



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

**Corso di laurea in Scienze Psicologiche cognitive e
psicobiologiche**

Tesi di laurea Triennale

**Soft skills a scuola: il ruolo delle competenze emotive e delle strategie di
regolazione emotiva nel rendimento scolastico e benessere individuale nella
scuola di secondo grado**

**Soft skills at school: the role of Emotion Resilience Skills and Emotion
Regulation Strategies in Academic achievement and Wellbeing in Highschool**

Relatrice

Prof.ssa Chiara Meneghetti

Correlatore

Dott. Tommaso Feraco

Laureanda: Scapin Federica

Matricola: 2012912

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1.....	6
LE COMPETENZE TRASVERSALI IN ADOLESCENZA.....	6
1.1 Definizione di competenze trasversali e funzioni.....	7
1.1.1 Soft Skills e tratti di personalità.....	8
1.1.2 Classificazione delle soft skills nel BESSI (<i>Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory</i>).....	9
1.2 Le competenze trasversali in adolescenza.....	10
1.2.1 Relazione con il successo scolastico e il benessere individuale.....	10
1.2.2 Importanza delle competenze emotive (<i>Emotion Resilience Skills</i>).....	11
CAPITOLO 2.....	13
LO SVILUPPO EMOTIVO IN ADOLESCENZA E LE STRATEGIE DI REGOLAZIONE.	13
2.1 Definizione di emozione e funzioni.....	13
2.2 La competenza emotiva.....	14
2.2.1 La competenza emotiva in adolescenza: uno sguardo al cervello e agli ormoni.....	14
2.2.2 La regolazione emotiva.....	16
2.2.2.1 Le strategie di regolazione emotiva in adolescenza.....	17
2.2.2.2 Relazione con benessere individuale e risultati scolastici.....	17
CAPITOLO 3.....	19

LA RICERCA.....	19
3.1 Obiettivi della ricerca.....	19
3.2 Ipotesi.....	19
3.3 Metodo.....	20
3.3.1 Partecipanti.....	20
3.3.2 Materiali.....	21
3.3.2.1 Consenso informato.....	21
3.3.2.2 <i>Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory (BESSI)</i>	21
3.3.2.3 <i>Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)</i>	22
3.3.2.4 <i>Satisfaction With Life Scale (SWLS)</i>	22
3.3.2.5 Rendimento scolastico.....	22
3.3.3 Procedura.....	22
3.4 Risultati.....	24
3.4.1 Statistiche descrittive del campione.....	24
3.4.2 Analisi delle correlazioni.....	24
3.4.3 Analisi di regressione.....	25
CAPITOLO 4.....	28
CONCLUSIONI.....	28
4.1 Discussione dei risultati.....	28
4.1.1 Emotion Resilience Skills e strategie di regolazione emotiva.....	28

4.1.2 Emotion Resilience Skills, Reappraisal e rendimento scolastico.....	29
4.1.3 Emotion Resilience Skills, Reappraisal e benessere.....	29
4.1.4 Regressioni.....	29
4.2 Limiti della ricerca.....	30
4.3 Aspetti importanti e prospettive future.....	30
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	32

INTRODUZIONE

Le *soft skills* contribuiscono al successo individuale, in quanto vengono in aiuto nel migliorare le proprie prestazioni a livello cognitivo, sociale ed emozionale. Gli studi si focalizzano nello studio di queste competenze soprattutto negli studenti. Per questo motivo, la ricerca presentata in questo elaborato è stata svolta su studenti e studentesse della scuola secondaria. All'interno della tesi il focus sarà posto su un particolare set di *skills*, utili alla regolazione emotiva, e il loro effetto sul successo di studenti/sse, misurato in termini di rendimento/successo scolastico e soddisfazione di vita/benessere individuale. Accanto ad esse, verrà considerata anche l'importanza dell'uso delle strategie di regolazione emotiva, soprattutto della strategia di *reappraisal*, che consiste nell'interpretare in maniera nuova un'esperienza emotiva, e della strategia di soppressione, che al contrario limita l'espressione dell'emozione.

I primi due capitoli sono di natura teorica. Il primo capitolo si occupa di fornire una breve panoramica sullo studio delle competenze trasversali e il nuovo strumento per misurarle (BESSI, Soto et al., 2022), insieme alla loro importanza per gli studenti e le studentesse; viene posto l'accento in particolare sulle competenze trasversali emotive, descritte come *Emotion Resilience Skills*. Nel secondo verrà posto l'accento sulle strategie di regolazione emotiva come componente fondamentale della competenza emotiva, soprattutto alla luce della fase di sviluppo emotivo degli/le studenti/sse che frequentano la scuola secondaria di secondo grado. Sia nel primo che nel secondo capitolo i costrutti di interesse vengono menzionati in relazione all'importanza che rivestono nel rendimento scolastico e il benessere individuale come riportano gli studi presenti in letteratura.

Il terzo capitolo presenta i risultati e il metodo della ricerca condotta su un campione di studenti e studentesse di liceo, in cui vengono sottoposte a prova tre ipotesi sperimentali. Nella prima ipotesi si indaga le relazione tra *Emotion Resilience Skills*, soppressione e *reappraisal*; nella seconda ipotesi l'obiettivo è comprendere la relazione tra le tre variabili menzionate nei confronti del successo scolastico; la terza ipotesi ha lo stesso scopo, ma è rivolta al benessere individuale. Nel quarto capitolo

vengono discusse le implicazioni ricavabili da tali risultati. In generale, i risultati ottenuti tramite analisi correlazionali e di regressione confermano l'influenza positiva delle competenze emotive trasversali, da un lato, ma anche in particolare dell'uso della strategia di regolazione emotiva per *reappraisal*.

CAPITOLO 1

LE COMPETENZE TRASVERSALI IN ADOLESCENZA

Le *soft skills*, in italiano tradotte come “competenze trasversali”, sono oggetto recente di studio da parte della psicologia. L’importanza da esse rivestita in ambito economico e nel mondo del lavoro ha contribuito alla necessità di capirle e analizzarle scientificamente. In questo primo capitolo verrà presentata una definizione del costrutto e uno dei più recenti strumenti per misurarlo, il BESSI (*Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory*, Soto et al., 2022).

