

eum x psicología

Il contributo della Psicologia Sociale allo studio dell'adolescenza e della giovinanza

Traguardi raggiunti e nuove sfide da affrontare

a cura di Augusto Palmonari e Barbara Pojaghi

eum

Indice

- 7 Introduzione
di Barbara Pojaghi
- 9 Parte prima
- 11 Wim Meeus, Elisabetta Crocetti
Psicologia sociale e adolescenza
- 23 Massimo Santinello, Lorenza Dallago, Alessio Vieno
Contesti di vita quotidiana e benessere psicosociale in preadolescenza
- 37 Eugenio De Gregorio, Patrizia Patrizi, Bruna Dighera, Francesca Mosiello, Massimo Tarantola
Giovani e relazioni familiari, rischi e risorse personali e comunitarie: il contributo della psicologia sociale e dei metodi qualitativi
- 55 Laura Migliorini
Adolescenza e contesti multipli: ricerche, modelli e traiettorie
- 75 Elisabetta Crocetti, Alessandra Fermani, Barbara Pojaghi
La formazione dell'identità come compito di sviluppo centrale dell'adolescenza
- 103 Margherita Lanz, Elena Marta, Eugenia Scabini
Transizione all'età adulta e relazioni intergenerazionali: un programma di ricerca
- 125 Caterna Arcidiacono, Fortuna Procentese, Immacolata Di Napoli
Giovani e contesti di vita: senso di appartenenza, fiducia e orientamento all'azione

ISBN 978-88-6056-173-2

©2009 eum edizioni università di macerata
via Carducci (c/o Centro Direzionale) - 62100 Macerata
info.ceum@unimc.it
<http://ceum.unimc.it>

Stampa:
stampalibri.it - Edizioni SIMPLE
via Trento, 14 - 62100 Macerata
info@stampalibri.it
www.stampalibri.it

- 147 Elvira Cicognani, Bruna Zani
Adolescenti e comunità locale. Un percorso di indagine
- 175 Parte seconda
Lo studio dell'adolescenza e della giovinezza in un'ottica transdisciplinare
- 177 Andrea Smorti
- 189 Eugenia Scabini
- 197 Riccardo Grassi
- 207 Conclusioni
di Augusto Palmonari

Introduzione

di Barbara Pojaghi

La finalità di queste giornate di studio, che abbiamo discusso a lungo con Augusto Palmonari e che abbiamo presentato ai soci dell'AIP all'ultima assemblea a Cesena, è quella di trovarci a lavorare e riflettere attorno ad un tema che è molto rilevante non solo tra studiosi e ricercatori che lavorano da anni sulle tematiche adolescenziali e giovanili, ma che ha anche una rilevanza sociale e, in alcuni casi, rappresenta un'emergenza. Forse è quindi opportuno che, proprio per la complessità del tema, proviamo ad ascoltare i punti di vista degli altri, gli approcci diversi, con una logica di cooperazione e di rielaborazione delle differenze che ognuno di noi evidenzia nell'attività di ricerca. Per questo non parleremo solo di risultati, di ricerche terminate, come di solito si fa ai convegni, ma cercheremo di mettere la nostra attenzione su lavori in itinere così che l'occhio dell'altro ci potrà essere utile per scoprire quali sono i punti di forza e i punti di debolezza dei nostri lavori. Insieme possiamo anche riflettere su alcune criticità delle nostre ricerche, sulle diverse realtà territoriali e quindi anche sulla tipologia differente di adolescenti con cui ci troviamo a lavorare. Nella finalità, sono veramente due giornate di studio! Ce ne andremo non tanto con dei risultati quanto piuttosto con tante idee da verificare ed anche alcuni dubbi da fugare. La presenza del prof. Wim Meeus, dell'Università di Utrecht, direttore del Centro di ricerca sull'adolescenza, ci introdurrà al tema delle giornate di studio, poiché sarà centrato proprio sul ruolo della psicologia sociale nella ricerca sull'adolescenza. Con Augusto Palmonari

abbiamo pensato poi a gruppi di ricercatori che operano da anni in questo settore di ricerca in diversi atenei. Ci saranno interventi di colleghi dell'Università di Padova, dell'Università di Sassari, dell'Università di Genova, dell'Università Cattolica di Milano, dell'Università di Napoli, dell'Università di Bologna e del gruppo di ricerca di Macerata. Ogni gruppo presenta una sfaccettatura del problema che in ogni caso si snoda come se un filo rosso lo tenesse unito.

La tavola rotonda risponde all'esigenza di dialogare non solo tra noi, psicologi sociali, ma anche con chi, sociologi e psicologi dello sviluppo, ricercano da prospettive diverse su questo tema, facendo nostro l'insegnamento lewiniano che auspicava un'apertura multidisciplinare, apertura che ha permeato tutta la sua opera.

Voglio ringraziare per il sostegno che hanno dato alla realizzazione delle nostre giornate l'Associazione Italiana di Psicologia, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, l'Amministrazione Provinciale di Macerata, la Fondazione Cassa di Risparmio della Provincia di Macerata, il Centro di Ricerca in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Un ringraziamento molto speciale va al prof. Meeus che ha voluto partecipare ai nostri lavori in maniera attiva e propositiva.

Parte prima

- Smetana, J.G., Campione-Barr, N., Metzger, A.
2006 *Adolescent development in interpersonal and societal contexts*, «Annual Review of Psychology», 57, pp. 255-284.
- Smith, E.P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C.C., Seay, R.C.
1999 *Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence*, «Journal of Adolescence», 22, pp. 867-880.
- Speltini, G.
2005 *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Bologna, il Mulino.
- Swenson, R.R., Prelow, H.M.
2005 *Ethnic identity, self-esteem, and perceived efficacy as mediators of the relation of supportive parenting to psychosocial outcomes among urban adolescents*, «Journal of Adolescence», 28, pp. 465-477.
- Tajfel, H.
1981 *Human groups and social categories. Studies in social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press; tr. it. *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, il Mulino, 1985.
- Trickett, E.
1996 *A future for community psychology: The contexts of diversity and the diversity of the context*, «American Journal of Community Psychology», 24 (2), pp. 209-234.
- Umana-Taylor, A.J.
2004 *Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context*, «Journal of Adolescence», 27, pp. 139-146.
- Yasui, M., LaRue Dorham, C., Dishion, T.J.
2004 *Ethnic identity and psychological adjustment: A validity analysis for European American and African American adolescents*, «Journal of Adolescent Research», 19 (6), pp. 807-825.

Elisabetta Crocetti, Alessandra Fermani, Barbara Pojaghi*

La formazione dell'identità come compito di sviluppo centrale dell'adolescenza

Introduzione

L'adolescenza è un periodo evolutivo durante il quale gli individui devono confrontarsi con molti compiti di sviluppo (Havighurst 1953), il più significativo dei quali è la costruzione della propria identità (Erikson 1968). Gli individui devono essere capaci di scegliere una prospettiva di sviluppo, impegnandosi nei vari ambiti della realtà (Palmonari, Pombeni, Kirchler 1992). Erikson (1950; 1968) è stato il primo Autore che ha sottolineato come nel ciclo di vita ci siano una serie di compiti che gli individui devono affrontare e la formazione dell'identità è uno di questi. Tale compito rappresenta, quindi, una sfida continua, dall'infanzia fino all'età adulta e alla terza età, ma è soprattutto in adolescenza che acquista una rilevanza particolare. Infatti, in questo periodo gli individui devono ristrutturare la loro identità a seguito dei rapidi cambiamenti che avvengono a livello fisico (dovuti allo sviluppo puberale), a livello cognitivo (legati all'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo) e sociale (dovuti all'ingresso in una nuova scuola, alla formazione di nuovi legami di amicizia e al cambiamento nelle relazioni familiari). Tutti questi cambiamenti fanno sì che gli adolescenti si sentano come “*uomini marginali*”, come scritto da Lewin (1939), in quanto, passando da un'area

* Dipartimento di scienze dell'educazione e della formazione, Università di Macerata.

del loro spazio di vita all'altra, non sono più bambini, ma neanche adulti, per cui vivono al margine del mondo ben conosciuto dell'infanzia, senza essere ancora equipaggiati a fare il loro ingresso nel mondo adulto.

