

TEST E STRUMENTI DI VALUTAZIONE PSICOLOGICA E EDUCATIVA

Collana diretta da Cesare Cornoldi e Luigi Pedrabissi

Paolo Gambini

TCS-A

TEST SUL SUPERAMENTO DEI COMPITI
DI SVILUPPO IN ADOLESCENZA

Sessualità, abilità cognitive
e socio-relazionali e identità

Erickson

Indice

- 7** Introduzione
- 11** CAP. 1 Compiti di sviluppo e modello teorico del TCS-A
- 29** CAP. 2 Procedure di somministrazione e scoring
- 37** CAP. 3 Interpretazione dei punteggi
- 45** CAP. 4 Esempificazioni dell'utilizzo del TCS-A
- 59** CAP. 5 Percorso di costruzione e proprietà psicometriche
- 81** Bibliografia
- 87** *Appendice A*: Dati normativi: tabelle di conversione per le dimensioni
- 105** *Appendice B*: Dati normativi: tabelle di conversione per le macrodimensioni
- 115** *Appendice C*: Dati normativi: tabelle di conversione per il fattore generale dello sviluppo

Introduzione

È da svariato tempo che la psicologia è interessata ad approfondire lo studio del ciclo di vita individuale e i compiti di sviluppo che caratterizzano ciascuna fase. Questo rappresenta, infatti, un punto di vista privilegiato per comprendere e valutare la maturazione di un individuo, ciò che ha conseguito e quanto deve ancora realizzare. A questo proposito non mancano le ricerche e gli strumenti che intendono verificare il conseguimento dei compiti concernenti le varie fasi del ciclo di vita. Il test presentato in questa pubblicazione va in questa direzione proponendosi di valutare il superamento dei compiti evolutivi in adolescenza.

La sua novità sta nel fatto di essere stato elaborato con finalità non solo di ricerca ma anche d'intervento. Uno dei suoi scopi, infatti, è quello di essere utilizzabile nella fase valutativa (iniziale e finale) di un percorso d'intervento in ambito psicoeducativo, intento a promuovere le potenzialità e a prevenire il disagio degli adolescenti, individuando, fin dall'avvio, quali sono i loro punti di forza e di debolezza. A questo proposito, il suo autore è ora impegnato nell'elaborazione di un manuale che possa offrire utili strategie d'intervento a psicologi, educatori e insegnanti che vogliono avvalersi del TCS-A per lavorare con gli adolescenti a loro affidati.

Un altro aspetto originale del TCS-A sta nel considerare molti dei compiti di sviluppo adolescenziali in un unico strumento, così da rispettare la complessità di questa fase e l'interdipendenza delle varie dimensioni nella crescita generale del ragazzo. Infatti, lo strumento, seguendo gli studi più accreditati di psicologia

sociale e dello sviluppo, è costruito attorno a un modello multidimensionale dell'autoefficacia, che valuta le convinzioni di efficacia degli adolescenti rispetto a 12 dimensioni o compiti di sviluppo (accettazione del corpo, integrazione delle pulsioni sessuali, relazioni con amici dell'altro sesso, capacità di coping, competenza emotiva, efficacia nello studio, relazione con gli amici, efficacia filiale, inserimento sociale, acquisizione identità, conoscenza e coerenza del sé e senso e soddisfazione di vita). Queste, poi, a tre a tre, sono organizzate attorno a 4 macrodimensioni o aree di sviluppo: quella dei compiti legati alla pubertà e alle pulsioni sessuali, quella dei compiti legati alle competenze cognitive, quella dei compiti legati alle relazioni e quella dei compiti legati alla costruzione dell'identità personale. In questo modo lo strumento è in grado di sondare il vissuto degli intervistati attorno a una pluralità di dimensioni evolutive che interagendo tra di loro, a partire da quelle appartenenti alla stessa area, vanno a dare forma nell'individuo a una percezione globale di sé, a ciò che nel test corrisponde al fattore generale dello sviluppo. Sono gli adolescenti che ottengono un alto punteggio in questo fattore ad avere raggiunto un buon livello di adattamento sociale, di benessere personale e di autostima.

