



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia Generale (DPG)**

**Corso di Laurea in Psicologia Clinica**

**Tesi di laurea Magistrale**

**BESSI e Competenze Trasversali: Soddisfazione Scelta della Scuola Secondaria di II  
grado**

***Relatore:***

**Prof.ssa Chiara Meneghetti**

***Correlatore:***

**Dot. Tommaso Feraco**

***Laureanda: Cornelia Sarpe***

***Matricola: 2056054***

**Anno Accademico 2022/2023**



# Indice

<b>Introduzione.....</b>	<b>4</b>
<b>Capitolo 1- Dalla competenza alle “Soft skills” .....</b>	<b>6</b>
Definizione del termine competenza .....	6
Panoramica storica del concetto di competenza e nascita delle Soft Skills.....	7
Approccio individuale.....	8
Approccio relazionale.....	11
Approccio cognitivo .....	12
Modello ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) .....	15
“Life Skills for Life” per OMS .....	16
Applicazione delle Soft Skills.....	19
<b>Capitolo 2- Abilità SEB e BESSI.....</b>	<b>21</b>
Abilità SEB .....	21
Abilità SEB e Big Five.....	24
Presentazione dello strumento BESSI e abilità SEB indagate .....	29
<b>Capitolo 3- La soddisfazione della scelta scolastica della scuola secondaria di II grado.....</b>	<b>36</b>
Soddisfazione di vita e scolastica .....	36
La scelta scolastica superiore.....	37
Soddisfazione scelta scolastica: aspetti positivi e negativi.....	39
Soddisfazione della scelta e SEB skills.....	43
<b>Capitolo 4- La Ricerca .....</b>	<b>45</b>
4.1 Obiettivi.....	45
4.2 Ipotesi .....	46
4.3 Metodo.....	48
4.3.1 Partecipanti .....	48
4.3.2 Materiali.....	48
4.3.3 Procedura .....	50
4.4 Risultati .....	51
4.4.1 Correlazioni .....	51
4.4.1.1 Analisi di correlazione tra SEB skills e Soddisfazione di vita generale .....	52
4.4.1.2 Analisi di correlazione sulla variabile Soddisfazione scelta scolastica .....	53
4.4.2 Regressioni.....	54
4.4.2.1 Analisi di regressione sulla variabile soddisfazione generale di vita .....	54
4.4.2.2 Analisi di regressione sulla variabile soddisfazione scelta scolastica .....	55
<b>Capitolo 5- Discussione e conclusione.....</b>	<b>56</b>
Discussione dei risultati.....	56
Conclusione .....	59
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>61</b>
<b>Appendice 1 .....</b>	<b>72</b>

# Introduzione

Il presente elaborato si propone di esaminare la relazione tra le abilità Sociali, Emotive e Comportamentali (Social, Emotional and Behavioral skills- SEB) e la soddisfazione della scelta scolastica secondaria svolta con studenti/sse frequentanti un istituto di II grado in Italia. In particolare, tale tesi magistrale ha l'obiettivo di comprendere l'esistenza di una possibile relazione tra le abilità trasversali e la soddisfazione rispetto alla scelta scolastica e la soddisfazione di vita.

Il primo capitolo presenta come si è arrivati alla concettualizzazione attuale in cui viene scomposto in "*hard skills*" e "*soft skills*". Vengono quindi descritte le differenti definizioni offerte dai vari approcci e modelli fino a giungere alla classificazione presentata dall'OMS.

Il secondo capitolo introduce una delle macro-tematiche dell'elaborato; esso si divide in una prima parte che introduce la definizione teorica delle abilità SEB, come sono state individuate, cosa le differenzia dai tratti di personalità e perché sono rilevanti attualmente; ed una seconda parte in cui vengono introdotti domini che compongono le SEB skills con le rispettive sfaccettature nonché lo strumento più promettente ai giorni d'oggi per offrirne una misurazione attendibile: il BESSI.

Il terzo capitolo presenta altri aspetti presenti considerati nella ricerca: la soddisfazione di vita generale e la soddisfazione rispetto alla scelta scolastica superiore. Dopo aver proposto una definizione esaustiva per entrambe verranno delineati gli effetti positivi e negativi in studenti/sse. Infine, viene esposta la possibile relazione esistente tra soddisfazione della scelta scolastica, soddisfazione di vita generale e le SEB skills.

Il quarto capitolo presenta la ricerca. Nella prima parte viene descritta la ricerca (obiettivi, ipotesi e metodo) e nella seconda parte delle analisi dei risultati ottenuti. Inizialmente vengono presentati i dati descrittivi del campione e gli strumenti somministrati agli studenti. La parte di

analisi presenta: le correlazioni ed eventuali regressioni lineari tra la soddisfazione di vita generale e le SEB skills e le correlazioni ed eventuali regressioni presenti tra le abilità citate e la soddisfazione della scelta scolastica. Nel quinto ed ultimo capitolo sono presentate la discussione dei risultati e le conclusioni a cui si giunti oltre ad una possibile linea di indagine per gli studi futuri. I risultati del presente studio mostrano una correlazione positiva della soddisfazione di vita generale con le abilità SEB, viceversa non sono presenti risultati significativi riguardanti la soddisfazione scolastica se non all'interno di uno specifico dominio.

# Capitolo 1- Dalla competenza alle “*Soft skills*”

A partire dagli anni '80, si è cominciato a parlare di competenze trasversali (o *soft skills*), in quanto abilità in grado di favorire contesti più coesi e buone relazioni interpersonali, e svolgere lavori che le macchine, per ora, non sono in grado di svolgere. La leadership, una comunicazione efficace, l'empatia sono solo alcune di queste competenze a cui recentemente si sta dando attenzione e che sono ritenute fondamentali per il futuro. In questo primo capitolo ci si prefigge di introdurre brevemente cosa sono le *soft skills*, come si siano evolute e come possono essere applicate nel quotidiano, per poi passare, nel secondo capitolo al framework psicologico di riferimento (le abilità SEB) ed infine, nel terzo capitolo, si discute riguardo la soddisfazione della scelta scolastica.

## Definizione del termine competenza

Il termine “competenza” deriva dal latino “*cum-petere*” e significa “chiedere”, “dirigersi verso”, “pretendere” ovvero si riferisce alla capacità, per cultura o esperienza, di parlare, discutere ed esprimere giudizi su determinati argomenti (Treccani Dizionario, 2023)

Il concetto di competenza “trasversale” è stato studiato nel corso del tempo in diversi ambiti. Dalle prime definizioni del termine fino all'accezione odierna è possibile rintracciare un significato comune dato da un contesto sociale in continua evoluzione; per far fronte a tali richieste l'individuo deve ampliare e sviluppare sempre nuove competenze non unicamente specifiche per il proprio lavoro (propriamente definite *hard skills*), ma flessibili in modo da poter avere una maggiore capacità adattiva. Queste competenze vengono definite “trasversali” in quanto attraversano e conciliano saperi e applicazioni differenti (Treccani Dizionario, 2023).

L'importanza delle competenze trasversali, o soft skills, non si evince unicamente dall'ambito lavorativo, come dimostra la letteratura più recente, è tuttavia un valido argomento da cui partire per chiarire meglio il concetto. Una buona prestazione professionale passa infatti attraverso vari fattori che costituiscono il bagaglio personale dell'individuo che possono essere racchiusi in quattro macrocategorie: personali, cognitivi, relazionali ed organizzativi entro cui sono identificabili diverse competenze trasversali (Marin-Zapata et al., 2022). Le competenze si possono suddividere in diverse categorie a seconda dell'area a cui fanno riferimento, in particolare troviamo:

- Area personale: riguardante la conoscenza di sé, il senso di autoefficacia, la capacità di gestire le proprie emozioni e lo stress, l'orientamento all'obiettivo (D'Amario et al., 2015);
- Area relazionale: strettamente connessa a quella personale e concerne la capacità di comunicare e relazionarsi in modo efficace, di ascoltare e riconoscere le emozioni altrui e di lavorare in gruppo (D'Amario et al., 2015)
- Categoria cognitiva: comprendente le competenze di analisi e sintesi delle informazioni, problem solving, decision making e creatività;
- Categoria delle capacità organizzative: riguardante il passaggio dall'ideazione alla messa in pratica, tra esse si possono osservare la pianificazione, la gestione dei tempi e la capacità di controllo situazionale (D'Amario et al., 2015).

### **Panoramica storica del concetto di competenza e nascita delle Soft Skills**

Le teorie comportamentiste sono state le prime, in ambito psicologico, a cercare di definire il concetto di "competenza" considerandolo come un comportamento osservabile e misurabile; dal punto di vista comportamentista le competenze corrispondono a "Comportamenti standard"

che possono essere appresi e migliorati solo attraverso l'esercizio ripetitivo dei compiti (Skinner, 1970). Il dibattito sul tema delle competenze partì inizialmente come una forma di indagine psicologica dei rapporti umani nel mondo del lavoro; si cominciò ad utilizzare tale approccio all'interno del pensiero manageriale riprendendo la prospettiva cognitivista. A differenza del comportamentismo, il cognitivismo poneva maggiore attenzione al soggetto nella sua unità vedendo l'individuo come un sistema di elaborazione delle informazioni e attivamente coinvolto nell'apprendimento (D'Amario et al., 2015).

### **Approccio individuale**

Uno dei primi modelli di riferimento sulle competenze deriva da psicologi che hanno tentato di ancorare la ricerca al fattore umano e quindi direttamente rivolto alla persona; nel contesto esaminato lo si evince dall'approccio alle competenze individuali, che i maggiori esponenti di questa corrente (e.g. McClelland et al. 1973) hanno identificato come insieme di caratteristiche personali che concorrono a dar luogo ad una buona prestazione professionale. A partire dagli anni Ottanta il costrutto di competenza viene approfondito maggiormente e considerato nella sua complessità: Boyatzis (1982) nel libro *"The competent manager"* definisce la competenza come una: *"caratteristica sottostante l'individuo, una motivazione, un tratto, una skill, un aspetto dell'immagine di sé o di un ruolo sociale, o il corpo di conoscenze usato da una persona causalmente correlata a prestazioni efficaci o superiori in un determinato lavoro"* (Boyatzis, 1982). L'autore, pertanto, si focalizza sulle relazioni esistenti tra le caratteristiche personali di un individuo, le azioni che mette in atto nello svolgimento del proprio ruolo all'interno di uno specifico contesto organizzativo e la performance ottenuta nella mansione.

A differenza del precedente autore McClelland (1973) pone al centro della sua teoria sulla



competenza l'importanza delle caratteristiche acquisite dall'esperienza ed individua un modello dei bisogni inerenti allo sviluppo delle competenze: "bisogno di realizzazione", "bisogno di affiliazione" e "bisogno di potere". L'achievement (o bisogno di realizzazione) corrisponde, per l'autore, a quel bisogno che conduce l'individuo a desiderare di portare a termine un'attività con successo. Il modello di McClelland risulta, tuttavia, superato a causa della scarsa attuazione sul piano pratico: la competenza non può tradursi solo in un insieme di conoscenze ed attitudini, ma deve riguardare anche l'applicazione nei diversi contesti (McClelland, 1973); l'approccio individuale che si trovò ad abbracciare l'autore aveva come grosso limite la frammentazione delle competenze, ciò, conseguentemente, rendeva difficile delineare un'immagine unitaria delle persone.

La definizione più citata di competenza è quella di Spencer e Spencer (1993) che, in accordo con Boyatzis e Lyle e Signe Spencer (1995), si riferiscono al concetto di competenza rielaborando in chiave operativa la definizione precedente e descrivendo il concetto come una caratteristica individuale che è correlata in modo causale ad una performance efficace o migliore in una situazione o mansione specifica. Essa, inoltre, è misurata sulla base di un criterio prestabilito (Spencer & Spencer, 1995), in quanto il suo carattere è intrinseco e duraturo, per cui attraverso le competenze possedute dall'individuo si può prevedere le future prestazioni, gli autori sottolineano la specificità delle competenze peculiari di alcuni soggetti con particolari caratteristiche (D'Amario et al., 2015). Sia nella definizione di Boyatzis che in quella di Spencer e Spencer ricorre il riferimento alla causalità che specifica l'importanza fondamentale data dal possesso di una serie di caratteristiche individuali che permette di spiegare l'eccellenza dei risultati ottenuti o meno.

Per gli autori le competenze dipendono dalle motivazioni che portano una persona ad agire, dai tratti di personalità, dalle immagini di sé, dalla conoscenza specifica degli argomenti e delle

discipline e dalle capacità di eseguire un compito. In questo modo gli autori specificano che la competenza è parte integrante della personalità di un individuo e che predice, oltre a causare, direttamente il comportamento e i risultati raggiunti. Spencer e Spencer identificano graficamente la suddivisione delle componenti della competenza attraverso l'immagine dell'iceberg (Figura 1):



**Figura 1: Iceberg delle competenze**

Da questa suddivisione è possibile inserire “conoscenze” e “abilità” fra le caratteristiche osservabili della competenza, mentre le restanti componenti restano sommerse e quindi non visibili direttamente. Questo approccio, inoltre, differenzia due grandi gruppi di competenze in base alla performance:

- Competenze soglia: ovvero le caratteristiche di base necessarie per ottenere una performance minima;
- Competenze distintive: ovvero le caratteristiche peculiari che permettono di distinguere un soggetto appartenente ad un livello più alto rispetto alla media.

Spencer e Spencer (1995) per permettere una migliore comprensione di tale distinzione dei livelli delle competenze individuano due criteri di misura di riferimento: il primo è quello della performance efficace che permette di svolgere un lavoro minimamente accettabile, il secondo è quello della performance superiore che si ottiene calcolando la deviazione standard dalla media ottenuta da un gruppo di lavoro.