Secondo Erikson (1950; 1968) il dilemma da affrontare riguarda la tensione fra *identità e diffusione dell'identità*. Acquisire un'identità significa sviluppare un "Io" autonomo, capace di iniziare e portare a termine un impegno preso, scelto fra diverse alternative e in linea con i propri interessi, talenti e valori. Se il processo di costruzione dell'identità riesce con successo, l'individuo avrà un sé ben definito, coerente e distinto da quello degli altri. Egli riuscirà a sistematizzare con chiarezza i propri orientamenti di vita ed esperirà una condizione di benessere personale e sociale. Se invece tale processo non avviene con successo, l'individuo passerà da un'identificazione ad un'altra, provando ruoli sociali diversi, senza riuscire a trovarne uno su cui investire stabilmente le proprie energie.

Marcia (1966) ha approfondito mediante la ricerca empirica la teoria di Erikson, cercando di operazionalizzare il costrutto di identità. Egli ha identificato due variabili che permettono di comprendere come avviene lo sviluppo identitario: l'esplorazione e l'impegno. Marcia definisce l'*esplorazione* (crisi) come la valutazione di varie alternative finalizzata ad arrivare a una decisione sui propri obiettivi, valori e atteggiamenti. L'esito dell'esplorazione può essere la scelta di un aspetto con cui impegnarsi o l'abbandono della ricerca senza aver raggiunto nessuna conclusione valida. L'*impegno* implica fare una chiara scelta sugli ambiti dell'identità e intraprendere un'attività significativa diretta all'implementazione di tale scelta. In presenza di un impegno il comportamento dell'individuo è guidato dalla scelta fatta. L'assenza di impegno implica, invece, una condotta essenzialmente mutevole. Combinando le due dimensioni dell'esplorazione e dell'impegno Marcia (1966) ha proposto quattro possibili stati dell'identità. Gli individui che hanno esplorato attivamente varie alternative fino ad assumere impegni precisi a lungo termine in vari ambiti hanno raggiunto lo stato di *acquisizione* dell'identità. Gli indivi-

dui che sono nella fase esplorativa delle varie alternative e non hanno ancora assunto alcun impegno sono nello stato di *moratorium*. Gli individui che si sono impegnati in determinati ambiti (ad esempio quello politico, religioso, professionale) mantenendo le identificazioni e i valori dell'infanzia, senza nessun processo di esplorazione e, quindi, senza nessuna valutazione delle diverse alternative sono in uno stato di *blocco* dell'identità. Infine, gli individui che hanno esplorato in maniera superficiale e confusa delle possibilità e non sono giunti a nessun investimento fruttuoso su specifici obiettivi sono in uno stato di *diffusione* dell'identità.

Il modello degli stati dell'identità di Marcia ha avuto il merito di ispirare moltissime ricerche finalizzate a individuare differenze tra gli adolescenti che hanno raggiunto i vari stati dell'identità (per una rassegna si veda Kroger 2003). Tuttavia tale modello è stato sottoposto anche a delle critiche. In particolare due sono le questioni che sono state sollevate. Côté e Levine (1988), Blasi e Glodis (1995), e van Hoof (1999) hanno sottolineato che il modello di Marcia semplifica la complessità del pensiero eriksoniano sullo sviluppo dell'identità e pertanto non riesce a rendere conto di tutti i concetti proposti da Erikson. Tuttavia, in risposta a questa critica, si può dire che Marcia non ha mai sostenuto che il suo scopo era quello di spiegare tutti gli aspetti relativi alla formazione della identità discussi da Erikson (Kroger 2003; Waterman 1988). Il pensiero di Erikson è così ricco e complesso da essere difficilmente sintetizzabile in un unico modello empirico. Il problema non è tanto criticare il modello di Marcia perché incapace di tener conto di tutti gli aspetti della teoria di Erikson, bensì la sfida per i ricercatori consiste nel comprendere come i modelli empirici che vengono sviluppati possano trarre ispirazione dalla profondità del pensiero di Erikson.

Una seconda critica mossa al paradigma della Marcia ha sottolineato che tale modello descrive quali sono i possibili esiti del processo di formazione dell'identità descritto da Erikson, ma non spiega come l'identità si forma e si modifica nel tempo (Bosma 1985). Questa critica è stata particolarmente costruttiva, in quanto ha stimolato un nuovo impulso nel campo di

ricerca sull'identità. Infatti, Grotevant (1987), Stephen, Fraser e Marcia (1992) e Marcia (1993) stesso hanno riconosciuto l'importanza di studiare il processo di formazione dell'identità piuttosto che concentrarsi esclusivamente sui suoi risultati. Diversi studiosi hanno raccolto tale sfida proponendo paradigmi relativi alla dinamica che porta alla formazione dell'identità (Berzonsky 1989; Bosma 1985; Meeus 1996; Meeus, Iedema, Helsen, Vollebergh 1999). In particolare, Bosma (1985) e Meeus (1996) hanno sviluppato il modello di Marcia, indagando il significato dell'impegno e dell'esplorazione. Bosma (1985) ha evidenziato l'importanza di distinguere tra acquisizione dell'impegno e identificazione con l'impegno preso: un impegno può contribuire a un chiaro senso di identità solo se gli individui si identificano con la scelta effettuata. Meeus (1996) ha introdotto una nuova concettualizzazione dell'esplorazione, vista come una modalità di vivere l'impegno attivamente, riflettendo su di esso, cercando informazioni o confrontandosi con altre persone (Meeus, Iedema, Maassen 2002). Ciò implica che il focus non sia più sul ruolo svolto dall'esplorazione nella definizione di un impegno con uno o più aspetti della realtà (come era nel modello di Marcia), ma nella funzione che l'esplorazione assolve nel mantenere e validare gli impegni esistenti. Luyckx, Goossens, Soenens e Beyers (2006) hanno enfatizzato la distinzione tra le due concettualizzazioni dell'esplorazione denominandole, rispettivamente, *esplorazione in ampiezza* ed *esplorazione in profondità*.

1. Un modello tridimensionale per lo studio dell'identità

Al fine di cogliere la dinamica che sottende la formazione e revisione dell'identità personale abbiamo proposto un modello che considera l'interazione tra tre processi: l'impegno, l'esplorazione in profondità e la riconsiderazione dell'impegno (Crocetti, Rubini, Meeus 2008). Nello specifico, l'*impegno* fa riferimento alle scelte fatte negli ambiti rilevanti dell'identità e alla misura in cui gli individui si identificano con tali scelte. *L'esplorazione in*

profondità rappresenta una modalità di vivere l'impegno attivamente, per esempio riflettendo su di esso, cercando informazioni o confrontandosi con altre persone. La *riconsiderazione dell'impegno* fa riferimento ai tentativi degli individui di confrontare i loro impegni con altre alternative disponibili e agli sforzi di cambiare gli impegni assunti in quanto non più soddisfacenti.

