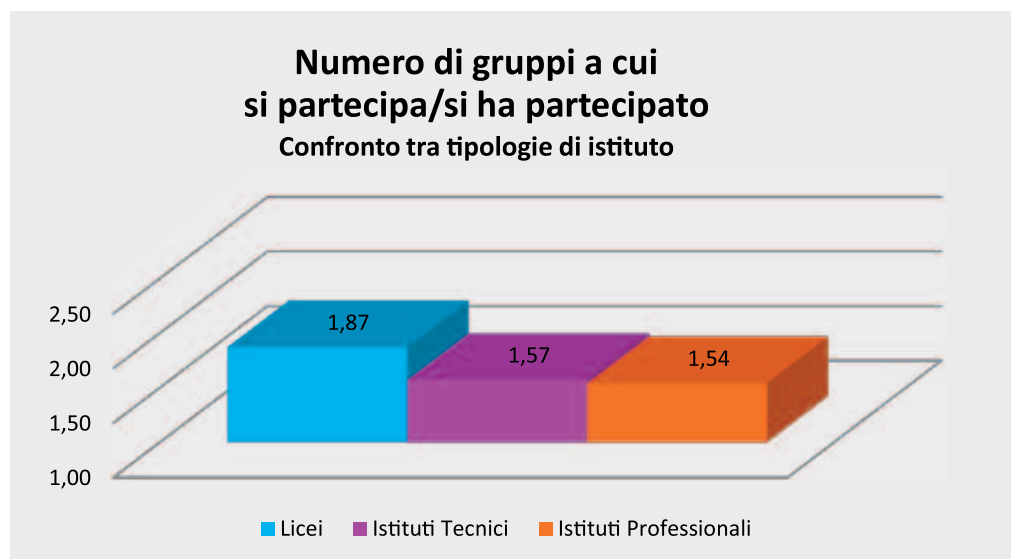


Figura 7

¹⁰ $F(2, 347) = 4,26, p < ,05$.

Sono state inoltre prese in considerazione tre variabili che riguardano la qualità dell'esperienza di partecipazione sociale: l'identificazione sociale, l'efficacia collettiva e la membership. Con identificazione sociale si intende quella parte della propria identità sociale che è definita dai gruppi a cui si partecipa, e da cui derivano autostima e benessere. Per efficacia collettiva è stato inteso il giudizio circa la possibilità che i gruppi di cui si è membri possano perseguire efficacemente gli obiettivi prefissati e contribuire al miglioramento della propria comunità. Infine, con membership intendiamo la percezione in merito alle esperienze di partecipazione nei gruppi, con particolare riferimento all'essersi sentiti rispettati, ascoltati e di aver trovato un "luogo" in cui sentirsi bene con se stessi e con gli altri (Marzana, *et al.* 2015).

Gli adolescenti trentini riportano medie elevate di identificazione sociale ($M = 6,48$) e medio-alte di efficacia collettiva ($M = 5,41$) e membership ($M = 3,48$) (Figura 10).

Guardando al genere, emerge una differenza statisticamente significativa rispetto all'efficacia collettiva e una tendenza alla significatività per l'identificazione sociale¹¹: in entrambe queste variabili le femmine riportano medie più elevate rispetto ai coetanei maschi (Figura 8).

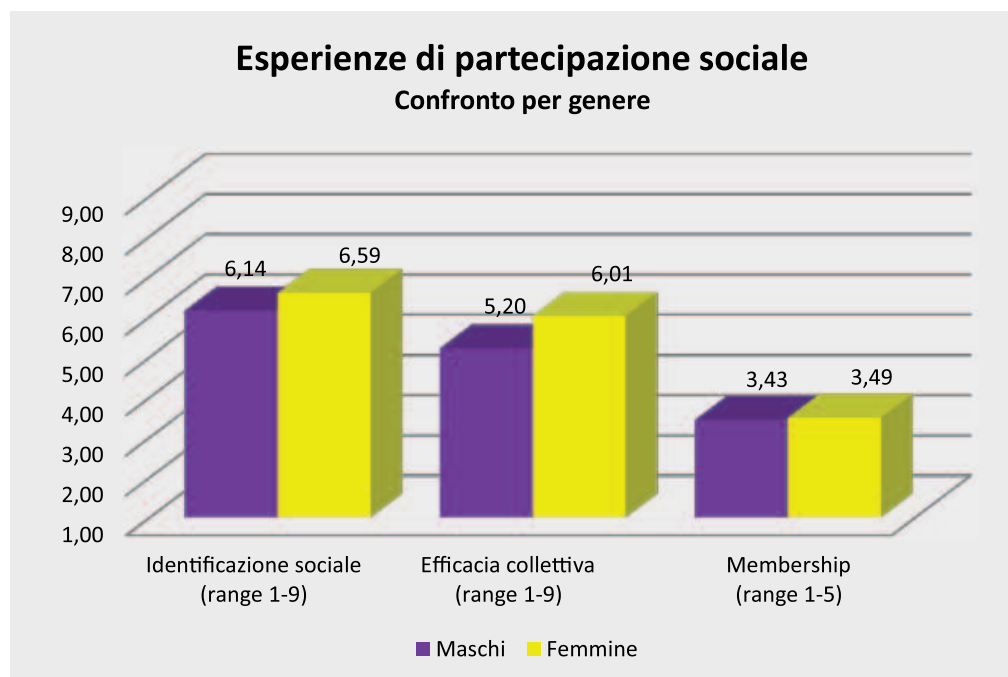


Figura 8 – range di risposta: da 1 = Per niente d'accordo a 5 o 9 = Totalmente d'accordo

Rispetto alle tipologie di istituto, emergono differenze statisticamente

¹¹ Efficacia collettiva: $F(1, 345) = 11,85, p < ,01$; Identificazione sociale: $F(1, 345) = 3,73, p = ,054$.

significative solo per l'identificazione sociale¹², che è più elevata per gli studenti dei licei rispetto a quelli degli altri percorsi scolastici (Figura 9).

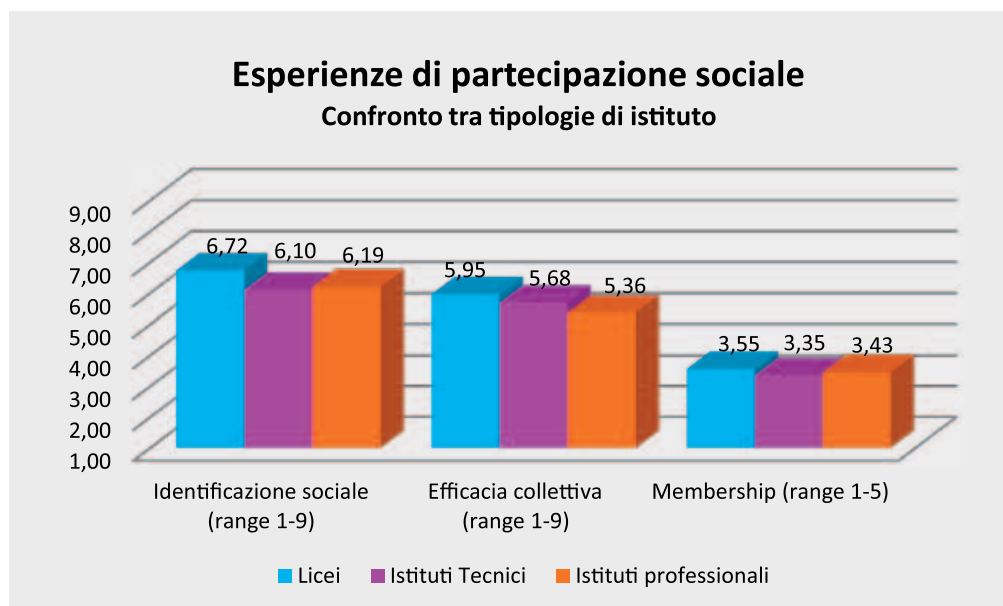


Figura 9 - range di risposta: da 1 = Per niente d'accordo a 5 o 9 = Totalmente d'accordo

Per quanto concerne il confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia, emerge una differenza statisticamente significativa solo per quanto riguarda l'efficacia collettiva¹³, in quanto gli adolescenti trentini riportano medie più elevate (Figure 10).

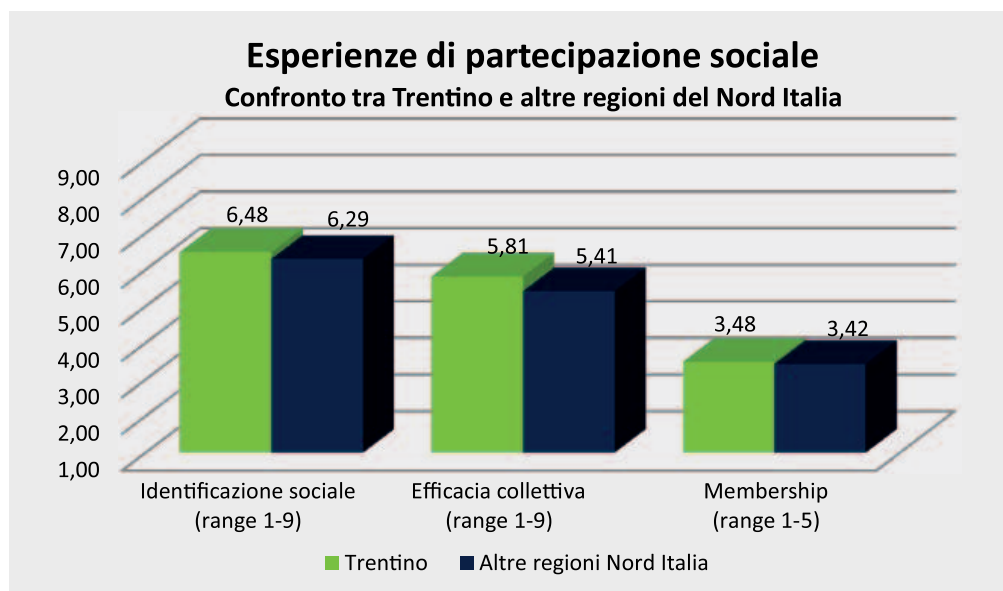


Figura 10 - range di risposta: da 1 = Per niente d'accordo a 5 o 9 = Totalmente d'accordo

¹² $F(2, 347) = 4,31, p < ,05$.

