DISAQ DIPARTIMENTO DI STUDI AZIENDALI E QUANTITATIVI

INVALSI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI PARTHENOPE

ENRICH

Evaluating Non-cognitive skills for Resilience Innovation and Change

INDAGINE PILOTA SULLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE DEGLI STUDENTI ITALIANI

Quadro di riferimento teorico

edizione 2024-25

GRINS FOUNDATION

Finanziato dall'Unione europea NextGenerationEU

Ministero dell'Università e della Ricerca

Italiadomani

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Indice

1. Introduzione 2
2. Le competenze socio-emotive 4
2.1. Cosa sono le competenze socio-emotive? 6
2.2. Prime ricerche nel contesto italiano 7
3. L'importanza di indagare le competenze socio-emotive 8
4. Progetto ENRICH: teoria di riferimento 9
4.1. Il modello Big Five 10
4.2. Le competenze chiave del XXI secolo e il modello del Big Five 11
4.3. La validazione di contenuto del quadro di riferimento teorico 12
5. Dal framework OCSE al progetto ENRICH: le competenze indagate 13
Dominio 1 – Apertura mentale 17
Dominio 2 – Performatività 18
Dominio 3 – Relazione con gli altri 19
Dominio 4 – Collaborazione 20
Dominio 5 – Regolazione emotiva 21
BIBLIOGRAFIA 22

1. Introduzione

I processi di globalizzazione e digitalizzazione degli ultimi decenni, in concomitanza con la repentina e pervasiva crescita degli algoritmi di intelligenza artificiale, hanno reso la società moderna ancora più complessa e interdipendente, richiedendo agli individui di sviluppare abilità e competenze che vanno al di là delle conoscenze scolastiche e accademiche. In questa ottica, negli ultimi anni, economisti, sociologi, psicologi e accademici di varie discipline hanno iniziato a esplorare il concetto di capitale umano in una forma più ampia che considera aspetti della persona che vanno oltre le competenze tradizionali. Un nutrito filone di questi studi ha ampiamente documentato una relazione significativa tra le competenze socio-emotive e i risultati in campo educativo, lavorativo e personale.
In questa ottica, considerando la centralità di queste nuove competenze e il loro ruolo sia nel determinare favorevolmente la crescita e il benessere personale sia nel costituire, in un'ottica prospettica, un fattore determinante per l'ingresso e il successo nel mondo del lavoro, il progetto di ricerca ENRICH si pone l'obiettivo di analizzare e valutare le competenze socio-emotive degli studenti e delle studentesse frequentanti la classe prima secondaria di primo grado, ossia il grado 6 (popolazione target1) attraverso un'indagine campionaria su scala nazionale che sarà condotta nel mese di ottobre 2024.
La prima azione del progetto ha riguardato la costruzione del quadro teorico, definito sulla base della letteratura di riferimento e validato, in una fase successiva, da un gruppo di esperti, esterni al progetto.
Il primo aspetto con cui ci siamo confrontati nell'approcciarci alla definizione del quadro teorico è stata la complessità concettuale e la trasversalità a diverse discipline, caratteristiche che si rispecchiano nella varietà di termini utilizzati per definire questa tipologia di competenze. Sebbene vi sia un sempre maggiore consenso sulla centralità e importanza di queste competenze, non si è ancora giunti a una definizione univoca e, di conseguenza, a una classificazione generale. Fondamentale, quindi, è stata la decisione di utilizzare il termine competenze socio-emotive ed esplicitare a cosa si riferiscono.
Definito "cosa intendiamo misurare", il passo successivo ha riguardato la scelta del modello teorico. Anche in questo caso in letteratura sono stati proposti molti paradigmi teorici per spiegare gli effetti e le correlazioni tra le competenze socio-emotive e i vari aspetti educativi, quali il successo scolastico, il benessere psico-fisico, la sfera sociale e professionale. Ma avendo delimitato il campo di indagine a un concetto specifico, ossia le competenze socio-emotive, il modello teorico più accreditato nel panorama internazionale è quello utilizzato dall'OCSE che, nelle due indagini su larga scala sulle competenze socio-emotive (SSES), ha adottato il modello del *Big Five.*

[1] Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1992), la fascia di età adatta per sviluppare tali competenze è compresa tra i 6 e i 16 anni. Infatti, le competenze socio-emotive crescono lungo tutto l'arco della vita, ma la loro malleabilità, intesa come possibilità di plasmare, integrare e modificare queste competenze nel tempo, è sicuramente maggiore nei primi anni di scuola e sono proprio i primi anni di vita dei bambini e delle bambine a costituire il periodo più fertile per promuovere e sviluppare queste competenze e assicurarne un valido bagaglio iniziale che poi sarà incrementato e accumulato durante le fasi successive della vita.

La scelta è ricaduta sul modello OCSE principalmente per:
- la possibilità di far riferimento a un modello condiviso e validato in diversi paesi;
- la completezza del modello: con il modello dei *Big Five* si è così giunti a una tassonomia di competenze socio-emotive complessivamente condivisa nell'ambito della psicologia della personalità;
- il parallelismo con il modello delle competenze del XXI secolo è un'importante convalida del modello Big Five, in quanto si è sviluppato in contesti diversi dalla psicologia della personalità;
- le relazioni tra le caratteristiche delle competenze socio-emotive delineate all'interno del modello Big Five e i risultati in tre ambiti di indagini fondamentali, ossia:
    - il successo accademico;
    - lo *status* occupazionale;
    - il benessere/la salute.

L'altro aspetto centrale ha riguardato la scelta delle dimensioni da indagare. L'interrogativo di partenza riguardava se analizzare tutte le dimensioni e competenze così come proposto dal modello OCSE oppure operare una scelta in base ad alcune caratteristiche del progetto. Per rispondere a questo quesito siamo partiti dallo studio dei principali progetti realizzati nel nostro Paese. L'unico studio sulle competenze socio-emotive che ha adottato come modello teorico quello proposto dall'OCSE è stato promosso dalla Fondazione per la Scuola, con il sostegno della Fondazione Compagnia di San Paolo e in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali del Piemonte e dell'Emilia-Romagna. In base ai risultati pubblicati, sono stati indagati tutti i domini e le competenze presenti nel modello OCSE. Ciò ha avvalorato la nostra ipotesi di voler indagare tutti i domini, nata da alcune considerazioni generali del progetto:
- al momento, si tratterebbe di una prima indagine con struttura campionaria a livello nazionale, quindi, non abbiamo dati nazionali che possono orientarci sulla solidità e validità di alcuni domini anziché altri;
- decidere di indagare solo alcune caratteristiche, quelle maggiormente correlate, ad esempio, al successo scolastico, può essere limitante rispetto alla portata campionaria del progetto; sarebbe uno spreco di risorse umane ed economiche non approfittare di studiare tutte le dimensioni, data la struttura campionaria nazionale dell'indagine.

