

Laura Aleni Sestito

Dipartimento di Scienze Relazionali "G. Iacono", Università degli Studi Federico II di Napoli

La dimensione relazionale del sé in adolescenza: rappresentazione del sé e confronto con i coetanei

The relational dimension of the self in adolescence: Self representation and comparison with others. We explore the relational dimension of the self in adolescence, assuming that comparison with others, particularly peers, is an important predictor of the self. The central issue concerns the relational structure between latent variables of the self-other relationship and their impact on the global self-worth. The different domains of the self-perception, particularly social acceptance, and the global self-worth were collected by Self Perception Profile (Harter, 1985); the support perceived from classmates and close-friends, by the Social Support Scale (Harter, 1985); inde-

pendent/interdependent perspective of self-representation by Independence/interdependence Scale (IIS, Kato and Marcus, 1993, 1994). Participants were 170 students aged from 13 to 18, by three different school grades, of both genders (54% boys, 46% girls). The results (*structural equation and path model*) confirm the significant role of the self-other comparison in defining the global self-worth. The relational capacities in terms of social acceptance are a powerful mediator between internal and external factors. The model underlines the complex, dynamic inter-relationships between personal and interpersonal factors in adolescent self-evaluating.

Introduzione

Il presente contributo, all'interno di un più ampio progetto volto ad esplorare la dimensione relazionale del sé in adolescenza, focalizza in particolare il confronto sé-altro nella relazione dell'adolescente con i coetanei e l'influenza del "supporto" percepito come proveniente da questi ultimi sulla rappresentazione del sé. L'ipotesi da cui prende le mosse è che la relazione con l'altro si configura come uno specifico contesto di esplorazione dell'identità (Aleni Sestito, 2004), nella prospettiva che il sé sia fondamentalmente relazionale (Andersen e coll., 2002), non soltanto per le molteplici caratterizzazioni che può assumere nei differenti contesti ed in

funzione dei differenti ruoli, ma anche perché gli elementi che lo strutturano e lo caratterizzano sono costruiti nella relazione con l'altro. La dimensione relazionale del sé evidenzia, pertanto, il modo in cui il sé si definisce, nel corso dello sviluppo, attraverso il confronto con altri significativi (Stein e Markus, 1994). Nello sviluppo dell'identità, visto come sequenza di transazioni tra persona e contesto (Bosma e coll., 1994; Bosma e Kunnen, 2001; Grotevant, 1987; Kroger, 1993; 1996), il confronto con altri significativi, quali i coetanei, risulta dunque una fonte importante di informazioni per la percezione, la conoscenza e la valutazione del sé (Harter, 1985). Enfatizzando il ruolo delle complesse interazioni tra soggetto e con-

testo nel corso del tempo, il sé è interpretato come l'esito del processo di costruzione sociale, il riflesso del rispecchiamento negli altri (James, 1892) oltre che la "manifestazione psicologica del modo in cui il contatto sociale è organizzato e significato dal soggetto" (Schott e Bellin, 2001).

Durante l'adolescenza, l'incremento delle capacità autoriflessive (Makros e Mc Cabe, 2001), di comprensione interpersonale e di *perspective taking* (Selman, 1980) conferiscono all'adolescente una più complessa capacità di rappresentazione del sé, una nuova consapevolezza di sé (Adamson e Lyxell, 1996) e gli consentono non solo di differenziare il sé reale dal sé possibile e dal sé ideale (Markus e Nurius, 1986; Higgins, 1987) ma anche

di formulare giudizi e valutazioni più sofisticate su se stesso e sugli altri. Si è, inoltre, messo in evidenza, che l'adolescente diventa non soltanto progressivamente più capace di avvalersi del contributo che gli proviene dal confronto con i giudizi e le valutazioni altrui (Harter, 1985; 1990), ma anche più sensibile alle opinioni di altri significativi: le sue conquiste sul piano socio-cognitivo implicano, cioè, una maggiore vulnerabilità rispetto alle opinioni che egli stesso attribuisce ad altri (Harter, 1990). Il rispecchiamento nell'altro (*looking glass-self*, Cooley, 1902) e la valutazione di sé attribuita all'altro vengono progressivamente incorporate nella propria rappresentazione e valutazione di sé. È in tal senso che il supporto, inteso come riconoscimento, accettazione, approvazione, "sguardo valorizzante" dell'altro, viene concettualizzato come una variabile importante nello sviluppo delle componenti cognitive e valutative del concetto e della rappresentazione di sé e può considerarsi un predittore del valore globale personale. Tale interpretazione, messa in luce soprattutto nell'ambito delle formulazioni elaborate da Harter (1985; 1990; Harter e coll., 1998), differenzia questo supporto rispetto ad altri, quale quello emotivo o strumentale, e lo caratterizza per la peculiare funzione che svolge nell'accertamento del valore globale del sé e dell'efficacia personale.