¹³ $F(1, 3893) = 13,77, p < ,001$.

È stato infine chiesto ai partecipanti di indicare se in futuro pensano di continuare ad impegnarsi presso i gruppi di cui fanno parte. Gli adolescenti trentini che propendono a continuare sono il 73,30%, mentre solo il 26,70% propende per la sospensione dell'impegno.

Non emergono differenze statisticamente significative per quanto concerne il genere, né la tipologia di istituto. Un risultato interessante riguarda invece le differenze tra regioni: mediamente, gli adolescenti trentini sono più propensi a continuare il proprio impegno rispetto ai coetanei delle altre regioni del Nord Italia¹⁴ (Figura 11).

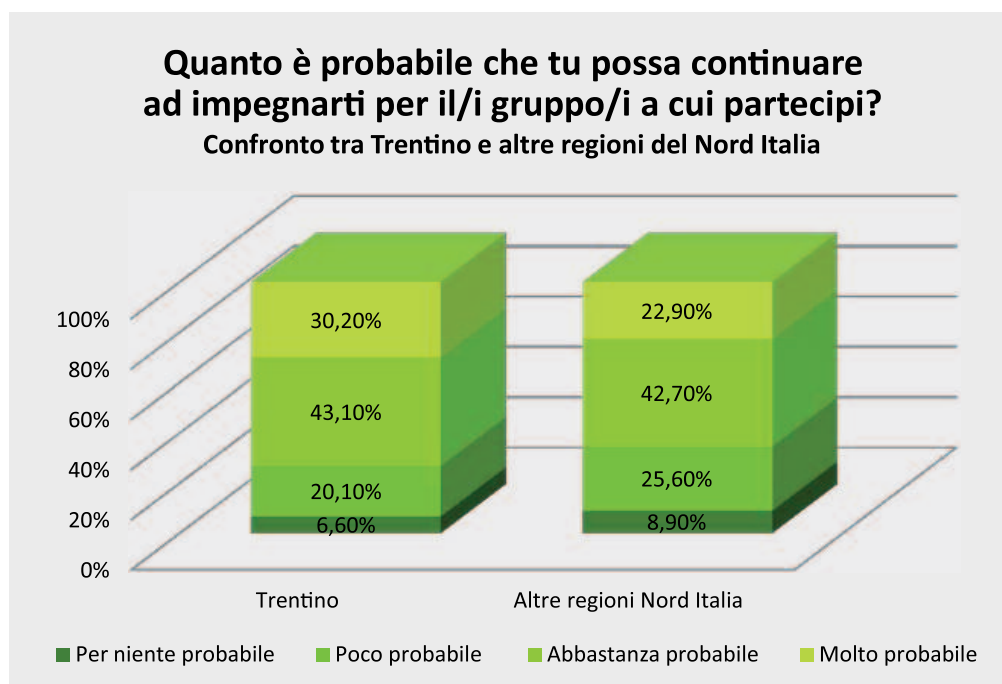


Figura 11

Emergono correlazioni statisticamente significative tra identificazione sociale, efficacia collettiva e membership e probabilità che gli adolescenti trentini continuino a partecipare nel futuro ai gruppi di cui fanno parte nel presente. È interessante notare che la correlazione più forte è quella con l'identificazione sociale, a testimonianza di quanto questi gruppi incidano sulla costruzione dell'identità in questa fase del ciclo di vita (Tabella 5).

¹⁴ $F(1, 3893) = 11,87, p < ,001$.

Tabella 5

	IDENTIFICAZIONE SOCIALE	EFFICACIA COLLETTIVA	MEMBERSHIP
Quanto è probabile che tu possa continuare ad impegnarti per il/i gruppo/i a cui partecipi?	,69*	,47*	,51*

* $p < .01$

3.1.3. *Il volontariato organizzato*

Il 33,4% degli adolescenti trentini ha dichiarato di non aver mai svolto attività di volontariato, il 46,2% di averlo fatto in passato, il 20,4% di farlo tutt'ora (Figura 13). Tuttavia, particolare attenzione deve essere posta rispetto a questi risultati. Molti adolescenti, infatti, hanno indicato tra le attività di volontariato azioni quali aiutare i propri fratelli/sorelle con i compiti, i genitori nelle faccende domestiche, ecc. che non rientrano nella definizione di volontariato organizzato che qui è inteso¹⁵.

Si tratta di un'informazione importante perché, sebbene ulteriori approfondimenti qualitativi sarebbero necessari, sembrerebbe che per gli adolescenti il concetto di "volontariato" si associ all'idea di un tempo dedicato ad altri (compresi i familiari), senza essere remunerati.

Non risultano differenze statisticamente significative rispetto al genere, mentre emergono per le tipologie di istituto¹⁶: il 63,20% degli studenti degli istituti professionali dichiara di aver svolto attività di volontariato in passato, quasi il 20% in più rispetto alle altre tipologie di istituto; sono anche coloro che dichiarano di svolgere attualmente attività di volontariato, più frequentemente dei coetanei degli altri istituti (Figura 12). È forse possibile che questi studenti abbiano sperimentato occasioni di volontariato organizzato anche all'interno dei propri percorsi scolastici.

¹⁵ Come già esplicitato nell'introduzione, con questa locuzione si intende il volontariato svolto all'interno di organizzazioni, appunto, di volontariato.

¹⁶ $\chi^2(4) = 13,47, p < ,01$.

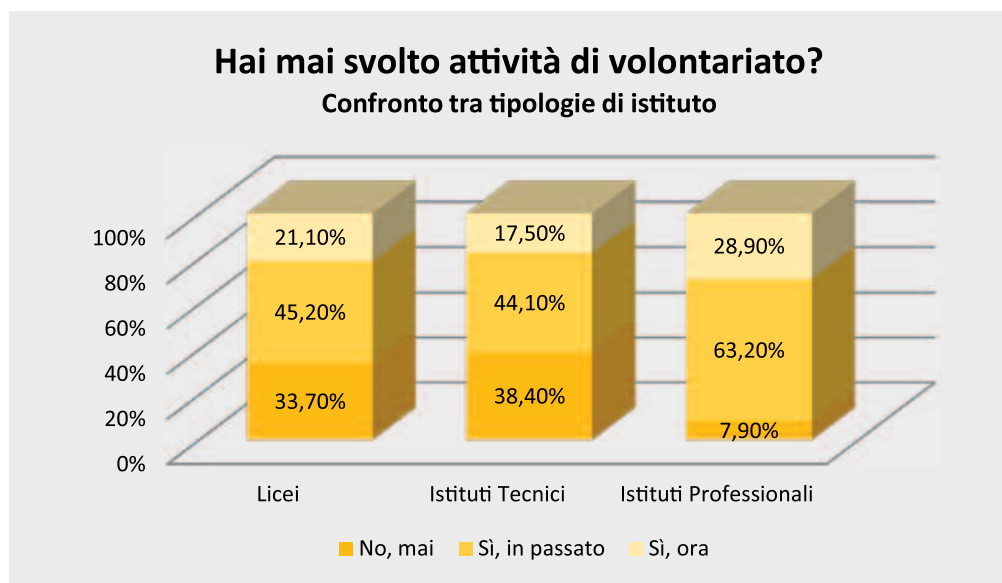


Figura 12

Confrontando l'esperienza degli studenti trentini con quella dei coetanei di altre regioni del Nord Italia, emerge come i primi dichiarino più frequentemente di aver svolto attività di volontariato in passato e di farlo attualmente¹⁷ (Figura 13).

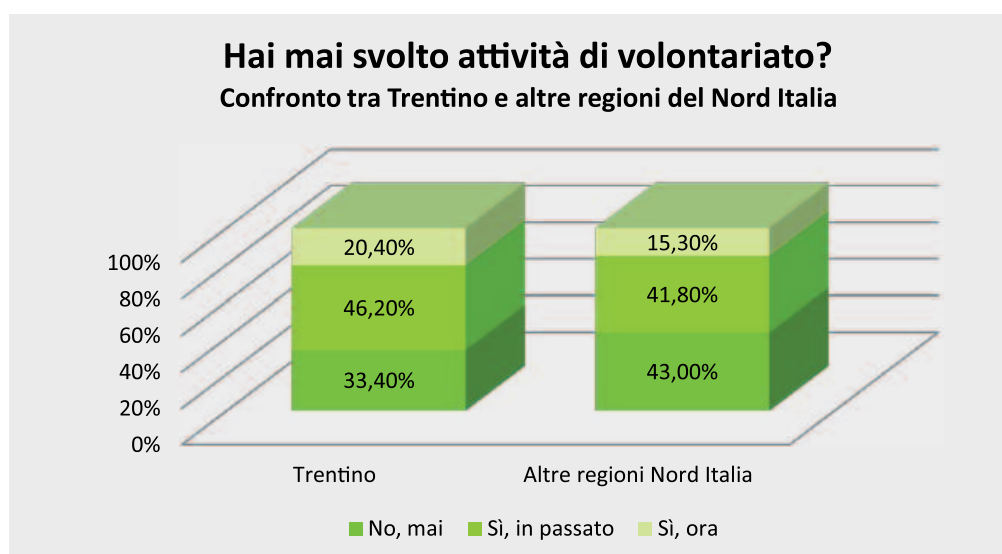


Figura 13

Sono state inoltre considerate le ore settimanali o i giorni all'anno in cui vengono svolte tali attività di volontariato. Gli adolescenti trentini di-

¹⁷ $\chi^2(2) = 19,79, p < ,001$.

chiarano di impegnarsi con più frequenza da 1 a 3 ore alla settimana (37,80%), il 21,00% dichiara un impegno di circa un'ora alla settimana, il 17,10% da 3 a 6 ore, il 10,80% più di 6 ore. Infine, il 13,30% dichiara di impegnarsi senza continuità settimanale, ma sporadicamente, per un totale di circa 20 giorni all'anno (Figura 15).

