



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
PADOVA**

Dipartimento di Psicologia Generale

Corso di laurea Magistrale in Psicologia Cognitiva Applicata

Tesi di laurea Magistrale

**Come stanno gli studenti? L'influenza delle competenze
trasversali e del coinvolgimento scolastico sul benessere**

**How are the students doing? The influence of soft skills and school engagement on
well-being**

Relatrice

Prof.ssa Barbara Carretti

Correlatore

Dott. Gerardo Pellegrino

Laureanda: Giulia Anello

Matricola: 2080347

Anno Accademico 2023/2024

Indice

Introduzione	2
PRIMO CAPITOLO – Da <i>soft skills</i> a <i>SEB skills</i> : una panoramica.....	4
Un costrutto trasversale.....	4
Capire le competenze per comprendere le <i>skills</i>	4
<i>Soft skills</i> e benessere	7
Alcuni modelli delle <i>soft skills</i>	8
Il modello delle competenze di McClelland	8
Le competenze trasversali secondo il World Economic Forum.....	8
Le competenze trasversali nel contesto scolastico	9
Una nuova frontiera: le abilità sociali, emotive e comportamentali	11
La tassonomia delle <i>SEB skills</i>	12
<i>Self-management</i>	14
<i>Social engagement</i>	15
<i>Cooperation</i>	15
<i>Emotional resilience</i>	15
<i>Innovation skills</i>	16
<i>Compound skills</i>	16
Valutare le <i>soft skills</i> : Il questionario BESSI (<i>Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory</i>).....	17
<i>Skills</i> e tratti: le differenze.....	19
Per concludere.....	22
SECONDO CAPITOLO – Il costrutto di <i>Student Engagement</i>	24
Un costrutto multifaccettato, definizioni e modelli.....	24
Il Modello “ <i>Development-in-Sociocultural Context</i> ”	25
La tripartizione dello <i>student engagement</i>	26
Le misure dell’ <i>engagement</i>	28
Un progetto internazionale.....	29
Oltre i modelli classici: la dimensione “ <i>agency</i> ”	31
Lo <i>student engagement</i> a scuola: alcuni studi.....	33
La ricerca in ambito educativo.....	33
Come evolve l’ <i>engagement</i> : studi longitudinali	34

L'engagement e i costrutti scolastici	35
Come promuovere l'engagement	37
TERZO CAPITOLO – Il progetto di ricerca	40
Obiettivi	40
Ipotesi.....	41
Partecipanti.....	41
Materiale	42
Strumenti di valutazione del benessere	42
Procedura	43
Analisi dei dati	44
Risultati	44
Misure descrittive.....	44
Correlazioni.....	46
Regressioni.....	48
Discussione	51
Autogestione	52
Innovazione.....	52
Interazione.....	53
Cooperazione	53
Regolazione emotiva.....	53
Student engagement	54
Età	55
Limiti.....	55
Conclusioni	56
Bibliografia	57
Appendice 1	64
Appendice 2	67
Appendice 3	69

Introduzione

Il presente lavoro di tesi costituisce parte del progetto di ricerca “*Valutare e promuovere il successo e il benessere delle studentesse e degli studenti*”, il cui obiettivo è l’analisi dei fattori che influenzano il benessere e il rendimento scolastico degli studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado. In particolare, il ruolo delle competenze trasversali o *soft skills* è indagato con lo scopo di comprendere se queste esercitano un’influenza positiva sulla motivazione di studentesse e studenti, portandoli ad avere un atteggiamento positivo nei confronti dello studio e della scuola che si mantiene nel tempo. Pertanto, il seguente progetto è di tipo longitudinale: sono state effettuate tre somministrazioni di diversi questionari riguardanti, oltre le competenze trasversali, la propensione a parlare delle proprie difficoltà e a chiedere aiuto di fronte agli ostacoli, il coinvolgimento nelle attività scolastiche ed extracurricolari, la percezione di essere supportati, le convinzioni e la soddisfazione relativa sia all’ambito scolastico che a quello quotidiano in generale. La compilazione del questionario è avvenuta nei seguenti momenti:

- A inizio anno scolastico (Settembre/Ottobre)
- A metà anno scolastico (Febbraio)
- A fine anno scolastico (Maggio)

Il presente lavoro è suddiviso in tre capitoli: i primi due sono di natura teorica mentre l’ultimo è incentrato sulla parte sperimentale del progetto.

Il primo capitolo prevede un’introduzione delle *soft skills*. Inizierò con una panoramica sulle varie definizioni del costrutto, basandomi sui lavori di Paron (2019), Abbatangelo (2022), Pirodda (2022) e Passaggi (2022). Proseguirò con una breve digressione sulla storia delle competenze in ambito psicologico, descrivendo i modelli di McClelland (1973; 1998), del *World Economic Forum* (2016) e di Feraco e colleghi (2022). Approfondirò la relazione tra le *soft skills* e il benessere così come concettualizzato dall’OMS (2007). Concluderò con una presentazione del modello SEB di Soto e colleghi (2020) di cui riporterò assunti e implicazioni.

Nel secondo capitolo tratterò il costrutto dello *student engagement* e la sua relazione con soddisfazione scolastica, *burnout* e successo scolastico. Inizierò con una rassegna della letteratura, partendo dai primi lavori sul fenomeno per arrivare alle concettualizzazioni più recenti (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004; Reeve, 2012). Concluderò riportando gli studi che mostrano l’associazione tra lo *student engagement* e diversi costrutti rilevanti per il contesto scolastico, come la motivazione e il rendimento.

Il terzo capitolo presenta la ricerca che ha avuto l'obiettivo di indagare la relazione tra SEB *skills*, *student engagement*, soddisfazione scolastica, soddisfazione di vita, burnout e rendimento scolastico. In questo capitolo vengono quindi fornite le informazioni sul metodo e i risultati della mia ricerca. In sintesi, dal mio studio emerge che le abilità SEB e lo *student engagement* sono strettamente associati, in quanto gli studenti che riportano di essere più competenti sono anche coloro che mostrano maggiori livelli di coinvolgimento. Infine, i risultati ottenuti sono discussi in merito alla letteratura esistente.

PRIMO CAPITOLO – Da *soft skills* a *SEB skills*: una panoramica

Un costrutto trasversale

Di recente, la ricerca in ambito psicologico, e non solo, ha prestato particolare attenzione al costrutto delle competenze trasversali (OECD, 2015; *World Economic Forum* [WEF, 2016]; Paron, 2019). Queste costituiscono il bagaglio relazionale della persona, poiché permettono una gestione sana degli aspetti sociale, emotivo e comportamentale della vita quotidiana (OECD, 2015; Soto et al., 2020). Essendo parte integrante della quotidianità, in quanto elemento costitutivo delle interazioni in vari contesti, le competenze risultano strettamente collegate al benessere psicologico (Abbatangelo, 2022; Passaggi, 2022; Pirodda, 2022).

Tali competenze prendono anche il nome di abilità socio-emotivo-comportamentali, qualità, *life skills*, *generic skills*, *basic skills*, *essential skills*, *non-cognitive skills*, abilità caratteriali, abilità di vita, competenze trasversali, *character strengths*, *21st century competencies*, *soft skills* (Abrahams et al., 2019; Pirodda, 2022). La varietà delle denominazioni riflette l'altrettanta numerosità delle definizioni presenti in letteratura (Paron, 2019; Abbatangelo, 2022; Pirodda, 2022; Feraco et al., 2022); tutte si differenziano per delle sfumature e per il framework teorico sottostante, il che rende dispendioso un'organizzazione sistematica dei lavori inerenti alle competenze trasversali (Duckworth e Yeager, 2015). Infatti, non vi è un accordo all'interno della comunità scientifica sulla natura del costrutto, proprio a causa dell'assenza di una definizione univoca e di un'operationalizzazione chiara (Paron, 2019; Abbatangelo, 2022; Pirodda, 2022). Tuttavia, è possibile identificare dei punti di contatto tra le varie definizioni avanzate in letteratura, suggerendo la presenza di dimensioni sottostanti il costrutto che ne costituiscono la base (Soto et al., 2022). Sarebbe utile, dunque, partire dagli elementi in comune alle varie definizioni per lo sviluppo di una sistematizzazione delle competenze trasversali basata su dati empirici più che su speculazioni teoriche.

Capire le competenze per comprendere le *skills*

L'interesse per le competenze trasversali emerge dai risultati che la letteratura presenta relativamente all'associazione tra queste e la performance in ambito lavorativo (Pirodda, 2022; Abbatangelo, 2022). A parità di competenze pratiche e teoriche, le *soft skills* rappresentano un

fattore significativo e distintivo correlato alla qualità del lavoro (OECD, 2015; WEF, 2016; Paron, 2019), probabilmente per via di una componente meta-cognitiva (poiché sono abilità volte alla risoluzione dei problemi; Pirodda, 2022) e strategica (in quanto costituiscono una risorsa al fine della raccolta delle informazioni nell'ambiente e della connessione tra queste; Abbatangelo, 2022) che contribuisce maggiormente al successo. Tale componente svolge anche un ruolo per quanto riguarda la trasferibilità delle *soft skills* (EU, 2011), rendendole un costrutto versatile e trasversale ai diversi contesti e ambiti di vita. Data la pervasività delle competenze *soft*, è plausibile che queste occupino una posizione centrale anche in ambito scolastico: se le competenze trasversali costituiscono una base sulla quale poggia il benessere, e di conseguenza il successo personale (Commissione Europea [CE], 2016; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2018), è lecito ritenere che influenzino significativamente il rendimento di studentesse e studenti. Vi sono, infatti, diversi studi che mostrano un'associazione positiva tra le *soft skills* e variabili rilevanti per il contesto scolastico quali l'autoefficacia, l'esperire emozioni positive, la motivazione e il successo scolastico (Paron, 2019; Passaggi, 2022; Pirodda, 2022). Tuttavia, non sempre è chiara la natura di queste associazioni: per esempio, Feraco e colleghi (2022) riportano che alcune ricerche evidenziano la relazione diretta tra *soft skills* e successo scolastico, mentre altre suggeriscono che la relazione tra le due variabili è mediata da altri fattori (questo punto verrà approfondito successivamente). Ciò suggerisce l'assenza di uno studio approfondito dell'interazione tra le *soft skills* e le differenti componenti dello studio. Manca, infatti, una sistematizzazione dell'interazione tra i diversi fattori, con solo pochi modelli organizzativi delle competenze specifici al contesto scolastico (Feraco et al., 2022).

L'impatto delle competenze trasversali su entrambe gli ambiti lavorativo e scolastico è riassunto dalla definizione di *soft skills* proposta da Binkley e colleghi (2012), nella quale le abilità vengono descritte come: “*the skills that are essential for navigating education and the workplace in the current century*” (Abrahams et al., 2019). Per meglio comprendere la natura delle *soft skills*, è necessario partire dalla definizione delle competenze. Pirodda (2022) scrive: “*La competenza è [...] la capacità di svolgere un determinato compito, facendo riferimento ad abilità che possono essere insegnate e sviluppate tramite appositi training*”. L'autrice continua riportando le definizioni di Le Boterf (1994) e di Kechagias (2011). Per Le Boterf (1994) la competenza è un processo, che si esplica nel “saper fare bene”, di attivazione delle risorse personali in risposta a una richiesta da parte dell'ambiente. Anche Kechagias (2011) pone l'accento sul “saper fare bene”, riconducendo la competenza alla caratteristica del soggetto che permette di eseguire una “*performance di qualità*” (Pirodda, 2022). Le *soft skills* vengono così denominate per differenziarle dalle *hard skills*: le prime sono le competenze comportamentali e fanno riferimento alle abilità personali e relazionali; le

seconde indicano le conoscenze tecniche e professionali (Pirodda, 2022). Le *soft skills*, inoltre, sono caratterizzate dalla cosiddetta “*transferability*” (EU, 2011), ovvero la generalizzazione a diversi contesti di vita.

A tal proposito, Abbatangelo (2022) scrive:

“Se per *soft skill* si intende l’insieme delle competenze aspecifiche che fanno riferimento al <<*saper essere*>> dell’individuo, le *hard skill* sono conoscenze e competenze tecniche, pratiche e teoriche che l’individuo possiede e mette in atto per affrontare un compito”.

Paron (2019) pone una distinzione tra *basic skills* (abilità di base) e *key competencies* (competenze chiave). Le *basic skills* includono la capacità di comprensione del testo, le abilità digitali, numeriche e linguistiche e si configurano come abilità necessarie al funzionamento quotidiano (Paron, 2019); il loro potenziamento può rivelarsi utile nel contrasto del fenomeno NEET (Not in Employment, nor Education nor Training), di cui l’Italia registra un tasso del 24.9% (Council recommendation, 2018; Paron, 2019). Le *key competences*, costruite sulle *basic skills*, sono state definite dalla Commissione Europea (2006) come quelle abilità che ricadono all’interno della cornice del “*life long learning*”, necessarie al raggiungimento del successo sia individuale che comunitario. Nel 2018, il Consiglio ha aggiornato le *key competences*, di seguito elencate (Paron, 2019):

- 1) Literacy competence (Competenza alfabetica funzionale);
- 2) Multilingual competence (Competenza Multilinguistica);
- 3) Mathematical competence and competence in science, technology and engineering (Competenza Matematica e competenza in Scienze, Tecnologie e Ingegneria);
- 4) Digital competence (Competenza Digitale);
- 5) Personal, social and learning to learn competence (Competenza Personale, Sociale e capacità di Imparare a imparare);
- 6) Citizenship competence (Competenza in materia di Cittadinanza);
- 7) Entrepreneurship competence (Competenza Imprenditoriale);
- 8) Cultural awareness and expression competence (Competenza in materia di Consapevolezza ed Espressione culturali).

Soft skills e benessere

L'interesse per le *soft skills* è riconducibile agli anni '60: quando la comunità scientifica adottò una cornice teorica del benessere non focalizzata esclusivamente sulla componente biologica e la salute fisica (Abbatangelo, 2022). Dunque, negli anni successivi prese il via lo sviluppo di una concettualizzazione a più sfaccettature del benessere che tenesse conto della molteplicità dei fattori coinvolti nella determinazione dello stato di salute della persona (Paron, 2019). Il modello di salute finora utilizzato come riferimento, infatti, era di tipo biomedico, per cui il focus non era sulla persona, bensì sull'organismo (Antonietti e Confalonieri, 2015); inoltre, era assente qualsiasi riconoscimento del ruolo attivo del soggetto nel raggiungimento del benessere. Si riteneva dunque necessario formulare un modello di salute che includesse elementi riguardanti la responsabilità personale (Abbatangelo, 2022). Il processo che portò alla definizione di tale modello culminò nel 1986, quando, in occasione della Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, venne redatta la Carta di Ottawa (Paron, 2019; Abbatangelo, 2022). Il documento stabilì l'urgenza di spostare l'attenzione sui fattori interni all'individuo e di riconoscerne l'*agency* al fine di *“prevenire comportamenti a rischio e promuovere abitudini salutari”* (Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, 1986). Nella Carta di Ottawa (1986) apparve per la prima volta l'espressione *“life skills”* utilizzata in riferimento alle capacità personali necessarie per *“esercitare un maggior controllo sulla propria salute e sui propri ambienti”* (Paron, 2019). Questa espressione è una tra le numerose terminologie presenti nella letteratura sulle abilità socio-emotive-comportamentali, ma a livello storico si rivela di particolare importanza rispetto alle altre in quanto indice di come alla fine degli anni '80 già fosse chiaro il ruolo delle competenze trasversali nella promozione del benessere.

In realtà, nel 1948 l'Organizzazione Mondiale della Sanità presentava una concezione di salute inclusiva delle *life skills*, sebbene non denominate in questo modo: *“Si tratta di un concetto positivo che valorizza le risorse sociali e personali, oltre alle capacità fisiche”*. Nonostante quanto redatto nella Costituzione dell'OMS (1948), l'approccio biomedico costituirà il principale filone accademico sulla salute e il benessere per quasi 40 anni fino, appunto, all'introduzione esplicita delle *life skills* nella Carta di Ottawa (1986). Sulla scia di questo cambio di paradigma, fu proprio l'OMS (1993) a riconoscere nella scuola non solo il contesto di rilevanza maggiore per l'espressione delle *life skills*, ma anche l'ambiente dove queste meglio si sviluppano (Paron, 2019), in un'ottica di ripresa di quanto espresso nel 1948. La definizione delle *“life skills”* è stata ripresa e amplificata nel documento *“Life skills education for children and adolescents in schools”* (OMS, 1993), all'interno del quale si trova la seguente descrizione: *“abilità che portano a un*

comportamento flessibile e positivo e consentono agli individui di affrontare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana". La scuola si configura come il luogo ideale per l'apprendimento di tali abilità, in quanto l'interazione studente-insegnante garantisce la dinamicità e la partecipazione attiva dell'alunno necessarie alla loro acquisizione. Come riporta Paron (2019): "L'OMS considera la fascia di età ottimale per l'apprendimento di tali competenze [...] quella compresa tra i 6 e i 16 anni, in cui gli eventuali comportamenti a rischio di salute non sono ancora consolidati". Sempre l'OMS, nel 1999, nel documento "Partners in life skills education" indica le *life skills* come "abilità personali, sociali, interpersonali, cognitive, affettive, universali". Date queste definizioni (OMS, 1993;1999), è chiara la relazione tra *life skills* e benessere psicologico; benessere che non si configura come la semplice assenza di malattia, bensì come una condizione che favorisca lo sviluppo della capacità di impiegare le proprie risorse, sia cognitive che socio-emotive-comportamentali, queste ultime necessarie al mantenimento di relazioni stabili e durature (OMS, 2007).

Alcuni modelli delle *soft skills*

Il modello delle competenze di McClelland

La ricerca sulle competenze fu iniziata da McClelland (1973) nell'ambito della Psicologia delle Organizzazioni e quindi di selezione del personale, con la convinzione che le capacità non cognitive fossero più affidabili nel predire il successo lavorativo. Il Modello delle competenze di McClelland (1973) inizialmente prevedeva esclusivamente le capacità comunicative del personale, in seguito fu ampliato per comprendere l'orientamento al successo, il pensiero critico, la flessibilità, la curiosità, l'iniziativa e la leadership (McClelland, 1998). McClelland considera i tre bisogni di realizzazione, di affiliazione e di potere alla base rispettivamente di raggiungimento del successo, mantenimento del benessere e conseguimento degli obiettivi. Il modello di McClelland rientra all'interno dell'approccio individuale, per cui le *soft skills* sono da considerarsi come competenze stabili e interne al soggetto (Abbatangelo, 2022).

Le competenze trasversali secondo il World Economic Forum

Un ulteriore modello teorico e applicativo delle *soft skills*, specifico al contesto scolastico e all'interazione dell'alunno con l'ambiente di studio nel quale è inserito, è dato dal Forum Economico Mondiale (2016) nel report *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology*: le competenze trasversali vengono suddivise in 16 skills organizzate

all'interno di tre categorie, ovvero, le abilità scolastiche (*foundational literacies*), le competenze (*competences*) e le qualità (*character qualities*).