1.1 Definizione di competenze trasversali e funzioni

Non esiste ancora una definizione univoca di *soft skills*. In generale, si può però capire meglio cosa siano le competenze trasversali distinguendole da quelle disciplinari, le *hard skills*. Queste ultime si caratterizzano per la forte componente cognitiva richiesta per la loro specificità, il loro modo di essere acquisite e il loro mantenimento. L’individuo viene preparato e allenato a sviluppare queste competenze precocemente con l’ingresso nel mondo della scuola: imparare a leggere, scrivere, far di conto e apprendere una lingua straniera sono solo alcune di queste abilità che, negli anni successivi, vengono ulteriormente affinate e approfondite e che trovano poi applicazione in ambito lavorativo. In questa cornice, le competenze “trasversali” hanno un ruolo complementare nella formazione individuale. Si fa riferimento ad esse infatti come abilità “non-cognitive”: secondo la recente concettualizzazione di tali competenze da parte di Soto e collaboratori (Soto et al., 2021), esse vengono identificate come capacità sociali, emotive e comportamentali potenzialmente sviluppabili dall’individuo, che in ultima istanza risultano funzionali a un migliore adattamento personale all’ambiente e alle sue richieste.

1.1.1 Soft skills e tratti di personalità

I tentativi di concettualizzare psicologicamente e rifinire empiricamente il costrutto di competenze trasversali ha portato molto recentemente all'elaborazione del modello BESSI (*Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory*, Soto et al., 2022). Grazie a una prima generale classificazione delle *skills* in competenze interpersonali, intrapersonali e cognitive, gli autori evidenziano un parallelismo tra le competenze trasversali e la tassonomia proposta nella teoria dei *Big Five* sui tratti di personalità (McCrae e Costa, 1985;1999) la quale teorizza l'esistenza di cinque tratti fondamentali, Coscienziosità, Estroversione, Nevroticismo (o Stabilità emotiva), Apertura mentale e Amabilità, ognuno dei quali dotato di sottocomponenti che li articolano ulteriormente.

L'analisi correlazionale tra tratti e *soft skills* ha messo in evidenza modesti se non forti legami tra le due variabili (Soto et al., 2022), a indicare che i due costrutti sono in qualche modo collegati. Tuttavia, la differenza sostanziale tra le competenze trasversali e i tratti di personalità risiede nella flessibilità delle prime e nella staticità dei secondi. I tratti di personalità vengono infatti definiti come disposizioni stabili, prevalentemente ereditate, a pensare, sentire e comportarsi secondo certe modalità, individuate dai tratti, che si presentano con una certa costanza nel tempo in situazioni diverse¹. Al contrario, le competenze trasversali sono abilità che, come lo stesso termine indica, hanno la caratteristica di essere funzionali in determinati contesti ed occasioni in cui esse vengono richieste, sulle quali l'individuo ha un certo grado di padronanza, e che non necessariamente si accordano alla propria personalità. Ad esempio, un individuo con alti livelli di introversione che deve parlare di fronte a un pubblico potrà fare ricorso alla sua capacità di gestione dello stress per portare a termine il discorso con successo, nonostante la sua personalità lo porti solitamente ad evitare queste situazioni.

¹ Su questo assunto concordano tutti coloro che si sono dedicati alla ricerca sulla personalità, sebbene tra gli autori emergano differenze sostanziali nelle teorie che ne descrivono la struttura e i contenuti (*Psicologia della personalità e delle differenze individuali*, De Beni, Carretti, Moè e Pazzaglia, 2014, pp.14-15).

1.1.2 Classificazione delle soft skills nel *BESSI (Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory)*

All'interno del BESSI, le *soft skills* sono definite in generale come capacità di adottare specifici pensieri, emozioni e comportamenti quando la situazione lo richiede. Nel dettaglio, gli autori propongono una tassonomia che individua trentadue competenze organizzate secondo cinque domini, a cui si aggiungono tre competenze aspecifiche ad essi trasversali (Figura 1):

- Capacità di Interazione (*Social Engagement Skills*): permettono di entrare attivamente in contatto con gli altri. Includono le abilità di leadership, persuasione, comunicazione ed espressione e regolazione delle energie;
- Capacità di Cooperazione (*Cooperation Skills*): consentono di mantenere buone relazioni sociali. Comprendono la capacità di lavorare in gruppo (*teamwork*), fiducia nell'altro, saper assumere una prospettiva diversa dalla propria (*perspective-taking*), affabilità e cordialità e correttezza morale;
- Capacità di Innovazione (*Innovation Skills*): servono per confrontarsi con idee ed esperienze innovative. Tra di esse sono incluse la capacità di pensiero astratto, abilità artistiche e creative, l'apertura verso altre culture e la capacità di elaborare informazioni;
- Capacità di Regolazione Emotiva (*Emotional Resilience Skills*): hanno lo scopo di regolare le emozioni e l'umore, come la capacità di regolare lo stress, gestire la rabbia, mantenere una buona autostima, riuscire ad essere ottimisti in situazioni difficili e regolare gli impulsi;
- Capacità di Autogestione (*Self-Management Skills*): sono impiegate per portare a termine con successo compiti e raggiungere obiettivi. Tra esse troviamo la gestione dei compiti, del tempo e degli impegni, l'attenzione ai dettagli, l'organizzazione di spazi e materiali, la costanza, la definizione degli obiettivi (*goal-setting*), l'aderenza alle regole e le capacità di saper prendere decisioni (*decision-making*);
- Capacità trasversali (*Compound Skills*): sono generiche abilità trasversali ai cinque domini menzionati, ossia, adattabilità, autonomia e introspezione.