Questa concettualizzazione del processo di formazione dell'identità implica una doppia valutazione degli impegni. Nello specifico, l'esplorazione in profondità indica se gli adolescenti gestiscano gli impegni presi in modo attivo, riflettendo su di essi. Quindi la funzione dell'esplorazione in profondità consta nel validare e rafforzare gli impegni presi. Infatti, l'esplorazione in profondità va di pari passo con l'impegno: quanto più le persone si identificano con gli impegni assunti tanto più li approfondiscono (Meeus *et al.* 2002). La riconsiderazione dell'impegno, invece, indica se gli adolescenti stanno considerando la possibilità di rinunciare ai loro impegni per assumerne di nuovi, più corrispondenti alle loro caratteristiche e aspirazioni. Il concetto di riconsiderazione dell'impegno da un lato è simile al costrutto di esplorazione proposto da Marcia (1966), in quanto entrambi i concetti fanno riferimento alla ricerca di nuovi impegni, dall'altro lato se ne differenzia, in quanto la riconsiderazione dell'impegno è un processo più specifico che parte dalla valutazione degli impegni attuali e non da una generica mancanza di impegni.

Per misurare la riconsiderazione dell'impegno, in aggiunta all'impegno e all'esplorazione in profondità, abbiamo sviluppato una nuova scala, l'*Utrecht-Management of Identity Commitments Scale* (U-MICS), che rappresenta un'estensione dell'*Utrecht-Groningen Identity Development Scale* (U-GIDS; Meeus 1996). Tale scala, originariamente sviluppata in olandese (Crocetti *et al.* 2008a), e successivamente validata in italiano (Crocetti, Klimstra, Fermani, Meeus 2008), presenta ottime proprietà psicometriche e può essere usata per misurare i livelli d'impegno, esplorazione e riconsiderazione in vari ambiti dell'identità.

I risultati di uno studio condotto con quasi duemila adolescenti olandesi (Crocetti *et al.* 2008a) hanno evidenziato, mediante le

Analisi Fattoriali Confermative (CFA), che il modello tri-fattoriale presentava un ottimo *fit* ed era statisticamente migliore rispetto a modelli alternativi più semplici, uni- e bi-fattoriali. Inoltre, tale modello presentava un ottimo *fit* non solo nel campione generale, ma anche in specifici sottogruppi composti in base al genere, all'età e all'appartenenza etnica. Quindi il modello è applicabile sia ai maschi sia alle femmine, sia agli adolescenti di 10-13 anni sia a quelli più grandi di età compresa tra i 14 ed i 19 anni, e soprattutto è adatto non solo per gli olandesi ma anche per gli adolescenti appartenenti alle minoranze etniche.

Un ulteriore obiettivo di questo studio (Crocetti *et al.* 2008a) è consistito nell'esaminare le associazioni esistenti tra i processi dell'identità da un lato, e fattori di personalità, indicatori di problemi psico-sociali e della qualità del rapporto adolescenti – genitori dall'altro. I risultati hanno rivelato che l'impegno è un fattore centrale per lo sviluppo dell'identità, è associato a una struttura di personalità ben definita, a una condizione di benessere psicologico ed è favorito da relazioni positive con i genitori. L'esplorazione in profondità, invece, ha un significato duplice: il fatto di andare a fondo all'impegno assunto da un lato è positivo perché implica che le scelte fatte vengano vissute in modo responsabile e maturo (infatti l'esplorazione in profondità è associata a caratteristiche di personalità quali l'apertura all'esperienza e la coscienziosità), tuttavia tale processo può diventare problematico, quando gli individui diventano scettici e cominciano a dubitare degli impegni presi (in tal caso porta ad instabilità emotiva e alla comparsa di sintomi depressivi e ansiosi). Infine, la riconsiderazione dell'impegno rappresenta una vera e propria crisi dell'identità in quanto implica che le scelte fatte non siano più corrispondenti alle caratteristiche, alle attese e ai desideri degli individui e altre possibilità vengano percepite come più interessanti. I dati raccolti indicano, infatti, che la riconsiderazione dell'impegno è negativamente associata alla chiarezza del concetto di sé, mentre è fortemente legata alla manifestazione di problemi comportamentali sia interni (manifestazione di sintomi depressivi e ansiosi)

sia esterni (messa in atto di comportamenti devianti) e agli indicatori di una relazione difficile tra gli adolescenti e i loro genitori.

In un successivo studio (Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008) condotto con adolescenti olandesi abbiamo indagato quali stati dell'identità derivano dalla combinazione dei livelli di impegno, esplorazione in profondità e riconsiderazione dell'impegno. Gli stati dell'identità sono stati individuati empiricamente, per mezzo dell'analisi dei cluster. I risultati hanno mostrato che, sulla base di vari criteri (significato teorico di ciascun cluster, parsimonia e varianza spiegata), poteva essere scelta una soluzione a cinque cluster. Nello specifico abbiamo trovato che il cluster denominato *acquisizione* raccoglieva gli adolescenti (10,5% del campione) con alti livelli d'impegno ed esplorazione in profondità, e bassa riconsiderazione dell'impegno. Gli individui nel cluster *chiusura* (33,2%) erano caratterizzati da moderati livelli di impegno, media esplorazione e bassa riconsiderazione. Gli adolescenti nello stato di *diffusione* (24,9%) presentavano bassi livelli di impegno, esplorazione e riconsiderazione. Gli adolescenti nel cluster denominato *moratorium* (21,4%) riportavano basso impegno ed esplorazione in profondità ed elevata riconsiderazione dell'impegno. I loro pari nel cluster denominato *moratorium di ricerca* (10%) presentavano invece elevati livelli di impegno, esplorazione e riconsiderazione. In sintesi, in questo studio abbiamo visto che la combinazione dei livelli impegno, esplorazione in profondità e riconsiderazione dell'impegno permette di individuare non solo gli stati classici descritti da Marcia (*acquisizione*, *chiusura*, *moratorium*, *diffusione*), ma anche un'ulteriore sfaccettatura dello stato di *moratorium* (il *moratorium di ricerca*).

Un ulteriore obiettivo di questo studio (Crocetti *et al.* 2008b) è stato quello di esaminare il profilo di ciascun stato dell'identità in termini di caratteristiche di personalità, manifestazione di problemi psico-sociali e qualità del rapporto con i genitori. I risultati hanno mostrato che i partecipanti nello stato d'*acquisizione* manifestano un profilo di personalità molto positivo, pochi problemi psico-sociali e un buon rapporto con i genitori. Gli adolescenti nello stato di *chiusura* da un lato sono simili

ai loro coetanei nello stato di acquisizione (in termini di scarsi problemi e buona comunicazione con i genitori), dall'altro lato si differenziano dagli stessi in quanto meno estroversi, disponibili, coscienti e aperti a nuove esperienze. Gli individui nello stato di *moratorium* e *moratorium di ricerca* da un lato riportano entrambi punteggi bassi nei Big Five e nelle dimensioni del rapporto con i genitori, dall'altro lato si differenziano tra di loro, in quanto quelli nello stato di *moratorium* riportano maggiori problemi psico-sociali. Gli adolescenti nello stato di *diffusione* manifestavano un profilo di personalità simile a quello dei loro coetanei nello stato di chiusura, esibivano pochi problemi psico-sociali e una relazione ambivalente con i genitori.

Infine, le evidenze raccolte (Crocetti *et al.* 2008b) indicano che gli stati di *moratorium*, soprattutto il *moratorium classico*, sono maggiormente riscontrabili tra gli adolescenti appartenenti ai gruppi etnici. Tali risultati possono essere interpretati alla luce del paradigma dell'acculturazione di Berry (2001), secondo cui gli adolescenti che appartengono alle minoranze etniche, per raggiungere un'identità stabile, devono esplorare varie alternative, spesso tra loro contrastanti, che provengono da un lato dalla tradizione collettivista delle loro famiglie, dall'altro dalla cultura individualista in cui crescono.

