



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata  
(FISPPA)**

**Corso di Laurea Magistrale in  
Psicologia Sociale, del Lavoro e della Comunicazione**

**Tesi di laurea Magistrale**

**Benessere e soddisfazione di vita: il ruolo di saggezza e  
competenze sociali-emotive lungo l'età adulta**

**Wellbeing and life satisfaction: the role of wisdom and socio-  
emotional competences throughout adulthood**

*Relatore*

**Prof. ssa Maria Teresa Sgaramella**

*Laureanda: Francesca Baldan*

*Matricola: 2023823*

Anno Accademico 2021/2022

## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>4</b>
<b>CAPITOLO 1: L'APPRENDIMENTO SOCIALE EMOTIVO - SEL</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Modelli dell'apprendimento sociale emotivo</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Strumenti per misurare l'apprendimento sociale emotivo</b>	<b>15</b>
<b>1.3 I benefici del SEL nei diversi contesti</b>	<b>16</b>
<b>1.3.1 Ambito lavorativo</b>	<b>17</b>
<b>1.3.2 Ambito scolastico</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Insegnare le competenze sociali emotive</b>	<b>21</b>
<b>CAPITOLO 2: IL "SAPER VIVERE BENE, LA SAGGEZZA</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Modelli di saggezza e gli strumenti per misurarla</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Verso una definizione condivisa</b>	<b>29</b>
<b>2.2.1 Differenze individuali nella saggezza</b>	<b>30</b>
<b>2.3 L'utilità della saggezza e i suoi ambiti applicativi</b>	<b>31</b>
<b>2.3.1 Ambito lavorativo</b>	<b>32</b>
<b>2.3.2 Ambito scolastico</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Insegnare la saggezza</b>	<b>35</b>
<b>CAPITOLO 3: LO STUDIO. L'ADULTO, LE COMPETENZE SOCIALI</b>	
<b>EMOTIVE, LA SAGGEZZA E IL SUO BENESSERE</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Quesiti di ricerca</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Le competenze sociali emotive e componenti della saggezza nell'arco di vita</b>	<b>39</b>
<b>3.2.3 Relazione tra risorse sociali emotive, saggezza e benessere</b>	<b>40</b>
<b>3.3 Metodologia</b>	<b>41</b>
<b>3.3.1 I partecipanti</b>	<b>41</b>
<b>3.3.2 Il protocollo di indagine</b>	<b>42</b>
<b>3.3.3 Procedura</b>	<b>44</b>
<b>3.4 Analisi dei dati e risultati</b>	<b>44</b>
<b>3.5 Discussione</b>	<b>61</b>

<b>3.5.1 Il contributo ai quesiti affrontati</b>	<b>61</b>
<b>3.5.2 Limiti e prospettive future</b>	<b>68</b>
<b>3.5.3 Il contributo dello studio in sintesi</b>	<b>69</b>
<b>BIGLIOGRAFIA E SITOGRAFIA</b>	<b>71</b>
<b>APPENDICE</b>	<b>82</b>

## INTRODUZIONE

L'obiettivo del seguente studio è fornire un contributo all'individuazione e alla comprensione delle risorse psicologiche rilevanti per l'adulto, nell'affrontare le diverse sfide che si presentano lungo l'arco della vita. Alcune sfide riguardano la genitorialità, l'allungarsi della durata della vita, le opportunità di lavoro future, l'aumento di richieste di competenze trasversali e maggior preparazione educativa. A tal proposito, il presente studio prende in considerazione le competenze sociali emotive e la saggezza come strumenti utili al perseguimento del benessere per l'adulto.

Nel capitolo 1 viene trattato il tema dell'apprendimento delle competenze sociali emotive. In particolare, vengono presentati diversi modelli e strumenti in grado di spiegare e misurare il livello di tali competenze nella persona. Viene, inoltre, illustrata l'utilità di possedere tali competenze, in particolare all'interno dell'ambito scolastico e lavorativo. Infine, viene presentata una panoramica degli studi che affrontano l'insegnamento delle competenze sociali emotive nei vari contesti.