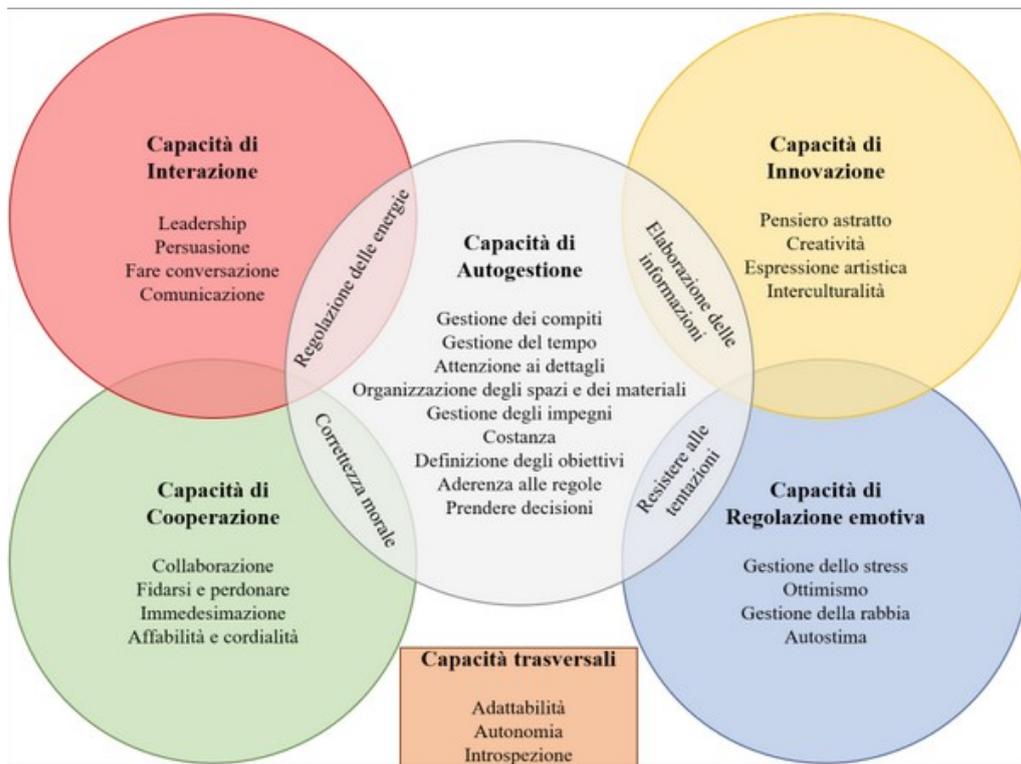


Figura 1. Struttura e articolazione dei domini del BESSI (tradotto da Soto et al., 2022)

1.2 Le competenze trasversali in adolescenza

L'adolescenza, periodo convenzionalmente compreso tra i 10 e i 24 anni (Arain et al., 2013), è una fase dello sviluppo in cui la scuola richiede un significativo uso di tempo e risorse. Le istituzioni scolastiche fanno da sfondo all'instaurarsi delle interazioni orizzontali tra pari e alla contemporanea gestione delle relazioni verticali con le figure educative (Barone, 2021, pp.156-158; 173-175). La qualità dell'esperienza di vita all'interno del contesto scolastico riveste un ruolo centrale per la vita dell'adolescente e le competenze trasversali diventano quindi degli strumenti potenzialmente utili per l'adattamento all'ambiente, permettendo ad esempio di stabilire e mantenere relazioni con i compagni e gli insegnanti, gestire le proprie emozioni e la loro espressione nelle diverse situazioni scolastiche e orientare i propri comportamenti verso i propri obiettivi formativi (MIUR, 2018).

1.2.1 Relazione con il successo scolastico e il benessere individuale

Le *soft skills* sono ampiamente riconosciute per il loro ruolo nel successo e il benessere individuale, ma la loro influenza sulla vita scolastica non è ancora stata studiata in maniera approfondita. Uno

studio di Feraco e colleghi (2023) sulla relazione tra queste abilità tra altre, come ad esempio la motivazione, le attività extracurricolari, l'apprendimento auto-regolato, le abilità cognitive e le emozioni legate all'apprendimento e i risultati scolastici – sembra confermare il ruolo diretto e indiretto di alcune competenze trasversali su, rispettivamente, la soddisfazione di vita e il successo scolastico. Tuttavia, in questo elaborato l'accento verrà posto su un solo dominio delle *soft skills*: le competenze emotive.

1.2.2 Importanza delle competenze emotive (Emotion Resilience Skills)

In adolescenza le competenze trasversali emotive rivestono potenzialmente, tra tutte, un ruolo centrale. In questa fase dello sviluppo la dimensione emotiva è infatti fortemente presente nelle interazioni, ed essere in grado di riconoscere e modulare le emozioni, a livello intra- ed interpersonale, può fare la differenza: essere emotivamente competenti porta ad essere anche socialmente competenti già in età prescolare (Hollerer e Kohl, 2022).

Tra le competenze trasversali identificate nel BESSI esiste uno specifico dominio di *skills* che permettono di regolare le emozioni e l'umore (*Emotion Resilience Skills*). Nel dettaglio, esse consistono in:

- Regolazione dello stress (*Stress regulation*): modulazione della risposta allo stress, ansia e paura.
- Ottimismo (*Capacity for optimism*): saper mantenere un atteggiamento positivo anche in circostanze difficili.
- Gestione della rabbia (*Anger management*): modulazione delle risposte di frustrazione, irritazione e rabbia.
- Autostima (*Confidence regulation*): saper mantenere una buona immagine di sé anche in situazioni sfavorevoli.
- Regolazione degli impulsi (*Impulse regulation*): saper inibire pensieri, emozioni e azioni.

Il seguente capitolo ha come obiettivo motivare l'importanza di queste competenze approfondendo le caratteristiche dello sviluppo emotivo in adolescenza.

CAPITOLO 2

LO SVILUPPO EMOTIVO IN ADOLESCENZA E LE STRATEGIE DI REGOLAZIONE

Gli studi sullo sviluppo emotivo mirano non solo ad analizzare e comprendere cosa siano le emozioni e la loro funzione, ma anche a definire delle traiettorie di sviluppo, dalla nascita all'età adulta, in cui la competenza emotiva progressivamente evolve e si affina col tempo. Il seguente capitolo proverà a illustrare l'importanza delle emozioni e della competenza emotiva in adolescenza.

2.1 Definizione di emozione e funzioni

Lo studio delle emozioni come fenomeni psicologici complessi prende piede verso la fine del XIX secolo grazie a W. James. Da allora sono state proposte varie teorie che definiscono e descrivono i fenomeni emotivi, nelle quali viene attribuita maggiore importanza a certi aspetti dell'esperienza emotiva su altri. Al contrario, Barone (2021, p. 32) pone l'accento sul "carattere pluricomponentiale dell'emozione", affermando che ogni componente ha un ruolo fondamentale. In particolare, l'emozione nasce come una breve reazione a un evento, interno o esterno all'individuo; è caratterizzata sia da specifici pattern di attivazione fisiologica (*arousal*), sia da processi di *appraisal*, cioè di valutazione cognitiva di ciò che sta accadendo; è un'esperienza strettamente soggettiva, che può essere vissuta anche a livello inconsapevole, connotata da specifiche espressioni facciali, motorie e verbali.

È da tempo riconosciuta la funzione delle emozioni nell'orientare il comportamento verso determinati scopi e motivare all'azione. Secondo Levenson (1999) le emozioni sono risorse per affrontare in maniera rapida ed efficiente i cambiamenti delle richieste ambientali; in altri termini hanno la funzione di orientare e regolare il comportamento (Thompson, 1991) in base a scopi (*goal-setting*), come ad esempio ottenere un certo risultato da un'interazione. Anche nei processi di

socializzazione diventa quindi fondamentale saper controllare e, se necessario, modificare l'impatto delle emozioni sul comportamento, ossia essere emotivamente competenti.