Il TCS-A può essere somministrato a adolescenti tra i 14 e i 19 anni, sia individualmente sia collettivamente. Le sue proprietà psicometriche sono buone. Il progetto di ricerca per la sua costruzione, validazione e standardizzazione è durato otto anni. Passando attraverso successive somministrazioni, che hanno consentito di volta in volta di testarne e migliorarne le qualità, nell'ultima il TCS-A è stato normato su un ampio campione di 1375 adolescenti, distribuito su varie regioni d'Italia e rispetto al sesso e all'età. Il calcolo del risultato prevede dapprima la somma dei punteggi grezzi delle 12 dimensioni, delle 4 macrodimensioni e del fattore generale dello sviluppo e, dopo, la trasformazione degli stessi in punteggi standardizzati, utilizzando le tabelle in appendice. In questo modo è possibile confrontare l'esito ottenuto dagli adolescenti intervistati con quello realizzato dal gruppo del campione di standardizzazione dello stesso sesso ed età.

Aggiungiamo che il TCS-A è uno strumento ben supportato a livello teorico dalle attuali conoscenze scientifiche sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza e di facile utilizzo, nelle fasi di somministrazione, conteggio dei punti e interpretazione.

Può essere impiegato in ambito psicoeducativo, clinico e di ricerca: da psicologi e psicoterapeuti come strumento diagnostico, da insegnanti e educatori per conoscere e educare i loro ragazzi, da ricercatori per correlarlo ad altre scale, da docenti e studenti universitari per impraticarsi di un nuovo dispositivo utile alla valutazione e all'intervento con gli adolescenti.

Il manuale è articolato in cinque capitoli: il primo illustra le prospettive teoriche, la struttura e le dimensioni del TCS-A; il secondo offre informazioni utili

per la somministrazione e il calcolo dei punteggi; il terzo indica come interpretare i risultati, ad esempio, al fine di elaborare un intervento a carattere psicoeducativo; il quarto propone alcune esemplificazioni per l'utilizzo; il quinto descrive come è stato elaborato e le proprietà psicometriche, la validità e attendibilità del TCS-A, le sue caratteristiche descrittive e le differenze presenti fra gruppi rispetto al genere e all'età. Dopo le indicazioni bibliografiche, nel volume, sono riportate le appendici normative con le tabelle per trasformare i punteggi grezzi in standardizzati. In ultimo, sotto forma di allegati, sono messe a disposizione alcune copie del questionario, nelle versioni maschile e femminile, e delle schede per il calcolo dei punteggi.

Compiti di sviluppo e modello teorico del TCS-A

In questo capitolo sono presentati alcuni aspetti della teoria sottostante alla costruzione del TCS-A, da quelli relativi ai compiti di sviluppo adolescenziali sino a quelli inerenti al costrutto di autoefficacia. Infine, sono illustrate le dimensioni valutate dallo strumento e le sue principali caratteristiche.

La teoria dei compiti di sviluppo in adolescenza

Una progressiva esperienza di crescita

Il primo studio sull'adolescenza (Hall, 1904) rappresenta questa fase evolutiva come un periodo di *crisi*, di agitazione e tempesta, verso la quale difendersi con norme sicure. Così gli studi di provenienza psicoanalitica descrivono la stessa come una fase critica. Anna Freud (1958) parla di un tempo burrascoso, «interruzione di una crescita pacifica», in cui il soggetto è «sballottato» dal riesplodere delle pulsioni. Significativamente un suo libro ha come titolo *L'adolescenza come disturbo evolutivo* (A. Freud, 1969). Sulla stessa linea, sempre in ambito psicoanalitico, è Blos (1962; 1967; 1979) che, fedele al maestro Freud, vede in questa fase di sviluppo una riedizione dei vissuti infantili, delle fantasie edipiche non risolte, dell'angoscia di castrazione. Innovativo all'interno della teoria psicoanalitica è l'apporto di Erikson (1963; 1968), che confronta i problemi della fase adolescenziale con quelli provenienti dall'appartenenza a una determinata società

piuttosto che a un'altra. Ma anche lui, nel suo concetto di *crisi d'identità*, vede questo passaggio come un tempo critico in cui l'individuo, soggetto a una vera e propria *rivoluzione fisiologica*, deve rielaborare la propria identità.

