



## **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione**

**Corso di Laurea Magistrale in Psicologia di Comunità, della Promozione del  
Benessere e del Cambiamento Sociale**

**Tesi di Laurea Magistrale**

**Implementazione della versione italiana dell'intervento "*Identity Project*":  
effetti sull'identità culturale e sul benessere psicologico degli  
adolescenti**

*Implementation of the Italian version of the Identity Project intervention:  
effects on adolescents' cultural identity and psychological well-being*

***Relatrice***

Prof.ssa Ughetta Micaela Maria Moscardino

***Correlatrice esterna***

Dott.ssa Chiara Ceccon

***Laureanda:*** Virginia Barchetti

***Matricola:*** 2016946

Anno accademico 2021/2022



## INDICE

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>1</b>
<b>Capitolo 1 .....</b>	<b>3</b>
<b>GLI ALUNNI STRANIERI NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Panoramica del fenomeno migratorio in Italia negli ultimi decenni .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Minori stranieri di prima e seconda generazione .....</b>	<b>11</b>
<b>1.3 La multiculturalità nel contesto scolastico .....</b>	<b>13</b>
<i>1.3.1 Politiche per l'integrazione scolastica di alunni con background migratorio</i> .....	15
<b>Capitolo 2 .....</b>	<b>19</b>
<b>L'IDENTITÀ CULTURALE E IL BENESSERE PSICOLOGICO IN</b> <b>ADOLESCENZA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Identità culturale .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Coesione dell'identità globale .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Autostima e sintomi depressivi.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 Il ruolo della sensibilità agli stimoli ambientali .....</b>	<b>29</b>
<b>Capitolo 3 .....</b>	<b>33</b>
<b>PROGETTO IDENTITÀ.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Basi teoriche e caratteristiche dell'<i>Identity Project</i>.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Evidenze di efficacia .....</b>	<b>38</b>
3.2.1 <i>Stati Uniti</i> .....	38
3.2.2 <i>Germania</i> .....	40
<b>3.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota.....</b>	<b>43</b>

<b>Capitolo 4</b> .....	<b>49</b>
<b>LA RICERCA</b> .....	<b>49</b>
<b>4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca</b> .....	<b>49</b>
<b>4.2 Partecipanti</b> .....	<b>54</b>
<b>4.3 Procedura</b> .....	<b>56</b>
<b>4.4 Strumenti</b> .....	<b>61</b>
<b>4.5 Analisi dei dati</b> .....	<b>69</b>
<b>Capitolo 5</b> .....	<b>71</b>
<b>RISULTATI</b> .....	<b>71</b>
<b>5.1 Statistiche descrittive</b> .....	<b>71</b>
<b>5.2 Confronto tra gruppi</b> .....	<b>73</b>
5.2.1 <i>Identità culturale</i> .....	73
5.2.2 <i>Coazione dell'identità globale</i> .....	74
5.2.3 <i>Autostima e sintomi depressivi</i> .....	75
<b>5.3 Ruolo moderatore della sensibilità agli stimoli ambientali</b> .....	<b>75</b>
<b>Capitolo 6</b> .....	<b>82</b>
<b>DISCUSSIONE</b> .....	<b>82</b>
<b>6.1 Commento generale</b> .....	<b>82</b>
<b>6.2 Limiti della ricerca</b> .....	<b>87</b>
<b>6.3 Conclusioni e implicazioni operative</b> .....	<b>89</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>92</b>
<b>APPENDICE</b> .....	<b>108</b>
<b>RINGRAZIAMENTI</b> .....	<b>112</b>

*“They have no idea what it’s like  
to lose home at the risk of  
never finding home again  
to have your entire life  
split between two lands and  
become the bridge between two countries”*

Rupi Kaur (2014)

## INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni il nostro Paese è stato caratterizzato da flussi migratori in continuo aumento e ha accolto sul territorio numerose comunità culturali differenti che, nel tempo, hanno dato luogo a ricongiungimenti familiari e alla formazione di famiglie stabili. Ciò ha comportato una forte crescita numerica dei minori “stranieri” residenti in Italia, rappresentanti il 20% della popolazione straniera totale e di cui la maggior parte è costituita da giovani di seconda generazione (nati in Italia da genitori stranieri) (ISTAT, 2022). Tale composizione demografica si riflette anche nel contesto scolastico, dove più del 10% degli studenti ha un *background* migratorio (MIUR, 2021). La multiculturalità presente all'interno delle classi è quindi una questione di massima rilevanza al giorno d'oggi e le scuole dovrebbero disporre delle competenze e degli strumenti necessari affinché vengano promosse un'educazione interculturale ed una politica scolastica di integrazione sociale.

Questi aspetti risultano di fondamentale importanza soprattutto in età adolescenziale, in quanto è con l'aumento della maturità socio-cognitiva che l'individuo è in grado di esplorare e comprendere la propria ed altrui cultura. Inoltre, quando l'adolescente raggiunge questo stadio inizia la formazione dell'identità vera e propria attraverso il superamento di una crisi identitaria (Erikson, 1968).

L'*Identity Project* è un intervento *school-based* sviluppato negli Stati Uniti che opera proprio in tale ottica, promuovendo processi di esplorazione e risoluzione della propria identità culturale e favorendo relazioni interculturali positive fra compagni di

classe. A seguito dei promettenti risultati ottenuti dall'applicazione del progetto nelle scuole superiori statunitensi, l'*Identity Project* è stato adattato e proposto prima nel contesto scolastico tedesco e successivamente nelle scuole italiane tramite uno studio pilota. Questa tesi riporta i primi risultati in merito all'efficacia del progetto condotto su larga scala nel contesto scolastico italiano. L'intervento è stato realizzato da un *team* di ricerca dell'Università di Padova tra ottobre 2021 e aprile 2022, coinvolgendo 45 classi seconde di sei istituti superiori ad indirizzo tecnico e professionale. Durante gli incontri laboratoriali, gli studenti hanno affrontato i temi dell'identità personale e sociale, degli stereotipi, delle discriminazioni, della famiglia e dell'eredità culturale e dei simboli.

La presente tesi è suddivisa in sei capitoli. Il primo offre una panoramica del fenomeno migratorio in Italia, introducendo il tema della multiculturalità nel contesto scolastico. Il secondo capitolo presenta un approfondimento teorico dei cinque costrutti centrali della ricerca: identità culturale, coesione dell'identità globale, autostima, sintomi depressivi e sensibilità agli stimoli ambientali. Il terzo capitolo illustra il quadro teorico e le caratteristiche dell'*Identity Project*, insieme ai risultati ottenuti dal suo svolgimento negli Stati Uniti, in Germania e nello studio pilota italiano. Nel quarto capitolo vengono definiti gli obiettivi e i quesiti della presente ricerca, i partecipanti, la procedura, gli strumenti utilizzati e le analisi svolte. Nel quinto capitolo vengono mostrati i risultati ottenuti dalle analisi effettuate sulle variabili oggetto di studio. Infine, nel sesto capitolo vengono discussi i risultati e i limiti della ricerca, nonché le possibili implicazioni operative.

## Capitolo 1

### GLI ALUNNI STRANIERI NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

#### 1.1 Panoramica del fenomeno migratorio in Italia negli ultimi decenni

Negli ultimi anni il tema dell'immigrazione è stato ampiamente discusso, diventando uno degli argomenti principali nelle accese campagne elettorali, nelle trasmissioni televisive più seguite e nelle testate giornalistiche maggiormente diffuse. La fomentazione di tale fenomeno lo ha fatto erroneamente apparire come qualcosa di recente nel contesto italiano. Infatti, i primi movimenti migratori di dimensioni significative verso l'Italia si registrarono già intorno alla fine degli anni Sessanta del Novecento (Miconi et al., 2018; Rubaltelli et al., 2020).

Il saldo migratorio in Italia diventa positivo per la prima volta nel 1973, ovvero da quell'anno il numero di persone che emigrano dall'Italia diventa inferiore rispetto al numero di persone che vi entrano. Ciò è dovuto alla considerevole crescita economica del Paese, che ha portato ad un aumento della domanda di lavoro, del tasso di scolarizzazione e a migliori condizioni di vita (Pinna, 2018). Queste circostanze hanno favorito una domanda di lavoro per i settori richiedenti una qualifica inferiore e un salario più basso (ad esempio, l'agricoltura, la pesca, l'industria e il lavoro domestico), in quanto occupazioni rifiutate dalla maggioranza degli italiani. Tale contesto ha offerto un'opportunità a persone provenienti da Paesi in via di sviluppo. In particolare, i primi movimenti migratori verso l'Italia hanno visto come protagonisti studenti provenienti prevalentemente dalla Grecia, e lavoratori e lavoratrici provenienti dalle ex colonie



italiane (principalmente dall'Etiopia, dall'Eritrea e dalla Somalia) e dall'Africa settentrionale. Successivamente, nelle zone di frontiera in Friuli-Venezia Giulia e in Sicilia, si verificò l'arrivo di ulteriori migranti in cerca di occupazione, provenienti rispettivamente dall'Ex Jugoslavia e dalla Tunisia (Pinna, 2018).

Fino a quel momento non vi era nessuna legge ufficiale che regolasse il fenomeno migratorio in Italia; fu solo nel 1986, con la Legge Foschi (30 dicembre 1986, n. 943), che si ebbero le prime regolamentazioni: parità di trattamento e uguaglianza dei diritti per lavoratori stranieri e italiani; autorizzazione dei ricongiungimenti familiari e gli ingressi per lavoro su liste numeriche predisposte dagli imprenditori (Corrias, 1989).

Negli anni successivi, con la caduta del muro di Berlino, l'Italia diventa meta migratoria di molti Paesi dell'Est Europa come Albania, Romania, Moldavia, Polonia e Ucraina (Pinna, 2018). Nello stesso anno si verifica un importante avvenimento, che accentua i dibattiti e le manifestazioni contro il crescente sentimento razzista: il bracciante irregolare Jerry Masslo viene ucciso a Villa Literno, in Campania. La vicenda influenza profondamente l'opinione pubblica e porta all'approvazione di una nuova legge, la Legge Martelli (28 febbraio 1990, n. 39), che stabilisce l'abolizione della riserva geografica per i richiedenti asilo, definisce le tipologie dei permessi di soggiorno e riconosce normativamente lo status di rifugiato. A qualche mese di distanza l'Italia aderisce alla Convenzione di applicazione dell'Accordo di Schengen, la quale abolisce le frontiere tra Stati europei e prevede un sistema comune per lo scambio di informazioni ed il controllo delle frontiere esterne (Pinna, 2018).

La svolta, nelle politiche migratorie italiane, avviene nei primi anni '90. La caduta del regime comunista in Albania comporta l'arrivo di migliaia di rifugiati in cerca di lavoro. Questo massiccio ingresso nei porti pugliesi ha un forte impatto sia sull'opinione pubblica che sull'ordine pubblico, che si orientano verso una progressiva chiusura nei confronti dei migranti (Pinna, 2018). A convalidare questo pensiero, nel 1992 viene approvata la nuova Legge sulla cittadinanza (5 febbraio 1992, n. 91), tuttora in vigore: la cittadinanza italiana viene estesa ai discendenti dei migranti italiani, mentre è concessa – se richiesta – ai figli di migranti non-italiani, che siano nati in Italia e che vi risiedano fino alla maggiore età.

Negli anni a seguire aumenta progressivamente il fenomeno migratorio nel Paese, e la necessità di regolare i flussi e i processi di integrazione diventa sempre più inderogabile. Per queste ragioni, nel 1998 viene istituita la Legge Turco-Napolitano (6 marzo 1998, n. 40), la quale prevede un sistema di pianificazione e controllo degli ingressi sulla base delle esigenze del mercato del lavoro; introduce il permesso di soggiorno per lavoro stagionale; scoraggia l'immigrazione clandestina definendo e velocizzando i provvedimenti di espulsione dallo Stato; istituisce i Centri di Permanenza Temporanea (CPT) per gli immigrati irregolari o in attesa di identificazione (Pinna, 2018).

Negli anni duemila l'Italia diviene una delle principali destinazioni dei flussi migratori in Europa, registrando, con il censimento del 2001, più di un milione di stranieri residenti nel Paese, provenienti principalmente da Marocco, Albania, Romania e Cina, con l'aumento di migranti provenienti dalle ex colonie sovietiche (tra cui Moldavia e Ucraina) e dalle aree centro-meridionali dell'Asia (Bettin & Cela, 2014). A causa del

significativo aumento dei flussi cresce anche l'ostilità nei confronti dei migranti, e le scelte politiche mirano a ridurre gli ingressi ed espellere le persone con soggiorno irregolare. Con la Legge Bossi-Fini (30 luglio 2002, n. 189) si consente l'ingresso solo a chi dispone di un contratto di lavoro, riducendo in modo considerevole le possibilità di accesso in maniera legale ed aumentano notevolmente i provvedimenti di espulsione, rafforzando la precarietà e l'irregolarità della popolazione straniera sul territorio italiano. In aggiunta, nel 2008 il governo italiano stipula i primi accordi con la Libia, delegando al paese africano il controllo dei flussi meridionali (Camera dei Deputati, 2008). Tali politiche di contenimento diventano, e sono tutt'ora, causa di respingimento, sfruttamento, detenzione e violenza nei confronti dei migranti.<sup>1</sup>

Nello stesso anno l'Italia è fortemente colpita dalla crisi economica, che accentua la precarizzazione dei lavoratori, soprattutto stranieri, e comporta un ulteriore irrigidimento della normativa esistente. Viene introdotto il "Pacchetto Sicurezza Maroni" (15 luglio 2009, n. 94) che stabilisce il reato di immigrazione clandestina con reclusione fino a sei anni, rafforza il potere dei sindaci in merito alla sicurezza, rinomina i CPT in Centri di Identificazione ed Espulsione (CIE) e limita ulteriormente le possibilità di ricongiungimento familiare (Pinna, 2018).

Negli anni successivi le migrazioni in Italia sono caratterizzate principalmente da richieste di asilo politico e di lavoro. In particolare, la maggioranza della popolazione straniera presente sul territorio proviene da Paesi dell'Est Europa (Romania, Albania, Ucraina, Moldavia e Polonia), dell'Asia (Cina, Filippine, India, Bangladesh, Sri Lanka e

---

<sup>1</sup> <https://www.internazionale.it/notizie/annalisa-camilli/2017/11/29/italia-libia-migranti-accordo>

Pakistan) e dell’Africa (Marocco, Tunisia, Egitto, Senegal, Nigeria e Ghana) (Ministero dell’Interno, 2014). Il viaggio per giungere fino in Europa diventa particolarmente rischioso e aumenta il numero di migranti morti in mare nel tentativo di raggiungere un Paese a cui chiedere protezione. Il 3 ottobre del 2013 muoiono 368 migranti al largo di Lampedusa: la più grande tragedia dell’immigrazione fino a quel momento (Scarcia, 2020). La notizia del naufragio suscita una risonanza emotiva molto forte, provocando numerose critiche soprattutto nei confronti delle leggi in vigore in Italia, come la Legge Bossi-Fini, la Legge Turco-Napolitano e il decreto Maroni, e richiedendone l’abrogazione o la riforma (Colucci, 2018).

A seguito di questi eventi, nel 2014 l’Italia viene coinvolta nell’Operazione Triton di Frontex (Agenzia europea per la gestione delle frontiere esterne degli Stati membri dell’Unione europea) che prevede il rafforzamento dell’azione di pattugliamento delle frontiere del Mar Mediterraneo (Patriciello, 2014). Inoltre, nel 2017 entra in vigore la Legge Minniti-Orlando (13 aprile 2017, n. 46) che accelera le procedure relative alla richiesta di protezione internazionale, trasforma i CIE in Centri di Permanenza e per il Rimpatrio (CPR), incrementa il contrasto all’immigrazione illegale, velocizza i provvedimenti di espulsione e di rimpatrio, e non applica queste disposizioni ai minori stranieri non accompagnati (Camera dei Deputati, 2017). Nello stesso anno viene stipulato il Memorandum Italia-Libia, il quale prevede che il governo italiano fornisca supporto economico e tecnico alle autorità libiche, nel tentativo di ridurre il traffico di migranti nel Mar Mediterraneo, e che la Libia si impegni a migliorare le condizioni dei propri centri di accoglienza (Gentiloni, 2017).

Alla fine del decennio viene sempre più rafforzato un generale pensiero di diffidenza verso gli stranieri, incitato dalla politica dell'allora Ministro dell'Interno. Tra il 2018 e il 2019 vengono approvati i Decreti Sicurezza, anche noti come Decreti Salvini: Decreto-Legge 113/2018, successivamente convertito nella Legge 132/2018 e Decreto Sicurezza bis diventato Legge 53/2019. Tali Decreti prevedono l'abrogazione della protezione per motivi umanitari e l'introduzione del permesso di soggiorno per "motivi speciali", l'estensione del trattenimento nei CPR fino a un massimo di 180 giorni, la conversione del sistema SPRAR in SIPROIMI (destinato a rifugiati riconosciuti e a minori non accompagnati), l'esclusione dei richiedenti asilo dal registro anagrafico e ulteriori disposizioni in contrasto all'immigrazione illegale.<sup>2</sup> A seguito delle numerose riforme, nel 2019 si assiste ad un importante calo del numero di arrivi in Italia, per un totale di circa 11 mila migranti, nettamente inferiore rispetto al numero di migranti sbarcati nel 2018 e nel 2017, rispettivamente 23 mila e 119 mila (Ministero dell'Interno, 2019). Negli anni successivi, i Decreti Salvini vengono modificati: si ripristina il permesso di soggiorno per motivi umanitari e la registrazione anagrafica, vengono ridotti i tempi di trattenimento nei CPR e i SIPROIMI diventano Sistemi di Accoglienza e Integrazione.<sup>3</sup>

Al 1° gennaio 2022 si contano 5.193.669 stranieri residenti in Italia, che rappresentano l'8,8% della popolazione totale, in aumento di circa 158 mila unità rispetto all'anno precedente. Gli ultimi dati rilevati contano 197 Paesi di cittadinanza diversi, dei

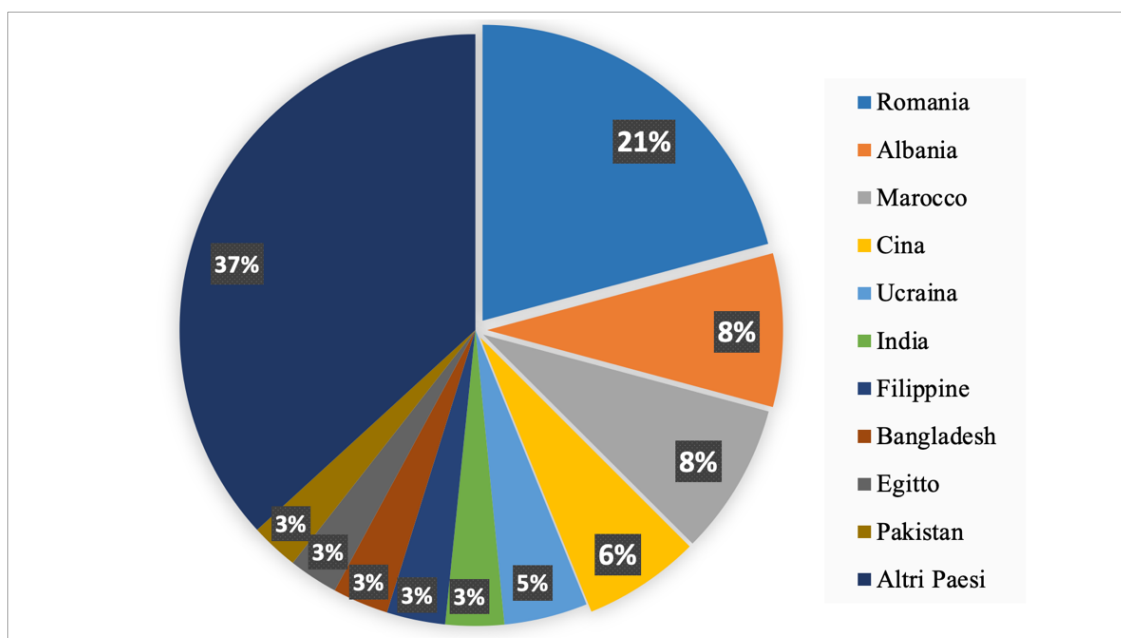
---

<sup>2</sup> <https://www.unhcr.org/it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/2019-gennaio-cambiamenti-del-decreto-sicurezza-immigrazione/>

<sup>3</sup> <https://www.internazionale.it/notizie/annalisa-camilli/2020/10/06/modifiche-decreti-sicurezza-salvini>

quali 50 con almeno 10 mila residenti sul territorio italiano. Come illustrato in Figura 1, le comunità più numerose sono quelle dei cittadini provenienti dalla Romania, dall'Albania, dal Marocco e dalla Cina, che corrispondono rispettivamente al 20,7, 8,5, 8,3 e 6,4 per cento del totale degli stranieri residenti in Italia (ISTAT, 2022).

**Figura 1.** Cittadini stranieri residenti in Italia nell'anno 2021: principali paesi di provenienza



Fonte: ISTAT (2022)

La distribuzione dei cittadini stranieri residenti si concentra prevalentemente nelle regioni del Nord Italia, che accolgono il 59% della popolazione straniera, a seguire il 25% si trova nelle regioni del Centro e il restante 16% nelle regioni del Sud Italia. La popolazione straniera non si ferma in queste ultime Regioni poiché considerate solo area

di sbarco e di passaggio. In particolare, le Regioni che presentano una concentrazione maggiore di stranieri residenti sono la Lombardia – che conta le maggiori presenze in valore assoluto –, il Lazio, l’Emilia-Romagna e il Veneto.<sup>4</sup>

L’età media della popolazione straniera residente in Italia è di circa 35 anni, decisamente inferiore rispetto all’età media dei cittadini italiani, che è di circa 46 anni. In particolare, il 20% della popolazione straniera ha un’età inferiore a 18 anni, il 75% ha tra i 20 e i 65 anni e solamente il 5% ha più di 65 anni. Similmente alla popolazione italiana, gli uomini hanno un’età media più giovane (33 anni) rispetto alle donne (37 anni). Inoltre, le donne straniere prevalgono numericamente sugli uomini stranieri (51,2%), e questo dato è pressoché della medesima entità di quello italiano (51,3%).

Il mercato del lavoro italiano risulta ancora diviso su base “culturale”, con le occupazioni più rischiose, precarie e sottopagate riservate ai cittadini stranieri. I lavoratori stranieri si concentrano per oltre il 50% in professioni legate all’agricoltura, alle costruzioni, all’industria e, se sono donne, nei servizi domestici, di cura alla persona e di pulizia. In aggiunta, il tasso di disoccupazione dei cittadini stranieri ammonta al 13,8%, mentre quello della popolazione locale è dell’8,8% (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020).

Prevalentemente, i cittadini stranieri vivono in case in affitto nelle periferie della città nella quale risiedono, convivendo con parenti, amici o connazionali, o presso il datore di lavoro. Tra le difficoltà maggiormente riscontrate, emerge la diffidenza dei proprietari di immobili ad affittare a persone di diversa origine culturale e gli eccessivi costi richiesti per l’affitto. Inoltre, i cittadini stranieri sono spesso costretti a vivere in

---

<sup>4</sup> <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2021/>

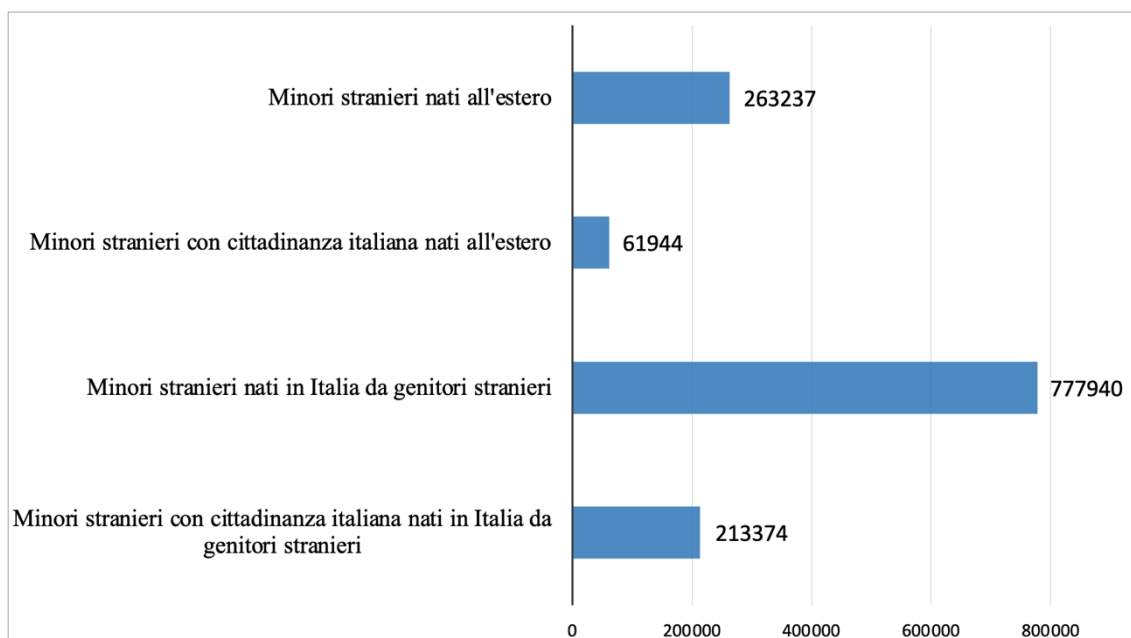
condizioni abitative di sovraffollamento: mediamente abitazioni composte da tre stanze (cucina, bagno, camera da letto) sono abitate per la maggior parte da nuclei familiari composti da tre o quattro persone; talvolta, anche i monolocali sono abitati da nuclei familiari composti da quattro o più componenti (Patronato Ital, 2010).