2.2 La competenza emotiva

La competenza emotiva racchiude un set di abilità che l'individuo sviluppa nell'interazione con gli altri sin dai primi mesi di vita. Essa comprende in generale saper esprimere, comprendere e regolare le emozioni (Denham,1998) e risulta fondamentale per stabilire e mantenere relazioni positive con i coetanei e con gli adulti. Secondo Barone (2021) una buona competenza emotiva deriva da un altresì buon funzionamento e integrazione delle componenti che caratterizzano l'esperienza emotiva, oltre che dall'educazione emotiva fornita dalle figure di riferimento e dal temperamento individuale. Saarni (1999) propone diverse sfaccettature della competenza emotiva, tra le quali ad esempio essere consapevoli delle proprie emozioni, riconoscerle e discriminarle negli altri, controllare l'emozione (ad esempio riducendone/amplificandone l'intensità o la durata). Ulteriore elemento di primaria importanza nel rendere l'individuo emotivamente competente risiede nel saper riconoscere che il proprio comportamento emotivo ha delle conseguenze sulle relazioni e che esse dipendono in buona parte da esso. In adolescenza questo non è semplice, in quanto periodo di transizione dalla fanciullezza alla prima età adulta, caratterizzato da cambiamenti significativi a livello bio-psico-sociale (Bailen et al., 2019): l'inserimento in un nuovo contesto scolastico più ampio e carico di aspettative, ma più scarso in termini di supporto, la maggiore consapevolezza di sé e degli altri, insieme ai cambiamenti derivati dallo sviluppo cerebrale e ormonale, sono una fonte di stress a cui ragazzi sono sottoposti quotidianamente. Il prossimo paragrafo si focalizza sulla centralità dei principali cambiamenti neuroendocrini che si osservano durante questa fase dello sviluppo per lo sviluppo della competenza emotiva, soprattutto nell'autoregolazione.

2.2.1 La competenza emotiva in adolescenza: uno sguardo al cervello e agli ormoni

Durante l'adolescenza, lo sviluppo emotivo e relazionale è potenzialmente pari a quello di un adulto per quanto riguarda il lessico emotivo, l'espressività verbale e non verbale, dell'autocontrollo e

regolazione emotiva (Barone, 2021). Tuttavia, durante l'adolescenza lo sviluppo cerebrale e ormonale crea le condizioni per una maggiore sensibilità agli stimoli emotigeni. A livello neuronale, si osserva la progressiva potatura, rimodellamento e mielinizzazione delle connessioni della materia grigia soprattutto nel lobo frontale (Crone et al., 2017) in seguito al rapido accrescimento sinaptico del periodo pre-puberale. Il cervello in adolescenza è caratterizzato quindi da uno sbilanciamento nel funzionamento delle aree sottocorticali, in particolare del sistema limbico che codifica le emozioni, e di quelle adibite al controllo cognitivo e l'auto-regolazione, soprattutto della corteccia prefrontale (Casey et al., 2008). I processi di rimodellamento cerebrale sembrano concludersi all'età di 25 anni (Arain et al., 2013). Una delle conseguenze principali è una maggiore difficoltà nell'inibire gli impulsi. La minore regolazione dell'attivazione di amigdala, ippocampo e ipotalamo, le principali strutture che compongono il sistema limbico e che nel cervello adulto sono compensate da meccanismi di controllo *top-down* delle aree frontali, nel cervello adolescente sono molto più sensibili e responsive. L'elaborazione degli stimoli è di conseguenza più istintiva e connotata emotivamente.

Lo scambio di informazioni tra le diverse aree del cervello adibite all'elaborazione delle emozioni avviene tramite l'ausilio di diversi ormoni e neurotrasmettitori. Arain (2013) mette in evidenza la presenza, in adolescenza, di importanti cambiamenti a livello neurotrasmettitoriale, soprattutto di dopamina, serotonina e melatonina. I livelli di dopamina e serotonina, in particolare, diminuiscono causando deficit nella regolazione delle emozioni, alterazioni dell'umore e un minor controllo degli impulsi. Gli ormoni, dall'altro lato, contribuiscono a diminuire la soglia di attivazione delle aree sottocorticali, soprattutto dell'amigdala (Barone, 2021), responsabile della maggiore responsività agli stimoli sociali ed emotivi.

L'insieme di questi fattori in concomitanza di altri, come il temperamento e il contesto socio-culturale, può fungere da fattore di predisposizione nei confronti di una maggiore assunzione e una ridotta percezione dei rischi, di una aumentata ricerca di sensazioni e ricompense, dell'abuso di sostanze, di comportamenti sessualmente pericolosi e di una più difficile auto-regolazione di emozioni e motivazioni (*self-regulation*). Schweizer e colleghi (2020) riportano che la ridotta

inibizione delle informazioni a contenuto emotivo si associa anche a un maggiore rischio di sviluppare problematiche di salute mentale. Le capacità di regolazione cognitiva del cervello adolescente migliorano con la maturazione delle aree frontali e delle connessioni con le altre aree del cervello che permettono un più raffinato scambio di informazioni, tra cui anche quelle provenienti dal sistema limbico. Inoltre, diversi studi si esprimono favorevolmente nell'affermare che, data la progressività dei cambiamenti strutturali e funzionali delle aree neocorticali, l'adolescenza può essere considerata una sorta di periodo critico in cui l'esperienza assume un ruolo cruciale nel modificare in modo flessibile le capacità di auto-regolazione (Aire, 2013; Fuhrmann et al. 2015; Crone, 2017); da qui nasce l'importanza dell'insegnare ai ragazzi ad usare strategie adeguate.

2.2.2 La regolazione emotiva

Come illustrato nel precedente paragrafo, in adolescenza risulta più difficile raggiungere alti livelli di stabilità emotiva e si ritiene che quest'ultima possa dipendere anche dal tipo di strategie di regolazione emotiva usate in maniera specifica durante l'adolescenza (Zimmerman e Iwanski, 2014). Con regolazione emotiva si fa riferimento al monitoraggio, alla valutazione delle emozioni e ai tentativi di modificare intenzionalmente o inconsciamente le nostre emozioni e quelle altrui, siano esse positive o negative, per ottenere determinati risultati sull'ambiente (McRae e Gross, 2020). Già in età infantile si può assistere a una prima forma di regolazione che però proviene dall'esterno, grazie all'aiuto del caregiver, che in seguito viene sempre più internalizzata dall'individuo col progredire dello sviluppo e delle relazioni (Barone, 2021). Col progredire dell'età e dell'esperienza acquisita nel proprio ambiente socio-culturale, l'individuo sviluppa un repertorio di comportamenti sempre più raffinati e strategicamente adattivi anche a livello emotivo (Thompson, 1991). Tra essi, le strategie di regolazione emotiva risultano dei validi strumenti che contribuiscono al successo dell'individuo nel suo ambiente.