Anche gli studi in ambito sociologico, seppur da prospettive diverse, giungono alla stessa conclusione. Il pensiero dominante dell'adolescenza è quello dell'*età della ribellione*, di un *periodo critico di transizione* ricco di conflitti e contraddittorietà.

Solo agli inizi degli anni Settanta si assiste all'emergere di una nuova concezione su questa età. L'apporto più rilevante è dato dalla *teoria focale* di Coleman (1974; Coleman e Hendry, 1990), che in un suo studio sulla normalità dimostra che gli adolescenti, pur trovandosi di fronte a vari problemi, di fatto solitamente li affrontano uno a uno. Così l'investimento emotivo e l'impegno di energie richiesto si concentrano su un *compito evolutivo* alla volta. Anche se gli altri compiti sono ugualmente presenti nell'esperienza del soggetto, solo uno acquista una maggior rilevanza nei confronti degli altri. Ad esempio un ragazzo innamorato di una sua compagna continua a studiare, a essere preoccupato del proprio aspetto fisico, a cercare di emanciparsi dai suoi genitori, ma l'interesse per la sua ragazza rappresenta l'idea dominante o il *focus* attorno al quale è organizzata la sua esperienza quotidiana.

Ne consegue che i disturbi tenderanno a evidenziarsi soprattutto in chi, per varie ragioni, deve affrontare più di un compito evolutivo alla volta, oppure deve risolvere gli stessi in una situazione di maggiore problematicità. Ad esempio un ragazzo sano fisicamente, che vive in una famiglia agiata e senza particolari problemi, con un curriculum scolastico positivo, affronterà i compiti di sviluppo della propria età con minore difficoltà rispetto a un suo coetaneo fisicamente menomato, o a uno che vive in una situazione degradata o a un altro che risente dei conflitti interni alla propria famiglia.

Possiamo allora dire che Coleman propone un modello dell'adolescenza come passaggio graduale attraverso una *molteplicità di crisi* piuttosto che un'*unica grande crisi* o fase turbolenta. Si tratta di una nuova prospettiva che descrive l'adolescenza come un graduale percorso che l'individuo attraversa superando vari *passaggi* prima di giungere alla *costruzione della sua identità*.

La ricerca empirica di Coleman si collega a quanto, vent'anni prima e sotto l'influenza del pensiero di Erikson, aveva teorizzato Havighurst (1952; 1953), che è stato il primo a parlare di *compiti di sviluppo*, intendendo con ciò le situazioni problematiche che l'individuo deve affrontare per crescere bene. A questo proposito Havighurst parla del compito di sviluppo come di «un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo di fronte ai compiti successivi, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà

riguardo ai compiti che si presentano in seguito» (1952, p. 2). Per Havighurst la maturazione di un soggetto passa attraverso una successione di compiti che devono essere risolti a loro tempo. Se ciò non accade ne scapita l'intero sviluppo dell'individuo: un singolo problema irrisolto rende più difficile la risoluzione dei successivi. Oltre alle caratteristiche biofisiche, le variabili culturali hanno un peso rilevante sulla definizione dei compiti e sui tempi entro i quali superarli. Esistono compiti in sostanza universali e altri invece specifici di una cultura, così come esistono compiti ricorrenti e altri che l'individuo è chiamato ad affrontare una volta per tutte. Havighurst fa anche un elenco di 10 compiti di sviluppo che secondo lui caratterizzano l'adolescenza (12-18 anni), a cui ne fa seguire altri otto relativi alla fase giovanile (19-30 anni). Come riportato da Palmonari (2011, p. 45), recenti studi empirici (Seiffge-Krenke e Gelhaar, 2008) hanno confermato solo parzialmente la lista di compiti prevista nella teoria di Havighurst, giacché la stessa si colloca in un preciso momento storico culturale, assai diverso da quello attuale, ossia quello degli adolescenti bianchi della classe media americana degli anni Cinquanta. Come del resto non hanno avuto successo neppure altri più recenti tentativi di elaborare liste di compiti di sviluppo (si veda Dittmann-Kohli, 1984).