## **1.2 Minori stranieri di prima e seconda generazione**

Al 1° gennaio 2018, i minori stranieri residenti in Italia risultano essere 1 milione e 316 mila. Come mostrato in Figura 2, si può distinguere fra minori stranieri di prima generazione (nati all'estero) e minori stranieri di seconda generazione (nati in Italia da genitori stranieri); inoltre, è possibile effettuare un'ulteriore suddivisione, fra i minori stranieri che hanno acquisito la cittadinanza italiana e quelli che non l'hanno acquisita.



**Figura 2.** Classificazione dei minori stranieri residenti in Italia secondo il Paese di nascita e l'acquisizione della cittadinanza italiana



Fonte: ISTAT (2020)

A livello territoriale, il 66% dei minori stranieri si concentra nelle Regioni del Nord, il 20% nelle Regioni del Centro e il 14% nelle Regioni del Sud e nelle Isole. Le origini culturali della maggior parte dei minori stranieri residenti corrispondono alle comunità che presentano una più lunga storia di immigrazione in Italia, in quanto nel tempo hanno dato luogo a ricongiungimenti familiari e alla formazione di famiglie stabili, e in particolare sono quella marocchina, albanese, cinese, indiana e filippina (ISTAT, 2020).

Nonostante la pandemia da Covid-19, negli ultimi anni è aumentato il numero di minori stranieri di prima e seconda generazione che diventano cittadini italiani. Secondo le normative italiane, è possibile ottenere la cittadinanza per trasmissione dai genitori; in

alternativa, i minori stranieri nati in Italia possono scegliere autonomamente, una volta raggiunta la maggiore età, se avanzare o meno la richiesta per ottenere la cittadinanza. La propensione all'acquisizione della cittadinanza italiana è strettamente connessa alla diversità dei progetti migratori proposti e alla normativa vigente in merito alla doppia cittadinanza nei Paesi di origine. Come riportato in Figura 2, i minori stranieri che hanno acquisito la cittadinanza italiana al 1° gennaio 2018 sono circa 275 mila. Le principali origini culturali di questi giovani sono quella marocchina, albanese, indiana, pakistana e romena. Inoltre, il 78% dei minori che hanno acquisito la cittadinanza è nato in Italia. Dunque, con l'acquisizione della cittadinanza italiana sempre più giovani stanno uscendo dalla collettività degli stranieri, pur avendo un *background* migratorio (Strozza et al., 2021).

### **1.3 La multiculturalità nel contesto scolastico**

Nell'anno scolastico 2019/2020, la presenza di studenti stranieri nelle scuole italiane è aumentata rispetto agli anni precedenti. In particolare, si contano 877 mila studenti stranieri, rappresentanti il 10,3% del totale degli studenti (MIUR, 2021). Il 65% degli studenti stranieri è nato in Italia, mentre il restante 35% è composto prevalentemente da studenti provenienti dalla Romania, dall'Albania, dal Marocco e dalla Cina.

Gli studenti stranieri si concentrano maggiormente nelle Regioni del Centro-Nord, dove la Lombardia risulta avere il più alto numero di studenti di origine straniera in assoluto. Per quanto riguarda la popolazione scolastica regionale, l'Emilia-Romagna è la Regione con la più alta percentuale di alunni stranieri (17,1%), seguita da Lombardia

(16%), Toscana (14,5%) e Veneto (14,1%). Le province dove si trova il maggior numero di studenti stranieri sono quelle di Milano, Roma, Torino, Brescia, Bergamo, Bologna, Firenze, Verona, Modena e Padova.

Per quanto riguarda le differenze di genere, nella scuola dell'infanzia il numero di bambini maschi stranieri è superiore rispetto a quello delle femmine, mentre in tutti i percorsi scolastici a seguire è sempre maggiore il numero delle studentesse rispetto a quello degli studenti.

La scuola primaria rimane l'ambiente che conta il maggior numero di studenti stranieri, mentre la scuola secondaria di primo grado ne registra l'aumento più consistente. La scuola secondaria di secondo grado si configura come il settore più dinamico, in quanto negli anni vi è stato un costante aumento di studenti stranieri ma anche un alto tasso di abbandono scolastico da parte degli stessi (più elevato nei maschi rispetto alle femmine). Dalle recenti statistiche è emerso che essere nati all'estero potrebbe essere indicatore di una maggiore probabilità di abbandono degli studi: gli studenti stranieri nati in Italia sembrano avere maggiori probabilità di proseguire gli studi e conseguire il diploma rispetto ai coetanei nati all'estero (MIUR, 2021). Inoltre, gli studenti stranieri nati in Italia sembrano più orientati a frequentare istituti tecnici e licei, rispetto agli studenti stranieri nati all'estero che prediligono corsi IeFP, istituti professionali e istituti tecnici (MIUR, 2021).

### *1.3.1 Politiche per l'integrazione scolastica di alunni con background migratorio*

La scuola costituisce un ambiente fondamentale per l'integrazione sociale dei minori, in quanto luogo di esplorazione e condivisione con i pari, di confronto con figure adulte di riferimento e di apprendimento accademico (Mansouri & Jenkins, 2010). I giovani imparano a relazionarsi in un contesto di diversità culturale, scoprendo un proprio sentimento di appartenenza etno-culturale (Walton et al., 2014). Nel caso di giovani stranieri, il ruolo ricoperto dalla scuola assume ulteriore importanza, poiché per molti di essi l'ingresso nel contesto scolastico rappresenta il primo contatto con le istituzioni della società di accoglienza, e quindi il primo approccio ad una cultura diversa da quella di origine (ISTAT, 2020).

La presenza, sempre più elevata ed eterogenea, di studenti che presentano un *background* migratorio all'interno del contesto scolastico italiano, rende necessaria la definizione di adeguate direttive riguardanti il piano culturale ed educativo. A questo proposito, le ultime disposizioni in merito sono state pubblicate in un documento del MIUR (2014). Tale documento indirizza alle buone pratiche da attuare per un equo e corretto inserimento degli studenti stranieri nel nostro sistema scolastico. Esso si rivolge primariamente a dirigenti scolastici, insegnanti, genitori e operatori sociali. L'obiettivo è riuscire ad accompagnare l'alunno straniero in un percorso graduale di integrazione all'interno del gruppo classe e della comunità, di apprendimento della lingua italiana e delle materie scolastiche previste dal piano di studi.

Nel caso di studenti neoarrivati viene posta particolare enfasi sull'importanza dell'apprendimento della lingua italiana, spesso prediligendo l'inserimento dell'alunno in

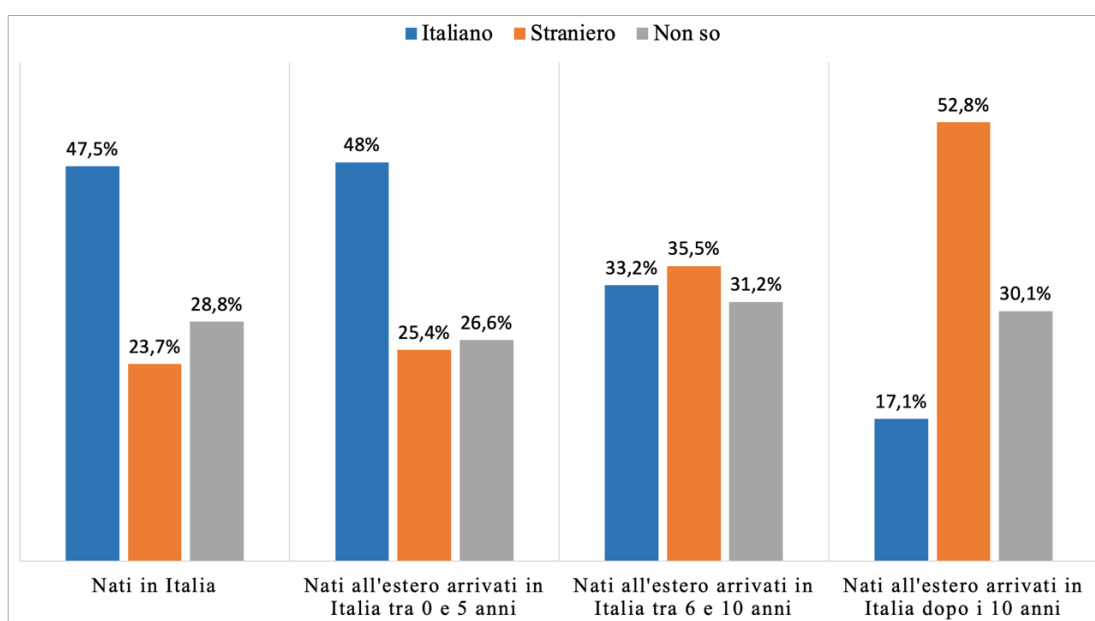
una classe inferiore rispetto alla sua età anagrafica al fine di agevolare l'inizio del suo percorso educativo. Accade frequentemente che la scuola non riesca a colmare questo divario linguistico iniziale, e che conseguentemente nello studente venga accentuato anche il divario legato all'apprendimento, comportando l'insuccesso scolastico. Il ritardo di almeno un anno nel percorso educativo e l'insuccesso scolastico predicono una scelta di percorsi di studi brevi e l'abbandono precoce della scuola (ISMU, 2019; Openpolis, 2020).

Nelle *Linee guida* emanate dal MIUR (2014) viene chiarito che tutte le scuole devono basare la loro didattica su un approccio educativo interculturale. In particolare, viene sottolineato che "l'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse, ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non" (p. 4).

Nonostante la giusta intenzionalità di questo approccio, in Figura 3 è possibile osservare come in realtà, per gli studenti delle scuole secondarie, ci sia ancora molta incertezza in merito al sentimento di appartenenza culturale e come questo possa dipendere anche dall'età di ingresso in Italia. In particolare, tra gli alunni stranieri arrivati dopo i dieci anni, si sente straniero più di uno su due, mentre solo il 17 per cento si sente italiano. Per quanto riguarda gli alunni stranieri nati in Italia, la percentuale di chi si sente straniero si riduce al 23,7 per cento, e sale al 47,5 per cento la percentuale di coloro che si percepiscono italiani. Si riscontrano valori simili anche per gli alunni stranieri nati

all'estero arrivati in Italia prima dei sei anni di età. Gli alunni con origini culturali cinesi, ecuadoriane, peruviane e filippine sono coloro che si identificano maggiormente come stranieri (ISTAT, 2020).

**Figura 3.** Studenti stranieri delle scuole secondarie che hanno dichiarato di sentirsi italiani, stranieri o di essere incerti, per generazione migratoria



Fonte: ISTAT (2020)

A questo sentimento di confusione identitaria si aggiungono gli episodi di discriminazione che ancora oggi colpiscono gli studenti stranieri in Italia. Gli alunni appartenenti a minoranze culturali sono spesso vittime di stereotipi e pregiudizi riguardanti il loro aspetto e i loro usi e costumi. Gli episodi di discriminazione possono manifestarsi in forma verbale (es. ricevere offese legate alla propria appartenenza culturale), fisica (es. essere picchiati per via della diversa origine culturale) o implicita

(es. essere esclusi socialmente perché appartenenti a un altro gruppo culturale) (Scherr & Larson, 2009). Recenti studi hanno mostrato una forte correlazione fra l'aver subito atti di discriminazione razziale ed esiti negativi sulla salute mentale in età infantile e adolescenziale. In particolare, studenti con *background* migratorio che avevano subito o assistito ad episodi di discriminazione hanno riportato alti livelli di ansia, depressione e una maggiore probabilità di fare abuso di sostanze (Borraccino et al. 2018; Priest et al., 2013).

Risulta estremamente necessario agire affinché le Linee guida osservate da tutti gli istituti scolastici italiani non rimangano solo indicazioni scritte, ma siano una realtà tangibile. A questo proposito, l'*Identity Project*, realizzato da Umaña-Taylor e i suoi collaboratori (2017, 2018) negli Stati Uniti d'America, si propone come intervento *school-based* per incentivare l'esplorazione e la condivisione della propria ed altrui identità culturale, riconoscere la possibilità di identificarsi anche in più di una sola cultura e affrontare il tema della discriminazione. Per tali ragioni, il progetto si configura come un intervento utile e promettente da applicare al contesto scolastico italiano, con l'obiettivo di favorire un buon clima di classe nei confronti della diversità culturale, accrescere la consapevolezza e la condivisione in merito alle proprie ed altrui origini culturali e sviluppare un pensiero critico nei confronti di tematiche quali gli stereotipi, i pregiudizi e la discriminazione (Hope & Spencer, 2017). Questa tesi si basa sull'attuazione del suddetto progetto, riadattato al contesto italiano, in alcune scuole secondarie di secondo grado di Padova e verrà approfonditamente illustrato nei capitoli successivi.

## Capitolo 2

### L'IDENTITÀ CULTURALE E IL BENESSERE PSICOLOGICO IN ADOLESCENZA

Nel presente capitolo vengono illustrate le evidenze presenti in letteratura in merito all'identità culturale e al benessere psicologico in adolescenza. Quest'ultimo è stato operazionalizzato nei seguenti costrutti: coesione dell'identità globale, autostima e sintomi depressivi. Inoltre, viene indagato il ruolo della sensibilità agli stimoli ambientali nelle relazioni fra le variabili in esame. Tali costrutti definiscono l'oggetto della presente ricerca ed il target dell'intervento da noi attuato nelle classi.

#### 2.1 Identità culturale

In letteratura si fa ampiamente riferimento al concetto di identità etnico-razziale (*ethnic racial identity*, ERI), con il quale si intende un costrutto psicologico multidimensionale che riflette gli atteggiamenti e le credenze che gli individui sviluppano, nel corso del tempo, in merito alla loro appartenenza ad uno o più gruppi culturali (Umaña-Taylor et al., 2014). Pur mantenendo la stessa definizione, nella presente tesi questo concetto è stato sostituito con l'espressione "identità culturale", in quanto nel contesto europeo, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, il suo utilizzo relativamente alle persone è considerato inappropriato (Juang et al., 2021; Möschel, 2011; Neiman, 2019).

Quando parliamo di identità culturale facciamo riferimento ad una tipologia di identità sociale, poiché le proprie origini e la prolungata permanenza in un determinato Paese permettono di identificarsi in uno o più gruppi culturali e di sviluppare sentimenti



di appartenenza che solitamente portano ad una concezione più positiva del sé (Tajfel & Turner, 1979; Umaña-Taylor & Shin, 2007).

L'identità culturale si articola in due dimensioni: l'esplorazione e la risoluzione. Con esplorazione ci si riferisce agli aspetti di attiva ricerca che la persona compie in riferimento alla propria identità culturale attuale e futura (Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor et al., 2018; Umaña-Taylor & Douglass, 2017); per risoluzione si intendono i significati personali attribuiti a tale aspetto della propria identità cui si associa generalmente un sentimento di stabilità (Umaña-Taylor et al., 2018). Inoltre, possiamo distinguere due costrutti specifici dell'identità culturale: il contenuto, con il quale intendiamo gli atteggiamenti e le credenze nei confronti del proprio gruppo di appartenenza e nei confronti dei gruppi di non-appartenenza (*outgroup*); il processo, che descrive i meccanismi attraverso i quali gli individui esplorano, formano e mantengono la propria identità culturale (Phinney, 1992, 1993).

L'identità culturale assume forme e significati diversi nel ciclo di vita, dovuti ad una continua interazione tra lo sviluppo dell'individuo e i contesti socio-ambientali nei quali esso si verifica. A tal proposito, grazie alle teorie precedentemente avanzate da Erikson (1968) e Marcia (1980), Phinney (1990) propose quattro possibili stadi dell'identità culturale: (1) diffusione, ovvero la mancanza di interesse verso la propria cultura; (2) blocco, ad indicare che le opinioni dell'individuo in merito alla propria cultura si basano sulle credenze delle altre persone; (3) moratoria, dove l'individuo esplora la propria identità culturale e cerca di attribuirle un significato; (4) acquisizione, in cui la persona raggiunge un sentimento chiaro e sicuro nei confronti della propria cultura.

La formazione dell'identità culturale dipende dunque dalle competenze cognitive e dalle dinamiche socio-emotive che caratterizzano un particolare periodo di sviluppo dell'individuo. È infatti nell'adolescenza, con l'aumento della maturità socio-cognitiva e lo sviluppo di capacità specifiche come il pensiero astratto ed il pensiero controfattuale (Marcia, 1994), che l'individuo è in grado di esplorare e comprendere la propria ed altrui cultura, interiorizzando quelli che sono i valori, gli obiettivi e le credenze corrispettive del proprio gruppo di appartenenza (Quintana, 1998). L'esplorazione dell'identità culturale riguarda un processo in cui gli adolescenti si espongono e ricercano informazioni in merito al proprio gruppo o gruppi culturali di afferenza; ad esempio, riflettendo maggiormente sulle loro origini, parlando dell'argomento con il loro gruppo dei pari e partecipando ad attività rappresentative del proprio gruppo culturale (Syed et al., 2013; Umaña-Taylor et al., 2004).

Come precedentemente accennato, l'identità culturale si sviluppa come conseguenza delle interazioni dinamiche tra l'individuo ed il suo contesto sociale (Erikson, 1968); per tale ragione, essa deve essere compresa nella cornice delle molteplici esperienze, relazioni ed istituzioni con cui gli individui si interfacciano nell'arco della loro vita (Bronfenbrenner, 1989). Solitamente, le prime opinioni che gli individui si formano in merito alla loro cultura di origine rispecchiano le credenze ed i valori dei genitori (Hughes et al., 2006). È solamente più tardi, con la progressiva maturazione e l'ingresso nella prima adolescenza, che gli individui manifestano una maggiore autonomia legandosi al gruppo dei pari e facendo affidamento anche su di essi nella formazione della propria identità culturale (Brown, 1990).

Nella società in cui viviamo le differenze fra i gruppi – soprattutto culturali – vengono accentuate, e vi è la tendenza a valutare in maniera più sfavorevole i membri dell'*outgroup* (Tajfel & Turner, 1979). In questo processo, il contesto scolastico assume un ruolo significativo in quanto luogo in cui gli studenti vengono esposti alla diversità culturale in classe, ad una possibile autosegregazione per cultura di origine e ad eventuali episodi di discriminazione. Questi aspetti stimolano l'esplorazione e la riesaminazione della propria identità culturale (Cross, 1971, 1991), conducendo ad un possibile aumento dell'importanza che essa assume per gli individui (Huang & Stormshak, 2011). Per i membri di una minoranza, l'appartenenza culturale può diventare un concetto saliente a causa degli stereotipi e delle discriminazioni subite. Questi possono indurre un aumento nell'affermazione della propria identità culturale, con l'intento di preservare un concetto di sé positivo; oppure possono accrescere un sentimento di vergogna e rifiuto verso le proprie origini culturali (Schwartz et al., 2014).

In letteratura è ampiamente discusso come il raggiungimento di un'identità culturale solida e positiva sia associato a un migliore benessere psicologico, a comportamenti prosociali e a maggiori competenze interculturali (Rivas-Drake et al., 2014; Schwarzenhal et al., 2017). Per queste ragioni, il contesto scolastico risulta il luogo più opportuno per promuovere l'esplorazione e la condivisione delle proprie ed altrui origini culturali, facilitando il raggiungimento di un sentimento di chiarezza e risoluzione riguardo la propria appartenenza culturale (Umaña-Taylor et al., 2004) e di curiosità ed accettazione nei confronti della diversità culturale dei compagni (Schachner et al., 2016). Il modello concettuale dell'intervento *Identity Project* agisce proprio in questa ottica,

proponendo un curriculum progettato per aumentare l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale degli studenti, che risulterebbe in una maggiore coesione identitaria la quale, a sua volta, porterebbe a benefici psicologici (Umaña-Taylor & Douglass, 2016).

## **2.2 Coesione dell'identità globale**

La nozione di identità globale, con la quale si intende una chiara e solida idea di chi si è e di come ci si definisce, è un tema dominante nelle scienze sociali. Erikson (1968) ha considerato tale costrutto all'interno di un quadro di sviluppo psicosociale che si articola nel corso dell'intero ciclo di vita. Egli ha definito otto stadi che si susseguono con la maturazione dell'individuo e che dipendono dall'interazione di una serie di fattori, quali le esperienze dell'infanzia, i vissuti emotivi, gli atteggiamenti, le abilità e i ruoli che l'individuo ricopre all'interno della società. Ogni stadio rappresenta un periodo critico di conflitto nel quale l'individuo affronta una specifica crisi, la cui risoluzione prende la forma di una predominanza di una caratteristica sull'altra.

L'adolescenza è una fase di sviluppo centrale nella teoria dell'autore: quando l'individuo raggiunge questo stadio inizia la formazione dell'identità vera e propria con il verificarsi del conflitto Identità vs Confusione di ruolo. Tale fase del ciclo di vita è caratterizzata dal dover fronteggiare un impegno occupazionale e ideologico, dove l'individuo è tenuto a sintetizzare le identificazioni dell'infanzia per mantenere un sentimento di coerenza e di continuità del sé, adattandosi alla società e alle richieste che ne derivano. La mancata risoluzione di questo conflitto, e quindi del formarsi di una solida identità, comporterebbe per l'adolescente una serie di ripercussioni anche nei successivi

stadi riguardanti l'età adulta, come il mancato raggiungimento dell'intimità e di stabili relazioni a lungo termine.

Basandosi sulla teoria appena illustrata, Marcia (1966) si è dedicato all'approfondimento del quinto stadio, ovvero quello inerente al conflitto fra Identità e Confusione di ruolo. In particolare, egli ha postulato l'esistenza di quattro possibili stati dell'identità, entro i quali gli individui sono classificati secondo la presenza o assenza di un periodo di crisi ed il grado di impegno attivo in termini di occupazione e ideologia (Marcia, 1980). Lo stato dell'identità acquisita si riferisce ad individui che hanno affrontato un periodo di crisi e che stanno perseguendo obiettivi occupazionali e ideologici scelti autonomamente. Gli individui identificati nello stato denominato blocco di identità sono persone che non hanno vissuto una crisi e si impegnano in propositi occupazionali e ideologici scelti da altre figure autorevoli della loro vita, senza aver compiuto un'esplorazione autonoma. Nello stato di diffusione di identità rientrano quelle persone che non hanno una direzione occupazionale o ideologica definita, indipendentemente dal fatto che abbiano vissuto o meno un periodo di crisi. Infine, con lo stato di moratoria di identità si intendono quegli individui che si trovano attualmente ad affrontare il periodo di crisi.

Possiamo quindi affermare che l'esplorazione e la risoluzione della propria identità, a seguito di un periodo decisionale, sono passi chiave nell'evoluzione dell'individuo. In aggiunta, lo stesso Marcia (1966, 1980) osservò che i soggetti collocabili negli stati di identità acquisita e moratoria di identità mostravano livelli più alti di benessere psicologico rispetto ai coetanei negli stati di diffusione e blocco di identità. Gli stessi

risultati sono stati riscontrati recentemente in letteratura: il raggiungimento di una solida identità è associato a una maggiore stabilità emotiva (Crocetti et al., 2008), minori livelli di ansia (Rageliené, 2016), minori sintomi depressivi (Becht et al., 2019; Ramgoon et al., 2006) e maggiori livelli di autostima (Ervin & Stryker, 2001; Smith & Silva, 2011; Umaña-Taylor et al., 2018). Tali esiti risultano particolarmente rilevanti in riferimento al periodo adolescenziale, dove lo sviluppo di una buona autostima gioca un ruolo fondamentale anche nella prevenzione dell'ansia e dei sintomi depressivi, fattori comuni di questa critica fase di transizione (Isomaa et al., 2012; Kessler et al., 2005).