1. Le *Foundational Literacies* comprendono le abilità di base che lo studente applica quotidianamente al compito quali alfabetizzazione, conoscenza numerica, scientifica, informatica, culturale e civica e finanziaria.
2. Le *Competences*, ovvero, capacità di pensiero critico e di *problem-solving*, la creatività e la capacità di comunicare efficacemente al fine di garantire la collaborazione e la cooperazione costituiscono le competenze che lo studente impiega quando deve affrontare situazioni e sfide di maggiore complessità rispetto a quelle di tutti i giorni.
3. Le *Character Qualities* sono qualità intrinseche che emergono ogni qualvolta avviene un cambiamento o una modifica dell'ambiente: curiosità, iniziativa, persistenza, adattabilità, leadership e consapevolezza sociale e culturale.

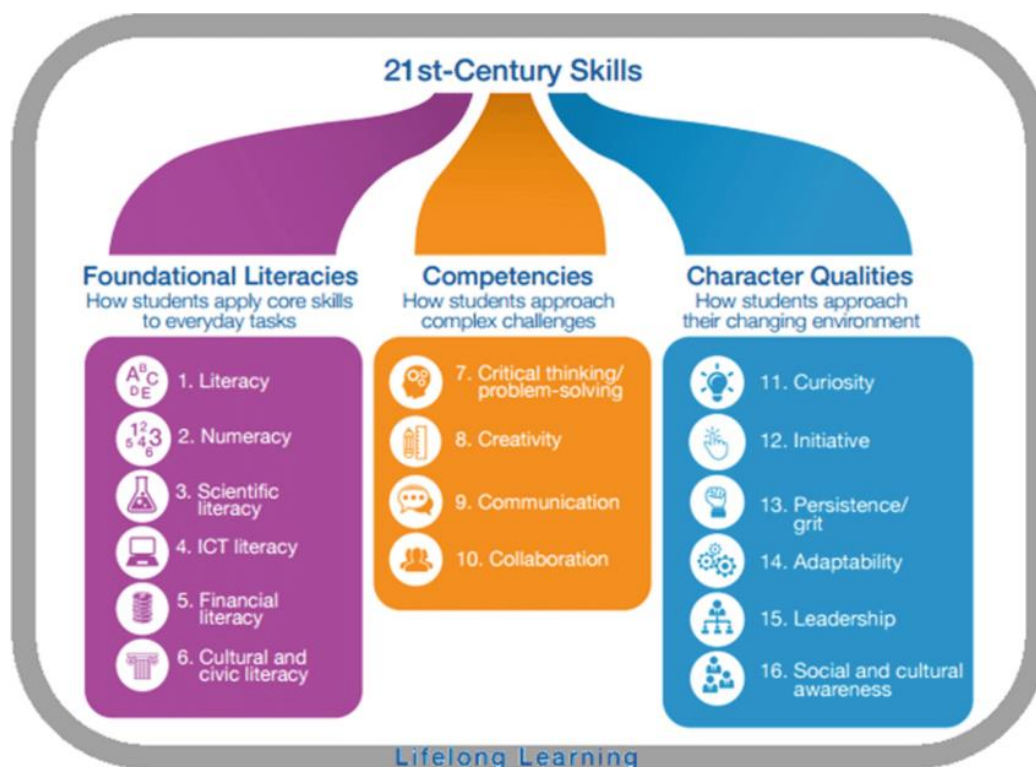


Figura 1. Le competenze del XXI secolo (WEF, 2016).

Le competenze trasversali nel contesto scolastico

Un modello più recente di sistematizzazione delle *soft skills*, così come concettualizzate dal WEF (2016), e del loro ruolo nel contesto scolastico è dato dallo studio di Feraco et al. (2022). Qui viene proposta un'organizzazione intraindividuale dell'apprendimento che include, oltre le *soft skills*,

anche le attività extracurricolari, le *achievement emotions*, le abilità cognitive, il *self-regulated learning* (SRL) e la motivazione in relazione a successo scolastico e soddisfazione di vita. Il punto principale del modello è che, contrariamente a quanto mostrato da precedenti ricerche, le *soft skills* non esercitano un'influenza solo sugli aspetti comportamentali, cognitivi ed emotivi dell'apprendimento, ma anche sul successo scolastico, seppur indirettamente. Per riassumere i risultati dello studio di Feraco et al. (2022), le *soft skills* sono associate positivamente alla soddisfazione di vita degli studenti, mentre l'impatto su *achievement emotions* e successo scolastico è mediato dall'apprendimento autoregolato e dalla motivazione. Infine, l'apprendimento autoregolato, la motivazione e le abilità cognitive esercitano un'influenza solo sul successo scolastico. Tale modello è frutto di diversi studi condotti dagli autori durante la pandemia di Covid-19. Il primo studio di Casali e colleghi (2020) indaga come le *soft skills* costituiscono una protezione contro il distress. Come riferimento, sono state adottate le *character strengths* (Peterson e Seligman, 2004), ovvero quelle caratteristiche individuali associate alla resilienza. Le *character strengths*, infatti, permettono di affrontare diverse sfide e costituiscono un supporto al benessere psicologico dell'individuo, determinando come questi affronterà le avversità (Peterson e Seligman, 2004). Queste si dividono in sei classi, per un totale di 24 *strengths*: saggezza, coraggio, umanità, giustizia, temperanza e trascendenza. Dunque, partendo dal presupposto che le *character strengths* siano correlate alla salute mentale e che finora sono presenti pochi studi che hanno analizzato la relazione tra questi costrutti in caso di pandemia, nella loro ricerca gli autori individuano quali *character strengths* hanno avuto la funzione di fattori di protezione dal distress durante la pandemia di Covid-19. Le *character strengths* correlano negativamente con l'ansia e la depressione come mostrato da una ricerca con studenti universitari su situazioni stressanti (Duan, 2016). Gli autori (Casali et al., 2020) trovano che le forze di trascendenza (speranza, amore, prudenza, perdono, zest) siano quelle maggiormente associate all'auto-efficacia e alla preservazione della salute mentale sia in situazioni avverse che non. Gli stessi autori successivamente indagano sulla relazione tra adattabilità e successo scolastico durante la didattica a distanza (Feraco et al., 2022). L'adattabilità è un costrutto che riguarda la regolazione di cognizioni, emozioni e comportamenti in situazioni che si distinguono per essere nuove, incerte e mutevoli (Martin et al., 2012, 2013). Può rivelarsi particolarmente utile per gli studenti in quanto correlata al coinvolgimento, quest'ultimo definito dagli autori (Feraco et al., 2022) secondo la concettualizzazione di Wang et al. (2019), per cui il costrutto è un fattore predittivo del successo accademico, comprendente diversi aspetti (comportamentale, cognitivo, emotivo e sociale) funzionali allo sviluppo di buone relazioni interpersonali con i compagni di classe e i docenti. Gli autori (Feraco et al., 2022), inoltre, ipotizzano che l'adattabilità abbia avuto un ruolo centrale per i ragazzi durante la didattica a

distanza, in quanto questa ha richiesto maggior apprendimento autoregolato. L'SRL, infatti, è tra i fattori non cognitivi maggiormente predittivi del successo accademico (Richardson, Abraham e Bond, 2012), in quanto concerne le strategie di studio attuate dall'alunno, così come la riflessione metacognitiva, il monitoraggio e l'autovalutazione (Martin et al., 2013). I risultati evidenziano il ruolo benefico dell'adattabilità, la quale influenza indirettamente il successo accademico, tramite mediazione dell'engagement e dell'apprendimento autoregolato. Questi risultati sono in linea con quanto mostrato da Feraco et al. (2021). Gli autori hanno evidenziato una correlazione diretta tra le *soft skills* e altri costrutti legati alla vita dello studente quali, apprendimento autoregolato, *achievement emotions*, motivazione e soddisfazione di vita. Inoltre, si registra una relazione indiretta tra *soft skills* e successo accademico, mediata da apprendimento autoregolato e motivazione.

Una nuova frontiera: le abilità sociali, emotive e comportamentali

Negli ultimi anni, un tentativo di concettualizzazione e organizzazione comune delle *soft skills* è stato avanzato dal gruppo di ricerca composto da Soto, Napolitano, Roberts, Sewell e Yoon. Un primo esempio di tale organizzazione è presente in Soto et al. (2020). L'articolo costituisce uno dei primi lavori del gruppo di ricerca sulle *soft skills*, qui denominate *SEB skills* (abilità SEB). Le *SEB skills*, ovvero le abilità socio-emotive-comportamentali (*social, emotional and behavioral skills*), vengono definite come la capacità del soggetto di attuare determinati comportamenti al fine di: coltivare e mantenere delle relazioni, regolare le proprie emozioni, gestire i propri obiettivi e imparare dall'esperienza.

L'interesse verso le *SEB skills* nasce dal presupposto che il successo di vita sia influenzato prevalentemente da fattori non cognitivi (Soto et al., 2022). È importante tenere in considerazione che il cosiddetto *life success* è multicausale, ovvero non esiste un solo fattore di natura biologica, psicologica o sociale responsabile del fenomeno (Napolitano, Sewell, Yoon, Soto e Roberts, 2021). Tuttavia, i ricercatori hanno tentato di individuare delle qualità e caratteristiche personali che influenzano positivamente lo sviluppo. Data l'assenza di una definizione univoca del costrutto, la ricerca sulle *SEB skills* è iniziata con diversi studi volti all'individuazione dei fattori chiave che ne costituiscono i principali aspetti (Soto et al., 2020). Innanzitutto, gli autori hanno identificato dei domini (o aree) all'interno dei quali organizzare le abilità (Napolitano et al., 2021). In seguito, sono stati considerati differenti approcci e strumenti, valutando quali fossero i più adatti alla misurazione delle abilità (Soto et al., 2022). Infine, il gruppo di ricerca ha tracciato l'evoluzione delle *SEB skills*

(Napolitano et al., 2021), descrivendone lo sviluppo fino all'adolescenza e i primi anni dell'età adulta e analizzando la relazione tra le abilità e i cosiddetti *life outcomes* (ovvero i fattori che indicano il successo). È possibile dividere il filone di ricerca sulle SEB *skills* in 3 macro-aree:

1. I lavori sulla definizione e sull'operazionalizzazione del costrutto;
2. Gli studi volti a individuare gli strumenti più adeguati per la misurazione delle SEB *skills*;
3. Gli studi sulla correlazione tra le SEB *skills* e i *life outcomes*.

La tassonomia delle SEB *skills*

Soto et al. (2020) delineano un modello all'interno del quale organizzare le SEB *skills*. Vi sono tre punti principali sui quali si basa il framework integrativo proposto:

1. Le SEB *skills* possono essere organizzate in una tassonomia a 5 categorie;
2. Le SEB *skills*, in quanto, abilità, sono concettualmente differenti dai tratti di personalità;
3. Tale differenza si riflette sul piano dell'operazionalizzazione.

Per quanto riguarda il primo punto, gli autori operano una rassegna della letteratura e concludono che questa sia sì ricca, ma caratterizzata da una disorganizzazione che non permette un avanzamento efficace nel campo. Come riportato da Abrahams et al. (2019), infatti, l'assenza del consenso sui costrutti che rappresentano le abilità socio-emotivo-comportamentali può essere causa di confusione. Nonostante vi siano diversi modelli costruiti su altrettante diverse basi teoriche, sono presenti dei punti di convergenza, ovvero:

1. In tutti i modelli, le *soft skills* sono poste all'interno di raggruppamenti che variano dai 3 ai 5;
2. Tali raggruppamenti, o domini, sono simili tra i vari modelli;
3. Vi è una sostanziale sovrapposizione tra le *skills* e i tratti di personalità del *Big Five* (John et al., 2008).

Gli autori paragonano diversi frameworks presenti in letteratura, sottolineando come questi siano simili sia a livello strutturale che di contenuto psicologico (Tabella 1), e riportano le 5 caratteristiche tipiche di tutte le tassonomie sulle *soft skills* di Duckworth e Yeager (2015):

1. Le *soft skills* costituiscono un vantaggio per il soggetto e per i suoi cari;
2. Si manifestano in determinate situazioni (sono contesto-specifiche);
3. Sono distinte dall'intelligenza;
4. Sono stabili;

5. Allo stesso tempo malleabili.

Tuttavia, secondo Soto et al. (2022), la definizione di Duckworth e Yeager (2015) risulta troppo ampia, in quanto include potenzialmente altri costrutti che correlano con le capacità ma che sono diversi da queste (come i tratti di personalità). Per ovviare questo problema, gli autori propongono di concettualizzare le *soft skills* come *SEB skills*, apportando due modifiche sostanziali alla definizione di Duckworth e Yeager (2015):

1. Viene indicato cosa sono le *SEB skills*, ovvero una manifestazione del comportamento sottoforma di capacità che possono essere migliorate tramite intervento;
2. Viene indicato cosa NON sono le *SEB skills*, ovvero si evidenzia come queste si differenziano dai tratti. Le capacità e i tratti sono costrutti che correlano, ma si distinguono in quanto hanno un diverso impatto sullo sviluppo.

Gli autori ritengono che queste due precisazioni rendono l'originale definizione di Duckworth e Yeager (2015) più accurata, in quanto identifica in modo preciso determinati comportamenti. Inoltre, questa definizione ha il merito di unire l'aspetto socio-emotivo e quello comportamentale (Soto et al., 2022). Il gruppo di ricerca introduce, quindi, una nuova tassonomia basata sui tratti del *Big Five* (Napolitano et al., 2021). Vi sono due motivi per questo: Il primo è che la tassonomia deve essere comprensiva e il secondo è che deve essere basata sull'evidenza (*evidence-based*). La comprensività della nuova tassonomia è data dal fatto che i tratti del *Big Five* sono associati a un ampio range di comportamenti, mentre l'evidenza è data dal fatto che la ricerca mostra che i *Big Five* riassumono le principali caratteristiche personali del soggetto (valide per più contesti culturali).

Come riportato dagli autori (Napolitano et al., 2021) i tratti di personalità hanno delle corrispettive *SEB skills*: l'Amicalità equivale ai comportamenti volti alla cooperazione, l'Estroversione si sovrappone all'interazione, la Stabilità Emotiva (vs. il Nevroticismo) corrisponde alla regolazione emotiva, mentre l'Apertura all'esperienza e la Coscienziosità equivalgono rispettivamente alla dimensione cognitiva del comportamento e alle attività di autogestione.

Sulla base di tale tassonomia, gli autori organizzano le SEB *skills* in 32 capacità singole (*skill facets*) poste all'interno di 5 domini (associati ai tratti del *Big Five*): Auto-gestione, Interazione sociale, Cooperazione, Resilienza emotiva e Innovazione.

<i>Big Five</i>	<i>SEB skills</i>
<i>Amicalità</i>	<i>Cooperazione</i>
<i>Estroversione</i>	<i>Interazione sociale</i>
<i>Stabilità Emotiva (vs. Nevroticismo)</i>	<i>Resilienza emotiva</i>
<i>Apertura all'esperienza</i>	<i>Innovazione</i>
<i>Coscienziosità</i>	<i>Auto-gestione</i>

Tabella riassuntiva delle analogie tra i *Big Five* e le *SEB skills*.

Self-management

Self-management skills (abilità di Auto-gestione, associate alla Coscienziosità), la capacità di perseguire i propri obiettivi e completare le attività.

Skill facets:

- *Task Management* (Gestione del compito): lavorare costantemente per portare a termine un compito e raggiungere i propri obiettivi
- *Time Management* (Gestione del Tempo): capacità di gestione ed efficace utilizzo del tempo a disposizione per completare un'attività
- *Detail Management* (Gestione del Dettaglio): lavorare in modo attento e avere cura per i dettagli
- *Organizational Skill* (Abilità di Organizzazione): organizzazione del proprio spazio personale
- *Responsibility Management* (Gestione della Responsabilità): portare a termine gli impegni, mantenere le promesse, prendersi le proprie responsabilità
- *Capacity for Consistency* (Capacità di essere Costanti): mantenere una routine, essere affidabili
- *Goal Regulation* (Regolazione degli Obiettivi): porsi degli obiettivi
- *Rule-following Skill* (Capacità di Seguire le Regole): seguire istruzioni, norme, regole
- *Decision-Making Skill* (Capacità di Prendere delle Decisioni): prendere decisioni in maniera deliberata

Social engagement

Social engagement skills (Abilità di Interazione Sociale, associate all'Estroversione), la capacità di interagire attivamente con gli altri, in gruppo o in coppia.

Skill facets:

- *Leadership Skill* (Capacità di Leadership): far valere la propria opinione o punti di vista, parlare al gruppo
- *Persuasive Skill* (Capacità di Persuasione): esporre la propria tesi in maniera efficace
- *Conversational Skill* (Capacità di Conversazione): iniziare e mantenere le relazioni
- *Expressive Skill* (Capacità di Espressione): comunicare i propri pensieri e sentimenti agli altri
- *Energy Regulation* (Regolazione dell'Energia): incanalare la propria energia in attività produttive

Cooperation

Cooperation skills (Abilità di Cooperazione, associate all'*Agreeableness*), la capacità di mantenere relazioni armoniose, sane e soddisfacenti.

Skill facets:

- *Teamwork Skill* (Capacità di Lavorare in Gruppo): lavorare in maniera efficace con gli altri per raggiungere obiettivi comuni
- *Capacity for Trust* (Capacità di Riporre Fiducia): perdonare e vedere il bello/i lati positivi negli altri
- *Perspective-Taking Skill* (Capacità di Cambiare Prospettiva): simpatizzare con gli altri e capire come si sentono
- *Capacity for Social Warmth* (Capacità di Fornire Supporto): far sentire gli altri a loro agio e renderli felici
- *Ethical Competence* (Competenze Etiche): comportarsi eticamente, anche in situazioni complesse e difficili

Emotional resilience

Emotional resilience skills (Abilità di Resilienza Emotiva, associate alla Stabilità Emotiva), regolare il proprio umore ed emozioni.

Skill facets:

- *Stress Regulation* (Regolazione dello Stress): regolare stress, ansia e paura
- *Capacity for Optimism* (Capacità di essere Ottimisti): mantenere un atteggiamento positivo in situazioni difficili
- *Anger Management* (Gestione della Rabbia): regolare rabbia e irritazione
- *Confidence Regulation* (Regolazione della Fiducia): essere gentili con se stessi, mantenere un atteggiamento positivo verso se stessi
- *Impulse Regulation* (Regolazione degli Impulsi): resistere coscientemente ai propri impulsi

Innovation skills

Innovation skills (Capacità di Innovazione, associate all'Apertura all'esperienza), la capacità di creare, interagire con l'arte, imparare da nuove idee ed esperienze.

Skill facets:

- *Abstract Thinking Skill* (Capacità di Pensiero Astratto): interagire con idee astratte
- *Creative Skill* (Abilità Creative): generare nuove idee
- *Artistic Skill* (Abilità Artistiche): creare e apprezzare l'arte
- *Cultural Competence* (Competenze Culturali): capire e apprezzare contesti culturali diversi dal proprio
- *Information Processing Skill* (Capacità di Elaborazione delle Informazioni): elaborare nuove informazioni e applicarle

Compound skills

Ai domini sopra elencati si aggiunge un'ulteriore area di organizzazione delle abilità che comprende *skills* trasversali a più "broad domains".

Compound skills (Abilità Trasversali), abilità che combinano aspetti di diversi domini.