Discorso diverso, invece, è stato effettuato per la scelta delle competenze da indagare. Anche in questo caso non esistono dati empirici di non validità di alcune competenze anziché altre. Tuttavia, dopo una prima analisi si è deciso di escludere alcune competenze (Tolleranza, Autocontrollo, Energia, Fiducia, Controllo Emotivo) per ragioni di prudenza rispetto ad alcuni fattori:
- caratteristiche dei committenti: tra i partner del progetto c'è INVALSI e qualsiasi iniziativa portata avanti a nome dell'Istituto ha un notevole impatto sulle scuole e sulla comunità scientifica;
- l'età degli intervistati: si tratta di studenti e studentesse della classe prima della scuola secondaria di primo grado e alcune caratteristiche – tra cui, ad esempio, l'autocontrollo e il controllo emotivo – potrebbero essere percepiti particolarmente sensibili da indagare

a questa età, soprattutto in un Paese come il nostro, molto refrattario a certi campi di investigazione con strumenti standardizzati;

- il tipo di competenza: sono state escluse le competenze che, per loro natura, in caso di esiti “negativi” richiederebbero una presa in carico piuttosto complessa. È vero che non verranno restituiti i dati in termini personali, ma potrebbe essere la critica principale che potrebbe essere mossa soprattutto dalla comunità scientifica degli psicologi. Al momento si è ritenuto preferibile non includere competenze che sembrano maggiormente legate all’individuo e al contesto familiare, piuttosto che a quello scolastico.

Ultimo passo nella costruzione del quadro di riferimento è stata la scelta dei quesiti e la definizione della metodologia di indagine. Come per la scelta dei domini e delle competenze, si è deciso di utilizzare i quesiti OCSE, previa autorizzazione, per avere risultati maggiormente interpretabili e confrontabili. La metodologia di indagine adottata sarà di tipo CAWI (*Computer Assisted Web Interview*); sarà infatti realizzata una *web survey* su piattaforma *LimeSurvey*. L'utilizzo di una piattaforma elettronica per la somministrazione del questionario non solo assicura un'efficienza operativa in termini di tempi e costi, ma favorisce la sostenibilità ambientale, riducendo gli sprechi di risorse. Inoltre, tale tipo di somministrazione consente una rapida raccolta e disponibilità dei dati, massimizzando la fattibilità del progetto rispetto alle scadenze stabilite nel bando.

2. Le competenze socio-emotive

Le competenze socio-emotive svolgono un ruolo cruciale nel determinare il successo e il benessere di ogni persona in diversi ambiti di vita: non solo influenzano la capacità di gestire le proprie emozioni e di interagire efficacemente con gli altri ma sono anche fondamentali per la crescita personale, il successo professionale e la coesione sociale.
Le competenze socio-emotive comprendono un ampio spettro di competenze che consentono agli individui, per esempio, di comprendere e gestire le proprie emozioni, di instaurare e mantenere relazioni positive nella vita privata così come nella propria sfera professionale e sociale, di prendere decisioni in modo responsabile in diversi contesti. Si tratta, pertanto, di competenze fondamentali, altrettanto importanti di quelle cosiddette cognitive (OECD, 2021), per affrontare le sfide quotidiane e per operare in modo efficace e soddisfacente nell’attuale società.
L'importanza delle competenze socio-emotive si riflette in molti aspetti della vita quotidiana:

- a livello personale contribuiscono al benessere psicologico e alla salute mentale, aiutando gli individui a gestire lo stress e le emozioni negative;
- a livello professionale sono essenziali per comunicare in modo efficace, per collaborare e per esercitare una positiva azione di *leadership*;
- a livello sociale promuovono relazioni armoniose e una maggiore coesione, riducendo i conflitti e facilitando la reciproca comprensione.

Se, da un lato, si assiste a un sempre maggiore consenso sul loro ruolo strategico, dall'altro lato, invece, emergono non solo difficoltà di classificazione e definizione unanime ma anche divergenze nell'individuare un esaustivo e specifico termine *ombrello* che possa efficacemente sintetizzare un ampio e multidimensionale spettro di competenze.
Nel rapido e prolifico susseguirsi di pubblicazioni e ricerche in merito, queste competenze sono state definite in diversi modi – anche in relazione ai diversi approcci, ai paradigmi di riferimento e agli ambiti di studio – e i termini per definirle sono state utilizzate talvolta anche come sinonimi, per quanto non perfettamente equivalenti: si è parlato, per esempio, di competenze "non cognitive" (*non-cognitive skills*), di *soft skills* oppure di *life skills,* di *character skills*, di competenze trasversali, di competenze socio-emotive e di tratti della personalità. Ogni denominazione trova un parziale consenso e al tempo stesso riceve critiche da parte di coloro che del termine utilizzato ne sottolineano l'inadeguatezza perché nasconde una certa incompletezza ed è foriero di possibili rischi concettuali.
Per esempio, le denominazioni richiamanti il termine "carattere" sono state criticate perché eccessivamente riferite alla dimensione morale ed etica, quasi come se queste competenze fossero direttamente legate alla bontà o a certi specifici valori di una persona (Kristjánsson, 2013).
Per il termine *soft skills*, in contrasto con le *hard skills*, non si ha il consenso di coloro che ritengono che l'accezione "*soft*" potrebbe sottovalutare l'importanza di queste competenze, in quanto farebbe pensare a una dimensione secondaria (Kautz *et al.*, 2014). Inoltre, la rigida distinzione tra "*soft*" e "*hard*" potrebbe portare a un fuorviante rigido dualismo, inadatto per riflettere adeguatamente una realtà in cui, in certe situazioni, viene richiesta una giusta armonia di entrambe.
Infine, il termine "competenze non cognitive" è stato ritenuto inadeguato per via di una potenziale svalutazione implicita dovuta al nome (si potrebbe, infatti, credere che siano meno importanti rispetto alle competenze cognitive) e per il fatto che vengono definite in base a ciò che non sono anziché in base a ciò che sono.
Anche per queste ragioni, sembra si stia andando verso un uso preferenziale del termine "competenze socio-emotive" non solo nei contesti di ricerca (si pensi alla già citata indagine dell'OCSE) ma anche in quelli politici (Kautz *et al.*, 2014), andando così a sostituire altre espressioni che, come abbiamo evidenziato, si sono dimostrate inadatte a metterne in luce tutte le diverse e molteplici sfaccettature.

Competenze socio-emotive sarà il termine adottato anche in questo lavoro di ricerca. Infatti, a nostro avviso l'accezione "socio-emotive" si rileva la più adatta per varie ragioni. Per esempio, perché:

- si riferisce con maggiore facilità alle interazioni sociali e alla gestione delle emozioni, evitando così l'ambiguità di termini come "*soft*" " o "non cognitivo";
- non adduce a ritenerle inferiori rispetto alle competenze cosiddette cognitive ma ne sottolinea l'importanza per il benessere individuale e il successo in vari contesti, sia personali che professionali;
- risulta essere più inclusivo e culturalmente neutrale, evitando giudizi morali e culturali e applicandosi in diversi contesti senza implicare uno specifico valore etico;

- la sua peculiare e chiara connotazione permette di progettare interventi specifici e facilita la formulazione di politiche che ne riconoscono il valore.