2. Fattori individuali e relazionali che influenzano lo sviluppo dell'identità

2.1 L'ansia

Vari fattori possono favorire o ostacolare lo sviluppo dell'identità. Un tema che merita particolare attenzione, soprattutto per le sue implicazioni cliniche, è relativo all'influenza che l'ansia può avere sul processo di formazione dell'identità. Tale tema è degno di rilievo in quanto l'ansia è uno dei problemi più diffusi tra gli adolescenti dei paesi occidentali (Ollendick, King, Muris 2002). Sebbene la letteratura mostri in modo consistente un'associazio-

ne tra ansia e identità (Adams, Ryan, Hoffman, Dobson, Nielsen 1984; Dellas, Jernigan 1990; Marcia 1967; Marcia, Friedman 1970; Oshman, Manosevitz 1974; Rotheram-Borus 1989; Schenkel, Marcia 1972), le evidenze disponibili sono state raccolte soltanto mediante studi trasversali e non permettono quindi di indagare se effettivamente l'ansia sia un fattore di rischio per lo sviluppo dell'identità. Per tale ragione abbiamo condotto uno studio longitudinale a cui hanno partecipato 1313 adolescenti olandesi che sono stati seguiti per un periodo di cinque anni (Crocetti, Klimstra, Keijsers, Hale, Meeus *in press*). Ogni anno i partecipanti hanno compilato un questionario finalizzato a misurare la manifestazione di sintomi ansiosi, i livelli di impegno, esplorazione e riconsiderazione dell'impegno. I risultati hanno mostrato che l'ansia diminuisce nel tempo. Tuttavia, mediante il Growth Mixture Modeling, abbiamo riscontrato che questa diminuzione nei livelli di ansia non riguarda tutti gli adolescenti. Infatti, mentre la maggioranza degli adolescenti (91,3%) hanno livelli iniziali di ansia bassi che tendono a diminuire nel tempo, altri adolescenti (8,7%) manifestano livelli medi di ansia che progressivamente aumentano. Quindi nella popolazione adolescenziale generale si possono individuare due traiettorie evolutive, caratterizzate rispettivamente da livelli bassi e alti di ansia. Le femmine sono più presenti dei maschi nella traiettoria caratterizzata da elevata ansia, in linea con altri studi disponibili in letteratura riferiti sia a campioni clinici (vedi ad esempio Birmaher *et al.* 1997; Muris, Steerneman 2001) sia a campioni non clinici (vedi ad esempio Hale *et al.* 2005; 2008).

I dati raccolti (Crocetti *et al.* *in press*) hanno mostrato in maniera evidente che gli adolescenti caratterizzati da vari livelli di ansia presentavano uno diverso sviluppo dell'identità. In particolare i partecipanti caratterizzati da elevata ansia avevano impegni progressivamente più deboli, livelli iniziali di riconsiderazione dell'impegno elevati che addirittura aumentavano nel tempo. Quindi questi adolescenti non riuscivano ad acquisire un'identità stabile, ma rimuginavano continuamente sulle loro scelte. Al contrario i loro pari con bassi livelli di ansia sviluppa-

vano progressivamente un'identità sempre più stabile, caratterizzata da alti livelli di impegno e bassi livelli di riconsiderazione. In sintesi, in questo studio abbiamo dimostrato che l'ansia è un fattore di rischio che ostacola fortemente la formazione dell'identità. Questi risultati hanno rilevanti implicazioni cliniche, suggerendo l'importanza di individuare precocemente gli adolescenti con problemi di ansia, così da intervenire per ridurla e promuovere l'acquisizione di un'identità stabile.

2.2 *Gli stili di identità*

Un importante impulso agli studi sull'identità è venuto dal modello degli stili di identità proposto da Berzonsky (1989; 1990) alla fine degli anni '80. Gli stili di identità rappresentano delle strategie socio-cognitive che possono essere usate per gestire, o evitare, il processo di formazione dell'identità. In particolare Berzonsky ha individuato tre diverse strategie: informativa, normativa ed evitante. Ogni individuo può utilizzare tutte e tre queste strategie, ma il suo stile è definito dalla strategia che usa in maniera predominante. Nello specifico, gli adolescenti con uno *stile informativo* hanno un elevato bisogno di cognizione, cercano, valutano ed elaborano attivamente informazioni riguardanti il proprio sé. Per definire se stessi fanno riferimento ad attributi personali ("i miei obiettivi", "i miei valori", "i miei standard"...). Gli adolescenti con uno *stile normativo* tendono a conformarsi alle prescrizioni, ai valori e alle aspettative degli altri significativi quando devono prendere delle decisioni. Per definire se stessi fanno riferimento alle componenti collettive del sé ("la mia famiglia", "la mia religione", "la mia nazionalità"...). Gli individui con uno *stile evitante* tendono ad evitare il problema della definizione della propria identità. Per definire se stessi si focalizzano su elementi sociali ("la mia reputazione", "la mia popolarità", "l'impressione che gli altri hanno di me"...). I tre stili di identità descritti da Berzonsky (1989) si associano in maniera caratteristica agli stati dell'identità proposti da Marcia (1966). Risultati convergenti (per una sintesi

si vedi Berzonsky 2004) mostrano che adolescenti con uno stile informativo si trovano in uno stato di acquisizione o di moratorium, gli individui che impiegano uno stile normativo si trovano in uno stato di blocco, gli individui che adottano uno stile evitante si trovano in uno stato di diffusione dell'identità.

Berzonsky (1992) ha introdotto l'*Identity Style Inventory* (ISI), una scala finalizzata a valutare in che misura gli individui ricorrono ai vari stili di identità. In un nostro studio (Crocetti, Rubini, Berzonsky, Meeus 2009) abbiamo validato la versione italiana di questa scala ed abbiamo esaminato le associazioni tra stili di identità, processi dell'identità (impegno, esplorazione e riconsiderazione dell'impegno), dimensioni dell'autostima (personale e collettiva) e bisogno di chiusura cognitiva (Kruglanski 1990). I risultati hanno mostrato che lo stile informativo è positivamente correlato all'impegno, all'esplorazione in profondità, alla riconsiderazione dell'impegno, e all'autostima personale, mentre è negativamente associato al bisogno di chiusura cognitiva. Lo stile normativo è positivamente associato all'impegno, all'esplorazione in profondità, all'autostima collettiva e al bisogno di chiusura cognitiva. Lo stile evitante è negativamente associato all'impegno, all'esplorazione in profondità e all'autostima personale e collettiva, mentre è positivamente associato alla riconsiderazione dell'impegno.