Skill facets:

- *Adaptability* (Adattabilità): adattarsi al cambiamento e provare nuove esperienze
- *Capacity for Independence* (Autonomia): pensare, lavorare e prendere decisioni autonomamente
- *Self-Reflection Skill* (Auto-Riflessione): capire i propri pensieri e sentimenti

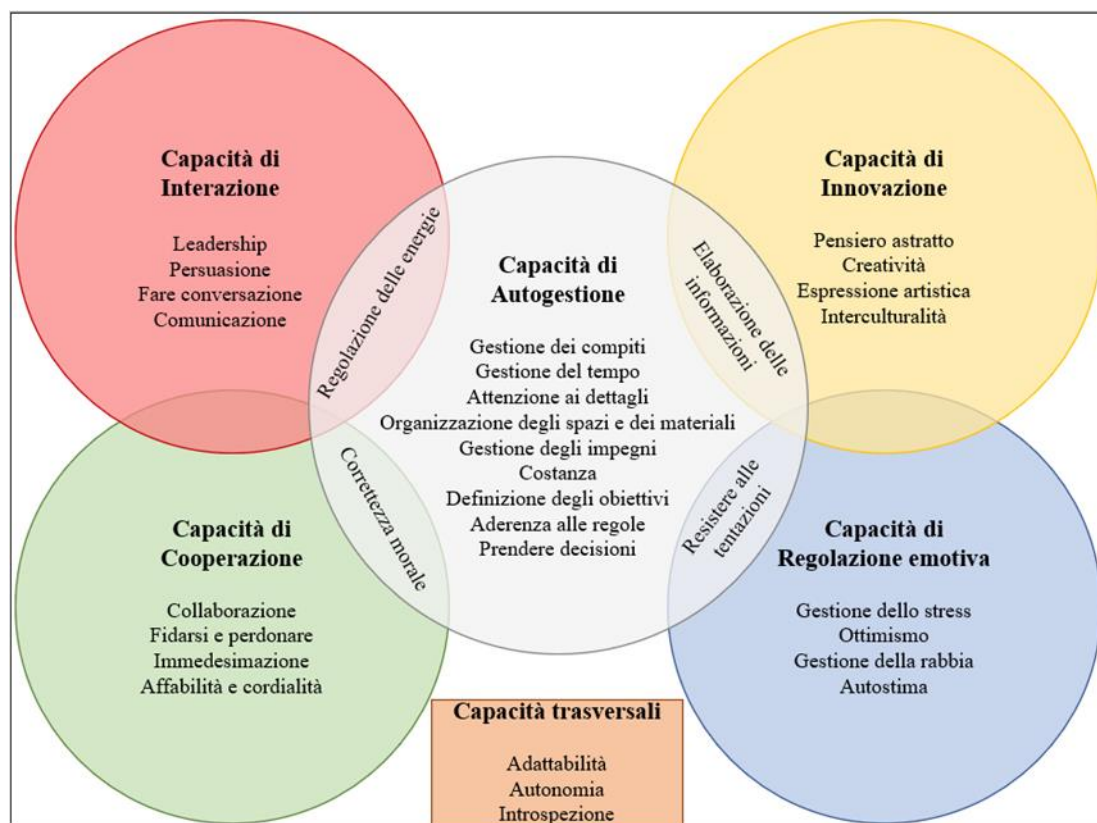


Figura 2. Le abilità SEB rappresentate nella Tabella riassuntiva riadattata da Napolitano et al. (2021).

Valutare le *soft skills*: Il questionario BESSI (*Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory*)

Soto et al. (2020) si chiedono qual è la tipologia di strumento più adatto alla misurazione delle *skills* così come concettualizzate. Gli autori ritengono fondamentale che le misure ideali debbano operationalizzare le SEB *skills* come capacità anziché come tratti. Gli *Standard Personality Inventories* "catturano" la manifestazione sotto forma di tratto di un comportamento (infatti sono presenti aggettivi e frasi tramite i quali si chiede al partecipante di descriversi; "quanto ti descrive questa frase?"; Soto et al., 2020). Misure alternative prevedono le valutazioni della performance (mettere i soggetti in situazioni che elicitano determinate capacità; esempio è il *Torrance Creativity Test* per la valutazione della creatività) e i *Situational Judgement tests*, compromesso tra test di performance e questionari che consistono nel presentare al partecipante un contesto ipotetico al quale rispondere con una determinata capacità, che verrà in seguito valutata. Tutte queste tipologie di strumenti presentano vantaggi e svantaggi. I questionari *self-reports* sono buoni in quanto permettono di valutare il proprio comportamento apportando informazioni significative

all'*assessment*, mentre gli *observer-reports* sono utili specialmente per la valutazione del comportamento infantile. Tuttavia, i questionari possono presentare problemi di bias di valutazione, riducendo l'abilità di performance di un comportamento al binomio bene-male (Soto et al., 2020). Tale bias è superato dai *performance tests* e dai *Situational Judgement tests*, ma vi sono altri problemi dati da queste misurazioni. I *performance tests* presentano problemi di affidabilità test-retest, mentre i *Situational Judgement tests* non sempre permettono di isolare le *skills* misurate, le quali risultano eccessivamente correlate o tra loro o con le abilità cognitive (il che si traduce in una bassa validità di discriminazione).

Gli autori (Soto et al., 2020; Napolitano et al., 2021) ritengono che i questionari o *skills inventories* siano lo strumento migliore per misurare le abilità, in quanto combinano i vantaggi sia dei test di personalità che dei *behavioral tasks*. Un esempio di *skill inventory* è il BESSI, *Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory*, uno strumento comprensivo di misurazione delle SEB *skills* sviluppato dal gruppo di ricerca di Soto et al. (2022). Gli autori hanno condotto diversi studi pilota per validare gli item che costituiscono il questionario, arrivando a un totale di 192. Per questi primi studi, sono stati utilizzati strumenti sia *self-report* che *observer-report*, con campioni di migliaia di adulti e adolescenti. Per quanto riguarda la somministrazione *self-report*, il partecipante indica su una scala di valutazione quanto bene è in grado di attuare il comportamento o l'abilità descritto/a dall'item. La forma standard del BESSI chiede al partecipante di valutare quanto bene attua un determinato comportamento, ma per alcune abilità altre scale risultano più appropriate. Per esempio, per valutare il livello di esperienza in una determinata capacità, si chiede al partecipante di indicare su una scala da 1 a 5 quanto si ritiene principiante, intermedio o esperto; o ancora quanto ritiene facile attuare un certo comportamento su una scala da 1 a 5 (da molto facile a molto difficile). Nel caso di somministrazione *observer-report*, invece, viene valutato il comportamento della persona target. Gli autori sono giunti a un'organizzazione finale di 32 *skills* poste all'interno dei 5 domini sopra elencati (la misura dei domini è ottenuta calcolando la media delle valutazioni fornite). Inoltre, hanno dimostrato che il BESSI converge con altri strumenti di misurazione sia delle *skills* che dei tratti, fornendo informazioni aggiuntive rispetto a queste ultime; i domini del BESSI convergono con misure pre-esistenti, con una validità superiore a quella del questionario *Big Five*. In uno studio longitudinale con studenti di scuola superiore risulta che queste misure predicano numerosi *life outcomes* (Soto et al., 2020). A conferma di questi risultati, Soto et al. (2024) riportano che i domini del BESSI, nonostante la larga sovrapposizione con i tratti del *Big Five*, aggiungono informazioni maggiormente predittive degli *outcomes*.

Lo strumento è disponibile in diverse versioni che variano in termini di numero di item, dettaglio delle descrizioni e tempo richiesto per la compilazione. La versione completa del BESSI di 192 item, il cui tempo di somministrazione è pari a 20 minuti, misura tutte le 32 *skill facets* organizzate nei 5 domini. Esistono finora tre versioni brevi: il BESSI-96, il BESSI-45 e il BESSI-20 (Sewell et al., in press). Il BESSI-96 è ritenuta dagli autori una forma più efficiente ma meno precisa dello strumento, adatto ad una valutazione veloce delle stesse abilità *facets* della versione completa. È costituito da 96 item e il tempo di somministrazione è pari a 10 minuti. Il BESSI-45 è una versione breve che fornisce una valutazione generale dei 5 domini. È costituito da 45 item e può essere somministrato in 5 minuti. Il BESSI-20, tramite soli 20 item, fornisce una valutazione generale dei 5 domini in due minuti. Sono in sviluppo versioni personalizzate del BESSI, contenenti item volti a valutare esclusivamente le capacità di un determinato dominio o una singola abilità tra le *skill facets*. Gli autori sottolineano come le versioni brevi, in particolar modo, il BESSI-45 e il BESSI-20, siano adatte a contesti di ricerca che necessitano di ottenere dei profili generali delle SEB *skills* in tempi ridotti. Per i disegni di ricerca longitudinali, invece, la somministrazione della forma completa del BESSI o del BESSI-96 garantisce una maggiore validità dei risultati, in quanto si ottengono analisi più precise relativamente alle *skill facets*. Infine, è da tenere in considerazione il fatto che il questionario è stato originariamente sviluppato nel contesto statunitense per essere usato da adolescenti e adulti. Per garantirne la validità e l'affidabilità sia dal punto di vista evolutivo che culturale, gli autori stanno lavorando a una versione *self-report* per bambini e a diversi progetti di traduzione. Il BESSI è stato finora adattato e tradotto in italiano (Feraco et al., 2023), tedesco (Lechner et al., 2022) e spagnolo (Postigo et al., 2024). Tutte le tre versioni tradotte dello strumento mostrano buone proprietà psicometriche: in particolare, l'affidabilità test-retest, la validità convergente con i tratti di personalità e la struttura organizzativa in domini e *skill facets* sono analoghe a quelle della versione originale. Questi risultati confermano, quindi, la validità del BESSI come strumento utile alla misurazione delle SEB *skills* in ambito clinico e di ricerca in diversi contesti culturali.

Skills e tratti: le differenze

Riprendendo la definizione di Soto et al. (2020), le SEB *skills* rappresentano la capacità dell'individuo di mettere in atto un comportamento al fine di raggiungere un determinato scopo o rispondere alle richieste dell'ambiente. Questa risulta cruciale per distinguere le SEB *skills* dai tratti di personalità e dall'intelligenza. I tratti di personalità sono tendenze cognitive, affettive e comportamentali; pertanto, gli autori li definiscono *cross-situational*, ovvero trasversali a diverse

situazioni. Le *skills*, invece, sono capacità: sono deviazioni da tali tendenze, adoperate solo quando richiesto dal contesto; sono situazione-specifiche. Vi è comunque una sovrapposizione tra *skills* e tratti poiché un determinato comportamento si può manifestare sia come tendenza che come capacità. La presenza di un certo tratto, infatti, comporta una probabilità maggiore di mettere in atto un determinato comportamento; di conseguenza, la competenza in quel comportamento aumenta. Tuttavia, questo pattern non copre tutti i contesti: gli autori riportano l'esempio di una studentessa introversa (tratto di personalità) ma che durante un progetto di gruppo riesce ad attuare comportamenti assertivi (*skills*) per garantire la cooperazione.

Un ulteriore elemento di differenza tra i costrutti è dato dal fatto che le SEB *skills*, pur essendo competenze utili in tutto l'arco di vita, assumono una rilevanza maggiore in momenti specifici (Freund et al., 2019; Soto et al., 2020). Per esempio, le abilità di *social engagement* risultano più salienti durante l'adolescenza e i primi anni dell'età adulta che in periodi successivi. Altre capacità, invece, sono caratterizzate dalla trasversalità al *life-span*. Sempre su questa via, Soto et al. (2020) sottolineano come le SEB *skills* giochino un ruolo critico durante le transizioni cognitive e sociali dell'adolescenza. Per quanto riguarda le prime, gli autori ritengono che in questo periodo si sviluppino 4 abilità SEB (1. *perspective-taking skill*, 2. *abstract thinking skill*, 3. *impulse regulation* e 4. *goal regulation*) specifiche per diverse transizioni sociali. Ad esempio, la *perspective taking skill* contribuisce allo stabilirsi di relazioni sane e durature, mentre le capacità di pensiero astratto sembrano essere correlate al coinvolgimento civico. La regolazione degli impulsi risulta cruciale per la creazione di abitudini salutari e per la prevenzione di comportamenti a rischio, infine la regolazione degli obiettivi è necessaria per la definizione delle proprie aspirazioni e aspettative per il futuro.

Sulla base di quanto appena citato, gli autori (Soto et al., 2020) ritengono necessario giungere a una tassonomia condivisa delle SEB *skills*; come riconosciuto dalle comunità di ricerca negli ambiti psicologico, economico e dell'apprendimento sociale ed emotivo (SEL), le SEB *skills* sono associate ai cosiddetti *life outcomes*. L'importanza delle SEB *skills* deriva quindi dal fatto che queste, influenzando gli *outcomes*, contribuiscono al successo nella vita. Ad esempio, le abilità di Autogestione possono aiutare gli studenti a essere più coinvolti con l'ambiente scolastico e ad avere voti più alti. Le capacità di Interazione sociale e di Cooperazione sono fondamentali per mantenere delle relazioni sane e soddisfacenti. La Regolazione Emotiva correla con la percezione positiva della propria vita e del proprio stato di benessere psico-fisico. Le abilità del dominio dell'Innovazione sono utili per il perseguimento dei propri obiettivi in ambito sia artistico che scientifico. Ognuno ha debolezze e punti di forza in questi domini, pertanto, misurare le *skills* aiuta

a individuarli e quindi a migliorarsi, sviluppando nuove capacità o potenziando quelle già presenti. Il principale focus della ricerca di Soto et al. (2021) è sulle *skills* come fattore predittivo dei *life outcomes* negli adolescenti, quali: *voti scolastici, prestazione ai test standardizzati, coinvolgimento o impegno accademico, interessi professionali, status sociale, qualità delle relazioni, impegno civico, benessere e comportamenti prosociali/azioni di volontariato*. Tutto questo, controllando il potere predittivo dei tratti del Big Five per indagare se le SEB *skills* aggiungono più informazioni relativamente agli *outcomes* rispetto ai primi. La ricerca mostra che i tratti di personalità predicono i cosiddetti *life outcomes* anche dopo aver controllato variabili quali intelligenza e fattori demografici. Gli autori ritengono che il potere predittivo delle SEB *skills* sia ancora più forte di quello dei tratti. A sostegno della loro tesi, portano una ricerca di Sackett, Zedeck e Fogli (1988) che dimostra come la *maximal performance* (capacità) costituisca un predittore più forte rispetto alla *typical performance* (tratti o tendenza) per quanto riguarda gli *occupational outcomes* (in questo caso è stata valutata la performance dei cassieri dipendenti in diversi supermercati). I tratti sono una media della performance, mentre le capacità ne rappresentano la massima espressione (Soto et al., 2021).

Soto e colleghi (2024) riportano i seguenti risultati inerenti le correlazioni tra *skills* e *life outcomes*: le abilità di Autogestione sono associate a successo accademico, responsabilità sociale e soddisfazione di vita; le abilità di Interazione sono associate a status sociale, interessi imprenditoriali, attivismo e volontariato; le abilità di Cooperazione sono associate alla qualità delle relazioni di amicizia e comportamenti d'aiuto; le abilità di Resilienza Emotiva sono associate positivamente al coinvolgimento accademico e negativamente ad ansia e depressione; infine, le abilità di Innovazione sono associate ai valori della responsabilità e alla cittadinanza attiva.

Vengono, inoltre, riportate le correlazioni tra i tratti del BIG5 e gli *outcomes* come dimostrazione della sovrapposizione tra questi e le SEB *skills*: l'Estroversione e l'Amicalità correlano positivamente con lo status sociale e l'accettazione dai pari, mentre la Coscienziosità correla con la performance scolastica e lavorativa; la Stabilità Emotiva è associata al benessere e correla negativamente con la psicopatologia; infine, l'Apertura all'esperienza è associata all'interesse per le occupazioni artistiche.

Un altro studio condotto dal gruppo di ricerca (Soto et al., 2023) conferma l'influenza positiva delle abilità SEB sui costrutti scolastici. Partendo da diverse meta-analisi che mostrano come il dominio del *Self-Management* sia correlato ai voti, mentre il tratto dell'Apertura all'esperienza sia maggiormente associato ai voti standardizzati, Soto et al. (2023) riportano che le abilità e i tratti influenzano il successo accademico in modi diversi. I tratti, infatti, in quanto tendenze, influenzano

i voti, mentre le capacità, in quanto “*maximal performance*” (Sackett et al., 1988) determinano gli *standardized test scores*. Nel loro studio (Soto et al., 2023), gli autori mostrano come il *Self management* (sia come capacità che come tratto) correli con i voti scolastici, mentre solo l’Innovazione come capacità correla con gli *standardized test scores*. Oltre queste associazioni, è stata trovata una relazione positiva tra *social engagement* e obiettivi aspirazionali educativi.

Analogamente agli studi sulle *soft skills* condotti durante la pandemia da Covid-19 (Casali et al., 2020; Feraco et al., 2022), Sewell et al. (2023) portano avanti una ricerca sull’influenza delle SEB *skills* sui *life outcomes* in quel periodo. Sulla base di ricerche precedenti che hanno dimostrato l’esistenza di una correlazione tra il volontariato e le SEB *skills*, gli autori hanno analizzato la relazione tra questi due costrutti durante la pandemia di Covid-19. Come evidenziato da Soto et al. (2022), le abilità di cooperazione, *perspective-taking*, *abstract-thinking* e *leadership* promuovono le azioni di volontariato, ma dato il ruolo svolto dalla capacità di regolazione dello stress durante la pandemia, gli autori hanno aggiunto anche quest’ultimo fattore alla loro analisi. I risultati mostrano che cooperazione, *perspective taking skills*, *abstract thinking skills*, *leadership skills* e regolazione dello stress incidono positivamente sul volontariato, in particolare per portarlo a termine una volta iniziato (Sewell et al., 2023).

Per concludere

Gli studi presentati finora mostrano come le SEB *skills*, in quanto capacità di comportamento e regolazione negli ambiti sociale, emotivo ed esperienziale, sono trasversali a diversi contesti di vita. Infatti, sono positivamente associate sia ai *life outcomes* (quali responsabilità, qualità delle relazioni amicali e cittadinanza attiva, per citarne alcuni) sia ai costrutti scolastici (in particolare al rendimento). Le SEB *skills* giocano, quindi, un ruolo centrale nel percorso scolastico degli alunni. Tuttavia, non è ancora chiaro il meccanismo sottostante la relazione tra queste variabili. Le ricerche presentate in questo capitolo, infatti, non evidenziano un rapporto causale tra i costrutti, ma delle correlazioni. È plausibile, dunque, che altri fattori contribuiscano all’associazione positiva tra SEB *skills* e successo scolastico. Come riportato più volte in questo capitolo, manca ancora una sistematizzazione delle SEB *skills* e del loro ruolo nel contesto scolastico, soprattutto in relazione ad altre variabili di interesse per gli studenti. Ad esempio, non vi sono ancora studi che analizzano le SEB *skills* in relazione allo *student engagement*, ovvero il coinvolgimento scolastico, che costituisce parte integrante del processo di studio. Dato lo studio di Feraco e colleghi (2022) relativi al ruolo di mediazione svolto dall’*engagement* nell’associazione tra *soft skills* e rendimento

scolastico, è possibile ipotizzare che anche per le SEB *skills* si riscontrino risultati analoghi. Per questo motivo, il prossimo capitolo sarà incentrato sullo *student engagement*, esplorando il costrutto per comprendere come questo si possa inserire all'interno di un modello più ampio di concettualizzazione del successo scolastico che includa anche le SEB *skills*.