### **2.3 Autostima e sintomi depressivi**

L'autostima è una componente primaria del concetto di sé e riguarda la valutazione soggettiva che un individuo compie del suo valore come persona (MacDonald & Leary, 2012; Rosenberg, 1979). Ci riferiamo, quindi, ad un atteggiamento positivo o negativo verso il sé che si manifesta attraverso i propri pensieri, sentimenti e comportamenti (Rosenberg et al., 1995). Fra i fattori che concorrono ad influenzarla possiamo trovare: età, genere, *background* culturale, immagine corporea, rendimento scolastico e relazioni sociali (McLeod & Owens, 2004; Powell, 2004; Rassart et al., 2012).

Rosenberg (1965) concepì l'autostima come costrutto indivisibile e unitario, ma nei decenni a seguire questa visione venne modificata in favore di una concezione multidimensionale del costrutto. In particolare, Tafarodi e Swann (1995, 2001) ipotizzarono due dimensioni distinte dell'autostima: la *self-competence*, che è legata alla percezione che l'individuo ha della propria efficacia e delle proprie capacità, e si basa

sulla differenza fra la propria aspettativa ed il risultato effettivo della propria azione; la *self-liking*, che si fonda sull'autovalutazione compiuta dall'individuo in riferimento alle reazioni degli altri sociali, considerandosi una buona o cattiva persona a seconda dell'opinione che le persone hanno di lei/lui.

È, quindi, possibile notare come l'autostima sia determinata anche da una forte componente sociale. In particolare, soprattutto durante l'adolescenza, gli individui diventano maggiormente attenti e vulnerabili a come vengono percepiti, giudicati ed accettati dagli altri (Rosenberg, 1979; Steinberg, 2005). Per queste ragioni, la possibilità di instaurare relazioni diversificate, il confronto con i pari ed il sentimento di appartenenza ad uno o più gruppi assumono un ruolo significativo nello sviluppo psicosociale (Steinberg & Silverberg, 1986; Umaña-Taylor & Fine, 2002). In letteratura è ampiamente indagata l'influenza del gruppo sull'autostima degli individui. Tajfel (1981) sosteneva come il concetto di sé di un individuo fosse ampiamente determinato dal suo essere parte di un gruppo e come l'autostima del singolo si definisse grazie a tale senso di appartenenza e al valore affettivo che accompagna questa identificazione. A questo proposito, è stato osservato che gli individui che si sentono positivamente riguardo all'appartenenza al proprio gruppo riportano livelli più alti di autostima (Phinney, 1992).

Queste considerazioni trovano applicabilità anche in riferimento all'identificazione culturale. In particolare, coloro che riferiscono di aver esplorato e risolto il significato della loro identità e di avere un chiaro senso della loro appartenenza ad uno o più gruppi culturali tendono a mostrare anche alti livelli di autostima (Umaña-Taylor & Shin, 2007). La salienza di una cultura in un determinato contesto può però influenzare il grado in cui

gli individui mettono in atto l'esplorazione in tale merito: come precedentemente discusso, l'identità culturale è solitamente più rilevante per gli adolescenti appartenenti a minoranze culturali piuttosto che per gli adolescenti membri della maggioranza culturale (Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1992). Questo perché la salienza di un gruppo culturale dipende dallo status che la società gli attribuisce (Phinney, 1996). I membri delle minoranze culturali sono frequentemente vittime di episodi di discriminazione o pregiudizio. Tali esperienze possono, da un lato, aumentare la rilevanza e l'esplorazione della propria identità culturale per i membri di una minoranza (Umaña-Taylor & Shin, 2007) e, dall'altro, condurre a sentimenti di oppressione, ingiustizia e inuguaglianza, che portano a bassi livelli di esplorazione e risoluzione della propria identità culturale e bassi livelli di autostima, entrambi associati ad un maggior rischio di sintomi depressivi (James, 2016; Umaña-Taylor et al., 2004).

Molte persone sperimentano un aumento dei sintomi depressivi durante l'adolescenza, dovuto al periodo di crisi che si trovano a fronteggiare attraverso il processo di formazione dell'identità (Becht et al., 2019; Erikson, 1968; Meeus, 2016). In letteratura, infatti, è stato ampiamente osservato come l'incertezza nella formazione dell'identità sia positivamente correlata all'insorgenza di sintomi depressivi (Luyckx et al., 2013; Luyckx et al., 2008; Schwartz et al., 2011). Tali sintomi emergenti includono irritabilità e tristezza, insonnia o ipersonnia, diminuzione o aumento dell'appetito, affaticamento e debolezza, sentimenti di inutilità, mancanza di motivazione, difficoltà nei processi decisionali e attentivi e interesse ridotto o assente per la maggior parte delle attività (APA, 2013; Bogaerts et al., 2021; Hewlett & Moran, 2014).



Gli adolescenti che non mettono in atto un impegno attivo e manifestano particolare incertezza in merito alla propria identità sono maggiormente a rischio di sviluppare sintomi depressivi (Erikson, 1968; Klimstra & Denissen, 2017). In particolare, Luyckx e colleghi (2008) valutarono la certezza dell'identità attraverso il grado in cui gli adolescenti si sentono sicuri e si identificano con i loro impegni. Gli adolescenti in uno stato di identità caratterizzato da livelli di impegno più bassi e livelli di incertezza dell'identità più alti hanno riportato livelli maggiori di sintomi depressivi rispetto ai coetanei con impegni più stabili e livelli più bassi di riconsiderazione della propria identità (Luyckx et al., 2010; Meeus et al., 2012). Anche van Doeselaar e colleghi (2018) hanno osservato che i sintomi depressivi sono associati negativamente ai processi di impegno in adolescenza, e positivamente all'incertezza dell'identità, concludendo che impegnarsi attivamente e concretamente in una funzionale esplorazione del sé predice una diminuzione dei sintomi depressivi in questa fase evolutiva.

Similmente, individui in età adolescenziale con livelli più alti di esplorazione e risoluzione della propria identità culturale hanno riportato minori sintomi depressivi (Tummala-Narra, 2015). Tuttavia, gli adolescenti appartenenti a minoranze culturali, soggetti a un maggior numero di discriminazioni e stereotipi da parte di coetanei e adulti, hanno riportato maggiori sintomi depressivi rispetto agli adolescenti facenti parte della maggioranza culturale, che subiscono minori discriminazioni (Grossman & Liang, 2008; Rogers-Sirin et al., 2013; Tummala-Narra & Claudius, 2013). In particolare, Umaña-Taylor e Updegraff (2007) osservarono che la discriminazione su base culturale è

associata a una minore autostima, che a sua volta è associata a maggiori sintomi depressivi.

#### **2.4 Il ruolo della sensibilità agli stimoli ambientali**

L'interazione individuo-ambiente è un tema di rilevanza fondamentale per avvicinarsi ad una quanto più completa ed accurata comprensione degli esiti di sviluppo degli individui (Bronfenbrenner, 1993; Rutter, 2012). In particolare, si stima che circa il 30% della popolazione sia caratterizzato da una maggiore consapevolezza e da un'elaborazione più profonda delle sottigliezze ambientali, nonché dalla tendenza ad essere più facilmente sopraffatto in situazioni molto stimolanti (Lionetti et al., 2018; Pluess et al., 2018). Per descrivere tali individui, Aron (1996) ha coniato il termine “persona altamente sensibile”, con il quale si riferisce a individui inclini ad essere profondamente riflessivi, empatici e tendenti a cogliere i dettagli e le sfumature dell'ambiente circostante. Le persone altamente sensibili percepiscono le proprie ed altrui emozioni in maniera più intensa rispetto agli altri individui e si mostrano particolarmente percettive, creative e intuitive, anche se spesso possono essere ostacolate dalla loro inclinazione alla timidezza, alla tristezza, alla paura, allo stress e all'isolamento sociale, accusando sintomi depressivi (Heller, 2002).

Fra i quadri teorici più tradizionali ed accreditati in merito a questo tema si ricordano il modello diatesi-stress (Monroe & Simons, 1991; Zuckerman, 1999) e il *dual risk model* (Sameroff, 1983). Secondo tali modelli l'interazione tra una vulnerabilità o predisposizione individuale (che può essere psicologica, fisiologica o genetica) e gli

eventi avversi che si verificano nella vita di un individuo (fattori ambientali negativi o percepiti come tali) condurrebbero all'insorgenza della psicopatologia. L'analisi era dunque volta a individuare fattori di rischio, definiti in termini di vulnerabilità o resilienza, all'impatto di influenze ambientali negative (Cicchetti & Rogosch, 2012; Monroe & Simons, 1991).

Negli ultimi decenni si è però assistito ad un cambio di prospettiva, passando dallo studio dei fattori di rischio in contesti di crescita negativi, allo studio dell'interazione individuo-ambiente anche in contesti di sviluppo ottimali, facendo riferimento al concetto di permeabilità/sensibilità agli stimoli ambientali (Belsky et al., 2007). Dunque, l'analisi degli esiti di sviluppo non avviene più esclusivamente in termini di riduzione dei possibili rischi, bensì di potenziamento delle risorse disponibili (Cassidy et al., 2011; Chhangur et al., 2012).

Il modello della *Differential Susceptibility*, sviluppato da Belsky e Pluess (2009), sottolinea come gli individui differiscano fra di loro nel grado di permeabilità all'ambiente: alcuni soggetti si dimostrano maggiormente sensibili alle influenze ambientali, sia in termini di adattamento in un ambiente favorevole, sia in termini di rischio maggiore in un ambiente di sviluppo sfavorevole. Questo ci indica che l'essere più o meno suscettibile all'ambiente può rivelarsi un elemento di maggiore o minore successo adattativo a seconda della qualità degli ambienti incontrati (Lionetti et al., 2014). Infatti, in letteratura si è osservato come, in accordo con il paradigma diatesi-stress, alcuni bambini siano maggiormente sopraffatti da esperienze di vita negative, e recenti studi hanno suggerito che questi bambini, definiti "più vulnerabili", sono al contempo coloro

che colgono ed elaborano più approfonditamente gli stimoli ricevuti in ambienti positivi: sono cioè maggiormente sensibili, “nel bene e nel male”, al loro ambiente di crescita (Belsky et al., 2007; Pluess & Boniwell, 2015).

Collegandosi a questa teoria, con il modello della *Vantage Sensitivity* (Manuk, 2011; Pluess & Belsky, 2013) viene introdotta una nuova visione, secondo la quale non necessariamente gli individui che sono maggiormente sensibili a condizioni ambientali positive lo sono anche a stimoli negativi derivanti da ambienti a rischio. Quindi, è possibile che certe persone siano caratterizzate da alta sensibilità esclusivamente in contesti positivi, e siano poco sensibili ad ambienti negativi o di rischio per lo sviluppo. Contrariamente, la *Vantage Resistance* ostacola o elimina completamente la sensibilità dell'individuo di fronte a condizioni ambientali favorevoli (Pluess et al., 2018).

Queste informazioni si rivelano particolarmente utili per l'applicabilità di interventi psicoeducativi e per le ripercussioni in ambito clinico, illustrando una delle potenziali motivazioni per le quali individui e pazienti differiscono in risposta ai programmi di intervento o ai trattamenti terapeutici (de Villiers et al., 2018; Pluess & Boniwell, 2015).

Studi recenti hanno confutato il modello originariamente definito da Aron e Aron (1997), che descriveva la sensibilità ambientale come un costrutto unifattoriale, proponendo una struttura a 3 fattori (Smolewska et al., 2006). Questi ultimi sono: la Facilità di eccitazione (EOE), che riguarda la facilità con cui si viene sopraffatti da richieste esterne e interne (ad esempio, innervosirsi di fronte a cambiamenti, agitarsi se osservati o se le richieste vengono percepite come sopraffacenti); la Sensibilità estetica (AES), con la quale si fa riferimento alla consapevolezza estetica dell'individuo (ad

esempio, emozionarsi profondamente per le arti e la musica); la Bassa soglia sensoriale (LST), che riflette l'eccitazione sensoriale negativa in risposta a stimoli esterni (ad esempio, reagire negativamente in presenza di luci o rumori molto forti).

I risultati riscontrati in letteratura indicano che i fattori di LST e di EOE correlano positivamente con sentimenti di ansia, depressione e disagio psicologico; mentre AES è positivamente correlato all'autoefficacia, al senso di coerenza e all'attenzione per i dettagli (Evers et al., 2008; Listou Grimen & Diseth, 2016; Liss et al., 2008). Similmente, le tre subscale sono risultate correlate ad alcuni tratti di personalità della teoria dei *Big Five*. In particolare, LST e EOE – quest'ultimo in maniera più forte – sono risultati correlati positivamente con il Nevroticismo (Greven et al., 2019; Lionetti et al., 2019); al contrario, AES ha riportato correlazioni negative con il Nevroticismo e positive con il tratto di Apertura (Lionetti et al., 2019; Listou Grimen & Diseth, 2016; Smolewska et al., 2006). Pertanto, LST, EOE e AES insieme sembrano riflettere diversi aspetti della sensibilità agli stimoli ambientali sia negativi che positivi, supportando così l'esistenza del tratto della *Sensory Processing Sensitivity* nella popolazione generale.

## Capitolo 3

### PROGETTO IDENTITÀ

#### 3.1 Basi teoriche e caratteristiche dell'*Identity Project*

L'*Identity Project* è un programma di intervento che ha come obiettivo l'aumento del benessere degli adolescenti attraverso un percorso incentrato sull'identità culturale (Umaña-Taylor, 2018). Nella prospettiva dell'autrice, tale costrutto si articola entro due dimensioni: l'esplorazione e la risoluzione. Con esplorazione si intende il processo di ricerca attiva che la persona compie in riferimento alla propria identità culturale attuale e futura (Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor et al., 2018; Umaña-Taylor & Douglass, 2017), mentre la risoluzione riguarda i significati personali attribuiti a tale aspetto della propria identità, cui si associa generalmente un sentimento di stabilità (Umaña-Taylor et al., 2018). Ne consegue che l'identità culturale è un costrutto multidimensionale, caratterizzato sia da dimensioni di contenuto sia da processi che la riguardano (Umaña-Taylor et al., 2014).

A partire da tali premesse, l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale risultano essere due compiti di sviluppo tipici dell'età adolescenziale: coerentemente con le teorie stadiali dello sviluppo identitario precedentemente affrontate (Erikson, 1968; Marcia, 1980), i cambiamenti cognitivi, socio-emotivi e relazionali che caratterizzano l'adolescenza sono funzionali al supporto di tali processi (Umaña-Taylor et al., 2014; Umaña-Taylor & Douglass, 2016). Inoltre, Umaña-Taylor & Douglass (2017) evidenziano come una maggiore esplorazione/risoluzione della propria identità culturale

– attraverso l’aumento del senso di coesione dell’identità globale percepito – correli con diversi indicatori di benessere psicosociale, quali il coinvolgimento accademico, l’autostima, una maggior apertura verso altri gruppi culturali e una minore sintomatologia depressiva.

L’*Identity Project* è un programma di promozione della salute mentale di tipo universale, ossia non indirizzato esclusivamente a fasce della popolazione considerate a rischio: l’intervento è stato progettato per essere di beneficio sia agli adolescenti appartenenti a minoranze culturali sia a coloro che fanno parte del gruppo maggioritario; tale scelta metodologica risulta coerente con il riferimento teorico ai compiti di sviluppo che ogni adolescente deve affrontare. Il progetto è stato pensato per essere erogato all’interno dell’attività scolastica attraverso 8 incontri (cfr. Tabella 1), ciascuno della durata di circa 55 minuti, e condotti da un formatore o insegnante. I destinatari individuati dalle autrici sono studenti e studentesse del nono grado delle scuole superiori, che nel contesto italiano corrisponde, considerando l’età dei frequentanti (circa 15 anni), alla classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Gli obiettivi generali dell’*Identity Project* possono essere così sintetizzati:

- aumentare la salienza e la consapevolezza del proprio e altrui *background* culturale;
- promuovere la conoscenza delle diverse esperienze di discriminazioni vissute dai diversi gruppi culturali;
- comprendere che le differenze all’interno gruppi sono tante quanto quelle esistenti tra i diversi gruppi;

- conoscere il proprio *background* culturale familiare;
- risolvere alcune ambiguità nella categorizzazione dei gruppi culturali, sensibilizzando ai diversi percorsi possibili di formazione dell'identità culturale;
- fornire degli strumenti di esplorazione della propria identità (per esempio, simboli, riti, tradizioni);
- fornire spazi di confronto e discussione.



**Tabella 1.** Panoramica degli obiettivi dell'*Identity Project* per ogni incontro

Incontro	Obiettivi
<p>1. <i>Lo zaino dell'identità</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introdurre l'idea dell'identità come costruito multidimensionale e fluido;</li> <li>b. identificare e categorizzare le diverse identità degli studenti;</li> <li>c. enfatizzare come gli aspetti dell'identità cambino nel tempo e a seconda delle situazioni.</li> </ul>
<p>2. <i>Differenze tra e nei gruppi</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Introdurre gli stereotipi come basati sulla presunta omogeneità dei gruppi; consentire agli studenti di differenziarsi dagli stereotipi;</li> <li>b. introdurre l'idea che ci sono più differenze nei gruppi che tra gruppi;</li> <li>c. introdurre l'idea che le differenze sono continue e non categoriali.</li> </ul>
<p>3. <i>Storie dal nostro passato</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aumentare la consapevolezza di come alcuni gruppi sono stati emarginati nel corso della storia americana, condividendo episodi realmente accaduti di discriminazione;</li> <li>b. usare gli episodi per creare un senso di comunità;</li> <li>c. riprendere i contenuti affrontati precedentemente.</li> </ul>
<p>4. <i>Alberi di famiglia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aumentare l'esplorazione e la conoscenza della propria eredità culturale;</li> <li>b. aumentare la conoscenza della complessità dei sistemi familiari e come i vari membri possano avere diverse influenze;</li> <li>c. dimostrare la somiglianza che deriva dalla diversità di ogni storia familiare.</li> </ul>

<p>5. <i>Simboli, tradizioni e riti di passaggio</i></p>	<p>a. Definire simboli/tradizioni/riti di passaggio e come si relazionano al <i>background</i> culturale;</p> <p>b. comprendere come simboli/tradizioni/riti di passaggio siano indicatori specifici per ogni gruppo culturale;</p> <p>c. promuovere l'esplorazione dei simboli/tradizioni/riti di passaggio del proprio gruppo culturale.</p>
<p>6. <i>Dalle foto alle parole</i></p>	<p>a. Facilitare la discussione in gruppo delle proprie foto e creazione di <i>storyboards</i> personali;</p> <p>b. identificare somiglianze e differenze tra gli <i>storyboards</i>;</p> <p>c. aumentare la consapevolezza di ciò che i simboli rappresentano per la singola persona.</p>
<p>7. <i>Il viaggio dell'identità culturale</i></p>	<p>a. Normalizzare l'ambivalenza tra alcune esperienze culturali percepite come rilevanti e altre no;</p> <p>b. comprendere che l'identità culturale è informativa, ma rappresenta una sola componente dell'identità e varia nel tempo e nello spazio;</p> <p>c. comprendere che i significati connessi all'identità variano nel tempo e nello spazio.</p>
<p>8. <i>Gran finale</i></p>	<p>a. Ripasso dei temi trattati;</p> <p>b. celebrare e condividere le eredità culturali esplorate;</p> <p>c. permettere agli studenti di informare gli ospiti di ciò che hanno appreso.</p>

Fonte: adattato da Umaña-Taylor et al. (2017)

## 3.2 Evidenze di efficacia

### 3.2.1 Stati Uniti

Per testare l'efficacia del programma d'intervento, Umaña-Taylor e collaboratori (2017) hanno coinvolto otto classi di una scuola superiore negli U.S.A.: tramite una procedura di randomizzazione, quattro sezioni sono state assegnate alla condizione di intervento – quella che cioè avrebbe beneficiato delle attività dell'*Identity Project* – e le altre quattro alla condizione di controllo, che prevedeva invece lezioni incentrate sulle opportunità educative e professionali future. L'ipotesi di partenza prevedeva che gli alunni delle classi assegnate al gruppo di intervento sarebbero stati maggiormente coinvolti nel processo di esplorazione della propria identità culturale che, conseguentemente, avrebbe portato a un aumento nella risoluzione.

In totale i partecipanti erano 218 studenti e studentesse (età media = 15.02 anni, *DS* = .68) con molteplici *background* culturali. Il gruppo di intervento (nel primo quadrimestre) e il gruppo di controllo (nel secondo quadrimestre) hanno partecipato a otto incontri – uno a settimana – previsti durante l'orario scolastico e per un periodo di dieci settimane. Inoltre, a tutte le otto classi sono stati somministrati dei questionari *self-report* in tre momenti: al pre-test (Tempo 1, T1), ossia una settimana prima dell'inizio del programma; al post-test (Tempo 2, T2) 12 settimane dopo il pre-test; e al *follow-up* (Tempo 3, T3) a distanza di 18 settimane dal pre-test.

Dai risultati di questa prima applicazione dell'*Identity Project* non sono state evidenziate differenze tra il gruppo di intervento e quello di controllo al T1 nella dimensione dell'esplorazione, differenze che invece sono emerse in modo significativo

al T2. Nello specifico, gli adolescenti appartenenti al gruppo di intervento hanno mostrato livelli maggiori di esplorazione dell'identità culturale rispetto a coloro facenti parte del gruppo di controllo, e questo effetto era più forte nei giovani appartenenti a minoranze etniche. Inoltre, gli studenti e le studentesse che hanno partecipato all'*Identity Project* hanno mostrato maggiori livelli di risoluzione dell'identità culturale al T3 rispetto ai loro pari del gruppo di controllo.

Umaña-Taylor e collaboratori (2018) hanno effettuato un ulteriore *follow-up* a distanza di un anno dal pre-test, ossia 56 settimane dopo il termine dell'intervento nelle classi (Tempo 4, T4), per verificare se l'aumento nell'esplorazione e nella risoluzione dell'identità culturale dovuti alla partecipazione all'*Identity Project* avessero favorito un migliore adattamento psicosociale nel lungo periodo. Gli indicatori considerati riguardavano la coesione dell'identità globale, l'autostima, i sintomi depressivi, il coinvolgimento scolastico, la *performance* scolastica e l'orientamento verso gli altri gruppi. I risultati relativi al gruppo di intervento hanno mostrato un aumento della coesione dell'identità globale, un miglioramento delle prestazioni scolastiche, livelli maggiori di autostima e minori sintomi depressivi. Tuttavia, non si sono registrati effetti significativi nelle dimensioni del coinvolgimento scolastico e dell'orientamento verso gli altri gruppi.

In sostanza, l'applicazione dell'*Identity Project* nel contesto scolastico statunitense ha permesso di evidenziare che un programma in grado di offrire agli adolescenti gli strumenti per approfondire vari aspetti del proprio *background* culturale, nonché occasioni di confronto interculturale, può condurre allo sviluppo di una visione chiara e

integrata della propria identità culturale che, nel lungo termine, può tradursi in un miglior adattamento psicosociale rispetto alle dimensioni sopracitate.

### 3.2.2 Germania

Alcuni recenti avvenimenti accaduti nel panorama del mondo occidentale, quali le sparatorie ad Halle contro una sinagoga ebraica ad ottobre 2019 (ANSA, 2019), la strage di Hanau contro le minoranze etniche tedesche avvenuta a febbraio 2020 (ANSA, 2020) e l'omicidio di George Floyd da parte della polizia statunitense (USA Today, 2020), hanno fatto emergere la necessità di affrontare esplicitamente il sentimento razzista presente nella società tedesca contemporanea. Ad accentuare le disuguaglianze tra gruppi culturali in termini di esposizione al rischio sanitario e di scarso accesso ai nuovi mezzi educativi (OHCHR, 2020; UNESCO, 2020) si è aggiunta la pandemia da Covid-19.

Questi accadimenti hanno messo in luce l'esigenza di creare spazi dove i giovani possano essere guidati in discussioni critiche e costruttive in cui affrontare temi legati agli stereotipi, ai pregiudizi e alla discriminazione. Per tali ragioni, Juang e collaboratori (2020) hanno implementato l'*Identity Project* in una scuola media di Berlino con le finalità di promuovere la comprensione del proprio ed altrui *background* culturale, favorire un senso di appartenenza e di chiarezza riguardo alla propria identità e migliorare il clima di classe rispetto alla diversità culturale.