In una successiva ricerca (Crocetti, Berzonsky, Meeus 2008) condotta con studenti universitari italiani abbiamo indagato gli stili di identità mediante un approccio centrato sulla persona. In particolare abbiamo confrontato due metodi che possono essere utilizzati per classificare gli individui in base allo stile che usano in maniera preferenziale. Secondo il metodo proposto da Berzonsky e Sullivan (1992), e usato finora negli studi sugli stili d'identità, ad un individuo viene assegnato uno stile sulla base del punteggio standardizzato più alto totalizzato dallo stesso nell'ISI. Questo metodo è guidato dalla teoria e stabilisce perciò un criterio *a-priori* che deve essere valutato empiricamente. Infatti il postulato (Berzonsky 1989) secondo cui ogni individuo usa in maniera preferenziale solo uno stile d'identità non è detto che corrisponda alla realtà, dal momento che ci possono essere persone, capaci di

maggior flessibilità, che accedono a diversi stili. Per testare questa alternativa abbiamo usato l'analisi dei cluster, che è un metodo classificatorio guidato dai dati invece che dalla teoria. I risultati hanno mostrato che la soluzione migliore (considerando il significato teorico di ciascun cluster, la parsimonia, e le percentuali di varianza spiegata) era quella a quattro cluster. Questa soluzione prevedeva, oltre ai tre gruppi che usavano in maniera preferenziale una e una sola delle tre strategie descritte da Berzonsky (1989), un quarto gruppo che usava in maniera caratteristica sia la strategia informativa, sia quella normativa. Questi partecipanti con uno stile misto riportavano livelli di impegno, esplorazione, autostima personale e collettiva più elevati di quelli manifestati dai loro pari che usavano solo lo stile informativo o quello normativo. Questi dati suggeriscono quindi che la capacità di usare in maniera flessibile più stili favorisca uno sviluppo identitario più maturo.

2.3 Le strategie di coping

Gli individui, nel momento in cui devono gestire sfide ed eventi difficili, possono far ricorso a varie *strategie di coping* (Zani, 1999). Finora non sono stati condotti molti studi sul rapporto tra strategie di coping e formazione dell'identità. Infatti, sembra ancora attuale la considerazione di Seiffge-Krenke (1995) secondo cui conosciamo meglio le modalità con cui gli adolescenti fanno fronte ad eventi particolarmente drammatici (come la malattia o la morte di una persona cara), mentre sappiamo molto poco sulle strategie mediante cui gli individui gestiscono le quotidiane sfide evolutive. Alla luce di tali considerazioni abbiamo condotto uno studio (Crocetti, Fermani, Pojaghi 2009) centrato sulla relazione esistente tra strategie di coping e formazione dell'identità scolastica. Abbiamo deciso di focalizzarci sulla dimensione formativa dell'identità in quanto si tratta di un aspetto della propria identità che gli adolescenti considerano particolarmente rilevante (Bosma 1985).

Secondo l'approccio strategico di Tap e collaboratori (Tap, Esparbes-Pistre, Sordes-Ader 1997; Sordes-Ader, Esparbes-Pistre,

Tap 1997) gli individui possono usare quattro diverse strategie di coping per gestire gli eventi. Gli individui che adottano la strategia del *controllo* tendono a padroneggiare attivamente la situazione difficile, stabilendo degli obiettivi da raggiungere, coordinando le proprie attività ed evitando di lasciarsi prendere dal panico. Gli adolescenti che fanno ricorso alla strategia del *sostegno sociale* chiedono aiuto sia a persone competenti, per ricevere consigli e suggerimenti (sostegno informativo), sia a persone vicine per condividere con loro le proprie esperienze (sostegno affettivo). Gli individui che usano la strategia del *rifiuto* fanno finta che il problema non esista. Coloro che adottano la strategia del *ritiro* cercano di non pensare al problema ed evitano la situazione difficile. Mentre le strategie del controllo e della ricerca di sostegno sociale costituiscono strategie di coping attive, le strategie del rifiuto e del ritiro rappresentano strategie di coping passive.

I risultati dello nostro studio condotto con studenti italiani delle scuole superiori (Crocetti *et al.* 2009) hanno evidenziato che le strategie di coping del controllo e della ricerca di sostegno sociale sono significativamente correlate all'impegno e all'esplorazione in profondità. Quindi le strategie di coping adattive sono positivamente associate ai processi che portano alla formazione di un'identità scolastica stabile. Inoltre, la strategia del ritiro è risultata associata alla riconsiderazione dell'impegno scolastico. Quindi, gli adolescenti che tendono a non affrontare i problemi, nel momento in cui sono insoddisfatti della scelta scolastica fatta, possono individuare nel tentativo di cambiare studi l'unica opportunità per risollevarsi da una situazione difficile. Tuttavia, quest'ultimo risultato è moderato dall'età degli adolescenti, infatti, si riscontra solo nei partecipanti iscritti agli ultimi anni delle scuole superiori.

2.4 Il rapporto con i genitori e con il gruppo dei pari

Finora abbiamo visto come vari fattori, per lo più di natura intrindividuale, possano favorire o, al contrario ostacolare, il processo di formazione dell'identità. Tuttavia, gli adolescenti non sviluppano

la loro identità in un vuoto sociale, ma nell'interazione con gli altri significativi. In particolare la famiglia e il gruppo dei pari rappresentano i contesti relazionali più importanti in cui gli individui possono sperimentarsi e mettersi in gioco al fine di assumere degli impegni adeguati alle loro caratteristiche ed aspirazioni.

In un nostro studio condotto su duemila adolescenti italiani (Fermani, Crocetti, Pojaghi, Meeus 2008) abbiamo esaminato l'associazione tra rapporto con i genitori e formazione di un concetto di sé stabile e chiaro (Campbell 1990). I dati indicano che il rapporto che i partecipanti hanno sia con il padre sia con la madre (valutato misurando la fiducia che i partecipanti hanno nei loro genitori, la percezione di essere da loro compresi e la qualità dello scambio comunicativo), tende a peggiorare durante l'adolescenza, pur rimanendo sostanzialmente positivo. Questi risultati sono in linea con un'ampia letteratura (per una rassegna vedi Arnett 1999) secondo cui durante l'adolescenza il rapporto con i genitori peggiora e i conflitti con essi raggiungono la massima frequenza. I risultati hanno inoltre evidenziato che la fiducia riposta nei genitori e la percezione di essere da loro compresi sono positivamente associate alla chiarezza del concetto di sé, al contrario della comunicazione con la madre che riporta un'associazione negativa. Questo risultato potrebbe essere dovuto al fatto che le madri tendono ad intensificare la comunicazione quando riscontrano una forte incertezza nei loro figli. Si potrebbe ipotizzare, inoltre, una sorta di spirale che rende il possibile eccesso di comunicazione materno come un ulteriore motivo di ansia e incertezza nel figlio o nella figlia. Infine, i confronti tra i sotto-campioni definiti in base al genere e all'età hanno rivelato che tra i maschi e le femmine delle scuole medie sia il rapporto con il padre sia il rapporto con la madre sono associati alla chiarezza del concetto di sé, mentre durante le scuole superiori tali associazioni diventano genere-specifiche, infatti, per le ragazze diventa rilevante solo il rapporto con la madre, mentre per i ragazzi diventa significativo solo il rapporto con il padre.

La famiglia non è l'unico contesto relazionale che può favorire lo sviluppo dell'identità, in quanto in adolescenza anche il gruppo

dei pari riveste un ruolo centrale, rappresentando un vero e proprio "laboratorio sociale" (Sherif, Sherif 1964), nel quale gli individui possono sperimentare vari ruoli e confrontarsi con gli altri, favorendo così l'ampliamento e la riorganizzazione del concetto di sé. Le ricerche mostrano in modo consistente (Fermani 2007; 2008) che all'aumentare dell'età gli adolescenti tendono a preferire la frequentazione di gruppi informali, perché caratterizzati da maggiore libertà e autonomia di condotta, a discapito di quelli formali. Alcuni gruppi come quelli religiosi vengono abbandonati nella prima fase dell'adolescenza (di solito dopo aver ricevuto il Sacramento della Cresima) mentre altri, come quelli politici, sono sentiti come particolarmente lontani dall'interesse e dal vissuto personali. Le ragioni delle transizioni intergruppi possono essere molteplici: caduta d'interesse e senso di disagio nei confronti di valori, scopi e attività del gruppo; appartenenza al gruppo imposta dai genitori e successivamente vissuta come inadeguata; impegno richiesto sentito come eccessivo; sentirsi ormai cresciuti rispetto agli obiettivi del gruppo; insofferenza nei confronti di un clima giudicato troppo autoritario. Tali motivazioni sono legate a bisogni di appartenenza ma anche di distintività.