SECONDO CAPITOLO – Il costrutto di *Student*

Engagement

Un costrutto multifaccettato, definizioni e modelli

Negli anni '50 vengono pubblicati i primi lavori sullo *student engagement* (Lester, 2013). Lo psicologo americano Tyler (1949), nel suo *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, descrive l'apprendimento come processo di costruzione del sapere da parte dello studente: “*It is what he does that he learns, not what the teacher does*”. Successivamente, Astin (1984) usa l'approccio teorico di Tyler (1949) come base per sviluppare il concetto di *student involvement* (Groccia, 2018), centrato sull'esperienza dello studente (Trowler, 2010). Nella sua pubblicazione, Astin (1984) espone l'associazione positiva tra *involvement* e successo accademico; risultato confermato da Kuh (2001) che, tramite il *National Survey of Student Engagement* (NSSE; un questionario che analizza l'*engagement* in studenti universitari), evidenzia la correlazione tra *student engagement* e rendimento in studenti universitari. Non è chiara, però, la direzione della relazione, ovvero se sono alti livelli di coinvolgimento a determinare buoni voti o se sono questi ultimi a fungere da “*spinta*” per un *engagement* maggiore (Kuh, 2001).

Dal lavoro di Astin (1984) è nato l'interesse per lo *student engagement* in ambito sia psicologico che educativo, tant'è che entrambe le discipline presentano corpus letterari molto vasti e diversificati, volti a indagare la relazione tra *student engagement* e varie misure di *outcome* rilevanti per gli studenti. Tale attenzione rivolta all'*engagement* è data probabilmente dall'alto potere predittivo del costrutto (Trowler, 2010; Lam et al., 2014). Lo *student engagement*, infatti, è da tempo considerato indice del successo scolastico e della qualità dello studio (Groccia, 2018), e per questo assume particolare rilevanza all'interno della prospettiva del *life-long learning* (Abbas et al., 2022). Secondo Mameli e Passini (2017), il motivo per cui l'*engagement* è sempre più studiato risiede nella natura “*sinergica*” del costrutto, sia individuale che sociale: l'apprendimento è un'esperienza sì personale, che riguarda il singolo, ma plasmata dalle relazioni che rendono il processo dipendente dal contesto nel quale avviene. Infine, non è da sottovalutare il ruolo dell'*engagement* come strumento di equità sociale. Kuh (2001) dimostra che l'*engagement* è più significativo nel determinare il successo scolastico di quanto lo possono essere le condizioni socio-economiche di partenza, la scuola frequentata e le risorse e i finanziamenti dei quali questa dispone.

Nonostante ciò, una categorizzazione sistematica del costrutto è iniziata solo recentemente (Lester, 2013). Taylor e Parsons (2011) affermano che prima degli anni 2000, la ricerca sullo *student*

engagement veniva portata avanti con l'obiettivo strumentale di “*far sì che gli studenti rimanessero a scuola*”, più per questioni di prestigio degli istituti che per un reale interesse verso lo studente. È avvenuto però un cambio di paradigma all'interno di questo filone di ricerca, che adesso è guidato dalla volontà di preservare il benessere di studentesse e studenti, oltre che di aiutarli a raggiungere il successo. Come riportano Taylor e Parsons (2011): “*Il coinvolgimento scolastico si configura sia come una strategia per l'apprendimento che come indice della qualità dello studio*”. Secondo questa definizione, l'*engagement* è sia il processo che il risultato (o *outcome*). L'obiettivo è dare priorità all'esperienza dello studente, per una didattica improntata alla ricerca scientifica che possa rendere significativamente migliore l'apprendimento di studenti e studentesse, specialmente all'interno della scuola superiore di secondo grado (Trowler, 2010). Si tratta, quindi, di proporre attività che favoriscono lo *student engagement*, secondo quanto riportato in alcuni studi (nell'ultimo paragrafo del capitolo verranno forniti degli esempi di tali attività), data l'associazione tra questo e il rendimento.

Il Modello “*Development-in-Sociocultural Context*”

Un aspetto centrale dell'*engagement* è la trasversalità del costrutto. Questa costituisce la base sulla quale poggia un modello di recente sviluppo il cui obiettivo è sistematizzare la letteratura sull'*engagement* riassumendone i risultati in un approccio integrativo. Il modello *Development-in-Sociocultural-Context* (Sviluppo nel Contesto Socioculturale) di Wang, Henry e Degol (2019) integra le numerose componenti psicologiche, sociali, cognitive e culturali alla base dell'*engagement* degli studenti. Secondo il modello, l'*engagement* costituisce il punto d'intersezione tra contesto, fattori individuali e *outcomes* (da qui la trasversalità del coinvolgimento), tant'è che gli autori definiscono l'*engagement* come “*una lente olistica per comprendere come gli studenti interagiscono con le attività volte all'apprendimento*” (Wang, Henry e Degol, 2019). Il modello prevede che tra gli elementi che contribuiscono alla determinazione del livello di *engagement*, un ruolo importante è svolto dalle competenze e dal *self-appraisal*. Gli autori individuano nelle competenze le abilità cognitive e socio-emotive, mentre il *self-appraisal* coincide con l'autoefficacia, il valore attribuito all'attività da svolgere e la motivazione. Entrambe queste variabili sono strettamente associate agli aspetti sociali: dunque, la qualità dell'esperienza situata all'interno di un dato contesto determina quanto e se lo studente parteciperà a una determinata attività. Questo perché l'aspetto emotivo dell'esperienza può favorire o intaccare lo sviluppo delle competenze e dell'autoefficacia dello studente e, di conseguenza, dell'*engagement*. La relazione tra

questo e i fattori descritti dal modello è, infatti, di tipo circolare: alti livelli di *engagement*, ad esempio, non solo contribuiscono a buoni *outcome* di apprendimento ma fungono anche da rinforzo delle competenze e del *self-appraisal*. Ad esempio, gli autori riportano che nei bambini, ad alti livelli di *engagement* segue un maggiore supporto dato dal contesto, ovvero dagli adulti e dai pari, che a sua volta incide positivamente sull'autoefficacia.

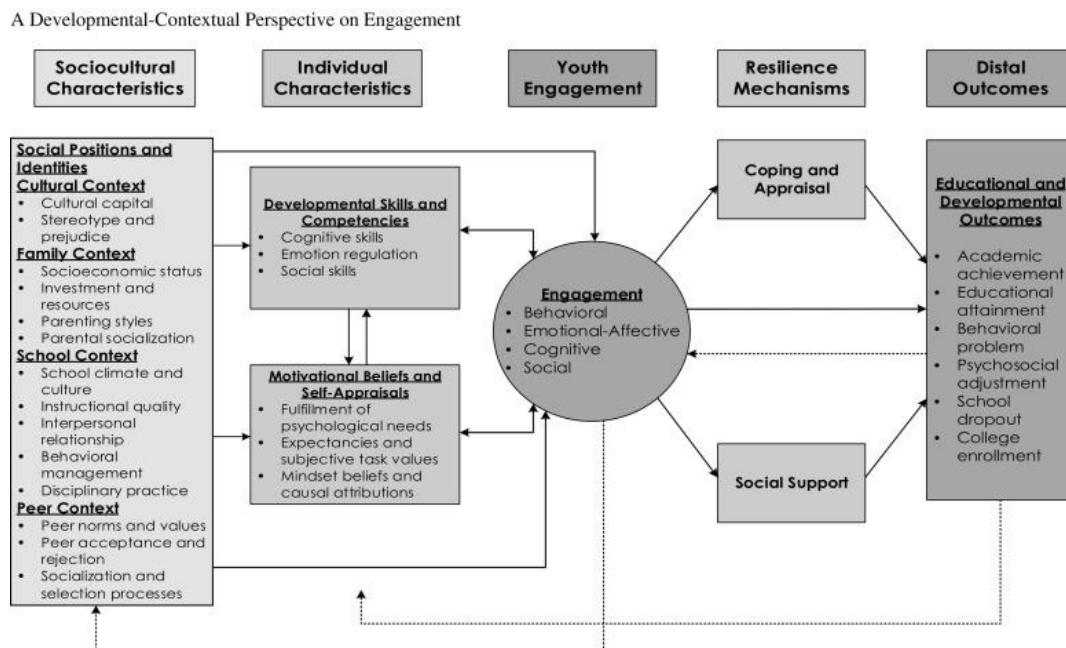


Figura 3. Il modello integrativo dell'*engagement* Development-in-Sociocultural-Context. In Wang, Henry e Degol (2019).

La tripartizione dello *student engagement*

Il modello precedente identifica nella multidimensionalità una caratteristica chiave dell'*engagement*, tant'è che una delle concettualizzazioni più recenti si focalizza proprio su questo. Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004) propongono una definizione dello *student engagement* comprensiva di tre dimensioni: comportamentale, emotiva e cognitiva.

L'*engagement* comportamentale consiste nella partecipazione alle attività scolastiche/accademiche. Fredericks et al. (2004) hanno individuato tre aspetti della dimensione comportamentale che includono una buona condotta, ovvero seguire le regole, l'essere coinvolti pienamente nel processo di apprendimento, dunque prestare attenzione ed essere persistenti lungo il percorso di studi, e infine essere parte attiva del contesto scolastico.

L'*engagement* emotivo o affettivo comprende gli atteggiamenti, gli interessi e i valori, così come il senso di appartenenza alla scuola e le relazioni con docenti e compagni di classe. Anche per questa dimensione sono stati definiti tre aspetti, quali l'affettività (*affective reactions*), le risposte emotive e l'identificazione con la scuola. L'affettività può manifestarsi sotto forma di interesse, ansia, noia, felicità e tristezza. Le risposte emotive consistono nei sentimenti, positivi e/o negativi, provati verso la scuola. Infine, l'identificazione riguarda il senso di comunità che emerge dall'ambiente scolastico.

L'*engagement* cognitivo è comprensivo degli elementi sia motivazionali che metacognitivi. Questa dimensione si divide in una componente psicologica e una prettamente cognitiva. La componente psicologica indica il tempo e gli sforzi impiegati nel processo di apprendimento così come la gestione delle difficoltà nella comprensione dei concetti. La componente cognitiva, invece, riguarda l'auto-regolazione e l'applicazione delle strategie di studio.

Anche Trowler (2010) commenta la tripartizione, evidenziando le caratteristiche degli studenti coinvolti su ciascun livello:

1. Gli studenti coinvolti a livello comportamentale mostrano conformità alle norme e l'assenza di comportamenti oppositivi.
2. Gli studenti coinvolti a livello affettivo esperiscono emozioni positive, così come interesse, gioia e senso di appartenenza.
3. Gli studenti coinvolti a livello cognitivo sono orientati alla padronanza del compito e della modalità di apprendimento.

Trowler (2010) ritiene che, in quanto multidimensionale, uno studente può essere coinvolto su uno o due livelli e non esserlo nell'altro, oppure mostrare un coinvolgimento negativo. L'autore, infatti, propone che ogni dimensione sia posizionata lungo un continuum con due poli opposti, positivo e negativo. Qui i poli non indicano un giudizio di valore ma l'atteggiamento verso una determinata attività che può esprimersi sotto forma di approvazione o rifiuto della stessa. Lo spazio tra i due poli, invece, corrisponde all'assenza di *engagement*. Ad esempio, partecipare con entusiasmo e interesse alle lezioni indica un *engagement* positivo, mentre mostrarsi oppositivi è indice di *engagement* negativo. Infine, non frequentare indica assenza di *engagement*. Riporto la tabella esemplificativa del modello.

Table 1: Examples of positive and negative engagement

	Positive engagement	Non-engagement	Negative engagement
Behavioural	Attends lectures, participates with enthusiasm	Skips lectures without excuse	Boycotts, pickets or disrupts lectures
Emotional	Interest	Boredom	Rejection
Cognitive	Meets or exceeds assignment requirements	Assignments late, rushed or absent	Redefines parameters for assignments

Figura 4. Tabella descrittiva delle componenti dell'engagement. In Trowler (2010).

È comunque importante, per avere esiti positivi, che l'engagement avvenga lungo tutte e tre le dimensioni (Groccia, 2018). Trowler (2010) così scrive: “*Acting without feeling engaged is just involvement or even compliance; feeling engaged without acting is dissociation*”.

Le misure dell'engagement

Date le diverse sfaccettature dello *student engagement*, sono necessarie diverse tipologie di strumenti per misurare il costrutto (Mandernach, 2015). I vari metodi prevedono l'utilizzo di: strumenti *self-report*, valutazioni da parte degli insegnanti, interviste, tecniche di campionamento esperienziale, campioni di lavoro, osservazione diretta, interviste, *checklists* e casi studio. Ogni tipologia di strumento presenta dei vantaggi e delle limitazioni, ad esempio, le valutazioni *self-report* prevedono meno costi rispetto alle altre forme, in quanto permette ai soggetti stessi di indicare quanto sono coinvolti in una data attività, misurando così gli aspetti non direttamente osservabili dell'engagement. Tuttavia, vi sono problemi relativi all'accuratezza delle risposte, in quanto i dati sono forniti dai partecipanti tramite un'auto-valutazione. I limiti riguardanti l'accuratezza sono superati dall'osservazione diretta, dalle *checklists* e dalla valutazione da parte di terze persone (ad esempio, i docenti), ma non vengono colti gli aspetti del costrutto che invece possono essere raccolti da strumenti *self-report*. Le altre forme, invece, permettono di raccogliere informazioni maggiormente dettagliate e individualizzate, ma ciò compromette la generalizzabilità dei risultati. Nei prossimi paragrafi vengono descritti gli strumenti *self-report* più utilizzati per misurare le diverse dimensioni dello *student engagement*.

Un progetto internazionale

Seguendo la tripartizione di Fredricks et al. (2004), Lam et al. (2014) hanno dato il via a un progetto internazionale di ricerca per misurare lo *student engagement* in più Paesi. Prima di tutto, gli autori si sono preoccupati di indicare il costrutto con una definizione chiara e univoca: date le diverse sfaccettature dell'*engagement*, la letteratura non ha ancora raggiunto un'operazionalizzazione condivisa (Lam et al., 2014). Secondo gli autori, i problemi riscontrati nella definizione sono dati dalla confusione e sovrapposizione tra i fattori che caratterizzano il costrutto (le dimensioni), gli antecedenti (o fattori contestuali) e le variabili di *outcome*. Probabilmente, ciò è dovuto al fatto che ogni dimensione dello *student engagement* è riconducibile ad altri costrutti psicologici. Per esempio, la dimensione affettiva (in particolare i sentimenti verso l'apprendimento), riflette la motivazione intrinseca. Lo sforzo e la persistenza, elementi della dimensione comportamentale, sono già da tempo studiati singolarmente e vi è un'ampia letteratura al riguardo. Infine, l'elaborazione delle informazioni, parte della dimensione cognitiva, è studiato nell'ambito dell'apprendimento autoregolato. Differenze dell'operazionalizzazione nella letteratura sono riscontrate anche da Mameli e Passini (2017). Ad esempio, gli autori riportano delle discrepanze tra le caratteristiche dell'*engagement* affettivo secondo il modello di Fredricks et al. (2004) e altre concettualizzazioni che escludono le emozioni esperite verso i pari e gli insegnanti, considerando rilevanti solo le *affective reactions* relative all'apprendimento. Non vi è un accordo nemmeno sulle componenti dell'*engagement* comportamentale: si è proposto che questa dimensione include anche la disciplina, che secondo Lam et al. (2014) costituisce una misura di *outcome*, non una caratteristica del costrutto. Date tali dissonanze, Lam et al. (2014) hanno definito lo *student engagement* come un metacostrutto che prevede il coinvolgimento nelle attività scolastiche e l'impegno investito nel processo di apprendimento. Di seguito, le caratteristiche di ogni dimensione secondo gli autori:

1. **L'*engagement* affettivo** include il senso di appartenenza, l'identificazione con la scuola e l'interesse per l'apprendimento;
2. **L'*engagement* comportamentale** prevede l'essere partecipativi durante le lezioni, la frequenza e il completamento delle attività;
3. **L'*engagement* cognitivo** comprende l'uso delle strategie e l'apprendimento auto-regolato.

Lo studio ha previsto la partecipazione di ricercatori da 12 Paesi (Austria, Canada, Cina, Cipro, Estonia, Grecia, Malta, Portogallo, Romania, Corea del Sud, Regno Unito e Stati Uniti) con l'obiettivo di testare le proprietà psicometriche della scala. Tra le ipotesi degli autori vi sono quelle relative alla validità di costrutto e quelle inerenti alla validità concorrente. Per quanto riguarda la

validità di costrutto, gli autori hanno ipotizzato un modello a due ordini dove le dimensioni dalle quali è composto il costrutto (comportamentale, affettiva e cognitiva) costituiscono i fattori di primo ordine, mentre lo *student engagement* totale è il fattore di secondo ordine. A livello di validità concorrente, sono state ipotizzate forti correlazioni tra lo *student engagement* e vari fattori contestuali quali il supporto fornito dagli insegnanti, il supporto dei genitori e dei pari. Le altre ipotesi riguardavano la correlazione positiva dell'*engagement* con il rendimento scolastico, la condotta e le emozioni positive relative alla scuola (di conseguenza, si è ipotizzata una correlazione negativa tra *engagement* ed emozioni negative). Lo strumento è stato somministrato a un campione di studenti di scuola secondaria di secondo grado provenienti dai 12 Paesi sopra elencati (300 studenti per ogni Paese). Si tratta di un questionario di 33 item distribuiti all'interno di tre sottoscale che rappresentano le dimensioni dello *student engagement*: 9 item per la sottoscala della dimensione affettiva, 12 item per la sottoscala della dimensione comportamentale e altri 12 per la sottoscala della dimensione cognitiva. Gli item delle sottoscale affettiva e comportamentale prevedono di indicare quanto si è d'accordo con le affermazioni riportate su una scala a 5 punti (dove 1 indica il completo disaccordo e 5 indica l'essere completamente d'accordo). Per quanto riguarda gli item della sottoscala cognitiva, viene chiesto di indicare quanto spesso si effettua l'azione descritta, anche qui su una scala da 1 a 5 (dove 1 indica "mai" e 5 indica "sempre"). Tutte le ipotesi dei ricercatori sono state confermate. Lo strumento mostra una buona consistenza interna e una buona affidabilità test-retest; inoltre, i dati rientrano nel modello a due ordini sopra citato. È stato riscontrato che gli studenti riportano alti livelli di *engagement* quando i docenti usano strategie d'insegnamento più motivanti e forniscono supporto emotivo. Diverso è il ruolo del supporto dai pari: questo è sì importante, ma, per quanto riguarda gli interessi e i problemi relativi alla scuola, il supporto degli insegnanti assume un peso maggiore. Le associazioni tra l'*engagement* e il supporto dei genitori possono essere paragonate a quanto detto per il supporto degli insegnanti. Infatti, risultano più alte rispetto al supporto dei pari.