Non emergono differenze statisticamente significative rispetto al genere. Guardando le tipologie di istituto, si conferma il dato precedentemente presentato, in cui emerge come gli studenti degli istituti professionali non solo abbiano sperimentato più occasioni di volontariato, ma anche con un impegno più cospicuo durante la settimana¹⁸: il 31,40% infatti di essi, infatti, dichiara di svolgere queste attività più di 6 ore a settimana, contro il 7,30% degli studenti degli istituti tecnici e il 9,50% di quelli dei licei. Inoltre, solo il 5,70% di essi dichiara di svolgere attività di volontariato solo per un'ora a settimana (Figura 14).

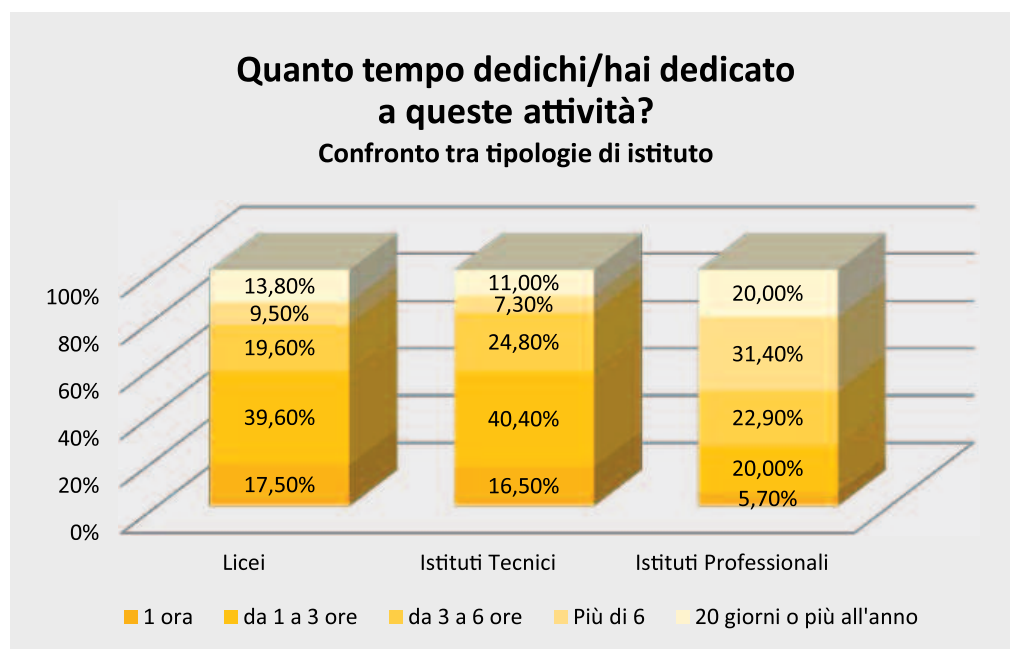


Figura 14

Per quanto concerne il confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia, non emergono differenze statisticamente significative, in quanto la situazione è abbastanza simile, con un una percentuale lievemente maggiore (21,00% vs 15,90%) di studenti che dichiara di svolgere un'ora di volontariato a settimana rispetto ai coetanei delle altre regioni del Nord, e una lievemente inferiore (17,10% vs 21,70%) che dichiara di farlo da 3 a 6 ore a settimana (Figura 15).

¹⁸ $\chi^2(8) = 24,28, p < ,01$.

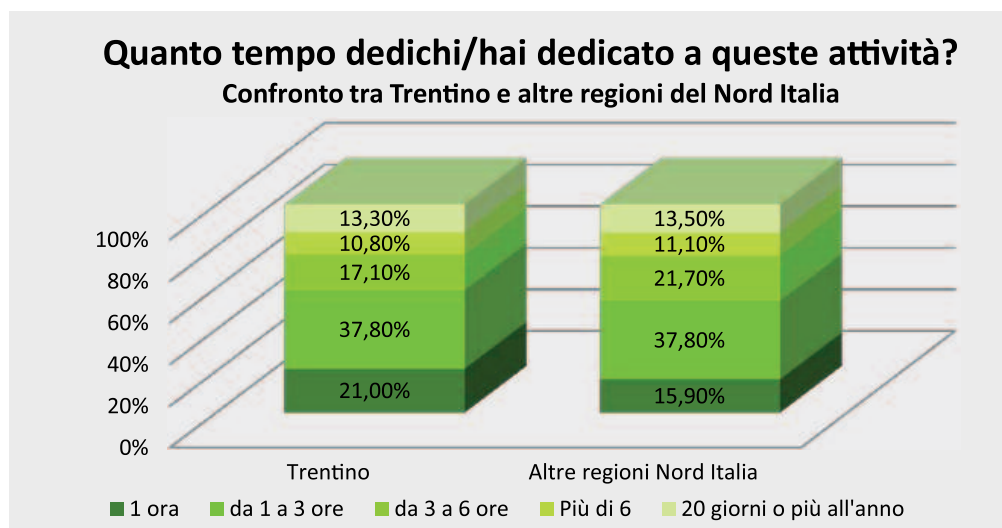


Figura 15

Si è poi chiesto ai ragazzi quali attività di volontariato svolgessero, proponendo loro alcune tipologie (a scuola o in parrocchia, di tipo ecologista, per aiutare i bisognosi della propria comunità e per raccogliere fondi). Tutte le medie sono estremamente basse (a conferma della riflessione circa cosa gli adolescenti intendano per volontariato), comprese tra 1 (mai) e 2 (una volta al mese) (Figura 17).

Non emergono differenze statisticamente significative per quanto concerne al genere. Rispetto alle tipologie di istituto, emerge una differenza statisticamente significativa per quanto concerne l'aiuto ai bisognosi della propria comunità¹⁹, in quanto gli studenti degli istituti professionali riportano una media superiore rispetto a quelle degli studenti degli altri istituti (Figura 16).

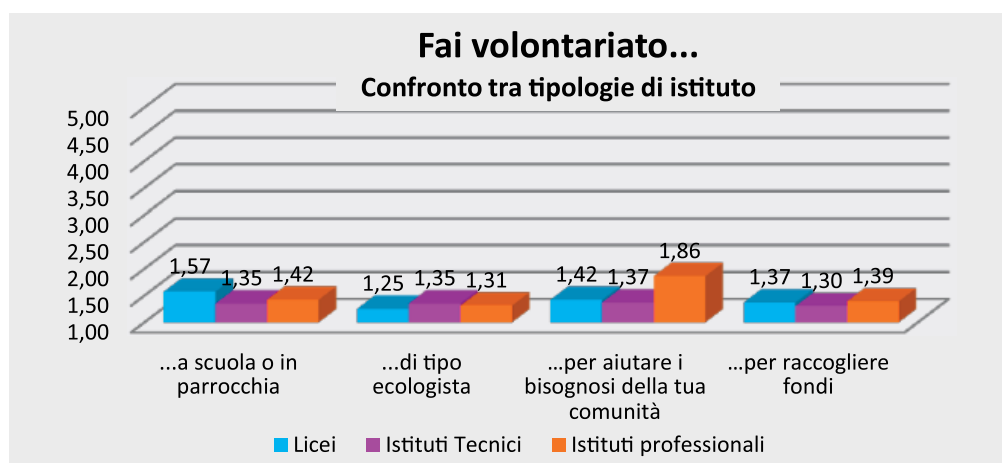


Figura 16 - range di risposta: da 1 = Mai a 5 = Sempre

¹⁹ $F(2, 499) = 5,19, p < ,01$.

Per quanto concerne il confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia, emerge una sola differenza statisticamente significativa per il volontariato ecologico²⁰, in quanto mediamente meno presente nelle risposte degli adolescenti trentini (Figura 17).

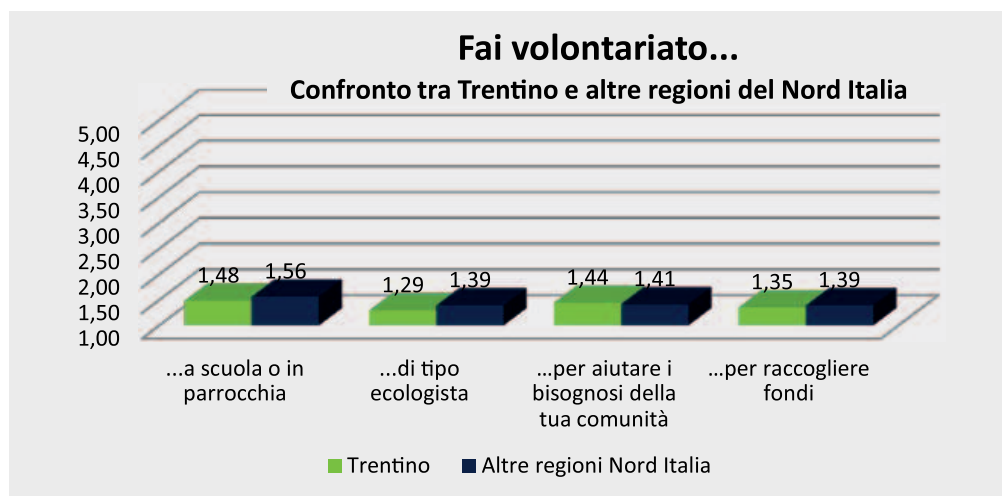


Figura 17 - range di risposta: da 1 = Mai a 5 = Sempre

In sintesi...