A questo proposito, Palmonari scrive che, vista l'attuale società complessa e pluralistica, sarebbe troppo ambizioso elaborare una lista di compiti universali uguale per tutti gli adolescenti.

I compiti di sviluppo non sono [...] difficoltà che esistono per ogni adolescente, sempre uguali e inevitabili. Bensì si definiscono nel rapporto tra l'individuo, la sua appartenenza sociale e l'ambiente in cui è inserito: in certe condizioni sono numerosi ma possono essere affrontati senza drammi, in altre appaiono particolarmente difficili, creando frustrazioni, angoscia, senso di impotenza che portano irrequietezza, aggressività e, al limite, apatia. Più che parlare di singoli compiti di sviluppo, può avere senso considerare classi di compiti legate a quelli che sono i cambiamenti che definiscono l'adolescenza. (Palmonari, 2011, p. 45)

In questo senso avremo compiti di sviluppo in rapporto con l'esperienza della pubertà, l'allargamento degli interessi personali e sociali, l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo e le problematiche dell'identità o della riorganizzazione del concetto di sé (Palmonari, 1991; 2011, p. 45).

I compiti di sviluppo dell'adolescenza

Così la nozione *compiti di sviluppo*, collegata ai principi della *teoria focale*, rappresenta un criterio unitario grazie al quale analizzare i diversi eventi che l'adolescente è chiamato ad affrontare verso la costruzione dell'identità personale, compito che include in sé tutti gli altri.

Esemplificazioni dell'utilizzo del TCS-A

Il capitolo secondo ha indicato i criteri per la somministrazione e lo scoring del TCS-A e il terzo quelli per l'interpretazione dei punteggi. In questo capitolo sono offerti due esempi pratici utili a capire come calcolare e interpretare i risultati di un adolescente. Il primo esempio (Francesco, 15 anni) è stato realizzato in un servizio di psicologia clinica; il secondo (Roberta, 14 anni), invece, all'interno di un progetto educativo proposto a una classe prima di una scuola secondaria di 2° grado.

Francesco, 15 anni

Francesco frequenta il secondo anno di un liceo scientifico. Gli è stato somministrato il TCS-A dallo psicologo, a cui i genitori hanno chiesto una consulenza per il suo comportamento aggressivo nei riguardi della madre e per lo scarso rendimento scolastico. I genitori di Francesco sono separati. Lui vive con la madre e la sorella, di tre anni più grande.

Per mostrare al lettore come sono stati calcolati i punteggi del questionario di Francesco, qui di seguito è riportata la terza parte del suo protocollo di valutazione, quella relativa al conteggio dei punteggi grezzi ottenuti nelle singole dimensioni, macrodimensioni e nel fattore generale dello sviluppo e alla trasformazione degli stessi in punteggi standardizzati (punti T). In essa sono trascritti i valori indicati dal ragazzo nelle affermazioni di ciascuna delle 12 dimensioni, con l'attenzio-

ne di invertire il punteggio degli item negativi (1→4; 2→3; 3→2; 4→1), quelli contrassegnati da una R. Al fondo della colonna di ciascuna dimensione sono riportati il totale della somma (o punteggio grezzo) e il corrispettivo punteggio standardizzato (punto T) individuato nella tabella A1 dell'appendice A, relativa ai maschi tra i 14 e i 16 anni.

Per il calcolo del valore di ciascuna delle 4 macrodimensioni sono stati sommati i punteggi grezzi delle tre dimensioni corrispondenti, il cui risultato è stato a sua volta trasformato in punteggio standardizzato (punto T) consultando il corrispettivo valore nella tabella B1 dell'appendice B, relativa ai maschi.

Per il calcolo del valore del fattore generale dello sviluppo è stata fatta la somma dei punteggi grezzi delle 4 macrodimensioni, il cui risultato è stato trasformato in punteggio standardizzato (punto T) consultando il corrispettivo valore nella tabella C1 dell'appendice C.