Nel capitolo 2 viene illustrato il tema della saggezza. In particolare, vengono proposti alcuni modelli e strumenti volti a spiegare e misurare il costrutto in questione. Le definizioni di saggezza sono molteplici e recentemente assistiamo al tentativo di fornire una definizione condivisa del costrutto, andando ad identificare le differenze del pensiero saggio nell'individuo. Inoltre, nel capitolo viene illustrato il contributo delle competenze associate a questa risorsa psicologica in diversi ambiti applicativi, come scuola e lavoro. Infine, si è trattato il tema dell'insegnamento del pensiero saggio.

Nel capitolo 3, infine, viene presentato lo studio empirico volto ad indagare la saggezza e le competenze sociali emotive e il benessere, le relazioni tra i tre costrutti e le possibili differenze nelle diverse fasi dell'età adulta, in rapporto al genere e al grado di istruzione.

Il presente lavoro offre un contributo allo sviluppo delle conoscenze relative all'età adulta. La saggezza e le competenze sociali emotive possono rivelarsi degli strumenti utili all'accrescimento del benessere e della soddisfazione di vita. I risultati sottolineano la necessità di sviluppare e implementare percorsi educativi specifici per gli adulti, che promuovano tali competenze, utili per affrontare efficacemente le numerose,

e spesso imprevedibili, sfide che si presentano nelle varie fasi e nelle transizioni dell'età adulta.

## CAPITOLO 1

### L'APPRENDIMENTO SOCIALE EMOTIVO - SEL

“Le emozioni possono aiutarti o possono ferirti, ma non hai voce in capitolo finché non le comprendi” (Bradberry & Greaves, 2009; Banks, 2019).

SEL è l'acronimo di “*Social Emotional Learning*” o Apprendimento Sociale Emotivo; viene comunemente identificato anche con altri nominativi come: abilità del ventunesimo secolo, abilità trasversali o abilità non cognitive (Jones e Doolittle, 2017). SEL è il processo attraverso il quale l'individuo acquisisce delle competenze per comprendere, riconoscere e gestire, i propri e altrui stati emotivi (Schonert-Reichl et al., 2017). Queste competenze comprendono abilità intrapersonali ed interpersonali che sono tra loro interdipendenti: l'aspetto intrapersonale (o componente emotiva) comprende la capacità di essere consapevoli, regolare le proprie emozioni e risolvere efficacemente i problemi; l'aspetto interpersonale (o componente sociale) invece, riguarda abilità sociali come empatia e comprensione del vissuto emotivo dell'altra persona (Gómez-Olmedo et al., 2020).

Comprendere, riconoscere e gestire efficacemente le emozioni e le relazioni sociali ad esse connesse prevede una complessa interazione di diverse abilità, tra cui:

- Abilità cognitive, come l'attenzione e il *problem solving*;
- Credenze legate al sé, come la *self efficacy* e la capacità di autonomia;
- Consapevolezza sociale, come l'empatia e la capacità di gestione dei conflitti (Jones e Doolittle, 2017).

Questa interazione e integrazione di diverse abilità permette all'individuo di affrontare varie situazioni sfidanti e consente di regolare il proprio comportamento emotivo e relazionale (Faria et al., 2018). Le competenze sociali emotive sono infatti direttamente associate alle relazioni interpersonali e all'agire umano e permettono all'individuo di poter interagire con il mondo che lo circonda (Chen, 2009; Faria et al., 2018).

Tali competenze sono influenzate da fattori di tipo individuale e da fattori di tipo sociale: i fattori di tipo individuale sono, ad esempio, il livello di sviluppo cognitivo, il temperamento e il sistema di valori e convinzioni della persona; mentre i fattori di tipo

sociale sono, ad esempio, l'esperienza sociale, l'apprendimento passato e la storia relazionale vissuta da un individuo (Faria et al., 2018).