- Tra i **gruppi organizzati**, la partecipazione degli adolescenti trentini è assorbita principalmente da quelli sportivi all'esterno del contesto scolastico, con differenze di genere interessanti: i maschi, più delle femmine, prediligono i gruppi sportivi; al contrario queste ultime, più dei coetanei, frequentano funzioni e attività sociali religiose. Gli studenti dei licei, inoltre, partecipano con più frequenza proprio a queste ultime. È interessante notare come la configurazione di questa tipologia di partecipazione sia differente per gli studenti trentini e per i coetanei delle altre regioni del Nord Italia: i primi infatti sembrano partecipare meno a tutto ciò che attiene la sfera religiosa e sportiva, mentre prediligono gruppi organizzati quali gli scout.
- Quasi il 70% degli adolescenti trentini ha dichiarato di essersi impegnato in attività di "*civic engagement*", una percentuale lievemente superiore rispetto alle altre regioni del Nord Italia, con una preponderanza delle femmine e degli studenti degli istituti professionali. Mediamente gli adolescenti trentini fanno parte di quasi due gruppi di partecipazione nel sociale, e sono in particolare gli studenti dei licei a partecipare a più gruppi rispetto a quelli degli altri istituti. L'identificazione sociale, ovvero quella parte della propria identità sociale che è definita dai gruppi a cui si partecipa, è elevata, in maniera

²⁰ $F(1, 6163) = 6,49, p < ,05$.

congruente con quella letteratura che mostra evidenze empiriche circa l'importanza della partecipazione sociale per la costruzione della propria identità. Questo anche a fronte di livelli di efficacia collettiva (ovvero, l'idea che il gruppo di cui si è parte possa raggiungere gli obiettivi prefissati e contribuire al miglioramento della comunità) e di membership (sentire che il gruppo di cui si è parte rispetta, ascolta, e fa sentire bene i suoi membri) medio-alti. È interessante notare come siano le femmine, più dei maschi, e gli studenti trentini, più dei coetanei di altre regioni del Nord Italia, ad essere convinti che i gruppi di cui fanno parte siano efficaci, mentre gli studenti dei licei si sentono maggiormente identificati con tali gruppi.

Più del 70% degli studenti trentini dichiara l'intenzione a partecipare in futuro a gruppi di *civic engagement*, e questa probabilità è correlata all'aver vissuto delle esperienze positive in tali gruppi, in termini di identificazione sociale, efficacia collettiva e membership.

- Degni di nota sono i risultati relativi al **volontariato organizzato**. Dai risultati, infatti, emerge che circa il 20% degli adolescenti trentini ha dichiarato di svolgere attualmente questo genere di attività. Tuttavia, quando si chiede loro di indicare, tra tipologie definite, in quali settori prestano il loro impegno, la maggior parte di loro risponde di non svolgere tali attività. Questo risultato emerge trasversalmente in tutti gli adolescenti, non solo quelli trentini, e apre le porte ad una riflessione circa il senso del volontariato negli adolescenti e un'ipotesi, suggerita dai ragazzi stessi, ma che necessiterebbe di maggiori approfondimenti, riguarda il fatto che loro intenderebbero "volontariato" qualsiasi forma di aiuto all'altro (organizzata o meno) non remunerata. Ecco, quindi, che aiutare i genitori nei lavori domestici o i fratelli/sorelle nei compiti diventano attività di "volontariato". È dunque possibile che la discriminante per stabilire se un'attività possa essere definita di volontariato sia data dalla possibilità di remunerazione, più che dall'impegno profuso attraverso l'azione congiunta di un gruppo organizzato.

3.2. La partecipazione politica

Come argomentato nell'introduzione, anche il tenersi informati su ciò che accade nella società è una forma di partecipazione, pertanto è stato chiesto ai partecipanti di indicare il loro grado di informazione sui fatti politici o di cronaca in una settimana-tipo. In generale, gli adolescenti trentini dichiarano di informarsi da "raramente" a "qualche volta" ($M = 2,85$), con le seguenti percentuali di risposta: "qualche volta" 33,60%, "raramente" 23,90%, "spesso" 20,40%, "mai" 13,80%, "sempre" 8,30%.

Non emergono differenze statisticamente significative rispetto al genere e alle altre regioni del Nord Italia, mentre per quanto concerne la

tipologia di istituto²¹, gli studenti dei licei dichiarano di informarsi con più frequenza (M = 2,99) rispetto a quelli degli istituti tecnici (M = 2,62); gli studenti dei professionali si collocano in una posizione intermedia (M = 2,84) (Figura 18).



Figura 18

Alla richiesta di indicare se fossero d'accordo ad anticipare il voto a 16 anni, in media gli adolescenti coinvolti si collocano in una posizione compresa tra "né in disaccordo, né in accordo" e "poco d'accordo" (M = 2,22). Guardando le percentuali, la maggior parte di essi (42,40%) dichiara di non essere per nulla d'accordo (Figura 19). Non emergono differenze rispetto al genere, alla tipologia di istituto e nel confronto con le altre regioni del Nord Italia.

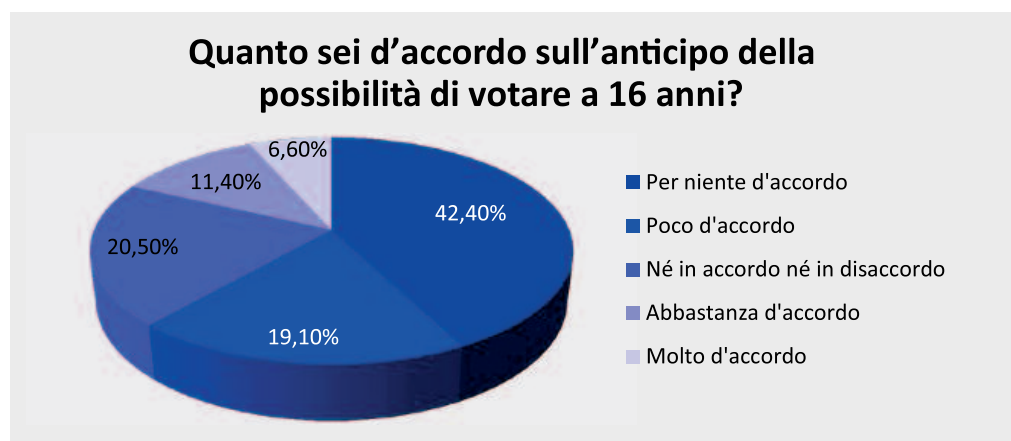


Figura 19

²¹ $F(2, 497) = 5,98, p < ,01$.

La metà degli adolescenti (50,00%) interpellati propenderebbe per andare a votare, se ci fossero le elezioni e se potessero farlo; al contrario, circa un terzo (34,40%) non lo farebbe, e il 15,70% dichiara di non sapere cosa fare (Figura 20). Molti ragazzi, in uno spazio lasciato loro per i commenti, hanno specificato di non avere gli strumenti per scegliere in maniera adeguata un partito²², e alcuni indicano che vorrebbero che questi temi fossero trattati anche a scuola. Emblematico, a tal proposito, il commento di un partecipante: *“come posso sapere cosa votare se a scuola parlare di politica è un taboo? Se vogliono far votare a 16 anni un minimo di istruzione riguardo la politica a scuola ci deve essere”*.

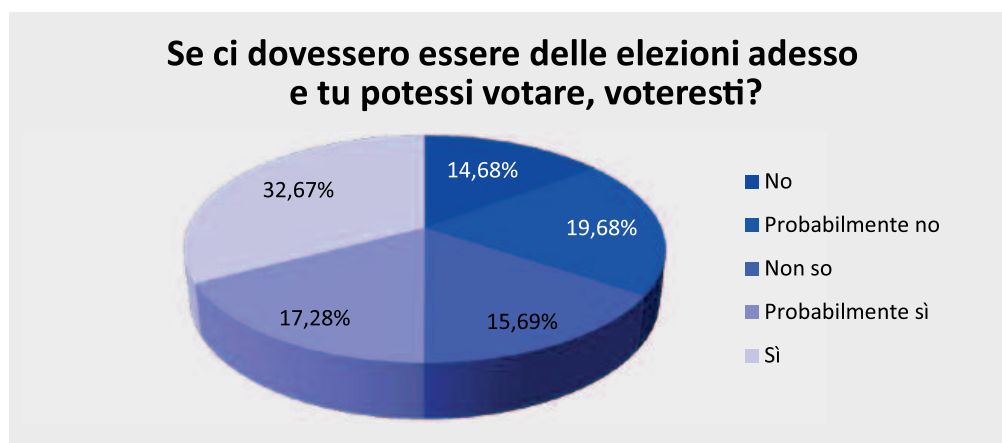


Figura 20

È stato chiesto agli adolescenti quale partito sceglierebbero, se potessero votare. Le risposte non possono essere considerate attendibili per più motivi: in primo luogo, molti ragazzi non hanno risposto; in secondo luogo, molti non riescono a ricondurre la persona che voterebbero ad un partito; infine, non sono state riconosciute alcune delle sigle proposte (ad esempio “M5s” non è stato identificato come “Movimento Cinque Stelle”, ecc.). Rispetto al primo punto, questa domanda sembra aver infastidito molti dei rispondenti, che nello spazio lasciato loro per i commenti, hanno dichiarato che si tratta di questioni “riservate” che non si sentono di condividere²³. È interessante notare come la propria preferenza politica sia considerata un aspetto quasi “intimo”, o “taboo”, come scrive un ragazzo: *“Non saprei cosa votare dato che non se ne parla, è un argomento taboo, ma se se ne parla ci si esprime in modo troppo diretto rischiando di influenzare troppo chi ci ascolta”*. Su questo aspetto sarebbe utile un ap-

²² Esempi di queste risposte sono stati: “Attualmente non so molto di politica”, “Voterei in seguito ad una spiegazione da chi ne sa più di me”, “Voterei in seguito ad una spiegazione da chi ne sa più di me”, “Sinceramente non ne so molto di politica”, ecc.

²³ Esempi di queste risposte sono stati: “Non è una domanda da porre”, “Non voglio esprimere la mia opinione”, “Non sono affari vostri”, “Il voto è segreto”, ecc.

profondimento qualitativo, tuttavia da questi risultati emerge la delicatezza del tema trattato: da un lato il desiderio (e, forse, anche il bisogno) di poterne parlare e potersi confrontare con il mondo adulto, dall'altro il problema di farlo senza subire l'influenza dei propri interlocutori.