Le più mature capacità relazionali mettono, al contempo, l'adolescente in grado di affrontare i compiti di sviluppo, inerenti l'esplorazione dell'identità, uti-

lizzando più ampie reti di relazioni, che includono in modo sempre più significativo i coetanei. Il network degli altri significativi si va ristrutturando (Meeus, 1996; Damon e Hart, 1992) in direzione di un marcato spostamento dell'importanza attribuita alla famiglia e agli adulti in genere a favore dei coetanei, che assumono sempre maggiore peso nell'influenzare le opinioni e le valutazioni relative al sé (Cauce e coll., 1990; Furman e Buhrmester, 1992; Meeus, 1989; Meeus e coll. 2002).

Riguardo all'impatto del supporto dei coetanei Harter (1990) ha, inoltre, sottolineato l'opportunità di distinguere tra diverse tipologie di coetanei, in particolare tra amici e compagni di scuola, mostrando come questi ultimi svolgano un ruolo più significativo in quanto meglio rappresentano l'altro generalizzato (Mead, 1934).

All'interno della già citata prospettiva teorica che interpreta lo sviluppo del sé come esito di continue transazioni personacontesto, si ritiene utile prendere in considerazione oltre che la dimensione inerente il supporto percepito da fonti esterne (percezione dell'altro), anche la dimensione più propriamente soggettiva del confronto sé-altro, e cioè quella inerente la rappresentazione del proprio sé relazionale (percezione di sé). Si assume che entrambi gli aspetti concorrano nel configurare la dimensione relazionale del sé, influenzando il modo in cui questo si definisce e si valuta attraverso e mediante la relazione con l'altro (Stein e Markus, 1994).

Recenti contributi della psicologia culturale hanno messo in luce, a tal proposito, due prospettive della rappresentazione del sé, significativamente differenziate anche in relazione al contesto culturale di appartenenza (Fraiberg e Markus, 2003): quella *indipendente*, peculiare della cultura occidentale, nella quale il sé si percepisce come prevalentemente distinto dagli altri e dal contesto e si definisce in termini di caratteristiche interiori, e quella *interdipendente*, peculiare delle culture non occidentali, nella quale il sé si percepisce come prevalentemente collegato agli altri e si definisce in termini di relazioni e ruoli sociali (Markus e Kitayama, 1991, 1994; Oyserman, 2001; Oyserman e Markus, 1990). La rappresentazione di sé, nell'una o nell'altra prospettiva, è in tal senso interpretata come predittore delle capacità relazionali che l'adolescente valuta come proprie. Si assume perciò che la percezione di sé come indipendente o interdipendente possa interagire dinamicamente con la percezione dell'altro (supporto attribuito ai coetanei), contribuendo ad influenzare il valore globale del sé.

Obiettivi e ipotesi della ricerca

Alla luce dei presupposti teorici illustrati, il presente contributo intende mettere a fuoco la relazione tra percezione di sé e percezione dell'altro in adolescenza, al fine di valutare il loro impatto nel processo di definizione del *valore globale personale*.

La percezione di sé, valutata sia in termini di rappresentazione del sé attraverso numerose caratteristiche personali, ivi compresi l'*accettazione sociale* e il *valore globale*, sia in termini di *indipendenza/interdipendenza*, e la percezione dell'altro, valutata in termini di *supporto* o di "sguardo valorizzante" attribuito ai coetanei, sono qui considerate come variabili latenti della dimensione relazionale del sé.

L'ipotesi specifica è che nella relazione tra le variabili prese in esame entri in gioco, con funzione di mediazione, la percezione della propria competenza relazionale, valutata come una delle peculiari articolazioni della rappresentazione del sé all'interno di un approccio dominospecifico (rappresentazione dell'*accettazione sociale*, Harter, 1985). Tale ipotesi si fonda da una parte sui rilievi emersi da precedenti studi che hanno evidenziato come l'*accettazione sociale* correli positivamente col *valore globale* (Aleni Sestito, 2005). Dall'altra si basa sulla considerazione che tale dimensione, pur configurandosi come una caratteristica intrinseca della rappresentazione del sé, scaturisca a sua volta dall'interazione dell'adolescente con i propri coetanei, le cui opinioni interiorizzate diventano progressivamente parte integrante della sua rappresentazione personale. È per questa sua peculiare natura che l'*accettazione sociale* sembra possa influenzare il *valore globale personale* e allo stesso tempo essere, a sua volta, influenzata tanto dalla prospettiva *indipendente/interdipendente* di rappresentazione del sé quanto dal *supporto percepito*. Il *valore globale*

personale, verrebbe, dunque, a definirsi grazie all'interazione tra variabili più propriamente esterne (*supporto percepito dai coetanei*) e variabili più propriamente interne (*indipendenza o interdipendenza*), interazione mediata o rinforzata, a sua volta, dall'*accettazione sociale* (SA).