Una volta ottenuti tutti i punteggi standardizzati delle 12 dimensioni, delle 4 macrodimensioni e del fattore generale dello sviluppo sono stati costruiti i due profili di Francesco: quello relativo alle 12 dimensioni (figura 4.1) e quello relativo alle 4 macrodimensioni e al fattore generale dello sviluppo (figura 4.2).

Per interpretare i risultati ottenuti dall'elaborazione del questionario di Francesco lo psicologo ha utilizzato entrambe le possibilità indicate nel precedente capitolo (paragrafo «L'interpretazione dei punteggi»). Ha prima eseguito un'*interpretazione basata sulle norme*, confrontando i livelli ottenuti dall'intervistato con quelli conseguiti dal campione rappresentativo della popolazione di adolescenti italiani. Quindi, ha realizzato un'*interpretazione intraindividuale* confrontando tra di loro i risultati conseguiti dallo stesso ragazzo così da individuare i suoi punti di forza e di debolezza.

Interpretazione basata sulle norme

Come mostra la figura 4.2, il punteggio ottenuto da Francesco nel fattore generale dello sviluppo si trova praticamente nella gamma della classificazione media. Va comunque notato che il grado ampio di variazione delle 4 macrodimensioni porta a indebolire il senso di competenza globale percepito dal ragazzo rispetto al superamento dei compiti di sviluppo della sua età.

Nel confronto con i suoi coetanei, le macrodimensioni più carenti, situate nella fascia inferiore del livello medio-basso, sono quelle relative alle competenze cognitive e alla costruzione dell'identità. Molto probabilmente Francesco fa fatica a definire la sua identità personale a causa di una scarsa competenza emotiva. Infatti, tra i punteggi più bassi delle 12 dimensioni, situati nella fascia inferiore del livello-medio basso, oltre a quelli relativi alla costruzione dell'identità (Conoscenza e coerenza del sé, Senso e soddisfazione di vita) è presente una delle tre dimen-

Accettazione corpo	
Item	Punteggio grezzo
1	2
2 R	2
3	2
4	3
5 R	3
6	3
7	4
8	3
9	4
10 R	1
<i>Totale</i>	27
<i>Punti T</i>	43

Integrazione pulsioni sessuali	
Item	Punteggio grezzo
11	3
12 R	4
13	3
14	4
15 R	4
16	4
17	4
18 R	2
19	4
20 R	3
<i>Totale</i>	35
<i>Punti T</i>	51

Relazione amici altro sesso	
Item	Punteggio grezzo
21	4
22 R	4
23	4
24 R	4
25	3
26 R	4
27	4
28	3
29	3
30 R	4
<i>Totale</i>	37
<i>Punti T</i>	57

Totale punteggio grezzo Compiti di sviluppo legati alla pubertà e alle pulsioni sessuali	Punteggio grezzo	Punti T
Accettazione corpo + Integrazione pulsioni sessuali + Relazione amici altro sesso	99	51

Capacità di coping	
Item	Punteggio grezzo
31	3
32	3
33	2
34	3
35	2
36	3
37	3
38	2
39	3
40	4
<i>Totale</i>	28
<i>Punti T</i>	43

Competenza emotiva	
Item	Punteggio grezzo
41	4
42 R	1
43	1
44 R	1
45	2
46 R	1
47	2
48 R	4
49	2
50 R	2
<i>Totale</i>	20
<i>Punti T</i>	37

Efficacia studio	
Item	Punteggio grezzo
51	3
52	1
53	3
54	1
55 R	3
56	3
57	2
58 R	4
59	3
60 R	1
<i>Totale</i>	24
<i>Punti T</i>	42

Totale punteggio grezzo Compiti di sviluppo legati alle competenze cognitive	Punteggio grezzo	Punti T
Capacità di coping + Competenza emotiva + Efficacia studio	72	38

Relazione amici	
Item	Punteggio grezzo
61	3
62	3
63	4
64	3
65 R	3
66	3
67	3
68	2
69	4
70	4
<i>Totale</i>	32
<i>Punti T</i>	44

Efficacia filiale	
Item	Punteggio grezzo
71	2
72	2
73	3
74	2
75	2
76	1
77	3
78	4
79	2
80	3
<i>Totale</i>	24
<i>Punti T</i>	41