Rispetto al secondo punto, nel questionario era stato fornito un elenco dei principali partiti presenti nel Parlamento italiano e uno spazio libero per dei commenti in cui si dava la possibilità di specificare "altri partiti". In questo spazio libero, molti rispondenti hanno indicato il nome del leader del partito, ma senza scegliere il partito stesso²⁴. Questo potrebbe far pensare che i ragazzi siano attratti dai leader (per lo più, da quelli considerati carismatici) e dalla loro capacità comunicativa, più che dalle proposte o dai progetti dei partiti stessi.

È interessante notare che, tra coloro che hanno dichiarato che se potessero voterebbero, il 23,10% (19,70% + 3,40%) non esprime una preferenza politica (Tabella 6). Sembrerebbe, dunque, che l'idea di poter votare piaccia ad un livello ideale, ma che questo non sia indicatore di una consapevolezza di scelta politica.

Tabella 6

	Se ci dovessero essere delle elezioni adesso e tu potessi votare, voteresti?			
	No Probabilmente no	Non saprei	Sì Probabilmente sì	TOTALE
Esprime preferenza di voto	3,60%	3,00%	26,60%	33,20%
Non so	15,20%	10,30%	19,70%	45,20%
Mi asterrei	15,80%	2,40%	3,40%	21,60%
Totale	34,70%	15,60%	49,70%	100%

In sintesi...

- **Tenersi aggiornati sulle questioni di cronaca o politica** non sembra essere un'abitudine quotidiana degli adolescenti italiani e neanche di quelli trentini: meno di un terzo di questi ultimi (28,7%), infatti, ha risposto di farlo sempre o spesso. Gli studenti dei licei si tengono maggiormente informati rispetto a quelli degli altri istituti.
- Rispetto alla possibilità di **anticipare il voto politico a 16 anni**, la maggior parte dei rispondenti (61,5%) ha affermato di non essere per nulla d'accordo o di esserlo poco. La metà degli interpellati andrebbe a votare, se fosse chiamata a farlo, dimostrando un buon

²⁴ Ad esempio è stato aggiunto nel campo aperto "Salvini", ma non sempre è stato identificato con il partito "Lega".

senso civico. Tuttavia, tale senso civico non è supportato da adeguata conoscenza del mondo della politica, perché solo una piccola percentuale degli studenti ha le idee chiare su chi vorrebbe votare. Molti adolescenti ci hanno scritto di non desiderare condividere con altri le proprie preferenze politiche, perché “questioni private”, da non comunicare ad altri. L'idea del “taboo” delle preferenze politiche sembra riflettere un fenomeno più ampio, in quanto alcuni rispondenti affermano che vorrebbero che a scuola si potesse parlare di questo argomento, che tuttavia non viene affrontato. È possibile che la mancanza della possibilità di confronto su queste questioni si relazioni anche con lo scarso desiderio di anticipare il voto a 16 anni perché, come affermano alcuni adolescenti, non hanno gli strumenti per orientarsi nel complesso panorama politico del nostro Paese.

3.3. La partecipazione all'interno del contesto scolastico

Quasi la totalità dei rispondenti (96,40%) ha partecipato alle assemblee di istituto; tuttavia, solo una minoranza di essi (10,30%) ne ha organizzato una o si è candidata alle elezioni (6,20%). Meno di un quarto dei partecipanti alla ricerca fa parte di un gruppo organizzato all'interno del proprio istituto (23,90%) (Figura 21).

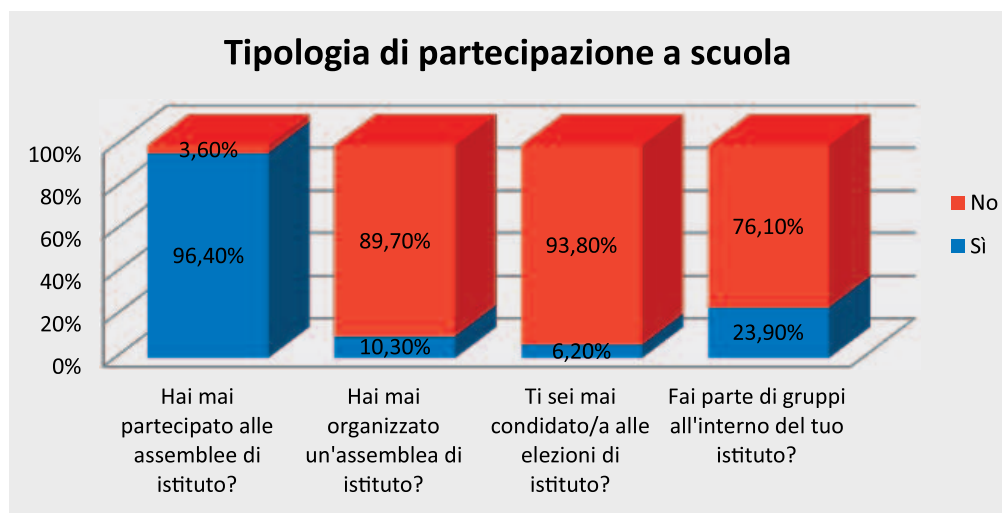


Figura 21

È stato poi chiesto di esprimere un giudizio rispetto alle assemblee di istituto. Tra le opzioni proposte, quelle che ottengono le medie più elevate sono “è un modo per partecipare alla vita sociale” (M = 3,58) e “il mio giudizio dipende dai temi trattati” (M = 3,56); distanziati si collocano “aiutano a riflettere” (M = 3,07) e “penso siano una perdita di tempo” (M = 2,35) (Figura 23).

Non emergono differenze statisticamente significative rispetto al genere. Anche per quanto concerne le tipologie di istituto non emergono differenze statisticamente significative, tuttavia, in termini puramente descrittivi, si può notare una tendenza degli studenti degli istituti professionali ad avere una visione più negativa (o forse più critica) delle assemblee, rispetto ai coetanei degli altri istituti, e soprattutto dei licei, che invece ne hanno una visione più positiva (Figura 22).

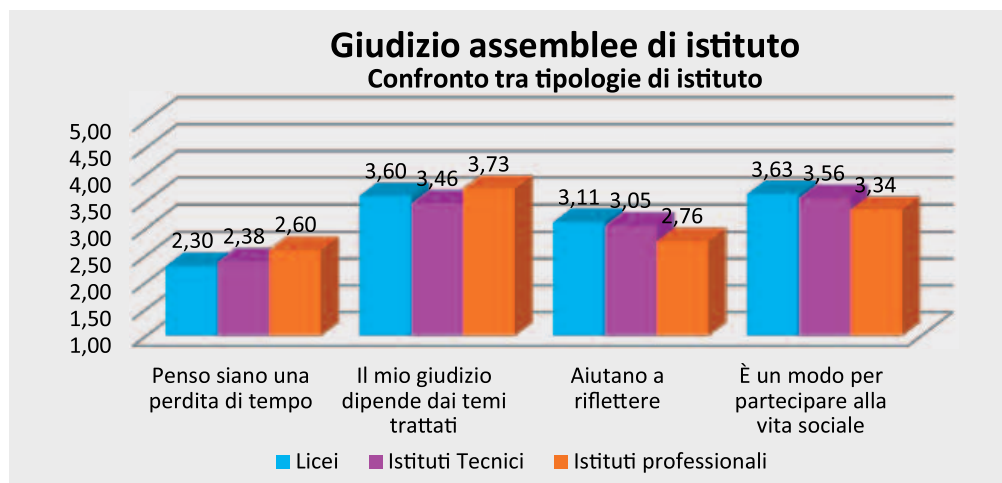


Figura 22 - range di risposta: da 1 = Per nulla d'accordo a 5 = Del tutto d'accordo

Emergono invece alcune differenze statisticamente significative nel confronto tra Trentino ed altre regioni del Nord Italia per quanto concerne "aiutano a riflettere" e "è un modo per partecipare alla vita sociale": nel primo caso, gli studenti trentini riportano medie più basse, nel secondo caso, riportano medie più elevate²⁵ (Figura 23).

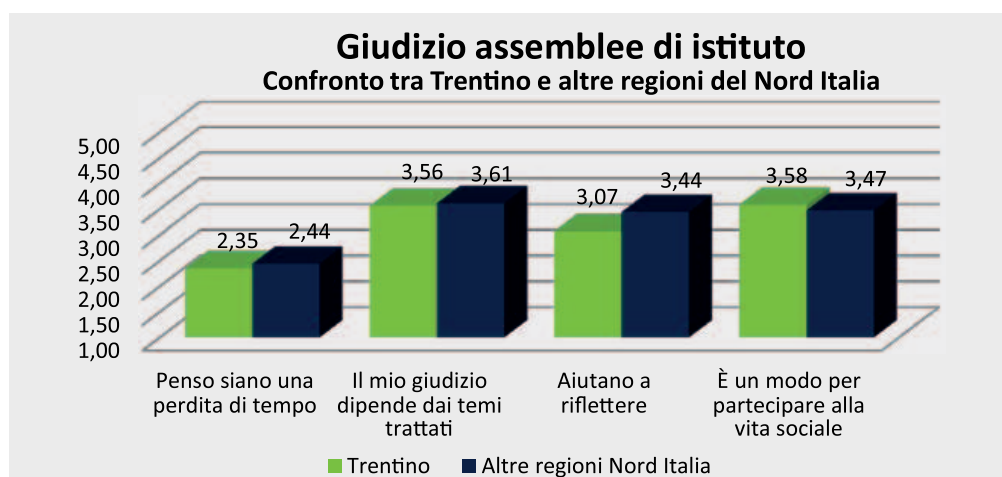


Figura 23 - range di risposta: da 1 = Per nulla d'accordo a 5 = Del tutto d'accordo

²⁵ Aiutano a riflettere, $F(1, 5999) = 59,59, p < ,001$; È un modo per partecipare alla vita sociale, $F(1, 5999) = 5,09, p < ,05$.

Il 29,90% dei rispondenti ha dichiarato di essere stato rappresentante di classe o di istituto almeno una volta durante la propria carriera scolastica. Tra di essi, la maggior parte (97,20%) ha dichiarato di essere stato rappresentante di classe, e una minoranza (7,70%) di istituto (Figura 24).