Il progetto originale elaborato da Umaña-Taylor & Douglass (2017) è stato adattato al contesto tedesco rispettando le pratiche raccomandate per gli adattamenti culturali degli interventi *evidence-based* (Barrera & Castro, 2006). Nello specifico, le principali

modifiche apportate sono state le seguenti: (1) l'intervento è stato adattato agli studenti e alle studentesse del settimo grado, e non del nono come nel progetto originario, poiché nel sistema scolastico tedesco rappresenta un anno di transizione significativo in cui gli interventi risultano più efficaci (Sherman et al., 2013); (2) il concetto di "*ethnic-racial identity*" è stato sostituito con il termine "*cultural heritage identity*" (identità legata al patrimonio culturale). Questa scelta è stata dettata dal fatto che nel contesto europeo, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, la parola "razza" tende a richiamare facilmente le ideologie e le persecuzioni razziali verificatesi durante l'Olocausto; pertanto, il suo utilizzo legato alle persone risulta oggi inappropriato (Juang et al. 2021; Möschel, 2011; Neiman, 2019).

Nello studio di Juang e collaboratori (2020), il campione includeva 195 studenti e studentesse del settimo grado (età media = 12.35 anni), di cui l'83% aveva un *background* migratorio o almeno un genitore nato all'estero. Complessivamente, il campione comprendeva 34 origini culturali differenti. L'intervento è stato condotto in due coorti distinte, per ciascuna delle quali sono state coinvolte quattro classi assegnate casualmente ai seguenti gruppi: due classi al gruppo di intervento e due al gruppo di controllo. Per le classi coinvolte nella prima coorte ( $n = 99$ ) l'intervento si è svolto in 13 settimane durante l'anno scolastico 2018-2019, mentre le classi della seconda coorte ( $n = 96$ ) hanno concluso l'intervento in 8 settimane nel corso dell'anno scolastico 2019-2020. I dati della coorte del 2018-2019 sono stati raccolti in quattro misurazioni: 6 settimane prima dell'intervento (pre-test al T1) e 1 settimana (T2), 6 settimane (T3) e 17.5 settimane (T4) dopo l'intervento. Le due classi appartenenti al gruppo di controllo hanno ricevuto

l'intervento 1 settimana dopo la raccolta dei dati al T3. Per la coorte del 2019-2020, i dati sono stati raccolti 5 settimane prima dell'intervento (T1) e 1 settimana dopo l'intervento (T2). A causa dell'insorgenza della pandemia da Covid-19, le scuole sono state chiuse nella primavera del 2020; ciò ha impedito la somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati al T3 ed al T4, nonché la conduzione dell'intervento nelle due classi appartenenti al gruppo di controllo. Per tali ragioni, le analisi sono state condotte solamente al T1 ed al T2 per entrambe le coorti. Inoltre, al termine dell'intervento con gli studenti e le studentesse dell'anno accademico 2018-2019 sono stati svolti dei *focus group* con insegnanti e discenti per domandare quali fossero le loro impressioni riguardo l'intervento e se avessero dei suggerimenti per migliorare l'*Identity Project*.

Durante lo svolgimento di ciascun incontro erano sempre presenti due formatori che conducevano l'intervento, un osservatore ad assicurarsi che le sessioni trattassero tutte le tematiche principali in maniera coerente attraverso la compilazione di una *fidelity-checklist* e almeno un insegnante della rispettiva classe.

I risultati riscontrati dalle analisi hanno confermato solo alcuni degli effetti ipotizzati: è stato osservato un maggiore aumento nell'esplorazione della propria identità culturale nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo per la coorte del 2018-2019, ma non per la coorte del 2019-2020, mentre non sono stati osservati cambiamenti nella risoluzione dell'identità culturale e nella coesione dell'identità globale. Ciò potrebbe essere dovuto alle misurazioni post-test (T2) verificatesi poco tempo dopo il termine dell'intervento nelle classi, per cui sarebbe stato necessario effettuare un *follow-up* a distanza di un anno dal termine dell'*Identity Project*, come nello studio condotto da

Umaña-Taylor e colleghi (2018). Inoltre, non sono stati osservati cambiamenti dal pre-test (T1) al post-test (T2) in merito ad un migliore clima di classe nei confronti della diversità culturale; tuttavia, gli studenti e le studentesse del gruppo di intervento hanno riportato un aumento significativo, rispetto al gruppo di controllo, nelle dimensioni di consapevolezza della disparità di trattamento tra gruppi e di coscienza critica (Juang et al., 2020).

Dalle analisi esplorative riguardanti le correlazioni tra le variabili prese in esame è emerso che, solo nel gruppo di intervento, l'esplorazione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale al T2. Inoltre, si è osservato che una maggiore risoluzione dell'identità culturale era legata a una maggiore coesione dell'identità globale e una maggiore autostima, nonché a minori sintomi depressivi, a un migliore adattamento scolastico e ad atteggiamenti più positivi nei confronti delle persone appartenenti ad altri gruppi culturali. Durante i *focus group*, invece, gli studenti e le studentesse hanno riportato che avere l'occasione di ascoltare ed imparare qualcosa di nuovo dalle esperienze e dalle culture dei compagni di classe è stato ciò che più hanno apprezzato del progetto. Similmente, gli insegnanti sono rimasti piacevolmente sorpresi di scoprire nuovi aspetti legati alle provenienze culturali dei loro alunni.

### **3.3 Adattamento al contesto italiano e studio pilota**

L'adattamento dell'*Identity Project* al contesto italiano ha seguito, come nel caso tedesco, le linee guida internazionali per l'adattamento culturale di interventi psicologici (Barrera & Castro, 2006). In particolare, per rendere quanto più efficace l'implementazione



dell'intervento nello specifico contesto, sono state seguite le 5 fasi di (1) raccolta di informazioni, (2) progetto preliminare di adattamento, (3) prove preliminari di adattamento, (4) perfezionamento dell'adattamento e (5) test dell'adattamento culturale.

Durante la fase della raccolta di informazioni sono state considerate le differenze tra i contesti di applicazione dell'*Identity Project* (statunitense e tedesco) basandosi su un'analisi della letteratura e del confronto con il *team* di ricerca del progetto implementato in Germania. Tramite l'analisi delle diversità culturali esistenti tra i Paesi coinvolti nel progetto è stata anche indagata la situazione migratoria italiana. Inoltre, insieme alla ricerca bibliografica e al continuo confronto con il *team* tedesco, sono state condotte 16 interviste semi-strutturate con persone di prima o seconda generazione con *background* migratorio. Le domande si sono concentrate sui simboli e sulle tradizioni della/e cultura/e di appartenenza, nonché sulle caratteristiche percepite come uniche della propria cultura, sugli episodi di discriminazione, sulla religione, sulla lingua, sul passato migratorio, sugli stereotipi, sui modelli di pensiero e le credenze e i valori legati alle proprie origini culturali.

Per valutare l'appropriatezza culturale delle attività laboratoriali previste dalla versione originale dell'*Identity Project*, sono stati inoltre realizzati due *focus group* con la partecipazione di cinque mediatori culturali con *background* migratorio rappresentativi di alcune delle nazionalità straniere più presenti sul territorio italiano. Nello specifico, durante gli incontri sono state discusse una per una le 8 sessioni del progetto, concentrandosi sulle attività, sui temi trattati, sulle modalità con cui affrontare questi ultimi e quindi sull'adeguatezza e la fattibilità dell'*Identity Project* in generale.

Nella seconda fase di adattamento sono stati tradotti in italiano il manuale del progetto originario, le misure *self-report* proposte ai partecipanti nelle fasi pre e post-intervento e nel *follow-up*. Analogamente, sono stati rivisti e modificati i contenuti delle attività (video, elementi testuali, slides, e così via). Come suggerito da McKleroy e colleghi (2006), è stata posta cura nel mantenere intatta la coerenza nei temi centrali e negli obiettivi, pur adattando l'intervento allo specifico contesto italiano. Tra le modifiche apportate, quella centrale ha riguardato la terminologia: coerentemente con la scelta di Juang e collaboratori (2020), si è preferito sostituire i concetti di “razza” ed “etnia” con quello di “cultura”, in quanto più adeguato al contesto europeo post-bellico e allo scenario multiculturale che caratterizza oggi l'Italia e l'Europa. Inoltre, sono stati proposti diversi adeguamenti rispetto ai contenuti per renderli più vicini e comprensibili agli studenti e alle studentesse. Ad esempio, nell'incontro “Storie dal nostro passato” sono stati proposti racconti di marginalizzazione accaduti alle minoranze culturali presenti in Italia o nei confronti degli italiani, a differenza dell'intervento originale le cui storie si riferivano ad eventi accaduti negli Stati Uniti. Una descrizione completa delle modifiche effettuate è riportata in Appendice.

Il lavoro di adattamento ha visto anche in questa fase la presenza di un continuo dialogo tra i gruppi di ricerca statunitense e tedesco e il *team* italiano con i mediatori culturali coinvolti. Questa sinergia si è concretizzata in incontri settimanali di confronto sulle specifiche componenti dell'*Identity Project* in cui i mediatori potessero suggerire il loro punto di vista di conoscitori delle culture e favorire così un adattamento quanto più efficace possibile. Le variazioni apportate sono risultate in linea con quanto svolto

precedentemente in Germania (Juang et al., 2020), ricevendo quindi l'approvazione degli autori del progetto originale.

L'obiettivo principale dello studio pilota è stato valutare la fattibilità, l'accettabilità e l'adeguatezza culturale dell'intervento. In linea con quanto sottolineato da Kistin e Silverstein (2015), lo scopo in questa fase non è stato tanto quello di testare le ipotesi riguardo gli effetti dell'intervento quanto quello di raccogliere dei dati rilevanti per valutare le proprietà psicometriche degli strumenti che si programmava di somministrare durante l'intervento principale e perfezionarne i materiali e il protocollo. Il campione finale era composto da 138 adolescenti (età media 15 anni) con diversi *background* culturali (il 37% aveva un *background* migratorio e proveniva da 21 Paesi diversi) e frequentanti 9 classi di una scuola secondaria di secondo grado (Istituto tecnico) nella città di Padova.

Nel dicembre 2020, a seguito dell'approvazione da parte del Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università di Padova (prot. n. 3871), si è proceduto a contattare ed ottenere l'autorizzazione per l'attuazione del "Progetto Identità" dallo stesso Istituto considerato. Date le complicazioni legate alla situazione pandemica, si è proseguito all'assegnazione delle classi alle condizioni sperimentali (5 classi al gruppo di intervento e 4 classi al gruppo di controllo) sulla base delle richieste e della disponibilità del personale docente.

Il ciclo di incontri previsto dall'*Identity Project* è stato condotto durante l'orario scolastico per 8 settimane da una dottoranda di ricerca, coadiuvata da un *team* di tirocinanti prelauream e supervisionata dalla Responsabile scientifica del progetto

(Prof.ssa Moscardino). Gli incontri destinati al gruppo di intervento, della durata di circa 55 minuti, si svolgevano una volta a settimana da remoto attraverso la piattaforma Google Meet, in linea con le disposizioni previste per limitare la diffusione del Covid-19. Il gruppo di controllo ha invece assistito alle lezioni ordinarie previste dal programma scolastico.

La raccolta dati si è svolta tra l'inizio di marzo 2021 e la fine di maggio 2021. Gli strumenti impiegati comprendevano diverse misure *self-report* volte a valutare i dati sociodemografici, l'identità culturale, l'intelligenza e competenza interculturale, la coesione dell'identità globale, la sensibilità ambientale, l'autostima, i sintomi depressivi, la prosocialità, l'orientamento verso altri gruppi, la socializzazione etnica familiare, la discriminazione percepita, il coinvolgimento accademico e il clima di classe rispetto alla diversità culturale. Ad entrambi i gruppi è stata somministrata la batteria di questionari una settimana prima (pre-test, T0) e una settimana dopo (post-test, T1) il ciclo di 8 incontri previsti dal progetto.

A giugno 2021, una volta concluso lo studio pilota, sono stati raccolti i *feedback* qualitativi del *team* di ricerca e dei partecipanti al progetto al fine di valutarne la fattibilità, l'accettabilità e la rilevanza culturale nel contesto socioculturale italiano. A tal fine sono stati condotti due *focus group*: uno con gli studenti e le studentesse e uno con il personale docente. Gli alunni e le alunne hanno sottolineato tra i punti di forza del progetto la promozione di occasioni per esplorare il proprio *background* culturale e quello dei compagni e delle compagne; hanno inoltre apprezzato il ruolo riconosciuto e valorizzato nella definizione di sé anche di altri significativi in quanto parte della propria famiglia,

oltre ai legami con consanguinei. Gli aspetti critici riguardavano principalmente la lunghezza del questionario. I docenti hanno riportato un aumento della solidarietà e della sensibilità all'interno dei gruppi classe che avevano preso parte all'intervento, e suggerito di approfondire maggiormente nello studio futuro gli aspetti linguistici legati all'identità.

I continui confronti tra i membri del gruppo di lavoro hanno permesso di perfezionare l'adattamento di ogni incontro in funzione dello specifico contesto. Ad esempio, dopo aver riscontrato una minore familiarità degli adolescenti italiani circa alcuni temi centrali del progetto (quali il pregiudizio e la discriminazione) poiché meno presenti nella loro vita quotidiana, si è optato per includere nel manuale italiano un breve ripasso di quanto emerso negli incontri precedenti per meglio ricordare e consolidare gli aspetti chiave.

Fra i principali risultati dello studio pilota si possono evidenziare un incremento statisticamente significativo nella risoluzione dell'identità culturale e nell'atteggiamento di apertura nei confronti di persone appartenenti a culture diverse in coloro che avevano partecipato al laboratorio. Per contro, non sono state rilevate differenze nell'esplorazione dell'identità culturale e nel clima di classe rispetto la diversità culturale prima e dopo le sessioni dell'*Identity Project*.

Lo studio principale, nella sua versione revisionata alla luce delle evidenze emerse dallo studio pilota, è stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022. I dettagli verranno approfonditi nel prossimo capitolo.

## Capitolo 4

### LA RICERCA

#### 4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

Il presente lavoro di tesi si colloca all'interno di un più ampio progetto denominato "Progetto Identità", coordinato dalla Prof.ssa Moscardino e dalla Dott.ssa Ceccon del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università degli Studi di Padova, in collaborazione con l'autrice dell'intervento, ovvero la Prof.ssa Umaña-Taylor dell'Università di Harvard negli Stati Uniti, e con la Prof.ssa Schachner dell'Università di Halle-Wittenberg in Germania.

Il progetto ha l'obiettivo di promuovere lo sviluppo dell'identità culturale negli adolescenti con e senza *background* migratorio nel contesto scolastico italiano e favorire l'instaurarsi di relazioni interculturali positive fra compagni di classe.

Al termine dell'attuazione del progetto pilota e dei perfezionamenti che l'hanno seguito, è stato possibile implementare il Progetto Identità in alcuni Istituti di secondo grado della città di Padova. Questa tesi presenta i primi dati italiani relativi all'efficacia di questo intervento *school-based*. In particolare, sono stati indagati i possibili cambiamenti in merito alle dimensioni dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale, al grado di coesione dell'identità globale, ai livelli di autostima e alla presenza di sintomi depressivi. Inoltre, è stato considerato l'eventuale ruolo moderatore della sensibilità agli stimoli ambientali nei cambiamenti esplorati. Infine, sono stati condotti dei *focus group* con gli studenti per approfondire i cambiamenti in merito all'identità

culturale e con gli insegnanti per ascoltare le loro opinioni ed osservazioni relative al Progetto Identità. A tale scopo sono stati confrontati gli studenti appartenenti al gruppo di intervento (coloro che hanno beneficiato degli incontri laboratoriali) con gli adolescenti delle classi assegnate alla condizione di controllo (lista d'attesa). Nello specifico, il presente lavoro è stato guidato dai seguenti quesiti di ricerca:

1. *Negli alunni del gruppo di intervento è possibile osservare maggiori livelli di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale dal pre- al post-test rispetto ai loro pari del gruppo di controllo?*

Il Progetto Identità, basandosi sulle teorie postulate da Erikson (1968) e Marcia (1980), propone una serie di attività che facilitano l'esplorazione e la conseguente risoluzione della propria identità culturale (Umaña-Taylor & Douglass, 2017). I due studi effettuati negli Stati Uniti ed in Germania sull'*Identity Project* hanno rilevato, successivamente all'intervento, maggiori livelli di esplorazione dell'identità culturale (Juang et al., 2020; Umaña-Taylor et al., 2018). Conseguentemente sono stati riscontrati maggiori livelli di risoluzione dopo sei settimane dal termine dell'intervento nello studio di Umaña-Taylor e colleghi (2018). Non sono stati osservati cambiamenti nei livelli di risoluzione dell'identità culturale nello studio di Juang e colleghi (2020), ciò potrebbe essere dovuto alla misurazione post-test che si è verificata una settimana dopo il termine dell'intervento. Nello studio pilota italiano invece è emerso un incremento della risoluzione, ma non dell'esplorazione dal pre- al post-test nel gruppo di intervento.

Basandoci su queste evidenze, ci aspettiamo che i punteggi nelle dimensioni dell'esplorazione e della risoluzione dell'identità culturale siano più alti per il gruppo di intervento rispetto a quelli riportati dagli studenti del gruppo di controllo dal pre- al post-test.

2. *Negli alunni del gruppo di intervento è possibile osservare punteggi più elevati nella coesione dell'identità globale alla rilevazione di follow-up rispetto ai loro pari del gruppo di controllo?*

Come spiegato da Umaña-Taylor e Douglass (2017), ci si aspetta che l'intervento produca un aumento nei livelli di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale, che a loro volta determinerebbero livelli più elevati di coesione dell'identità globale negli adolescenti. I risultati dello studio condotto negli Stati Uniti hanno riportato che maggiori livelli di esplorazione e di risoluzione conducevano a maggiori livelli di coesione dell'identità globale negli adolescenti appartenenti al gruppo sperimentale rispetto ai pari del gruppo di controllo un anno dopo la partecipazione all'intervento (Umaña-Taylor et al., 2018). Lo studio condotto in Germania ha però riportato risultati differenti, in quanto a seguito dell'intervento non sono stati riscontrati cambiamenti nei livelli di coesione dell'identità globale. Tale esito potrebbe essere dovuto al post-test verificatosi poco dopo il termine dell'intervento, diversamente dallo studio di Umaña-Taylor e colleghi (2018) nel quale il *follow-up* si è tenuto cinquantasei settimane dopo la fine dell'intervento.

Alla luce dei risultati riscontrati in letteratura, potremmo aspettarci un esito simile a quello ottenuto dallo studio di Juang e colleghi (2020) in quanto la nostra misurazione



al *follow-up* (T2) si è svolta cinque settimane dopo il termine del progetto nelle classi. Quindi, non viene formulata alcuna ipotesi in merito a un cambiamento nei livelli di coesione dell'identità globale nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo.

3. *Negli alunni del gruppo di intervento è possibile osservare punteggi più elevati nell'autostima e minori livelli di sintomi depressivi al follow-up rispetto ai loro pari del gruppo di controllo?*

Sulla base di quanto emerso dagli studi condotti da Umaña-Taylor e colleghi (2018) negli Stati Uniti, l'aumento dei livelli di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale predice punteggi più elevati nell'autostima e una riduzione dei sintomi depressivi negli alunni del gruppo di intervento rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Tali risultati sono però stati rilevati cinquantasei settimane dopo la fine dell'intervento; quindi, potremmo ottenere esiti diversi in quanto la nostra misurazione al *follow-up* (T2) risale a cinque settimane dopo il termine dell'intervento. Infatti, lo studio di Juang e colleghi (2020) non riporta cambiamenti nei livelli di autostima e dei sintomi depressivi nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, ciò potrebbe essere dovuto alla misurazione post-test tenutasi una settimana dopo il termine dell'intervento. Alla luce di tali evidenze, non formuliamo un'ipotesi a priori circa eventuali differenze tra i due gruppi al *follow-up* (T2) nelle dimensioni dell'autostima e dei sintomi depressivi.

4. *L'efficacia dell'intervento varia in funzione dei livelli di sensibilità agli stimoli ambientali degli alunni?*

La *Sensory Processing Sensitivity* (SPS) viene considerata un tratto intrinseco alla persona ed esprime le differenze individuali nella sensibilità agli stimoli interni ed esterni (Aron & Aron, 1997). Nello specifico, gli individui con più alti livelli di sensibilità agli stimoli ambientali elaborano le informazioni ambientali in maniera più accurata ed approfondita (Greven et al., 2019). Secondo il modello della *Vantage Sensitivity*, alcune persone hanno maggiori probabilità di trarre beneficio dall'esposizione ad esperienze positive, mentre altre sembrano essere meno reattive o addirittura resistenti agli effetti positivi della stessa esperienza (Pluess & Belsky, 2013).

Recenti esiti di ricerca hanno evidenziato come i fattori di Facilità di eccitazione (EOE) e di Bassa soglia sensoriale (LST) correlino positivamente con sentimenti di disagio psicologico (es. ansia e depressione) e con il tratto di personalità del Nevroticismo (Greven et al., 2019; Lionetti et al., 2019); mentre la dimensione di Sensibilità estetica (AES) sembrerebbe correlare positivamente con un maggior senso di coerenza e attenzione per i dettagli e con il tratto dell'Apertura (Grimen & Diseth, 2016; Lionetti et al., 2019; Liss et al., 2008).

Nel campo degli interventi, Pluess e Boniwell (2015) hanno rilevato che, a seguito della partecipazione ad un programma d'intervento per la riduzione dei sintomi depressivi, gli studenti che avevano maggiormente beneficiato del progetto erano coloro che avevano riportato punteggi più elevati nella scala della sensibilità ambientale. Tale ricerca ha fornito la prima evidenza empirica riguardo alla sensibilità agli stimoli

ambientali come moderatore della risposta all'intervento, coerentemente con quanto definito dal quadro teorico della *Vantage Sensitivity*.

Sulla base dei dati a nostra disposizione, ci aspettiamo di rilevare una maggiore efficacia dell'intervento nelle dimensioni strettamente legate al benessere psicologico – quali l'autostima e i sintomi depressivi – negli studenti che riportano livelli più alti di sensibilità agli stimoli ambientali, in quanto più propensi a trarre beneficio dalle esposizioni positive come può essere il Progetto Identità. Non formuliamo ipotesi a priori circa le altre variabili oggetto di studio.

#### **4.2 Partecipanti**

Il Progetto Identità è stato attuato in sei Istituti secondari di secondo grado di Padova con indirizzo tecnico o professionale. In particolare, il progetto è stato proposto a 45 classi comprendenti un totale di 1037 studenti di seconda superiore, dei quali 6 sono stati esentati dalla somministrazione dei questionari per motivi di barriere linguistiche; perciò, sono stati consegnati complessivamente 1031 consensi informati. Di questi, 70 alunni non hanno dato il consenso alla partecipazione al progetto o non hanno riportato il consenso informato. Quindi, hanno espresso il consenso alla partecipazione 961 studenti, con un tasso di adesione del 93%. Nel presente lavoro di tesi sono stati esclusi dalle rilevazioni 6 alunni che presentavano disabilità o disturbi del neurosviluppo che non consentivano loro il corretto completamento dei questionari, e 215 studenti che non hanno preso parte a tutte le somministrazioni. Dunque, le analisi svolte relativamente a questo progetto

tengono in considerazione solo gli adolescenti che hanno partecipato a tutte e tre le rilevazioni (T0, T1 e T2), per un totale di 746 partecipanti.