2.1. Cosa sono le competenze socio-emotive?

Le competenze socio-emotive possono essere definite come caratteristiche individuali che (a) hanno origine nella reciproca interazione tra predisposizioni biologiche e fattori ambientali; (b) si manifestano in modelli coerenti di pensiero, sentimento e comportamento; (c) si sviluppano e continuano a potenziarsi attraverso esperienze di apprendimento formale, non formale e informale; (d) hanno un effetto sugli aspetti socio-economici degli individui lungo tutto il corso della vita (De Fruyt *et al.*, 2015; John & De Fruyt, 2015).
Pur trovando il consenso nel ritenerle competenze "chiave" – perché considerate sempre più cruciali per lo sviluppo, l'occupazione e la partecipazione degli individui nella società – si sono però nel tempo susseguite numerose classificazioni, non sempre in continuità tra loro, al punto da ritenere di non essere ancora riusciti a giungere a un unico modello di riferimento esaustivo e condiviso.
Tuttavia, divergenze formali o di contenuto a parte, secondo la suddivisione proposta da Pignalberi (2020), la letteratura porta a ritenere che si possano classificare e indicare come competenze socio-emotive quelle relative ai seguenti tre principali ambiti:

1. Ambito dell'<u>oggetto e delle procedure di lavoro</u>:
   - *capacità di analisi e attenzione al dettaglio*: esaminare informazioni con precisione e di identificare dettagli rilevanti;
   - *organizzazione*: pianificare e strutturare compiti e risorse in modo efficiente;
   - *problem solving*: risolvere problemi attraverso l'analisi e la creazione di soluzioni pratiche;
   - *creatività*: generare idee innovative e originali;
   - *orientamento all'obiettivo e/o al risultato*: predisposizione a lavorare con determinazione verso il raggiungimento di obiettivi specifici.
2. Ambito delle <u>relazioni interne ed esterne</u>:
   - *leadership*: guidare, motivare e influenzare gli altri verso il raggiungimento di obiettivi comuni;
   - *negoziazione*: raggiungere accordi e risolvere conflitti attraverso il dialogo e la mediazione;
   - *capacità relazionali ed espressive*: comunicare efficacemente e di interagire in modo positivo con gli altri;
   - *predisposizione al lavoro di squadra*: collaborare efficacemente all'interno di un gruppo;
   - *autonomia*: lavorare indipendentemente, prendendo iniziative e decisioni.
3. Ambito <u>del sé</u>:
   - *flessibilità e adattabilità*: adattarsi ai cambiamenti e alle nuove situazioni con agilità;
   - *empatia*: comprendere e condividere i sentimenti degli altri;

- *assertività*: esprimere i propri bisogni e diritti in modo chiaro e rispettoso, senza prevaricare sugli altri;
- *autoefficacia*: fiducia nelle proprie capacità di affrontare compiti e sfide con successo;
- *intelligenza emotiva*: riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri.

2.2. Prime ricerche nel contesto italiano

In Italia, l'attenzione in ambito scientifico e accademico all'individuazione e alla misurazione delle competenze socio-emotive degli studenti è notevolmente cresciuta negli ultimi anni, anche grazie a studi e ricerche. In attesa di una rilevazione, ad oggi assente, su scala nazionale, queste indagini, seppure svolte in circoscritti contesti territoriali e in specifici momenti temporali, si sono dimostrate particolarmente rilevanti per porre il tema al centro del dibattito non solo scientifico.

La Fondazione Agnelli, in collaborazione con l'Università degli Studi di Genova, nel 2014 ha sviluppato un modello per analizzare sette competenze socio-emotive: risolvere problemi, analizzare e sintetizzare informazioni, formulare giudizi in autonomia, comunicare efficacemente, apprendere in maniera continuativa, lavorare in gruppo, essere intraprendente. Nel 2018 lo studio è stato poi ampliato dal consorzio AlmaLaurea, che ha individuato 14 *soft skills*, così da loro definite, necessarie per i laureati in cerca di lavoro: autonomia, fiducia in se stessi, flessibilità/adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificare e organizzare, precisione/attenzione ai dettagli, apprendere in maniera continuativa, conseguire obiettivi, gestire le informazioni, intraprendenza, capacità comunicativa, *problem solving*, lavorare in gruppo, *leadership* (Ricchiardi & Federica, 2018).

Di particolare rilievo è anche lo studio trentino, finanziato dalla Provincia Autonoma di Trento e promosso dal Dipartimento Istruzione e Cultura della Provincia autonoma di Trento e da IPRASE, in collaborazione con il Centro di Ricerca Interuniversitario sui Servizi di Pubblica Utilità - CRISP dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il progetto, intitolato "Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini" (Folloni *et al*., 2021), ha sperimentato un modello di intervento per lo sviluppo delle competenze non cognitive negli anni scolastici 2017/18 e 2018/19, fornendo un contributo significativo alla comprensione di queste competenze e rappresentando un punto di partenza e di riferimento per lo sviluppo e l'implementazione di ulteriori progetti di indagine.

La Fondazione per la Scuola, con il sostegno della Fondazione Compagnia di San Paolo e in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali del Piemonte e dell'Emilia-Romagna, ha partecipato nel 2023 al secondo *round* dell'indagine OCSE *Survey on Social and Emotional Skills*. La rilevazione ha coinvolto un campione di scuole nell'area urbana di Torino per il Piemonte e nelle aree di Bologna, Modena e Reggio Emilia per l'Emilia-Romagna.
Il progetto ha previsto la misurazione negli studenti quindicenni di alcuni gruppi di competenze:

- performatività: perseveranza, responsabilità, autocontrollo e motivazione al raggiungimento dei risultati;
- regolazione emotiva: resistenza allo stress, controllo emotivo e ottimismo;
- relazione con gli altri: assertività, socievolezza ed energia;
- apertura mentale: curiosità, creatività e tolleranza;
- collaborazione: empatia, fiducia e cooperazione.

I risultati emersi hanno evidenziato disparità nelle competenze socio-emotive in relazione all'età, al genere e al *background* familiare, sottolineando l'importanza di sostenere lo sviluppo di queste competenze in maniera equa[2].

3. L'importanza di indagare le competenze socio-emotive

Le competenze socio-emotive svolgono un ruolo importante nello sviluppo non solo di bambini e adolescenti ma anche degli adulti e, combinate con gli effetti di quelle cognitive, rappresentano un insieme di competenze essenziali per il successo scolastico e professionale, per la sfera personale e sociale.
Negli ultimi anni, l'interesse di insegnanti, educatori, politici e ricercatori verso lo sviluppo di queste competenze negli ambiti educativi e formativi è cresciuto sempre più, in quanto si ritiene siano via via sempre più fondamentali per i cittadini del futuro, chiamati ad affrontare inediti problemi legati ai sempre più rapidi cambiamenti della struttura sociale e delle condizioni socio-economiche (Ozturk, 2017).

In letteratura sono stati identificati diversi effetti collegati allo sviluppo di queste competenze (Scheerens, 2020).
Successo scolastico. Alcuni studi evidenziano il legame tra competenze socio-emotive e la sfera relativa agli apprendimenti e al clima scolastico (Longobardi *et al.*, 2022; Duckworth *et al.*, 2017). Progetti didattici ed educativi basati sullo sviluppo e sul potenziamento delle competenze socio-emotive hanno portato a un aumento del successo scolastico degli studenti (Bahcuvanoglu, 2019; Mahoney *et al.*, 2021), a un maggiore adattamento all'ambiente scolastico e a un miglioramento delle capacità cognitive innate (Cattell, 1987; Ackerman, 1996). Per esempio, dopo aver partecipato ad attività educative finalizzate al miglioramento delle competenze socio-emotive dei bambini, nel gruppo sperimentale il punteggio medio in questo tipo di competenze differiva positivamente e in modo significato rispetto a coloro che non avevano ricevuto questo tipo di formazione (Kim *et al.*, 2011; Ceylan & Omerali, 2012; Pears *et al.*, 2015; Uysal & Balkan, 2015). Lo sviluppo di competenze socio-emotive gioca poi un ruolo ancor più centrale per gli studenti maggiormente svantaggiati in termini di *background* familiare, attivando così possibili

[2] Per approfondire: https://www.fondazionescuola.it/wp-content/uploads/2024/04/OECD_Site-Note_14052024.pdf

strategie di resilienza. Infatti, sebbene le competenze cognitive e quelle socio-emotive siano entrambe rilevanti, queste ultime sembrano avere un maggiore impatto – da doppio a quadruplo – rispetto a quelle cognitive per coloro che vivono in una famiglia con uno status socio-economico e culturale più basso (Lindqvist & Vestman; 2011).