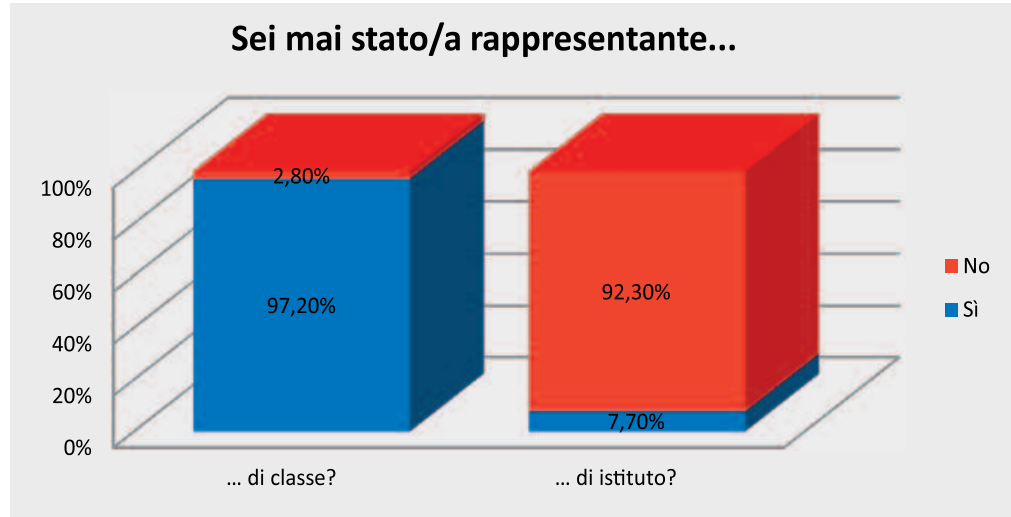


Figura 24

A coloro che hanno dichiarato di essere stati rappresentanti di classe/istituto, è stata inoltre chiesta una valutazione di questa esperienza. La risposta con la media più elevata è "interessante" ($M = 3,74$), seguita da "utile" ($M = 3,68$), "soddisfacente" ($M = 3,37$), "entusiasmante" ($M = 3,31$) e, infine, "faticosa" ($M = 3,25$). La fatica, dunque, seppur presente, non sembra essere un ostacolo a vivere un'esperienza complessivamente intensa e positiva.

Non risultano differenze statisticamente significative rispetto al genere, che emergono invece per quanto concerne le tipologie di istituto: gli istituti tecnici si distinguono dagli altri perchè percepiscono l'esperienza di rappresentante in maniera più negativa, ovvero meno utile, interessante, soddisfacente, ma anche meno faticosa²⁶ (Figura 25).

²⁶ utile, $F(2, 143) = 5,07, p < ,05$; interessante, $F(2, 143) = 3,67, p < ,05$; faticosa, $F(2, 143) = 7,39, p < ,001$; soddisfacente, $F(2, 143) = 4,46, p < ,05$.

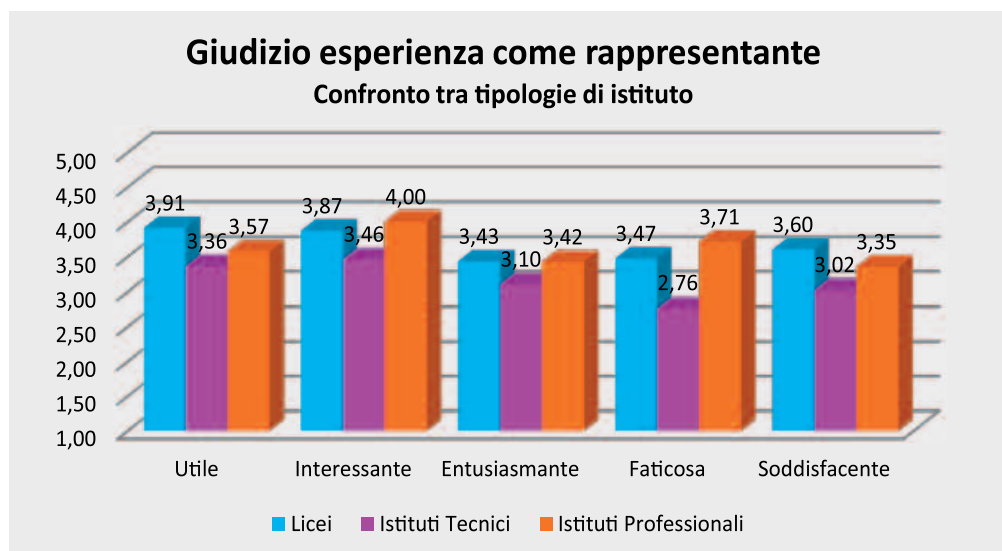


Figura 25 - range di risposta: da 1 = Per nulla d'accordo a 5 = Del tutto d'accordo

Per quanto concerne il confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia non emergono differenze statisticamente significative.

3.4. La possibilità di sperimentare un clima democratico

Con clima democratico si intende la possibilità data agli studenti di poter far sentire la loro voce all'interno del contesto scolastico, di potersi confrontare e dissentire apertamente da insegnanti e compagni, se ciò è fatto in maniera rispettosa dell'altro.

In generale, gli studenti trentini dichiarano di sperimentare, all'interno della propria classe, buoni livelli di clima democratico. In particolare, sentono di poter essere in disaccordo tra di loro e con gli insegnanti, se rispettosi. Sentono anche di essere incoraggiati ad esprimere le proprie opinioni e di aver voce in ciò che accade, anche se con medie lievemente inferiori rispetto agli stimoli precedenti (Figura 26).

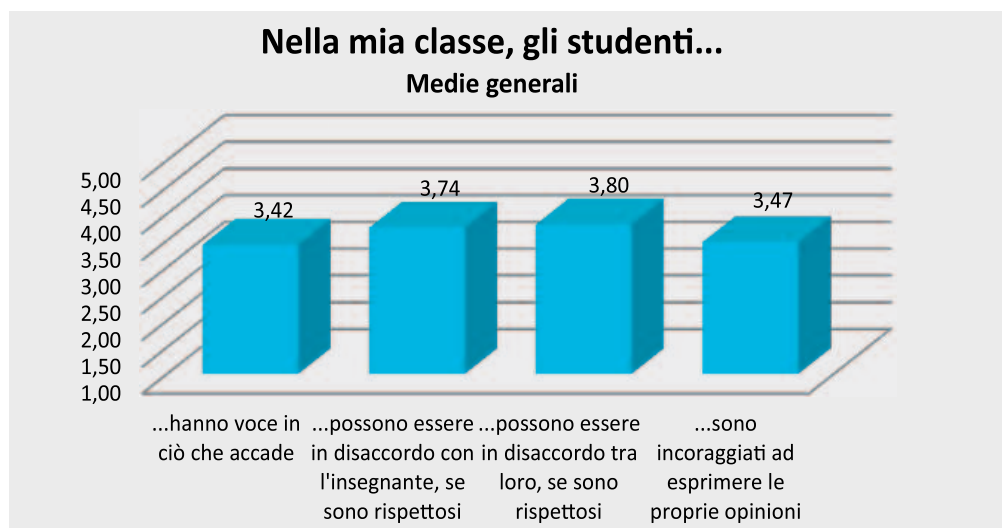


Figura 26 - range di risposta: da 1 = Per nulla d'accordo a 5 = Del tutto d'accordo

Le medie delle quattro affermazioni appena riportate sono state utilizzate per creare un indice di "clima democratico", che è piuttosto elevato ($M = 3,61$). Non emergono differenze di genere, né di tipologia di istituto, né con le altre regioni del Nord Italia.

In sintesi...

- Quasi la totalità degli studenti trentini ha dichiarato di partecipare alle **assemblee di istituto**, ma solo una percentuale esigua di essersi prodigata nell'organizzazione o candidata come rappresentante; inoltre, meno di un terzo ha assunto ruoli quali rappresentante di classe o di istituto.
- Gli studenti trentini, rispetto a quelli delle altre regioni del Nord Italia, sembrano percepire le assemblee scolastiche come occasioni di partecipazione alla vita sociale, più che come aiuto a riflettere su alcune tematiche, e questo dato è ancor più interessante se si pensa che alcune ricerche mettono in luce come queste forme di partecipazione siano precursori in età adulta proprio dell'impegno civico (Barber, Eccles & Stone, 2001; Marzana *et al.*, 2014; Niemi & Junn, 2000; Verba, *et al.*, 1995).
- Tra coloro che hanno avuto modo di sperimentarsi come **rappresentanti di classe o di istituto**, la valutazione dell'esperienza è positiva, pur non negando la fatica che l'assunzione del ruolo inevitabilmente implica, e in linea con le medie delle altre regioni del Nord Italia. Le femmine sembrano valutare più positivamente l'esperienza rispetto ai coetanei. Risulta decisamente interessante il dato sugli studenti degli istituti tecnici, che sembrano meno soddisfatti (o forse più critici?) delle loro esperienze come

- rappresentanti, rispetto ai coetanei degli altri istituti.
- In generale, gli studenti trentini percepiscono di poter vivere un buon **clima democratico** all'interno dei propri contesti scolastici, grazie alla possibilità di avere voce e di essere ascoltati dai propri compagni ed insegnanti.
 - Da questi risultati sembrerebbe che la maggior parte degli studenti trentini (ma si potrebbe parlare di una tendenza nazionale, o, forse, addirittura generazionale) siano interessati e disposti a partecipare alla vita scolastica attraverso le molteplici occasioni che essa offre, trovando anche un terreno fertile nei loro contesti scolastici, ma solo una piccola parte di essi è disposto a mettersi in gioco "in prima linea".