Campione

Hanno partecipato alla ricerca 170 soggetti (M = 91, 54%; F = 79, 46%), di età compresa fra 13 e 18 anni, così ripartiti in tre differenti livelli di scolarità: 60 (36%) frequentanti l'ultimo anno di scuola media inferiore, 55 (32%) frequentanti il secondo anno di scuola media superiore, 55 (32%) frequentanti il quarto anno di scuola media superiore.

Strumenti

Per rilevare la rappresentazione del sé, all'interno di un approccio dominio specifico, secondo il quale il valore che il soggetto attribuisce a se stesso come persona è qualitativamente differente dalla rappresentazione del sé in specifici contesti o domini, è stato utilizzato il *Self perception Profile* (SPPA, Harter, 1988), in una versione da noi tradotta ed in corso di validazione su popolazione italiana (Aleni Sestito e coll., 2006c). La versione utilizzata consiste di nove sottoscale, delle quali otto misurano altrettanti domini separati del sé (*competenza scolastica, accettazione sociale, competenza atletica, aspetto fisico, competenza lavorativa, capacità di attrarre sul piano sentimentale, com-*

portamento, amicizia), ed una il *valore globale personale*. Ciascuna sottoscala è composta da 6 item, per un totale di 54, e ciascun item è codificato mediante un punteggio da 1 a 4. Al fine di cogliere la relazione tra ciascun dominio del sé ed il valore globale personale, sono state somministrate tutte le nove sottoscale che compongono lo strumento nella sua versione originaria.

La percezione del *supporto*, in termini di accettazione e approvazione attribuita ai coetanei, è stata rilevata mediante due sottoscale – quella relativa agli *amici* e quella relativa ai *compagni di scuola* – della *Social Support Scale* (SSSA, Harter, 1985), nella versione da noi tradotta e validata su popolazione italiana (Aleni Sestito e coll., 2006a; 2006b). Ciascuna sottoscala, riferita ad una fonte di supporto, contiene 6 item, codificati mediante un punteggio da 1 a 4.

Per rilevare lo specifico orientamento nella rappresentazione del sé, in termini di *indipendenza/interdipendenza*, è stata utilizzata la *Independence-Interdependence Scale* (IIS, Kato e Markus, 1994), in una versione appositamente tradotta e adattata. Lo strumento si articola in 4 sottoscale, due appartenenti alla dimensione dell'*indipendenza* (*differenziazione sé-altro*, SOD; *conoscenza di sé*, SK), composte rispettivamente da 8 e 7 item, e due appartenenti alla dimensione dell'*interdipendenza* (*preoccupazione per la valutazione altrui*, COE; *conservazione del legame con l'altro*, MB), composte rispettivamente da 9 e 7 item.

Risultati

a) Rappresentazione del sé e del valore globale personale

Le analisi statistiche descrittive, relative alla rappresentazione del sé, mettono in luce una migliore valutazione di sé nel dominio dell'*amicizia* (media = 3.03; s.d. = .79), seguito da quello della *accettazione sociale* (media = 2.94; s.d. = .719), del *valore globale personale* (media = 2.93; s.d. = .72) e della *competenza scolastica* (media = 2.85; s.d. .69)¹. In ciascuno di tali ambiti i ragazzi riportano punteggi più elevati delle ragazze mentre non emergono differenze significative in relazione alla variabile età/scolarità.

b) Supporto percepito dai compagni di scuola e dagli amici

Per quanto concerne la valutazione delle due fonti di *supporto*, gli *amici* sono percepiti come più supportivi (media = 3.2157; s.d. = .80447). In tale ambito sono le ragazze a riportare punteggi significativamente più elevati dei ragazzi. Non emergono differenze significative in relazione alla variabile età/scolarità.

c) Prospettiva indipendente/interdipendente nella rappresentazione del sé

Per quanto concerne la rappresentazione del sé in relazione alla prospettiva *indipendente* o *interdipendente*, il fattore nel quale i soggetti riportano punteggi medi più elevati risulta la *conoscenza di sé* (SK) (media = 6.85;

s.d. = 1.35), mentre quello nel quale riportano punteggi più bassi è la *differenziazione sé-altro* (SOD) (media = 5.85; s.d. = 1.04); entrambi questi fattori appartengono alla prospettiva *indipendente*. Non emergono differenze relative alla variabile genere, mentre i punteggi dei soggetti di scuola media inferiore risultano significativamente più elevati in entrambe le scale della prospettiva *interdipendente* (MB e COE).