### **Approccio relazionale**

Un secondo approccio e modello delle competenze è quello relazionale o strategico: esso si basa sullo sviluppo delle competenze di base (“*core competences*”) ovvero le competenze acquisite collettivamente dai membri dell’azienda tipicamente trasversali ad un’attività o a un settore e possono riguardare la particolare attitudine a progettare, realizzare un prodotto, organizzare, gestire e programmare; le competenze di base rappresentano il saper fare di un’azienda, tradotto in prodotti e servizi, sono considerate un fattore competitivo determinante (Treccani Dizionario, 2023). Tali capacità fanno riferimento al coordinamento e all’organizzazione delle competenze tecniche aziendali: da un punto di vista strategico si evince, da questo secondo modello di competenza, che è un approccio (*top-down*) lo si può osservare quando l’azienda fa una riflessione su comportamenti organizzativi coerenti dei membri, mentre si definisce approccio *bottom-up* quando l’obiettivo è promuovere lo sviluppo delle competenze dei singoli. L’azienda interpreta le competenze come capacità collettive di un sistema che non si può ridurre alla loro sommatoria, Barney (2006) definisce le competenze di base con determinate caratteristiche, tra cui il fatto di produrre valore, l’essere rare, non essere facilmente imitabili o sostituibili. Questo modello ha il vantaggio di enfatizzare le qualità aggiuntive dei soggetti, i quali rappresentano un valore aggiunto proprio delle risorse umane (Barney, 2006).

Negli ultimi decenni, oltre alla dimensione soggettiva della competenza, è stata valorizzata anche quella sociale ed intersoggettiva che riguarda il ruolo ricoperto dalla persona all'interno dell'organizzazione; quest'ultimo è definito in rapporto ai compiti lavorativi da portare a termine, alle relazioni interpersonali e di carattere istituzionale che il soggetto intrattiene per eseguire i propri compiti e soprattutto al sistema di significati che l'individuo deve saper cogliere all'interno della propria realtà professionale (Pellerey, 1991).

### **Approccio cognitivo**

Proseguendo con le diverse definizioni date al concetto di competenza risulta rilevante, data la bibliografia esaminata, riportare il pensiero di alcuni autori che hanno distinto il termine in base al suo utilizzo plurale o singolare, nel primo caso è traducibile in chiave pratico-cognitiva ovvero come abilità generale, mentre al singolare, come afferma Le Boterf (2000), fa riferimento alla meta-cognizione ed ai processi mentali insiti nell'apprendimento: “La competenza risiede nella mobilitazione delle risorse dell'individuo (conoscenze, capacità, atteggiamenti, ...) e non nelle risorse stesse” (Le Boterf, 2000). Con questa definizione l'autore mette l'accento sulla competenza come processo che porta il soggetto ad assegnare senso, interpretare la situazione da affrontare, prendere decisioni pertinenti, progettare e portare a termine in modo efficace azioni conformi alla situazione. La competenza è quindi la capacità dell'individuo di utilizzare in modo appropriato ed originale le risorse di cui dispone, è un elemento di connessione tra il patrimonio di risorse che l'individuo possiede ed il processo attraverso cui si attua la performance attesa. Inoltre, la competenza è legata all'agire e all'interagire delle persone in modo coerente nelle diverse situazioni: nelle emergenze professionali, nella quotidianità routinaria e di fronte agli imprevisti. Le Boterf riteneva che la competenza avesse delle tendenze ad oscillare su due poli opposti: il primo riguarda situazioni

di lavoro caratterizzate dalla ripetitività e dalla routine, il secondo riguarda, invece, situazioni caratterizzate dalla necessità di affrontare le incertezze, l'innovazione, la complessità e la presa di iniziativa. Rifacendoci a Le Bortef e tenendo presente la dimensione intersoggettiva della competenza, si evince il concetto di *competenza collettiva* che corrisponde ad una rete di competenze prodotta dai membri di un'organizzazione al fine di migliorare la produttività e sviluppare l'impresa, ciò comporta costruzioni e apprendimenti condivisi delle rappresentazioni, riflessioni comuni sull'esperienza e sui risultati dei progetti, messa in atto di metodi di lavoro appropriati e di funzioni mediatrici. Conoscenza e azione, dunque, da ciò che riportano gli autori citati in precedenza, sembrano essere strettamente legate nel concetto di competenza lavorativa in quanto comprende un insieme di fattori di natura cognitiva, sociale e personale; essa, seppur specifica, richiede un elevato grado di flessibilità e la capacità di adattarsi alle situazioni quotidiane. La prospettiva contesto-specifica introdotta da Le Bortef è stata ampliata e descritta in un nuovo approccio alle competenze: il modello cognitivo. Esso enfatizza la capacità di comprensione del problema facendo riferimento alle specifiche risorse possedute dall'individuo, la competenza è quindi vista come un sistema di risposta contesto-specifico.

Sarchielli (2003) è stato uno dei maggiori esponenti del modello cognitivo e definisce il suo pensiero come "sistemico" poiché tiene conto delle risorse del soggetto; al centro del ragionamento dell'autore si trova il concetto di *competenze trasversali* che definisce come operazioni che implicano aspetti cognitivi, emotivi, relazionali e motori, il così detto cuore del "sistema operativo" dell'individuo (Sarchielli, 2008). Queste competenze permettono di affrontare il compito a partire dall'interazione con il contesto, la persona competente ricava i propri schemi mentali adattandoli di volta in volta alla richiesta del contesto per trovare la soluzione migliore. L'autore, inoltre, mette in risalto come la competenza professionale sia

spesso la somma di singole capacità individuali specifiche o l'esercizio di una razionalità tecnica definita a priori sottovalutando, secondo alcuni autori (Fabbris, 2010), la parte costruttiva dell'esperienza professionale: ovvero un contributo originale e brillante può trasformarsi in un mero comportamento competente.

D'altra parte, Pellerey (2004) amplia la definizione di competenza racchiudendo anche termini quali "conoscenze" che riguardano il comprendere come si fanno le cose, i "saper-fare" ovvero la modalità con cui funzionano le cose e le "meta-conoscenze" ovvero la riflessione sulle conoscenze stesse e che ne permette la gestione. La persona competente è quella che sa mobilitare le sue risorse nel modo più appropriato, non si parla più di sommatoria ma logica combinatoria poiché ogni elemento del sistema operativo dell'individuo si modifica in base alle funzioni che vengono mobilitate (Pellerey, 2004). L'approccio cognitivista considera la competenza costituita da tre elementi come quelli individuati e discussi da De Bono (2003):

- Operatività o formazione al saper fare: compiti di tipo tecnico pratici che non richiedono sforzi innovativi;
- Specializzazione o formazione al sapere: compiti specifici ad un determinato mestiere che richiedono l'impegno di creatività e riflessione;
- Capacità gestionale o formazione al comportamento: discrezionalità rispetto alle decisioni da svolgere in ambito gestionale in relazione alle risorse da amministrare, questo punto riguarda il saper decidere e soprattutto il sapersi relazionare.

## **Modello ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori)**

Un altro modello recente a cui fare riferimento per la definizione di competenza è l'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) (D'Amario et al., 2015; INAPP, 2016) in quanto è stato uno dei primi in Italia ad introdurre il concetto di competenze trasversali e a differenziarle in base a diverse peculiarità tra cui la multidimensionalità (capacità strategiche, flessibilità e soluzione di problemi), dinamicità (competenza come processo di apprendimento che coinvolge aspetti cognitivi, emotivi e sociali), e soggettività (il percorso che l'individuo costruisce deriva anche dai suoi valori e dalle sue preferenze). Il modello ISFOL distingue inoltre le competenze di base definite come generali, le quali fanno riferimento ad una dimensione di appartenenza culturale, sono trasferibili a vari compiti e rispecchiano una preparazione sia professionale che generale della persona; le competenze tecniche che corrispondono a capacità specifiche di un dato lavoro acquisite in determinati ambiti disciplinari; le competenze trasversali che si traducono in comportamenti efficaci e consistono nel saper utilizzare le proprie abilità in base al contesto, essere flessibili e in grado di adattarsi e non sono connesse ad uno specifico lavoro o mansione, ma derivano dall'esperienza. È stato il modello ISFOL a promuovere il concetto di competenze trasversali nell'ambito del lavoro: le ha identificate come derivanti dall'esperienza e utili per la costruzione del proprio bagaglio personale e professionale; dette anche "soft skills", "cross skills", "cross competence", "key skills" e "core skills" queste abilità si distinguono da quelle maggiormente tecniche proprio per il loro essere "trasversali" e quindi permettendo una maggiore flessibilità contestuale.

Il concetto di competenza trasversale è legato a quello di competenza cognitiva ovvero la

capacità di risolvere in modo efficace i problemi e rispondere alle richieste dell'organizzazione lavorativa o scolastica; il diverso livello di padronanza che la persona possiede delle competenze teoriche, pratiche e sociali ne costituisce la dimensione verticale, mentre la dimensione trasversale permette a chi le detiene di utilizzarle e mobilitarle in modo alternativo a più attività lavorative, garantendo così anche una maggiore riuscita professionale in diversi contesti. L'approccio basato sulle competenze trasversali è fondamentale nei processi di riconversione e mobilità professionale, aspetti sempre più frequenti nella nostra società contemporanea continuamente in mutamento. Una vasta formazione è una caratteristica delle soft skills e delle capacità più ampie rispetto a quelle strettamente pratiche e specifiche permette alle persone, oltre una maggiore adattabilità come già accennato in precedenza, un maggior benessere lavorativo e sociale e una più ampia soddisfazione di vita generale.

### **“Life Skills for Life” per OMS**

Finora sono state esplorate alcune delle ipotesi più rilevanti di categorizzazione delle competenze, tra tutte però, di particolare rilievo è il lavoro svolto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO- World Health Organization) che nel 1992 si è occupata di individuare le “abilità di vita” per una competenza psicosociale migliore denominate “Life Skills for Life” e di inserirle all'interno del programma per la Salute Mentale dell'OMS stesso. Le “Life Skills for Life” vengono intese come le competenze/abilità necessarie per affrontare le sfide e le difficoltà generali della vita umana e permettono all'individuo di tradurre conoscenza e valori in abilità pratiche e di agire nella vita concretizzando desideri e obiettivi (Organizzazione Mondiale della Sanità, 1992). Le competenze psicosociali svolgono un ruolo di rilievo nella prevenzione e promozione della salute della persona e nella sua possibilità di mantenere e raggiungere un benessere fisico,



psichico e sociale, oltre a contribuire al mantenimento di quella degli altri. Questa visione accoglie la definizione di salute del modello biopsicosociale introdotto dallo psichiatra George Libman Engel (Engel, 1977) che considera l'individuo non soltanto da un punto di vista fisico-medico, ma anche nella sua relazione di reciproca influenza con il contesto e la società di appartenenza. L'OMS individua dieci abilità che permettono agli individui un aumento delle strategie di coping e una maggior abilità nella gestione degli stress esterni ed interni.

Le “*Soft Skills for Life*” che l'OMS individua sono:

- Problem solving: ovvero la capacità di confrontarsi attivamente con i problemi, siano essi relazionali o personali, cercando una risoluzione ed evitandone l'accumulo e l'irrisoluzione che porterebbe un eccessivo carico di stress mentale e tensioni fisiche;
- Creatività (*creative thinking*): ovvero la capacità di attivare l'immaginazione ed affrontare il quotidiano con flessibilità e originalità introducendo elementi di novità sviluppando visioni capaci di andare oltre l'esperienza di visione diretta;
- Pensiero critico (*critical thinking*): ossia la capacità di elaborare giudizi sull'ambiente e su di sé con autonomia e in maniera obiettiva. Il pensiero critico aiuta a riconoscere, discriminare e valutare i fattori che influenzano le proprie idee, le scelte individuali, le conseguenze comportamentali e ad assumere una posizione il più consapevole e libera possibile;
- Comunicazione efficace (*effective communication*): ovvero l'abilità di esprimersi in modo chiaro e disambiguo mantenendo una congruenza tra messaggi verbali e non verbali con annesso rispetto al contesto situazionale e culturale. La comunicazione efficace permette di esprimere opinioni e desideri nel rispetto degli altri, ma anche bisogni e sentimenti provati nel proprio intimo;

- Competenza relazionale (*interpersonal relationship skills*): corrisponde alla capacità di relazionarsi con gli altri in modo costruttivo creando e mantenendo relazioni positive e significative in ambito familiare e sociale. La capacità di porre fine alle relazioni in modo costruttivo è racchiusa all'interno della competenza relazionale, fondamentale per mantenere un benessere fisico e sociale;
- Autoconsapevolezza (*self-awareness*): corrisponde alla conoscenza di sé e il riconoscimento dei propri pensieri, del proprio linguaggio e delle proprie azioni. È la base per una relazione equilibrata con sé stessi e con gli altri perché rispecchia la conoscenza del proprio carattere con i suoi punti di forza e debolezza. L'autoconsapevolezza è un prerequisito indispensabile per tutte le altre abilità della persona;
- Empatia (*empathy*): ovvero la capacità di ascoltare e di comprendere l'emotività altrui, le loro preoccupazioni, le loro difficoltà ed i rispettivi pensieri. L'empatia contribuisce a migliorare le relazioni sociali ridimensionando le tendenze individualistiche e favorendo l'apertura alla diversità e allo scambio, la disposizione al contatto umano e alla solidarietà;
- Gestione delle emozioni (*coping with emotions*): ossia la capacità di regolare in modo appropriato alla situazione le proprie emozioni e saper scindere tra emozioni e comportamento;
- Gestione dello stress (*coping with stress*): consiste nell'abilità di riconoscere le fonti di stress presenti nella vita quotidiana, di individuarne gli effetti su di sé e la capacità di regolare, nei limiti del possibile, il livello di tensione e attivazione;

- Capacità di prendere decisioni (*decision making*): consiste nella capacità di prendere decisioni in modo costruttivo soppesando le conseguenze delle proprie scelte e assumendosi le responsabilità annesse.