Goleman, nei suoi studi, suggerisce come queste abilità "non cognitive" siano altrettanto, se non maggiormente, importanti delle abilità cognitive per il successo nella vita (Freedman e Fariselli, 2016; Banks, 2019). Goleman afferma, infatti, che il quoziente intellettivo rappresenta solo il 20% del successo della vita di una persona; questa misura, inoltre, rimane stabile (Banks, 2019). Le competenze sociali emotive, al contrario, possono essere insegnate e coltivate, motivo per cui è possibile accrescerle (Jones e Doolittle, 2017). Le ricerche dimostrano che più del 50% della nostra performance ed efficacia personale sia determinata da tali competenze (Six Seconds, 2019). L'87% dei cambiamenti di successo è guidato da tali abilità (Banks, 2019). L'espressione del proprio vissuto emotivo, la gestione di questo e l'autostima sono i più potenti predittori socio-emotivi per la soddisfazione della vita (dimensione cognitiva) e per l'equilibrio affettivo (dimensione affettiva) (Barrera et al., 2019).

L'apprendimento sociale ed emotivo promuove l'uso di diverse abilità di tipo cognitivo e interpersonale che permettono di raggiungere obiettivi significativi sia a livello sociale che evolutivo (Ferreira et al., 2020). Queste abilità permettono all'individuo di stabilire relazioni positive, prendere decisioni responsabili, gestire in modo efficace situazioni complesse e gestire in modo adeguato le emozioni, le relazioni e il lavoro (Schonert-Reichl et al; 2017).

Le difficoltà presenti nel funzionamento sociale emotivo possono esprimersi sotto forma di problemi di esternalizzazione e interiorizzazione: i primi, comprendono comportamenti problematici come, aggressività, impulsività, iperattività o atteggiamenti sfidanti, e conflitti; i secondi, invece, comprendono problemi con sintomi che impattano gravemente sull'individuo come, ad esempio, ansia, depressione, senso di inferiorità, ritiro, insicurezza, preoccupazione esagerata e accanimento eccessivo (Faria et al., 2018).

Le competenze sociali emotive sono strettamente legate al contesto socioculturale all'interno del quale avviene lo sviluppo della persona (Barrera et al., 2019). L'insegnamento di tali competenze potrebbe, quindi, non essere lo stesso in tutte le culture (Ferreira et al., 2020). I diversi contesti (scolastici, comunitari, familiari) danno vita a culture diverse, che avranno priorità distinte, rispetto alle competenze da promuovere e coltivare (Ferreira et al., 2020). Rimane necessaria la creazione di

un'educazione sociale emotiva, che nasce dai bisogni della comunità, per migliorare il benessere personale e sociale (Faria et al., 2018).

## **1.1 Modelli dell'apprendimento sociale emotivo**

### *Il passato delle competenze sociali emotive*

Goleman rende propria la definizione di competenza emotiva proposta da Boyatzis (1982), che sostiene che essere emotivamente competenti significa essere in grado di guidare il comportamento verso una performance efficace o superiore alla media (Boyatzis, 1982; De Caro e D'Amico, 2008). Questo è reso possibile dal riconoscimento, dalla comprensione e dall'uso efficace dell'informazione emozionale relativa a sé stessi ed agli altri (De Caro e D'Amico, 2008).

Secondo Goleman queste competenze non sono stabili lungo tutto l'arco della vita, ma si modificano in conseguenza alla crescita e allo sviluppo della persona (Nel, 2019).

Goleman suddivide le competenze emotive in quattro macrocategorie: l'autoconsapevolezza, che si riferisce alla capacità di riconoscere le proprie emozioni e di come queste impattano sul processo decisionale; l'autogestione, che implica la capacità di controllare i propri vissuti emotivi e di adattarsi con successo a situazioni nuove e mutevoli; la consapevolezza sociale, che implica la capacità di essere consapevoli, di comprendere e di reagire alle emozioni degli altri; infine, la gestione delle relazioni, che include la capacità di comunicare, influenzare e sviluppare relazioni funzionali collaborando con il prossimo e gestendo adeguatamente i conflitti (Nel, 2019).