2.2.2.1 Le strategie di regolazione emotiva in adolescenza

Le strategie di regolazione emotiva sono distinte da McRae e Gross (2020) in base alla componente dell'emozione su cui agiscono: esistono strategie per selezionare gli eventi che potrebbero elicitare la risposta emotiva, come l'evitamento (*avoidance*); alcune strategie mirano a modificare alcuni elementi della situazione che ha generato l'emozione (*direct request*); altre strategie permettono di spostare il focus attentivo su (*ruminatation*) o da (*distraction*) una certa emozione o situazione emotigena; alcune hanno lo scopo di limitare o modificare l'espressione fisiologica di un'emozione (*expressive suppression* e *physiological intervention*); infine, esistono strategie di regolazione che inducono un cambiamento a livello di interpretazione dell'emozione o delle situazioni che l'hanno provocata (*cognitive reappraisal* e *acceptance*).

L'uso di strategie di regolazione emotiva aumenta con l'età. Durante l'adolescenza si osserva un uso variato di strategie (Lougheed e Hollenstein, 2012), delle quali il seguente elaborato prende in considerazione soprattutto il *reappraisal* e la soppressione. L'uso del *cognitive reappraisal* sembra essere una strategia abbastanza comune, che migliora nel tempo e che si associa a un buon livello di gestione delle emozioni negative e un più alto benessere individuale; l'utilizzo della soppressione è indice di difficoltà nella modulazione del distress emotivo e ridotto benessere psico-sociale. L'uso di una strategia varia anche in base all'emozione che deve essere regolata (Zimmerman e Iwanski, 2014): ad esempio la paura e la tristezza vengono preferenzialmente regolate tramite la soppressione in maniera sempre più accentuata fino alla prima età adulta.

2.2.2.2 Relazione con benessere individuale e risultati scolastici

Oltre a contribuire a mantenere una buona salute fisica e mentale, McRae e Gross (2020) riportano che un'alta frequenza nell'uso del *reappraisal* è associato a un maggiore benessere individuale e al successo scolastico. Il prossimo capitolo si occuperà di esplorare la relazione tra le competenze emotive riportate nel modello del BESSI e le strategie di regolazione emotiva di *reappraisal* e

soppressione; in seguito ne viene testata l'associazione con i risultati scolastici e il benessere individuale in un campione di ragazzi adolescenti (14-20).

CAPITOLO 3

LA RICERCA

3.1 Obiettivi della ricerca

La presente ricerca si inserisce all'interno del progetto di ricerca "Valutare le competenze trasversali", proposto dal Dipartimento di Psicologia Generale, sotto la supervisione della professoressa Chiara Meneghetti e del dottor Tommaso Feraco. Il progetto è stato indirizzato a studenti/sse delle scuole secondarie di primo e secondo grado e aveva come obiettivi la comprensione di come le competenze trasversali influenzino i comportamenti, le credenze e le emozioni che favoriscono il successo e benessere dei ragazzi. In particolare, il seguente elaborato ha preso in considerazione il ruolo delle competenze emotive, in generale, e delle strategie di regolazione emotiva, nello specifico, nei confronti del successo scolastico e del benessere individuale. La raccolta dati è stata condotta in maniera ampia su più scuole; tuttavia, questa ricerca fa riferimento a dati personalmente raccolti presso il liceo Europeo Marco Foscarini di Venezia.

3.2 Ipotesi

Le ricerche presenti in letteratura sul contributo delle competenze trasversali concludono l'esistenza di un'associazione tra le competenze trasversali con il benessere individuale e il rendimento scolastico (Feraco et al., 2023). Il modello BESSI proposto da Soto e collaboratori (2022) riporta inoltre l'associazione tra le competenze trasversali emotive e il benessere. Tuttavia, non esistono studi che indagano specificamente la relazione tra le *Emotion Resilience Skills* proposte nel BESSI e le strategie di regolazione emotiva. Si può però affermare che, alla luce dell'influenza delle strategie di regolazione emotiva nel contribuire sia al rendimento scolastico che al benessere (McRae e Gross, 2020), possa valere lo stesso per queste *soft skills*, le quali racchiudono un insieme di abilità più generali. Per questi motivi, la ricerca prende in esame le seguenti ipotesi:

Ipotesi 1. **Emotion Resilience Skills e strategie di regolazione emotiva:** presenza di un'associazione tra *Emotion Resilience Skills* e le strategie di regolazione emotiva. Nel dettaglio, si ipotizza una relazione positiva tra tali competenze e la strategia di *reappraisal*; si attende invece una relazione negativa con la strategia di soppressione.

Ipotesi 2. **Emotion Resilience Skills, Reappraisal e rendimento scolastico:** presenza di una relazione positiva tra *Emotion Resilience Skills* e *reappraisal* con il rendimento scolastico (Soto et al., 2022; McRae e Gross, 2020).

Ipotesi 3. **Emotion Resilience Skills, Reappraisal e benessere:** presenza di una relazione positiva tra *Emotion Resilience Skills* e *reappraisal* con il benessere individuale, misurato in termini di soddisfazione di vita. (Soto et al., 2022; McRae e Gross, 2020).

L'elaborato si pone come ulteriore obiettivo di esaminare quale tra le variabili predittori Competenze emotive (ERS), *Reappraisal* e Soppressione predicano maggiormente il rendimento scolastico e il benessere.

3.3 Metodo

3.3.1 Partecipanti

Il progetto ha visto la partecipazione di 160 studenti/sse (113 femmine, 47 maschi) di età compresa tra i 14 e i 20 anni, con una media pari a 17.07 e deviazione standard pari a 1.49. Il campionamento ha coinvolto le classi dalla prima alla quinta di una scuola secondaria di secondo grado. Per le classi prime, hanno partecipato 29 studenti (21 femmine e 8 maschi); per le classi seconde hanno partecipato 32 studenti (25 femmine e 7 maschi); per le classi terze hanno partecipato 25 studenti (18 femmine e 7 maschi); per le classi quarte hanno partecipato 42 studenti (27 femmine e 15 maschi); infine, per le classi quinte hanno partecipato 32 studenti (22 femmine e 10 maschi).

	Classi Prime	Classi seconde	Classi terze	Classi quarte	Classi quinte	Totale
Femmine	21	25	18	27	22	113
Maschi	8	7	7	15	10	47
Totale	29	32	25	42	32	160

Tabella 1: Partecipanti al progetto divisi per classe e sesso

3.3.2 Materiali

3.3.2.1 Consenso informato

Nel modulo del consenso è stata riportata una descrizione del progetto e gli scopi della ricerca, la metodologia e gli strumenti utilizzati, il luogo e la durata della somministrazione, i recapiti e la sezione con l'informativa sulla privacy. Il modulo è stato firmato dai genitori in caso di studenti non maggiorenni; in caso contrario, è stata necessaria solamente la firma dello/a studente/ssa.