Alla luce di queste considerazioni in una ricerca (Crocetti, Rubini, Palmonari 2008) abbiamo considerato, oltre al ruolo dei genitori, anche quello svolto dal gruppo dei pari nel processo di formazione dell'identità di adolescenti e studenti universitari. In particolare, abbiamo indagato se adolescenti e giovani con diverse tipologie di attaccamento ai genitori e ai membri del gruppo dei pari mostrino uno sviluppo identitario diverso negli ambiti relazionale (facendo riferimento al rapporto con il migliore amico) e formativo dell'identità. Mediante l'analisi dei cluster, abbiamo individuato quattro tipologie relazionali in funzione di livelli alti e bassi d'attaccamento ai genitori e ai coetanei: individui poco attaccati ai genitori, ma molto ai membri del gruppo dei pari (20,5% del campione); persone poco attaccate sia ai genitori sia ai coetanei (17,3%); individui molto attaccati sia ai genitori sia ai pari (29,8%); partecipanti molto attaccati ai genitori, ma poco agli amici (31,2%). Per quanto concerne l'ambito relazio-

nale dell'identità, i risultati mostrano che gli individui con diverse tipologie di attaccamento mostrano caratteristiche identitarie diverse nelle due età considerate. Nello specifico, gli adolescenti con un forte attaccamento ai genitori e/o ai coetanei hanno definito in maniera stabile la loro identità relazionale, mostrando livelli elevati di impegno ed esplorazione nel rapporto con il migliore amico. Questo significa che anche gli adolescenti con un attaccamento sicuro ai genitori ma più debole verso i pari possono aver definito la dimensione relazionale dell'identità. Al contrario i giovani con un forte attaccamento ai genitori ma non ai coetanei sono caratterizzati da livelli bassi di impegno ed esplorazione nel rapporto con il migliore amico e da un'elevata riconsiderazione dell'impegno. Tali giovani, quindi, rilevano che il rapporto con il migliore amico è insoddisfacente e, per questo motivo, stanno cercando di cambiarlo. Per quanto riguarda la dimensione formativa dell'identità, è emerso che gli adolescenti molto attaccati ai loro genitori si impegnano di più con i propri studi. Invece, i giovani fortemente attaccati ai genitori e/o ai pari riportano punteggi bassi di riconsiderazione dell'impegno, rivelando di essere sicuri della scelta universitaria fatta. Vale la pena sottolineare che i dati raccolti mostrano che l'associazione tra attaccamento e identità cambia durante l'adolescenza e la giovinezza. In primo luogo, i rapporti amicali vengono vissuti diversamente al variare dell'età: mentre gli adolescenti possono avere simultaneamente un buon rapporto con il migliore amico nonostante il debole legame con il gruppo dei pari, questo non accade più tra i giovani, che tendono a generalizzare la qualità del rapporto con il gruppo di coetanei al legame diadico con il migliore amico. Inoltre, mentre durante l'adolescenza l'impegno formativo è primariamente associato all'attaccamento ai genitori, nella giovinezza acquista più importanza la relazione con il gruppo dei pari. Questi dati sostengono l'ipotesi che i processi psico-sociali che avvengono durante l'adolescenza e la giovinezza sono specifici e legati alle peculiarità delle due fasce di età (Arnett 2000; 2004).

3. *Adolescenti e giovani: differenze e somiglianze nel processo di formazione dell'identità*

Come suggerito dai risultati riportati precedentemente, è importante studiare come avviene il processo di formazione dell'identità in adolescenza e in giovinezza tenendo conto delle specificità di queste due fasce di età. In particolare negli ultimi anni Arnett (2000; 2004) ha ampiamente risollevato l'interesse degli studiosi sulla possibilità di considerare la transizione dall'adolescenza all'età adulta come mediata da un ulteriore periodo evolutivo, la giovinezza o adultità emergente (*emerging adulthood*), che fa riferimento, in maniera indicativa, all'arco di tempo che si estende dai 18-19 anni ai 25-27 anni. L'Autore (2004) ha individuato cinque caratteristiche salienti di questo periodo della vita. Secondo la prima caratteristica la giovinezza può essere definita come l'età dell'esplorazione dell'identità, durante cui i giovani possono sperimentare, più che in qualsiasi altra fase della vita, varie alternative in campo affettivo, educativo, lavorativo e culturale. In base alla seconda caratteristica la giovinezza è l'età dell'instabilità, con frequenti cambiamenti nelle relazioni e nelle condizioni di vita. La terza caratteristica enfatizza che durante la giovinezza gli individui si sentono in bilico tra due fasi: non si percepiscono più come adolescenti, ma non si sentono neanche adulti, come evidenziato dal fatto che alla domanda «pensi di aver raggiunto la vita adulta?», rispondono principalmente «per alcuni aspetti sì, per altri no». La quarta caratteristica sottolinea che durante la fase giovanile gli individui godono di più libertà, non essendo soggetti né alle restrizioni dell'adolescenza né alle responsabilità della vita adulta. Secondo l'ultima caratteristica, la giovinezza si caratterizza per essere l'età della possibilità, in cui la maggior parte delle persone è ottimista sul proprio futuro nonostante le prospettive presenti non sembrano favorevoli.

Sulla base di queste considerazioni la formazione dell'identità appare come un compito di sviluppo chiave sia dell'adolescenza sia della giovinezza, per questo è interessante studiare se si declina diversamente nelle due fasce d'età. A tal proposito, in uno

studio (Crocetti 2004) abbiamo confrontato l'identità formativa raggiunta da adolescenti e giovani universitari. I risultati hanno mostrato che gli studenti universitari riportano livelli d'impegno ed esplorazione in profondità più alti di quelli degli adolescenti, unitamente a livelli di riconsiderazione dell'impegno più bassi. Questi dati sottolineano quindi che gli studenti universitari hanno maturato un'identità formativa molto più stabile di quella degli adolescenti, come confermato dal fatto che si trovano molto più spesso in uno stato di acquisizione dell'identità (al momento della rilevazione il 50% degli studenti universitari si trovava in questo stato *vs.* il 29% degli adolescenti, che si trovavano più spesso negli stati di chiusura o diffusione). Mentre adolescenti e giovani differiscono significativamente per quanto concerne la dimensione formativa dell'identità lo stesso non può dirsi per la dimensione relazionale dell'identità. In particolare, in riferimento al rapporto con il migliore amico, sia gli adolescenti sia i giovani riportano livelli elevati di impegno ed esplorazione in profondità e livelli molto bassi di riconsiderazione dell'impegno, mostrando di avere un'identità relazionale solida. Le evidenze raccolte in questo studio sono state replicate in una successiva ricerca (Mazzotti 2005), in cui sono stati coinvolti anche giovani lavoratori, spesso definiti "una metà dimenticata che continua ad essere dimenticata" (Arnett 2000), in quanto le ricerche sui giovani si focalizzano per lo più sugli studenti universitari. I risultati hanno mostrato come per i giovani lavoratori sia centrale la loro identità lavorativa, caratterizzata da livelli elevati d'impegno e di esplorazione in profondità. Tuttavia non tutti hanno acquisito un'identità formativa stabile. Al contrario coloro che sono stati assunti con una forma contrattuale atipica presentano livelli più elevati di riconsiderazione dell'impegno rispetto ai loro coetanei con un contratto a tempo indeterminato (Crocetti, Palmonari, Pojaghi 2007), evidenziando così l'incertezza che caratterizza la loro situazione occupazionale.