3.5. Competenze e risorse: senso di comunità, impegno ambientale, responsabilità sociale, competenze civiche

La locuzione "senso di comunità" si utilizza in riferimento al sentimento che le persone hanno in merito ad una comune appartenenza, al legame esistente tra di loro e con il contesto di vita, alla fiducia condivisa che i bisogni propri e quelli degli altri possano venir soddisfatti attraverso l'impegno comune. L'impegno ambientale è inteso come quell'insieme di azioni tese a salvaguardare l'ambiente e, di conseguenza, anche chi lo abita. La responsabilità sociale indica la consapevolezza della propria "responsabilità" per il benessere personale e altrui. Infine, le competenze civiche fanno riferimento ad una dimensione "pratica", relativa al possedere effettivamente competenze utili ad operare nella comunità, quali ad esempio le capacità di lettura e di azione nel contesto.

In generale, i rispondenti mostrano un livello di senso di comunità per il proprio paese/città appena al di sopra della media ($M = 3,29$). Non emergono differenze statisticamente significative rispetto al genere, alla tipologia di istituto o con le altre regioni del Nord Italia.

Rispetto invece alla responsabilità sociale, le medie degli adolescenti trentini sono abbastanza elevate ($M = 4,20$); le competenze civiche ($M = 3,78$) e ancor di più l'impegno ambientale ($M = 3,49$) si collocano invece rispettivamente abbastanza e poco al di sopra della media (Figura 29).

Per quanto concerne il genere, emerge una differenza statisticamente significativa solo per la responsabilità sociale, che è più elevata per le femmine rispetto ai maschi²⁷ (Figura 27).

²⁷ $F(1, 493) = 41,95, p < ,001$.

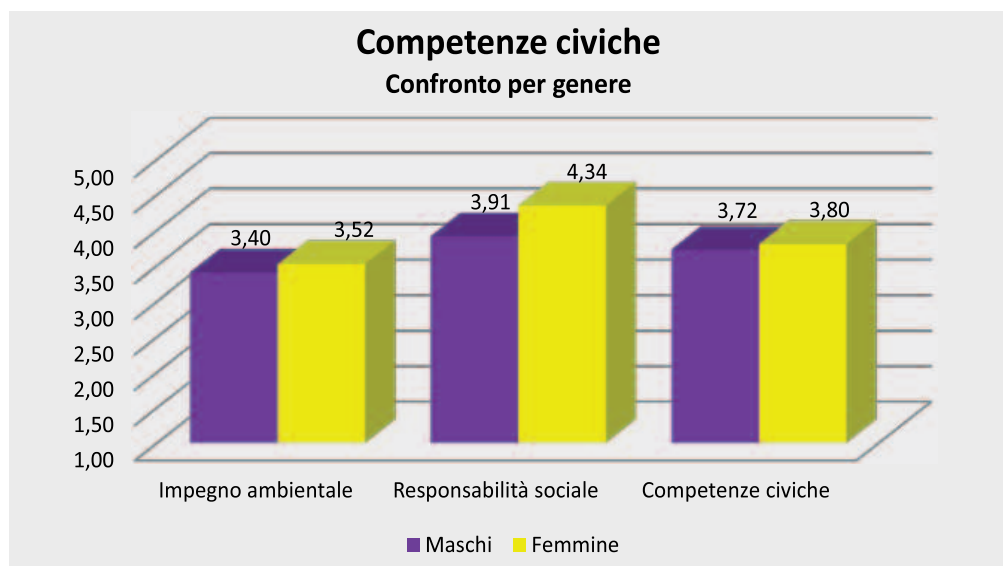


Figura 27

Emergono differenze statisticamente significative rispetto alle tipologie di istituto per tutte e tre le variabili considerate²⁸; sono gli studenti del liceo a riportare medie più elevate, differenziandosi per impegno ambientale da quelli degli istituti professionali, che riportano le medie più basse, e per responsabilità sociale e competenze civiche da quelli degli istituti tecnici, in questi casi sono loro a riportare le medie più basse (Figura 28).

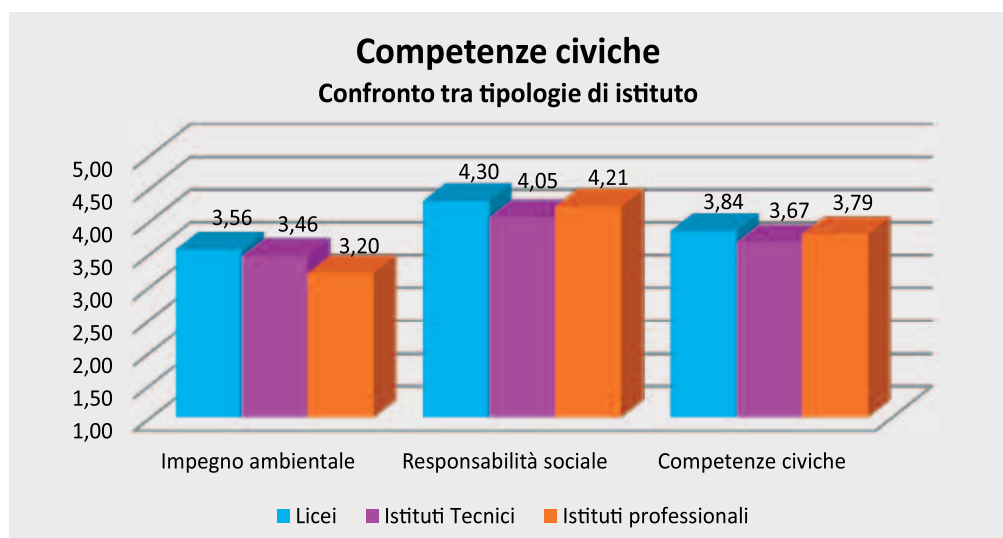


Figura 28

²⁸ Impegno ambientale: $F(2, 347) = 3,28, p < ,05$; responsabilità sociale: $F(2, 497) = 6,26, p < ,01$; competenze civiche: $F(2, 497) = 3,78, p < ,05$.

Rispetto al confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia emergono differenze statisticamente significative per quanto concerne la responsabilità sociale e le competenze civiche²⁹, che in entrambi i casi sono più elevate in Trentino (Figura 29).

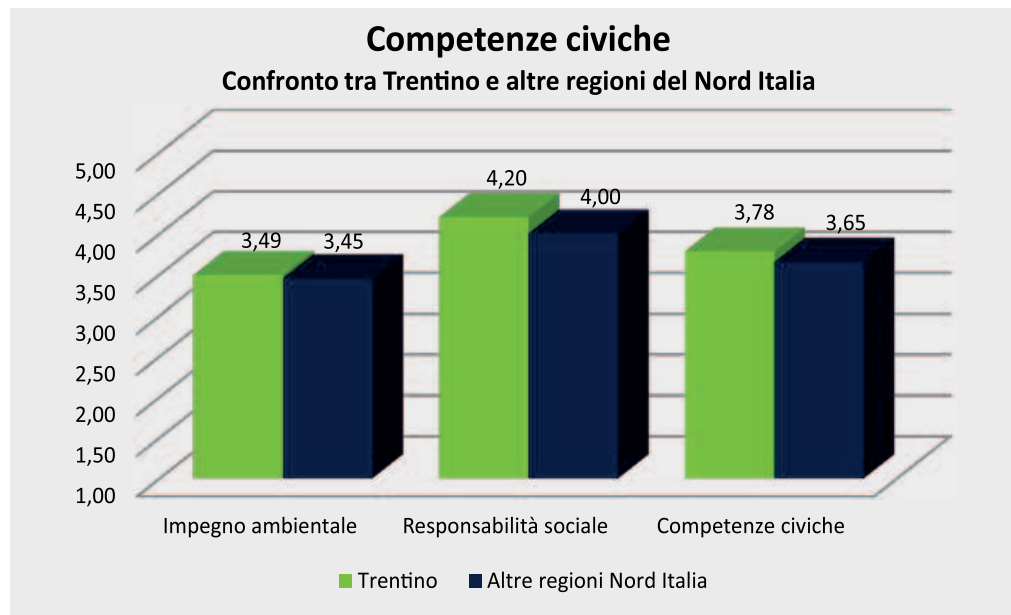


Figura 29

Un'attenzione particolare meritano gli item che costituiscono l'indice di impegno ambientale, in quanto composto da aspetti che indagano tre differenti sfaccettature: spegnere luci o dispositivi elettronici quando non si utilizzano, limitare il consumo di carta e prestare attenzione al consumo di acqua durante le docce. Il primo comportamento è indubbiamente quello messo in atto più frequentemente dai rispondenti (da "spesso" a "sempre"), seguito dal limitare il consumo di carta (poco più di "qualche volta") e, infine, meno attenzione è posta per la conservazione dell'acqua (meno di "qualche volta") (Figura 30).

²⁹ Responsabilità sociale: $F(1, 6068) = 28,27, p < ,001$; Competenze civiche: $F(1, 6068) = 14,28, p < ,001$.

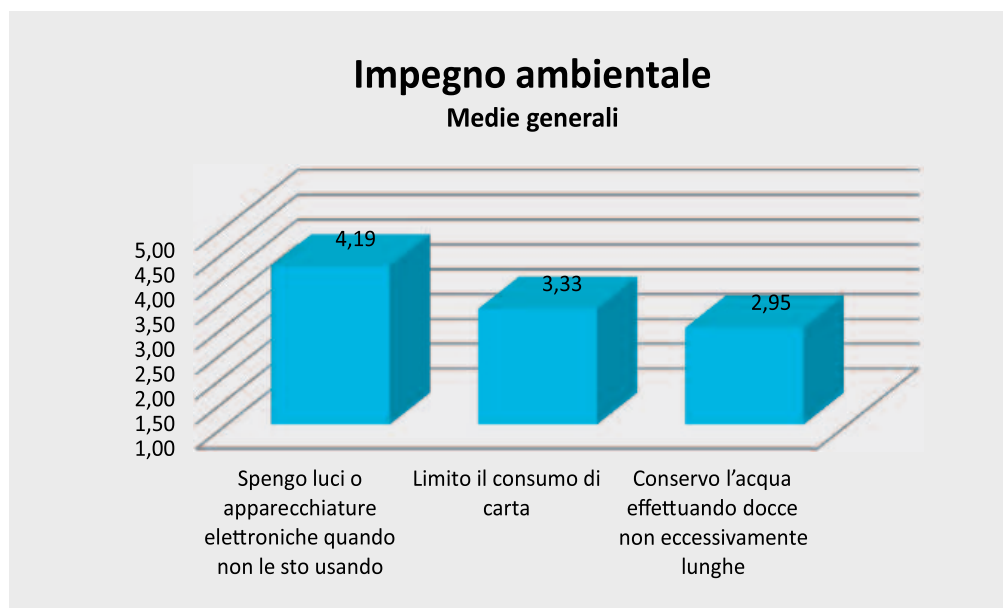


Figura 30

In sintesi...