3.3.2.2 Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory (BESSI)

Il BESSI è uno strumento di auto-valutazione delle competenze trasversali definite sui cinque domini teorici del modello di Soto e colleghi (2020), tradotto e validato in italiano da Feraco e colleghi (2023). Si compone di 192 item, 6 per ognuna delle 32 *skill* individuate nei domini. Al partecipante viene chiesto di valutare quanto bene riesce a mettere in atto una certa abilità (ad esempio: “Essere a capo di un gruppo”). Gli item vengono valutati su una scala Likert a 5 punti (1= per niente bene, 5= benissimo). Il punteggio delle specifiche *skill* viene calcolato come la risposta media ai rispettivi item. Il punteggio di secondo livello (dominio) è invece dato dalla media dei punteggi ottenuti nelle rispettive *skill*. Al fine dell'elaborato verranno considerati i soli punteggi delle abilità di regolazione emotiva.

3.3.2.3 Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)

Per misurare l'uso di strategie di regolazione emotiva è stato somministrato il questionario Emotion Regulation Questionnaire (Gross e John, 2003), adattato e validato in italiano da Balzarotti e collaboratori (Balzarotti et al., 2010). Il questionario si avvale di 10 item distribuiti su due scale: una scala di 6 item è adibita alla misurazione della strategia di *reappraisal*, ad esempio: “Per sentirmi meglio (ad esempio, felice/contento/sollevato/di buon umore), cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa”; l'altra scala consiste in 4 item e misura la strategia di soppressione, ad esempio: “Tengo i miei sentimenti per me”. Gli item sono valutati su una scala Likert a 7 punti (1= per niente d'accordo, 7= completamente d'accordo). Il punteggio delle due sottoscale viene calcolato come media dei rispettivi item.

3.3.2.4 Satisfaction With Life Scale (SWLS)

Per la misurazione del benessere individuale è stato somministrato il questionario di auto-valutazione Satisfaction With Life Scale (Diener et al., 1985). Lo strumento è stato tradotto e validato su un campione italiano da Di Fabio e Gori (2016). Il questionario è composto da 5 item che misurano la soddisfazione globale di vita (ad esempio: “Il più delle volte la mia vita è vicina al mio ideale di vita”) su una scala Likert a 7 punti (1=completamente in disaccordo, 7=completamente d'accordo). Il punteggio viene calcolato come media degli item.

3.3.2.5 Rendimento scolastico

La stima del rendimento scolastico è stata ottenuta chiedendo al partecipante di riportare i voti in pagella ottenuti in italiano e matematica, nel questionario anagrafico.

3.3.3 Procedura

I partecipanti sono stati reclutati contattando personalmente la scuola tramite e-mail, alla quale è stata allegata la lettera di presentazione ufficiale del progetto e una breve presentazione dello stesso. Grazie alla collaborazione degli educatori presenti, figure previste in questa scuola, il progetto è stato preso

in considerazione ed approvato dal dirigente scolastico. Inizialmente il progetto prevedeva la partecipazione dei/le soli studenti/sse del triennio; il progetto è stato esteso anche gli/le studenti/sse del biennio per avere un campione più ampio. Agli/le studenti/sse è stata proposta l'attività tramite brevi incontri svolti in classe in presenza di un insegnante o un educatore. È stato quindi raccolto il consenso informato in forma digitale, tramite la piattaforma Microsoft Forms, ma successivamente ci si è affidati anche al formato cartaceo, risultato più veloce e meno macchinoso. Le attività di somministrazione sono state svolte durante le ore pomeridiane di studio assistito. Per questa ragione, per poter coinvolgere il numero più alto di studenti e studentesse possibile, sono state offerte più sessioni di somministrazione per poter svolgere i questionari. Questi ultimi sono stati somministrati con la piattaforma Qualtrics, accessibile da un qualsiasi dispositivo elettronico. La compilazione dei questionari è stata supervisionata personalmente, con l'assistenza occasionale da parte di alcuni educatori, ed ha richiesto all'incirca 40 minuti. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati la versione tradotta in italiano del questionario per l'auto-valutazione delle competenze trasversali *BESSI* (Soto et al., 2020); la versione tradotta in italiano del questionario per l'auto-valutazione delle capacità di regolazione emotiva (*Emotion Regulation Questionnaire*, Gross e John, 2003); la versione tradotta in italiano del questionario per l'auto-valutazione della soddisfazione di vita (*Satisfaction With Life Scale*, Diener et al., 1985). È stato inoltre richiesto di fornire i voti dell'ultimo quadrimestre sia in matematica che in italiano/lettere per avere una stima del rendimento scolastico. Oltre alla somministrazione del BESSI, ERQ e SWSL, il progetto includeva anche quella di questionari per l'auto-valutazione dell'autoefficacia, della procrastinazione e dei tratti di personalità, che non sono stati però presi in considerazione in questo lavoro. Una volta terminata la compilazione, agli/le studenti/sse è stata lasciata l'opportunità di essere ricontattati per ricevere un report individuale con i risultati, previo lascito di un indirizzo e-mail. I dati sono stati trattati nel rispetto dell'anonimato e della privacy come menzionato nel consenso informato.

3.4 Risultati

3.4.1 Statistiche descrittive del campione

Come già menzionato precedentemente, il campione è composto da 160 partecipanti, di cui 47 studenti e 113 studentesse. L'età media è di 17.07 ($ds = 1.49$).

3.4.2 Analisi delle correlazioni

Per verificare l'esistenza delle relazioni esposte nelle ipotesi di ricerca, sono state calcolate le correlazioni di Pearson tra le variabili di interesse. Come è possibile vedere in Tabella 2, le analisi correlazionali mostrano, per quanto riguarda le relazioni ipotizzate tra le competenze emotive del BESSI (ERS, *Emotion Regulation Strategies*) e le strategie di regolazione emotiva, una relazione nulla tra le ERS e la strategia di soppressione, mentre tra ERS e *reappraisal* notiamo una relazione positiva ($r = .51, p < .001$).

Come riportato nella seconda ipotesi, ci si attendeva una relazione positiva tra le competenze emotive e *reappraisal* e risultati scolastici. Tra voti in italiano e competenze emotive si osserva una correlazione debole ma positiva ($r = .14, p > .05$), per quanto riguarda invece i voti in matematica le analisi riportano una correlazione positiva moderata ($r = .20, p < .05$) con le ERS. La strategia di *reappraisal* è correlata moderatamente e positivamente con i voti in matematica ($r = .24, p < .01$) e in maniera debole, anche se positiva, con i voti in italiano ($r = .18, p < .05$).