Benessere psico-fisico. L'influenza di questi fattori si riflette anche sul benessere psico-fisico: domini come la coscienziosità, l'apertura mentale e la gradevolezza sono legati a una maggiore longevità, mentre il *nevroticismo* e il pessimismo sono correlati a un maggior rischio di mortalità prematura (Roberts *et al.*, 2007). Inoltre, il possesso più o meno ampio di queste competenze ha dirette o indirette conseguenze (il cosiddetto effetto di mediazione) con, per esempio, l'abitudine al fumo (Hoyle *et al.*, 2000), la tendenza a svolgere attività fisica (Wilson & Dishman, 2015) e l'uso di sostanze stupefacenti (Bogg & Roberts, 2004). Non sono mancanti anche studi longitudinali che hanno dimostrato come l'esercitare autocontrollo, la stabilità emotiva, la persistenza e la motivazione già durante l'infanzia hanno positivi effetti a lungo termine sulla salute (Borghans *et al.*, 2008; Chetty *et al.*, 2011; Moffitt *et al.*, 2011).

Effetti sociali. Le competenze socio-emotive hanno una rilevanza diretta non solo per il benessere individuale, ma anche per quello sociale e della comunità di appartenenza. La possibilità per i cittadini di adattarsi, di essere resilienti, di stare bene con gli altri, di rispettare le differenze ed essere innovativi e intraprendenti sta diventando sempre più un importante segno distintivo di una società del benessere. Non sono mancate ricerche che hanno dimostrato come tali competenze riducano la possibilità di imbattersi in situazioni di devianza (quali la criminalità) e di aumentare la coesione sociale, la fiducia istituzionale e sociale, l'impegno civico e l'attivismo ambientale (Chernyshenko *et al.*, 2018).

Sfera professionale. Queste competenze sembrano avere anche un impatto rilevante nella sfera professionale, anche in termini di inserimento nel mercato del lavoro (Hamilton & Stecher, 2014). Le competenze socio-emotive assumono un ruolo decisivo, anche alla luce dei costanti mutamenti che la tecnologia sta apportando sui sistemi produttivi, sulle dinamiche del mercato del lavoro. Infatti, l'avanzare della tecnologia e, in particolare, dell'intelligenza artificiale nei processi produttivi sta iniziando a richiedere ai lavoratori – con una pressione maggiore in futuro prossimo – uno sviluppo sempre maggiore di nuove competenze trasversali per far fronte a circostanze in continua evoluzione, tipiche degli ambienti lavorativi. Nei prossimi anni si assisterà a una radicale modifica della domanda di lavoro, già parzialmente in atto, poiché le tecnologie stanno radicalmente trasformando le modalità e gli approcci lavorativi di moltissime professioni. Sarà pertanto necessario disporre di una solida base di abilità socio-emotive, oltre ad un livello adeguato di competenze digitali, tratto umano distintivo e ancora insostituibile (Cedefop, 2018).

4. Progetto ENRICH: teoria di riferimento

L'interesse per le competenze socio-emotive ha una lunga storia nella ricerca psicologica ed educativa. All'inizio degli anni '90 del secolo scorso, molti studiosi, tra cui *in primis* Gardner (1994) e Goleman (1995) hanno introdotto il concetto di intelligenza emotiva,

inizialmente intesa come una combinazione di molteplici processi interpersonali e intrapersonali. I processi intrapersonali si riferiscono alla consapevolezza di sé e alla capacità di regolare pensieri e azioni, come l'immagine di sé, la determinazione e l'assertività. I processi intrapersonali costituiscono la base per l'autostima, l'apertura mentale, la capacità di apprendere, la fiducia in sé stessi e l'auto-motivazione (Nuria *et al.*, 2023).

4.1. Il modello Big Five

Negli stessi anni, vari autori (tra cui: Costa & McCrae, 1985; John *et al.*, 1988; Digman, 1990; Goldberg, 1993; John & Srivastava, 1999) hanno sviluppato il modello dei *Big Five*, precedentemente ipotizzato da Tupes & Christal nel 1961 e poi confermato anche sia dagli studi basati sulla teoria della sedimentazione linguistica elaborata da Cattell sia da quelli che utilizzano l'approccio fattoriale proposto da Eysenck. I risultati hanno mostrato la ricorrenza di cinque fattori, indipendentemente dalle tecniche di analisi dei dati, dalla natura e dalle procedure di valutazione, dalle caratteristiche demografiche, dai contesti linguistici e culturali.
Al di là di traduzioni e denominazioni diverse tra ricerche, i cinque fattori coincidono però con la nomenclatura di Costa e McCrae (1985) e sono:

- Coscienziosità
- Estroversione
- Stabilità emotiva (o, in senso opposto, nevroticismo)
- Apertura mentale
- Amabilità

Ogni tratto fa riferimento a un costrutto bidimensionale, cioè un *continuum*, alle cui estremità si trovano caratteristiche opposte[3]. Un aspetto centrale di questo modello è che le caratteristiche di personalità che lo compongono sono misurabili e predittive di un'ampia gamma di risultati, tra cui il successo scolastico, il benessere, la salute e le prestazioni lavorative (Roberts *et al.*, 2007). Con il modello dei *Big Five* si è così giunti a una tassonomia di competenze socio-emotive complessivamente condivisa nell'ambito della psicologia della personalità (John & De Fruyt, 2015).

[3] Per la coscienziosità un polo vede associate caratteristiche come organizzazione, persistenza, affidabilità e scrupolosità mentre l'altro riguarda la noncuranza, la disorganizzazione e la volubilità. L'estroversione comprende, da un lato, il bisogno di attività, di stimoli e di socializzazione; dall'altro, la tendenza ad essere quieti e riservati. Il terzo tratto prevede da un lato la stabilità emotiva, ossia la tendenza ad esprimere emozioni positive e ad avere un umore costante, e all'opposto il *nevroticismo*, ossia l'instabilità emotiva e la presenza di emozioni negative (come imbarazzo, colpa, ansia, pessimismo e bassa autostima). L'apertura mentale spazia dalla fantasia, dalla preferenza per il nuovo e per le realtà complesse, dall'indipendenza dal giudizio e dalla ricerca di esperienze mentre all'opposto si ha il bisogno di convenzionalità. L'amabilità, infine, esprime modalità di relazione caratterizzate da bontà, cooperazione, cordialità e accettazione o, viceversa, contraddistinte per egoismo e cinismo.