- Il senso di comunità rispetto al proprio paese/alla propria città, le competenze civiche e l'impegno ambientale si attestano intorno a livelli di poco più elevati della media, mentre la responsabilità sociale è più elevata, soprattutto per le femmine. Gli studenti dei licei riportano medie più elevate per tutti gli aspetti considerati, ad eccezione del senso di comunità, per cui non emergono differenze rispetto ai coetanei di altri istituti. Responsabilità sociale e competenze civiche sono inoltre più elevate per gli studenti del trentino che per quelli di altre regioni del Nord Italia. Tra i comportamenti a favore dell'ambiente, la maggior parte degli adolescenti riportano di spegnere le luci o le apparecchiature elettroniche quando non vengono utilizzate, meno diffuso è il risparmio della carta, e ancora meno il risparmio di acqua quando si fa la doccia.

Bibliografia

- Alfieri, S. & Marta, E. (2018). *Generazione Z. Un'indagine sugli studenti trentini*. Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Alfieri, S. & Marta, E. (2018). *Generazione Z. I giovani trentini. Indagine 2018*. Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Alfieri, S. & Marta, E. (2019). *Generazione Z - Trento. Le relazioni. Report di ricerca 2018-2019*. Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Alfieri, S., Marzana, D., Marta, E., & Vecina, M. L. (2017). La sfida della partecipazione in adolescenza. Una ricerca sulla relazione tra avere voce in famiglia e a scuola e l'Identità Civica. *Psicologia dell'educazione*, 1, 113-126.
- Atkins, R., & Hart, D. (2003). Neighborhoods, adults, and the development of civic identity in urban youth. *Applied Developmental Science*, 7(3), 156-164.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of adolescent research*, 16(5), 429-455.
- Barber, B.L., Stone, M. R., Hunt, J.E., & Eccles, J. (2005). Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. In J.L. Mahoney, R.W. Larson, J.S. Eccles (a cura di), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 185-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borghi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia, tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, luglio-ottobre, 5-10.
- Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing Sense of Community on adolescents: validating the brief scale of Sense of Community in adolescents (SOC-A). *Journal of community psychology*, 38(3), 276-292.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conover, P. J., & Searing, D. D. (2000). A political socialization perspective. In McDonnell, L.M., Timpane, P. M., & Benjamin, R. (Eds.), *Rediscovering the democratic purposes of education* (pp. 91-124). Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of adolescence*, 35(3), 521-532.
- D'Angelo, C. & Gozzoli, C. (2020). L'esperienza sportiva in adolescenza e il ruolo delle relazioni. In Alfieri, S., Marta, E., & Bignardi, P. Adolescenti e relazioni significative. Indagine Generazione Z. 2018-2019. (pp.159-184) Milano: Vita e Pensiero.
- De Piccoli, N. (2005). Sulla partecipazione. *Psicologia di Comunità*, 2, 27-36.
- Dudley, R. L., & Gitelson, A. R. (2002). Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization?. *Applied Developmental Science*, 6(4), 175-182.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). Norton & company.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, L. S. (2007). School and commu-

- nity climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421–431. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.421>
- Flanagan, C. A. (2008). Young people's civic engagement and political development. In A. Furlong (Ed.), *International handbook of youth and young adulthood*. Oxford: Routledge.
- Flanagan, C. A., & Faison, N. (2001). Youth civic development: implications of research for social policy and programs. Social Policy Report, Available at <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2379-3988.2001.tb00040.x>
- Flanagan, C., Levine, P., & Settersten, R. (2009). Civic engagement and the changing transition to adulthood. *CIRCLE*, 10(18), 10.
- Fletcher, A. C., Elder, G. H. J., & Mekos, D. (2000). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10(1), 29-48.
- Gallino, L. (1988), *Dizionario di sociologia*. Milano: Utet.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of research on adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hart, D., & Gullan, R. (2010). The sources of adolescent activism: Historical and contemporary findings. In L. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 67–90). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Lack D. E., Sehn Z. L., Wall M. P. (2008). *Parental involvement in competitive youth sport settings*. *Psychology of sport and exercise*, 9(5), 663-685.
- Holt, N. L. & Neely, K.C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6, 299-316.
- Lerner, R.M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*, White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine, Washington, DC, National Academies of Science.
- Mahoney, J., Eccles, J., & Larson, R. (2004). Processes of adjustment in organized out-of-school activities: Opportunities and risks. *New Directions for Youth Development*, 101, 115–144.
- Mahoney, J., Harris, A., Eccles, J. (2006). Organized Activity Participation, Positive Youth Development, and the Over-Scheduling Hypothesis. *Social Policy Report*, 20(4), 1-32.
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J., & Lord, H. (2005). Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In J. Mahoney, R. Larson, J. Eccles (a cura di), *Organized Activities as Developmental Contexts: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (pp. 3-22). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Mannarini, T. (2004). *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali* (Vol. 228). Milano: FrancoAngeli.

- Marzana D, Vecina ML, Marta E, & Chacón F. (2014). Memory of the Quality of Group -Experiences During Childhood and Adolescence in Predicting Volunteerism in Young Adults. *Voluntas*, 26, 1-17.
- Marzana, D. (2011). *Volontari si diventa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marzana, D., Vecina, M. L., Marta, E. & Chacón, F. (2014). Group experiences during childhood and adolescence in predicting volunteerism in young adults. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 25(4), 1-17.
- Mazzoni, D. & Cicognani, E. (2009). Partecipazione sociale e benessere in adolescenza: una rassegna della letteratura. *Psicologia scolastica*, 8(2), 225-253.
- Metzger, A., & Smetana, J. G. (2010). Social cognitive development and adolescent civic engagement. In L. Sherrod, C. Flanagan, & J. Torney-Purta (Eds.), *Handbook research on civic engagement in youth* (pp. 221–248). Hoboken, NJ: Wiley.
- Handbook research on civic engagement in youth (pp. 221–248). Hoboken, NJ: Wiley.
- Metzger, A., Alvis, L. M., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A., & Wray-Lake, L. (2018). The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 47(8), 1663-1683.
- Niemi, R., & Junn, J. (2000). *Civic education: What makes students learn*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Perkins, D. D., & Long, D. A. (2002). Neighborhood sense of community and social capital. In *Psychological sense of community* (pp. 291-318). Boston, MA: Springer.
- Piliavin, J. A. (2005). Feeling good by doing good: Health consequences of social service. *Processes of Community Change and Social Action*, 1, 29-50.
- Pozzi, M., Pistoni, C., & Alfieri, S. (2017). Verso una psicologia della partecipazione. Una sistematizzazione teorica dei rapporti tra le azioni nel sociale. *Psicologia sociale*, 12(3), 253-276.
- Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003a). What is a youth development program? Identification and defining principles. *Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives*, 2, 197-223.
- Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003b). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003c). *Youth development programs: Risk, prevention and policy*. *Journal of adolescent health*, 32(3), 170-182.
- Salvini, A. (2012). Contro la tesi della disaffezione. Riflessioni sul rapporto tra giovani e volontariato. *V Dossier*, 3(1), settembre 2012.
- Sherrod, L. (2002). Promoting the development of citizenship in diverse youth. Available at <http://www.apsanet.org>.
- Thomas, E. F., Mavor, K. I., and McGarty, C. 2012. "Social Identities Facilitate and Encapsulate Action-Relevant Constructs: A Test of the Social Identity Model of Collective Action", *Group Processes & Intergroup Relations*(15:1), pp. 75-88

- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in 28 countries: civic knowledge at age fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., & Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.
- Van Goethem, A. A., Van Hoof, A., van Aken, M. A., de Castro, B. O., & Raaijmakers, Q. A. (2014). Socialising adolescent volunteering: How important are parents and friends? Age dependent effects of parents and friends on adolescents' volunteering behaviours. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(2), 94-101.
- van Zomeren, M., Saguy, T., & Schellhaas, F. M. H. (2013). Believing in “making a difference” to collective efforts: Participative efficacy beliefs as a unique predictor of collective action. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(5), 618–634. <https://doi.org/10.1177/1368430212467476>
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wandersman, A., & Florin, P. (2000), “Citizen Participation and community organizations”, in J. Rappaport, E. Seidman, *Handbook of community psychology* (pp. 247-272). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Weiss, M. R., Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). *Promoting positive youth development through physical activity*. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 10, 1-8.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual review of sociology*, 26(1), 215-240.
- Winter, N. (2003). *Social capital, civic engagement and positive youth development outcomes*. Washington, DC: Edna McConnell Clark Foundation.
- Zamagni, S. (2011). Del volontariato organizzato. *Psicologia sociale*, 6(3), 269-278.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2020
da Tipografia Mercurio – Rovereto



Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori

È l'ente fondatore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Ha per scopo la formazione, la ricerca, la promozione e lo sviluppo degli studi superiori in ogni disciplina e di porsi come riferimento culturale nelle scelte strategiche e negli indirizzi ideali e formativi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Cura annualmente il *Rapporto giovani sulla Condizione giovanile in Italia* per studiare la realtà dei giovani attraverso la loro voce e mettere a disposizione dati, analisi, riflessioni, proposte di intervento.

IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa ed ente strumentale della Provincia autonoma di Trento – ha il compito di promuovere e realizzare azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative, anche relative alla condizione giovanile, e di favorire iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica.

L'indagine è stata realizzata con il contributo delle Istituzioni scolastiche e formative della Provincia autonoma di Trento e di: Sara Alfieri, Luciano Covi, Alma Rosa Laurenti Argento, Elena Marta.