d) Correlazioni tra i fattori esaminati

Per esaminare le relazioni tra i diversi fattori considerati, abbiamo valutato le correlazioni tra le diverse sottoscale, dalle quali è emerso che l'*accettazione sociale* (SA) correla positivamente con il *valore globale personale* (GSW) ($r = .504, p < 0.01$); che le due fonti di supporto, *amici* e *compagni di scuola*, correlano positivamente l'una con l'altra ($r = .372, p < 0.01$); che il *supporto dei compagni di scuola* correla positivamente tanto con l'*accettazione sociale* (SA) ($r = .503, p < 0.01$) quanto con il *valore globale personale* (GSW) ($r = .339, p < 0.01$); che le due sottoscale in cui si articola la prospettiva *interdipendente* (COE ed MB) correlano positivamente tra loro ($r = .466, p < 0.01$); che una sottoscala di interdipendenza (*conservazione del legame con l'altro*, MB) correla positivamente anche con una sottoscala di indipendenza (*differenziazione sé-altro*, SOD) ($r = .400, p < 0.01$) ed infine che la *conoscenza di sé* (SK), appartenente alla prospettiva *indipendente*, correla positivamente tanto con l'*accettazione sociale* (SA) ($r = .375, p < 0.01$)

quanto con il *valore globale personale* ($r = .371, p < 0.01$).

e) Struttura delle relazioni tra le variabili latenti del confronto sé-altro

Allo scopo di approfondire l'analisi delle relazioni intercorrenti fra le variabili latenti considerate ed il loro impatto sul *valore globale*, abbiamo adottato una strategia articolata in due fasi. In un primo tempo, per valutare separatamente le ipotesi relative all'influenza rispettivamente del *supporto* e della *prospettiva indipendente/interdipendente* sul *valore personale globale*, all'interno di una relazione tra variabili nella quale l'*accettazione sociale* svolga la funzione di variabile intermedia², abbiamo utilizzato un modello di equazioni strutturali (Bollen, 1989; Kline, 1998; Jöreskog e Sorbom, 2001), stimato attraverso il software LISREL 8.54 (Jöreskog e Sorbom, 1985; 2001). I risultati dei due modelli di partenza, che confermano separatamente la nostra ipotesi, hanno consentito di selezionare i fattori significativi e di focalizzare la principale struttura di relazione. In un secondo tempo, pertanto, abbiamo unificato i due modelli di partenza in un unico modello generale, nel quale le due fonti di *supporto* (*amici* e *compagni di scuola*) e tre dei fattori inerenti la *prospettiva indipendente/interdipendente* (MB, COE, ed SK) sono stati considerati come variabili latenti completamente esogene³

² La variabile intermedia (SA) è stata da noi implementata come variabile di mediazione, volta ad esplorare cioè, oltre gli effetti diretti, anche gli effetti indiretti e totali delle variabili esogene sulla variabile endogena (GSW).

³ Le variabili latenti esogene sono i

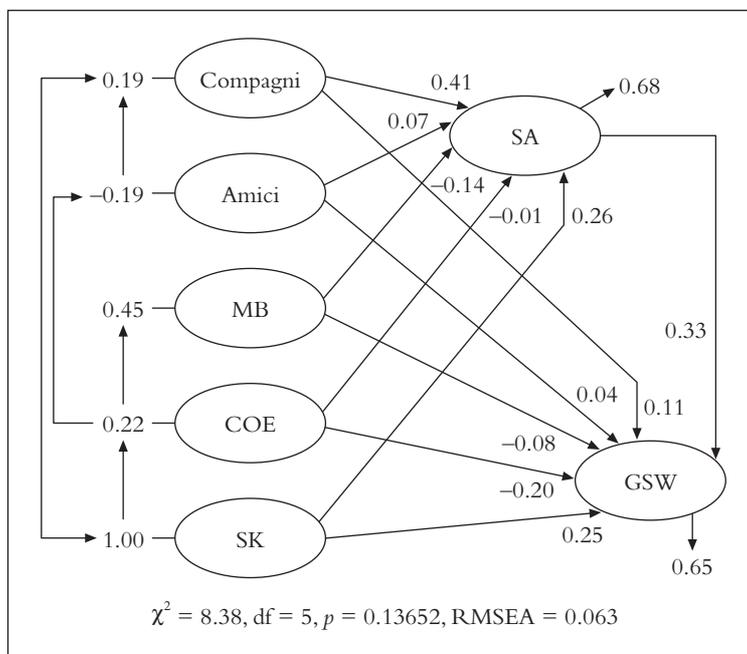
¹ I punteggi medi relativi alle scale che non vengono qui riportati per esigenze di spazio sono disponibili presso l'Autrice.