Sono state riscontrate correlazioni significative ma non forti tra *student engagement* ed emozioni: si registrano una correlazione positiva moderata tra *engagement* ed emozioni positive e una correlazione negativa bassa tra il costrutto e le emozioni negative. Gli autori ipotizzano che l'assenza di forti correlazioni sia dovuta alle differenze culturali nell'espressione delle emozioni. Infine, si evidenzia una forte correlazione delle dimensioni comportamentale e affettiva con la performance accademica e la condotta, mentre la correlazione è bassa per la dimensione cognitiva. Gli autori ipotizzano che ciò possa essere dovuto a un orientamento alla performance, ovvero l'interesse a ricevere una valutazione positiva piuttosto che all'apprendimento in sé.

Oltre i modelli classici: la dimensione “agency”

Nonostante i disaccordi in letteratura sopra menzionati, la tripartizione di Fredricks et al. (2004) è stata quella maggiormente condivisa e accettata fino ad anni recenti. Un’ulteriore proposta è stata avanzata da Reeve (2012), il quale ritiene che il modello di Fredricks et al. (2004) debba tenere in considerazione un altro aspetto, ovvero l’*agency*. Secondo Reeve (2012), infatti, il modello necessita di un’aggiunta che gli permetta di coprire il costrutto dello *student engagement* nella sua totalità. L’autore, pur riconoscendo la validità del modello di Fredricks et al. (2004), ritiene che questo “cattura” esclusivamente la natura reattiva dell’*engagement*. Ovvero, finora la tripartizione si è focalizzata sulle risposte e le reazioni dell’alunno ai contributi apportati dall’insegnante, ignorando l’iniziativa dello studente nel processo di apprendimento. Manca dunque quella parte relativa ai comportamenti proattivi e trasformativi che Reeve (2012) riconduce all’*agency*, definita dall’autore come “*the process in which students proactively try to create, enhance, and personalize the conditions and circumstances under which they learn*”. Un’altra definizione di *agency* è data da Mameli e Passini (2019), i quali, successivamente a una rassegna della letteratura sul costrutto, concludono che il punto in comune tra le varie definizioni riscontrate sia il focus sull’abilità dell’individuo di trasformare le pratiche sociali alle quali partecipa. Nel contesto scolastico, ciò si traduce nel “*potere di influenzare*” l’apprendimento da parte dello studente. Normalmente, vi è uno squilibrio di tale “*potere di influenzare*” all’interno della classe, con l’insegnante che esercita un maggiore controllo sulle attività didattiche rispetto agli studenti (Mameli e Passini, 2019). Per misurare questa nuova dimensione, Reeve (2013) sviluppa l’*Agentic Engagement Scale* (AES), uno strumento a cinque item che valuta il contributo “*transazionale*” che lo studente apporta al contesto di apprendimento. Anche se poco utilizzata, finora la scala ha mostrato buone proprietà psicometriche sia in Asia che in Europa Occidentale (Mameli e Passini, 2017). Complessivamente, la dimensione agentic dell’*engagement* è positivamente influenzata da un ambiente che favorisce la motivazione e la realizzazione dei bisogni di autonomia, relazione e competenza così come definiti dalla teoria dell’Autodeterminazione (Reeve, 2012). Infine, l’*agency* dimostra essere una dimensione che influenza significativamente il successo scolastico (Reeve, 2013).

Mameli e Passini (2019) conducono uno studio con l’obiettivo di modificare l’AES (Reeve, 2013). Gli autori aggiungono altri cinque item volti a valutare il contributo originale dello studente (1 item), il contributo transazionale con i pari (1 item) e il contributo transazionale e critico con l’insegnante (3 item). La ricerca si è posta come obiettivi principali i seguenti:

1. Verificare che i nuovi item siano riconducibili alla dimensione dell’*agency*;

2. Testare la validità della nuova versione dell'AES esplorando la relazione con altre dimensioni.

Gli autori, infatti, ipotizzano che la dimensione dell'*agency* correla positivamente con le dimensioni comportamentale, cognitiva e affettiva dello *student engagement*, con la motivazione all'apprendimento e con il successo accademico. I risultati dello studio mostrano che, da un punto di vista statistico, gli item aggiunti rientrano nel fattore *agency*, con proprietà psicometriche migliori di quelle della scala di Reeve (2013). Da un punto di vista teorico, le ipotesi relative alla correlazione positiva tra *agency* e le tre dimensioni dello *student engagement* e tra *agency* e motivazione sono state confermate. Tuttavia, non è emersa una correlazione positiva tra *agency* e successo accademico.

Data l'inclusione della componente agentic nel modello di concettualizzazione dello *student engagement* (Reeve, 2012), Mameli e Passini (2017) portano avanti uno studio con l'obiettivo di testare le proprietà psicometriche di uno strumento frutto della combinazione di due questionari: la *Student Engagement Scale* (Lam et al., 2014) e l'Agentic Engagement Scale (Reeve, 2013). Viene testata la validità della concettualizzazione a quattro dimensioni dello *student engagement* su un campione di 1210 studenti italiani di scuola secondaria di secondo grado. La ricerca si pone due obiettivi principali: verificare la validità della struttura a quattro dimensioni del costrutto e analizzare la validità concorrente del questionario. In particolare, gli autori avevano ipotizzato l'esistenza di una correlazione positiva dell'*engagement* con una buona relazione con i pari e il successo accademico, così come una correlazione negativa tra *engagement* e distress. Gli autori riscontrano una buona affidabilità interna delle quattro dimensioni. Le analisi mostrano che i partecipanti tendono ad attribuire punteggi più estremi alle dimensioni affettiva e cognitiva e punteggi medi alle dimensioni comportamentale e dell'*agency*. Vi sono delle differenze di genere: le ragazze riportano punteggi più alti per gli item della dimensione comportamentale, mentre i ragazzi riportano punteggi più alti per la dimensione dell'*agency*, in contrasto con quanto riscontrato da Reeve (2013), che invece non evidenziava alcuna differenza di genere in merito. In linea con le ipotesi, la dimensione affettiva mostra una correlazione positiva moderata con la relazione con i pari e il successo accademico, mentre si registra un'alta correlazione negativa con il distress. La dimensione comportamentale mostra un'elevata correlazione positiva con il successo accademico, una correlazione positiva moderata con la relazione con i pari e una correlazione negativa moderata con il distress. La dimensione cognitiva mostra le correlazioni più deboli. La dimensione agentic, infine, mostra una correlazione positiva moderata con la relazione con i pari, una correlazione positiva bassa con il successo accademico e una correlazione negativa moderata con il distress.

Lo *student engagement* a scuola: alcuni studi

La ricerca in ambito educativo

La letteratura è ricca di ricerche che esplorano la relazione tra coinvolgimento scolastico e altri costrutti rilevanti nel contesto educativo, utilizzando il *National Survey of Student Engagement* (NSSE). Ad esempio, Miller, Fassett e Palmer (2021) hanno condotto uno studio sulla relazione tra *achievement goal orientation* (l'orientamento al raggiungimento degli obiettivi) e *student engagement*. Gli autori considerano il primo un predittore del secondo, in quanto l'orientamento al raggiungimento degli obiettivi costituisce la motivazione degli studenti ad intraprendere e completare determinate attività, facilitando dunque l'apprendimento. Per la loro ricerca, gli autori hanno raccolto i dati da un campione di 8500 studenti universitari frequentanti il primo e l'ultimo anno i cui istituti di appartenenza avevano partecipato al NSSE nel 2015. Attraverso analisi di regressione, gli autori sono giunti alla conclusione che l'orientamento alla padronanza predice positivamente lo *student engagement*. Tuttavia, nella loro ricerca, Miller et al. (2021) non hanno usato come riferimento il modello di Fredricks et al. (2004), ma degli “*indicatori*” quali: l'apprendimento con i pari, l'esperienza con il personale docente e l'ambiente accademico. L'apprendimento con i pari riguarda la collaborazione tra gli studenti, mentre l'esperienza con il personale fa riferimento alle interazioni tra studenti e istituzione accademica così come all'efficacia dell'insegnamento. Infine, la valutazione dell'ambiente concerne la qualità delle relazioni all'interno di un contesto supportivo o meno. Anche se concettualmente differenti dal modello di Fredricks et al. (2004) è possibile che tali costrutti si sovrappongano in parte alle dimensioni affettiva, cognitiva e comportamentale dell'*engagement*, date le somiglianze tra quanto descritto da Miller et al. (2021) e le definizioni delle dimensioni del coinvolgimento così come riportare nel modello triarchico.

Un altro progetto di ricerca che ha previsto l'utilizzo dei dati raccolti tramite l'NSSE è lo studio di Pike, Kuh e McCormick (2010). Gli autori hanno analizzato l'associazione tra la partecipazione degli studenti alle attività di gruppo volte a favorire l'apprendimento e l'*engagement*. La ricerca ha utilizzato i dati di 76,587 studenti tra il primo e l'ultimo anno di college raccolti durante la somministrazione dell'NSSE del 2004. I risultati indicano una forte correlazione positiva tra la partecipazione alle cosiddette “*learning communities*” e l'*engagement*. Le “*learning communities*” vengono definite come gruppi di studenti che frequentano dei corsi organizzati attorno a una tematica che funge da filo conduttore, per i quali è richiesto di svolgere attività fuori dal contesto della classe. L'associazione positiva tra *student engagement* e rendimento suggerisce che

frequentare i gruppi di studio costituisce un fattore di mediazione tra l'*engagement* e il successo accademico. Dunque, la partecipazione ai gruppi di studio è associata a un aumento dell'*engagement*, che a sua volta correla positivamente con il successo.

Come evolve l'*engagement*: studi longitudinali

Quanto emerso porterebbe a pensare come gli anni di pandemia da COVID-19, durante i quali è venuto a mancare il contatto con i pari, abbiano influenzato il percorso educativo degli studenti. Infatti, Salmela-Aro et al. (2021) hanno condotto uno studio con l'obiettivo di individuare i fattori protettivi che mitigano gli *outcome* negativi sullo sviluppo durante le crisi. Hanno quindi realizzato una ricerca longitudinale con alunni di elementari e medie (un campione di 2755 studenti in totale) per analizzare le variazioni nel benessere (con particolare attenzione al burnout) e nell'*engagement*. La prima somministrazione è avvenuta nel 2019, mentre la seconda nel 2020. Contestualmente, è stato osservato lo sviluppo delle competenze socio-emotivo-comportamentali così come definite dall'OECD (2015). Gli studenti hanno compilato un questionario di un'ora volto a misurare i costrutti di *student engagement*, burnout, competenze socio-emotive comportamentali e fattori di *background*. Sono stati delineati cinque profili relativamente al benessere degli studenti:

1. **Normativo**, gli studenti che ricadono in questo profilo mostrano un leggero declino nelle varie misure di *outcome*, specialmente per quanto riguarda lo *student engagement*, in accordo alla letteratura sullo sviluppo;
2. **Declino moderato**, gli alunni riportano livelli più bassi in *student engagement* e nelle competenze socio-emotive, così come livelli maggiori di burnout;
3. **Declino alto**, come per il profilo precedente, anche qui gli alunni presentano livelli più bassi di benessere rispetto al periodo antecedente la pandemia, soprattutto per quanto concerne il senso di appartenenza;
4. **Incremento moderato**, gli studenti presentano un aumento della resilienza accademica;
5. **Incremento basso**, gli studenti riportano livelli leggermente più alti di grinta, che l'OECD (2015) identifica come autodisciplina e persistenza.

Gli studenti i cui livelli di benessere ed *engagement* hanno subito un incremento sono anche quelli che riportano un miglioramento nelle competenze socio-emotivo-comportamentali quali curiosità, grinta e resilienza accademica. Quest'ultimo costrutto indica la capacità dello studente di far fronte alle sfide in ambito accademico. Questi risultati dimostrano che l'*engagement* è strettamente correlato sia al benessere generale degli studenti che alle competenze relazionali. Questi risultati sono confermati da Salmela-Aro e Upadyaya (2020): gli studenti che hanno riportato livelli più alti di curiosità, grinta e resilienza accademica, ma anche di senso di appartenenza, avevano più

probabilità di ricadere nel profilo caratterizzato da livelli più alti di *engagement*. Le competenze relazionali costituiscono, quindi, un fattore protettivo che compensa l'influenza di stress e burnout sul percorso scolastico.

Un'altra ricerca longitudinale che indaga l'evoluzione dell'*engagement* è data dal contributo di Maricutoiu e Sulea (2019). Gli autori hanno misurato lo *student engagement*, il burnout e l'autoefficacia di 135 studenti universitari ai quali è stato richiesto di compilare dei questionari relativi ai costrutti menzionati per un totale di 5 volte durante il secondo semestre. I risultati mostrano un aumento del burnout durante l'evoluzione del semestre, mentre i livelli di *student engagement* non hanno subito modifiche significative e in generale si è registrato un piccolo incremento del costrutto. Data l'associazione negativa tra coinvolgimento e burnout, gli autori avevano ipotizzato una diminuzione dei livelli di *engagement* con l'aumentare di quelli relativi al burnout. Una possibile spiegazione è data dal ruolo dell'auto-efficacia: secondo gli autori, questa svolge un ruolo di mediazione nella relazione tra *engagement* e burnout, in quanto alti livelli di percezione dell'efficacia compensano gli effetti del burnout, non alterando quindi negativamente l'evoluzione dello *student engagement*.

L'*engagement* e i costrutti scolastici

Di seguito, riporto degli studi che mostrano come ciascuna dimensione dell'*engagement* sia associato in maniera specifica a diverse variabili coinvolte nell'apprendimento. Dierendonck et al. (2023) hanno condotto uno studio per indagare l'associazione tra motivazione e *student engagement*, in quanto entrambi i costrutti sono componenti del processo di apprendimento correlati ad *outcome* positivi quali il successo scolastico. Gli autori hanno lavorato sui dati raccolti durante uno studio condotto nel 2017 e nel 2018 su un campione di 4127 studenti di scuola secondaria di secondo grado, i quali hanno compilato un questionario relativo alla motivazione e all'*engagement*. I risultati mostrano come la motivazione spiega quasi il 66% della varianza dell'*engagement* totale e tra il 5% e il 35% della varianza di ogni specifica dimensione (cognitiva, affettiva e comportamentale) del costrutto. Un dato interessante è il ruolo di mediazione svolto dall'*engagement* affettivo nella relazione tra motivazione e le altre dimensioni dell'*engagement*: ovvero, la motivazione costituisce un predittore dell'*engagement* affettivo, che a sua volta predice l'*engagement* comportamentale esercitando un'influenza sulla performance. Heffner e Antaramian (2015) conducono uno studio sulla relazione tra soddisfazione di vita e *student engagement*, dato che sono poche le ricerche che hanno indagato l'associazione tra questi due costrutti. I dati sono stati raccolti da uno studio sul benessere e l'*engagement* svolto nell'anno scolastico 2009-2010 con un campione di 814 alunni di scuola media. Tramite una regressione, gli autori evidenziano la

relazione tra *life satisfaction* e *student engagement*, per cui ad alti livelli di soddisfazione di vita sono associati alti livelli di coinvolgimento. Viene evidenziato anche un effetto di mediazione dato dal genere per quanto riguarda la correlazione tra *life satisfaction* e *achievement*: alti livelli di soddisfazione di vita sono associati a un alto rendimento sia nei maschi che nelle femmine, ma l'incremento di questo è più significativo nelle ragazze che nei ragazzi. Secondo gli autori, ciò è forse dovuto al ruolo della *life satisfaction* come fattore protettivo di fronte ai livelli più bassi di auto efficacia riportati dalle ragazze rispetto ai coetanei. Quindi, gli autori ipotizzano che la correlazione più forte tra *life satisfaction* e rendimento nelle ragazze sia associata ai minori livelli di auto efficacia. I risultati di Dierendonck et al. (2023) e di Heffner e Antaramian (2015) sono confermati da Wong et al. (2023), i quali mostrano la correlazione dell'*engagement* con il successo scolastico e il benessere. In particolare, il successo è fortemente associato alla dimensione comportamentale, mentre il benessere mostra una correlazione più forte con la dimensione affettiva. Per quanto riguarda la dimensione cognitiva, Earl et al. (2023) hanno condotto una ricerca longitudinale che indaga la relazione tra l'*engagement* cognitivo e la cosiddetta "*cognitive fatigue*", ovvero uno stato di "*ridotta vitalità*" (Earl et al., 2023) dovuto sia a fattori fisici che psicologici con conseguenze negative sulla memoria di lavoro e l'attenzione. Lo studio ha previsto la somministrazione di diversi questionari volti a misurare la *cognitive fatigue*, l'*engagement* cognitivo e la soddisfazione relativa al contesto scolastico, per un totale di quattro misurazioni su un campione di 361 adolescenti frequentanti scuole secondarie di primo e secondo grado. I risultati rivelano che ad un'alta soddisfazione scolastica corrispondono un alto *engagement* cognitivo e una bassa fatica. Gli autori ipotizzano che ciò sia dovuto al fatto che gli studenti con alta soddisfazione scolastica percepiscono di poter ottenere un buon rendimento e tale percezione contribuisce ad un incremento dell'*engagement*. La soddisfazione scolastica potrebbe costituire, dunque, un elemento promotore dell'*engagement* e di conseguenza del processo di apprendimento dello studente. Infine, dei risultati interessanti sulla dimensione agentic sono dati dal contributo di Jang e colleghi (2023). Lo studio longitudinale ha previsto la partecipazione di 2908 studenti di scuola secondaria di primo e di secondo grado, ai quali è stato chiesto di riportare i propri livelli di *agentic engagement* e la percezione di quanto gli insegnanti fossero supportivi della loro autonomia. I questionari sono stati somministrati quattro volte durante l'anno scolastico. I risultati mostrano la natura bidirezionale della relazione tra i costrutti: "*Basandosi sulla percezione degli studenti, l'agentic engagement porta a un aumento dell'insegnamento supportivo dell'autonomia e un insegnamento supportivo dell'autonomia porta a un maggiore agentic engagement*" (Jang et al., 2023). Quindi, l'*agentic engagement* e una tipologia di insegnamento supportivo dell'autonomia degli studenti si influenzano positivamente a vicenda, in una relazione circolare.