Ognuna di queste quattro categorie contiene, a sua volta, un set specifico di abilità emotive:

*Self-awareness* (Autoconsapevolezza): comprendere sé stessi;

- *Emotional self-awareness* (Autocoscienza Emotiva): riconoscere i propri vissuti emotivi e gli effetti che questi provocano;
- *Accurate Self-Assessment* (Autovalutazione Accurata): conoscere i propri punti di forza e i propri limiti;
- *Self-Confidence* (Fiducia in sé stessi): autostima e credenza nelle proprie capacità;

*Self-management* (Autogestione): essere in grado di gestirsi autonomamente;

- *Self Control* (Autocontrollo): tenere sotto controllo le emozioni e gli impulsi irruenti;
- *Trustworthiness* (Affidabilità): essere onesti e avere integrità morale;
- *Conscientiousness* (Coscienziosità): dimostrare responsabilità nella gestione del proprio io;
- *Adaptability* (Adattabilità): essere in grado di affrontare le sfide con flessibilità;
- *Achievement* (Risultato): propendere verso un continuo miglioramento;
- *Initiative* (Iniziativa): la tendenza ad agire;

*Social awareness* (Consapevolezza Sociale): comprendere l'altro;

- *Empathy* (Empatia): essere in grado di comprendere l'altro e interessarsi attivamente del suo vissuto emotivo;
- *Organizational Awareness* (Consapevolezza Organizzativa): essere in grado di empatizzare a livello organizzativo;
- *Service Orientation* (Orientamento al Servizio): riconoscere e soddisfare le esigenze del cliente;

*Relationship management* (Gestione delle Relazioni): lavorare sulle relazioni per continuare a migliorarle;

- *Developing Others* (Accrescere il Prossimo): percepire i bisogni di sviluppo degli altri e rafforzare le loro capacità;
- *Inspiring and Guiding People* (Ispirare e Guidare le Persone): influenzare le tattiche interpersonali;
- *Communication* (Comunicazione): essere in grado di comunicare messaggi chiari e convincenti;
- *Change catalyst* (Catalizzatore del cambiamento): essere in grado di avviare o gestire il cambiamento;
- *Conflict Management* (Gestione dei conflitti): essere in grado di risolvere i disaccordi;
- *Building bonds* (Costruire legami): essere in grado di coltivare relazioni;
- *Teamwork and Collaboration* (Lavoro di Squadra e Collaborazione): riuscire a creare una visione condivisa;
- *Synergy in Teamwork* (Sinergia nel lavoro di squadra): essere capace di lavorare con gli altri verso obiettivi condivisi (Banks, 2019).

SELF-AWARENESS	SELF- MANAGEMENT	SOCIAL AWARENESS	RELATIONSHIP MANAGEMENT
Emotional self-awareness	Self Control	Empathy	Developing Others
Accurate Self-Assessment	Trustworthiness	Organizational Awareness	Inspiring and Guiding People
Self- Confidence	Conscientiousness	Service Orientation	Communication
	Adaptability		Change catalyst
	Achievement		Conflict Management
	Initiative		Building bonds
			Teamwork and Collaboration
			Synergy in Teamwork

*Figura 1: Modello delle competenze sociali emotive di Goleman*

Il modello Bar-On (2000) definisce le competenze socio-emotive come un insieme multifattoriale di abilità in grado di influenzare il riconoscimento, la comprensione e la gestione delle emozioni; di facilitare la creazione di relazioni con il prossimo; di adattarsi al cambiamento e di risolvere problemi intrapersonali e interpersonali; di far fronte efficacemente alle richieste, alle sfide e alle pressioni quotidiane (Skordoulis et al., 2020).

Tale modello comprende cinque componenti, che sono:

- Abilità intrapersonali: si riferiscono all'autoconsapevolezza emotiva, all'autostima, all'assertività, all'essere autodiretti e alla capacità di esprimere i propri vissuti emotivi;
- Abilità interpersonali: si riferiscono alla capacità di essere consapevoli, di comprendere e riconoscere i vissuti emotivi dell'altro, di stabilire e mantenere relazioni soddisfacenti;
- Gestione dello stress: si riferisce alla capacità di affrontare attivamente e positivamente situazioni stressanti e all'abilità di gestire e controllare i propri stati emotivi;

- Adattabilità: implica la capacità di mantenere flessibilità in situazioni e contesti mutevoli e di identificare e risolvere efficacemente problemi personali e sociali;
- Stato d'animo generale: si riferisce alla capacità di mantenere un atteggiamento positivo nei confronti della vita, essere in grado di sentirsi soddisfatti della propria esistenza e di riuscire ad esprimere emozioni e vissuti positivi (Bar-On, 2000; Nel, 2019).