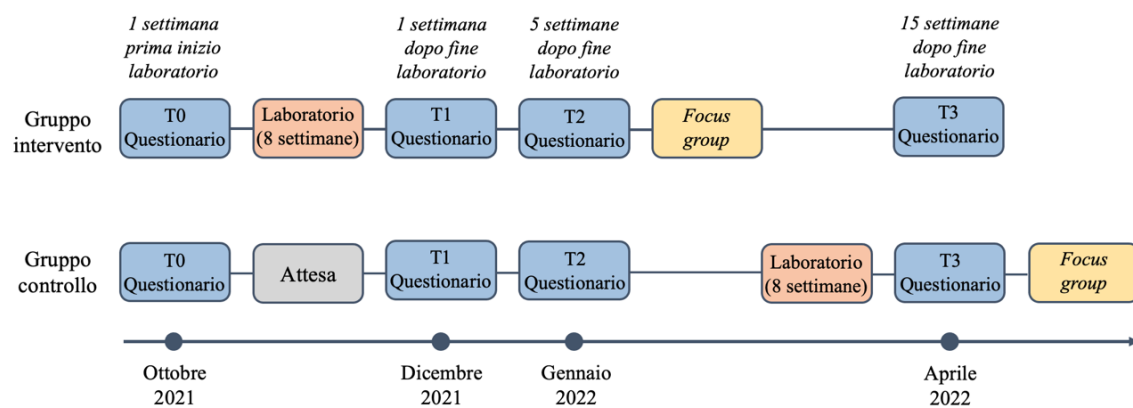
Le classi sono state assegnate in maniera casuale alla condizione sperimentale: 23 classi al gruppo di intervento (rappresentanti il 51,2% degli studenti) e 22 classi al gruppo di controllo (48,8%). I partecipanti avevano un'età media di 15.07 anni ( $DS = .65$ ) e il 53% si identificava nel genere femminile. Il 32% degli studenti riportava un *background* migratorio, ovvero almeno un genitore che non aveva origini italiane. In particolare, il 27% di questi studenti era di prima generazione (nati all'estero da almeno un genitore nato all'estero), mentre il 73% era di seconda generazione (nati in Italia da almeno un genitore nato all'estero). Complessivamente, all'interno del campione sono state riscontrate 55 origini culturali differenti, dove il 15,5% degli alunni proveniva dalla Romania, il 14,6% dal Marocco, il 9,5% dalla Moldavia e l'8,2% dall'Albania.

Lo status socioeconomico (SES) delle famiglie è stato misurato attraverso la *Family Affluence Scale* (FAS; Boyce et al., 2006) ed è stato riscontrato un punteggio medio di 6.40 ( $DS = .65$ , range = 0-9). Inoltre, la rilevazione del grado di istruzione dei genitori dei partecipanti ha riportato che la maggioranza aveva conseguito il diploma di scuola superiore (il 49% delle madri e il 48,2% dei padri), il 29,2% delle madri e il 24,8% dei padri erano laureati e, infine, il 19,5% delle madri e il 24,9% dei padri avevano ottenuto il diploma di terza media.

### 4.3 Procedura

Il Progetto Identità è stato approvato dal Comitato Etico della Scuola di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova precedentemente allo svolgimento dello studio pilota (prot. n. 3871). Lo studio principale è stato condotto tra ottobre 2021 e aprile 2022. Le tempistiche riguardanti lo svolgimento del progetto sono presentate schematicamente in Figura 4.

**Figura 4.** Tempistiche di svolgimento del Progetto Identità



Come primo passo, a maggio 2021 sono stati contattati i dirigenti di 13 scuole secondarie di secondo grado di Padova e provincia, selezionando primariamente istituti tecnici e professionali, in quanto vi è una maggior frequenza di studenti che presentano un *background* migratorio. Tale scelta è stata dettata dal fatto che nelle classi multiculturali le tematiche riguardanti le proprie origini potrebbero essere già salienti, stimolando così l'impegno in processi di esplorazione e rielaborazione; inoltre, ciò potrebbe facilitare la condivisione e le interazioni fra pari con diversi *background*

culturali, favorendo gli esiti auspicati dal progetto (Umaña-Taylor et al., 2018). I dirigenti sono stati dunque informati, tramite e-mail, degli obiettivi, delle modalità, delle attività e delle tempistiche costituenti il Progetto Identità, nonché dei risultati ottenuti dallo studio pilota.

L'adesione al progetto è stata data da parte di sei istituti, con i quali sono stati successivamente organizzati degli incontri (online o in presenza) per presentare dettagliatamente il progetto anche al corpo docente, che sarebbe stato parte integrante e fondamentale per la riuscita dello stesso. Successivamente, abbiamo proseguito con l'assegnazione casuale delle classi alle due condizioni sperimentali tramite l'utilizzo di un algoritmo computerizzato. Le classi assegnate al gruppo sperimentale avrebbero svolto gli incontri laboratoriali nel primo semestre, mentre le classi assegnate al gruppo di controllo (lista d'attesa) avrebbero ugualmente beneficiato del Progetto Identità ma nel secondo semestre.

In seguito, insieme ai docenti referenti di ciascun istituto, è stato concordato un calendario con le date disponibili allo svolgimento degli incontri laboratoriali con le classi. In particolare, le formatrici hanno dapprima presentato il Progetto Identità in ciascuna classe, conoscendo gli studenti e consegnando loro i consensi informati in forma cartacea disponibili in diverse lingue (italiano, inglese, francese, arabo, portoghese, cinese e spagnolo) e che richiedevano la firma di entrambi i genitori o tutori. Le dieci facilitatrici (due per ciascuna classe) erano tirocinanti prossime al conseguimento della Laurea Magistrale in Psicologia, che sono state precedentemente formate e regolarmente supervisionate durante tutto l'arco dell'implementazione del progetto.

Una volta raccolti i consensi informati, è stato possibile procedere con il pre-test (T0) a ottobre 2021, somministrando una batteria di questionari a tutte le classi coinvolte nel Progetto Identità (gruppo sperimentale e gruppo di controllo). È importante specificare che gli studenti non erano a conoscenza della condizione sperimentale a cui appartenevano. La settimana seguente ha avuto luogo il primo degli otto incontri laboratoriali con le classi del gruppo di intervento. Tali incontri avevano la durata di un'ora scolastica ciascuno (circa 50 minuti) e si sono svolti a cadenza regolare una volta a settimana per un periodo complessivo di circa due mesi. In osservanza delle disposizioni in materia di contenimento della diffusione del Covid-19, è stato possibile attuare gli incontri del Progetto Identità in presenza durante l'orario scolastico, ad eccezione delle eventualità in cui, a causa della positività al virus da parte dei membri della classe, è stato necessario svolgere un numero limitato di sessioni (11 su 360) in modalità telematica usufruendo della piattaforma Google Meet. Ciascuna sessione prevedeva il ripasso degli argomenti trattati la volta precedente e l'introduzione di uno nuovo; in particolare, i temi centrali affrontati negli incontri erano: il concetto di identità, l'identità culturale, gli stereotipi e le discriminazioni, i legami familiari e l'eredità culturale, i simboli, le tradizioni e i riti di passaggio (con la partecipazione di un mediatore linguistico-culturale). Gli incontri includevano il coinvolgimento attivo degli studenti attraverso l'utilizzo di attività partecipative (discussioni in piccoli gruppi, lettura di testimonianze, disegno dell'albero della famiglia, svolgimento di interviste culturali, scrittura di riflessioni personali) e di strumenti multimediali (*wordcloud*, visione di filmati, ricerca di immagini in internet). La descrizione dettagliata degli incontri è consultabile nella Tabella A in

Appendice. Inoltre, al termine di ogni incontro le due facilitatrici completavano una *check-list*, in modo tale da tenere traccia del corretto svolgimento delle attività previste, del coinvolgimento e della motivazione della classe, dell'atteggiamento delle facilitatrici e di eventuali problematiche riscontrate.

Per l'intera durata del progetto, il *team* di formatrici ha svolto incontri settimanali, supervisionati dalle coordinatrici, per confrontarsi e monitorare lo svolgimento del Progetto Identità. Al contempo, il *team* è rimasto in stretto contatto con il corpo docente di ciascun istituto, instaurando una relazione di supporto e collaborazione.

Una settimana dopo il termine del laboratorio, a dicembre 2021, a tutti gli studenti è stata nuovamente somministrata la batteria di questionari per la rilevazione post-test (T1). Similmente, a gennaio 2022 (5 settimane dopo il post-test) si è tenuta in tutte le classi la rilevazione del *follow-up* (T2). La settimana successiva a quest'ultima misurazione, si sono svolti i *focus group*, su base volontaria, con gli studenti delle classi di intervento. A seconda della disponibilità della scuola, i *focus group* si sono tenuti in classe durante l'orario scolastico o in orario extrascolastico sulla piattaforma Google Meet. Le formatrici ponevano agli alunni alcune domande in merito alle loro impressioni nei riguardi del Progetto Identità. Inoltre, tale modalità di confronto è stata proposta anche agli insegnanti, con i quali è stato possibile fissare un *focus group* per ciascun istituto coinvolto nel progetto. Successivamente, a partire da febbraio 2022, gli studenti delle classi assegnate al gruppo di controllo hanno potuto beneficiare degli incontri del Progetto Identità. Una volta terminato il laboratorio, a tutte le classi è stata nuovamente somministrata la batteria di questionari (T3) a 15 settimane di distanza dal pre-test (T0).



Infine, anche con gli studenti volontari di queste classi e il corpo docente separatamente, sono stati condotti i *focus group*.

In quanto facilitatrice, ho personalmente preso parte al Progetto Identità svolgendo la somministrazione dei questionari per tutti i tempi di rilevazione e conducendo il laboratorio in entrambi i quadrimestri in otto differenti classi, per un totale di 96 incontri. Inoltre, ho condotto otto *focus group* con le rispettive classi.

Il questionario è stato somministrato nelle classi durante l'orario scolastico alla presenza delle formatrici, ed è stato creato utilizzando la piattaforma online QualtricsXM, rendendo possibile la compilazione agli studenti dal loro stesso *smartphone* dopo aver scannerizzato un codice QR. In caso di mancata disponibilità del dispositivo elettronico, per preferenza dello studente o per disposizioni fornite dai docenti, il questionario veniva dato in forma cartacea (10% del totale). Per garantire ai partecipanti l'anonimato, a ciascuno studente è stato assegnato un codice identificativo composto dalla lettera iniziale del nome della scuola, seguita dalle lettere della rispettiva sezione di appartenenza e dal numero corrispondente all'alunno nell'ordine alfabetico riportato sul registro di classe. Il codice identificativo di ogni studente è rimasto invariato in tutte le rilevazioni; solamente nel caso in cui un componente della classe si fosse ritirato dalla scuola, i codici identificativi subivano una modifica adeguandosi al nuovo ordine alfabetico sul registro della classe.

#### 4.4 Strumenti

Nel presente lavoro di ricerca sono stati utilizzati strumenti quantitativi (questionari) e qualitativi (*focus group*) che verranno di seguito descritti. In particolare, per rispondere ai quesiti precedentemente illustrati ci siamo avvalse degli strumenti di misurazione dell'identità culturale (esplorazione e risoluzione), della coesione dell'identità globale, dell'autostima, dei sintomi depressivi, della sensibilità agli stimoli ambientali e della metodologia dei *focus group*. Gli strumenti di misurazione non disponibili in lingua italiana sono stati tradotti, tramite il metodo della *back-translation*, dalle coordinatrici del progetto.

- *Caratteristiche sociodemografiche*

Agli alunni veniva richiesto di rispondere ad alcune domande riguardanti informazioni anagrafiche, quali: l'età, il genere in cui si identificavano, la data di nascita, la nazione di nascita, il numero di anni trascorsi in Italia, la lingua madre ed eventualmente la seconda lingua parlata. Inoltre, venivano poste domande in merito a informazioni sociodemografiche riguardanti il nucleo familiare, come il numero di conviventi, la presenza di fratelli o sorelle e, infine, la nazione di nascita, il titolo di studio e l'occupazione dei genitori.

La misurazione dello status socioeconomico (SES) familiare è stata effettuata utilizzando la FAS (Boyce et al., 2006), composta da 4 item: “La tua famiglia ha una macchina?” (0, 1, più di 1); “A casa hai una stanza tutta per te?” (no, sì); “Di solito, quante volte all'anno vai in vacanza con la tua famiglia?” (mai, 1 volta, 2 volte, più di 2 volte);

“Quanti computer avete a casa?” (0, 1, 2, più di 2). Il punteggio totale si ottiene sommando i punteggi ottenuti per ogni item e viene così interpretato: tra 0 e 2 indica un SES basso, tra 3 e 5 segnala un SES medio e, se compreso tra 6 e 9, rappresenta un SES alto.

L’affidabilità e la validità della scala sono state ampiamente dimostrate in letteratura, anche con partecipanti adolescenti appartenenti a differenti culture (Hobza et al., 2017; Kehoe & O’Hare, 2010; Liu et al., 2012).

- *Identità culturale*

Il costrutto dell’identità culturale è stato indagato attraverso l’utilizzo della *Ethnic Identity Scale* (EIS; Umaña-Taylor et al., 2004), la quale è composta da 17 item che indagano tre componenti specifiche dell’identità culturale, ovvero l’esplorazione, la risoluzione e l’affermazione. Con esplorazione si intende quel processo di attiva ricerca che la persona compie in riferimento alla propria identità culturale attuale e futura (Umaña-Taylor et al., 2018; Umaña-Taylor & Douglass, 2017) ed è misurata attraverso 7 item (es. “Ho partecipato ad attività che mi hanno fatto entrare in contatto con la mia cultura d’origine”). Per risoluzione si considera il grado in cui il soggetto ha raggiunto un chiaro senso di stabilità in merito alle proprie origini e viene indagata con 4 item (es. “Sono consapevole di che cosa significa per me la mia cultura”). Infine, l’affermazione è il grado in cui l’individuo nutre sentimenti positivi nei confronti della propria appartenenza culturale ed è possibile misurarla attraverso 6 item (es. “Ho sentimenti negativi verso la mia cultura”).

I partecipanti dovevano esprimere il loro grado di accordo con le affermazioni su una scala Likert da 1 (“Per niente d’accordo”) a 4 (“Molto d’accordo”). La codifica delle risposte avviene mediante il calcolo della media dei punteggi per ciascuna delle sottoscale, dove gli item 1, 2, 7, 9, 10, 13 e 16 devono essere invertiti. Nel presente lavoro di tesi verranno prese in analisi solamente le sottoscale relative all’esplorazione e alla risoluzione dell’identità culturale.

In letteratura sono state largamente analizzate le proprietà psicometriche dell’EIS, confermandone la validità e l’affidabilità, anche in studi che coinvolgono gruppi culturali di diverse origini (Umaña-Taylor & Shin, 2007; Yetter & Foutch, 2013; Yoon, 2011). Gli Alpha di Cronbach per le sottoscale dell’esplorazione e della risoluzione della presente ricerca erano rispettivamente di .76 e .83 per i partecipanti senza *background* migratorio e di .79 e .86 per gli studenti con *background* migratorio.

- *Coesione dell’identità globale*

Un ulteriore strumento utilizzato è stata la *Erikson Psychological Stage Inventory Scale* (EPSI; Rosenthal et al., 1981), somministrabile a partire dalla prima adolescenza. Questo strumento è composto da 72 item suddivisi in sei sottoscale rappresentanti gli stadi postulati da Erikson (*Trust, Autonomy, Initiative, Industry, Identity e Intimacy*); ciascuna sottoscala è formata da 12 item, dove metà di essi descrivono il superamento della crisi caratteristica della fase adolescenziale e l’altra metà esprime la difficoltà a superarla.

Per lo scopo della ricerca, è stata presa in considerazione solamente la sottoscala *Identity* inerente al costrutto della coesione dell’identità globale. Tale sottoscala è a sua volta suddivisa in due subscale: Confusione (6 item, es. “Mi sento confuso/a su chi sono”)

e Chiarezza (6 item, es. “Mi piaccio come sono e sono orgoglioso/a delle cose in cui credo”). Ai partecipanti è stato chiesto di pensare a quanto accuratamente si sentissero descritti dalle affermazioni proposte, soffermandosi sul loro stato d’animo dell’ultimo mese, indicando la loro risposta su una scala da 1 (“Per niente”) a 4 (“Moltissimo”). Il punteggio totale si ottiene calcolando la media dei punteggi ottenuti dalle due subscale, dove gli item 1, 3, 7, 10, 11 e 12 hanno il punteggio invertito.

L’EPSI ha riportato buone proprietà psicometriche, in termini di affidabilità e validità, in diversi studi comprendenti anche adolescenti con differenti *background* culturali. Inoltre, lo strumento presenta una buona validità di costrutto rispetto ad indici psicosociali, quali l’autostima, la resilienza, l’ansia e la depressione (Schwartz et al., 2009). In questo studio, l’Alpha di Cronbach per la sottoscala Confusione era pari a .71 per gli alunni senza *background* migratorio e .74 per gli studenti con *background* migratorio; invece, per la sottoscala Chiarezza, era pari a .78 per i partecipanti senza *background* migratorio e .77 per i partecipanti con *background* migratorio.

- *Autostima*

La misurazione di tale costrutto è avvenuta utilizzando la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1979; versione italiana di Prezza et al., 1997) composta da 10 item. Questa scala esamina l’autostima globale prendendo in considerazione i sentimenti positivi (es. “In generale sono soddisfatto/a di me stesso”) e negativi (es. “Ogni tanto penso di non valere niente”) che l’individuo sperimenta nei confronti di sé stesso.

È stato chiesto ai partecipanti di segnare, su una scala Likert da 1 (“Per niente”) a 4 (“Molto”), la risposta con cui si sentivano più precisamente descritti. Gli item 2, 5, 6, 8

e 9 devono essere invertiti. Il punteggio totale si ottiene sommando la risposta data a ciascun item, ottenendo un punteggio che può essere compreso tra 10 (scarsa autostima) e 40 (elevata autostima).

Numerosi studi hanno analizzato le proprietà psicometriche dello strumento, evidenziandone la validità e l'affidabilità, anche con adolescenti di diverse culture (Amahazion, 2021; Umaña-Taylor et al., 2004). In aggiunta, la RSES è risultata positivamente correlata con l'identità culturale negli adolescenti appartenenti a minoranze culturali (Phinney et al., 1997; Umaña-Taylor et al., 2004). In questo lavoro, l'Alpha di Cronbach era pari a .90 per i partecipanti senza *background* migratorio e .89 per i partecipanti con *background* migratorio.

- *Sintomi depressivi*

La misurazione della presenza di sintomi depressivi è avvenuta mediante la *Center for Epidemiological Studies Depression Scale* (CES-D; Radloff, 1977), utilizzata nella versione breve composta da 10 item (CES-D-10; Andersen et al., 1994). La CES-D-10 prevede la misurazione del livello attuale di sintomatologia depressiva, ponendo particolare attenzione alla componente affettiva. I principali fattori di tale sintomatologia comprendono: umore depresso, sentimenti di colpa e di inutilità, sentimenti di impotenza e di disperazione, ritardo psicomotorio, perdita dell'appetito e disturbi del sonno (Radloff, 1977). Le 3 subscale che compongono la CES-D-10 sono Sintomi somatici (5 item, es. "Ho sentito che era faticoso fare qualunque cosa"), Impatto negativo (3 item, es. "Mi sono sentito/a solo/a") e Impatto positivo (2 item, es. "Mi sono sentito/a ottimista riguardo al futuro").

Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere alle affermazioni proposte basandosi sulle loro sensazioni e comportamenti dell'ultima settimana, esprimendo il grado di accordo su una scala Likert da 1 ("Per niente") a 4 ("Molto"). Gli item 5 e 8 hanno il punteggio invertito. Il sistema di *scoring* prevede che venga calcolata la somma dei punteggi attribuiti a tutti i 10 item, ottenendo un punteggio che può andare da 0 (assenza di sintomi depressivi) a 30 (elevata presenza di sintomi depressivi).

La CES-D-10 si è dimostrata uno strumento valido e affidabile in numerose ricerche (Bradley et al., 2010; Kilburn et al., 2018) ed è stata utilizzata con campioni culturalmente diversi (Moscicki et al., 1989; Roosa et al., 1999; Umaña-Taylor et al., 2018). Nel nostro studio, gli Alpha di Cronbach negli adolescenti con e senza *background* migratorio erano rispettivamente pari a .74 e .70.

- *Sensibilità agli stimoli ambientali*

La *Highly Sensitive Child Scale* (HSCS; Pluess et al., 2018) è uno strumento composto da 12 item volti a rilevare la sensibilità agli stimoli ambientali in bambini e adolescenti. La sensibilità ambientale può essere definita come la capacità di registrare ed elaborare stimoli esterni (Weyn et al., 2020). Tale capacità viene specificata in questa scala attraverso tre fattori: Sensibilità estetica (AES), che riguarda la consapevolezza estetica (4 item, es. "Alcuni tipi di musica mi rendono davvero felice"); Bassa soglia sensoriale (LST), che riflette l'eccitazione sensoriale spiacevole agli stimoli esterni (3 item, es. "I rumori forti mi danno molto fastidio"); Facilità di eccitazione (EOE), che si riferisce alla facilità con cui si viene sopraffatti da richieste esterne e interne (5 item, es. "Divento nervoso/a quando devo fare tante cose in poco tempo").

È stato chiesto ai partecipanti di segnare la risposta che meglio li descriveva su una scala Likert da 1 (“Per niente”) a 7 (“Moltissimo”). Il punteggio totale si ottiene calcolando la media dei punteggi assegnati ai rispettivi item. La scala HSC si è dimostrata uno strumento valido e affidabile, anche con bambini e adolescenti di diverse origini culturali (Pluess et al., 2018). In questo lavoro, l’Alpha di Cronbach della scala era pari a .66 negli alunni con *background* migratorio, e a .71 nei loro pari senza *background* migratorio.

- *Focus group*

Il *focus group* è uno strumento per la raccolta di dati qualitativi e consiste in un’intervista di gruppo, condotta da un moderatore, a cui prende parte un numero limitato di soggetti (da un minimo di 4 ad un massimo di 12). Esso viene condotto seguendo una scaletta di domande precedentemente definite e sulle quali il moderatore dirige l’attenzione e la partecipazione dei soggetti (Corrao, 2005). Tale metodologia risulta essere particolarmente utile per esplorare in maniera approfondita le opinioni, gli atteggiamenti e le aspettative degli individui coinvolti o ascoltare eventuali suggerimenti da parte dei partecipanti (Borca, 2008; Merton, 1987).

In questo studio, dopo sei settimane dal termine degli incontri laboratoriali con le classi del gruppo di intervento, sono stati svolti dei *focus group* con gli studenti (selezionati su base volontaria) di ogni istituto e con i rispettivi docenti, in modo tale da poter avere un riscontro e un confronto verbale in merito all’andamento complessivo del Progetto Identità. A seconda delle indicazioni fornite da ciascuna scuola, i *focus group* si sono tenuti in presenza presso i locali scolastici (38%) o online mediante l’utilizzo della



piattaforma Google Meet (62%). Al termine del primo quadrimestre sono stati realizzati in totale 10 *focus group* con gli studenti, a ciascuno dei quali hanno partecipato in media 5 alunni, e 6 *focus group* (uno per ogni istituto) con gli insegnanti, a cui hanno preso parte mediamente 4 docenti.

Ogni *focus group* svolto con gli alunni è stato condotto dalle facilitatrici del Progetto Identità, dove una aveva il ruolo di conduttrice e moderatrice della discussione e l'altra aveva il compito di verbalizzare quanto veniva riportato dagli studenti. Ciascuna sessione ha avuto la durata di un'ora ed è stata guidata dalle seguenti domande, a cui ad ogni partecipante veniva chiesto di rispondere: "Quale incontro/attività vi è piaciuto di più? Perché?"; "Quale incontro/attività vi è piaciuto di meno? Perché?"; "Ripensando in generale agli incontri, c'è qualcosa che aggiungereste, togliereste o modifichereste? Se sì, cosa e perché?"; "È cambiato qualcosa rispetto a quello che pensate o a come vi sentite nei confronti della vostra cultura d'origine?"; "È cambiato qualcosa rispetto a quello che pensate o a come vi sentite nei confronti delle altre culture?"; "Vi piacerebbe se il laboratorio venisse fatto dai/dalle docenti? In entrambi i casi, perché?".

I *focus group* con i docenti e i referenti di ogni istituto sono, invece, stati condotti dalle due coordinatrici del progetto, con la partecipazione delle facilitatrici. Ai docenti sono state richieste le loro impressioni in merito al laboratorio, eventuali problematiche riscontrate e suggerimenti per le future applicazioni, oltre alle loro personali opinioni riguardo il coinvolgimento degli studenti negli incontri da noi proposti.