Come promuovere l'*engagement*

La letteratura educativa è ricca di spunti su come promuovere il coinvolgimento degli studenti, favorendone un alto mantenimento nel tempo. Data la correlazione dello *student engagement* con successo scolastico, soddisfazione scolastica, autostima, abilità cognitive e pensiero critico (Astin, 1984; Kuh, 2001; Trowler, 2010), gli educatori stanno tentando di includere tecniche per incentivare l'*engagement* all'interno dei curricula scolastici/accademici (Lester, 2013). Alcune delle attività che possono affiancare la didattica sono lavori di gruppo o in coppia (in generale, che prevedono la collaborazione tra pari), esercizi di pensiero critico e *problem-solving* (Taylor e Parsons, 2011; Groccia, 2018). Queste riguardano perlopiù l'interazione tra alunni durante l'orario scolastico. Secondo Kuh (2001), l'*engagement* è dato dalle attività alle quali gli studenti partecipano per raggiungere l'obiettivo desiderato e da come i docenti incentivano il coinvolgimento in tali attività. Dunque, l'*engagement* è frutto sia degli sforzi dello studente che del docente. Groccia (2018), in quest'ottica, propone anche attività caratterizzate dal contatto tra studente e insegnante da svolgere al di fuori del contesto istituzionale. L'autore, infatti, propone un modello di *student engagement* che prevede attività da svolgere fuori dalla classe, ampliando quello di Burns et al. (2004), focalizzato sulla necessità di promuovere l'*engagement* durante gli orari della didattica. Le attività sono pensate per studenti universitari, tant'è che l'autore propone tutoraggi, seminari ed esperienze di ricerca come momenti di contatto tra studente e insegnante da svolgere al di fuori del contesto accademico. È comunque possibile adattare queste attività alla scuola, specialmente considerando che possono costituire anche un'opportunità di promozione delle competenze trasversali (Feraco et al., 2022). Il modello di Groccia (2018) prevede anche attività extracurricolari per coltivare le relazioni con i pari: l'autore suggerisce la realizzazione di gruppi di studio e di attività sportive o in generale extracurricolari all'insegna della collaborazione. Il punto centrale è che l'apprendimento può essere migliorato in maniera efficace tramite la promozione dei contatti tra studenti e istituzione scolastica al di fuori delle consuete attività didattiche. Secondo l'autore, tali attività favoriscono il passaggio da un apprendimento passivo, che ha nell'alunno un semplice recipiente di nozioni e informazioni, a uno di tipo attivo, in cui lo studente è protagonista del proprio percorso di studi e costruisce la conoscenza e il sapere. L'apprendimento attivo spiegherebbe anche la relazione tra *engagement* e successo scolastico: la partecipazione costante alle attività e il coinvolgimento espongono studenti e studentesse a un *feedback* continuo che porta a uno sviluppo in positivo delle competenze di studio (Kuh, 2001). Riporto uno schema del modello di Groccia (2018). Il motivo per cui è importante investire tempo ed energie nell'interazione con i pari e i docenti fuori dal

contesto scolastico/accademico è dato dal fatto che gli studenti si mostrano più coinvolti quando applicano ciò che imparano ad attività concrete e rilevanti nella vita quotidiana.

Figure 1.1. A Model of Student Engagement (Adapted from Burns et al. 2004; Groccia and Hunter 2012)



Figura 5. Il modello dello *Student Engagement* in Groccia (2018).

Si può concludere che lo *student engagement* è un costrutto i cui benefici sono trasversali a più contesti e livelli sociali (così come concettualizzato nel modello di Wang et al., 2019), che agisce a livello individuale e sistemico e con esiti positivi sia per gli alunni che per l'istituzione scolastica (Trowler, 2010).

Da questa breve rassegna, si può dedurre come lo *student engagement* sia un costrutto multifaccettato la cui relazione con altri costrutti educativi non è ancora stata pienamente esplorata. La complessità del coinvolgimento scolastico è sicuramente un punto di forza sia dal punto di vista teorico che pratico. Nel primo caso, è possibile inserire il costrutto all'interno di un modello completo ed esplicativo sul processo di apprendimento dello studente. Nel secondo, la complessità dell'*engagement* lo rende adatto agli interventi di potenziamento, data la sua influenza su diverse variabili d'interesse. È importante considerare che tale complessità può rivelarsi anche una debolezza del costrutto, soprattutto per quanto concerne l'operationalizzazione (Lam et al., 2014). Il rischio è quello di ampliare eccessivamente il costrutto, sovrapponendolo ad altre variabili che, per quanto associate all'*engagement*, rappresentano fenomeni separati ma che, a causa delle definizioni poco accurate, rientrano nella concettualizzazione dello *student engagement*. Infine, emerge l'interazione tra *engagement*, competenze socio-emotivo-comportamentali e altri fattori (ad

esempio, autoefficacia e soddisfazione di vita) nel determinare il successo scolastico. Ciò suggerisce che la relazione tra *student engagement* e *SEB skills* sia simile a quella evidenziata negli studi di cui sopra; tale associazione, infatti, sarà tra gli obiettivi della ricerca oggetto del prossimo capitolo.

TERZO CAPITOLO – Il progetto di ricerca

Obiettivi

Dai precedenti capitoli emerge che la rilevanza delle SEB *skills* è data dalla loro trasversalità a diversi contesti di vita, tra cui quello scolastico, in quanto associate positivamente al rendimento, al coinvolgimento, alla qualità delle relazioni con i pari e al perseguimento degli obiettivi (Soto et al., 2020; 2024). Nonostante ciò, mancano degli studi che approfondiscano la relazione tra le SEB *skills* e i costrutti d'interesse per gli studenti, tra cui lo *student engagement*. Il costrutto correla positivamente con la soddisfazione di vita (Heffner e Antaramian, 2015), la soddisfazione scolastica (Earl et al., 2023) e il rendimento (Kuh, 2001). Secondo le ricerche di Feraco et al. (2022) e di Salmela-Aro et al. (2020; 2021), lo *student engagement* è anche associato alle competenze trasversali o *soft skills* così come definite dai modelli del WEF (2016) e dell'OECD (2015). Dunque, è plausibile che le stesse associazioni si riscontrino tra coinvolgimento scolastico e SEB *skills*.

Il presente studio, infatti, ha l'obiettivo di indagare la relazione tra competenze trasversali, *student engagement*, soddisfazione di vita, soddisfazione scolastica e rendimento. Nello specifico, abbiamo esaminato se le competenze trasversali influenzano positivamente la motivazione di studentesse e studenti, portandoli ad avere un atteggiamento positivo nei confronti dello studio e della scuola e se contribuiscano al loro mantenimento nel tempo. Le analisi sono state svolte relativamente ai dati della prima somministrazione. Inizialmente sono state eseguite delle correlazioni tra le variabili per verificare l'esistenza di una relazione tra queste. In seguito, sono state svolte delle regressioni multiple per quantificare l'effetto che ogni dominio delle SEB *skills* ha sulle differenti dimensioni dello *student engagement*. Ciò è stato conseguito esaminando quanto le SEB *skills* e lo *student engagement* risultano associati a soddisfazione di vita, soddisfazione scolastica, burnout e rendimento. Cogliere questi aspetti potrebbe consentire di sviluppare una maggiore consapevolezza in merito all'importanza delle competenze trasversali e del loro impatto sul benessere e sul rendimento degli studenti.

Ipotesi

In base alla letteratura sull'argomento, ciò che ci si aspetta dalla raccolta dati *cross-sectional* della prima sessione è:

- Un'associazione positiva tra le SEB *skills*, il rendimento, la soddisfazione scolastica e la soddisfazione di vita e un'associazione negativa con il burnout;
- Un'associazione positiva tra le competenze del dominio dell'Autogestione e lo *student engagement* (in particolare la dimensione comportamentale);
- Un'associazione positiva tra le competenze del dominio della Regolazione Emotiva e lo *student engagement* (in particolare la dimensione affettiva);
- Un'associazione negativa tra le competenze del dominio della Regolazione Emotiva e il burnout e un'associazione positiva con la soddisfazione scolastica e la soddisfazione di vita;
- Un'associazione positiva tra le competenze del dominio dell'Autogestione, la soddisfazione scolastica e la soddisfazione di vita;
- Un'associazione positiva tra le competenze del dominio dell'Autogestione e il rendimento.

Partecipanti

Hanno preso parte al progetto 31 classi di una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Catania. Il campione è composto dagli studenti del biennio di un liceo in provincia di Catania.

Complessivamente, hanno partecipato 498 studenti, di cui 209 al I anno (105 maschi e 104 femmine) e 289 al II anno (152 maschi e 137 femmine). Dal campione iniziale di 526 studenti sono stati esclusi coloro che non hanno completato il questionario e chi, compilando la parte anagrafica, alla voce "Genere" ha indicato "Altro".

Nella seguente tabella, riporto il campione totale di studenti e studentesse che hanno preso parte allo studio, divisi per genere e anno scolastico:

	FEMMINE	MASCHI
1° ANNO	104	105
2° ANNO	137	152

Materiale

Gli studenti e le studentesse hanno compilato una serie di questionari *self-report*:

- *Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory* – BESSI (Soto et al., 2022), questionario sulle *soft skills* per la valutazione di una serie di competenze trasversali, che sono in tutto 32. Queste competenze sono raggruppate in cinque domini: **Autogestione, Interazione, Cooperazione, Innovazione e Regolazione Emotiva**. È costituito da 45 item per 5 scale e indaga le principali competenze trasversali chiedendo ai partecipanti quanto bene riescano in alcune attività della vita quotidiana (es. “Pianificare il mio tempo”, “Comprendere concetti difficili”) su una scala da 1 a 5 (1 = Per niente bene e 5 = Benissimo). Nella versione italiana, l’alpha di Cronbach ha un valore di $\alpha=.88$, mentre l’omega di McDonald è di .87;
- *Student Engagement Scale and Agentic Engagement Scale* (Mameli & Passini, 2017), questionari sul **coinvolgimento nelle attività scolastiche**. Vengono indagati l’*engagement* affettivo (12 item, es. “Sono felice di stare in questa scuola”), comportamentale (12 item, es. “Partecipo attivamente alle attività extra scolastiche”) e cognitivo (12 item, es. “Cerco di capire meglio il materiale che studio collegandolo a ciò che già conosco”), in aggiunta all’*agentic engagement* (5 item, es. “Faccio capire all’insegnante ciò di cui ho bisogno e ciò che desidero”). Gli item sull’*engagement* affettivo, comportamentale e agentic chiedono ai partecipanti di indicare il loro accordo su una scala da 1 a 5 (1 = Completamente in disaccordo e 5 = Completamente d’accordo). Gli item sull’*engagement* cognitivo, invece, chiedono di indicare la frequenza con la quale viene svolta una determinata attività su una scala da 1 a 5 (1 = Mai e 5 = Sempre). I valori dell’alpha di Cronbach per ogni dimensione sono $\alpha=.87$ (*affective*), $\alpha=.87$ (*behavioral*) $\alpha=.90$ (*cognitive*) $\alpha=.78$ (*agentic*).

Strumenti di valutazione del benessere

Il benessere è un costrutto complesso, multifaccettato e per questo motivo nella presente ricerca ci siamo focalizzati su alcune componenti fondamentali e specifiche per studenti e studentesse di scuola secondaria, ovvero la soddisfazione di vita, la soddisfazione scolastica e il burnout.

- *Satisfaction with Life Scale* (Di Fabio & Gori, 2016), questionario di 5 item sulla **soddisfazione di vita** (es. “Sotto molti aspetti, la mia vita si avvicina al mio ideale”). La soddisfazione di vita si riferisce al modo in cui le persone giudicano la qualità della loro vita (Caputi et al., 2019). I partecipanti devono esprimere il loro accordo con quanto descritto

negli item su una scala da 1 a 5 (1 = Fortemente in disaccordo e 5 = Fortemente d'accordo).

L'alpha di Cronbach è di $\alpha=.85$;

- Questionario di **soddisfazione scolastica** (Zappulla et al., 2014). Lo strumento prevede 5 item che indagano la soddisfazione rispetto alla scuola (es. “Non vedo l’ora di andare a lezione”), ovvero la percezione della qualità della propria vita all’interno del contesto scolastico (Huebner, 1991). Ai partecipanti è richiesto di indicare quanto ritengono vera l’affermazione dell’item su una scala da 1 a 5 (1 = Completamente falso e 5 = Completamente vero). L’alpha di Cronbach è di $\alpha=.70$;
- *School Burnout Inventory* (SBI, Fiorilli et al., 2014), questionario che indaga **vissuti negativi legati allo studio e alla scuola** (es. “Mi sento sopraffatto/a dal lavoro scolastico”). I partecipanti devono esprimere il loro accordo con quanto descritto negli item su una scala da 1 a 5 (1 = Fortemente in disaccordo e 5 = Fortemente d'accordo). Il burnout indica un insieme di vissuti negativi che lo studente potrebbe sperimentare relativamente al contesto scolastico, ad esempio mancanza di motivazione, senso di inadeguatezza rispetto alle richieste e agli impegni scolastici e preoccupazione per la scuola (Fiorilli et al., 2014). L’alpha di Cronbach è di $\alpha=.84$.

In aggiunta, gli studenti hanno fornito alcuni dati anagrafici (età, genere, classe frequentata) e hanno riportato i loro voti in italiano, matematica, storia, geografia e lingua straniera. È stato anche chiesto di riportare la presenza di un’eventuale diagnosi di DSA e/o ADHD e, in caso, le aree di difficoltà (lettura, scrittura, calcolo). Inoltre, agli studenti che riferivano DSA e/o ADHD, si chiedeva se è stato compilato il PDP, quali strumenti e misure lo studente solitamente usa a scuola (e con che frequenza) e il livello di soddisfazione e di utilità percepita rispetto a questi.

Procedura

La raccolta dati è avvenuta online tramite la piattaforma *Qualtrics*. Agli studenti è stata richiesta la compilazione individuale dei questionari tramite telefono cellulare, tablet o computer. Sono state organizzate tre sessioni:

- 1) La prima ha avuto luogo a inizio anno scolastico (Settembre/Ottobre 2023) e ha avuto una durata di circa 35 minuti.
- 2) La seconda, della durata di 20 minuti, è stata svolta a metà anno scolastico (Febbraio 2024).

3) La terza somministrazione, anche questa della durata di 20 minuti, è avvenuta a fine anno scolastico (Maggio 2024).

Gli scopi e le modalità del progetto sono stati illustrati al Dirigente Scolastico e ai docenti coinvolti sia nelle settimane precedenti l'inizio della ricerca che durante la prima somministrazione dei questionari. I dati sono stati raccolti in maniera confidenziale: per garantire sia l'anonimato degli alunni che hanno preso parte alla ricerca che il collegamento dei dati raccolti nelle tre diverse sessioni è stato fatto utilizzo di un codice autogenerato dagli studenti. Ai tutori degli alunni coinvolti è stata richiesta la firma di una delibera per acconsentire alla partecipazione al progetto.

Analisi dei dati

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il programma software di elaborazione statistica R Studio (R Studio Team, 2023). Per indagare le associazioni tra le SEB *skills*, lo *student engagement*, la soddisfazione scolastica, la soddisfazione di vita, il burnout e il rendimento sono state svolte delle analisi di correlazione (r di Pearson). Successivamente sono state eseguite delle regressioni lineari multiple. In questo caso, le SEB *skills* sono state definite come variabili indipendenti (predittori) e lo *student engagement*, la soddisfazione scolastica, la soddisfazione di vita, il burnout e l'*achievement* come variabili dipendenti. L'età è stata inserita come variabile di controllo.

Risultati

Misure descrittive

Inizialmente, sono state calcolate le misure descrittive del campione.

Di seguito riporto una tabella contenente media, deviazione standard, *skewness* e curtosi, minima e massima dei punteggi dei questionari ottenuti.

	N	media	ds	skew	kurt	min	max
Età	498	14.60	0.70	2.33	26.90	13	22
Rendimento	498	8.12	1.20	-0.19	3.14	2	10
Autogestione	498	3.36	0.63	-0.06	2.73	1	5
Innovazione	498	3.14	0.56	0.35	2.96	2	5
Cooperazione	498	3.54	0.55	-0.05	2.61	2	5
Interazione	498	3.16	0.67	-0.02	2.79	1	5
Regolazione	498	2.90	0.72	0.10	2.62	1	5
Engagement Affettivo	498	3.31	0.70	-0.37	3.17	1	5
Engagement Comportamentale	498	3.47	0.59	-0.42	3.03	2	5
Engagement Cognitivo	498	3.44	0.67	-0.13	2.84	1	5
Engagement Agentico	498	3.17	0.83	-0.42	3.05	1	5
Engagement Totale	498	3.39	0.52	-0.21	3.35	2	5
Soddisfazione Scolastica	498	2.85	0.70	0.24	3.13	1	5
Soddisfazione di vita	498	3.28	0.80	-0.33	2.77	1	5
Burnout	498	2.90	0.85	0.12	2.56	1	5

Tabella 1. Statistiche descrittive per le variabili esaminate nella ricerca

Correlazioni

Ipotesi 1

Per la verifica della prima ipotesi della ricerca sono state effettuate delle correlazioni tra le variabili prese in esame.

<<Un'associazione positiva tra le SEB *skills*, il rendimento, la soddisfazione scolastica e la soddisfazione di vita e un'associazione negativa con il burnout.>>

Di seguito riporto una tabella contenente i coefficienti di correlazione.

	Autogestione	Innovazione	Interazione	Cooperazione	Regolazione	Età	Rendimento	Eng Aff	Eng Comp	Eng Cogn	Eng Ag	Eng Tot	Sodd Scol	Sodd Vita
Autogestione														
Innovazione	.47 *													
Interazione	.34 *	.35 *												
Cooperazione	.36 *	.34 *	.49 *											
Regolazione	.46 *	.29 *	.41 *	.47 *										
Età	-.12	-.04	-.06	-.03	-.02									
Rendimento	.35 *	.26 *	.09	.14	.14	-.58 *								
Eng Aff	.46 *	.39 *	.22 *	.25 *	.34 *	-.17 *	.32 *							
Eng Comp	.56 *	.39 *	.21 *	.24 *	.22 *	-.26 *	.43 *	.55 *						
Eng Cogn	.44 *	.51 *	.32 *	.28 *	.27 *	-.06	.3 *	.45 *	.49 *					
Eng Ag	.33 *	.3 *	.41 *	.2 *	.33 *	-.1	.21 *	.34 *	.39 *	.44 *				
Eng Tot	.59 *	.53 *	.36 *	.32 *	.37 *	-.19 *	.42 *	.77 *	.82 *	.82 *	.64 *			
Sodd Scol	.45 *	.35 *	.19 *	.27 *	.33 *	-.2 *	.31 *	.74 *	.52 *	.38 *	.3 *	.64 *		
Sodd Vita	.38 *	.2 *	.46 *	.24 *	.44 *	-.14	.18 *	.35 *	.31 *	.27 *	.34 *	.4 *	.34 *	
Burnout	-.38 *	-.19 *	-.25 *	-.17 *	-.41 *	.23 *	-.34 *	-.5 *	-.32 *	-.2 *	-.29 *	-.42 *	-.51 *	-.41 *

Tabella 2. Risultati delle correlazioni effettuate tra le SEB *skills*, lo *student engagement*, la soddisfazione di vita, la soddisfazione scolastica, il burnout e il rendimento. I valori

indicano i coefficienti r , mentre ** indica $p < .001$. Eng Aff (Engagement Affettivo), Eng Comp (Engagement Comportamentale), Eng Cogn (Engagement Cognitivo), Eng Ag (Engagement Agentico), Eng Tot (Engagement Totale), Sodd Scol (Soddisfazione Scolastica), Sodd Vita (Soddisfazione di Vita).

Tutte le SEB *skills* risultano associate tra loro, con correlazioni di medie dimensioni. L'Autogestione è l'abilità SEB che più in assoluto correla con il rendimento ($r = .35; p < .001$) e lo *student engagement* ($r = .59; p < .001$), con entrambe le relazioni di dimensione media. Le correlazioni tra lo *student engagement* e i costrutti del benessere e del rendimento sono abbastanza forti, a sostegno degli studi citati nel secondo capitolo che hanno rilevato tali associazioni (Kuh, 2001; Heffner e Antaramian, 2015; Earl et al., 2023). Infatti, vi sono correlazioni positive di dimensioni medie tra coinvolgimento scolastico, rendimento, soddisfazione scolastica e soddisfazione di vita. Infine, si registra una correlazione negativa media tra il coinvolgimento e il burnout, come rilevato Maricutoiu e Sulea (2019).

Regressioni

Di seguito viene riportato quanto emerso dai modelli di regressione lineare multipla relativamente alle ipotesi.