### **Applicazione delle Soft Skills**

Attualmente il concetto di competenza trasversale è sempre più presente in diversi ambiti, lo si evince da molti e recenti studi condotti in merito alla psicologia delle organizzazioni, alla sanità e alla formazione. Data l'importanza che le soft skills possono avere per facilitare l'adattamento e il raggiungimento degli obiettivi, diversi professionisti hanno cercato, tramite la ricerca, di implementarne l'acquisizione. Un esempio nell'ambito delle organizzazioni lo si può trovare nelle ricerche di Swiderski (Swiderski, 1987) sugli "*Outdoor leadership training programmes*", l'autore sottolinea come sia necessario acquisire sia le hard skills sia le soft skills per riuscire nel migliore dei modi nel contesto lavorativo in quanto permettono la gestione dello stress manageriale: la capacità di gestire una condizione lavorativa eccessivamente stressante permette sia un investimento sui membri del personale che sull'azienda stessa (Matteson & Ivancevich, 1987). Dunque, da ciò che si evince dalla letteratura attuale, le soft skills oltre a migliorare il benessere generale degli individui permettendo la loro autorealizzazione, portano le aziende stesse ad un livello più alto; avere dipendenti più preparati porta ad una crescita aziendale maggiore e conseguentemente uno sviluppo più rapido. La curiosità scientifica nell'individuazione ed implementazione delle soft skills trova la sua legittimazione nell'ambito individuale e sociale.

### **Soft Skills e ambito scolastico**

Dopo aver definito il panorama delle *Life Skills* è utile, data l'argomentazione di tesi, indagare la loro applicabilità in ambito scolastico. Alcune persone hanno un livello di sviluppo innato delle competenze trasversali, ma è stato riscontrato che esse possono essere apprese, infatti indipendentemente dalla componente genetica di partenza, l'educazione gioca un ruolo rilevante per lo sviluppo potenziale e il loro miglioramento. Per ottenere questi risultati però i programmi formativi non devono agire limitatamente alla trasmissione di conoscenza, ma devono riuscire a produrre un cambiamento duraturo nei comportamenti della persona (Carlson & Dobson, 2020). A fronte di ciò è utile citare il modello delle SEB skills recentemente individuato da Soto et al. (2021) in cui le competenze trasversali vengono definite come una possibile propensione o capacità di svolgere un determinato compito indipendentemente dal pattern della personalità posseduto (Soto et al., 2021). Gli autori costruiscono lo strumento BESSI per riuscire a misurare il livello di SEB skills negli ambiti ritenuti rilevanti soprattutto negli studenti adolescenti e giovani adulti; confidano nella possibilità di insegnamento ed implementazione una volta individuato il livello.

## Capitolo 2- Abilità SEB e BESSI

L'ambito delle soft skills ha portato lo sviluppo di numerosi strumenti volti a valutarle, nonostante questo, però, ancora non si è trovato uno strumento condiviso che permetta di valutarle efficacemente. Uno degli strumenti più recenti e promettenti volti a misurare le competenze trasversali è il BESSI, ovvero *L'Inventario delle Abilità Comportamentali, Emotive e Sociali (Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory)*; è una misura completa, affidabile, valida ed efficace delle abilità sociali, emotive e comportamentali (abilità definite SEB; Soto et al., 2021). Esso misura cinque domini di abilità principali che riassumono rapidamente le principali capacità di una persona riguardo: abilità di autogestione, abilità di impegno sociale, abilità di cooperazione, abilità di resilienza emotiva ed abilità di innovazione. All'interno di questi domini il BESSI misura 32 sfaccettature specifiche di abilità. La ricerca svolta da Soto et al. (2022) propone, da un lato un quadro che integra una concettualizzazione delle abilità SEB come capacità funzionali con un modello strutturale di domini e sfaccettature inclusivo e differenziato, dall'altro dimostra come il BESSI sia probabilmente la misura più completa e psicometricamente valida delle abilità SEB attualmente disponibili (Soto et al., 2022).

### **Abilità SEB**

In letteratura troviamo diversi termini che hanno identificato qualità personali positive, esse tendono ad avere aspetti in comune: si riferiscono a qualità che sono benefiche per la persona e le sue parti sociali, sono espresse più chiaramente in situazioni rilevanti, sono distinte dall'intelligenza, sebbene siano relativamente stabili nel tempo, potrebbero essere sensibili all'intervento (Duckworth & Yeager, 2015). Il termine di "abilità sociali, emotive e

comportamentali” può apportare un vantaggio in quanto integra, a discapito delle altre definizioni, due corpi di ricerca che si sono sviluppati contemporaneamente negli ultimi decenni (Soto et al., 2022) permettendo di osservare le competenze come capacità di svolgere determinati compiti invece che prolungamenti dei tratti di personalità o del carattere. Le SEB skills, infatti, vengono definite a partire dal modello di personalità e dei Big Five ma si discostano da esso. Infatti, le abilità sociali, emotive e comportamentali (SEB) permettono all’individuo di avere maggiori capacità di mantenere relazioni sociali, regolare le emozioni e gestire comportamenti orientati agli obiettivi e all’apprendimento (Soto et al., 2022), le competenze rappresentano una relazione dinamica tra una persona e il suo contesto (Lerner et al., 2011). Esse sono capacità funzionali in quanto, dopo la loro acquisizione, possono potenzialmente essere migliorate attraverso l’allenamento e la pratica, ma includono anche capacità relative a forme di comportamento sia palesi che nascoste (interazione sociale, completamento di compiti, definizione e perseguimento degli obiettivi, regolazione delle emozioni e apprendimento di nuove esperienze), la differenza rispetto ai tratti sta nel fatto che queste abilità mostrano le capacità, ciò che un individuo è in grado di fare, nel concreto. Possedere le capacità SEB aumenta le possibilità di adattamento e riuscita sociale (Bleidorn et al., 2021) ed inserirle efficacemente nei curriculum scolastici porterebbe ad una formazione degli/delle alunni/e più completa ed adatta al contesto (Soto et al., 2022). Dalla letteratura possiamo osservare l’efficacia degli interventi scolastici universali incentrati sulla promozione delle SEB skills ottenuta a partire da sintesi e revisioni (Sklad et al., 2012), come le metanalisi, che indicano come gli interventi e i programmi migliorino effettivamente le competenze sociali ed emotive (Beelmann & Losel, 2006; Catalano et al., 2002; Durlak et al., 2011). I risultati indicano anche dei significativi effetti indiretti come la riduzione dell’ansia, della depressione o del disagio emotivo, la prevenzione dei problemi di condotta (come l’uso di droghe), migliori

atteggiamenti nei confronti della scuola e migliori risultati scolastici, la promozione di comportamenti positivi o prosociali (Durlak et al., 2011) ed, infine, la prevenzione del comportamento aggressivo ed antisociale (Hahn et al., 2007). Nonostante il quasi consenso sull'importanza delle abilità SEB per il successo nella vita ci sono numerosi ambiti che simultaneamente convergono e divergono nel modo in cui definiscono e misurano queste abilità (Napolitano et al., 2021). Napolitano et al. (2021), cercando di fare maggiore chiarezza nella terminologia, aggiungono due aspetti specifici per distinguere e delineare meglio il concetto di SEB skills: in primo luogo esse non sono tratti o il comportamento medio/tipico di una persona in un dominio, ma sono capacità degli individui di comportarsi in certi modi quando la situazione lo richiede (Paulhus & Martin, 1987). Nel fare questa distinzione tra tratti e SEB skills Napolitano et al. (2021) avevano come obiettivo quello di sottolineare come questi due aspetti possano prevedere diverse traiettorie di sviluppo positivo o pronosticare lo stesso in diverse varianti (Napolitano et al., 2021); un secondo componente aggiunto alla definizione data dagli autori è l'ampliamento delle categorie di capacità che possono essere considerate competenze SEB, la concettualizzazione comprende una serie diversificata di comportamenti che includono il modo in cui le persone interagiscono e collaborano assieme, come gestiscono e modulano le proprie emozioni e come lavorano per realizzare compiti a breve termine e obiettivi a lungo termine (Napolitano et al., 2021). L'utilizzo del termine "abilità" è funzionale per sottolineare che gli attributi sono capacità malleabili e addestrabili (a differenza dei tratti fissi) e nel colloquiale è una terminologia accessibile a ricercatori, professionisti e al pubblico generale (Napolitano et al., 2021). Le competenze SEB incorporano la terminologia "sociale ed emotiva", comune nei campi degli psicologi dello sviluppo e ricercatori educativi, e la componente "comportamentale" che si riferisce al lavoro svolto dagli psicologi della personalità e della motivazione; essi hanno

suggerito un insieme di abilità relative all'autoregolazione e all'autocontrollo (Scorza et al., 2016).

### **Abilità SEB e Big Five**

Le abilità SEB possono essere organizzate all'interno di una tassonomia composta da cinque domini di abilità che sono paralleli alla classificazione dei tratti di personalità del Big Five (Costa & McCrae (1985)). Napolitano et al. (2021) sostengono, a fronte della letteratura passata, che il lavoro sulle abilità SEB può adattare la classificazione del Big Five sostituendo una concettualizzazione basata sui tratti con una fondata sulle abilità utilizzando gli stessi referenti comportamentali (Napolitano, 2021). Molti modelli includono domini del Big Five centrati su comportamenti interpersonali (simile a estroversione), comportamenti interpersonali comuni (simile alla gradevolezza), comportamenti intrapersonali focalizzati sull'obiettivo (simile alla coscienziosità), comportamenti intrapersonali focalizzati sull'emozione (simile alla stabilità emotiva contrapposta al nevroticismo) e comportamenti intellettuali o cognitivi orientati all'apprendimento (simile all'apertura all'esperienza) (Soto et al., 2021). Ci sono diversi vantaggi concettuali e pratici nell'organizzare le abilità SEB in termini di una tassonomia a cinque dimensioni simile ai Big Five:

- il primo è l'ampiezza in quanto il modello di personalità integra un'ampia gamma di caratteristiche sociali, emotive e comportamentali (i domini di estroversione e gradevolezza raccolgono le dimensioni chiave del comportamento interpersonale (Deyoung et al., 2013), estroversione e stabilità emotiva invece riuniscono le dimensioni più importanti della vita emotiva (Diener et al., 2003), coscienziosità ed apertura all'esperienza catturano i tratti comportamentali più rilevanti per il conseguimento scolastico e professionale (Heckman & Kautz, 2012).



- il secondo vantaggio è complementare al primo e riguarda la profondità sotto forma di articolazione di costrutti più specifici a livello di sfaccettatura; diversi psicologi della personalità hanno esplorato la struttura dei tratti della personalità entro ciascun dominio del Big Five sviluppandone così delle rappresentazioni gerarchiche che distinguono tra molte sfaccettature di livello inferiore che potrebbero essere tradotte in corrispondenti abilità SEB producendo una classificazione dettagliata di abilità specifiche (Abrahams et al., 2019).
- il terzo vantaggio è prettamente pratico: dato che la maggior parte delle ricerche sulla personalità è stata svolta utilizzando il modello del Big Five una tassonomia delle abilità SEB parallela al modello consentirebbe ai ricercatori di sintetizzare prontamente i risultati riguardanti abilità e tratti indagando anche le differenze presenti tra i due modelli (Soto et al., 2021).

L'insieme dei vantaggi concettuali e pratici suggeriscono che il framework Big Five potrebbe essere utilizzato per sviluppare una tassonomia completa e organizzata gerarchicamente delle abilità SEB che si amplia nella sua gamma di contenuti, profonda nella sua specificità di costrutti a livello di sfaccettatura e per quanto riguarda l'aspetto pratico può essere facilmente sintetizzato con la letteratura scientifica esistente. In ogni caso le SEB skills e le caratteristiche del Big Five non sono sovrapposte, ma si assomigliano in termini di referenti comportamentali (Abrahams et al., 2019). Attualmente, infatti, la teoria più diffusa vede le abilità come distinte dai tratti di personalità, questi ultimi sono modelli caratteristici di pensiero, sentimento e comportamento coerenti nel tempo e in situazioni rilevanti, rappresentano tendenze cognitive, affettive e comportamentali, mentre le abilità sono capacità che la persona può mettere in atto quando la situazione lo richiede (Soto et al., 2021). Molti comportamenti possono essere concettualizzati come

caratteristiche simili a tratti o abilità in grado di influenzarsi tra di loro (Camara et al., 2015), per tanto abilità e tratti dovrebbero spesso essere correlati positivamente. Una persona particolarmente brava ad eseguire un comportamento (alta abilità) ha maggiori probabilità di mettere in atto quel comportamento formando così una tendenza caratteristica (alto tratto), allo stesso modo è probabile che un individuo che esegue abitualmente un comportamento (alto tratto) a causa di richieste situazionali ricorrenti nello svolgerlo diventi più bravo nell'esecuzione (alta abilità) (Soto et al., 2022). Di base le persone mettono in atto le proprie abilità SEB per promuovere i propri obiettivi che, influenzati dall'età, tendono ad essere più salienti durante diversi periodi di sviluppo (Freund et al., 2019); studiosi come Soto (2021) ritengono che tali abilità siano caratterizzate da plasticità lungo tutto l'arco di vita, in particolare l'autore ipotizza che le abilità SEB siano: moderatamente stabili nel tempo, la maggior parte di esse aumenti gradualmente con l'età grazie alle conoscenze e alla pratica acquisita in contesti rilevanti e che interventi mirati e contestualmente incorporati possono accelerare il tasso di cambiamento.

Combinando una struttura a cinque dimensioni con la concettualizzazione di Soto e colleghi otteniamo una tabella (Tabella 1) in cui molte specifiche sfaccettature di abilità possono così essere organizzate all'interno dei principali domini di contenuto che mettono in parallelo, come accennato in precedenza, i tratti del Big Five in termini di referenti sociali, emotivi e comportamentali; sono, inoltre, definiti in termini di capacità funzionali delle persone (ovvero abilità) e non dalle loro capacità di tendenza generale (ovvero tratti). Soto etichetta questi domini come:

- Competenze di coinvolgimento sociale: capacità utilizzate per impegnarsi attivamente con altre persone;

- Abilità di cooperazione: capacità messe in atto per mantenere relazioni sociali positive;
- Abilità di autogestione: capacità messe in atto per perseguire in modo efficace obiettivi e per completare compiti;
- Abilità di resilienza emotiva: capacità utilizzate per regolare le emozioni e gli stati d'animo;
- Capacità di innovazione: abilità utilizzate per impegnarsi con nuove idee ed esperienze.