che influenzano l' *accettazione sociale* (SA) ed il *valore globale personale* (GSW). L' *accettazione sociale* (SA) è stata considerata come variabile di mediazione mentre il *valore globale personale* (GSW) è stato considerato come l'unica variabile totalmente endogena. In questa fase, abbiamo trasformato il modello latente, vale a dire il modello totalmente disaggregato, in un *path model* (Blalock, 1967), vale a dire in un modello totalmente aggregato, attraverso un *complete parcelling*⁴ (Bagozzi e Haetherton, 1994; Bagozzi e Edwards, 1998; Coffman e MacCallum, 2005). Il modello stimato (fig. 1) mostra indici di adattamento buoni (NFI = 0.94, NNFI = 0.93, CFI = 0.98, GFI = 0.99, RMSEA = 0.063). Nelle tabelle sono riportati i coefficienti di regressione stimati attraverso il *path model*, relativi agli effetti diretti (tab. 1), agli effetti indiretti (tab. 2) ed agli effetti totali (tab. 3) delle *fonti di supporto* e delle diverse prospettive della rappresentazione del sé su SA e su GSW. Nella prima riga si riporta il valore stimato dei parametri di regressione, nella seconda riga l'errore standard, nella terza il *t-value*.

fattori che giocano il ruolo di variabili indipendenti nel modello. Al contrario le variabili latenti endogene sono i fattori che giocano il ruolo di variabili dipendenti.

⁴ Si è fatto ricorso a questa strategia poiché, considerando il modello generale completo, il numero di item e fattori latenti sarebbe stato troppo elevato rispetto al numero dei soggetti. Pertanto, l'utilizzo dei modelli di equazioni strutturali tradizionali avrebbe portato a stime non stabili.

Fig. 1 - Path model con coefficienti standardizzati.



Per quel che concerne le fonti di supporto, si osserva che il supporto degli amici non esercita alcuna influenza significativa sulle due variabili latenti endogene (*accettazione sociale* e *valore globale del sé*) mentre quello attribuito ai compagni di scuola esercita una influenza diretta particolarmente elevata sull' *accettazione sociale* (SA) e indiretta sul *valore globale*. Il supporto dei compagni di scuola influenza dunque il processo di definizione del valore globale del sé solo nella misura in cui contribuisce a rafforzare la rappresentazione di sé nel dominio della *accettazione sociale* (SA). Quanto ai fattori inerenti la *prospettiva indipendente/interdipendente*, i risultati evidenziano che la *conoscenza di sé* (SK) influenza il *valore globale personale* (GSW) sia

in modo diretto che in modo indiretto (tabb. 1, 2), rafforzando cioè la propria influenza sul *valore globale* attraverso l'impatto esercitato sull' *accettazione sociale* SA (tab. 3). La *conoscenza di sé* (SK), che costituisce una articolazione della prospettiva indipendente, sembra dunque avere una forte influenza positiva su entrambe le variabili esogene (*accettazione sociale* e *valore globale personale*).

Al contrario, i fattori appartenenti alla prospettiva interdipendente, *preoccupazione per la valutazione altrui* (COE) e *conservazione del legame con l'altro* (MB), influenzano negativamente il *valore globale personale* (GSW) sebbene in modo differente: il primo (COE) influenza negativamente il *valore personale globale* (GSW) in

Tab. 1 - Coefficienti di regressione stimati attraverso un path model (effetti diretti delle fonti di supporto e dell'indipendenza/interdipendenza su SA e GSW).

	compagni	amici	MB	COE	SK
GSW	0.11	0.04	-0.08	-0.20	0.26
	(0.08)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)
	1.47	0.52	-1.12	-2.74	3.64
SA	0.42	0.07	-0.14	-0.01	0.26
	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)
	6.04	1.00	-1.98	-0.15	3.81

Tab. 2 - Coefficienti di regressione stimati attraverso un path model (effetti indiretti delle fonti di supporto e dell'indipendenza/interdipendenza sul GSW).

	compagni	amici	MB	COE	SK
GSW	0.14	0.02	-0.05	0.00	0.09
	(0.04)	(0.07)	(0.03)	(0.02)	(0.03)
	3.57	0.97	-1.60	-0.15	2.89

Tab. 3 - Coefficienti di regressione stimati attraverso un path model (effetti totali delle fonti di supporto e dell'indipendenza/interdipendenza su SA e GSW).

	compagni	amici	MB	COE	SK
GSW	0.25	0.06	-0.13	-0.20	0.35
	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.08)	(0.07)
	3.48	0.82	-1.71	-2.64	4.82
SA	0.42	0.07	-0.14	-0.01	0.26
	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)
	6.04	1.00	-1.98	-0.15	3.81

modo diretto, senza effetti sulla variabile di mediazione SA, il secondo (MB) influenza negativamente in modo diretto l'accettazione sociale (SA) e, solo attraverso questa, sia pure in modo non significativo, il valore globale personale (GSW).