La dimensione politica rappresenta un aspetto poco centrale dell'identità degli adolescenti così come dei giovani universitari e lavoratori, si caratterizza, infatti, per livelli di impegno molto bassi

che non vengono rimessi in discussione. Rispetto a tale dimensione quindi, la maggior parte degli individui si trova in uno stato di diffusione. Tuttavia, gli studenti universitari riportano livelli di esplorazione in profondità più alti di quelli espressi dai giovani lavoratori e dichiarano con maggiore frequenza che, nonostante non siano politicamente impegnati, cercano di tenersi al corrente di quello che accade nel mondo politico (Mazzotti 2005).

Infine, vale la pena considerare se adolescenti e giovani hanno una diversa prospettiva temporale (Lewin 1942). Definire la propria identità, cioè definire chi si è e chi si vuole diventare, significa anche avere consapevolezza circa il proprio passato e sapersi organizzare nel presente, proponendosi degli obiettivi e valutando i mezzi possibili per raggiungerli, per realizzare un percorso evolutivo che si articola nel futuro. Lewin (1939) ha enfatizzato come durante l'adolescenza ci siano forti cambiamenti nella prospettiva temporale (Crocetti, Palmonari 2008). In particolare lo sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo fa sì che gli individui possano ragionare a vari livelli di realtà, tenendo conto non solo di come le cose si presentano attualmente, ma considerando anche come potrebbero diventare. Il contributo di Lewin è stato approfondito da Zimbardo e Boyd (1999), secondo i quali la prospettiva temporale è un processo spesso inconscio in base a cui il continuo flusso di esperienze personali e sociali è organizzato in categorie temporali che servono per dare ordine, coerenza e significato agli eventi che accadono. Gli individui ricorrono a tali schemi cognitivi sia per richiamare eventi passati sia per definire aspettative, obiettivi e scenari futuri. La strutturazione della prospettiva temporale, quindi, esercita un'influenza dinamica sui giudizi, le decisioni e le azioni contingenti. Zimbardo e Boyd (1999) hanno individuato cinque dimensioni centrali della prospettiva temporale: due riferite al passato, due al presente e una al futuro. Nello specifico gli Autori distinguono tra il *passato negativo*, caratterizzato da una visione traumatica del passato, e il *passato positivo*, che riflette invece un atteggiamento sentimentale e nostalgico verso gli eventi passati. Il presente può essere vissuto come un *presente edonistico*, se è caratterizzato da un

orientamento verso il piacere accompagnato da una scarsa considerazione delle conseguenze future. La dimensione del *presente fatalistico* implica invece un atteggiamento incurante e senza speranza verso la vita e il futuro. Infine la dimensione del *futuro* si caratterizza per un orientamento futuro molto forte, per cui i comportamenti attuali sono tesi al raggiungimento di obiettivi e successi dilazionati nel tempo. Recentemente Mazzotti (2005) ha studiato se adolescenti, giovani universitari e lavoratori mostrino una diversa prospettiva temporale. I dati raccolti indicano che tali gruppi non riportano differenze nelle dimensioni del passato positivo e negativo, mentre si differenziano significativamente nel modo di concepire il presente ed il futuro. In particolare gli adolescenti hanno una visione del presente più edonistica e fatalistica dei giovani universitari e lavoratori. Inoltre, gli adolescenti hanno anche una visione più negativa del futuro. Dal momento che tali dati derivano da un confronto trasversale rimane da chiarire se siano imputabili a un effetto generazionale, oppure a una difficoltà propria degli adolescenti di proiettarsi nel futuro, in questo vedono ancora come lontana la possibilità di realizzare i loro obiettivi relazionali e lavorativi.

4. Future linee di ricerca

Le evidenze discusse finora mostrano come la formazione dell'identità sia un compito complesso, frutto dell'interdipendenza di fattori individuali, relazionali e sociali. Le ricerche future dovrebbero accrescere la comprensione delle dinamiche in gioco. In particolare riteniamo che sia compito degli psicologi sociali spiegare come la rete sociale degli adolescenti influenzi lo sviluppo del sé. Gli studi disponibili si sono focalizzati principalmente sul ruolo dei genitori e degli amici, tralasciando di considerare altri rapporti. Nello specifico, riteniamo che sia importante indagare anche la funzione svolta dai fratelli/sorelle con cui gli adolescenti interagiscono quotidianamente, così come il ruolo degli insegnanti e di altri adulti significativi esterni alla cerchia familia-

re con cui gli adolescenti si relazionano. Un'altra linea di ricerca che consideriamo importante perseguire concerne uno studio più attento dello sviluppo dell'identità di adolescenti e giovani esterni al percorso formativo. Soprattutto in adolescenza, quali percorsi evolutivi intraprendono i ragazzi e le ragazze che al termine delle scuole medie si inseriscono subito nel mercato del lavoro? Come si struttura la loro identità e la loro prospettiva temporale? Infine, un'ulteriore area di indagine che consideriamo particolarmente rilevante riguarda lo studio dell'identità in adolescenti appartenenti alle minoranze etniche, esaminando la formazione dell'identità in vari ambiti (identità etnica, formativa, relazionale, politica, religiosa).

Riferimenti bibliografici

- Adams, G.R., Ryan, J.H., Hoffman, J.J., Dobson, W.R., Nielsen, E.C.
1984 *Ego identity status conformity behaviour, and personality in late adolescence*, «Journal of Personality and Social Psychology», 47, pp. 1091-1104.
- Arnett, J.J.
1999 *Adolescent storm and stress, Reconsidered*, «American Psychologist», 54, pp. 317-326.
- 2000 *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, «American Psychologist», 55, pp. 469-480.
- 2004 *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*, New York, Oxford University Press.
- Berry, J.W.
2001 *A psychology of immigration*, «Journal of Social Issues», 57, pp. 615-631.
- Berzonsky, M.D.
1989 *Identity style: Conceptualization and measurement*, «Journal of Adolescent Research», 4, pp. 268-282.
- 1990 *Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation*, in G.J. Neimeyer, R.A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology*, Greenwich, CT, JAI, vol. 1, pp. 155-186.
- 1992 *Identity Style Inventory (ISI3) Revised Version*, Unpublished Manuscript.

- 2004 *Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective*, «European Journal of Developmental Psychology», 1, pp. 303-315.
- Berzonsky, M.D., Sullivan C.
1992 *Social-cognitive aspects of identity style. Need for cognition, experiential openness, and introspection*, «Journal of Adolescent Research», 7, pp. 140-155.
- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., McKenzie Neer, S.
1997 *The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics*, «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 36, pp. 545-553.
- Blasi, A., Glodis, K.
1995 *The development of identity: A critical analysis from the perspective of the self as subject*, «Developmental Review», 15, pp. 404-433.
- Bosma, H.A.
1985 *Identity development in adolescents: Coping with commitments*, Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen, The Netherlands.
- Campbell, J.D.
1990 *Self-esteem and clarity of the self concept*, «Journal of Personality and Social Psychology», 59, pp. 538-549.
- Côté, J.E., Levine, C.
1988 *A critical examination of the ego identity status paradigm*, «Developmental Review», 8, pp. 147-184.
- Crocetti, E.
2004 *I processi dell'identità in adolescenti e giovani*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università di Bologna.
2007 *Lo sviluppo dell'identità in adolescenza*, «Psicologia Sociale», 2, pp. 221-223.
- Crocetti, E., Berzonsky, M.D., Meeus, W.
2008 *A person-centered approach to identity styles*, Submitted.
- Crocetti, E., Fermani, A., Pojaghi, B.
2009 *Strategie di coping e formazione dell'identità scolastica in adolescenza*, «Età evolutiva», 92, pp. 45-56.