4.2. Le competenze chiave del XXI secolo e il modello del Big Five

Un'importante spinta verso l'individuazione di un certo set di competenze socio-emotive da riconoscere come cruciali per il bene della persona e della società viene fatta risalire al 2003, anno nel quale gli Stati Uniti pubblicarono il Rapporto *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform* sullo stato di salute della scuola statale. La *National Commission on Excellence in Education*, incaricata della sua stesura, ritenne la scuola la principale responsabile del futuro del Paese ma, al tempo stesso, la additava come capro espiatorio della crisi economica, morale e sociale della nazione. Non mancarono paperi contrari a questa tesi, i cui portavoce ribadirono invece che le ragioni del declino fossero da individuare in fattori esterni al mondo della scuola (Bottani, 2009). Le opinioni presentate, sia da parte dei sostenitori che dei contrari, furono vicendevolmente spesso criticate perché considerate infondate in quanto non basate su dati (ovvero prove oggettive) a favore dell'una o dell'altra tesi. Da qui, allora, la necessità di adottarsi di una serie di indicatori attendibili e di introdurre una riflessione sul bisogno di individuare, e poi sviluppare, peculiari competenze chiave per la società del XXI secolo. Furono così individuate le cosiddette 7 C:

- *Critical thinking*
- *Creativity*
- *Collaboration*
- *Communication, information, and media literacy*
- *Computing and ICT literacy*
- *Cross-cultural understanding*
- *Career and learning self-reliance*

Le competenze chiave del XXI secolo, come emerso da uno studio empirico condotto John and Mauskopf (2015), posso richiamare direttamente quelle enucleato nel modello *Big Five*:

Modello competenze XXI secolo	**Modello Big Five**
Collaboration	*Agreeableness*
Task Performance	*Conscientiousness*
Emotional Regulation	*Neuroticism*
Engagement with Others	*Extraversion*
Open mindedness	*Openness to Experience*

Partendo da questo parallelismo tra il modello *Big Five* e il modello delle competenze del XXI secolo e considerando che esiste una vasta letteratura di riferimento sulle relazioni tra le caratteristiche delle competenze socio-emotive delineate all'interno del modello Big Five e i risultati in tre ambiti di indagini fondamentali, ossia: 1) il successo accademico, 2) lo *status* occupazionale e 3) il benessere/salute), l'OCSE nel definire il quadro di riferimento per le due indagini su larga scala sulle competenze socio-emotive (SSES) ha adottato tale modello.

In diversi studi si evidenzia che la dimensione "Performatività" sembra essere un ottimo predittore di risultati accademici. Anche la dimensione "Apertura mentale" e, in misura

minore, la “Collaborazione” sembrano correlate positivamente con i risultati accademici. Un ambito che è spesso correlato negativamente al rendimento scolastico degli studenti è invece il “*Nevroticismo*” (o mancanza di “Regolazione emotiva”): infatti, studenti che hanno difficoltà a regolare le proprie emozioni – sono meno resistenti allo stress e meno ottimisti – tendono ad avere un rendimento scolastico inferiore ai loro coetanei. Le associazioni tra “Relazione con gli altri” e il rendimento scolastico degli studenti sembrano essere, invece, meno chiare.
Diversi studi evidenziano che le competenze socio-emotive comprese nel modello *Big Five* sono anche dei predittori dei futuri livelli di *status* economico ed occupazionale, ancora più forti rispetto a quelli legati alla dimensione degli apprendimenti scolastici (OECD, 2021).
Considerate le forti evidenze empiriche a sostegno del modello delle competenze socio-emotive adottato dall’OCSE, anche per il progetto ENRICH si procederà a una sperimentazione e validazione di tale modello con un’indagine a livello nazionale, rivolta agli allievi/allieve delle classi prime di scuola secondaria di primo grado.

4.3. La validazione di contenuto del quadro di riferimento teorico

La validazione del quadro di riferimento teorico del progetto ha avuto luogo il 27 settembre 2024 presso la sede dell’INVALSI, con la partecipazione di un gruppo di esperti esterni. L’evento ha permesso di approfondire le scelte concettuali e metodologiche adottate, generando un dibattito articolato che ha evidenziato tanto i punti di forza quanto le criticità da affrontare con particolare attenzione.
Uno degli aspetti più discussi ha riguardato l’inquadramento teorico delle competenze socio-emotive, con particolare riferimento alla loro stabilità e modificabilità. Il quadro teorico del progetto, in linea con i più recenti studi promossi dall’OCSE, si fonda principalmente, anche se non esclusivamente, sulla teoria dei *Big Five*, il che ha sollevato interrogativi circa la natura di tali competenze: esse devono essere considerate come tratti stabili della personalità o come stati modificabili dall’esperienza e dall’educazione? La letteratura scientifica fornisce risposte diversificate. Secondo l’OCSE, le competenze socio-emotive si manifestano in schemi ricorrenti di pensiero, emozione e comportamento, risultano influenzate dal contesto e sono suscettibili di sviluppo tramite interventi educativi mirati. La questione della misurabilità di tali competenze è stata affrontata richiamando gli studi sulla modificabilità cognitiva, che dimostrano come anche i tratti di personalità possano essere trasformati attraverso strategie educative appropriate.
In questo contesto si inserisce anche il tema del rischio di etichettare i soggetti, una preoccupazione ricorrente nel dibattito sulle valutazioni psicometriche. L’assegnazione di etichette alle persone solleva timori legati alla semplificazione e alla possibile cristallizzazione delle caratteristiche individuali. Tuttavia, come evidenziato da autorevoli studiosi della psicologia della personalità, la descrizione delle persone, se condotta con rigore scientifico, non è meno etica rispetto a una rappresentazione più elaborata e sfumata. Ciò che assume rilevanza cruciale è la modalità con cui i risultati vengono comunicati, affinché si evitino interpretazioni stereotipate o influenzate da distorsioni culturali.

Uno degli aspetti maggiormente apprezzati dagli esperti è stato l'obiettivo del progetto di integrare i dati rilevati attraverso ENRICH con quelli cognitivi delle Rilevazioni Nazionali INVALSI. Questa sinergia consente di superare la dicotomia tra dati campionari rappresentativi della popolazione e indagine limitate nel tempo, contribuendo a una comprensione più articolata delle competenze socio-emotive degli studenti e delle studentesse.
Per quanto concerne gli strumenti di rilevazione, il progetto ENRICH utilizza principalmente questionari autosomministrati, in linea con le pratiche internazionali. Tuttavia, è stato suggerito di esplorare ulteriori metodologie di valutazione e le applicazioni dell'Intelligenza Artificiale, che potrebbero fornire una prospettiva complementare e più oggettiva. Un aspetto critico emerso riguarda le differenze nei risultati a seconda del metodo di rilevazione utilizzato, in particolare rispetto al background socio-economico degli studenti.
La selezione delle competenze indagate è stata considerata coerente con gli studi OCSE e le più accreditate ricerche nazionali e internazionali, che negli anni hanno progressivamente ridotto il numero di indicatori per evitare di sovraccaricare gli studenti. Inoltre, la decisione di valutare tutti i domini previsti dal modello OCSE è stata ritenuta adeguata agli obiettivi del progetto, che mirano a sensibilizzare sull'importanza delle competenze socio-emotive, ridurre le disuguaglianze educative e fornire strumenti di supporto agli insegnanti.
Dal punto di vista metodologico, sono stati formulati alcuni suggerimenti per il miglioramento dell'approccio di ricerca. Tra questi, si è evidenziata la necessità di includere variabili di contesto e territoriali, quali l'origine socio-economica e la regione di provenienza, per una lettura più articolata dei dati. Inoltre, è stata raccomanda l'adozione di un approccio longitudinale, che consentirebbe di ottenere misure più robuste e di effettuare inferenze anche di tipo causali. L'impiego di tecniche fattoriali potrebbe inoltre facilitare l'analisi delle relazioni tra le dimensioni delle competenze socio-emotive, che risultano altamente intercorrelate.
Infine, è stato suggerito di triangolare i risultati attraverso questionari rivolti a insegnanti e genitori, in modo da confrontare la percezione delle competenze socio-emotive degli studenti con valutazioni esterne. È stata sottolineata altresì l'importanza di coinvolgere attivamente le scuole in tutte le fasi del progetto, affinché esse non siano meri destinatari dei risultati, ma attori consapevoli e partecipativi del processo di ricerca e implementazione delle strategie educative.