Per quel che concerne la relazione tra le due variabili latenti

endogene, *accettazione sociale* (SA) e *valore globale personale* (GSW) si osserva un elevato coefficiente di regressione di SA su GSW ($\gamma = 0.34$, $t\text{-value} = 4.43$) che mette in luce una forte influenza della prima sul secondo.

Infine si vuole qui sottolineare che, oltre alle correlazioni tra i fattori appartenenti a ciascuno

dei due gruppi di variabili esogene (*amici e compagni di scuola*, MB e COE, SK e COE) si sono evidenziate correlazioni significative anche tra fattori appartenenti ai differenti gruppi di variabili (correlazioni positive tra *supporto dei compagni di scuola* ed SK, correlazioni negative tra *supporto degli amici* e COE).

Discussione

In breve, i rilievi sottolineati sembrano confermare la centralità della dimensione relazionale del sé ed in particolare l'importanza del confronto sé-altro nel processo di rappresentazione e valutazione del sé e, quindi, di definizione del proprio valore personale. Gli aspetti della rappresentazione del sé che emergono come più salienti per i nostri adolescenti sono, infatti, quelli che riguardano la dimensione relazionale (*amicizia, accettazione sociale*). Trova, inoltre, riscontro l'ipotesi formulata, secondo la quale la competenza relazionale che l'adolescente attribuisce a se stesso, in termini di accettazione sociale, gioca un ruolo importante nella mediazione tra la percezione di sé e la percezione dell'altro.

Come sottolineato in letteratura, i coetanei più influenti risultano essere i compagni di scuola. Infatti, sebbene i nostri adolescenti riferiscano di percepire gli amici come la principale fonte di supporto, è ai compagni di scuola che mostrano di fare riferimento nel processo di valutazione e definizione del proprio valore personale. Il supporto dei compagni, tuttavia, sembra favorire l'elaborazione di una positiva immagine di sé soltanto nella misura in cui favorisce al contempo l'elaborazione di una immagine di sé come persona competente sul piano relazionale. Tale rilievo si presta, a nostro parere, ad una duplice lettura: da un lato sembra congruente con la natura stessa del costrutto del supporto, inteso come *validation, approval, regard*, sguardo

valorizzante dell'altro, che in quanto tale chiama inevitabilmente in causa le capacità relazionali che l'adolescente attribuisce a se stesso. Dall'altro sembra potersi interpretare alla luce della peculiare qualità della relazione che l'adolescente tende ad instaurare con i compagni di scuola, dai quali non si aspetta evidentemente che siano supportivi per definizione, come nel caso degli amici. Il supporto percepito dai compagni, meno scontato di quello percepito dagli amici, potrebbe in tal senso rappresentare l'esito di una dinamica interattiva di confronto e, proprio per questo, potrebbe influenzare in modo più consistente la percezione delle proprie competenze relazionali e, attraverso queste, del proprio valore personale. Ciò sembra indicare anche che, all'interno del confronto con i compagni, i nostri adolescenti attribuiscono a se stessi un ruolo attivo, come sottolineato anche dai rilievi inerenti l'assunzione di una prospettiva indipendente del sé. Gli elevati punteggi relativi alla conoscenza di sé, unitamente alla forte influenza di questo fattore tanto sulla accettazione sociale quanto sul valore personale, mettono in luce come, per i nostri adolescenti, una positiva valutazione della propria persona sia fortemente sostenuta anche da una rappresentazione di sé fondata su qualità quali la capacità di badare a se stesso, di programmare la propria vita, di prendere decisioni. Al contempo, i bassi punteggi relativi all'altro fattore di indipendenza (*différenciation sé-altro*), unitamente alla influenza negativa, diretta e