#### 4.5 Analisi dei dati

Per rispondere ai quesiti di ricerca sono state effettuate le seguenti analisi dei dati tramite l'utilizzo del pacchetto statistico SPSS (versione 28.0.1.0):

- Per verificare se negli alunni del gruppo di intervento fosse possibile osservare maggiori livelli di esplorazione e di risoluzione dell'identità culturale al post-test (T1) rispetto ai loro pari del gruppo di controllo, abbiamo condotto due analisi della covarianza univariata considerando come variabili dipendenti rispettivamente le due sottoscale dell'EIS (esplorazione e risoluzione), come variabile indipendente la condizione sperimentale (intervento vs controllo) e come variabili di controllo le due sottoscale al pre-test (T0).
- Per analizzare se negli alunni del gruppo di intervento fosse possibile osservare punteggi più elevati nella coesione dell'identità globale alla rilevazione di *follow-up* (T2) rispetto ai loro pari del gruppo di controllo, sono state svolte due differenti analisi della covarianza univariata inserendo come variabili dipendenti le due sottoscale dell'EPSI (Chiarezza e Confusione), come variabile indipendente la condizione sperimentale (intervento vs controllo) e come variabili di controllo i punteggi delle due sottoscale rilevati al pre-test (T0).
- Per valutare se negli alunni del gruppo di intervento fosse possibile osservare punteggi più elevati nell'autostima e minori livelli di sintomi depressivi al *follow-up* (T2) rispetto ai loro pari del gruppo di controllo, sono state effettuate due analisi della covarianza univariata considerando singolarmente come variabili dipendenti i punteggi totali delle scale RSES e CES-D-10, come variabile

indipendente la condizione sperimentale (intervento vs controllo) e come variabili di controllo i punteggi delle due scale rilevati al pre-test (T0).

- Per indagare se l'efficacia dell'intervento variasse in funzione dei livelli di sensibilità agli stimoli ambientali degli alunni, sono state replicate tutte le analisi svolte precedentemente aggiungendo come variabili indipendenti separatamente le tre sottoscale della HSCS (Facilità di eccitazione, Sensibilità estetica, Bassa soglia sensoriale) e l'interazione tra queste variabili e la condizione sperimentale (intervento vs controllo).
- Per quanto riguarda le risposte ottenute dai *focus group*, è stata attuata un'analisi qualitativa per individuare le opinioni espresse dagli alunni riscontrate più frequentemente.

## **Capitolo 5**

### **RISULTATI**

#### **5.1 Statistiche descrittive**

Nel presente capitolo vengono descritti i risultati ottenuti dalle analisi dei dati effettuate per rispondere ai quesiti di ricerca. In Tabella 2 sono riportate le statistiche descrittive riguardanti le variabili oggetto di indagine.

**Tabella 2.** Media, deviazione standard e range delle variabili oggetto di studio, suddivisi per gruppo di intervento, gruppo di controllo e totale

	Gruppo di intervento ( <i>n</i> = 382)			Gruppo di controllo ( <i>n</i> = 364)			Totale ( <i>n</i> = 746)		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Range</i>
Identità culturale									
Esplorazione, T0	2.63	.55	1.29-4	2.64	.61	1-4	2.63	.58	1-4
Esplorazione, T1	2.70	.54	1.14-4	2.61	.58	1-4	2.66	.56	1-4
Risoluzione, T0	2.82	.65	1-4	2.86	.68	1-4	2.84	.67	1-4
Risoluzione, T1	2.95	.63	1-4	2.84	.64	1-4	2.89	.64	1-4
Coesione dell'identità globale									
Chiarezza, T0	3.30	.65	1.33-5	3.32	.69	1.33-5	3.31	.71	1.33-5
Chiarezza, T2	3.23	.73	1-5	3.22	.72	1.50-5	3.23	.73	1-5
Confusione, T0	2.54	.74	1.17-5	2.51	.69	1.17-4.83	2.53	.72	1.17-5
Confusione, T2	2.59	.72	1-4.5	2.60	.69	1-5	2.60	.71	1-5
Autostima, T0	26.66	6.98	11-40	27.02	6.49	10-40	26.84	6.75	10-40
Autostima, T2	26.77	6.38	10-40	26.90	6.48	10-40	26.81	6.42	10-40
Sintomi depressivi, T0	12.69	6.64	0-29	12.78	6.60	0-30	12.74	6.61	0-30
Sintomi depressivi, T2	13.21	6.69	0-30	13.14	6.27	0-29	13.18	6.49	0-30
Sensibilità agli stimoli ambientali									
Facilità di eccitazione, T0	4.40	1.17	1.20-7	4.58	1.30	1-7	4.50	1.24	1-7
Sensibilità estetica, T0	5.62	.91	2-7	5.72	.83	3-7	5.67	.87	2-7
Bassa soglia sensoriale, T0	3.42	1.48	1-7	3.67	1.48	1-7	3.54	1.48	1-7

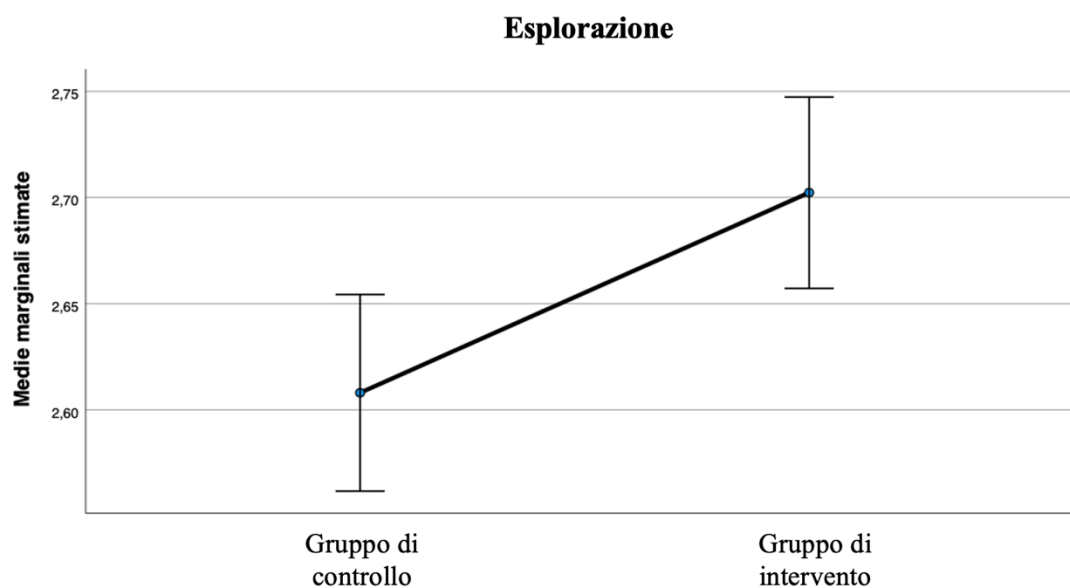
## 5.2 Confronto tra gruppi

### 5.2.1 Identità culturale

Il primo quesito di ricerca aveva lo scopo di indagare se vi fossero differenze nei livelli di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale in funzione della partecipazione al Progetto Identità.

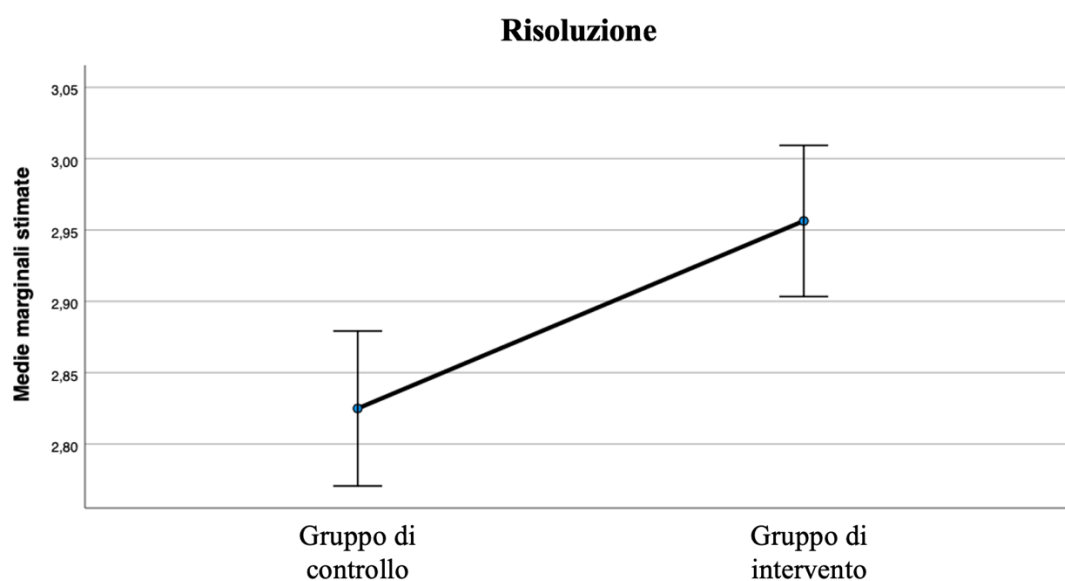
In merito all'esplorazione, dall'analisi della covarianza univariata è emerso un effetto significativo della condizione, con  $F(1,742) = 8.19, p = .004, \eta^2_p = .01$ . In Figura 5 è possibile osservare come al post-test (T1) il gruppo di studenti che ha beneficiato del progetto abbia riportato punteggi più alti in tale dimensione rispetto al gruppo di controllo tenendo conto dei livelli iniziali di questa variabile al pre-test (T0). Le barre di errore indicano l'intervallo di confidenza al 95%.

**Figura 5.** Punteggi dell'esplorazione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T1



Per quanto riguarda la risoluzione, dall'analisi della covarianza univariata è emerso, anche in questo caso, un effetto significativo della condizione, con  $F(1,743) = 11.56, p = .001, \eta^2_p = .02$ . Come si può osservare in Figura 6, gli adolescenti del gruppo di intervento hanno riportato punteggi più elevati in questa dimensione rispetto ai pari del gruppo di controllo al post-test (T1) controllando per i livelli iniziali di questa variabile al pre-test (T0).

**Figura 6.** Punteggi della risoluzione dell'identità culturale nel gruppo di controllo e nel gruppo di intervento al T1



### 5.2.2 Coesione dell'identità globale

Il secondo quesito di ricerca aveva come obiettivo l'analisi di eventuali differenze nei livelli di coesione dell'identità globale (Chiarezza e Confusione) tra gli studenti del

gruppo di intervento e del gruppo di controllo a distanza di 5 settimane dal termine dell'intervento (T2).

In merito a tale costrutto, dalle analisi della covarianza univariata non è emerso alcun effetto significativo della condizione né nella sottoscala Chiarezza,  $F(1,741) = .57$ ,  $p = .45$ ,  $\eta^2_p = .00$ , né nella sottoscala Confusione,  $F(1,741) = .55$ ,  $p = .46$ ,  $\eta^2_p = .00$ .

### *5.2.3 Autostima e sintomi depressivi*

Il terzo quesito di ricerca mirava ad indagare se vi fossero delle differenze nelle dimensioni dell'autostima e dei sintomi depressivi tra gli alunni del gruppo di intervento e del gruppo di controllo 5 settimane dopo la fine degli incontri laboratoriali (T2).

Per quanto riguarda l'autostima, non è emerso alcun effetto significativo della condizione, con  $F(1,739) = .41$ ,  $p = .52$ ,  $\eta^2_p = .00$ .

Similmente, anche dall'analisi della covarianza univariata sulla scala di misurazione dei sintomi depressivi non è emerso nessun effetto significativo della condizione, con  $F(1,738) = .04$ ,  $p = .85$ ,  $\eta^2_p = .00$ .

### **5.3 Ruolo moderatore della sensibilità agli stimoli ambientali**

Il quarto quesito di ricerca aveva l'obiettivo di esplorare se l'efficacia dell'intervento variasse – nelle variabili finora considerate – in funzione dei livelli di sensibilità agli stimoli ambientali degli alunni, considerando le seguenti sottoscale: Facilità di eccitazione (EOE), Sensibilità estetica (AES) e Bassa soglia sensoriale (LST).



Per quanto riguarda l'esplorazione dell'identità culturale, le analisi della covarianza univariata non hanno evidenziato nessun effetto significativo dell'interazione tra la condizione sperimentale e le rispettive dimensioni di Facilità di eccitazione,  $F(1,740) = 1.30, p = .26, \eta^2_p = .00$ , Sensibilità estetica,  $F(1,740) = .12, p = .73, \eta^2_p = .00$ , Bassa soglia sensoriale,  $F(1,740) = 1.81, p = .18, \eta^2_p = .00$ . Tuttavia, è stato riscontrato un effetto significativo della Sensibilità estetica sull'esplorazione al T1, indipendentemente dalla condizione sperimentale, con  $F(1,740) = 4.04, p = .045, \eta^2_p = .01$ . In particolare, all'aumentare della Sensibilità estetica corrispondeva una maggiore esplorazione (e viceversa), con  $r = .15, p = .001$ .

Anche in merito alla risoluzione dell'identità culturale non è emerso alcun effetto significativo dell'interazione tra la condizione e le tre subscale: Facilità di eccitazione,  $F(1,741) = .72, p = .40, \eta^2_p = .00$ ; Sensibilità estetica,  $F(1,741) = .41, p = .52, \eta^2_p = .00$ ; Bassa soglia sensoriale,  $F(1,741) = .03, p = .87, \eta^2_p = .00$ .

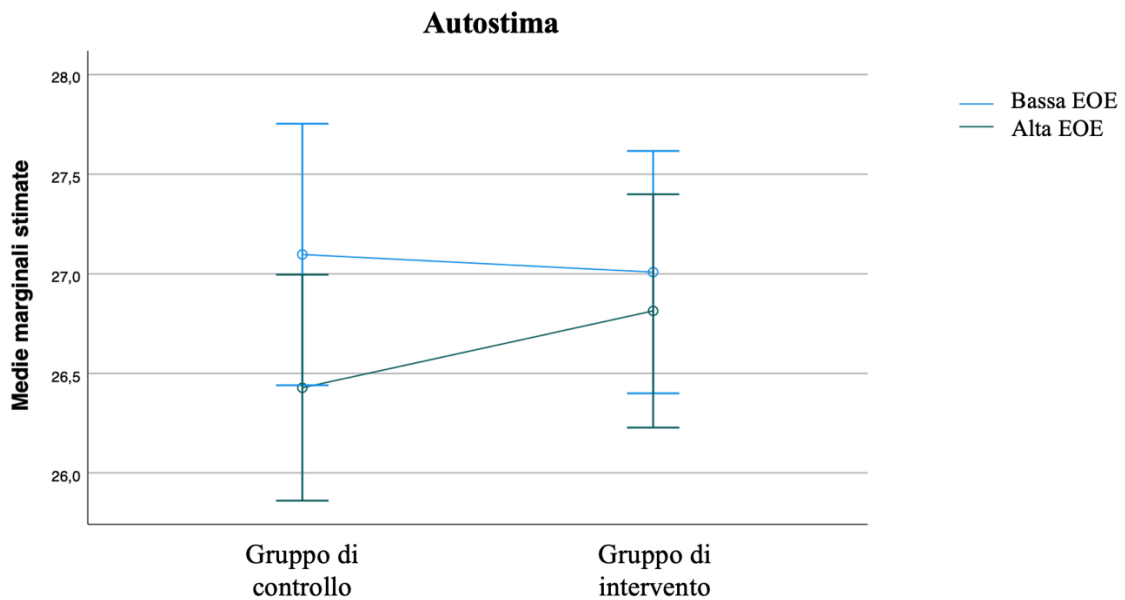
Rispetto alla coesione dell'identità globale, per la sottoscala Chiarezza non è stato riscontrato alcun effetto significativo dell'interazione tra la condizione sperimentale e le tre dimensioni: Facilità di eccitazione,  $F(1,739) = 2.59, p = .11, \eta^2_p = .00$ ; Sensibilità estetica,  $F(1,739) = .30, p = .59, \eta^2_p = .00$ ; Bassa soglia sensoriale,  $F(1,739) = .85, p = .37, \eta^2_p = .00$ .

Similmente, rispetto alla sottoscala Confusione non è stato riportato nessun effetto significativo dell'interazione tra la condizione sperimentale e le tre subscale, ossia

Facilità di eccitazione,  $F(1,739) = .03, p = .87, \eta^2_p = .00$ , Sensibilità estetica,  $F(1,739) = .02, p = .88, \eta^2_p = .00$ , Bassa soglia sensoriale,  $F(1,739) = 1.40, p = .24, \eta^2_p = .00$ .

In merito all'autostima, è emerso un effetto significativo dell'interazione tra la condizione sperimentale e la Facilità di eccitazione, con  $F(1,737) = 3.96, p = .047, \eta^2_p = .01$ . In altre parole, come si può notare in Figura 7, i livelli di autostima erano alti negli adolescenti con bassa EOE indipendentemente dalla condizione sperimentale, mentre negli studenti con alta EOE, i livelli di autostima erano più alti in coloro che hanno partecipato all'intervento rispetto ai loro pari del gruppo di controllo, supportando l'ipotesi della *Vantage Sensitivity*. Non è invece emerso alcun effetto significativo dell'interazione fra condizione sperimentale e, rispettivamente, Sensibilità estetica,  $F(1,737) = .67, p = .41, \eta^2_p = .00$ , e Bassa soglia sensoriale,  $F(1,737) = .32, p = .57, \eta^2_p = .00$ .

**Figura 7.** Punteggi nell'autostima negli adolescenti con bassa e alta Facilità di eccitazione (EOE) al T2



Anche nel caso dei sintomi depressivi non si è registrato un effetto significativo dell'interazione tra la condizione sperimentale e la Facilità di eccitazione,  $F(1,736) = .15$ ,  $p = .70$ ,  $\eta^2_p = .00$ , la Sensibilità estetica,  $F(1,736) = .19$ ,  $p = .67$ ,  $\eta^2_p = .00$ , e la Bassa soglia sensoriale,  $F(1,736) = 2.09$ ,  $p = .15$ ,  $\eta^2_p = .00$ . Tuttavia, è stato riscontrato un effetto principale della Facilità di eccitazione sui sintomi depressivi al T2, indipendentemente dalla condizione di appartenenza, con  $F(1,736) = 7.52$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2_p = .01$ . In particolare, punteggi più alti in questa dimensione erano associati a maggiori sintomi depressivi (e viceversa), con  $r = .35$ ,  $p < .001$ .

#### **5.4 Analisi qualitativa dei *focus group* con gli studenti**

Attraverso lo svolgimento dei *focus group* con gli studenti è stato possibile raccogliere dei dati qualitativi utili per la valutazione degli esiti del Progetto Identità. Gli incontri hanno avuto luogo 6 settimane dopo il termine dell'intervento e hanno coinvolto un totale di 51 studenti. Durante tali incontri agli alunni sono state poste domande in merito alle attività svolte (eventuali apprezzamenti e critiche) e ai loro pensieri nei confronti della propria cultura di appartenenza e verso le altre culture.

Rispetto alle opinioni e agli atteggiamenti nei riguardi delle proprie origini culturali, la maggior parte degli adolescenti ha riferito che, grazie alla partecipazione agli incontri laboratoriali, sono aumentate la curiosità e la consapevolezza circa gli elementi che definiscono la propria cultura. In particolare, T. ha riportato che *“Io prima degli incontri non ci davo molto peso, non mi veniva da pensare a tutte queste cose, adesso ne sono più consapevole. Con tutte le attività che abbiamo fatto, mi sono ritrovata in identità culturali. Anche i miei compagni che si definivano “veneti”, si sono capite molte cose che prima si davano per scontate o non ci si pensava tanto”*. Similmente, A. ha riferito che *“All'inizio non stavo tanto a pensare alla mia cultura, ma questo progetto mi ha fatto pensare di più alla mia cultura e agli aspetti che la caratterizzano, ho pensato a cose che faccio normalmente e che in un'altra cultura non sarebbero così scontate”*.

O. e S., studenti con *background* migratorio, hanno rispettivamente commentato: *“All'inizio non ero così tanto attaccata alla mia cultura e preferivo non parlarne, ma parlando dei simboli e attraverso le attività del laboratorio, è aumentata la curiosità dei miei compagni e quindi adesso capisco anch'io di più alcune cose e valori e vedendo*

*altre persone che li hanno apprezzati li apprezzo anch'io di più"; "Prima del progetto mi classificavo cinese e basta, dopo il progetto ho notato di avere una parte italianizzata, quindi adesso mi definisco italo-cinese più che cinese".*

Alcuni studenti hanno riferito di non aver percepito cambiamenti in merito ai sentimenti legati alla propria appartenenza culturale, ma sottolineano ugualmente come il progetto sia stato positivo per il clima di classe; ad esempio, A. ha spiegato che *"Non ho sentito cambiamenti a livello individuale, ma a livello di classe sì. Scoprire le culture dei compagni è davvero bello e mi ha permesso di conoscere meglio e apprezzare di più alcuni compagni"*.

Alla domanda in merito a quali cambiamenti avessero avvertito nei confronti delle altre culture a seguito del Progetto Identità, numerosi alunni hanno riportato una maggiore apertura mentale e più curiosità verso le tradizioni e i simboli dei compagni di diverse origini culturali. R., infatti, ha risposto: *"Ho visto come mi sono approcciato in modo diverso: mi sono interessato alle origini degli altri, per sapere la storia che hanno avuto, le origini della loro famiglia, visto che ho tanti compagni con origini fuori dall'Italia o dal Veneto"*. O., una studentessa con *background* migratorio, ci ha descritto come *"Io sono sempre stata aperta alle altre culture, visto che anche io provengo da una cultura diversa, ma questo progetto mi ha spinto ancora di più, facendomi capire l'importanza dei valori e dei costumi di altre culture"*.

Altri partecipanti hanno affermato che le loro opinioni e i loro sentimenti nei confronti delle altre culture non sono cambiati a seguito del progetto, in quanto già in precedenza si reputavano aperti alla condivisione e all'integrazione culturale. A. ci spiega

che *“Già prima del laboratorio mi sentivo uguale ad un'altra persona. Se vedevo una persona di un'altra cultura non è che dicevo “è diverso da me”, abbiamo gli stessi diritti. Anzi, se devo essere sincera, le persone delle altre culture sono anche più interessanti, hanno cose diverse, nuove rispetto a noi”*. Anche E. ha risposto: *“Le idee sono sempre le stesse, poi a me piace conoscere le altre culture, mi sono messa più nei panni degli altri compagni, soprattutto perché nella mia classe ci sono compagni di altre culture e mettermi nei loro panni mi ha arricchita”*.

Inoltre, alcuni studenti hanno riportato di sentirsi più consapevoli in merito all'utilizzo di stereotipi e pregiudizi in riferimento ai gruppi culturali dopo aver partecipato al Progetto Identità. Nello specifico, L. ha affermato che *“Non si possono dare giudizi sulle altre persone sulla base della loro cultura”*; mentre L. ha riferito: *“Io ho imparato molto dagli incontri sugli stereotipi, in generale ho imparato che non bisogna farsi idee su una persona prima di conoscerla davvero”*.

In conclusione, è possibile affermare che per la maggioranza degli studenti (con e senza *background* migratorio) le attività del Progetto Identità si sono rivelate efficaci per la promozione dell'esplorazione della propria ed altrui cultura e per la sensibilizzazione al tema delle discriminazioni razziali. Nonostante alcuni alunni abbiano riferito di non aver sperimentato cambiamenti profondi a seguito del progetto, la maggior parte dei partecipanti ha comunque riportato di nutrire molta più curiosità e interesse nei confronti degli elementi caratterizzanti la propria cultura e quelle dei compagni.

## **Capitolo 6**

### **DISCUSSIONE**

#### **6.1 Commento generale**

I risultati del presente lavoro di tesi costituiscono i primi esiti dell'implementazione della versione italiana dell'intervento *Identity Project*. In particolare, nelle rilevazioni effettuate prima e dopo lo svolgimento del progetto (T0, T1 e T2) sono state prese in considerazione le dimensioni dell'identità culturale (esplorazione e risoluzione), della coesione dell'identità globale (Chiarezza e Confusione), dell'autostima e dei sintomi depressivi. Inoltre, è stato indagato il ruolo moderatore della sensibilità agli stimoli ambientali per ciascuna delle sottoscale che compongono il costrutto (Facilità di eccitazione, Sensibilità estetica e Bassa soglia sensoriale).

Il primo quesito di ricerca aveva l'obiettivo di indagare se negli alunni del gruppo di intervento fosse possibile osservare maggiori livelli di esplorazione e di risoluzione dell'identità culturale al post-test (T1) rispetto ai loro pari del gruppo di controllo tenendo conto del livello iniziale di queste variabili. Sulla base degli studi condotti in precedenza, era stato ipotizzato di rilevare un effetto diretto di chi aveva partecipato al progetto su entrambe le dimensioni. I risultati ottenuti hanno confermato l'ipotesi iniziale: è stata osservata una differenza significativa nei livelli di esplorazione e di risoluzione dell'identità culturale negli adolescenti del gruppo di intervento rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Tali esiti confermano quanto riscontrato precedentemente negli studi condotti negli Stati Uniti (Umaña-Taylor et al., 2017), in Germania (Juang et al., 2020) e

nello studio pilota italiano del Progetto Identità, supportando l'efficacia dell'*Identity Project* come intervento in grado di promuovere lo sviluppo dell'identità culturale in adolescenza anche nel contesto italiano. Infatti, le attività svolte durante il progetto stimolano la riflessione sull'identità, sugli stereotipi, sulle discriminazioni, sull'eredità culturale e sui simboli culturali, portando ad una maggiore esplorazione delle proprie origini culturali e ad un sentimento di chiarezza rispetto al senso di sé.