5. Dal framework OCSE al progetto ENRICH: le competenze indagate

Nella prima indagine OCSE dal titolo "*Survey on Social and Emotional Skills*", avviata nel 2016 con un'ampia revisione della letteratura di riferimento e completata alla fine del 2019 con la raccolta dei dati dello studio principale con una ricerca su alunni decenni e quindicenni, sono state indagate quindici competenze socio-emotive afferenti a cinque specifici domini: Apertura mentale, Performatività, Relazione con gli altri, Collaborazione,

Regolazione emotiva. Sono stati anche aggiunti due indicatori aggiuntivi, ovvero Autoefficacia e Motivazione al raggiungimento degli apprendimenti.
Nel prospetto che segue (prospetto 1) sono illustrati i cinque domini e le relative specifiche competenze indagate.

Prospetto 1 – Domini e descrizione delle competenze incluse nella prima edizione dell'indagine "*Survey on Social and Emotional Skills*" dell'OCSE del 2016

Dominio	Competenza	Breve descrizione
Apertura mentale	Curiosità	Mostrare interesse e passione nell'apprendere e nell'imparare cose nuove
	Tolleranza	Aprirsi ai diversi punti di vista e valorizzazione della diversità
	Creatività	Individuare nuovi modi di fare o di pensare attraverso l'esplorazione, l'intuizione o l'apprendimento generato dal fallimento
Performatività	Persistenza	Essere in grado di perseverare nelle attività finché non vengono portati a termine
	Responsabilità	Essere in grado di rispettare gli impegni e di essere puntuale e affidabile
	Autocontrollo	Essere in grado di evitare distrazioni e di concentrare l'attenzione sull'attività corrente al fine di raggiungere gli obiettivi
Relazione con gli altri	Socievolezza	Essere in grado di entrare in contatto con gli altri, amici e non, e di mantenere relazioni sociali
	Assertività	Essere in grado di esprimere con sicurezza le proprie opinioni, i propri bisogni e i propri sentimenti e di esercitare una certa influenza sociale
	Energia	Approcciarsi alla vita quotidiana con energia, entusiasmo e spontaneità
Collaborazione	Empatia	Capire e preoccuparsi degli altri e del loro benessere; valorizzare e investire in relazioni strette
	Fiducia	Presupporre che gli altri abbiano generalmente buone intenzioni e perdonare coloro che hanno fatto del male
	Cooperazione	Vivere in armonia con gli altri e valorizzare l'interconnessione tra tutte le persone
Regolazione emotiva	Resistenza allo stress	Essere efficaci nel modulare l'ansia ed essere in grado di risolvere con calma i problemi

	Controllo emotivo	Adottare strategie efficaci per regolare temperamento, rabbia e irritazione di fronte alle frustrazioni
	Ottimismo	Avere aspettative positive e ottimistiche per se stessi e, in generale, per la vita
Competenze aggiuntive	Autoefficacia	Essere convinti delle proprie capacità nello svolgere specifiche attività e nel raggiungere gli obiettivi
	Motivazione al raggiungimento dei risultati	Individuare standard elevati per sé e impegnarsi per raggiungerli

Nella seconda edizione dell'indagine del 2023 – a cui ha un campione di scuole dell'Emilia-Romagna e della città di Torino[4] – sono state apportate alcune modifiche rispetto all'edizione precedente (prospetto 2). La motivazione al raggiungimento dei risultati, presente come informazione aggiuntiva nella prima edizione, è stata misurata attraverso una nuova batteria di item e inserita nel dominio "Performatività"; inoltre, non sono state indagate le competenze relative all'Autoefficacia e alla Cooperazione (quest'ultima era stata inserita nell'indagine del 2023, ma poi esclusa perché non raggiunse gli standard tecnici necessari).

Prospetto 2 – Domini e descrizione delle competenze incluse nella seconda edizione dell'indagine "*Survey on Social and Emotional Skills*" dell'OCSE del 2023

Dominio	Competenza
Apertura mentale	Curiosità
	Tolleranza
	Creatività
Performatività	Persistenza
	Responsabilità
	Autocontrollo
	Motivazione al raggiungimento dei risultati
Relazione con gli altri	Socievolezza
	Assertività
	Energia
Collaborazione	Empatia
	Fiducia
Regolazione emotiva	Resistenza allo stress
	Controllo emotivo
	Ottimismo

[4] Grazie a un progetto realizzato e sostenuto dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

Nel progetto ENRICH saranno analizzati tutti i domini presenti in questo secondo *round* dell'indagine "*Survey on Social and Emotional Skills"* e le competenze indagate (prospetto 3).

Prospetto 3 – Competenze monitorate nell'indagine ENRICH

Dominio	Competenza	N. item	ENRICH
Apertura mentale	Curiosità	6	✓
	Tolleranza	-	✗
	Creatività	6	✓
Performatività	Persistenza	7	✓
	Responsabilità	6	✓
	Autocontrollo	-	✗
	Motivazione al raggiungimento dei risultati	6	✓
Relazione con gli altri	Socievolezza	6	✓
	Assertività	7	✓
	Energia	-	✗
Collaborazione	Empatia	6	✓
	Fiducia	-	✗
Regolazione emotiva	Resistenza allo stress	6	✓
	Controllo emotivo	-	✗
	Ottimismo	7	✓

Nella parte che segue vengono illustrati i domini con le specifiche competenze indagate e le relative batterie degli item che le misurano.

Dominio 1 – Apertura mentale

Questo dominio fa riferimento a quanto una persona sia aperta, fantasiosa e creativa. Valori alti in questo dominio indicano persone disposte ad ascoltare diversi punti di vista o a provare cose nuove; bassi valori in questo dominio indicano persone maggiormente avverse al cambiamento o scettiche nei confronti delle nuove idee:

Persone con alti livelli nel dominio …	Persone con bassi livelli nel dominio …
• Preferiscono la varietà e la diversità • Cercano nuove esperienze e avventure • Pensare ed esprimersi in modo creativo • Sono curiose e sensibili all'ambiente che le circonda	• Evitano i cambiamenti e i nuovi eventi • Non amano il pensiero concettuale o astratto • Sostengono i valori e le convinzioni tradizionali • Si concentrano su pochi interessi specifici

Competenza "Curiosità"

Item Label	Item inverso[5]	Item nella batteria finale	Testo
STA_CUR01		No	
STA_CUR02		Yes	Eager to learn
STA_CUR03		No	
STA_CUR04		Yes	Like to know how things work
STA_CUR05		Yes	Like learning new things
STA_CUR06	X	Yes	Don't like learning
STA_CUR07		Yes	Love learning new things in school
STA_CUR08		Yes	Find science interesting

Competenza "Creatività"

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_CRE01		Yes	Find new ways to do things
STA_CRE02		Yes	Original, come up with new ideas
STA_CRE03	X	No	
STA_CRE04		Yes	Sometimes find a solution other people don't see
STA_CRE05		Yes	Like to create things
STA_CRE06		Yes	Have a good imagination
STA_CRE07	X	Yes	Find it difficult to create new things
STA_CRE08	X	No	

Le batterie di item prevedono l'uso di risposte sotto forma di Likert:

- Fortemente in disaccordo
- In disaccordo
- Né in accordo né in disaccordo
- In accordo
- Fortemente in accordo

[5] Sono item di contenuto di polarità opposta rispetto agli altri item presenti nella medesima scala.