mediata, esercitata dalle variabili di interdipendenza sia sull'accettazione sociale sia sul valore globale personale, rendono piuttosto articolata l'interpretazione del ruolo svolto da questa specifica variabile nella dinamica esplorata. Nell'insieme, la caratterizzazione del sé in termini di prospettiva indipendente/interdipendente ed il suo impatto sul valore globale personale suggeriscono interpretazioni che vanno nella direzione della complessità. Se da un lato la consistenza e la forte influenza del fattore conoscenza di sé appaiono congruenti con le esigenze di autoriflessione ed esplorazione dell'identità, tipiche della fase di sviluppo considerata, ci si chiede quale peso possa avere l'aspirazione all'autonomia ed all'indipendenza e quanto tale aspirazione, in termini di rappresentazione del sé ideale, possa interagire ed interferire con la rappresentazione del sé reale. Il processo di esplorazione dell'identità, la condizione di moratoria dell'adolescente ed il suo prolungarsi, in particolare nel contesto socio-culturale italiano e meridionale, quale quello preso in esame, favoriscono una condizione di "sospensione sociale" (Arnett, 2004; Bonino et al., 2006) nella quale probabilmente risulta più difficile integrare istanze del sé reale e del sé ideale.

L'articolazione dei diversi livelli della rappresentazione del sé, attuale e ideale, costituisce un aspetto che merita di essere maggiormente approfondito nella ulteriore prosecuzione della ricerca. Ci si propone, inoltre, di ampliare il campione in modo da potere considerare

più adeguatamente il peso della variabile genere. Infine, nell'esplorare la dinamica delle variabili latenti che intervengono nel confronto sé-altro, si ritiene utile esaminare i fattori

già considerati anche con altri strumenti.

Sembra, tuttavia, di potere concludere osservando che i nostri risultati confermano l'ipotesi relativa alla presenza di complessi

legami tra le dimensioni prese in esame e testimoniano l'integrazione dinamica fra fattori diversi che concorrono tutti alla definizione del sé e delle sue dimensioni relazionali.

Bibliografia

- ADAMSON L., LYXEL B. (1996), «Self-concept and question of life: identity development during late adolescence», *Journal of adolescence*, 19, 569-582.
- ALENI SESTITO L. (a cura di, 2004), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli.
- ALENI SESTITO L. (2005), «The relational dimension of the self in Adolescence: the comparison with the other and the Social Support impact», *XIIIth European Conference on Developmental Psychology*, Tenerife.
- ALENI SESTITO L., COZZOLINO M.D., MENNA P., RAGOZINI G., SICA L.S. (2006a), «Contributo alla validazione della versione italiana della scala del Social Support di Susan Harter», *Bollettino di psicologia applicata (submitted)*.
- ALENI SESTITO L., COZZOLINO M.D., MENNA P., SICA L.S. (2006b), «The Function of social support from adults in the formation of global self-worth: is there any difference during adolescence?», *Xth Conference of the European Association for Research on Adolescence*, Antalya.
- ALENI SESTITO L., COZZOLINO M.D., MENNA P., SICA L.S. (2006c), «Contributo alla validazione italiana del Self Perception Profile per adolescenti di Harter», *XX Congresso nazionale A.I.P. Psicologia dello sviluppo*, Verona.
- ANDERSEN S.M., CHEN S., MIRANDA R. (2002), «Significant others and the self», *Self and Identity*, 1, 159-168.
- ARNETT J.J. (2004), *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*, Oxford University Press, Oxford.
- BAGOZZI R.P., EDWARDS J.R. (1998), «A general approach for representing constructs in organization research», *Organizational Research Methods*, 1, 45-87.
- BAGOZZI R.P., HEATHERTON T.F. (1994), «A general approach to representing multifaceted personality constructs: Application to state self-esteem», *Structural Equation Modeling*, 1, 35-67.
- BENTLER P.M. (1990), «Comparative fit indexes in structural models», *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- BLALOCK H.M. (1967), *L'analisi causale in sociologia*, Marsilio Editori, Roma.
- BOLLEN K.A. (1989), *Lem structural equation with latent variables*, John Wiley, New York.
- BONINO S., CATTELINO E., CIAIRANO S. (2006), «Italy». In Jeffrey J. Arnett (Ed.), *International Encyclopedia of Adolescence*, 2 vols., Routledge, New York and London.
- BOSMA A., GRAAFSPA T.L.G., GROTEVANT H.D., DE LEVITA D.J. (Eds., 1994), *Identity and development*, Sage, London.
- BOSMA A., KUNNEN S. (2001), «Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis», *Developmental Review*, 21, 39-66.
- CAUCE A.M., REID M., LANDESMAN S., GONZALES N. (1990), «Social support networks in young children: Measurement, structure, and behavioral impact». In I.G. Sarason, B.R. Sarason, G. Pierce (Eds.), *Social support: An Interactional View*, Wiley and Sons, Newbury Park, 64-94.
- COFFMAN D.L., MACCALLUM R.C. (2005), «Using Parcels to Convert Path Analysis Models Into Latent Variable Models», *Multivariate Behavioral Research*, 40, 235-259.
- COOLEY C.H. (1902), *Human nature and the social order*, Charles Scribner & Sons, New York.
- DAMON W., HART D. (1992), «Self understanding and its role in social and moral development». In M.H. Bornstein, M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook*, Erlbaum, Hillsdale.
- FRAIBERG S.A., MARKUS H.R. (2003), «On being American Indian: Current and Possible Selves», *Self and Identity*, 2, 325-344.
- FURMAN W., BUHRMESTER D. (1992), «Age and sex differences in perceptions of networks of