Il secondo quesito di ricerca mirava ad indagare se vi fossero differenze nei livelli di coesione dell'identità globale alla rilevazione di *follow-up* (T2) tra gli studenti del gruppo di intervento e i loro pari del gruppo di controllo tenendo conto del livello iniziale di questa dimensione. Sulla base dei dati a nostra disposizione riguardanti le precedenti edizioni dell'*Identity Project*, non era stata formulata nessuna ipotesi in merito alla rilevazione di possibili cambiamenti su tale dimensione. Dalle analisi effettuate non è emerso alcun effetto significativo dell'intervento sulla coesione dell'identità globale, considerando entrambe le sottoscale Chiarezza e Confusione. Nello studio di Umaña-Taylor e colleghi (2018) era stato riscontrato un effetto diretto marginalmente significativo sulla coesione dell'identità globale a seguito dell'intervento; tuttavia, tale risultato era stato osservato un anno dopo il termine del progetto, a differenza della nostra misurazione al T2 che si è svolta cinque settimane dopo la fine degli incontri laboratoriali. Perciò, è possibile che l'effetto a cascata secondo cui una maggiore esplorazione della propria identità culturale nel post-test (T1) porterebbe ad una maggiore chiarezza identitaria nel *follow-up* (T2), risulti osservabile solo nel lungo periodo. A conferma di ciò, nello studio di Juang e collaboratori (2020) sono stati riscontrati risultati simili al



presente lavoro di tesi: non era stato rilevato alcun effetto diretto dell'intervento sulla coesione dell'identità globale nella misurazione post-test effettuata una settimana dopo la fine del progetto. Inoltre, è necessario tenere in considerazione che il fine primario del Progetto Identità non è tanto quello di intervenire direttamente sulla dimensione della coesione identitaria, quanto più quello di agire sulla promozione dello sviluppo dell'identità culturale. È comunque possibile che l'intervento abbia avuto effetti diretti su altre variabili misurate attraverso i questionari ma che non sono oggetto di studio del presente lavoro di tesi (es. clima di classe rispetto alla diversità culturale, coinvolgimento accademico, socializzazione etnica familiare).

Il terzo quesito di ricerca intendeva analizzare se, al *follow-up* (T2), vi fossero delle differenze nei livelli di autostima e dei sintomi depressivi tra gli adolescenti del gruppo di intervento rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. Sulla base degli studi finora condotti sull'*Identity Project*, non era stata avanzata nessuna ipotesi circa eventuali differenze tra i due gruppi nelle due dimensioni. I risultati emersi dalle analisi non hanno mostrato effetti significativi dell'intervento né sull'autostima, né sui sintomi depressivi. Similmente alle motivazioni discusse nel quesito precedente, anche nel caso delle dimensioni dell'autostima e dei sintomi depressivi erano stati riscontrati effetti diretti marginalmente significativi nello studio condotto da Umaña-Taylor e colleghi (2018) e non nello studio di Juang e collaboratori (2020), probabilmente dovuto alle rilevazioni tenutesi rispettivamente un anno e una settimana dopo la fine del progetto. Inoltre, è importante ribadire che il Progetto Identità non nasce con l'intenzione di agire in modo diretto sulle componenti del benessere psicologico, bensì agisce nell'ottica di favorire

l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale. Perciò, è plausibile che le attività laboratoriali non abbiano avuto effetti diretti su tali dimensioni nel breve termine. In aggiunta, le ricerche emergenti suggeriscono un aumento dei tassi di prevalenza dei sintomi depressivi negli adolescenti a causa della pandemia da Covid-19 (Racine et al., 2021), che quindi potrebbe aver mitigato un eventuale effetto del progetto sulla dimensione dei sintomi depressivi.

Il quarto quesito di ricerca aveva l'obiettivo di indagare se l'efficacia dell'intervento variasse in funzione dei livelli di sensibilità agli stimoli ambientali (considerando ciascuna delle sottoscale: Facilità di eccitazione, Sensibilità estetica, Bassa soglia sensoriale) degli alunni nelle variabili oggetto di studio. Sulla base di quanto riscontrato in letteratura, era stato ipotizzato di rilevare una maggiore efficacia dell'intervento sulle dimensioni dell'autostima e dei sintomi depressivi negli adolescenti con livelli più alti di sensibilità ambientale; mentre non era stata formulata alcuna ipotesi circa le altre variabili. I risultati osservati hanno confermato l'ipotesi iniziale in merito alla dimensione dell'autostima: dalle analisi è emerso un effetto significativo dell'interazione tra la condizione sperimentale e la Facilità di eccitazione. Questo pattern indica che, nel gruppo di intervento, gli studenti con un'alta EOE hanno beneficiato maggiormente del Progetto Identità in termini di maggiore autostima rispetto ai loro pari con bassa EOE, a supporto della teoria della *Vantage Sensitivity* (Manuk, 2011; Pluess & Belsky, 2013). Contrariamente a quanto atteso, non è invece emersa un'interazione significativa tra condizione sperimentale e sensibilità ambientale in merito ai sintomi depressivi. Tale esito potrebbe essere dovuto alla misurazione al *follow-up* tenutasi 5

settimane dopo il termine del progetto, un tempo presumibilmente breve per poter osservare un cambiamento. Infatti, nello studio di Pluess e Boniwell (2015) sono stati rilevati effetti positivi dell'intervento solamente nei *follow-up* effettuati a 6 e a 12 mesi dalla fine del progetto, evidenziando che i livelli di sintomi depressivi degli studenti con alta sensibilità ambientale e appartenenti al gruppo di intervento diminuivano progressivamente nel tempo. Tuttavia, è stato riscontrato un effetto principale della Facilità di eccitazione sui sintomi depressivi al T2 indipendentemente dalla condizione sperimentale. Basandoci sugli esiti osservati precedentemente in letteratura, tale effetto potrebbe indicare una tendenza degli adolescenti con alta EOE ad essere più inclini ad esperire sintomi depressivi (Grimen & Diseth, 2016; Liss et al., 2008).

Non sono stati riscontrati effetti significativi dell'interazione fra la condizione sperimentale e le tre sottoscale della sensibilità ambientale per le altre variabili in esame. Attualmente, in letteratura non è stata riportata alcuna evidenza in merito a un legame fra la sensibilità ambientale e, rispettivamente, l'identità culturale e la coesione dell'identità globale; per tale ragione non erano state avanzate ipotesi in merito. Nonostante ciò, in questo studio è stato osservato un effetto principale della Sensibilità estetica sull'esplorazione dell'identità culturale al T1, indipendentemente dalla condizione sperimentale. Tale esito potrebbe essere interpretato sulla base dei risultati riscontrati in letteratura, che evidenziano come l'AES correli positivamente con il tratto di personalità dell'Apertura. Possiamo quindi ipotizzare che una maggiore apertura mentale renda gli adolescenti più propensi ad esplorare nuovi aspetti delle loro origini culturali. Dunque,

questa relazione potrebbe suggerire una tendenza degli studenti con alta AES a riportare maggiori livelli di esplorazione.

In conclusione, il presente lavoro di tesi si configura come evidenza a supporto della realizzazione del Progetto Identità nel contesto scolastico italiano. I risultati riscontrati dalle analisi dei dati quantitativi confermano l'efficacia dell'intervento nella promozione dell'esplorazione e della risoluzione della propria identità culturale. Inoltre, i dati qualitativi ricavati dai *focus group* con gli studenti evidenziano un maggiore interesse nei confronti delle diverse culture di appartenenza dei compagni di classe.

## **6.2 Limiti della ricerca**

Nell'interpretare i risultati ottenuti è necessario tenere in considerazione alcuni limiti della presente ricerca.

Un primo limite fa riferimento alla dimensione degli effetti riscontrati nelle analisi dei dati, in quanto, seppure siano stati rilevati effetti significativi, risultano contenuti. A tal proposito, è necessario ricordare che la durata del progetto è circoscritta a 8 incontri a cadenza settimanale, ognuno della durata di un'ora scolastica, con ciascuna classe. Per tale ragione, l'effetto delle attività laboratoriali potrebbe essere potenziato se accompagnato dal coinvolgimento dei docenti attraverso approfondimenti didattici nelle ore curricolari. Tali integrazioni verrebbero sulle tematiche trattate nel corso del progetto e sarebbero approfondite in parallelo al suo svolgimento e nei mesi a seguire, cosicché gli argomenti possano essere ulteriormente discussi e interiorizzati da parte degli studenti (Gini & Pozzoli, 2011; Umaña-Taylor et al., 2018).

Un secondo limite riguarda la condizione pandemica nel corso della quale si è svolto il Progetto Identità. Le misure preventive in materia di contagio messe in atto dagli istituti prevedevano, ad esempio, che le classi avessero orari di ingresso e di intervallo scaglionati, che talvolta impedivano il completo svolgimento degli incontri riducendo il tempo a disposizione. In aggiunta, talvolta è capitato che, in caso di positività da parte di uno o più alunni, l'intera classe o una parte consistente di essa non potesse presenziare a scuola e prendesse parte agli incontri tramite la piattaforma Google Meet. Tale soluzione è stata utile nel garantire a tutti la possibilità di assistere al laboratorio, ma ha comportato anche alcune problematiche: instabilità della connessione a internet, possibilità di non collegarsi all'incontro o di tenere microfono e telecamera spenti, modifiche nello svolgimento delle attività previste, impossibilità di praticare lavori e condivisioni in gruppo, e così via.

Un terzo limite è legato alla disponibilità di materiali alternativi per alunni soggetti a disabilità o che non disponevano di una sufficiente padronanza della lingua italiana. In tali circostanze, le coordinatrici e le formatrici del progetto hanno cercato di predisporre materiali appositi che potessero, almeno in parte, agevolare la comprensione e la partecipazione al laboratorio per tali individui. In un'ottica di futura replicabilità del Progetto Identità, sarebbe ottimale disporre già in precedenza di slide e testi alternativi o tradotti in diverse lingue.

Infine, nella presente tesi non sono stati presi in considerazione due fattori che potrebbero aver inciso sugli esiti del progetto e che potrebbero, invece, essere valutati in futuro. In particolare, non è stata esaminata la variabilità legata alla coppia di formatrici

che ha condotto i laboratori e che potrebbe aver esercitato un impatto differente sugli studenti in termini di spiegazioni e chiarezza nell'illustrare i concetti, empatia, amicalità, esperienze personali, efficacia nella gestione dei partecipanti, e così via. Tuttavia, l'utilizzo delle *fidelity checklist* e gli incontri di formazione e supervisione settimanali con le coordinatrici del progetto avevano l'obiettivo di ridurre al minimo questo possibile effetto. Inoltre, non si è tenuto conto della variabilità connessa alla composizione culturale della classe. Nello specifico, basandoci sulla letteratura esistente, possiamo ipotizzare che in una classe dove gli studenti presentano numerose e diverse origini culturali, tali argomenti siano già salienti e maggiormente accessibili (Umaña-Taylor et al., 2018); sarebbe quindi interessante indagare se una maggiore multiculturalità in classe possa favorire cambiamenti nei costrutti presi in esame.

### **6.3 Conclusioni e implicazioni operative**

Come ampiamente discusso in questa tesi, l'elevata presenza di studenti con *background* migratorio all'interno del contesto scolastico italiano rende necessaria l'applicazione di un approccio che intenda tale eterogeneità culturale come una ricchezza, promuovendo lo scambio interculturale tra studenti. In tale senso, il Progetto Identità si propone come un intervento volto a favorire le relazioni fra compagni di classe con diverse origini culturali e a sostenere lo sviluppo dell'identità culturale, rispondendo anche al bisogno caratteristico dell'età adolescenziale di raggiungere un chiaro senso di sé.

La nostra ricerca si dimostra estremamente rilevante per futuri sviluppi e modifiche dell'*Identity Project*; inoltre, offre un importante contributo alla letteratura esistente in

merito agli interventi psicoeducativi rivolti a studenti adolescenti. In particolare, ha dimostrato come, tramite l'impiego di attività partecipative (es. condivisione in piccoli gruppi, discussioni plenarie, ...), sia stato possibile osservare un aumento nei processi di esplorazione e risoluzione dell'identità culturale degli alunni e una maggiore curiosità nei confronti delle origini culturali dei compagni di classe, stimolando interazioni positive. In aggiunta, è stato possibile evidenziare come la risposta all'intervento possa variare a seconda della sensibilità agli stimoli ambientali degli adolescenti, anche se questo aspetto necessita di ulteriori approfondimenti.

In future applicazioni del Progetto Identità, sarebbe auspicabile incoraggiare una collaborazione multidisciplinare con i docenti delle rispettive classi. L'intervento potrebbe risultare maggiormente efficace se affiancato dal pieno appoggio degli insegnanti, che potrebbero integrare gli argomenti discussi durante il Progetto Identità alle ordinarie discipline curriculari affrontate con gli studenti. Inoltre, potrebbe essere utile sollecitare un maggiore coinvolgimento dei genitori degli alunni attraverso incontri appositamente dedicati e tenuti dal *team* di ricerca, prima, durante e dopo lo svolgimento del progetto da parte dei loro figli. Tali incontri potrebbero rivelarsi utili sotto diversi aspetti: stimolare in loro riflessioni profonde in merito all'argomento; incentivare il loro consenso alla partecipazione al progetto da parte dei figli; favorire la condivisione di valori, credenze e simboli culturali all'interno del nucleo familiare; discutere degli esiti riscontrati a seguito dell'intervento con gli studenti.

Dunque, è possibile considerare il Progetto Identità come un'occasione per gli adolescenti di intraprendere un percorso di riflessione e di conoscenza di sé e dell'altro

attraverso uno spazio sicuro come l'ambiente scolastico. In aggiunta, l'intervento stimola il confronto e la discussione tramite l'utilizzo di metodi partecipativi ed interattivi che accrescono il pensiero critico e le capacità empatiche degli alunni. In conclusione, con lo svolgimento di questo progetto ci auguriamo di aver fornito agli studenti i mezzi per intraprendere una crescita personale più profonda, che permetta loro di esplorare e di apprezzare il proprio patrimonio culturale, di interrogarsi e di indignarsi per le discriminazioni che quotidianamente colpiscono numerosi gruppi sociali e di guardare alla diversità che ci circonda come ad un'inestimabile risorsa per arricchire la propria visione del mondo.



## BIBLIOGRAFIA

- Amahazion, F. F. (2021). Examining the psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale in Eritrean youth. *Psychology, 12*(1), 68-83.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.* American Psychiatric Association.
- Andersen, E. M., Malmgren, J. A., Carter, W. B., & Patrick, D. L. (1994). Screening for depression in well older adults: Evaluation of a short form of the CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale). *American Journal of Preventive Medicine, 10*, 77-84.
- ANSA. (2019). *Germania: attacco ad Halle, due morti. Il terrorista aveva 4kg di esplosivo.* Tratto da ansa.it:  
[https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania-sparatoria-davanti-a-sinagoga\\_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html](https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/2019/10/09/germania-sparatoria-davanti-a-sinagoga_7e6b3d92-fd39-4f5f-92bf-4e1586fde88d.html)
- ANSA. (2020). *Odio xenofobo dietro la strage di Hanau.* Tratto da ansa.it:  
[https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2020/02/20/odio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau\\_a970b37d-fd87-4669-abe0-e53dc370faa3.html](https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2020/02/20/odio-xenofobo-dietro-la-strage-di-hanau_a970b37d-fd87-4669-abe0-e53dc370faa3.html)
- Aron, E. N. (1996). *The Highly Sensitive Person: How to Thrive When the World Overwhelms You.* New York: Carol Publishing Group.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(2), 345-368.
- Barrera, M., & Castro, F. G. (2006). A heuristic framework for the cultural adaptation of interventions. *Clinical Psychology, 13*(4), 311-316.
- Becht, A. I., Luyckx, K., Nelemans, S. A., Goossens, L., Branje, S. J., Vollebergh, W. A., & Meeus, W. H. (2019). Linking identity and depressive symptoms across adolescence: A multisample longitudinal study testing within-person effects. *Developmental Psychology, 55*(8), 1733-1742.

- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis-stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, *135*(6), 885-908.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential Susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(6), 300-304.
- Bettin, G., & Cela, E. (2014). *L'evoluzione storica dei flussi migratori in Europa e in Italia*. Università Politecnica delle Marche.
- Bogaerts, A., Claes, L., Buelens, T., Verschueren, M., Palmeroni, N., Bastiaens, T., & Luyckx, K. (2021). Identity synthesis and confusion in early to late adolescents: Age trends, gender differences, and associations with depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, *87*, 106-116.
- Borca, G. (2008). La valutazione dei progetti di prevenzione del rischio: un'impresa possibile. In S. Bonino, & E. Cattelino, *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Trento: Erickson.
- Borraccino, A., Charrier, L., Berchiolla, P., Lazzeri, G., Vieno, A., Dalmasso, P., & Lemma, P. (2018). Perceived well-being in adolescent immigrants: it matters where they come from. *International journal of public health*, *63*(9), 1037-1045.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-Report Measure. *Social Indicators Research*, *78*, 473-487.
- Bradley, K. L., Bagnell, A. L., & Brannen, C. L. (2010). Factorial validity of the Center for Epidemiological Studies Depression 10 in adolescents. *Issues Mental Health Nursing*, *31*, 408-412.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, *6*, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Brown, B. B. (1990). *Peer groups and peer cultures*. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Camera dei Deputati. (2008). *Trattato di amicizia, partenariato e cooperazione tra la Repubblica italiana e la Grande Giamahiria araba libica popolare socialista*. Tratto da documenti.camera.it:  
[https://documenti.camera.it/\\_dati/leg16/lavori/schedela/apritelecomando\\_wai.asp?codice=16pdl0017390](https://documenti.camera.it/_dati/leg16/lavori/schedela/apritelecomando_wai.asp?codice=16pdl0017390)
- Camera dei Deputati. (2017). *Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e di contrasto della immigrazione illegale*. Tratto da documenti.camera.it: <http://documenti.camera.it/Leg17/Dossier/Pdf/D17013.Pdf>
- Cassidy, J., Woodhouse, S. S., Sherman, L. J., Stupica, B., & Lejuez, C. W. (2011). Enhancing infant attachment security: An examination of treatment efficacy and differential susceptibility. *Development and Psychopathology, 23*, 131-148.
- Centro Studi e Ricerche IDOS. (2020). *Dossier Statistico Immigrazione*. Tratto da dossierimmigrazione.it: <https://www.dossierimmigrazione.it/wp-content/uploads/2020/10/SCHEDEA-DEF.pdf>
- Chhangur, R., Weeland, J., Overbeek, G., Matthys, W., & Orobio de Castro, B. (2012). ORCHIDS: An observational randomized controlled trial on childhood differential susceptibility. *BMC Public Health, 12*, 917.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2012). Gene x Environment interaction and resilience: Effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin genes. *Development and Psychopathology, 24*(2), 411-427.
- Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai nostri giorni*. Carocci.
- Corrao, S. (2005). *Il focus group*. Franco Angeli.
- Corrias, M. (1989). A Cagliari una lista elettorale contro gli immigrati africani. *La Repubblica*, 12 maggio, p. 12.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(8), 983-996.

- Cross, W. E. (1971). The Negro-to-Black conversion experience. *Black World*, 20, 13-27.
- Cross, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African-American identity*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- de Villiers, B., Lionetti, F., & Pluess, M. (2018). Vantage sensitivity: a framework for individual differences in response to psychological intervention. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 545-554.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Ervin, L. H., & Stryker, S. (2001). Theorizing the Relationship Between Self-Esteem and Identity. In T. J. Owens, S. Stryker, & N. Goodman, *Extending Self-Esteem Theory and Research Sociological and Psychological Currents* (p. 29-55). Cambridge University Press.
- Evers, A., Rasche, J., & Schabracq, M. J. (2008). High sensory-processing sensitivity at work. *International Journal of Stress Management*, 40, 189-198.
- Fondazione ISMU Iniziative e Studi sulla Multietnicità. (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Tratto da ismu.org: [https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/1\\_2019-alunni-cn-background-migratorio\\_.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/1_2019-alunni-cn-background-migratorio_.pdf)
- Gentiloni, P. (2017). *Memorandum d'intesa sulla cooperazione nel campo dello sviluppo, del contrasto all'immigrazione illegale, al traffico di esseri umani, al contrabbando e sul rafforzamento della sicurezza delle frontiere tra lo Stato della Libia e la Repubblica Italiana*. Tratto da governo.it: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/Libia.pdf>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2011). Gli interventi in classe. In *Gli interventi anti-bullismo* (p. 75-78). Carocci editore.
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., . . . Homberg, J. (2019). Sensory processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 98, 287-305.

- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E., Fox, E., Schendan, H. E., & Bijttebier, P. (2019). Sensory processing sensitivity in the context of environmental sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *98*, 287-305.
- Grossman, J. M., & Liang, B. (2008). Discrimination Distress among Chinese American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(1), 1-11.
- Heller, S. (2002). *Too Loud, Too Bright, Too Fast, Too Tight: What To Do If You Are Sensory Defensive in an Overstimulating World*. New York: Harper-Collins.
- Hewlett, E., & Moran, V. (2014). Making mental health count: The social and economic costs of neglecting mental health care. *OECD*.
- Hobza, V., Hamrik, Z., Bucksch, J., & De Clercq, B. (2017). The Family Affluence Scale as Indicator for Socioeconomic Status: Validation on Regional Income Differences in the Czech Republic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(12), 1540.
- Hope, E. C., & Spencer, M. B. (2017). Civic engagement as an adaptive coping response to conditions of inequality: An application of phenomenological variant of ecological systems theory (PVEST). *In Handbook on positive development of minority children and youth*, 421-435.
- Huang, C. Y., & Stormshak, E. A. (2011). A longitudinal examination of early adolescence ethnic identity trajectories. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, *17*, 261-270.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, *42*, 747-770.
- Isomaa, R., Vaananen, J.-M., Frojd, S., Kaltiala-Heino, R., & Marttunen, M. (2012). How Low Is Low? Low Self-Esteem as an Indicator of Internalizing Psychopathology in Adolescence. *Health Education & Behavior*, *40*(4), 392-399.
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Tratto da [istat.it](https://www.istat.it):  
<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identità-e-percorsi.pdf>

- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2022). Stranieri residenti al 1° gennaio. Tratto da dati.istat.it:  
[http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS\\_POPSTRRES1](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1)
- James, D. (2016). Internalized Racism and Past-Year Major Depressive Disorder Among African-Americans: the Role of Ethnic Identity and Self-Esteem. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*.
- Juang, L. P., Moffitt, U., Schachner, M. K., & Pevec, S. (2021). Understanding Ethnic-Racial Identity in a Context Where "Race" Is Taboo. *Identity*.
- Juang, L. P., Schachner, M. K., Pevec, S., & Moffitt, U. (2020). The Identity Project intervention in Germany: Creating a climate for reflection, connection, and adolescent identity development. *Child & Adolescent Development*, 1-18.
- Kaur, R. (2014). *Milk and honey*. Andrews McMeel Publishing.
- Kehoe, S., & O'Hare, L. (s.d.). The Reliability and Validity of the Family Affluence Scale. *Effective Education*, 2(2), 155-164.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.
- Kilburn, K., Prencipe, L., Hjelm, L., Peterman, A., Handa, S., & Palermo, T. (2018). Examination of performance of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale Short Form 10 among African youth in poor, rural households. *BMC Psychiatry*, 18(201).
- Kistin, C., & Silverstein, M. (2015). Pilot studies: a critical but potentially misused component of interventional research. *Jama*, 314(15), 1561-1562.
- Klimstra, T. A., & Denissen, J. A. (2017). A theoretical framework for the associations between identity and psychopathology. *Developmental Psychology*, 53, 2052-2065.
- Lionetti, F., Pastore, M., Moscardino, U., Nocentini, A., Pluess, K., & Pluess, M. (2019). Sensory Processing Sensitivity and its association with personality traits and affect: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 81, 138-152.