- Crocetti, E., Klimstra, T., Fermani, A., Meeus, W.
2008, May *Italian Validation of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale*, Individual paper presented at the 11th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), Torino, Italy.
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale III, W.W., Meeus, W.
in press *Anxiety Trajectory Classes and Identity Development in Adolescence: A Five-Wave Longitudinal Study*, «Journal of Youth and Adolescence».
- Crocetti, E., Palmonari, A.
2008 *Adolescence and emerging adulthood: The relevance of Lewin's thought*, «Gestalt Theory», 30 (4), pp. 503-508.
- Crocetti, E., Palmonari, A., Pojaghi, B.
2007 *"Who am I?" Identity formation in Italian emerging adults*, Individual paper presented at 3rd Conference on Emerging Adulthood (EA), Tucson, Arizona, USA.
- Crocetti, E., Rubini, M., Berzonsky, M.D., Meeus, W.
2009 *The Identity Style Inventory: Validation in Italian adolescents and college students*, «Journal of Adolescence», 32, pp. 425-433.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., Meeus, W.
2008b *Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses*, «Journal of Youth and Adolescence», 37, pp. 983-996.
- Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W.
2008a *Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model*, «Journal of Adolescence», 31, pp. 207-222.
- Crocetti, E., Rubini, M., Palmonari, A.
2008 *Attaccamento ai genitori e al gruppo dei pari e sviluppo dell'identità in adolescenti e giovani*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 2, pp. 329-353.
- Dellas, M., Jernigan, L.P.
1990 *Affective personality characteristics associated with undergraduate ego identity formation*, «Journal of Adolescent Research», 5 (3), pp. 306-324.
- Erikson, E.
1950 *Childhood and society*, New York, Norton.
1968 *Identity, youth and crisis*, New York, Norton.

- Fermani, A.
2007 *Adolescenti e gruppi dei pari. Una ricerca sul territorio maceratese*, in «Annali della Facoltà di Scienze della formazione 2005», Macerata, EUM, pp. 113-136.
- 2008 *Adolescenti e gruppi dei pari. Processi di transizione*, in B. Pojaghi (a cura di), *La formazione dell'identità in adolescenza*, Macerata, EUM, pp. 49-71.
- Fermani, A., Crocetti, E., Pojaghi, B., Meeus, W.
2008 *Rapporto con la famiglia e sviluppo del concetto di sé in adolescenza*, submitted
- Grotevant, H.D.
1987 *Toward a process model of identity formation*, «Journal of Adolescent Research», 2, pp. 203-222.
- Hale III, W.W., Raaijmakers, Q., Muris, P., Meeus, W.
2005 *Psychometric properties of the screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED) in the general adolescent population*, «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 44, pp. 283-290.
- Hale III, W.W., Raaijmakers, Q., Muris, P., van Hoof, A., Meeus, W.
2008 *Developmental trajectories of adolescent anxiety disorder symptoms: A five year prospective community study*, «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 47, pp. 557-565.
- Havighurst, R.J.
1953 *Human development and education*, New York, Longmans Green.
- Kroger, J.
2003 *Identity development during adolescence*, in G.R. Adams, M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*, Malden, MA, Blackwell, pp. 205-226.
- Kruglanski, A.W.
1990 *Motivations for judging and knowing: Implications for social attributions*, in E.T. Higgins, R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, New York, Guilford, vol. 2, pp. 335-368.
- Lewin, K.
1939 *Field theory and experiment in social psychology*, in K. Lewin, *Field theory in social science. Selected theoretical papers*, London, Tavistock Publication, 1952, pp. 130-154.

- 1942 *Field theory and learning*, in K. Lewin, *Field theory in social science. Selected theoretical papers*, London, Tavistock Publication, 1952, pp. 60-86.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W.
2006 *Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation*, «Journal of Adolescence», 29, pp. 361-378.
- Marcia, J.E.
1966 *Development and validation of ego-identity status*, «Journal of Personality and Social Psychology», 3, pp. 551-558.
- 1967 *Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment", and authoritarianism*, «Journal of Personality», 35, pp. 118-133.
- 1993 *The status of the statuses: Research review*, in J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L. Orlofsky, *Identity: A handbook for psychosocial research*, New York, Springer-Verlag, pp. 22-41.
- Marcia, J.E., Friedman, M.L.
1970 *Ego identity status in college women*, «Journal of Personality», 38, pp. 249-263.
- Mazzotti, B.
2005 *Adolescenza e giovinezza: Due fasi dello sviluppo in epoca post-industriale*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università di Bologna.
- Meeus, W.
1996 *Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data*, «Journal of Youth and Adolescence», 25, pp. 569-598.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., Vollebergh, W.
1999 *Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis*, «Developmental Review», 19, pp. 419-461.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G.H.
2002 *Commitment and exploration as mechanisms of identity formation*, «Psychological Reports», 90, pp. 771-785.
- Muris, P., Steerneman, P.
2001 *The Revised version of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED-R): First evidence for its reliability and validity in a clinical sample*, «British Journal of Clinical Psychology», 40, pp. 35-44.

- Ollendick, T.H., King, N.J., Muris, P.
2002 *Fears and phobias in children: Phenomenology, epidemiology, and etiology*, «Child Adolescent Mental Health», 7, pp. 98-106.
- Oshman, H., Manosevitz, M.
1974 *The impact of the identity crisis on the adjustment of late adolescent males*, «Journal of Youth and Adolescence», 3, pp. 207-216.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L., Kirchler, E.
1992 *Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes*, «European Review of Social Psychology», 3, pp. 285-308.
- Rotheram-Borus, M.J.
1989 *Ethnic differences in adolescents' identity status and associated behavior problems*, «Journal of Adolescence», 12, pp. 361-374.
- Schenkel, S., Marcia, J.E.
1972 *Attitudes toward premarital intercourse in determining ego identity status in college women*, «Journal of Personality», 3, pp. 472-482.
- Seiffge-Krenke, I.
1995 *Stress, coping and relationships in adolescence*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Sherif, M., Sherif, C.
1964 *Reference groups explorations into conformity and deviations of adolescents*, New York, Harper & Row.
- Sordes-Ader, F., Esparbes-Pistre, S., Tap, P.
1997 *Adaptation et stratégies de coping a l'adolescence*, «Spirale: Revue de Recherche en Education», 20, pp. 132-154.
- Stephen, J., Fraser, E., Marcia, J.E.
1992 *Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates*, «Journal of Adolescence», 15, pp. 283-300.
- Tap, P., Esparbes-Pistre, S., Sordes-Ader, F.
1997 *Identité et stratégies de personnalisation*, «Bulletin de Psychologie», 428, pp. 185-196.

- van Hoof, A.
1999 *The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches*, «Developmental Review», 19, pp. 497-556.
- Waterman, A.S.
1988 *Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences*, «Developmental Review», 8, pp. 185-208.
- Zani, B.
1999 *Strategie di coping in adolescenza*, in B. Zani, E. Cicognani (a cura di), *Le vie del benessere*, Roma, Carocci, pp. 153-195.
- Zimbardo, P.G., Boyd, J.N.
1999 *Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric*, «Journal of Personality and Social Psychology», 77, pp. 1271-1288.