Secondo Saarni le competenze sociali emotive permettono il raggiungimento di risultati socio relazionali soddisfacenti in contesti culturali specifici (De Caro e D'Amico, 2008). Egli identifica otto abilità legate alle emozioni: consapevolezza dei propri stati emotivi; abilità di percepire le emozioni altrui; espressione appropriata delle emozioni; empatia; capacità di distinguere tra stati emotivi manifesti ed effettivi; capacità di coping adattivo mediante autoregolazione; consapevolezza dell'importanza della comunicazione nelle relazioni interpersonali ed autoefficacia emotiva (De Caro e D'Amico, 2008).

Il secondo modello preso in esame è quello di Stephanie Jones, che suddivide le competenze sociali emotivo in tre categorie:

- *Cognitive Regulation* (Regolazione Cognitiva): la capacità di pianificare, di risolvere problemi, di focalizzare l'attenzione, di coordinare correttamente il proprio comportamento e di essere in grado di identificare la risposta più adeguata all'interno di diverse alternative;
- *Emotional Processes* (Processi Emotivi): la capacità di riconoscere, esprimere, comprendere e regolare le proprie e altrui emozioni;
- *Social and Interpersonal Skills* (Abilità Sociali e Interpersonali): la capacità di identificare e interpretare correttamente il comportamento sociale degli altri, agire all'interno delle situazioni sociali in modo adeguato e competente, interagire in modo socialmente ed eticamente adeguato con gli altri individui (Jones e Doolittle; 2017).

### *Il presente delle competenze sociali emotive*

CASEL, “*Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*”, descrive l'apprendimento sociale emotivo come il processo attraverso il quale l'individuo acquisisce e applica efficacemente le conoscenze e le abilità necessarie per comprendere

e gestire le emozioni, per raggiungere obiettivi positivi, per comprendere empaticamente il prossimo, per mantenere relazioni funzionali e per prendere decisioni responsabili (Faria et al., 2018). Man mano che l'individuo migliora le proprie competenze sociali emotive diventa dotato di abilità, atteggiamenti e comportamenti positivi e funzionali per affrontare le sfide quotidiane, facilitando il successo a scuola, nella carriera e, più in generale, nella vita (Faria et al., 2018). Secondo CASEL lo sviluppo sociale emotivo può essere insegnato e applicato in vari contesti culturali e in diverse fasce d'età, dalla prima infanzia fino all'età adulta (CASEL).

CASEL organizza le competenze sociali emotive in cinque tipologie:

- *Self-Awareness* (Autoconsapevolezza): la capacità di identificare le proprie emozioni, i propri pensieri, i propri valori, comprendere come questi guidino il comportamento inclusa la valutazione dei propri punti di forza e dei propri limiti;
- *Self-Management* (Autogestione): la capacità di regolare e gestire i propri stati emotivi, i propri pensieri e i propri comportamenti all'interno delle diverse situazioni e contesti, inclusa la gestione dello stress, il controllo degli impulsi, la motivazione, l'essere in grado di fissare i propri obiettivi e lavorare su questi;
- *Social Awareness* (Consapevolezza Sociale): l'abilità di assumere la prospettiva dell'altro, entrare in empatia con quest'ultimo, comprendere i diversi contesti e culture ed essere in grado di comportarsi in modo etico e conforme alle norme sociali;
- *Relationship Skills* (Abilità Relazionali): l'abilità di creare e mantenere relazioni sane e gratificanti, all'interno delle quali è presente una comunicazione efficace, l'ascolto attivo dell'altro, la cooperazione e la capacità di offrire il proprio aiuto se necessario, compresa la capacità di resistere alle pressioni sociali inadeguate e regolare i conflitti sociali in modo costruttivo;
- *Responsible Decision-Making* (Processo Decisionale Responsabile): la capacità di fare scelte adeguate riguardo il proprio comportamento all'interno delle interazioni sociali, mantenendo il rispetto delle norme sociali e la sicurezza per il benessere proprio e dell'altro (Schonert-Reichl et al; 2017).