Dominio 2 – Performatività

Questo dominio fa riferimento a quanto una persona sia riflessiva, orientata agli obiettivi e controllata.
Valori alti in questo dominio indicano persone maggiormente disciplinate e caparbie; bassi valori in questo dominio indicano persone preferiscono procrastinare e organizzarsi in modo libero:

Persone con alti livelli nel dominio …	Persone con bassi livelli nel dominio …
• Amano stabilire piani e programmi • Mantengono l'ambiente pulito e organizzato • Finiscono in anticipo incarichi e progetti • Prestano attenzione ai dettagli e alle specificità	• Procrastinano il completamento dei compiti • Non amano la routine e la programmazione • Sono complessivamente poco organizzate • Hanno una minore motivazione intrinseca

Competenza “Persistenza”

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_PER01		Yes	Keep working on a task until it is finished
STA_PER02		Yes	Make sure that I finish tasks
STA_PER03	X	Yes	Give up easily
STA_PER04		Yes	Finish what I start
STA_PER05	X	Yes	Leave things unfinished
STA_PER06	X	No	
STA_PER07		Yes	Hate leaving tasks unfinished
STA_PER08		Yes	Finish things despite difficulties in the way

Competenza “Responsabilità”

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_RES01	X	Yes	Sometimes behave irresponsibly
STA_RES02		No	
STA_RES03	X	Yes	Often forget my duties
STA_RES04	X	Yes	Avoid responsibilities
STA_RES05		Yes	Keep my promises
STA_RES06		Yes	A responsible person
STA_RES07	X	No	
STA_RES08	X	Yes	Forget to do work I was asked to do

Competenza “Motivazione al raggiungimento dei risultati”

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_CUR02		Yes	Eager to learn
STA_ENE02		Yes	Show a lot of enthusiasm
STA_PER02		Yes	Make sure that I finish tasks
STA_PER08		Yes	Finish things despite difficulties in the way
STA_RES06		Yes	A responsible person
STA_SEL06		Yes	Like to make sure there are no mistakes

Le batterie di item prevedono l’uso di risposte sotto forma di Likert:

- Fortemente in disaccordo
- In disaccordo
- Né in accordo né in disaccordo
- In accordo
- Fortemente in accordo

Dominio 3 – Relazione con gli altri

Questo dominio fa riferimento a quanto una persona sia amichevole e socievole.
Valori alti in questo dominio indicano persone che traggono energia e forza dalla presenza di altri; bassi valori in questo dominio indicano persone maggiormente propense a stare da sole:

Persone con alti livelli nel dominio …	Persone con bassi livelli nel dominio …
• Sono sicure di sé • Condividono i propri pensieri e opinioni • Hanno una varietà di coetanei e amici • Cercano il tempo per socializzare	• Evitano i grandi gruppi di persone • Non amano l'attenzione degli altri • Cercano tempo da soli per pensare e ricaricarsi • Sono più riservate e condividono poco

Competenza “Socievolezza”

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_SOC01		Yes	Outgoing and sociable
STA_SOC02		Yes	Have many friends
STA_SOC03		Yes	Like to be with my friends
STA_SOC04	X	Yes	Like to be alone
STA_SOC05		Yes	Like talking to a lot of different people
STA_SOC06		No	
STA_SOC07		Yes	Make friends easily
STA_SOC08	X	No	

Competenza “Assertività”

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_ASS01		Yes	A leader
STA_ASS02		Yes	Want to be in charge
STA_ASS03		Yes	Know how to convince others to do what I want
STA_ASS04		Yes	Enjoy leading others
STA_ASS05	X	Yes	Dislike leading a team
STA_ASS06		Yes	Like to be a leader in my class
STA_ASS07		No	
STA_ASS08		Yes	Dominant, and act as a leader

Le batterie di item prevedono l’uso di risposte sotto forma di Likert:

- Fortemente in disaccordo
- In disaccordo
- Né in accordo né in disaccordo
- In accordo
- Fortemente in accordo

Dominio 4 – Collaborazione

Questo dominio fa riferimento a quanto una persona riesca ad andare d'accordo con gli altri. Valori alti in questo dominio indicano persone che tendono a essere più pazienti ed empatiche nei confronti degli altri; bassi valori in questo dominio indicano persone che tendono a essere più dirette e schiette (nell'accezione di "taglienti") nelle loro opinioni:

Persone con alti livelli nel dominio …	Persone con bassi livelli nel dominio …
• Sono considerate più gradevoli • Sono più altruiste • Si lasciano andare più facilmente • Cooperano e lavorano bene con gli altri	• Sono competitive • Si interessano meno alla vita degli altri • Si esprimono con sarcasmo • Preferiscono lavorare in modo indipendente

Competenza "Empatia"

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_EMP01		Yes	Helpful and unselfish with others
STA_EMP02		Yes	Important to me that my friends are okay
STA_EMP03		Yes	Can sense how others feel
STA_EMP04		Yes	Know how to comfort others
STA_EMP05		No	
STA_EMP06		Yes	Understand what others want
STA_EMP07		Yes	Warm toward others
STA_EMP08	X	No	

Le batterie di item prevedono l'uso di risposte sotto forma di Likert:

- Fortemente in disaccordo
- In disaccordo
- Né in accordo né in disaccordo
- In accordo
- Fortemente in accordo

Dominio 5 – Regolazione emotiva

Questo dominio fa riferimento a quanto una persona riesca a gestire le proprie emozioni e abbia fiducia in sé.
Punteggi alti in questo dominio indicano persone che tendono ad essere più facilmente turbate e meno a proprio agio con sé stesse; alti valori in questo dominio indicano persone che tendono ad essere più sicure e ad avere un temperamento equilibrato:

Persone con alti livelli nel dominio …	Persone con bassi livelli nel dominio …
• Hanno poca fiducia e si criticano molto • Faticano a gestire ansia e pensieri negativi • Sperimentano emozioni più forti • Si stressano facilmente nei momenti di cambiamento	• Rimangono maggiormente lucide e logiche • Sono rilassate e sicure di sé • Hanno una visione più positiva • Si adattano facilmente a nuove situazioni

Competenza “Resistenza allo stress”

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_STR01		Yes	Relaxed and handle stress well
STA_STR02	X	Yes	Get nervous easily
STA_STR03	X	Yes	Worry about many things
STA_STR04	X	Yes	Afraid of many things
STA_STR05	X	Yes	Panic easily
STA_STR06	X	No	
STA_STR07	X	Yes	Often worried about something
STA_STR08	X	No	

Competenza “Ottimismo”

Item Label	Item inverso	Item nella batteria finale	Testo
STA_OPT01	X	Yes	Often feel sad
STA_OPT02		Yes	Believe good things will happen to me
STA_OPT03		Yes	Wake up happy almost every day
STA_OPT04		No	
STA_OPT05		Yes	Enjoy life
STA_OPT06		Yes	Look at the bright side of life
STA_OPT07		Yes	A happy person
STA_OPT08	X	Yes	Expect bad things to happen

Le batterie di item prevedono l’uso di risposte sotto forma di Likert:
- Fortemente in disaccordo
- In disaccordo
- Né in accordo né in disaccordo
- In accordo
- Fortemente in accordo

BIBLIOGRAFIA

Ackerman P. (1996), “A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge”, *Intelligence*, 22(2), pp. 227-257,

Bahcuvanoglu F.F. (2019), *Evaluation of the Activities on the Development of Social Emotional Learning Skills of the Students: Mixed Method Research*, Sakarya: Sakarya University.