Inserimento sociale	
Item	Punteggio grezzo
81	3
82	3
83	2
84	3
85	4
86	3
87	4
88	3
89	4
90	4
<i>Totale</i>	33
<i>Punti T</i>	59

Totale punteggio grezzo Compiti di sviluppo legati alle relazioni	Punteggio grezzo	Punti T
Relazione amici + Efficacia filiale + Inserimento sociale	89	48

Acquisizione identità	
Item	Punteggio grezzo
91	2
92	1
93 R	3
94	2
95 R	3
96	2
97	3
98	3
99	4
100	3
<i>Totale</i>	26
<i>Punti T</i>	46

Conoscenza e coerenza del sé	
Item	Punteggio grezzo
101 R	3
102 R	3
103 R	2
104 R	2
105 R	1
106 R	1
107 R	3
108 R	1
109 R	2
110 R	3
<i>Totale</i>	21
<i>Punti T</i>	35

Senso e soddisfazione vita	
Item	Punteggio grezzo
111	2
112	2
113	2
114	2
115 R	2
116	3
117	3
118	2
119 R	4
120	3
<i>Totale</i>	25
<i>Punti T</i>	39

Totale punteggio grezzo Compiti di sviluppo legati alla costruzione dell'identità personale	Punteggio grezzo	Punti T
Acquisizione identità + Conoscenza e coerenza del sé + Senso e soddisfazione vita	72	37

Percorso di costruzione e proprietà psicometriche

In questo capitolo si illustra come si è giunti alla costruzione del TCS-A e le sue proprietà psicometriche. Vedremo il percorso fatto per definire gli item, le scale e il campione utilizzato nella standardizzazione del test e, inoltre, saranno offerti riscontri sulla sua validità e attendibilità, sulle sue caratteristiche descrittive e sulle differenze presenti fra gruppi rispetto al genere e all'età.

Le fasi del percorso di costruzione del TCS-A

Il progetto di ricerca per la costruzione, validazione e standardizzazione del *Test sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza* è durato 8 anni, dal 2004 al 2012, e ha coinvolto vari docenti e specializzandi dell'Istituto di Psicologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. La realizzazione dell'intero percorso ha previsto cinque grandi fasi.

Nella prima fase, dai riferimenti teorici offerti dalla psicologia sociale (Erikson, 1963; 1968; Coleman, 1974; Palmonari, 2011) sono stati scelti i compiti di sviluppo da trattare, attorno ai quali un gruppo di specializzandi è stato incaricato di formulare un numero di item superiore a quelli necessari, in seguito verificati da tre valutatori esterni (tre psicologi dello sviluppo non facenti direttamente parte del progetto). In questo modo è stato ottenuto un primo abbondante strumento (*prima versione provvisoria*) che è stato somministrato a una classe terza della

scuola secondaria di 1° grado, così da verificare la comprensibilità degli item con studenti di età inferiore a quelli cui il TCS-A è destinato. A tale scopo è stata seguita la procedura del *thinking aloud*, che consiste nel chiedere a ogni intervistato di dire cosa gli viene in mente quando cerca di dare una risposta a ciascun item. Gli item identificati come poco chiari o non univoci sono stati eliminati o modificati radicalmente.

Nella seconda fase è stato somministrato lo strumento ottenuto dai precedenti passaggi (*seconda versione provvisoria*) a un campione di 315 studenti di età compresa fra i 14 e i 19 anni. In questo modo è stato possibile fare una prima analisi statistica del test e discriminare gli item con le caratteristiche psicometriche migliori così da utilizzarli per la costruzione della versione definitiva dello strumento, eliminando quelli con una bassa correlazione con il punteggio totale della scala o che riducevano l'attendibilità totale della scala cui appartenevano.

Nella terza fase, la *terza versione provvisoria* dello strumento è stata somministrata a un campione di 950 studenti di scuola secondaria di 2° grado, omogeneamente distribuito per sesso ed età, collocato in tre città italiane (Torino, Roma e Napoli). In questo caso è stata verificata la validità del costruito attraverso l'analisi fattoriale eseguita sull'intero campione e sui gruppi dei maschi e delle femmine. La struttura dello strumento è risultata di 12 fattori, valida per entrambi i sessi. In questa fase, inoltre, è stata calcolata l'attendibilità dello strumento, che è stato anche ulteriormente ripulito dalle imprecisioni rispetto alla comprensione e alla correlazione interna degli item così da realizzarne la *versione sperimentale*.