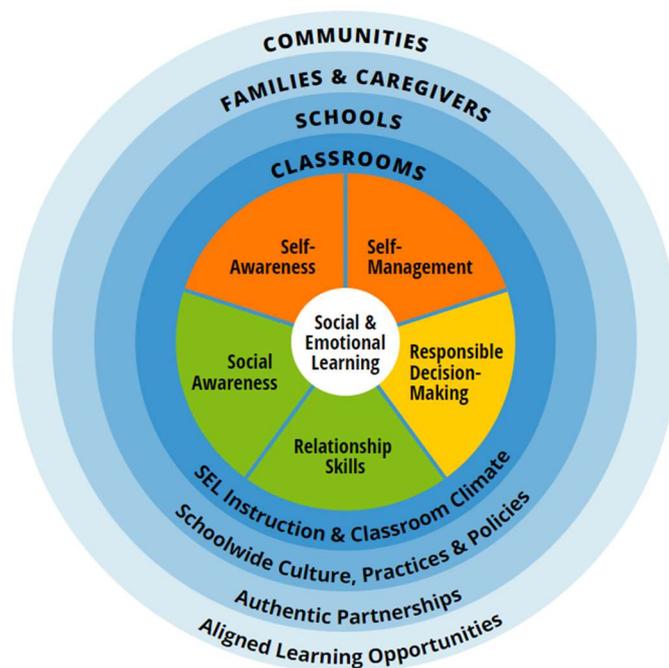


Figura 2: Modello delle competenze sociali emotive di CASEL.

Six Seconds è un'organizzazione che si dedica a supportare gli individui per facilitare l'applicazione delle competenze sociali emotive nella vita di tutti i giorni (Almheiri, 2021). Tali competenze vengono organizzate attraverso un modello circolare, che sta ad indicare come l'apprendimento sociale emotivo sia un processo in continuo sviluppo (Banks, 2019).

Six Seconds organizza il suo modello in tre componenti:

*Know yourself* (Conosci te stesso) il “cosa”: include l'essere consapevoli del proprio vissuto emotivo, per poter conoscere i propri punti di forza e i propri punti deboli (Six Seconds, n.d).

Conoscere sé stessi comprende l'essere in grado di:

- Analizzare l'alfabetizzazione emotiva, ovvero identificare ed interpretare le emozioni;
- Riconoscere i modelli, ovvero essere in grado di riconoscere reazioni e comportamenti ricorrenti (Six Seconds, n.d).

*Choose yourself* (Scegli te stesso) il “come”: include lo scegliere come agire, come gestire sé stessi e gli altri e come mettere in pratica questi concetti (Six Seconds, n.d).

Scegliere sé stessi comprende la capacità di:

- Applicare il pensiero consequenziale, ovvero valutare costi e benefici delle proprie scelte;
- Navigare nelle emozioni, ovvero valutare, sfruttare e trasformare le emozioni come risorsa strategica;
- Coinvolgere la motivazione intrinseca, ovvero essere in grado di sfruttare le proprie risorse interne;
- Esercitare l'ottimismo, ovvero assumere una prospettiva proattiva speranzosa e aperta alle possibilità (Six Seconds, n.d).

*Give yourself* (Dona te stesso) il “perché”: donare sé stessi permette di sentirsi liberi e ricchi di energia e facilita il processo attraverso il quale si pone l'attenzione sul perché di un certo comportamento, sul perché scegliere una certa direzione e sul come coinvolgere altre persone (Six Seconds, n.d).

Donare sé stessi comprende la capacità di:

- Aumentare l'empatia, ovvero riconoscere e rispondere in modo adeguato alle emozioni degli altri;
- Perseguire obiettivi nobili, ovvero essere in grado di creare un filo conduttore tra le scelte quotidiane e uno scopo superiore (Six Seconds, n.d).