Come molte tassonomie questa proposta rappresenta dei prototipi sfocati e non delle categorie rigide che si escludono a vicenda, alcune abilità importanti, infatti, fondono aspetti di due o più domini mentre altri ne sono esulati (Soto et al., 2021). I cinque domini sopracitati individuati da Soto possono fornire una base utile per costruire un quadro ampio per concettualizzare e valutare le abilità SEB. Per un'ulteriore chiarezza dei modelli che hanno proposto delle classificazioni in merito alle abilità ed i tratti di personalità osservare la Tabella1: da essa emerge che i principali domini di competenze SEB identificati dalle classificazioni precedenti possano essere integrati in un unico modello. I Big Five, in particolare, forniscono una base descrittiva per la costruzione di un modello integrativo delle competenze SEB; inoltre, la base di ricerca di questa tassonomia può stimolare un insieme di domande ed ipotesi di ricerca su come abilità e tratti siano simili o diversi in termini di struttura, valutazione, sviluppo e risultati ottenuti (Napolitano et al., 2021).

<b>Tassonomia</b>	<b>Domini di azione interpersonali</b>	<b>Domini interpersonali comuni</b>	<b>Domini interpersonali focalizzati sull'obiettivo</b>	<b>Domini interpersonali focalizzati sulle emozioni</b>	<b>Domini intellettuali</b>
Competenze XXI secolo (National	Competenze interpersonali		Competenze interpersonali		Competenze cognitive

Research Council, 2012)					
Classificazione tripartita del carattere (Park et al. 2017)	Punti di forza interpersonali	Punti di forza interpersonali	Punti di forza interpersonali	Punti di forza intellettuali	
Cinque classificazioni del Positive Youth Development (Lamer et al. 2005)	Connessione	Abilità nel prendersi cura	Competenza	Fiducia	
		Carattere			
CASEL Competenze base (CASEL 2020)	Abilità relazionali	Consapevolezza sociale	Autogestione	Consapevolezza di sé	
		Processo decisionale responsabile			
Tratti di personalità Big Five (John et al. 2008)	Estroversione	Gradevolezza	Coscienziosità	Stabilità emotiva	Apertura all'esperienza

Tabella 1 (Soto et al., 2021): principali classificazioni di abilità, competenze e tratti della personalità, insieme ai domini inclusi in ciascun modello.

(CASEL= Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)

### Presentazione dello strumento BESSI e abilità SEB indagate

Soto et al. (2022) presentano lo strumento BESSI (Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory) che utilizza un formato di inventario delle abilità con l'obiettivo di misurare le SEB skills, ogni item descrive un comportamento specifico, rilevante per un'abilità SEB e l'utente

valuta quanto lui stesso (o una persona target se sta valutando qualcun altro) sia in grado di eseguire quel comportamento (Soto et al., 2022). Il BESSI è un inventario delle competenze basato sul modello di cinque domini di competenze SEB proposto da Soto e colleghi (Napolitano et al., 2021):

1. **Capacità di autogestione:** comprende le abilità necessarie a perseguire efficacemente gli obiettivi e portare a termini i compiti prefissati; questa dimensione misura la capacità di lavorare con costanza, utilizzare il tempo in modo efficace, svolgere un lavoro accurato, organizzare gli spazi e gli oggetti, mantenere impegni, seguire le istruzioni, le regole, le norme e prendere decisioni ragionate.

In particolare, le abilità di autogestione riguardano:

- la gestione dei compiti, ovvero lavorare con costanza per completare i compiti e raggiungere gli obiettivi;
- la gestione del tempo, quindi usare il tempo in modo efficace mentre si raggiungono gli obiettivi;
- la gestione dei dettagli, fa riferimento al fatto di svolgere un lavoro attento e accurato;
- abilità organizzative, ovvero organizzare gli spazi e gli oggetti personali;
- gestione delle responsabilità, quindi mantenere promesse ed impegni;
- capacità di coerenza, riguarda l'abilità nell'eseguire in modo affidabile i compiti di routine;
- regolazione degli obiettivi, quindi stabilire obiettivi chiari ed ambiziosi;
- abilità di seguire le regole, seguire quindi istruzioni, regole e norme;
- abilità decisionale, ovvero prendere decisioni ben ragionate e deliberate.

2. **Capacità di regolazione emotiva:** corrisponde all'abilità di gestire e regolare lo stress, l'ansia, la paura, la rabbia e riuscire a mantenere un atteggiamento positivo e propositivo verso di sé e gli altri anche in queste situazioni. La capacità di regolazione emotiva è composta da diverse sfaccettature tra cui:

- la regolazione dello stress;
- la capacità di ottimismo, ovvero riuscire a mantenere un atteggiamento positivo in situazioni difficili;
- la gestione della rabbia, ossia riuscire a regolare l'irritazione e la rabbia mentre ci si interfaccia con qualcuno;
- la regolazione della fiducia, quindi riuscire a mantenere un atteggiamento positivo verso sé stessi e le proprie capacità;
- la regolazione degli impulsi, ovvero resistere intenzionalmente agli impulsi esterni ed interni.

3. **Capacità di interazione:** comprende le capacità messe in atto per gestire in modo attivo ed efficiente le relazioni con gli altri, come, per esempio, l'abilità di esprimere le proprie opinioni, parlare in gruppo, presentare gli argomenti, mantenere relazioni sociali, comunicare i propri pensieri e verbalizzare gli stati d'animo.

Tra le sfaccettature della capacità di interazione si possono osservare:

- l'abilità di leadership, riuscire quindi ad affermare il proprio punto di vista e parlare in un gruppo;
- l'abilità persuasiva, ossia riuscire a presentare argomenti e a mantenere interazioni sociali;
- l'abilità espressiva, che consiste nel riuscire a comunicare i propri pensieri e sentimenti ad altre persone;

- la regolazione dell'energia riguarda la capacità di canalizzare l'energia a disposizione in modo produttivo.
4. **Capacità di innovazione:** comprende la capacità di creare, imparare e gestire nuove idee ed esperienze vissute, attraverso le abilità creative, l'apertura verso l'altro ed il diverso si riesce a dar vita ad idee innovative, elaborare nuove informazioni ed apprezzare le forme artistiche. Tra queste si possono individuare:
- l'abilità di pensiero astratto, quindi la capacità di impegnarsi con idee astratte;
  - l'abilità creativa, ossia generare nuove idee;
  - l'abilità artistica, che corrisponde alla capacità di creare e apprezzare l'arte;
  - la competenza culturale riguarda il riuscire a comprendere ed apprezzare i diversi contesti culturali;
  - l'abilità di elaborazione delle informazioni, quindi elaborare ed applicare nuove informazioni.
5. **Capacità di cooperazione:** verte sulle abilità dell'individuo di lavorare efficacemente per raggiungere obiettivi comuni con gli altri, comprendere i sentimenti altrui, entrare in empatia, rispettare i confini non propri e riuscire a mantenere un clima sereno nel gruppo anche durante delle situazioni o stati emotivi difficili. Tra le sfaccettature di questa capacità troviamo:
- l'abilità di lavoro di squadra, ovvero la capacità di lavorare efficacemente con altre persone per raggiungere obiettivi condivisi;
  - la capacità di fiducia, quindi perdonare gli altri e vedere il bene nelle persone;
  - l'abilità di assunzione di punti di vista, ovvero, simpatizzare e capire come si sentono gli altri;

- la capacità di creare calore sociale, quindi far sentire le persone a proprio agio e sereni;
- la competenza etica corrisponde al sapersi comportare in modo etico anche in situazioni difficili

6. **Competenze composte:** abilità che combinano aspetti di più domini di abilità, tra cui l'adattabilità ovvero la capacità di provare cose nuove ed adattarsi ai cambiamenti, la capacità di indipendenza che corrisponde al saper pensare, lavorare e prendere decisioni da soli e la capacità di auto-riflessione, ovvero riuscire a comprendere i propri pensieri e sentimenti.

Per una maggiore chiarezza viene riportato direttamente nel testo uno schema (Figura 3) tradotto in italiano che prende spunto dalla descrizione dei domini studiati ed individuati da Soto et al. (2022); vengono rappresentate oltre alle macro-abilità anche le differenti sfaccettature descritte in precedenza.

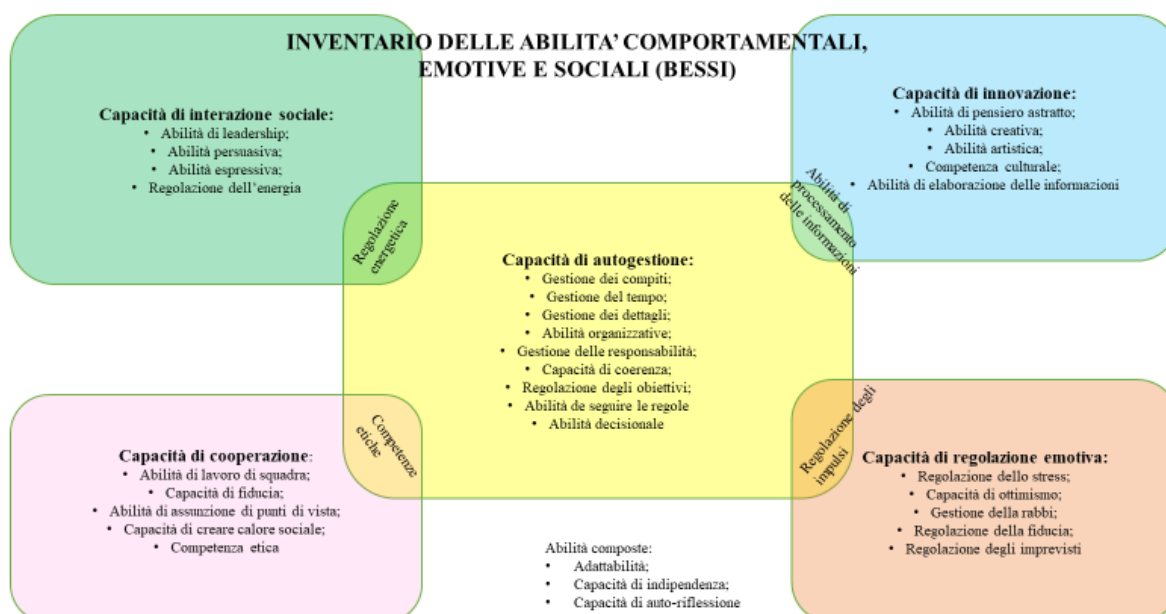




Figura 3: Cinque domini di abilità principali che riassumono rapidamente le principali capacità di una persona riguardo: abilità di autogestione, abilità di impegno sociale, abilità di cooperazione, abilità di resilienza emotiva ed abilità di innovazione (Soto et al., 2022).

Usando la definizione di abilità SEB data in precedenza e la struttura del BESSI, autori come Napolitano et al. (2021) sottolineano l'importanza di indagare sullo sviluppo delle abilità trasversali in modo specifico durante l'adolescenza, perché, come già accennato, in questa fase evolutiva le competenze possono essere sia particolarmente suscettibili al cambiamento e sia particolarmente predittive dei risultati della vita: le abilità SEB consentono agli adolescenti di trarre vantaggio dalle nuove opportunità offerte mentre effettuano importanti transizioni cognitive e sociali (Napolitano et al., 2021).

<b>SEB skill</b>	<b>Definizione SEB skills</b>	<b>Capacità di sviluppo</b>	<b>Opportunità di sviluppo</b>
Pensiero prospettivo	Capacità di comprendere i pensieri ed i sentimenti degli altri	Buona sensibilità per gli stati emotivi altrui	Relazioni interpersonali intime
Pensiero astratto	Capacità di confrontarsi con le idee astratte	Progressi nel ragionamento morale e prosociale	Impegno civico
Controllo degli impulsi	Capacità di inibire volontariamente gli impulsi	Migliore capacità di pianificazione ed autoregolazione	Sviluppo e mantenimento delle abitudini alimentari
Regolazione degli obiettivi	Capacità di fissare obiettivi chiari e ambiziosi per sé stessi	Aumento dell'orientamento al futuro e della capacità di autoregolazione	Risultati nell'istruzione e nella carriera

**Tabella 2** competenze SEB in relazione alle nuove capacità e opportunità di sviluppo adolescenziale (Napolitano et al. 2021)

La tabella 2 fornisce una guida per la visione data da Napolitano et al. (2021) in cui vengono evidenziati quattro esempi di abilità SEB, le loro basi di sviluppo all'interno delle transizioni cognitive dell'adolescenza e le opportunità di crescita che accompagnano durante i cambiamenti sociali adolescenziali; la tabella non comprende tutte le relazioni tra le fasi dello sviluppo, le abilità SEB e le opportunità di progresso. Risulta tuttavia complesso fare una previsione completa, in quanto lo sviluppo di successo è multi-causale (Napolitano et al., 2021).

Gli autori offrono un punto di partenza utile e interessante per gli studi futuri: applicare il BESSI come strumento di indagine per le SEB skills ad un target di ragazzi adolescenti in modo da poter poi strutturare interventi funzionali al benessere e al successo degli studenti. Date le premesse teoriche degli autori Napolitano et al. (2021) e Soto et al. (2022) si ritiene utile presentare un esempio di ricerca attuata per mezzo del BESSI con il fine di indagare le SEB skills in giovani adolescenti che frequentano la scuola secondaria di II grado in Italia. Gli obiettivi della ricerca sono stati quelli di indagare in modo specifico un'eventuale correlazione tra le competenze trasversali, la soddisfazione della scelta scolastica e la soddisfazione di vita generale; di seguito viene introdotta la tematica della soddisfazione della scelta scolastica.