Nel terzo obiettivo della ricerca veniva infine ipotizzata una relazione positiva tra le competenze emotive del BESSI e la strategia di *reappraisal* nei confronti del benessere individuale. Le competenze emotive sembrano essere correlate moderatamente e positivamente al benessere riportato tramite SWLS ($r = .59, p < .001$), similmente a quello che si può osservare per la relazione tra *reappraisal* e benessere ($r = .50, p < .001$). Le strategie di soppressione, invece, non risultano significativamente associate alla soddisfazione di vita.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Competenze emotive (ERS)					
2. Soppressione	.01				
3. <i>Reappraisal</i>	.51***	.19*			
4. Voti in matematica	.20*	.02	.24**		
5. Voti in italiano	.14	.00	.18*	.63***	
6. Benessere	.59***	-.09	.50***	.25**	.13

Tabella 2: Correlazioni tra le variabili di interesse della ricerca

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ERS= *Emotion Resilience Skills*.

3.4.3 Analisi di regressione

Le analisi di regressione lineare sono state condotte per comprendere quali fossero i predittori, tra ERS, Soppressione e *Reappraisal*, ad avere la maggiore influenza sia sul rendimento scolastico che sul benessere individuale. Sono state svolte tre analisi di regressione, una per i voti in italiano, una per i voti in matematica e una per il benessere.

La Tabella 3 riporta le analisi per la variabile dipendente Voti in italiano. Non si osservano effetti significativi dei predittori considerati.

	β	Errore std.	<i>t</i> value	<i>p</i> value
Intercetta	7.17	0.47	15.19	< .001
<i>Reappraisal</i>	0.16	0.09	1.85	0.07
Soppressione	-0.03	0.09	-0.40	0.69
ERS	-0.002	0.13	-0.02	0.99

Tabella 3: Risultati della regressione lineare con variabile dipendente Voti in italiano

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ERS= *Emotion Resilience Skills*.

La Tabella 4 mostra le analisi per la variabile dipendente Voti in matematica. Si osserva un effetto significativo con valore positivo del *Reappraisal* ($p < 0.05$) con coefficiente $\beta = 0.30$. Le altre variabili non sembrano avere un effetto significativo sui Voti in matematica.

	β	Errore std.	t value	p value
Intercetta	5.96	0.69	8.59	< .001
<i>Reappraisal</i>	0.30	0.13	2.31	0.02 *
Soppressione	-0.04	0.13	-0.33	0.74
ERS	0.07	0.19	0.36	0.72

Tabella 4: Risultati della regressione lineare con variabile dipendente Voti in matematica

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ERS= *Emotion Resilience Skills*.

Infine, nella Tabella 5 vengono riportate le analisi per la variabile dipendente Benessere. Si osserva un effetto significativo con valore positivo sia nel caso del predittore *Reappraisal* (con $\beta = 1.84$) che nel caso delle ERS (con $\beta = 4.07$). Anche la variabile Soppressione ha un effetto significativo, ma di valore negativo (con $\beta = -1.09$).

	β	Errore std.	t value	p value
Intercetta	6.21	2.49	2.49	< .01
<i>Reappraisal</i>	1.85	0.47	3.94	< .001***
Soppressione	-1.09	0.46	-2.39	0.02*
ERS	4.07	0.70	5.81	< .001***

Tabella 5: Risultati della regressione lineare con variabile dipendente Benessere individuale

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ERS= *Emotion Resilience Skills*.

CAPITOLO 4

CONCLUSIONI

Nella ricerca, il focus è stato posto sull'importanza delle competenze emotive per il successo individuale, in termini sia di risultati scolastici che di soddisfazione di vita, considerando l'età dei partecipanti e la relativa fase dello sviluppo, l'adolescenza. In questo capitolo verranno esposte le principali conclusioni tratte dai risultati, l'importanza che essi rivestono per la vita quotidiana, i principali limiti della ricerca e le prospettive future.

4.1 Discussione dei risultati

Per poter esaminare le relazioni tra le competenze emotive (*Emotion Resilience Skills*, ERS) esposte nel primo capitolo e le strategie di regolazione emotiva discusse nel secondo, oltre alla relazione che entrambe le variabili hanno nei confronti del rendimento scolastico e della soddisfazione di vita, sono state calcolate le correlazioni di Pearson tra le variabili e regressioni lineari. I risultati, distinti per ipotesi, vengono presentati nei seguenti paragrafi.

4.1.1 Emotion Resilience Skills e strategie di regolazione emotiva

Nella prima ipotesi è stata assunta l'esistenza di una relazione positiva tra le competenze emotive e la strategia di *reappraisal*, la cui efficacia dovrebbe essere maggiore rispetto alla soppressione (McRae e Gross, 2020) e quindi essere indice di una maggiore competenza emotiva. Le analisi confermano l'ipotesi e mostrano una correlazione positiva significativa tra competenze emotive e *reappraisal*. Per quanto riguarda la soppressione, la relazione con le competenze emotive risulta praticamente nulla, ma non negativa come ipotizzato.

4.1.2 Emotion Resilience Skills, Reappraisal e rendimento scolastico

La seconda ipotesi si basava sugli studi che riportano l'associazione tra le competenze trasversali emotive con i risultati scolastici (Soto et al., 2021) e della regolazione per *reappraisal* nei confronti degli stessi (McRae e Gross, 2020). Si ipotizzava in particolare una relazione positiva, in entrambi i casi. I risultati confermano l'esistenza, anche su questo campione, di relazioni positive, sia nei confronti dei voti ottenuti in italiano, sia in quelli in matematica. In particolare, sembra che le competenze emotive e il *reappraisal* abbiano un'influenza maggiore sul rendimento in matematica. Questo perché la matematica è spesso una fonte di stress per le studentesse e gli studenti, a tal punto da far escludere lo studio di materie STEM durante la formazione universitaria successiva (Pizzie et al., 2020). L'uso di tale strategia permetterebbe di alleviare l'ansia e di ottenere prestazioni migliori della memoria di lavoro.

4.1.3 Emotion Resilience Skills, Reappraisal e benessere

La terza ipotesi voleva confermare la presenza di una relazione positiva tra le ERS e il *reappraisal* nei confronti della soddisfazione di vita, la cui influenza viene menzionata in letteratura (Soto et al., 2021; McRae e Gross, 2020). I risultati mostrano la presenza di una relazione moderata e positiva, confermando che la capacità di gestire in maniera efficace le proprie emozioni contribuisce a rendere la propria vita più soddisfacente.