Nella quarta fase, la *versione sperimentale* dello strumento è stata somministrata in più ricerche che hanno coinvolto un numero complessivo di circa 1600 studenti tra i 14 e i 19 anni in modo da eseguire ulteriori analisi fattoriali e studiare la correlazione dello strumento con altre scale. Alla fine di questa fase è stata stimata anche la validità apparente dello strumento grazie all'aiuto di alcuni psicologi sociali (tra i quali il prof. Augusto Palmonari, la prof.ssa Elisabetta Crocetti e la prof.ssa Anna Rita Colasanti) e a un gruppo di 80 studenti che hanno comprovato un buon livello di utilità percepita e di adeguatezza dei diversi item.

Si è giunti così all'ultima fase con la *versione definitiva* dello strumento. Come si vedrà più avanti, questa è stata somministrata a un ampio campione, di 1375 studenti, distribuito su varie regioni d'Italia. In questo caso, con l'aiuto del prof. Guido Alessandri, oltre a riscontrare la validità dello strumento si è operato per la sua standardizzazione. In quest'ultima fase si è anche analizzata la sua attendibilità grazie a una procedura di test-retest su un campione di 40 studenti del primo anno della scuola secondaria di 2° grado.

La scelta delle 12 scale sui compiti di sviluppo

Come abbiamo illustrato nel primo capitolo, il TCS-A è stato costruito attorno a 12 scale relative ai principali compiti di sviluppo dell'adolescenza, quelli più sottolineati dalla letteratura psicologica che si occupa dei processi di crescita relativi all'età evolutiva dell'adolescenza (Erikson, 1968; Coleman, 1974; Palmonari, 2011). Queste poi, a tre per tre, danno forma alle 4 diverse aree di sviluppo. Si tratta di dimensioni e macrodimensioni di crescita interconnesse tra di loro ma che — come hanno dimostrato vari studi, a partire dal nostro — godono comunque di una propria indipendenza così da costituire elementi specifici.

La scelta delle varie scale e delle 4 aree di sviluppo, oltre a essere legata agli studi già presentati, è stata fatta in modo da rispecchiare quelli che sono gli interessi e gli scopi principali che caratterizzano la vita quotidiana di un adolescente. Leggendo gli atteggiamenti sottesi a ciascuna scala, è facile comprenderne l'importanza per un ragazzo e una ragazza di oggi:

1. essere soddisfatto/a del proprio sviluppo fisico;
2. avere un rapporto sereno con la sessualità;
3. non aver paura di confrontarsi con i coetanei dell'altro sesso;
4. sapersela cavare da soli/e nei problemi;
5. non sentirsi sopraffatti/e dalle proprie emozioni;
6. andare bene a scuola;
7. sentirsi capaci di avere amici;
8. avere un buon rapporto con i genitori;
9. sentirsi ben inseriti/e e importanti all'interno della comunità sociale d'appartenenza;
10. conoscersi sempre meglio;
11. sapere cosa si vuol diventare;
12. essere contenti/e di sé e della propria vita.

La capacità di adattamento in ciascuna di queste dimensioni permette all'adolescente di accrescere la propria autostima in ambiti assai diversi e allo stesso tempo complementari così da costruire un'identità positiva.

Un altro aspetto che ha guidato la scelta delle scale è legato al nostro contesto. I compiti attorno ai quali abbiamo costruito il nostro strumento sono quelli rilevanti soprattutto per i ragazzi che vivono in Italia. Da questo punto di vista, infatti, non sono inclusi compiti presenti in altri ambienti socio-culturali. Ad esempio, i nostri adolescenti, anche di 18 o 19 anni, non sono certamente impegnati nell'acquisire un'autonomia economica, oppure abitativa, così come non sono ancora preoccupati di prepararsi al matrimonio, cose che invece in altre situazioni potrebbero già costituire delle sfide per un giovane di questa età.