## Capitolo 3- La soddisfazione della scelta scolastica della scuola secondaria di II grado

### Soddisfazione di vita e scolastica

Prima di introdurre i concetti di soddisfazione scolastica e soddisfazione della scelta accademica è necessario riportare la definizione che Hueber et al. (2005) diedero della soddisfazione di vita in generale. La soddisfazione di vita è una valutazione cognitiva della propria vita nel suo insieme e di specifici ambienti (Huebner et al., 2005). Gli stessi autori proposero una misura della valutazione riguardo alla soddisfazione di bambini ed adolescenti rispetto ai diversi contesti di vita: svilupparono così la Scala Multidimensionale per la Soddisfazione di Vita degli Studenti (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale-MSLSS*) (Huebner et al., 2004). Lo strumento permette di ottenere un profilo di punteggi su cinque domini della vita: famiglia, amici, sé stessi, ambiente di vita e scuola attraverso i quali si stima un determinato livello di soddisfazione di vita generale oltre che nelle specifiche aree di indagine. La soddisfazione di vita è una misura utile per individuare il livello di salute psicologica ed indica una forte relazione con le tendenze personali e la personalità (Pavot, 2008) oltre a tamponare lo sviluppo di una forma psicopatologica di fronte ad una grande incidenza di eventi di vita stressanti (Huebner et al., 2004). La valutazione della soddisfazione di vita nei giovani è fondamentale come indice di:

- aspetti negativi: comportamenti a rischio, sintomi patologici, salute fisica debilitata;
- aspetti positivi: benessere generale e sociale, maggiore salute fisica, maggiore tendenza a creare legami e più soddisfazione scolastica/lavorativa (Çakar, 2012).

Oltre alla soddisfazione di vita generale è rilevante descrivere anche la soddisfazione degli/delle studenti/esse, ovvero, il giudizio espresso dagli/dalle allievi/e stessi/e nei confronti dei servizi forniti dall'istituto compresa la qualità dell'insegnamento, le strutture di supporto, le infrastrutture fisiche ed il clima sociale; si può affermare che la soddisfazione dell'apprendimento corrisponde alla valutazione complessiva che uno studente fornisce della propria esperienza di studio (Wiers-Jenssen, 2002). Essa è fondamentale per sviluppare poi, conseguentemente, servizi più accurati e di qualità superiore per le istituzioni scolastiche (Pongsakorn et al., 2022). Autori come Darawong & Sandmaung (2019), seguendo questa linea di pensiero, hanno affermato che la soddisfazione degli/delle studenti/esse è un indicatore potenziale per valutare la qualità dei servizi offerti dai complessi scolastici utile come punto di partenza per creare interventi con intenti migliorativi (Darawong & Sandmaung, 2019).

### **La scelta scolastica superiore**

Il sistema scolastico italiano prevede dopo la scuola secondaria di I grado la scelta rispetto a quella di II grado per adempiere agli anni di istruzione obbligatoria (MIUR, 2023): il sistema prevede tre principali percorsi quali il liceo, l'istituto tecnico e l'istituto professionale. I licei forniscono una preparazione di carattere generalista e sono orientati al proseguimento degli studi a livello accademico universitario, mentre gli istituti tecnici e professionali offrono oltre alla preparazione generale di base anche competenze specialistiche e preparatorie per l'ingresso diretto nel mondo del lavoro (Checchi, 2010). La scelta della scuola secondaria di II grado spetta agli/alle alunni/e stessi/e; in base ai propri interessi e capacità sono portati ad esprimere la propria preferenza riguardo a come continuare gli studi. Questa decisione è un punto focale del sistema educativo e determina le successive decisioni e possibilità di conseguire una laurea così come il futuro successo nel mondo del lavoro (Checchi, 2010). La scelta del tipo di scuola

è il risultato in realtà di un processo non direttamente osservabile di cui si conosce l'esito finale: esso dipende dalla decisione presa dall'alunno/a, ma non si possono escludere influenze date dai docenti, familiari, contesto sociale e gruppo di pari. Infatti, prendendo in esame una visione psicologica della scelta scolastica si osserva come può essere ricondotta a processi decisionali razionali (Rumiati, 2000), fattori emotivi e relazionali, fondamentali per la costruzione e definizione dell'identità scolastica e professionale (Calidoni, 2014). Checchi (2010) mostra nella sua ricerca come l'ambiente e la famiglia di appartenenza possano influire sulla scelta scolastica: in primo luogo mostra come genitori con una formazione universitaria abbiano più probabilità di indirizzare il figlio allo stesso percorso, oppure famiglie in cui i membri hanno scelto percorsi di formazione superiore in istituti professionali e portino i propri ragazzi a fare lo stesso; inoltre evidenzia come un alto reddito familiare appare significativamente correlato con la probabilità di scelta di indirizzi scolastici considerati migliori dalla credenza sociale: i licei ed istituti tecnici. Le risorse finanziarie della famiglia influenzano anche la formazione delle competenze degli allievi; infatti, una maggiore disponibilità economica permette di avere accesso a più risorse culturali per i/le figli/e (Checchi, 2010). Inoltre, anche Salmieri (2022) mostra come i divari di apprendimento di ragazzi/e aumentano o diminuiscono a seconda dell'ambiente familiare, del livello di istruzione dei genitori, come citato in precedenza, e del loro capitale culturale.

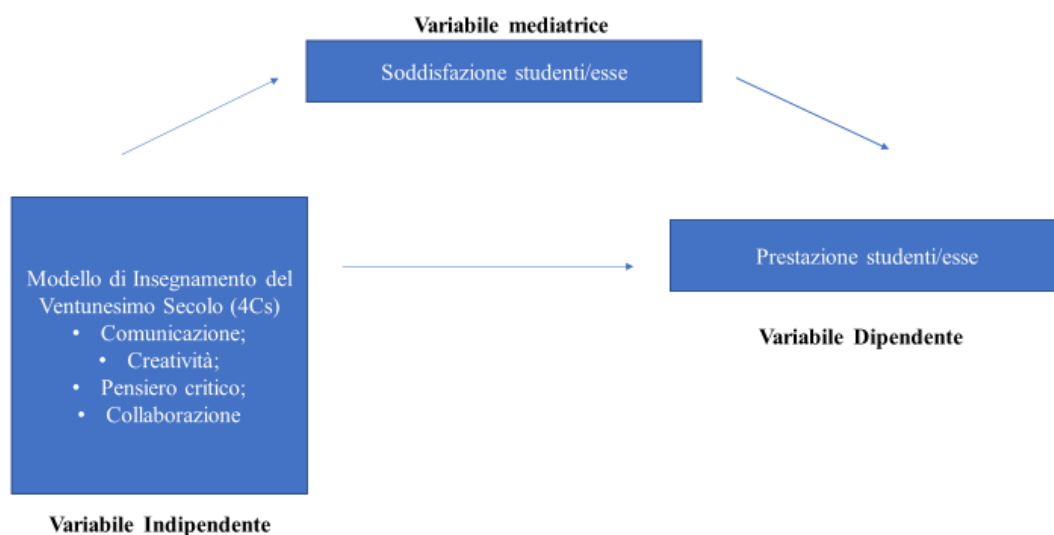
Le responsabilità della scelta scolastica sono diverse e riguardano la famiglia, il contesto ed il futuro di studenti/esse, per questo è necessario un orientamento riflessivo in grado di porre al centro l'individuo e permettergli di prendere coscienza di sé in modo che possa decidere come proseguire con gli studi per riuscire a contribuire al progresso della società e a raggiungere il pieno sviluppo come essere umano (Comitato di esperti al Congresso Internazionale UNESCO, 1970). La scuola dovrebbe proporre delle strategie didattiche e orientative che valorizzino

l'aspetto cognitivo ed affettivo della scelta con l'obiettivo di incentivare gli/le alunni/e ad un auto-orientamento; essi dovrebbero riflettere sul proprio sviluppo formativo e di crescita ed essere in grado di cogliere tutti gli aspetti determinanti per la scelta del percorso: le conoscenze, le emozioni e le relazioni interpersonali che appartengono alla propria quotidianità; fare una scelta consapevole porta a diversi benefici pratici ed emotivi (Restiglian, 2020). La scelta orientativa deve prendere in esame la persona nella sua globalità considerando interessi, bisogni, attitudini personali oltre ai fatti familiari e alle esigenze socioculturali per questa ragione la scuola deve essere di supporto e concedere al percorso di orientamento il tempo necessario, evitando di indirizzare gli/le alunni/e a corsi di studio superiori basandosi unicamente sui voti acquisiti (Restiglian, 2020).

### **Soddisfazione scelta scolastica: aspetti positivi e negativi**

Dopo aver definito i concetti di soddisfazione di vita e scolastica, ai fini dell'elaborato risulta utile presentare in questo paragrafo gli aspetti positivi che si possono osservare con una maggiore soddisfazione in ambito scolastico della scelta stessa; la letteratura mostra diversi articoli che discutono la tematica ed illustrano gli aspetti positivi che una maggior soddisfazione nell'ambiente scolastico può apportare alla persona ed ai servizi stessi. In generale le prestazioni e l'efficacia degli/delle studenti/esse sono risultate statisticamente associate alle valutazioni di soddisfazione in vari ambiti istituzionali (Anagnostopoulou et al., 2015), permane anche una relazione tra soddisfazione ed efficacia delle prestazioni: gli/le studenti/esse con voti eccellenti mostrano maggiore soddisfazione rispetto a quelli con voti bassi (Oja, 2011). La letteratura mostra quindi diverse correlazioni tra la soddisfazione e la capacità di adempiere ai compiti, essi si influenzano reciprocamente e nel migliore dei casi portano ad un maggiore benessere per lo/a studente/essa (Pongsakorn et al., 2022). Pongsakorn e colleghi (2022), per esempio, rivelano che la soddisfazione degli/delle

studenti/esse è un potente mediatore tra alcune soft skills e le loro prestazioni. Gli autori (Pongsakorn et al., 2022) raccomandano quindi di migliorare la capacità comunicativa degli/delle studenti/esse in quanto essa esercita la maggiore influenza sulla soddisfazione degli/delle studenti/esse e l'efficacia delle loro prestazioni, per cui una migliore comunicazione permette un aumento della soddisfazione generale oltre che della scelta del percorso scolastico e della capacità di sostenerlo con dei buoni voti.



**Figura 3 Modello di Apprendimento del XXI secolo e la relazione tra efficacia e soddisfazione (Pongsakorn et al., 2022)**

Un altro elemento utile per incrementare la gratificazione degli/delle studenti/esse è il livello di autoefficacia, ovvero la convinzione sulla propria capacità di completare determinati compiti o apprendere abilità specifiche (Bandura, 1977); un alto livello di autoefficacia è importante in quanto determina il benessere (Pongsakorn et al., 2022). L'autoefficacia accademica si riferisce alla propria fiducia nel successo accademico: diversi risultati mostrano che una maggiore autoefficacia accademica è positivamente correlata ad eccellenti prestazioni, emozioni positive



legate all'apprendimento e alta soddisfazione della vita (Zeinalipour, 2022). Gli/le studenti/esse con un'alta autoefficacia sono potenzialmente più tranquilli/e e produttivi/e quando devono affrontare condizioni di lavoro difficili riuscendo a portarlo a termine più facilmente ed in modo più creativo, viceversa quelli/e con una bassa autoefficacia sviluppano delle credenze distorte rispetto alla reale difficoltà del compito andando incontro ad un maggiore carico di stress e ansia (Pajares e Frank, 2002).

Ciò che si evince dagli articoli citati è anche il fatto che promuovere interventi psicologici efficaci migliora la soddisfazione di vita degli/delle studenti/esse ed orienta il loro pensiero al futuro promuovendo l'adattabilità professionale oltre ad una maggiore autoefficacia accademica (Zeng et al., 2022). Osservando quanto sia di rilievo la soddisfazione scolastica per i risultati degli/delle studenti/esse ed il loro benessere anche in prospettiva ad una futura carriera lavorativa (Avram et al., 2019) risulta utile soffermarsi sulla soddisfazione rispetto alla scelta scolastica che sovviene agli/alle studenti/esse in giovane età rispetto alla scuola superiore. È rilevante notare come le preferenze che gli/le studenti/esse frequentanti la scuola media esprimono nei confronti della scuola secondaria di II grado appaiono coerenti con il mondo sociale cui appartengono e con le definizioni del proprio Sé che emerge; inoltre, si può anche osservare come scegliendo il proprio istituto i/le ragazzi/e si vadano a collocare in un universo simbolico, definiscono la propria identità sociale, si espongano al giudizio dei/delle propri/e compagni/e ed adulti significativi (Pitzalis, 2019). Le preferenze, afferma Pitzalis (2019), appaiono come frutto di alcune disposizioni interne così come la disponibilità a svolgere lavori manuali o provare interesse verso uno specifico ambito, l'autore confida nel fatto che la scelta scolastica fatta dal/la ragazzo/a sia un processo di negoziazione in cui l'identità dello/la studente/essa cerca delle definizioni coerenti al suo mondo interno. Riuscire a prendere una decisione non è impresa facile: fare una scelta vuole dire predeterminare delle possibilità future

tra cui l'andare all'università per esempio (Checchi, 2010); decidere quindi porta i/le ragazzi/e le rispettive famiglie a definire il proprio possibile destino sociale rendendo delle prospettive future più possibili a realizzarsi rispetto ad altre (Pitzalis, 2019). Oltre alla difficoltà che la scelta rappresenta di per se, un altro aspetto da tenere in considerazione, come potenziale ostacolo nello svolgere la scelta più appropriata, è l'età tenera in cui i/le ragazzi/e italiani/e devono decidere il proprio futuro accademico; verso i 12/13 anni gli/le alunni/e svolgono delle scelte per il futuro ancorati al presente perché ancora incapaci di proiettarsi effettivamente nel prossimo avvenire (Pitzalis, 2019), da qui la possibilità di pentimento e insoddisfazione. Nelle situazioni in cui ci si trova con più opzioni di scelta, come in quella della scuola superiore, aumenta sì la libertà personale, ma anche la possibilità di avere ripensamenti riguardo le opportunità mancate, un possibile risultato deludente può portare infatti all'insorgere del senso di colpa e come conseguenza psicologica all'insoddisfazione si può manifestare depressione clinica (Schwartz, 2009). Schwartz (2009) suggerisce dai suoi studi che non tutte le persone riescono a beneficiare di tutta la libertà di scelta offerta dalla modernità e che almeno una parte di esse stia soffrendo per questo; non si deve quindi sottovalutare il peso che i/le giovani ragazzi/e si trovano a sostenere durante il passaggio scolastico. Pitzalis (2019) sottolinea un'altra possibile problematica nella scelta: il passaggio scolastico tra scuola secondaria di primo e secondo grado corrisponde al primo momento in cui le differenze sociali di ceto sono più visibili a discapito di quella che viene definita "uguaglianza fittizia"; è stata riscontrata la tendenza delle classi popolari a scegliere scuole professionali che offrono un impiego medio/basso, ciò limita la loro possibilità di scalata e mobilità sociale, a parità di altri fattori infatti 1 studente/essa su 4 è in ritardo oppure opta per un percorso accademico più breve a causa del suo background socioculturale (Salmieri, 2022). L'ultimo possibile problema che si osserva durante la scelta scolastica è dato dalle aspettative

dei genitori e degli insegnanti che, talvolta filtrate da stereotipi di genere e credenze socioculturali, esercitano un'influenza sui risultati scolastici e nel plasmare le diverse abilità di studenti e studentesse; tali credenze a loro volta portano gli/le allievi/e ad avere delle specifiche percezioni sulle proprie capacità, quindi delle convinzioni su se stessi/e, che influenzano le loro reali prestazioni (Salmieri, 2022).