Bogg T., Roberts B. (2004), “Conscientiousness and Health-Related Behaviors: A Meta-Analysis of the Leading Behavioral Contributors to Mortality”, *Psychological Bulletin*, 130(6), pp. 887-919.

Borghans L., Duckworth A.L., Heckman J., ter Weel B.J. (2008), “The Economics and Psychology of Personality Traits”, *Journal of Human Resources*, 43(4), pp. 972-1059.

Bottani N. (2009), “Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici”, *Working Paper Fondazione Agnelli*, n. 17.

Cattell R. (1987), *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*, New York: North-Holland.

Ceylan S., Omeroglu E. (2012), “Study of Social-Emotional Behaviors of 60-72 Months Children Who Take and Do Not Take Creative Drama Education with Respect to Some Variables”, *Kastamonu Education Journal,* 20(1), pp. 63-80.

Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018), "Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills", *OECD Education Working Papers*, n. 173, Paris: OECD Publishing.

Chetty R., Friedman J.N., Hilger N., Saez E., Schanzenbach D.W., Yagan D. (2011), “How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence From Project STAR”, *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), pp. 1593-1660.

Costa P.T., McCrae R.R. (1985), *The NEO Personality Inventory Manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

De Fruyt F., Mervielde I., Van Leeuwen K. (2002), “The Consistency of Personality Type Classification Across Samples and Five-Factor Measures”, *European Journal of Personality*, 16, pp. 57-72.

Digman J.M. (1990), “Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model”, *Annual Review of Psychology*, 41(1), pp. 417-440.

Duckworth A., Quinn P., Tsukayama E. (2012), “What No Child Left Behind leaves behind: The Roles of IQ and Self-control in Predicting Standardized Achievement Test Scores and Report Card Grades”, *Journal of Educational Psychology*, 104(2), pp. 439-451.

Folloni G., Sturaro C., Vittadini G. (2021), “Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini”, *RicercAzione*, 13(1), pp. 107-146.

Goldberg L.R. (1993), “The Structure of Phenotypic Personality Traits”, *American Psychologist*, 48(1), pp. 26-34.

Hamilton L.S., Stecher B. (2014), *A plan for measuring hard to measure soft skills*. Link: https://www.rand.org/pubs/commentary/2014/12/a-plan-for-measuring-hard-to-measure-soft-skills.html.

Hoyle R., Fejfar M., Miller J. (2000), “Personality and Sexual Risk Taking: A Quantitative Review”, *Journal of Personality*, 68, pp. 1203-1231.

John O., De Fruyt F. (2015), *Education for Social Progress. Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities,* Paris: OECD Publishing.

John O.P., Angleitner A., Ostendorf F. (1988), “The Lexical Approach to Personality: A Historical Review of Trait Taxonomic Research”, *European Journal of Personality*, 2, pp. 171-203.

John O.P., Srivastava S. (1999), “The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives”, in L.A. Pervin, O.P. John (a cura di), *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.)*, pp. 102-138, New York: Guilford Press.

John O., Mauskopf S. (2015), “Self-reported socio-emotional qualities: Five factors for 21st century skills?”, *Poster presented at the Biennual Meetings of the Association for Personality Research*, Saint Louis, Missouri.

Kautz T., Heckman J.J., Diris R., ter Weel B., Borghans L. (2014), “Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Noncognitive Skills to Promote Lifetime Success”, *OECD Education Working Papers*, n. 110, OECD Publishing, Paris.

Kim M.J., Doh H.S., Hong J.S., Choi J.S. (2011), “Social Skills Training and Parent Education Programs for Aggressive Preschoolers and Their Parents in South Korea”, *Children and Youth Services Review*, 33(6), pp. 838-845.

Kristjánsson K. (2013), “Ten Myths About Character, Virtue and Virtue Education – Plus Three Well-Founded Misgivings”, *British Journal of Educational Studies*, 61(3), pp. 269-287.

Lindqvist E., Vestman R. (2011), “The Labor Market Returns to Cognitive and Non-cognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment”, *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(1), pp. 101-128.

Longobardi S., Pagliuca M.M., Regoli A. (2022), “School Climate and Academic Performance of Italian Students: The Role of Disciplinary Behaviour and Parental Involvement”, *Statistical Methods and Application*, 31, pp. 1355-1373.

Mahoney J.L., Weissberg R.P., Greenberg M.T., Dusenbury L., Jagers R.J., Niemi K., Schlinger M., Schlund J., Shriver T.P., Van Ausdal K., Yoder N. (2021), “Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students”, *American Psychologist*, 76(7), pp. 1128-1142.

Moffitt T., Arseneaultb L., Belskya D., Dicksonc N., Hancoxc R.J., Harringtona H., Houtsa R., Poultonc R., Robertsd B.W., Rossa S., Searse M.R., Thomsong W.M., Caspia A., (2011), “A Gradient of Childhood Self-control Predicts Health, Wealth, and Public Safety”, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), pp. 2693-2698.

OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, Paris: OECD Publishing.

Ozturk I. (2017), *The Relationship Between Problematic Internet Usage and Perceived Parental Attitudes in Secondary School Students*, Nisantası University, İstanbul, Turkey.

Pears K.C., Kim H.K., Healey C.V., Yoerger K., Fisher P. A. (2015), “Improving Child Self-Regulation and Parenting in Families of Pre-kindergarten Children with Developmental Disabilities and Behavioral Difficulties”, *Prevention Science*, 16(2), pp. 222-232.

Ricchiardi P., Federica E. (2018), “Soft Skill Assessment in Higher Education”, *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, pp. 21-53.

Pignalberi C. (2020), “Le employability e le soft skills per orientarsi e dirigersi nel lavoro del futuro: il contributo della pedagogia del lavoro”, *Education Sciences and Society*, 2, pp. 155-176.

Roberts B.W., Kuncel N.R., Shiner R., Caspi A., Goldberg L.R. (2007), “The Power of Personality: The Comparative Validity of personality Traits, Socioeconomic status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes”, *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), pp. 313-345.

Scheerens J., van der Werf G., de Boer H. (2020), *Soft Skills in Education: Putting the Evidence in Perspective (1 ed.)*, Springer International Publishing, part of Springer Nature 2019.

Tupes E.C., Christal R.E. (1961), *Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings. Technical Report ASD-TR-61-97*, Lackland Air Force Base, TX: Personnel Laboratory, Air Force Systems Command.

Uysal A., Balkan I.K. (2015), “Comparison of Preschool Children’s Social Skill Levels and Self-concept Who Received and Who Did Not Received Social Skills Training”, *Studies in Psychology*, 35(1), pp. 27-56.

Wilson K., Dishman R. (2015), “Personality and Physical Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis”, *Personality and Individual Differences*, 72, pp. 230-242.