Ipotesi 2 e 3

<<Un'associazione positiva tra le competenze del dominio dell'Autogestione e lo *student engagement* (in particolare la dimensione comportamentale).>>;

<<Un'associazione positiva tra le competenze del dominio della Regolazione Emotiva e lo *student engagement* (in particolare la dimensione affettiva).>>

Il primo modello pone le SEB *skills* come predittori e l'*engagement* come variabile dipendente.

	Eng Aff	Eng Comp	Eng Cog	Eng Ag
(Intercetta)	-0.08	-0.15	-0.02	0.02
Età	-0.16***	-0.24***	-0.03	-0.09
Genere(F)	0.15	0.29***	0.04	-0.06
Autogestione	0.26***	0.46***	0.21***	0.13
Innovazione	0.21***	0.14***	0.36***	0.12
Interazione	-0.03	0.00	0.10	0.31***
Cooperazione	0.02	0.03	0.02	-0.10
Regolazione	0.18***	0.00	0.02	0.14

Tabella 3. Risultati del modello di regressione che pone le SEB *skills* come predittori e le dimensioni dell'*engagement* come variabili dipendenti. I valori indicano i coefficienti β , mentre '***' indica $p < .001$. Eng Aff (Engagement Affettivo), Eng Comp (Engagement Comportamentale), Eng Cogn (Engagement Cognitivo), Eng Ag (Engagement Agentico).

Dal seguente modello di regressione lineare multipla si evince che, a conferma delle ipotesi iniziali, le abilità appartenenti ai domini dell'Autogestione e dell'Innovazione predicono positivamente lo *student engagement*, in particolare le dimensioni affettiva, comportamentale e cognitiva. Per quanto riguarda l'Autogestione, i valori sono $\beta=0.26$ per l'*affective engagement*, $\beta=0.46$ per il *behavioral engagement* e $\beta=0.21$ per il *cognitive engagement*. Invece, i valori relativi all'Innovazione sono $\beta=0.21$ per l'*affective engagement*, $\beta=0.14$ per il *behavioral engagement* e $\beta=0.36$ per il *cognitive engagement*. Le competenze del dominio dell'Interazione, inoltre, predicono positivamente la dimensione agentica, con un valore di $\beta=0.31$. Anche l'ipotesi relativa all'associazione tra la Regolazione Emotiva e la dimensione affettiva dello *student engagement* è confermata. Infatti, le competenze del dominio della Regolazione Emotiva predicono positivamente l'*engagement* affettivo ($\beta=0.18$). Tuttavia, la relazione tra la Regolazione Emotiva e il coinvolgimento affettivo non risulta essere la più alta. Il coefficiente β maggiore della relazione con l'*affective engagement*, infatti, si riscontra con l'Autogestione ($\beta=0.26$). L'età, infine, predice negativamente il coinvolgimento affettivo e comportamentale (i valori sono rispettivamente $\beta=-0.16$ e $\beta=-0.24$). I risultati relativi all'*affective engagement* spiegano il 26% della varianza (Adjusted $R^2=0.26$), quelli relativi al *behavioral engagement* spiegano il 38% (Adjusted $R^2=0.38$), quelli riguardanti il *cognitive engagement* ne spiegano il 30% (Adjusted $R^2=0.30$), mentre quelli sull'*agentic engagement* ne spiegano il 27% (Adjusted $R^2=0.27$).

Ipotesi 4 e 5

<<Un'associazione negativa tra le competenze del dominio della Regolazione Emotiva e il burnout e un'associazione positiva con la soddisfazione scolastica e la soddisfazione di vita.>>

<<Un'associazione positiva tra le competenze del dominio dell'Autogestione, la soddisfazione scolastica e la soddisfazione di vita.>>

Il seguente modello utilizzato per le analisi prevede la soddisfazione scolastica, la soddisfazione di vita e il burnout come variabili dipendenti, mentre le SEB *skills* costituiscono le variabili indipendenti.

	Sodd scol	Sodd vita	Burnout
(Intercetta)	-0.09	-0.01	-0.10
Età	-0.23***	-0.12	0.21***
Genere(F)	0.17	0.02	0.22
Autogestione	0.27***	0.19***	-0.25***
Innovazione	0.14	-0.07	0.00
Interazione	-0.06	0.36***	-0.07
Cooperazione	0.07	-0.11	0.09
Regolazione	0.17	0.27***	-0.26***

Tabella 4. Risultati del modello di regressione che pone le SEB *skills* come predittori e la soddisfazione scolastica, la soddisfazione di vita e il burnout come variabili dipendenti. I valori indicano i coefficienti β , mentre '***' indica $p < .001$. Sodd scol (Soddisfazione Scolastica), Sodd vita (Soddisfazione di Vita).

Questo modello conferma quanto ipotizzato e mostra che le abilità appartenenti ai domini dell'Autogestione predicono positivamente la *school satisfaction* e la *life satisfaction*. I valori sono rispettivamente $\beta=0.27$ e $\beta=0.19$. Anche le abilità di Interazione e di Regolazione predicono positivamente la soddisfazione di vita ($\beta=0.36$ e $\beta=0.27$, rispettivamente). Si registra, invece, una relazione negativa tra il burnout, le abilità di Autogestione ($\beta=-0.25$) e le abilità di Regolazione ($\beta=-0.26$). Infine, l'età predice positivamente il burnout ($\beta=0.21$) e negativamente la soddisfazione scolastica ($\beta=-0.23$). Dunque, le abilità di Autogestione sono quelle con una relazione più forte con la soddisfazione scolastica, mentre l'Interazione Sociale e la Regolazione Emotiva sono i domini la cui relazione è maggiore con la soddisfazione di vita. I risultati relativi alla *school satisfaction* spiegano il 27% della varianza (Adjusted $R^2=0.27$), quelli riguardanti la *life satisfaction* ne spiegano il 32% (Adjusted $R^2=0.32$), mentre quelli sul burnout ne spiegano il 26% (Adjusted $R^2=0.26$).

Ipotesi 6

<<Un'associazione positiva tra le competenze del dominio dell'Autogestione e il rendimento.>>

Questo modello pone le SEB *skills* come variabili indipendenti e l'*achievement* come variabile dipendente.

	Rendimento
(Intercetta)	-0.02
Età	-0.57***
Genere(F)	0.05
Autogestione	0.22***
Innovazione	0.15***
Interazione	-0.09
Cooperazione	0.03
Regolazione	0.01

Tabella 5. Risultati del modello di regressione che pone le SEB *skills* come predittori e il rendimento come variabile dipendente. I valori indicano i coefficienti β , mentre '***' indica $p < .001$.

Dal seguente modello, in linea con l'ipotesi di partenza, emerge che le abilità appartenenti ai domini dell'Autogestione e dell'Innovazione predicano positivamente l'*achievement*, con dei valori rispettivamente di $\beta=0.22$ e $\beta=0.15$. L'età, invece, predice negativamente l'*achievement* ($\beta=-0.57$). Il modello spiega il 43% della varianza (Adjusted $R^2=0.43$).

Discussione

Le SEB *skills*, o abilità socio-emotivo-comportamentali, sono competenze trasversali utili nella quotidianità, come dimostrato dall'associazione con diversi *life outcomes* (Soto et al., 2020; 2021; 2024), e per questo rilevanti per il conseguimento degli obiettivi e del successo. Ad esempio, nel contesto scolastico, le SEB *skills* risultano essere associate all'*achievement* (Soto et al., 2024), ma non è chiaro il meccanismo che spiega questa relazione. La ricerca di Feraco et al. (2022) suggerisce che un ruolo importante sia svolto dallo *student engagement*: un costrutto a quattro dimensioni (affettiva, cognitiva, comportamentale e agentica; Fredricks et al., 2004; Reeve et al., 2012, 2013) che costituisce un elemento essenziale per il processo di apprendimento, ovvero il coinvolgimento. Come le SEB *skills*, anche lo *student engagement* è caratterizzato dalla trasversalità (Wang et al., 2019), in quanto comprende diverse componenti (di contesto e individuali) che insieme interagiscono per determinare il successo scolastico (Kuh, 2001). Sia le SEB *skills* che il coinvolgimento scolastico sono associati alla soddisfazione di vita e alla soddisfazione scolastica (Trowler, 2010; Dierendonck et al., 2023; Soto et al., 2020, 2024). Tali costrutti, a loro volta, sono associati al rendimento (Wong et al., 2023). Questi dati hanno costituito il punto di partenza della presente ricerca.

Nella prima parte del nostro studio longitudinale, ci siamo soffermati sul valutare le associazioni tra le competenze trasversali e gli altri costrutti indagati. Abbiamo inoltre confrontato studenti al primo e al secondo anno rispetto alle variabili considerate. Il modello SEB prevede che le competenze trasversali siano associate positivamente a fattori quali rendimento scolastico e soddisfazione e negativamente allo stress (Soto et al., 2020). Per quanto riguarda lo *student engagement*, diversi studi mostrano come questo sia associato positivamente alla soddisfazione scolastica, alla soddisfazione di vita e al rendimento e negativamente al burnout (Kuh, 2001; Heffner e Antaramian, 2015; Maricutoiu e Sulea, 2009; Earl et al., 2023). I risultati di questa prima somministrazione seguono questa direzione.

Autogestione

Abbiamo rilevato, infatti, un'associazione positiva tra le competenze trasversali, in particolare quelle appartenenti al dominio dell'Autogestione, e il successo scolastico, a conferma di quanto riportato in Soto et al. (2024). Quindi, gli studenti che riferiscono maggiore capacità di essere costanti, maggiore capacità di autoregolazione e migliori capacità nella gestione del tempo e dei compiti ottengono anche voti più alti. Inoltre, le competenze trasversali di Autogestione sono associate positivamente alla soddisfazione scolastica. Dunque, gli alunni che riferiscono maggiori abilità di regolazione comportamentale riportano anche una maggiore soddisfazione rispetto alla propria esperienza scolastica. Le abilità di Autogestione sono anche quelle che mostrano un'associazione maggiore con l'*engagement* relativamente alle dimensioni affettiva, cognitiva e comportamentale. In particolare, è con quest'ultima dimensione che si registra una relazione più forte, indicando che gli studenti che riportano di essere più capaci di autoregolarsi sono anche coloro che si definiscono più attenti, attivi e persistenti durante il percorso di studi. Probabilmente ciò è dovuto a una sovrapposizione tra le competenze di Autogestione e la dimensione comportamentale del coinvolgimento, in quanto si tratta rispettivamente di abilità e comportamenti orientati al compito (Soto et al., 2022). L'associazione tra le abilità di Autogestione e il coinvolgimento degli studenti riportata da Soto et al. (2022) è stata, quindi, replicata in questo studio.

Innovazione

È emerso che le competenze appartenenti al dominio dell'Innovazione correlano positivamente con lo *student engagement* (in maniera significativa con le dimensioni comportamentale, affettiva e cognitiva), il rendimento e la soddisfazione scolastica. Questi risultati stupiscono poiché nella letteratura finora non sono state riscontrate tali associazioni. L'unico studio che si avvicina a quanto

riscontrato è quello di Soto et al. (2023) nel quale emerge una correlazione positiva tra le abilità d'Innovazione e gli *standardised test scores*. È possibile che le abilità di pensiero astratto e di creatività dell'Innovazione, in quanto componenti cognitive (non a caso, l'Innovazione correla maggiormente con il *cognitive engagement*) incidano sul rendimento e di conseguenza sulla soddisfazione scolastica. Le abilità di pensiero astratto potrebbero sovrapporsi alle componenti cognitive (come la comprensione) e meta-cognitive (come la strategicità) dello studio, in quanto queste si esplicano nell'elaborazione delle informazioni e nella loro applicazione (Cornoldi, 1995), come per le capacità d'Innovazione. Elementi quali la comprensione e la strategicità sono alla base di uno studio efficace e dei conseguenti risultati positivi (Borella e Carretti, 2020) che potrebbero influenzare la soddisfazione scolastica; il che spiegherebbe la relazione tra Innovazione, rendimento e, di conseguenza, soddisfazione scolastica.

Interazione

Le abilità appartenenti al dominio dell'Interazione sono le uniche ad avere un'associazione significativa con la dimensione agenticca dello *student engagement*. È possibile che gli studenti che prendono l'iniziativa siano anche quelli che mostrano una maggiore capacità di comunicazione dei propri pensieri e punti di vista e che siano proprio queste abilità a favorire il “*potere di influenzare*” l'apprendimento (Mameli e Passini, 2019). Inoltre, in linea con Soto et al. (2020), le competenze dell'Interazione sono quelle con le quali la soddisfazione di vita è maggiormente associata. Dunque, gli studenti che riportano una maggiore competenza in abilità quali comunicazione e conversazione giudicano in maniera più positiva la qualità della loro vita e partecipano più attivamente al proprio percorso di studi, esprimendo le proprie esigenze d'apprendimento, nonché i propri interessi durante le lezioni.

Cooperazione

Le abilità relative alla Cooperazione sono le uniche che, pur correlando positivamente con le varie dimensioni dell'*engagement*, la soddisfazione scolastica e la soddisfazione di vita, non mostrano associazioni significative con queste. Nella presente ricerca, dunque, non sembrano emergere le associazioni che, invece, si riscontrano nella letteratura. Per esempio, gli studi di Soto et al. (2020; 2024) mostrano una relazione positiva tra le abilità di Cooperazione e la soddisfazione di vita. Tale risultato non emerge dai modelli di regressione eseguiti durante le analisi.

Regolazione emotiva

Per quanto riguarda, invece, la Regolazione Emotiva, riportiamo che le abilità appartenenti a questo dominio sono associate negativamente al burnout, quindi alla percezione di essere sopraffatti dallo

studio o sotto pressione per via degli impegni scolastici. Anche in Chacón-Cuberos et al. (2019) emerge quest'associazione: le abilità di regolazione emotiva, in quanto permettono di riconoscere ed esprimere le proprie emozioni al fine di adattarsi all'ambiente e di raggiungere i propri obiettivi, costituiscono un fattore di protezione dal burnout, che è invece caratterizzato dall'esaurimento emotivo. Dunque, gli studenti che riferiscono maggiori capacità nel gestire i vissuti negativi e nel mantenere un atteggiamento ottimista davanti alle difficoltà, tendono a riferire vissuti più positivi relativi al contesto scolastico. Infatti, le abilità di Regolazione Emotiva correlano significativamente con la soddisfazione di vita, come riportato anche in Soto et al. (2020). Inoltre, si registra un'associazione significativa tra la Regolazione Emotiva e il coinvolgimento affettivo, ampliando quanto mostrato da Soto e colleghi (2024).

Student engagement

Per riassumere quanto emerso dai modelli di regressione relativamente allo *student engagement*, le analisi mostrano che le dimensioni affettiva, cognitiva e comportamentale sono maggiormente associate alle abilità dei domini dell'Autogestione e dell'Innovazione. In particolare, le relazioni più forti sono quelle tra il *behavioral engagement* e l'Autogestione e tra il *cognitive engagement* e l'Innovazione. L'*affektive engagement* è associato positivamente anche alla Regolazione Emotiva, ma il coefficiente più alto è dato dalla relazione con l'Autogestione. La dimensione agentica, invece, mostra una relazione significativa solo con le abilità dell'Interazione.

Le analisi di correlazione, invece, mostrano che le associazioni più forti sono tra il coinvolgimento affettivo e la soddisfazione scolastica e tra il coinvolgimento comportamentale e il successo. Quest'ultimo risultato conferma quanto riscontrato in Dierendonck et al. (2023) relativamente all'influenza del *behavioral engagement* sull'*achievement*. La forte associazione tra la dimensione affettiva dell'*engagement* e la soddisfazione scolastica, invece, potrebbe essere legata alla medesima relazione che si riscontra tra la soddisfazione scolastica e l'Autogestione (ovvero, il dominio con il quale il costrutto è maggiormente associato). La dimensione affettiva, infatti, tra tutte le SEB *skills*, ha una relazione più forte con l'Autogestione, come riscontrato dalle analisi di regressione. È dunque possibile che, dati i risultati di Feraco et al. (2022) e Salmela-Aro et al. (2020; 2021), i quali mostrano che lo *student engagement* media la relazione tra le competenze trasversali e alcuni costrutti scolastici (tra cui la soddisfazione scolastica), l'*affektive engagement* abbia funto da fattore di mediazione tra le abilità di Autogestione e la soddisfazione scolastica. Il che spiegherebbe l'associazione che sia il coinvolgimento affettivo che l'Autogestione hanno con la soddisfazione scolastica, nonché la relazione tra il dominio dell'Autogestione e l'*affektive engagement*. Tuttavia, con le analisi svolte non è possibile confermare il ruolo di mediazione

dell'*engagement*, ma è evidente che le SEB *skills* sono associate sia alle varie dimensioni del coinvolgimento scolastico che ai *life outcomes*. In generale, è possibile affermare che le studentesse e gli studenti che riportano maggiori livelli di competenze trasversali sono anche più coinvolti nello studio e giudicano più positivamente la propria vita all'interno del contesto scolastico. L'influenza positiva del coinvolgimento sulla soddisfazione scolastica è, infatti, in linea con studi precedenti (Wong et al., 2023).

Età

Infine, riportiamo gli effetti dell'età sulle variabili prese in esame: in generale, si registrano livelli più alti di soddisfazione e coinvolgimento negli studenti frequentanti il primo anno. L'età, infatti, correla negativamente con la soddisfazione scolastica, il rendimento e l'*engagement*, confermando quanto riscontrato in Salmela-Aro e Upadyaya (2020) e Salmela-Aro et al. (2021). Quindi, gli alunni al primo anno riferiscono di sentirsi più partecipi e anche più soddisfatti dell'esperienza scolastica rispetto agli studenti che hanno iniziato il secondo anno. È anche vero che in Salmela-Aro e Upadyaya (2020) e Salmela-Aro et al. (2021) emerge che tale tendenza può essere mitigata dalla presenza di buone competenze socio-emotivo-comportamentali, suggerendo che anche le SEB *skills* possono fungere da fattore di protezione contro il burnout all'aumentare dell'età.

Limiti

Il seguente studio presenta dei limiti relativi al campione e alle regressioni. Innanzitutto, il campione comprende studenti del primo e del secondo anno di scuola superiore di secondo grado. Non viene coperto, dunque, l'intero percorso di studi della scuola media superiore; mancano i dati sull'evoluzione dello *student engagement* negli ultimi tre anni. Per quanto riguarda le regressioni, da questi risultati non si evince la direzione della relazione tra le variabili. Non è stato quindi possibile stabilire la direzione degli effetti, aspetto che l'analisi longitudinale potrà aiutare a comprendere.

Conclusioni

Il presente progetto di tesi è stato realizzato con l'obiettivo di approfondire la relazione tra SEB *skills*, soddisfazione e rendimento in ambito scolastico. La letteratura sulle *soft skills* è ricca di studi che mostrano un'associazione tra le abilità e il successo scolastico, nonché tra le competenze e la soddisfazione (sia scolastica che di vita). Tali risultati sono confermati dal gruppo di ricerca di Soto e colleghi (2020), i quali, hanno proposto una sistematizzazione della letteratura sulle competenze trasversali e sulle associazioni tra queste e i *life outcomes*, sottolineando come le abilità siano rilevanti nella vita quotidiana.