Il peso della scelta data dall'esistenza di molteplici possibilità porta una grande responsabilità nei/nelle ragazzi/e, per il loro benessere è fondamentale che vengano guidati e indirizzati rispettando la loro libertà, mettendo da parte quanto più possibile gli stereotipi e conoscendo le loro capacità in senso lato oltre a quelle prettamente scolastiche; chi frequenta un programma di studio con il dubbio di aver preso la decisione giusta perché magari influenzato da persone esterne, o poco capace di cogliere le proprie abilità, può essere molto meno disposto a dedicare tempo ed energie al proprio lavoro rispetto a chi non manifesta questi dubbi e quindi avere delle prestazioni inferiori anche poi in un futuro impiego lavorativo (Schwartz, 2009).

### **Soddisfazione della scelta e SEB skills**

Date queste premesse teoriche sulla soddisfazione della scelta scolastica, si è optato per esaminare la relazione tra questo aspetto con le SEB skills; L'analisi di queste relazioni potrebbe essere un punto di partenza per un'indagine scientifica volta a costruire un sistema di orientamento che tenga conto anche delle competenze trasversali. Aver introdotto le basi teoriche riguardanti le SEB skills e la soddisfazione alla scelta è funzionale per poter indagare la relazione presente tra le due: un buon livello di competenze trasversali porta differenti vantaggi a livello di produttività e benessere dell'individuo, così come un alto livello di soddisfazione alla scelta, viceversa un livello carente in uno o entrambi dei rispettivi ambiti genera malessere psicologico e insoddisfazione generale (Bleidorn et al., 2021; Sklad et al., 2012; Zeinalipour, 2022). Dunque, data la rilevanza che le SEB skills e la soddisfazione della

scelta scolastica, svolgono sul benessere degli/delle studenti/esse e per contro una loro carenza porta agli effetti negativi precedentemente citati, potrebbe essere utile indagare una possibile influenza reciproca. L'importanza e la ripercussione che le competenze trasversali e la soddisfazione della scelta hanno sull'appagamento degli studenti è evidente; partendo da questo presupposto si è ipotizzato un possibile vantaggio derivante da una loro correlazione: un alto livello di SEB skills potrebbe potenzialmente portare ad un incremento nella soddisfazione e viceversa una buona soddisfazione potrebbe creare del terreno fertile per un maggiore sviluppo delle competenze trasversali.

## Capitolo 4- La Ricerca

Nel seguente capitolo viene presentata la ricerca e in particolare, obiettivi, ipotesi, metodo e risultati. Lo studio ha coinvolto 900 studenti/sse dell'istituto di Istruzione Superiore "Sebastiano Grandis" di Cuneo (CN) ed al Liceo Statale Edmondo De Amicis di Cuneo (CN). Tuttavia l'Istituto Grandis ha abbandonato il progetto (nonostante l'iniziale disponibilità sottoscritta anche con i consensi firmati dai genitori) e il numero totale di studenti/sse considerati nel presente elaborato sono 95.

### 4.1 Obiettivi

Date le evidenze pregresse si denota in primo luogo che un buon livello di SEB skills può apportare differenti esiti positivi in ragazzi/e adolescenti: Soto et al. (2022) dimostrano come le competenze possedute possano influenzare i voti scolastici, l'impegno accademico, gli interessi professionali, lo status sociale, la qualità delle relazioni, l'impegno civico e il benessere generale. In secondo luogo si evince dalla letteratura come un'alta soddisfazione della scelta oltre che della vita in generale possano avere, come le SEB skills, degli effetti sul benessere generale (Zeinalipour, 2022). Queste evidenze scientifiche fanno da fondamento alla ricerca svolta con studenti/esse italiani/e frequentati la scuola secondaria di II grado per esaminare delle possibili relazioni tra:

**1) SEB skills e soddisfazione della scelta scolastica.** Oltre ad essere un punto focale nello sviluppo degli/delle allievi/e, si rileva dalla letteratura l'effetto positivo di una scelta scolastica soddisfacente può apportare agli studenti/esse (Zeinalipour, 2022);

**2) SEB skills e soddisfazione di vita generale.** Delle evidenze in letteratura (Huebner et al., 2004) è interessante esaminare la relazione con le SEB skills e in particolare con il dominio della regolazione emotiva: una buona gestione delle esperienze negative restando ottimisti permette una migliore risoluzione delle problematiche a livello pratico, e limita gli effetti sfavorevoli sul benessere che un eccessivo carico di stress apporta. Capacità di regolazione emotiva spiccate potrebbero essere quindi dei fattori protettivi durante situazioni difficili. Studi precedenti denotano l'importanza della capacità di gestione dello stress e delle proprie emozioni per permettere una maggiore adattabilità (Barbaros Yalçın et al., 2022; Feraco, Casali, et al., 2023).

## **4.2 Ipotesi**

Alla luce degli obiettivi di ricerca e data la rilevanza osservata in letteratura delle SEB skills e della soddisfazione della scelta scolastica sul benessere e successo di studenti/sse (Soto et al., 2023; Zeinalipour, 2022) si ipotizza di trovare una relazione significativa tra abilità SEB e soddisfazione rispetto alla decisione scolastica oltre alla soddisfazione di vita generale. Per quanto riguarda la relazione presente tra le SEB skills e la soddisfazione di vita sono già presenti degli studi in letteratura (Feraco, Resnati, et al., 2023), per cui si esamina la relazione che intercorre tra la soddisfazione di vita generale ed il dominio riguardante la capacità di regolazione emotiva delle SEB skills. Per quanto riguarda la soddisfazione della scelta non è presente un'evidenza empirica precedente che mette in relazione SEB skills (regolazione emotiva) e soddisfazione nella scelta ; l'ipotesi di una relazione si è avanzata alla luce della letteratura consultata riguardante rispettivamente le abilità SEB e la soddisfazione della scelta scolastica.

SEB skills e soddisfazione nella scelta scolastica. Le ipotesi:

1) Relazione tra il livello di SEB skills posseduto e la soddisfazione della scelta scolastica di studenti/studentesse: si ipotizza che studenti/sse con un alto livello di competenze trasversali manifestino una maggiore soddisfazione rispetto alla scelta effettuata (Pongsakorn et al., 2022).

2. Relazione tra capacità di autogestione con la soddisfazione della scelta scolastica: si ipotizza che studenti/sse con un'alta capacità di regolazione dei compiti e degli obiettivi possono aver soppesato maggiormente la propria scelta e si trovino ad essere quindi più soddisfatti/e.

3. Relazione tra la capacità di regolazione emotiva del dominio delle SEB skills e la soddisfazione della scelta: si ipotizza che studenti/esse con una maggiore capacità di gestire lo stress potrebbero essere riusciti a svolgere una decisione ponderata nonostante il peso della scelta ed il carico emotivo (Calidoni, 2014).

4. Relazione tra la capacità di innovazione e la soddisfazione della scelta: si ipotizza che studenti/esse con una maggiore apertura alle idee e alle nuove esperienze potrebbero aver tratto giovamento nell'effettuare una scelta innovativa; per allievi/e con spiccate abilità di innovazione cambiare scuola ed avere la possibilità di scegliere l'indirizzo desiderato potrebbe portare alla generazione di nuove idee e dare spazio ad un'espressione creativa maggiore.

SEB skills e soddisfazione nella scelta di vita. Le ipotesi:

5. Relazione tra tutti i domini delle SEB skills e soddisfazione di vita generale: si ipotizza che studenti/esse con una maggior capacità di gestione delle emozioni e di

interazione potrebbero manifestare più soddisfazione generale di vita; la capacità di gestione dello stress e la formazione di legami sociali di supporto forti potrebbe quindi portare ad un miglioramento della soddisfazione di vita (Di Fabio & Gori, 2016; Feraco, Resnati, et al., 2023; Wang et al., 2022).

## 4.3 Metodo

### 4.3.1 Partecipanti

Il campione è composto da 95 studenti/esse frequentanti il “Liceo Statale De Amicis” di Cuneo (CN) di cui 67 femmine e 28 maschi di età compresa tra i 12 e i 18 anni con una media di 14.85 (DS=1.47). La tabella 3 presenta la suddivisione in base al genere nelle varie classi.

	Classi		
	2 Secondaria	3 secondaria	5 secondaria
Totale	23	29	43
Maschi	12	3	13
Femmine	11	26	30

Tabella 3 Numerosità del campione distinta per genere e classe

### 4.3.2 Materiali

#### 1. BESSI (Soto et al., 2022)



Lo strumento fornisce una valutazione dei domini e delle sfaccettature delle abilità SEB (Napolitano et al., 2021). Ogni item descrive un comportamento specifico, rilevante per un'abilità e l'utente valuta quanto lui stesso sia in grado di eseguire quel comportamento su una scala da 1 a 5 (in cui 1 corrisponde al non essere in grado di svolgere l'attività e 5 rappresenta un'estrema capacità) (Soto et al., 2022). Il BESSI è composto da 45 item e sono presenti circa 5 domande per ogni dominio, seguono gli esempi per ogni item (Tabella 4):

Domini abilità SEB	Esempi di item
Capacità di autogestione	“Lavorare per i miei obiettivi”
Capacità di regolazione emotiva	“Restare ottimista quando accade qualcosa di negativo”
Capacità di interazione	“Cominciare una conversazione”
Capacità di innovazione	“Comprendere idee astratte”
Capacità di cooperazione	“Lavorare come parte di un gruppo”
Capacità composte	“Riflettere su me stesso”

**Tabella 4: item di esempio per i domini delle abilità SEB (Soto et al., 2022)**

Il questionario per esteso è riportato in Appendice 1. L'affidabilità dello strumento risulta in media di circa 0,95 per i cinque principali domini di abilità che indaga il BESSI e 0,85 per i 32 aspetti riguardanti abilità più specifiche; la struttura di misurazione dell'inventario è stata definita, infatti, da una combinazione di cinque fattori a livello di dominio e 32 a livello di sfaccettature (CFI e TLI $\geq$ 0,93, RMSEA e SRMR $\leq$ 0,04) in cui entrambi convergevano in modo

significativo con le misure esistenti di forza caratteriale, di sviluppo e con le competenze di apprendimento sociale ed emotivo (Napolitano et al., 2021).

## **2. Questionario di soddisfazione della scelta scolastica**

E' uno strumento creato ad hoc (ispirandosi ad altre misure presenti in letteratura; Çakar, 2012; Limna et al., 2022; Zeinalipour, 2022; Zeng et al., 2022). È composto da 9 item suddiviso in tre dimensioni temporali: prima di effettuare la scelta (ad esempio: "quanto ti sei sentito libero di scegliere l'indirizzo della tua scuola superiore?", momento attuale (ad esempio: "Quanto sei soddisfatto della scelta della tua scuola superiore?") e prospettiva futura (ad esempio: "In futuro quanto pensi ti pentirai della scelta scolastica che hai fatto"). La scala di risposta è Likert a 5 punti in cui è richiesto di indicare il grado di soddisfazione della scelta scolastica intrapresa (1 corrisponde a "per nulla" e 5 a "moltissimo"). Il questionario per esteso è riportato in Appendice 1.

**3. Questionario di soddisfazione della vita** (*Satisfaction With Life Scale- SWLS*; Diener et al., 1985; adattamento italiano a cura; Di Fabio & Gori, 2016). Il questionario misura la soddisfazione generale della vita utilizzando cinque item (ad esempio, "Le condizioni della mia vita sono eccellenti") con un punteggio su una scala Likert a 7 punti (da 1 = "completamente in disaccordo" a 7 = "completamente d'accordo") in cui il partecipante deve scegliere l'opzione di risposta che lo rispecchia meglio. Il totale è dato dalla somma degli item. Il questionario per esteso è riportato in Appendice 1.

### **4.3.3 Procedura**

Con l'obiettivo di rendere il campione più rappresentativo possibile della popolazione la sottoscritta ha contattato personalmente via mail e telefono diverse scuole secondarie di II

grado. Ai dirigenti è stata mandata una lettera di presentazione del progetto in cui venivano esplicitati gli scopi, gli obiettivi, la metodologia, il luogo e la durata della ricerca. Una volta ricevuta la conferma di partecipazione allo studio e l'adesione al progetto è stato spiegato con attenzione ai coordinatori scolastici le diverse fasi del progetto. Come primo passaggio è stato inviato il consenso informato da far firmare ai genitori di studenti/esse minorenni. Una volta raccolti i consensi è stato mandato ai docenti coordinatori un apposito link di Qualtrix contenente i questionari a cui rispondere. I professori designati hanno poi condiviso con studenti/esse il link per via telematica seguendone direttamente la compilazione in aula durante il regolare orario scolastico. Le compilazioni hanno richiesto due somministrazioni della durata di mezz'ora ciascuna in cui gli/le alunni/e erano invitati a rispondere ai questionari presentati nell'ordine prestabilito<sup>1</sup>. Contemporaneamente alla compilazione da parte di studenti/esse i docenti erano invitati a completare una tabella indicante l'andamento scolastico di ogni allievo/a nelle principali discipline (italiano e matematica) ed eventuali casi di DSA o ADHD. Le due compilazioni, inoltre, sono state svolte in due momenti diversi dell'anno scolastico: il primo a novembre 2022 ed il secondo tra il mese di aprile e maggio 2023. la durata di mezz'ora ciascuna.