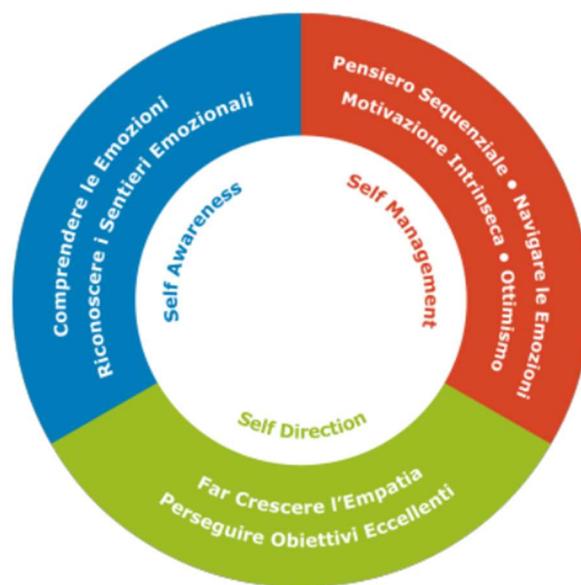


Figura 3: Modello delle competenze sociali emotive di Six Seconds.

## 1.2 Strumenti per misurare l'apprendimento sociale emotivo

Secondo l'*International Journal of Science Technology and Management* le abilità socio-emotive possono essere valutate in tre diversi modi: attraverso l'autovalutazione (*self-report*); misurando come un individuo percepisce un altro individuo (*other-report*); infine, valutando le prestazioni effettive dell'individuo (Banks, 2019).

Misure *self-report*: in questa tipologia di questionari agli intervistati viene generalmente chiesto di stimare le proprie competenze indicando il grado di accordo o disaccordo con alcune affermazioni (Doerwald et al., 2016). Due questionari che sono stati utilizzati nell'età adulta sono il *Wong and Law Intelligence Scale - WEILS* (Wong e Law, 2002; Doerwald et al., 2016) e il *Profile of Emotional Competence - PEC* (Brasseur et al., 2013; Doerwald et al., 2016).

Il WLEIS è stato sviluppato e utilizzato principalmente nel contesto lavorativo e si compone di quattro sottoscale: valutazione ed espressione delle proprie emozioni, valutazione e riconoscimento delle emozioni dell'altro, regolazione delle proprie emozioni e utilizzo di queste per facilitare la *performance* (Doerwald et al., 2016).

Il PEC è un questionario composto da 10 sottoscale che valuta cinque competenze: la percezione, la comprensione e la regolazione delle emozioni, l'espressione, ovvero la capacità di descrivere e spiegare gli stati emotivi, e infine, l'utilizzo, ovvero la capacità di utilizzare le emozioni per facilitare la propria prestazione (Doerwald et al., 2016).

La valutazione di tipo *self-report* desta alcune preoccupazioni sulla validità di tale metodologia (Stillman et al., 2017).

Misure *other-report*: queste misure valutano le competenze emotive chiedendo alle persone che maggiormente interagiscono con l'interessato (per esempio colleghi) di valutare le competenze sociali emotive del partecipante (Doerwald et al., 2016). Questo tipo di valutazione può superare alcuni limiti legati all'autovalutazione, come i pregiudizi egoistici (Doerwald et al., 2016). In tale ambito di misurazione uno strumento valido è l'*Emotional and Social Competency Inventory - ESCI* che prevede sia una misura autovalutativa che una misura *other-report*; tale test si basa sul modello a quattro quadranti di Goleman e misura alcune competenze critiche correlate alle prestazioni lavorative (Six Seconds, n.d).

Misure basate sulle prestazioni: queste misure valutano le competenze emotive attraverso dei test che misurano la *performance* della persona attraverso item a scelta multipla o l'implementazione di una situazione emotiva (Doerwald et al., 2016). Uno dei test maggiormente utilizzati a riguardo è il *Mayer-SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test* – MSCEIT; tale test misura la performance della persona attraverso diversi compiti come, ad esempio, il riconoscimento del vissuto emotivo di una persona rappresentata in una foto (Six Seconds, n.d).

Ad oggi, vista la moltitudine di teorie sulle capacità sociali emotive, non è ancora presente un costrutto teorico univoco e condiviso dall'intera comunità scientifica (De Caro e D'Amico, 2008). Questo comporta preoccupazioni sulle misurazioni e valutazioni di tali competenze (Stillman et al., 2017).