Le associazioni tra competenze trasversali, soddisfazione scolastica, soddisfazione di vita e rendimento vengono riprodotte nel presente studio, allineandosi alla letteratura. Inoltre, questa ricerca si propone anche come un tentativo di integrazione dello *student engagement* all'interno del modello SEB. Sia il coinvolgimento che le abilità, infatti, sono associate alla soddisfazione e al rendimento, ma finora non sono mai state studiate in relazione tra loro. È plausibile che l'*engagement* costituisca un fattore di mediazione tra le SEB *skills* e il rendimento, così come riportato da Feraco e colleghi (2022), ma le analisi svolte non permettono di confermarlo.

Per concludere, le SEB *skills* e lo *student engagement* sono strettamente associati. Entrambe si configurano come degli elementi rilevanti all'interno del contesto scolastico, in quanto parte integrante del processo di studio. Infatti, sia le competenze trasversali che il coinvolgimento sono associati al benessere e al rendimento. Sono necessari ulteriori studi che approfondiscano i risultati riportati nella presente ricerca e che verifichino le relazioni tra le competenze trasversali e altri costrutti scolastici (ad esempio, autoefficacia e autoregolazione) al fine di ampliare il modello SEB. Quanto emerso finora evidenzia la necessità di affinare la sistematizzazione, già avviata, della letteratura di riferimento al fine di accompagnare gli studenti nei loro percorsi di studio, individuando delle modalità d'intervento adatte alle loro esigenze. Il modello delle SEB *skills* potrebbe costituire un punto di riferimento per il potenziamento delle competenze degli alunni che, di conseguenza, agirebbe su quei costrutti scolastici che facilitano il raggiungimento dei propri obiettivi.

Bibliografia

* Riferimenti non direttamente consultati

- Abbatangelo, A. (2022). Soft skill nell'arco di vita: analisi dell'effetto dell'adattabilità e dell'iniziativa sul funzionamento cognitivo e sul benessere psicologico in età adulta [Tesi di laurea, Università degli Studi di Padova]. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/36237>
- Abbas, N., Whitfield, J., Atwell, E., Bowman, H., Pickard, T., & Walker, A. (2022). Online chat and chatbots to enhance mature student engagement in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 41(3), 308–326. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2066213>
- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- *Antonietti, A., & Confalonieri, E. (2015). Il ruolo delle life skills nella promozione del benessere. *Ricerche di Psicologia*, 2015(1), 97-107. <https://dx.doi.org/10.3280/RIP2015-001005>
- *Astin, A.W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. 25, 297–308.
- Astin, A. W. (2014). Student involvement: A developmental theory for higher education. In *College student development and academic life* (pp. 251-262). Routledge.
- Balçar, J., Blazicková, J., Branka, J., Czesaná, V., Geveneda, M., Grygerová, S., & Havlena, J. (2011). Transferability of skills across economic sectors. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. doi:10.2767/40404.
- *Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17– 66). Dordrecht: Springer Netherlands. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Borella, E., & Carretti, B. (2020). *Migliorare le nostre abilità mentali*. Bologna: Il Mulino.
- *Burns, J., Groccia, J., Hamid, S., & Staley, C. (2004). Creating engaged learning environments for today's college students. *University of South Carolina, Columbia, SC*.
- Caputi, M., Perego, G., & Huebner, S. (2019). Preliminary evidence for the reliability and validity of two brief measures of life satisfaction with Italian children. *Journal of Well-Being Assessment*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s41543-019-00018-9>
- Casali, N., Feraco, T., Ghisi, M., & Meneghetti, C. (2021). “Andrà tutto bene”: Associations Between Character Strengths, Psychological Distress and Self-efficacy During Covid-19 Lockdown. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2255–2274. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00321-w>

Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M. D., & Expósito-López, J. (2019). The Relationship between Emotional Regulation and School Burnout: Structural Equation Model According to Dedication to Tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4703. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234703>

*Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Council of the European Union (2018), Outcome of the council meeting. In: <https://www.consilium.europa.eu/media/35296/st09078-en18.pdf>

Dierendonck, C., Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Kerger, S., Milmeister, P., & Poncelet, D. (2023). Testing associations between global and specific levels of student academic motivation and engagement in the classroom. *The Journal of Experimental Education*, 91(1), 101–124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1913979>

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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282915621223>

Duan, W. (2016). The benefits of personal strengths in mental health of stressed students: a longitudinal investigation. *Quality of Life Research*, 25, 2879–2888. <https://doi.org/10.1007/s11136-016-1320-8>

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44, 237–251. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X15584327>

Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2023). Trajectories in cognitive engagement, fatigue, and school achievement: The role of young adolescents' psychological need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 101, 102248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102248>

European Commission. (2016) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions. A new Skills Agenda for Europe. Brussels. Available at the website: <https://ec.europa.eu/.../2016/.../1-2016-381-EN-F1-1.P...>

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2021). Soft skills and extracurricular activities sustain motivation and self-regulated learning at school. *The Journal of Experimental Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873090>

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). 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(1), 109–130. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>

Fiorilli, C., Galimberti, V., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., & Albanese, O. (2014). L'utilizzazione dello School Burnout Inventory (SBI) con studenti italiani di scuola superiore di primo e secondo grado. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(3), 403-424. DOI: 10.1449/78365

- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74 (1), pp. 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freund, A. M., Napolitano, C. M., & Rutt, J. L. (2019). Personality development in adulthood: A goal perspective. In D. P. McAdams, R. L. Shiner, & J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 313–327). Guilford Press.
- Groccia, J. E. (2018). What Is Student Engagement? *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 11–20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Huebner, E. S. (1991). Initial development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Jang, H.-R., Basarkod, G., Reeve, J., Marsh, H. W., Cheon, S. H., & Guo, J. (2023). Longitudinal reciprocal effects of agentic engagement and autonomy support: Between- and within-person perspectives. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000815>
- Kechagias, K. (2011). Teaching and assessing soft skills. MASS Project report. Neapolis, Greece: School of Thessaloniki. researchgate.net
- Kuh, G. D. (2001). The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties. *Framework and Psychometric Properties/Indiana University, Center for Postsecondary Research*.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- *Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'organisation.
- Lechner, C. M., Knopf, T., Napolitano, C. M., Rammstedt, B., Roberts, B. W., Soto, C. J., & Spengler, M. (2022). The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI): Psychometric Properties of a German-Language Adaptation, Temporal Stabilities of the Skills, and Associations with Personality and Intelligence. *Journal of Intelligence*, 10(3), 63. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030063>
- Lester, D. (2013). A review of the student engagement literature. *Focus on colleges, universities & schools*, 7(1). <https://www.nationalforum.com>
- Mameli, C., & Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: a validation of the student engagement scale and of the agentic engagement scale. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(4). doi:10.4473/TPM24.4.4

- Mameli, C., & Passini, S. (2019). Development and Validation of an Enlarged Version of the Student Agentic Engagement Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(4), 450–463. <https://doi.org/10.1177/0734282918757849>
- Mandernach, B. J. (2015). Assessment of student engagement in higher education: A synthesis of literature and assessment tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(2), 1-14.
- Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, 101785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785>
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22, 58–81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>
- Martin, A. J.; Nejad, Harry G.; Colmar, Susan; Liem, Gregory Arief D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728–746. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032794>
- McClelland D.C., (1973). Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”. *American Psychologist*, 28 (1), 1 – 14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034092>
- McClelland D.C., (1998), Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological science*, 9, 331-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00065>
- Miller, A. L., Fassett, K. T., & Palmer, D. L. (2021). Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education. *Motivation and Emotion*, 45(3), 327–344. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09881-7>
- MIUR (2018) Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida. In: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>
- Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto, C. J., & Roberts, Brent. W. (2021). Social, Emotional, and Behavioral Skills: An Integrative Model of the Skills Associated With Success During Adolescence and Across the Life Span. *Frontiers in Education*, 6, 679561. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679561>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. <http://www.oecd.org/education/skillsfor-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Paron, E. (2020). Il ruolo delle life skills nel contesto scolastico attuale [Tesi di laurea, Università Ca' Foscari Venezia]. <http://hdl.handle.net/10579/17000>

- Passaggi, M. (2022). Il ruolo delle soft skills a scuola: relazione tra adattabilità, emozioni e apprendimento auto-regolato in studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado [Tesi di laurea, Università degli Studi di Padova]. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/30393>
- Peterson, C., e Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & McCormick, A. C. (2011). An Investigation of the Contingent Relationships Between Learning Community Participation and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 52(3), 300–322. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9192-1>
- Pirodda, V. (2022). *Soft Skills, Motivazione e Successo scolastico* [Tesi di laurea, Università degli Studi di Padova]. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/36243>
- Postigo, Á., González-Nuevo, C., García-Fernández, J., García-Cueto, E., Soto, C. J., Napolitano, C. M., ... & Cuesta, M. (2024). The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory: A Spanish Adaptation and Further Validation in Adult Population. *Assessment*, 10731911231225197.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York, NY: Springer.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. doi:10.1037/a0032690
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- *Sackett, P. R., Zedeck, S., & Fogli, L. (1988). Relations between measures of typical and maximum job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 482–486. DOI 10.1037/0021-9010.73.3.482
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19—The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796–807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Sewell, M. N., Napolitano, C. M., Roberts, B. W., Soto, C. J., & Yoon, H. J. (2023). The social, emotional, and behavioral skill antecedents to college students' volunteering during the COVID -19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 33(2), 618–631. <https://doi.org/10.1111/jora.12830>
- Sewell, M. N., Yoon, H. R., Lechner, C. M., Napolitano, C., Rammstedt, B., Roberts, B., & Soto, C. J. (2023). *Assessing Social, Emotional, and Behavioral Skills in Just a Few Minutes: 96-, 45-, and 20- Item Short Forms of the BESSI* [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4b2eu>

- 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. <https://doi.org/10.1177/0963721420978613>
- 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*, 123(1), 192–222. <https://doi.org/10.1037/pspp0000401>
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Murano, D., Casillas, A., & Roberts, B. W. (2023). What I Do and What I Can Do: Testing the convergence and incremental validity of social, emotional, and behavioral skills vs. traits for predicting academic success. *Journal of Research in Personality*, 104, 104382. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2023.104382>
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2024). Going beyond traits: Social, emotional, and behavioral skills matter for adolescents' success. *Social Psychological and Personality Science*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.1177/19485506221127483>
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *Higher Education Academy*. <https://www.improvingthestudentexperience.com>
- Tyler, R., W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Wang, M. T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000522>
- WHO (1948). World Health Organization. *Public Health Economics*. 1948;5(7):421-423. *World Health Organization*. doi:[10.1177/107755874800500713](https://doi.org/10.1177/107755874800500713)
- WHO (1986). The Ottawa charter for health promotion. *World Health Organization*. In: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- WHO (1993). Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of like skills programmes. *World Health Organization*. In: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- WHO (1999). Partners in life skills education - conclusions from a united nations interagency meeting. *World Health Organization*. In: https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- WHO (2007). The world health report 2007: a safer future: global public health security in the 21st century: overview. *World Health Organization*.

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2023). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>

World Economic Forum (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. *World Economic Forum*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Zappulla, C., Pace, U., Lo Cascio, V., Guzzo, G., & Huebner, E. S. (2013). Factor Structure and Convergent Validity of the Long and Abbreviated Versions of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale in an Italian Sample. *Social Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0418-4>

Appendice 1

The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory, 45-item Short Form Self-Report Form (Soto et al., 2022); Versione Italiana (Feraco et al., 2023)

Di seguito troverai una lista di attività o cose che potresti saper fare. Per ciascuna, indica quanto bene sai fare quella cosa. Per esempio, quanto bene riesci a seguire le istruzioni per un compito? Ricorda che saper fare bene qualcosa potrebbe essere diverso da quanto spesso fai quella cosa o quanto ti piace farla. Per ciascuna attività, dovresti valutare quanto bene sai fare quella cosa.

1 - Per niente bene 2 - Non molto bene 3 - Abbastanza bene 4 - Molto bene 5- Benissimo

1. Pianificare il mio tempo.
2. Essere a capo di un gruppo.
3. Capire come si sentono gli altri.
4. Calmarmi quando mi sento in ansia.
5. Comprendere concetti difficili.
6. Concentrarmi su un compito.
7. Esprimere i miei pensieri e sentimenti.
8. Vedere il buono nelle persone.
9. Mantenere un atteggiamento positivo.
10. Farsi venire nuove idee.
11. Ricordarmi delle mie promesse e dei miei impegni.
12. Iniziare una conversazione.
13. Cooperare con gli altri.
14. Controllare la mia irritabilità.
15. Fare arte.
16. Lavorare per raggiungere i miei obiettivi.

17. Dire la mia quando non sono d'accordo con gli altri.
18. Andare d'accordo con gli altri.
19. Trovare buone ragioni per essere contento di come sono.
20. Conoscere altre culture.
21. Mantenere le cose pulite e ordinate.
22. Mantenere un alto livello di energia nel fare le cose.
23. Assumermi le mie responsabilità quando sbaglio.
24. Controllare i miei impulsi.
25. Comprendere informazioni complesse.
26. Svolgere compiti di routine o ripetitivi.
27. Pormi come un leader.
28. Immedesimarsi nei sentimenti altrui.
29. Tranquillizzarmi quando mi sento nervoso.
30. Discutere di argomenti e idee complessi.
31. Ricontrollare il mio lavoro.
32. Dire agli altri come mi sento.
33. Perdonare con facilità.
34. Rimanere ottimista quando succede qualcosa di brutto.
35. Inventare cose.
36. Rispettare le regole.
37. Parlare con le persone.
38. Lavorare come parte di un gruppo.
39. Evitare di arrabbiarmi.
40. Disegnare o dipingere.
41. Pensare attentamente alle conseguenze delle mie decisioni.

42. Avere la meglio in una discussione.
43. Fare una bella impressione agli altri.
44. Vedere le mie buone qualità.
45. Comprendere le persone di culture diverse.

Appendice 2

Student Engagement Scale and Agentic Engagement Scale (Mameli & Passini, 2017)

Pensa allo scorso anno scolastico. Quanto sei d'accordo che le seguenti affermazioni descrivano la tua esperienza di apprendimento?

1 – Completamente in disaccordo 2 – Abbastanza in disaccordo 3 – Né d'accordo né in disaccordo

4 – Abbastanza d'accordo 5 – Completamente d'accordo

1. Mi diverto a imparare cose nuove in classe.
2. Mi piace quello che sto imparando a scuola.
3. Penso che ciò che impariamo a scuola sia interessante.
4. Sono felice di stare in questa scuola.
5. In genere non vedo l'ora di andare a scuola.
6. La mia scuola mi piace.
7. Sono fiero di essere uno studente di questa scuola.
8. Sono molto interessato a imparare.
9. Penso che studiare sia noioso.
10. Se faccio fatica a capire una cosa, mi sforzo finché non ce l'ho fatta.
11. A scuola faccio il minimo per andare avanti.
12. Partecipo attivamente alle attività extra scolastiche.
13. Quando sono in classe faccio solo finta di lavorare.
14. Quando faccio i compiti, se incontro una difficoltà continuo a lavorare finché non l'ho superata.
15. Mi offro volontario per aiutare nell'organizzazione di attività extra scolastiche.
16. Mi impegno molto per andare bene a scuola.
17. Quando sono in classe, partecipo alle attività.
18. Quando sono in classe mi distraigo.
19. In classe, mi impegno il più possibile.
20. In classe presto attenzione.
21. Ho un ruolo attivo nelle attività extrascolastiche della mia scuola.
22. Durante le lezioni, faccio delle domande che mi aiutino a capire.

23. Durante le lezioni esprimo all'insegnante le mie preferenze e le mie opinioni.
24. Se durante una lezione ho bisogno di qualcosa, lo chiedo all'insegnante.
25. Faccio in modo che l'insegnante sappia ciò che mi interessa di più.
26. Faccio capire all'insegnante ciò di cui ho bisogno e ciò che desidero.

Pensa allo scorso anno scolastico. Nella tua esperienza di studio, quanto spesso hai fatto le seguenti cose?

1 – Mai 2 – Raramente 3 – Abbastanza 4 – Spesso 5 - Sempre

1. Quando studio, cerco di collegare le cose che sto imparando alle mie esperienze.
2. Cerco di vedere se quello che studio ha qualcosa in comune con le cose che so già.
3. Per capire meglio alcuni concetti, provo a trovare degli esempi miei.
4. Quando studio, cerco di immaginare se quello che imparo potrebbe essermi utile nella vita.
5. Quando studio, cerco di combinare le informazioni del libro e degli appunti in modo personale.
6. Cerco di riflettere sulle cose che studio anziché impararle a memoria.
7. Cerco di trovare somiglianze o differenze tra le cose che sto imparando per la scuola e le cose che so già.
8. Quando studio, cerco di fare dei collegamenti.
9. Cerco di capire meglio il materiale che studio collegandolo a ciò che già conosco.
10. Cerco di mettere insieme le cose che so già con ciò che sto imparando.
11. Quando imparo cose nuove cerco di spiegarle con le mie parole.
12. Cerco di trovare dei collegamenti tra le varie materie.

Appendice 3

Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Zappulla et al., 2014)

Pensando a te stesso, e alla scuola, segna una risposta per ogni frase, secondo la scala:

1 = completamente falso; 2 = abbastanza falso; 3 = vero; 4 = spesso vero; 5 = completamente vero

1. Mi piace stare a scuola.
2. Mi piacciono le attività scolastiche.
3. Imparo molte cose a scuola.
4. Non vedo l'ora di andare a scuola.
5. La scuola è interessante.

Satisfaction with Life Scale (Di Fabio & Gori, 2016)

Qui sotto ci sono cinque affermazioni con le quali puoi essere d'accordo o in disaccordo.

Indica il tuo accordo con ciascun item usando la scala:

1 = fortemente in disaccordo; 2 = in disaccordo; 3 = nè in accordo nè in disaccordo; 4 = d'accordo; 5 = fortemente d'accordo.

1. Sotto molti aspetti, la mia vita si avvicina al mio ideale.
2. Le condizioni della mia vita sono eccellenti.
3. Sono soddisfatto/a della mia vita.
4. Finora ho ottenuto le cose importanti che voglio nella vita.
5. Se potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi niente.

School Burnout Inventory (Fiorilli et al., 2014)

Qui di seguito troverai una serie di affermazioni che riguardano alcune sensazioni che potresti provare relativamente ai tuoi studi. Seguendo le istruzioni sotto elencate, indica quanto sei d'accordo o meno con ciascuna delle seguenti affermazioni.

1 = fortemente in disaccordo; 2 = in disaccordo; 3 = nè in accordo nè in disaccordo; 4 = d'accordo; 5 = fortemente d'accordo.

1. Mi sento sopraffatto/a dal lavoro scolastico.
2. Spesso dormo male a causa di tutti i problemi relativi alla scuola.

3. Rimugino molto sui problemi relativi alla scuola durante il tempo libero.
4. La pressione che deriva dalla scuola mi causa problemi nelle relazioni più intime con gli altri.
5. Avverto una mancanza di motivazione verso la scuola e spesso penso di rinunciare.
6. Sento che sto perdendo interesse verso la scuola.
7. Mi chiedo continuamente se la scuola ha un senso.
8. Spesso mi sento inadeguato/a verso la scuola.
9. Provavo maggiori aspettative verso la scuola in passato rispetto a quelle che ho adesso.