#### **4.4 Risultati**

Per valutare la relazione tra il livello di SEB skills, la soddisfazione di vita generale e la soddisfazione della scelta scolastica sono state calcolate le correlazioni tra tutte le variabili e delle analisi di regressioni.

---

<sup>1</sup> Altri strumenti somministrati: Scala di indagine per indicare le attività extracurricolari svolte. Scala di indagine per osservare l'andamento scolastico

#### 4.4.1 Correlazioni

I risultati (Tabelle 5 e 6) mostrano correlazioni significative tra i domini delle abilità SEB. La variabile soddisfazione di vita correla rispettivamente ( $r = .24, p < .05$ ;  $r = .33, p < .001$ ) con la capacità di interazione sociale e regolazione emotiva. La variabile della soddisfazione della scelta scolastica correla ( $r = 0.21, p < .05$ ) con la capacità di autogestione.

##### 4.4.1.1 Analisi di correlazione tra SEB skills e Soddisfazione di vita generale

Rispetto all'analisi di relazione tra SEB skills e soddisfazione della vita i risultati (Tabella 5) mostrano una correlazione significativa tra la soddisfazione di vita e la capacità di interazione sociale ( $r = .24, p < .05$ ) ed una correlazione significativa tra la soddisfazione di vita e la capacità di regolazione emotiva ( $r = .33, p < .001$ ).

	1.1	2.1	3.1	4.1	5.1
1. Capacità di autogestione					
2. Capacità di innovazione	.35***				
3. Capacità di cooperazione	.37***	.39***			
4. Capacità di interazione	.28**	.46***	.59***		
5. Capacità di regolazione emotiva	.44***	.34***	.47***	.6***	

6. Soddisfazione di vita generale	.16	-.02	.05	.24*	.33**
--	-----	------	-----	------	-------

**Tabella 5: Correlazione SEB skills e Soddisfazione di vita**

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .01$  \*\*\* =  $p < .001$

#### 4.4.1.2 Analisi di correlazione sulla variabile Soddisfazione scelta scolastica

Rispetto all'analisi di relazione tra SEB skills e soddisfazione della scelta scolastica (Tabella 6) è presente una sola correlazione significativa tra i punteggi di capacità di autogestione e soddisfazione della scelta scolastica ( $r = 0.21, p < .05$ ), tutte le altre correlazioni con i restanti domini sono risultate non significative.

	1	2	3	4	5
1. Capacità di autogestione					
2. Capacità di innovazione	.35***				
3. Capacità di cooperazione	.37***	.39***			
4. Capacità di interazione	.28**	.46***	.59***		
5. Capacità di regolazione emotiva	.44***	.34***	.47***	.6***	

6.Soddisfazione della scelta scolastica	.21*	.11	-.01	-.03	.09
---	------	-----	------	------	-----

Tabella 6: Correlazione SEB skills e Soddisfazione della scelta scolastica.

\* =  $p \leq .05$  \*\* =  $p \leq .01$  \*\*\* =  $p \leq .001$

#### 4.4.2 Regressioni

Sono state svolte due regressioni multiple lineari per valutare l'influenza dei domini delle SEB skills al netto degli altri sulle due variabili dipendenti: la soddisfazione della scelta scolastica e la soddisfazione generale di vita.

##### 4.4.2.1 Analisi di regressione sulla variabile soddisfazione generale di vita

Il primo modello di Regressione Lineare Multipla esamina l'effetto dei domini delle SEB skills rispetto al livello di soddisfazione generale di vita espressa da studenti/sse. Dalle analisi è emerso un effetto significativo con valore positivo della capacità di regolazione emotiva ( $p = .05$ ) con coefficiente  $\beta = .12$  sulla soddisfazione generale di vita. Tutte le altre variabili non sono risultate avere un effetto significativo (Tabella 7).

	$\beta$	Errore standard	$t$ value	$p$ value
Capacità di autogestione	.31	.30	1.03	.30
Capacità di innovazione	-.41	.25	-1.64	.10

Capacità di cooperazione	-.52	.35	-1.46	.15
Capacità di interazione	.44	.26	1.67	.10
Capacità di regolazione emotiva	.56	.22	2.52	.01**

Tabella 7: Regressione lineare SEB skills e Soddifazione della vita

\* =  $p \leq .05$ ; \*\* =  $p \leq .01$ ; \*\*\* =  $p \leq .001$

#### 4.4.2.2 Analisi di regressione sulla variabile soddisfazione scelta scolastica

Il secondo modello di Regressione Lineare Multipla esamina l'effetto dei cinque domini delle SEB skills rispetto al livello di soddisfazione della scelta scolastica espresso dagli studenti. Dall'analisi di regressione tutte le variabili non sono risultate avere un effetto significativo (Tabella 8).

	$\beta$	Errore standard	$t$ value	$p$ value
Capacità di autogestione	.34	.18	1.9	.06
Capacità di innovazione	.13	.15	.91	.36

Capacità di cooperazione	-.11	.21	-.54	.59
Capacità di interazione	-.15	.16	-.93	.35
Capacità di regolazione emotiva	.07	.14	.49	.62

Tabella 8: Regressione lineare SEB skills e Soddisfazione della scelta scolastica

## Capitolo 5- Discussione e conclusione

### Discussione dei risultati

La ricerca esamina la relazione che intercorre tra domini delle SEB skills con la soddisfazione di vita generale e di scelta scolastica.

#### Relazione tra SEB skills la soddisfazione di vita generale

Uno dei principali obiettivi della ricerca è stato quello di osservare la relazione tra i domini delle SEB skills e la soddisfazione generale di vita. In particolare, la quinta ipotesi proposta, alla luce della letteratura esistente, prevedeva una specifica correlazione tra la soddisfazione di vita, la capacità di regolazione emotiva e di interazione. Osservando i dati ottenuti svolgendo un'analisi delle correlazioni (Tabella 5) si può confermare l'ipotesi presentata: è osservabile una correlazione molto significativa tra la soddisfazione di vita generale e i domini di regolazione emotiva ed una correlazione significativa con la capacità di interazione con gli altri. Dai risultati ottenuti si può quindi presumere che gli/le studenti/esse con una maggiore capacità di gestire lo stress, di essere ottimisti e di creare legami relazionali solidi siano anche



maggiormente soddisfatti della loro vita. Le abilità di gestione delle emozioni e di interazione potrebbero essere dei fattori protettivi per quanto riguarda la soddisfazione nei giovani adulti: riuscire a gestire le emozioni discutendone con delle figure di riferimento porta ad un benessere maggiore e una migliore gestione dei momenti più difficili e negativi (Çakar, 2012). L'analisi di regressione conferma quanto già mostrato dall'analisi di correlazione per quanto riguarda il dominio di regolazione emotiva (Tabella 7), per cui anche in questo caso si può evidenziare la presenza di una relazione tra le variabili a favore della dell'ipotesi proposta. Tuttavia dall'analisi di regressione non si evince una relazione tra la soddisfazione di vita generale con il dominio di interazione, questo dato ottenuto può essere spiegato dalla scarsa numerosità del campione. Alla luce dei dati ottenuti dalle analisi di correlazione e regressione tra il dominio di regolazione emotiva e di soddisfazione di vita, si conferma quanto rilevato in precedenza (Feraco, Resnati, et al., 2023). A fronte della conferma dell'ipotesi, si ritiene che un possibile riscontro pratico potrebbe essere quello di implementare le abilità di regolazione emotiva e di interazione in alunni/e che manifestano una minore soddisfazione con il fine di osservarne un possibile aumento.

### **Relazione tra SEB skills la soddisfazione scolastica**

L'obiettivo principale della ricerca è stato quello di esaminare la relazione presente tra i domini delle abilità SEB e la soddisfazione della scelta scolastica effettuata da studenti/esse. In particolare tra le ipotesi viene descritta una possibile relazione tra la capacità di autogestione e la soddisfazione della scelta presupponendo che studenti/esse con una maggiore capacità di regolazione dei compiti e degli obiettivi siano più soddisfatti delle proprie scelte. Benché dall'analisi delle regressioni (Tabella 8) non si osservino relazioni di rilievo tra il dominio di autogestione e la soddisfazione della scelta scolastica, gli esiti ottenuti dall'analisi delle

correlazioni (Tabella 6) risultano differenti; si evince, infatti, a favore della seconda ipotesi, l'effettiva relazione significativa tra il dominio di autogestione e la soddisfazione della scelta. Tale risultato potrebbe indicare che studenti/esse con maggiore capacità organizzative siano più soddisfatti/e della scelta scolastica intrapresa; inoltre anche l'abilità decisionale appartiene al dominio di autogestione quindi potenzialmente gli/le allievi/e con questa caratteristica hanno capacità spiccate nel prendere decisioni. La relazione individuata dai dati rispetto alla soddisfazione e il dominio di autogestione aggiunge un elemento di novità sebbene debba essere discusso e approfondito in studi futuri. La conseguenza pratica dei risultati potrebbe essere quello di osservare se l'aumento delle capacità di autogestione in studenti/esse porti conseguentemente una maggiore soddisfazione; in questo caso potrebbe risultare utile implementare dei percorsi di potenziamento di capacità di autogestione per alunni/e che si trovano nella situazione di scegliere la scuola secondaria. Continuando ad osservare i dati ottenuti dall'analisi delle correlazioni e regressioni rispetto alla soddisfazione della scelta scolastica e abilità SEB (Tabella 6; Tabella 8) non si osservano altre correlazioni significative: questo porta all'esclusione delle ipotesi riguardanti la relazione tra soddisfazione della scelta ed i domini delle SEB skills, con particolare rilievo per quelli citati tra le ipotesi formulate: la capacità di regolazione emotiva e la capacità di innovazione. La non verificabilità delle tre ipotesi potrebbe essere data da molteplici fattori tra cui: l'effettiva mancanza di correlazione tra le variabili, da eventuali errori commessi nella compilazione dei questionari di indagine (come per esempio: sviste, incomprensione della domanda, distrazione, ...) oppure potrebbe anche essere la conseguenza del limite di numerosità del campione. Nel caso della quarta ipotesi formulata che prevedeva la relazione tra la capacità di innovazione e la soddisfazione della scelta scolastica, per esempio, si osserva dall'analisi delle correlazioni una leggera elevazione rispetto ai punteggi rilevati negli altri domini; questo potrebbe portare

ad ipotizzare un effetto più forte con una maggiore numerosità campionaria.

## Conclusione

Il presente studio ha esaminato la relazione tra SEB skills e la soddisfazione di vita e della scelta scolastica in studenti/esse della scuola secondaria di secondo grado. La novità di questo studio è stata l'introduzione della variabile "soddisfazione della scelta scolastica" in relazione ai domini delle SEB skills. Lo sviluppo e la ricerca in ambito scolastico attraverso l'utilizzo del BESSI è un argomento attualmente in fase di espansione (Soto et al., 2023) e l'analisi della soddisfazione della scelta di vita e scolastica rappresenta un avanzamento della letteratura. Gli studi pregressi, infatti, mostrano degli esiti estremamente positivi in termini di benessere per la soddisfazione della scelta scolastica (Zeinalipour, 2022); data la rilevanza di tale tematica in ambito scolastico è stato ritenuto utile creare un questionario che permetta di comprendere la relazione esistente tra abilità SEB e soddisfazione della scelta. I risultati della ricerca condotta hanno mostrato una relazione significativa tra capacità di autogestione e soddisfazione scolastica aprendo così uno spiraglio per le ricerche future sull'argomento. Rispetto alla relazione tra abilità SEB e soddisfazione di vita i risultati confermano la letteratura (Feraco, Resnati, et al., 2023) trovando una relazione tra la capacità di regolazione emotiva, la capacità di interazione e la soddisfazione della vita generale degli/ studenti/esse; anche questo dato risulta essere rilevante per essere ulteriormente approfondito in ricerche future attraverso, per esempio, un'analisi più specifica della relazione esistente.

L'utilità del presente studio è esaminare le variabili individuali in relazione alla scelta scolastica e creare una base di partenza per strumenti e percorsi che possano aiutare i/le giovani studenti/esse a scegliere consapevolmente il proprio futuro. Nonostante lo studio offra degli spunti interessanti si evidenziano alcuni limiti tra cui la numerosità del campione e la sua rappresentatività: il campione risulta infatti limitato per il numero di partecipanti preso in esame dalla ricerca, non è, inoltre, rappresentativo di tutte e cinque le classi della scuola superiore e

mostra una prevalenza del genere femminile. Non si può, inoltre, escludere che la modalità di somministrazione telematica possa aver prodotto degli errori nelle risposte date dagli/dalle studenti/esse quali per esempio una carenza dell'attenzione e una maggiore distraibilità. Uno studio successivo potrebbe fare maggiore chiarezza sulla natura della relazione tra soddisfazione della scelta scolastica e capacità di autogestione ovviando ai limiti della ricerca ampliando il campione, la sua rappresentatività ed eventualmente anche la somministrazione dello strumento. Un'ulteriore indagine di approfondimento si potrebbe svolgere anche tra la soddisfazione di vita, la capacità di regolazione emotiva e la capacità di interazione abbattendo i limiti citati.