- Lionetti, F., Pluess, M., & Barone, L. (2014). Vulnerabilità, resilienza o differente permeabilità? Un confronto tra modelli per lo studio dell'interazione individuo-ambiente. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 163-182.
- Liss, M., Mailloux, J., & Erchull, M. J. (2008). The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 45, 255-259.
- Listou Grimen, H., & Diseth, A. (2016). Sensory processing sensitivity: Factors of the highly sensitive person scale and their relationships to personality and subjective health complaints. *Perceptual and Motor Skills*, 123(3), 637-653.
- Liu, Y., Wang, M., Villberg, J., Torsheim, T., Tynjala, J., Lv, Y., & Kannas, L. (2012). Reliability and Validity of Family Affluence Scale (FAS II) among Adolescents in Beijing, China. *Child Indicators Research*, 5, 235-251.
- Luyckx, K., Duriez, B., Klimstra, T. A., & De Witte, H. (2010). Identity statuses in young adult employees: Prospective relations with work engagement and burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 339-349.
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Van Petegem, S., & Beyers, W. (2013). Personal identity processes from adolescence through the late 20s: Age trends, functionality, and depressive symptoms. *Social Development*, 22, 701-721.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 595-619.
- Möschel, M. (2011). Race in mainland European legal analysis: towards a European critical race theory. *Ethnic and Racial Studies*, 1648-1664.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2012). Individual differences in self-esteem. In *Handbook of self and identity* (p. 354-377). New York: Guilford.

- Mansouri, F., & Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7).
- Manuck, S. B. (2011). Delay discounting covaries with childhood socioeconomic status as a function of Genetic Variation in the Dopamine D4 Receptor (DRD4). *Society for Research in Child Development*. Montreal, Canada.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*, 159-187.
- Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma, T. G. Graafsma, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.). *Identity and development: An interdisciplinary approach*, 67-80.
- Martinez, R. O., & Dukes, R. L. (1997). The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 503-516.
- McKleroy, V. S., Galbraith, J. S., Cummings, B., Jones, P., Harshbarger, C., Collins, C., . . . ADAPT Team. (2006). Adapting evidence-based behavioral interventions for new settings and target populations. *AIDS education and prevention: official publication of the International Society for AIDS Education*, 18(4), 59-73.
- McLeod, J. D., & Owens, T. J. (2004). Psychological well-being in the early life course: Variations by socioeconomic status, gender, and race/ethnicity. *Social Psychology Quarterly*, 67(3), 257-278.
- Meeus, R. v., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: a five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1008-1021.
- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52.
- Merton, R. K. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *Oxford University Press*, 51(4), 550-566.
- Miconi, D., Altoè, G., Salcuni, S., Di Riso, D., Schiff, S., & Moscardino, U. (2018). Discrimination and externalizing problems among Moroccan-and Romanian-



- origin early adolescents in Italy: Moderating role of cultural orientations and impulse control. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(3), 374.
- Ministero dell'Interno. (2014). *Dati statistici sull'immigrazione in Italia dal 2008 al 2013*. Tratto da ucs.interno.gov.it:  
[http://ucs.interno.gov.it/files/allegatipag/1263/immigrazione\\_in\\_italia.pdf](http://ucs.interno.gov.it/files/allegatipag/1263/immigrazione_in_italia.pdf)
- Ministero dell'Interno. (2019). *Situazione relativa al numero dei migranti sbarcati nel 2019 comparati con i dati riferiti allo stesso periodo degli anni 2017 e 2018*. Tratto da libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it:  
[http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/cruscotto\\_statistico\\_giornaliero\\_15-07-2019.pdf](http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/cruscotto_statistico_giornaliero_15-07-2019.pdf)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Tratto da miur.gov.it:  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*. Tratto da miur.gov.it:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>
- Monroe, S. M., & Simons, A. D. (1991). Diathesis-stress theories in the context of life stress research: Implications for the depressive disorders. *Psychological Bulletin*, 110(3), 406-425.
- Moscicki, E. K., Locke, B. Z., Rae, D. S., & Boyd, J. H. (1989). Depressive symptoms among Mexican Americans: The hispanic health and nutrition examination survey. *American Journal of Epidemiology*, 130(2), 348-360.
- Neiman, S. (2019). Learning from the Germans: Race and the memory of evil. *Farrar, Straus and Giroux*.
- OHCHR. (2020, novembre 28). *Addressing the disproportionate impact of COVID-19 on minority ethnic communities*. Tratto da reliefweb.int:

<https://reliefweb.int/report/world/addressing-disproportionate-impact-covid-19-minority-ethnic-communities>

Openpolis. (2020). *I minori stranieri nelle scuole italiane, tra disuguaglianze e diritto all'inclusione*. Tratto da openpolis.it: <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/02/alunni-stranieri.pdf>

Patriciello, A. (2014). *Operazione Frontex Plus*. Tratto da europarl.europa.eu: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-8-2014-008039\\_IT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-8-2014-008039_IT.pdf)

Patronato Ital. (2010). *italuil.it*. Tratto da Le condizioni abitative dei cittadini stranieri assistiti dal Patronato Ital: [http://www.italuil.it/UserFiles/file/Le%20condizioni%20abitative%20dei%20cittadini%20stranieri\\_ITALUIL\(1\).pdf](http://www.italuil.it/UserFiles/file/Le%20condizioni%20abitative%20dei%20cittadini%20stranieri_ITALUIL(1).pdf)

Phinney, J. S. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.

Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.

Phinney, J. S. (1993). *A three-stage model of ethnic identity development in adolescence*. In M. E. P. Bernal & G. P. Knights (Eds.). New York: State University of New York Press.

Phinney, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, 51, 918-927.

Phinney, J. S., Cantu, C. L., & Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American Identity as Predictors of Self-Esteem among African American, Latino, and White Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.

Pinna, P. (2018). Michele Colucci, "Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai nostri giorni". 244.

Pluess, M., & Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901-916.

Pluess, M., & Belsky, J. (2013). Vantage Sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901-916.

- Pluess, M., & Boniwell, I. (2015). Sensory-processing sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of vantage sensitivity. *Personality and Individual Differences, 82*, 40-45.
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (2018). Environmental Sensitivity in Children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and Identification of Sensitivity Groups. *Developmental Psychology, 54*(1), 51-70.
- Powell, K. C. (2004). Developmental psychology of adolescent girls: Conflicts and identity issues. *Education-Indianapolis Then Chula Vista, 125*, 77-87.
- Prezza, M., Trombaccia, F. R., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione italiana [The Rosenberg Self-Esteem Scale: Italian translation and validation]. *Giunti Organizzazioni Speciali, 223*, 35-44.
- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S., & Kelly, Y. (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine, 115*-127.
- Quintana, S. M. (1998). Development of children's understanding of ethnicity and race. *Applied & Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives, 7*, 27-45.
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19. *JAMA Pediatrics, 175*(11), 1142-1150.
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 7*, 385-401.
- Rageliené, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 25*(2), 97-105.
- Ramgoon, S., Bachoo, S., Patel, C., & Paruk, Z. (2006). Could a healthy ego identity serve as a protective factor against suicidal tendencies? A pilot study. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 18*(2), 49-54.

- Rassart, J., Luyckx, K., Apers, S., Goossens, E., Moons, P., & i-DETACH Investigators. (2012). Identity dynamics and peer relationship quality in adolescents with a chronic disease: the sample case of congenital heart disease. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 33*(8), 625-632.
- Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R., . . . Yip, T. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: Implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child Development, 85*, 40-57.
- Rogers-Sirin, L., Ryce, P., & Sirin, S. R. (2013). *Global perspectives on well-being in immigrant families*. Springer.
- Roosa, M. W., Reinholtz, C., & Angelini, P. J. (1999). The relation of child sexual abuse and depression in young women: Comparisons across four ethnic groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*(1), 65-76.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Association, 6*(1), 141-156.
- Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From trust on intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence, 10*(6), 525-537.
- Rubaltelli, E., Priolo, G., Scrimin, S., & Moscardino, U. (2020). Media Exposure to Terrorism and Perception of Immigrants as a Threat: The Role of Emotional Intelligence and Psychophysiological Self-Regulation. *Risk Analysis, 40*(8), 1666-1676.
- Rutter, M. (2012). Gene-environment interdependence. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(4), 391-412.
- Sameroff, A. J. (1983). *Development systems: contexts and evolution*. New York: Wiley.

- Scarcia, L. (2020, marzo 25). *Mezzo secolo di accoglienza. La normativa*. Tratto da piuculture.it: <https://www.piuculture.it/2020/03/immigrazione-1970-2020-mezzo-secolo-di-accoglienza-la-normativa/>
- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school - Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development, 87*, 1175-1191.
- Scherr, T. G., & Larson, J. (2009). Bullying dynamics associated with race, ethnicity, and immigration status. *In Handbook of bullying in schools*, 233-244.
- Schwartz, S. J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., Frijns, T., Oosterwegel, A., & Meeus, W. H. (2011). Daily dynamics of personal identity and self-concept clarity. *European Journal of Personality, 25*, 373-385.
- Schwartz, S. J., Vignoles, V. L., Brown, R., & Zagefka, H. (2014). The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation in context. In V. Benet-Martinez & Y.-Y. Hong (Eds.). *In Oxford handbook of multicultural identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Wang, W., & Olthuis, J. V. (2009). Measuring identity from an Eriksonian perspective: Two sides of the same coin? *Journal of personality assessment, 91*(2), 143-154.
- Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J., & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 27*(5), 388-399.
- Sherman, D. K., Hartson, K. A., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., & Cohen, G. L. (2013). Deflecting the Trajectory and Changing the Narrative: How Self-Affirmation Affects Academic Performance and Motivation Under Identity Threat. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(4), 591-618.
- Smith, T. B., & Silva, L. (2011). Ethnic Identity and Personal Well-Being of People of Color: A Meta-Analysis. *Journal of Counseling Psychology, 58*(1), 42-60.

- Smolewska, K. A., McCabe, S. B., & Woody, E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and "Big Five". *Personality and Individual Differences, 40*(6), 1269-1279.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69-74.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57*, 841-851.
- Strozza, S., Conti, C., & Tucci, E. (2021). *Nuovi cittadini. Diventare italiani nell'era della globalizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Syed, M., Walker, L. H., Lee, R. M., Umaña-Taylor, A. J., Zamboanga, B. L., Schwartz, S. J., & Huynh, Q. L. (2013). A two-factor model of ethnic identity exploration: Implications for identity coherence and well-being. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 19*, 143-154.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-Liking and Self-Competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment, 65*, 322-342.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences, 31*, 653-673.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cup Archive.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict* In W. Austin & S. Worchel (Eds.). Monterey.
- Tummala-Narra, P. (2015). Ethnic Identity, Perceived Support, and Depressive Symptoms Among Racial Minority Immigrant-Origin Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 85*(1), 23-33.
- Tummala-Narra, P., & Claudius, M. (2013). Perceived Discrimination and Depressive Symptoms among Immigrant-Origin Adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 19*, 257-269.

- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018). A Small-Scale Randomized Efficacy Trial of the Identity Project: Promoting Adolescents' Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution. *Child Development, 89*(3), 862-870.
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Bayless, S. D., & Updegraff, K. A. (2018). A Universal Intervention Program Increases Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution to Predict Adolescent Psychosocial Functioning One Year Later. *Journal Youth Adolescence, 47*, 1-15.
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in cultural development: The case of ethnic-racial identity. *Development and psychopathology, 30*(5), 1907-1922.
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an ethnic-racial identity intervention from a developmental perspective: Process, content, and implementation of the identity project. *In Handbook on positive development of minority children and youth*, 437-453.
- Umaña-Taylor, A. J., & Shin, N. (2007). An Examination of Ethnic Identity and Self-Esteem With Diverse Populations: Exploring Variation by Ethnicity and Geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*(2), 178-186.
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence, 30*(4), 549-567.
- Umaña-Taylor, A. J., Lee, R. M., Rivas-Drake, D., Syed, M., Seaton, E., Quintana, S. M., . . . Yip, T. (2014). Ethnic and Racial Identity During Adolescence and Into Young Adulthood: An Integrated Conceptualization. *Child Development, 85*(1), 21-39.
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A., & Bàmaca-Gòmez, M. Y. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity, 4*, 9-38.

- Umaña-Taylor, A., & Fine, M. A. (2002). Ethnic Identity and Self-Esteem of Latino Adolescents Distinctions Among The Latino Populations. *Journal of Adolescent Research, 17*(3), 303-327.
- UNESCO. (2020). *Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads*. Tratto da news.un.org: <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>
- USA Today. (2020). *George Floyd's Death Sparks Violence Across the Country*. Tratto da eu.usatoday.com: <https://eu.usatoday.com/story/news/2020/05/28/george-floyds-death-sparks-violence-across-country-thursdays-news/5271387002/>
- van Doeselaar, L., Klimstra, T. A., Denissen, J. J., Branje, S., & Meeus, W. (2018). The role of identity commitments in depressive symptoms and stressful life events in adolescence and young adulthood. *Developmental Psychology, 54*, 950-962.
- Walton, J., Priest, N., Kowal, E., White, F., Brickwood, K., Fox, B., & Paradies, Y. (2014). Talking culture? Egalitarianism, color-blindness and racism in Australian elementary schools. *Teaching and Teacher Education, 39*, 112-122.
- Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Goossens, L., Bosmans, G., . . . Bijttebier, P. (2020). Improving the measurement of environmental sensitivity in children and adolescents: The Higly Sensitive Child scale 21-item version. *SAGE journals, 29*(4), 607-629.
- Yetter, G., & Foutch, V. (2013). Investigation of the structural invariance of the Ethnic Identity Scale with Native American youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 19*(4), 435.
- Yoon, E. (2011). Measuring ethnic identity in the ethnic identity scale and the multigroup ethnic identity measure-revised. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 17*(2), 144.
- Zuckerman, M. (1999). *Vulnerability to psychopathology: A biosocial model*. Washington: American Psychological Association.



## APPENDICE

**Tabella A.** Adattamento italiano delle attività degli otto incontri dell'*Identity Project*

<b>Incontro</b>	<b><i>Identity Project</i> negli U.S.A.</b>	<b><i>Identity Project</i> in Italia</b>
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;"><i>“Unpacking Identity”</i></p> <p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;"><i>“Lo zaino dell’identità”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Introduzione</b> su come si svolgerà l’Identity Project;</li> <li>· <b>Creazione da parte degli studenti delle regole di base</b> da seguire durante gli incontri per garantire un clima di rispetto e dialogo;</li> <li>· <b>Spiegazione dei concetti:</b> identità, identità sociale e personale, etnia e razza, identità etnico-razziale, identità come concetto multidimensionale e mutevole nel tempo;</li> <li>· <b>Zaino dell’identità:</b> attività in cui gli studenti pensano a cosa compone la loro identità. Successivamente condividono insieme in piccoli gruppi e cercano elementi che li accomunano;</li> <li>· <b>Riflessioni:</b> ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito in ogni incontro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Introduzione</b> su come si svolgerà l’Identity Project;</li> <li>· <b>Regole di base:</b> vengono stabilite insieme agli studenti per creare un clima sicuro, rispettoso e coinvolgente;</li> <li>· <b>Zaino dell’identità:</b> viene usata la metafora dello zaino per rappresentare l’identità, cioè qualcosa che si ha sempre con sé, il cui contenuto può cambiare nel tempo;</li> <li>· <b>Attività “Io sono”:</b> i partecipanti scrivono su un foglio 5 caratteristiche legate alla loro identità e ne scelgono una da condividere con i compagni;</li> <li>· <b>Spiegazione dei concetti:</b> identità personale, identità sociale, identità culturale;</li> <li>· <b>Riflessioni:</b> ogni studente avrà un suo personale foglio in cui scrivere riflessioni su ciò che lo ha colpito di ogni incontro.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;"><i>“Group Differences: Within and Between”</i></p> <p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;"><i>“Nel gruppo, tra gruppi”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Stereotipi:</b> definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi;</li> <li>· <b>Visione video:</b> mostra come ci siano differenze all’interno dei gruppi, più di quante ce ne siano tra i gruppi;</li> <li>· Introduzione dell’idea che <b>le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali</b>;</li> <li>· <b>Attività “Io sono...ma non sono”:</b> su un foglio gli studenti scrivono da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo associato al loro gruppo culturale nel quale non si identificano;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Ripasso</b> dell’incontro precedente;</li> <li>· <b>Stereotipi:</b> definizione e spiegazione del fenomeno utilizzando esempi vicini alla vita dei ragazzi;</li> <li>· <b>Visione video:</b> mostra come ci siano differenze all’interno dei gruppi, più di quante ce ne siano tra i gruppi;</li> <li>· <b>Attività “Smistamento”:</b> gli studenti rispondono a 6 domande che evidenziano come vi siano somiglianze e differenze tra di loro;</li> <li>· Introduzione dell’idea che <b>le differenze esistono, ma sono continue, non categoriali</b>;</li> <li>· <b>Compito per casa:</b> pensare agli stereotipi associati al proprio gruppo culturale;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>

<p>3</p> <p>“<i>Stories of Our Past</i>”</p> <p>-</p> <p>“Storie dal nostro passato”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Journaling:</b> gli studenti pensano a un episodio in cui non sono stati trattati sulla base di uno stereotipo;</li> <li>· <b>Discriminazione:</b> introduzione al concetto e confronto con gli stereotipi;</li> <li>· <b>Storie del nostro passato:</b> vengono letti 8 episodi di discriminazione di persone con diverso <i>background</i> culturale accaduti negli U.S.A. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata;</li> <li>· Si utilizzano le 8 storie per <b>creare un senso di comunità</b> tra gli studenti;</li> <li>· <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>· <b>Attività “Io sono...ma non sono”:</b> gli studenti scrivono sui fogli da un lato la cultura in cui si identificano e dall’altro uno stereotipo in cui non si identificano che viene associato al loro gruppo culturale;</li> <li>· <b>Discriminazione:</b> definizione, tipologie, confronto con gli stereotipi;</li> <li>· <b>Storie dal nostro passato:</b> vengono letti 5 episodi di discriminazione di persone con diverso <i>background</i> culturale che riguardano la storia italiana. Gli studenti devono ipotizzare l’origine culturale dei protagonisti delle storie, che viene successivamente svelata;</li> <li>· Si utilizzano le 5 storie per <b>creare un senso di comunità</b> tra gli studenti;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>4</p> <p>“<i>Symbols, Traditions and Rites of Passage</i>”</p> <p>-</p> <p>“Simboli, tradizioni e riti di passaggio”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Introduzione alla “mappatura familiare”</b> che verrà realizzata nell’incontro successivo;</li> <li>· <b>Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali;</b></li> <li>· <b>Aumentare l’esplorazione e la conoscenza degli studenti in merito alle loro origini culturali;</b></li> <li>· <b>Spiegazione della complessità e varietà delle strutture familiari;</b></li> <li>· <b>Compito per casa:</b> completare il pacchetto per la mappatura familiare chiedendo informazioni a familiari, fratelli, cugini, adulti di riferimento o amici in merito alle loro origini culturali;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Ripasso</b> incontri precedenti;</li> <li>· <b>Definizione di simboli, tradizioni, riti di passaggio e rituali;</b></li> <li>· <b>La mediazione linguistico-culturale:</b> intervento di un professionista esterno;</li> <li>· <b>Attività “Lingua e identità”:</b> ricerca e condivisione in piccoli gruppi di modi di dire e proverbi della propria cultura d’origine;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>5</p> <p>“<i>My mapping family</i>”</p> <p>-</p> <p>“L’albero della famiglia”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Spiegazione del fatto che non esistono strutture familiari “giuste” o “sbagliate”;</b></li> <li>· <b>Realizzazione della mappatura familiare:</b> gli studenti possono creare la loro mappa a forma di cerchio o di piramide, inserendo i membri familiari e le loro rispettive origini culturali;</li> <li>· <b>Condivisione</b> a coppie;</li> <li>· <b>Osservazione delle mappature</b> dei compagni;</li> <li>· <b>Discussione di classe;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>· <b>Compito per casa:</b> pensare a 4 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano;</li> <li>· <b>Spiegazione del fatto che esistono molti tipi di famiglie diverse</b> e che ognuna influenza la definizione della propria identità culturale;</li> <li>· <b>Attività “Alberi di famiglia”:</b> gli studenti creano una lista di persone che li hanno influenzati da un punto di vista culturale, successivamente disegnano un albero in cui inseriscono i nomi della lista con le loro provenienze culturali;</li> <li>· <b>Condivisione</b> in piccoli gruppi;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Compito per casa:</b> pensare a 10 simboli della/e propria/e cultura/e, fotografarli o trovare fotografie che li ritraggano;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Concetto: <b>ognuno di noi ha un <i>background</i> unico;</b></li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>6  <i>“Photo Processing and Storyboards”</i>  -  “Dalle foto alle parole”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Presentazione e condivisione delle foto:</b> gli studenti presentano una delle foto spiegando perché la ritengono importante, poi discutono in gruppi delle somiglianze emerse durante la condivisione;</li> <li>· <b>Storyboards:</b> ogni partecipante crea un collage con le foto raccolte;</li> <li>· <b>Compito per casa:</b> intervistare un membro della famiglia o della comunità importante per le proprie origini culturali;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Ripasso</b> degli incontri precedenti;</li> <li>· <b>Compito per casa:</b> intervistare una persona della propria cultura;</li> <li>· <b>Attività “Simboli culturali e dove trovarli”:</b> gli studenti condividono le foto dei simboli culturali scelti in piccoli gruppi;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>7  <i>“Ethnic-Racial Identity as a Journey”</i>  -  “Il viaggio dell’identità culturale”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa;</b></li> <li>· <b>Visione video:</b> 3 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”;</li> <li>· <b>Riflessione sul proprio percorso di identità culturale;</b></li> <li>· <b>Compito per casa:</b> al prossimo incontro portare qualcosa di tipico che rappresenti le proprie origini culturali;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Spiegazione dei prossimi incontri;</b></li> <li>· <b>Riflessione e discussione sulle interviste fatte a casa;</b></li> <li>· <b>Ripasso</b> delle caratteristiche dell’identità culturale;</li> <li>· <b>Visione video:</b> 8 persone raccontano come è cambiata nel tempo la loro identità culturale. Si specifica che non c’è un percorso “giusto” o “sbagliato”;</li> <li>· <b>Discussione di classe</b> sulle riflessioni scaturite dalla visione del video;</li> <li>· <b>Riflessioni.</b></li> </ul>
<p>8  <i>“Grand Finale: Celebrations and Closing”</i>  -  “Gran finale”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Breve rassegna dei temi trattati</b> durante gli incontri;</li> <li>· <b>Condivisione dei materiali con i visitatori:</b> le carte “Io sono”, gli <i>storyboards</i> e gli elementi tipici della propria cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Allestimento dell’aula</b> con tutti i materiali prodotti durante gli incontri;</li> <li>· <b>Cruciboo:</b> gli studenti formano due squadre che si aiutano a vicenda per indovinare le parole che comporranno un cruciverba. Le parole da indovinare riguardano i temi affrontati durante gli incontri;</li> <li>· <b>“L’ultima parola”:</b> ciascuno studente scrive su un post-it un commento in merito all’<i>Identity Project</i>.</li> </ul>



## RINGRAZIAMENTI

Innanzitutto, desidero ringraziare la Prof.ssa Moscardino e Chiara per avermi accolta nel *team* del Progetto Identità, offrendomi una splendida opportunità formativa e affiancandomi sempre con competenza, gentilezza ed entusiasmo.

Un immenso ringraziamento è destinato a ciascuna delle mie colleghe del *team* di ricerca. In particolare, vorrei ringraziare Sandra e Claudia per aver condiviso con me le sfide e le gioie regalateci da questo progetto, e Daniela, Fulvia e Sarah per avermi sempre circondata di supporto e di affetto sincero.

Vorrei rivolgere un ringraziamento speciale a tutti gli studenti e le studentesse, ai docenti e ai dirigenti degli Istituti Bernardi, Calvi, Da Vinci, Ruzza, Scalcerle e Valle che hanno permesso la realizzazione del Progetto Identità dandoci piena fiducia e disponibilità. Soprattutto, vorrei ringraziare i ragazzi e le ragazze delle classi 2AS, 2AOD, 2BC, 2BOD, 2CH, 2CS, 2ES e 2MT per il viaggio percorso insieme.

Ringrazio i miei genitori per avermi dato la possibilità di intraprendere un lungo percorso di studi, sostenendomi anche lontana da casa.

Un ringraziamento particolare va a Gianluca, che mi ha sempre supportata e sopportata, spronandomi a riconoscere tutto il mio potenziale.

Ringrazio tutti gli amici e le amiche che mi hanno sempre incoraggiata e sostenuta durante il mio percorso universitario.

Infine, vorrei dedicare questa tesi a mio nonno Beppe, che mi ha insegnato la gentilezza, l'ascolto e la perseveranza per raggiungere i propri obiettivi.