4.1.4 Regressioni

È stata inoltre analizzata l'influenza congiunta di ERS, *reappraisal* e soppressione sui voti in italiano, i voti in matematica e soddisfazione di vita tramite le analisi di regressione. Sebbene nel caso dei voti ottenuti in italiano non risulti un predittore con un effetto più pronunciato rispetto agli altri, considerando la regressione svolta per i voti in matematica si è osservato un effetto maggiore da parte del predittore *Reappraisal*. Questo risultato sembra essere sostenuto, come già riportato anche nei risultati delle correlazioni, da uno studio recente di Pizzie e collaboratori (2020) in cui vengono osservati benefici dell'uso di questa strategia di regolazione emotiva nell'alleviare l'ansia provocata

dalla materia e migliorarne il rendimento. Infine, l'analisi di regressione sul benessere ha messo in evidenza importanti effetti congiunti sia delle ERS sia della strategia di *reappraisal*, mentre la strategia di soppressione sembra esercitare un effetto di segno opposto.

4.2 Limiti della ricerca

I risultati della ricerca sono principalmente limitati dal numero del campione (n= 160), nel quale sono più numerose le studentesse (n= 113) rispetto agli studenti (n= 47). Oltre a questi aspetti, in letteratura non sono presenti studi che indagano la relazione diretta tra le competenze emotive riportate nel BESSI con le strategie di regolazione emotiva riportate. Si osservano inoltre pochi studi anche in merito alle *soft skills*.

4.3 Aspetti importanti e prospettive future

È ad oggi riconosciuto che in adolescenza i cambiamenti bio-psico-sociali hanno importanti risvolti a livello comportamentale. La qualità della vita in questo periodo può essere messa a rischio, se non sono state apprese delle abilità utili a superare le molteplici difficoltà che possono insorgere in questa fase dello sviluppo, come ad esempio la maggiore conflittualità delle relazioni, il timore del giudizio degli altri e l'incapacità di mantenere una buona autostima, nelle quali le emozioni hanno un ruolo centrale. Da ciò nasce l'importanza, complice l'ancora buona plasticità dei sistemi cerebrali, di proporre interventi e corsi di formazione per lo sviluppo delle competenze trasversali, soprattutto di quelle emotive, che permettono di relazionarsi al meglio con se stessi e con gli altri. Allo stesso modo, si dovrebbe incentivare una maggiore educazione alla comprensione, riconoscimento e regolazione delle proprie emozioni, favorendo, tra le varie strategie, l'adozione di quelle più efficaci, soprattutto del *reappraisal*, la quale risulta utile in alcuni casi, anche a migliorare le proprie prestazioni scolastiche. A tale scopo, gli interventi dovrebbero coinvolgere direttamente le istituzioni scolastiche, oltre alle famiglie, che a loro volta beneficerebbero della formazione di futuri adulti socialmente ed emotivamente competenti. Con questi obiettivi, saranno necessari ulteriori studi sul tema delle

competenze trasversali, che consentano di fornire una solida base per poter elaborare delle linee guida per eventuali interventi mirati allo sviluppo e/o potenziamento di tali competenze.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

*Bibliografia non direttamente consultata

Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain, *Neuropsychiatric disease and treatment*, 9, 449-461.

Bailen, N.H., Green, L.M., Thompson, R.J. (2019). Understanding emotion in adolescents: a review of emotional frequency, intensity, instability and clarity, *Emotion review*, 11(1), 63-73.

Balzarotti, S., John, O.P., Gross, J.J. (2010). An Italian Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire, *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 61-67.

Barone, L. (2021). *Le emozioni nello sviluppo. Percorsi tipici e atipici*. Roma, Carocci.

Crone, E.A., Tammes, C.K., Herting M.M., Goddings, A., Meuwese, R., Blakemore, S., Dahl, R.E., Berna, G., Raznahan, A., Sowell, E.R, Mills, K.L. (2017). Development of the Cerebral Cortex across Adolescence: A Multisample Study of Inter-Related Longitudinal Changes in Cortical Volume, Surface Area, and Thickness, *The Journal of Neuroscience*, 37(12), 3402-3412.

De Beni, R., Carretti, B., Moè, A., Pazzaglia, F. (2014). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*. II ed., Bologna, Il Mulino.

*Denham, S.A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York, Guilford Press.

Di Fabio, A., Gori, A. (2016). Measuring Adolescent Life Satisfaction: Psychometric Properties of the Satisfaction With Life Scale in a Sample of Italian Adolescents and Young Adults, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(5), 501-506.

*Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation and emotions, *European Journal of Psychology of Education*, 38, 109-130.

Feraco, T., Casali, N., Pellegrino, G., Soto, C. J., Napolitano, C., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2023, July 7). The Italian Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI-I). <https://doi.org/10.31234/osf.io/ptc4r>

Fuhrmann, D., Knoll, L.J., Blakemore S. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development, *Trends in Cognitive Sciences*, 19(10), 558-566.

Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. III ed., Roma;Bari, Laterza.

*Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.

Hollerer, L., Kohl A. (2022). Accompanying the development of emotion regulation: a psychological and pedagogical topic in pre- e primary-school, *Horizons of Psychology*, 31, 526-531.

Levenson, R.W. (1999) The Intrapersonal Functions of Emotion, *Cognition & Emotion*, 13(5), 481-504.

Lougheed, J.P., Hollenstein, T. (2012). A limited repertoire of emotion regulation strategies is associated with internalizing problems in adolescence, *Social Development*, 21(4), 704-721.

*McCrae, R.R e Costa, P.T. (1985). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five factor model of personality, *Personality and Individual Differences*, 6, 587-597.

*McCrae, R.R e Costa, P.T. (1999). A five factor theory of personality, in L.A. Pervin (a cura di), *Handbook of personality*. II ed., New York, Guilford Press, 139-153.

McRae, K., Gross, J.J. (2020). Emotion Regulation, *Emotion*, 20(1), 1-9.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento*. Roma, Italy.

Pizzie, R.G., McDermott, C.L., Salem, T.G., Kraemer, D.J.M. (2020). Neural evidence for cognitive reappraisal as a strategy to alleviate the effects of math anxiety, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 15(12), 1271-1287.

*Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional competence*. New York, Guilford Press.

Schweizer, S., Gotlib, I.H., Blakemore, S. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence, *Emotion*, 20(1), 80-86.

Soto, C. J., Napolitano, C.M., Sewell, M.N., Yoon, H.J., Roberts, B.W. (2022). An Integrative Framework for Conceptualizing and Assessing Social, Emotional, and Behavioral Skills: The *BESSI*. *Journal of Personality and Social Psychology: Personality Processes and Individual Differences*, 123(1), 192-222.

*Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2021). Taking skills seriously: Toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26–33.

Thompson, R.A. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development, *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.

Zimmerman, P., Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations, *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194.