# BIBLIOGRAFIA

\*Bibliografia non direttamente consultata

- 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>
- Anagnostopoulou, E., Mavroidis, I., Giossos, Y., & Koutsouba, M. (2015). Student satisfaction in the context of a postgraduate programme of the Hellenic Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 40–55. <https://doi.org/10.17718/tojde.52944>
- Avram, E., Burtaverde, V., & Zanfirescu, A. Şerban. (2019). The incremental validity of career adaptability in predicting academic performance. *Social Psychology of Education*, 22(4), 867–882. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09505-6>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1(4), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Barbaros Yalçın, S., Çarkıt, E., & Gül Koçakoğlu, M. (2022). The Mediating Role of Resilience between Career Adaptability and Life Satisfaction 1. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 99–109. <http://dx.doi.org/10.51535/tell.1159130>
- \*Barney, J. B. (2006). *Risorse, competenze e vantaggi competitivi*. Carocci, Ed.; Edizione italiana.

- Beelmann, A., & Losel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema, 18*, 603–610.  
<https://www.psicothema.com/pdf/3260.pdf>
- Bleidorn, W., Hopwood, C. J., Back, M. D., Denissen, J. J. A., Hennecke, M., Hill, P. L., Jokela, M., Kandler, C., Lucas, R. E., Luhmann, M., Orth, U., Roberts, B. W., Wagner, J., Wrzus, C., & Zimmermann, J. (2021). Personality trait stability and change. *Personality Science, 2*. Article e6009. <https://doi.org/10.5964/ps.6009>
- \*Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons, Ed..
- Çakar, F. S. (2012). The relationship between the self-efficacy and life satisfaction of young adults. *International Education Studies, 5*(6), 123–130. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n6p123>
- Camara, W., O'Connor, R., Mattern, K., Hanson, M. A., Casillas, A., Way, J., & Burrus, J. (2015). *Beyond academics: A holistic framework for enhancing education and workplace success*. ACT Research Report Series, Ed..
- Carlson, D. J., & Dobson, T. (2020). Fostering Empathy through an Inclusive Pedagogy for Career Creatives. *International Journal of Art & Design Education, 39*(4), 430-444.  
10.1111/jade.12289
- Catalano, R. F., Hawkins, D. J., Berglund, L. M., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health, 31*(6), 230-239. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00496-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00496-2)

Checchi, D. R. S. (2010). *Scelte scolastiche e ambiente familiare*. Il Mulino, Ed..

Comitato di esperti al Congresso Internazionale UNESCO. (1970). *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*. [www.orientamentoirreer.it/Riferimenti\\_internazionali](http://www.orientamentoirreer.it/Riferimenti_internazionali)

D'Amario, B., Saladino, V., Santilli, M., & Verrastro, V. (2015). *Le competenze trasversali Teorie e ambiti applicativi*. QUALE psicologia, Ed.; Nuova Serie, Anno 3.

Darawong, C., & Sandmaung, M. (2019). Service quality enhancing student satisfaction in international programs of higher education institutions: a local student perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 29(2), 268–283.  
<https://doi.org/10.1080/08841241.2019.1647483>

\*De Bono, E. (2003). *Essere Creativi*. Il Sole 24 Ore Pirola, Ed.. Paperback.

Deyoung, C. G., Weisberg, Y. J., Quilty, L. C., & Peterson, J. B. (2013). Unifying the aspects of the big five, the interpersonal circumplex, and trait affiliation. *Journal of Personality*, 81(5), 465–475. <https://doi.org/10.1111/jopy.12020>

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://doi.org/10.1177/0734282915621223>

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. [10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13).



- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. In *Annual Review of Psychology* (Vol. 54, pp. 403–425). <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. In *Educational Researcher* (Vol. 44, Issue 4, pp. 237–251). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- \*Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *American Association for the Advancement of Science*, 196(4286), 129-36.  
10.1126/science.847460.
- Fabbris, L. (2010). *Dal Bo' all'Agorà: il capitale umano investito nel lavoro*. Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova, Ed..
- Feraco, T., Casali, N., Ganzit, E., & Meneghetti, C. (2023). Adaptability and emotional, behavioural and cognitive aspects of self-regulated learning: Direct and indirect relations with academic achievement and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 353–367. <https://doi.org/10.1111/bjep.12560>

- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023a). 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>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023b). 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>
- 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). The Guilford Press, Ed..
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L. S., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhyaya, K., Chattopadhyay, S., & Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of Universal School-Based Programs to Prevent Violent and Aggressive Behavior. A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2 SUPPL.). <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 81–93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>

Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies, 6*(1), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1170-x>

INAPP. (2016). *Modello ISFOL*. <https://www.inapp.gov.it/>.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., & Napolitano, C. M. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of Youth Development, 6*(3), 38–62. <https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>

Limna, P., Siripipatthanakul, S., Phayaprom, B., & Siripipattanakul, S. (2022). The Relationship Between Twenty-First-Century Learning Model (4Cs), Student Satisfaction and Student Performance-Effectiveness. In *International Journal of Behavioral Analytics* (Vol. 2, Issue 1). <https://ssrn.com/abstract=4011953>

Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? In *Review of Managerial Science* (Vol. 16, Issue 4, pp. 969–1000). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>

Matteson, M. T., & Ivancevich, J. M. (1987). *Controlling Work Stress: Effective Human Resource and Management Strategies*. The Jossey-Bass management series, Ed..

- \*McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McCrae, R.P, & Costa, P.T. (1985). Updating Norman's" adequacy taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 710-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.710>
- MIUR. (2023). *Sistema educativo di istruzione e formazione*. Miur.Gov.It/Sistema-Educativo-Di-Istruzione-e-Formazione.
- Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto, C. J., & Roberts, B. 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. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561>
- Oja, M. (2011). Student Satisfaction and Student Performance. *Journal of Applied Research in the Community College*, 19(1), 47-53. <https://doi.org/10.1177/1475725720985223>
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (1992). *Bollettino “Skills for Life”, n.1.*
- Pajares Frank, S. D. H. (2002). Self and Self-Belief in Psychology and Education: A Historical Perspective. In Aronson Joshua (Ed.), *Improving Academic Achievement- Impact of Psychological Factors on Education* (pp. 3–21). Educational Psychology. Academic Press, Ed..

- Paulhus, D. L., & Martin, C. L. (1987). The structure of personality capabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.354>
- Pavot, W. & D. E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- \*Pellerey, M. (1991). *Sperimentazione nella formazione professionale: il caso della grafica*. Regione Veneto, Ed..
- \*Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia, Ed..
- Pitzalis, M. (2019). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze. *Scuola Democratica*, Ed..
- Pongsakorn, L., Supaprawat, S., Bordin, P., & Siripipattanakul, S. S. (2022). The Relationship Between Twenty-First-Century Learning Model (4Cs), Student Satisfaction and Student Performance-Effectiveness. In *International Journal of Behavioral Analytics* (Vol. 2, Issue 1). <https://ssrn.com/abstract=4011953>
- Restiglian, E. (2020). *Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. [Choosing the future with awareness. A research about guidance practices in secondary school]*. 16, 196–214. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.494>

Salmieri, L. (2022). Students, Parents and School-Choices. Gendered Trajectories in the Italian Education System. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(2), 99–119.

<https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2022-2-6>

\*Sarchielli, G. (2008). *Psicologia del lavoro*. Il Mulino, Ed..

Schwartz, B. (2009). Incentives, choice, education and well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), 391–403. <https://doi.org/10.1080/03054980902934993>

Scorza, P., Araya, R., Wuermil, A., & Betancourt, T. S. (2016). Towards Clarity in Research on “Non-Cognitive” Skills: Linking Executive Functions, Self-regulation, and Economic Development to Advance Life Outcomes for Children, Adolescents and Youth Globally. *Human Development*, 58(6), 313–317. 10.1159/000443711.

\*Skinner, B. F. (1970). *La tecnologia dell'insegnamento*. La Scuola, Ed..

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. De, Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

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, & Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Roberts, B. W., & Soto, C. J. (2022). Going Beyond Traits: Social, Emotional, and Behavioral Skills Matter for Adolescents' Success. *Social Psychological and Personality Science*, 1(13), <https://doi.org/10.1177/19485506221127483>

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>

\*Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1995). *Competenza nel lavoro: modelli per una performance superiore. I Classici*: Franco Angeli, Ed..

\*Swiderski, M. (1987). Soft and conceptual skills: the often overlooked components of outdoor leadership. *Bradford Papers Annual*, 2, 29-36 <https://www.cabdirect.org/cabdirect/19881855236>

Treccani Dizionario. (2023). Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Ed..

Wang, Q., Sun, W., & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6>

Wiers-Jenssen, J. , S. B. , G. J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an Empirical Deconstruction of the Concept. *Quality in Higher Education*. 8, 183-195. [10.1080/1353832022000004377](https://doi.org/10.1080/1353832022000004377)

Zeinalipour, H. (2022). School Connectedness, Academic Self-Efficacy, and Academic Performance: Mediating Role of Hope. *Psychological Reports, 125*(4), 2052–2068.  
<https://doi.org/10.1177/00332941211006926>

Zeng, Q., He, Y., Li, J., Liang, Z., Zhang, M., Yi, D., & Quan, J. (2022). Hope, future work self and life satisfaction among vocational high school students in China: The roles of career adaptability and academic self-efficacy. *Personality and Individual Differences, 199*.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111822>



# Appendice 1

## 1. Strumento BESSI a 45 item (Soto et al., 2022)

### Inventario delle Abilità Comportamentali, Emotive e Sociali, 45 item Forma Breve (BESSI-45) forma Self-Report

#### Istruzioni

Qui è presente una lista di attività o cose che potresti fare. Per ciascuna di esse per favore indica *quanto sei in grado di svolgerla*. Per esempio, *quanto sei in grado di seguire le istruzioni di un compito?* Nota che la percezione di quanto si sappia fare qualcosa potrebbe essere differente da quanto effettivamente si è abili a farlo o da quanto ti piaccia svolgerlo. Per ciascuna attività dovresti indicare *quanto bene* riesci a svolgerla.

Per niente bene	Non tanto bene	Abbastanza bene	Molto bene	Estremamente bene	Attività
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Organizzare il tuo tempo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Guidare un gruppo di persone
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Capire come si sentono le persone
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Calmarti quando sei ansioso
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Capire idee astratte
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Concentrarti sui compiti
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Esprimere i tuoi pensieri e

					sentimenti
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.Vedere il positivo nelle persone
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9.Avere un'attitudine positiva
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10.Avere nuove idee
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11.Rispettare le promesse e gli impegni
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12.Iniziare una conversazione
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13.Cooperare con altre persone
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14.Controllare il temperamento
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15.Creare arte
Per niente bene	Non tanto bene	Abbastanza bene	Molto bene	Estremamente bene	Attività
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16.Lavorare per i miei obiettivi
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17.Esprimermi quando sono in disaccordo con gli altri
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18.Andare d'accordo con le persone
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19.Trovare ragioni per stare bene con me stesso
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20.Imparare dalle altre culture
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21.Mantenere le cose pulite ed

					ordinate
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22.Mantenere un alto livello di energia
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23.Prendermi la responsabilità quando commetto un errore
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24.Controllare i miei impulsi
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25.Dare un senso ad informazioni complesse
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26.Svolgere i compiti di routine e ripetitivi
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27.Affermare me stesso come un leader
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28.Empatizzare con i sentimenti altrui
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29.Calmarmi quando mi sento nervoso
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30.Discutere argomenti ed idee complesse
Per niente bene	Non tanto bene	Abbastanza bene	Molto bene	Estremamente bene	Attività
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31.Fare un doppio controllo al mio lavoro
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32.Dire alle persone come mi sento
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33.Perdonare velocemente le persone

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34. Restare positivo quando qualcosa di brutto accade
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35. Inventare cose
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36. Seguire le regole
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37. Parlare con le persone
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38. Lavorare come parte del gruppo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39. Fermare me stesso prima di essere arrabiato
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40. Disegnare o dipingere
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41. Riflettere attentamente sulle cose
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42. Vincere le discussioni
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43. Fare buona impressione alle persone
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44. Vedere le mie buone qualità
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45. Capire le persone con esperienze diverse

## 2. Questionario di soddisfazione della scelta scolastica

### Istruzioni

Di seguito troverai delle domande rispetto alla scelta della tua scuola superiore. Per ciascuna domanda indica la risposta che ti rappresenta di più su una scala da 1 a 5 dove 1 corrisponde a “per niente” e 5 corrisponde a “moltissimo”.

Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo	Domande
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1.Quanto ti sei sentito libero di scegliere l'indirizzo della tua scuola superiore?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2.Quanto pensi che le tue abilità vengano messe in luce dal percorso scolastico che hai scelto?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.Trovi utile quello che stai studiando/ imparando a scuola per il tuo futuro?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.Quanto eri sicuro della scelta da intraprendere?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.Quanto sei soddisfatto della scelta della tua scuola superiore?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6.Quanto pensi che la scuola ti stia fornendo gli strumenti giusti per poter raggiungere i tuoi obiettivi

					futuri?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7.Hai cambiato spesso idea prima di scegliere la scuola a cui iscriverti?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.Da quando ti sei iscritto in questa scuola, ti è mai capitato di avere ripensamenti su questa scelta?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9.In futuro, quanto pensi ti pentirai della scelta scolastica che hai fatto?

**3. Questionario di soddisfazione della vita tradotto (Diener et al., 1985 adattamento italiano a cura (Di Fabio & Gori, 2016)**

**Istruzioni**

Qui di seguito sono riportate alcune frasi relative alla soddisfazione nella vita. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ciò che è importante è che esprimi esclusivamente il tuo punto di vista. Leggi attentamente ogni affermazione ed indica il tuo accordo o disaccordo tenendo conto che:

1= Completamente in disaccordo;

2= Disaccordo;

3= Abbastanza in disaccordo;

4= Né d'accordo né in disaccordo;

5= Abbastanza d'accordo;

6= D'accordo;

7= Completamente d'accordo.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Il più delle volte la mia vita è vicina al mio ideale di vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le condizioni della mia vita sono eccellenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sono soddisfatto/a della mia vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Finora ho ottenuto le cose importanti che voglio dalla vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se io potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi nulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>