- personal relationship», *Child Development*, 63, 103-115.
- GROTEVANT H.D. (1987), «Toward a process model of identity formation», *Journal of adolescent research*, 2, 3, 203-222.
- HARTER S. (1982), «Perceived competence scale for children», *Child Development*, 53, 87-97.
- HARTER S. (1985), *Social Support Scale for children*, Unpublished Manual, University of Denver.
- HARTER S. (1988), *Self Perception Profile for Adolescents*, Unpublished Manual, University of Denver.
- HARTER S. (1990), «Self and Identity development». In S.S. Feldman, G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, 352-387.
- HARTER S., WATERS P., WHITESELL N.R. (1998), «Relational self-Worth: differences in perceived worth as a person across interpersonal context among adolescents», *Child Development*, 69, 3, 756-766.
- HIGGINS E.T. (1987), «Self-discrepancy: a theory relating self and affect», *Psychological Review*, 94, 319-340.
- HU L., BENTLER P.M. (1995), «Evaluating model fit». In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*, Sage, Thousand Oaks, 76-99.
- JAMES W. (1892), *Principles of Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, London.
- JÖRESKOG K.G., SÖRBOM D. (1985), *LISREL VI: An analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*, Scientific Software, Mooresville.
- JÖRESKOG K.G., SÖRBOM D. (2001), *LISREL 8: User's Reference Guide*, Scientific Software International, Chicago.
- KATO K., MARKUS H.R. (1993), *Development of the Interdependence-Independence Scale: Using American and Japanese samples*, Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Chicago.
- KATO K., MARKUS H.R. (1994), «Independence-Interdependence Scale». In E. Hatfield, J.T. Cacioppo, R.L. Rapson, *Emotional contagion*, Cambridge University Press, Cambridge, 153.
- KLINE R.B. (1998), *Principles and practice of structural equation modelling*, Guilford Press, New York.
- KROGER J. (1993), *Discussions in ego identity*, Erlbaum, Hillsdale.
- KROGER J. (1996), *Identity in adolescence*, Routledge, London.
- LEI M., LOMAX R.G. (2005), «The effect of varying degrees of non-normality in structural equation modelling», *Lem structural equation modelling*, 12, 1-27.
- MAKROS J., MCCABE M. (2001), «Relationship between Identity and Self-Representation during adolescence», *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 5, 623-639.
- MARKUS H., NURIUS P. (1986), «Possible selves», *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MARKUS H., KITAYAMA S. (1991), «Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation», *Psychological Review*, 98, 224-253.
- MARKUS H., KITAYAMA S. (1994), «The cultural construction of self and emotion: implications for social behavior». In S. Kitayama, H.R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*, American Psychological Association, Washington, 89-130.
- MEAD G.H. (1934), *Mente, Sé e società*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1964.
- MEEUS W. (1989), «Parental and peer support in adolescence». In K. Hurrelmann, U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents*, De Gruyter, New York, 167-185.
- MEEUS W. (1996), «Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data», *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 569-598.
- MEEUS W., OSTERWEGEL O., VOLLEBERGH W. (2002), «Parental and peer attachment and identity development in adolescence», *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- OYSERMAN D., MARKUS H.R. (1990), «Possible selves and delinquency», *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1, 112-125.
- OYSERMAN D. (2001), «Self-concept and identity». In A. Tesser, N. Schwarz (Eds.), *Blackwell Handbook of social psychology*, vol. 1: *Intraindividual processes*, Blackwell, Oxford, 400-517.
- SCHOTT G.R., BELLIN W. (2001), «The relational self-concept scale: A context-specific self-report measure for adolescents», *Adolescence*, 36 (141), 86-104.
- SELMAN R.L. (1980), *The growth of interpersonal understanding*, Academic Press, New York.
- STEIN K.F., MARKUS H.R. (1994), «The organization of the self: An alternative focus for psychopathology and behavior change», *Journal of Psychotherapy Integration*, 4 (4), 317-352.