### **1.3 I benefici del SEL nei diversi contesti**

Le competenze sociali emotive permettono all'individuo di avere maggior consapevolezza del proprio e altrui stato emotivo e questo facilita la costruzione di relazioni personali e professionali funzionali (Banks, 2019). Tali competenze hanno impatto a breve e a lungo termine su diversi comportamenti, nei diversi ambiti della vita, tra cui: comportamenti sociali, atteggiamenti positivi, successo accademico (compreso il tasso di laureati), cittadinanza impegnata, salute mentale, comportamento criminale, abuso di sostanze, problemi di condotta e disagio emotivo (Ross e Tolan, 2017).

Le emozioni sono fondamentali nella scelta di come agire (Dirican e Erdil, 2019). Saperle comprendere e gestire è essenziale per regolare al meglio il comportamento e aumentare il benessere dell'individuo (Almheiri, 2021). Le abilità sociali emotive correlano, infatti, positivamente con il benessere psicologico e con la qualità delle relazioni sociali, al contempo correlano negativamente con i sintomi d'ansia e depressione, con le relazioni conflittuali e con la devianza sociale (De Caro e D'Amico, 2008).

Uno studio svolto da Skordoulis e collaboratori (2020), per esempio, ha confermato che livelli elevati di competenze sociali emotive svolgono un ruolo significativo nella risoluzione dei conflitti ed è presente una correlazione diretta tra le due variabili (Skordoulis et al., 2020). In particolare, si è trovata una correlazione con la tipologia di comportamento messo in atto per la risoluzione dei conflitti, ovvero la valutazione del

vissuto emotivo proprio e dell'altro, e lo stile di riconoscimento e regolazione delle proprie emozioni (Skordoulis et al., 2020).

Diverse ricerche sottolineano, quindi, che le competenze sociali emotive siano fondamentali per il rendimento scolastico, un lavoro appagante e, in generale, una vita soddisfacente (Jones e Doolittle, 2017).

### **1.3.1 Ambito lavorativo**

Nell'ambito lavorativo si tende a pensare che sia necessario lasciare le emozioni a casa affinché non siano d'intralcio al lavoro; questo non è possibile, ed è anzi funzionale saperle comprendere e gestire per poter rispondere correttamente agli stimoli ambientali (Almheiri, 2021).

Il posto di lavoro è un ambiente relazionale in cui si manifestano comportamenti positivi e negativi con effetti diversi sull'organizzazione e i suoi membri (Dirican e Erdil, 2019). Gli studi, riguardanti l'ambiente di lavoro, sono ancora agli inizi (Jena, 2021). In particolare, l'attenzione di tali studi è rivolta ai bisogni e ai conflitti interiori dei dipendenti, per comprendere come questi possano influire sulle prestazioni personali ed aziendali (Jena, 2021). Le competenze sociali emotive vengono ricercate in diversi ambiti aziendali incluso lo sviluppo di carriera, il reclutamento, la selezione, la formazione, la gestione delle risorse umane e la leadership (Carrillo et al., 2020).

L'essere umano è un essere emotivo, ciò implica che le competenze sociali emotive svolgano un effetto sulla performance lavorativa (Jena, 2021). Tali competenze sono infatti il predittore più significativo per le prestazioni sul posto di lavoro, la leadership e l'eccellenza personale (Banks, 2019). Sono state riscontrate correlazioni tra competenze sociali emotive e soddisfazione sul lavoro, impegno organizzativo e professionale, comportamento di cittadinanza organizzativa e minor burnout (Carrillo et al., 2020). Studi dimostrano che avere delle elevate capacità sociali emotive aiuta la creazione di un ambiente lavorativo coinvolgente, migliorando, nel contempo, le proprie prestazioni (Jena, 2021). Tali competenze influiscono nel contesto lavorativo, regolano le relazioni con i colleghi, l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa (Skordoulis et al., 2020).

Le abilità sociali emotive sono modellabili ed è quindi possibile insegnarle ed apprenderle (Jones e Doolittle, 2017). Programmi di istruzione e formazione continua, formazione sul

posto di lavoro e interventi occupazionali mirati permettono di migliorare tali abilità generando beneficio nei confronti dell'azienda (Dave et al., 2019).

Lavoratori con livelli alti di competenze sociali emotive, infatti, sono in grado di offrire prestazioni migliori sia a livello individuale, per esempio costruendo un rapporto forte e significativo con i colleghi, che a livello organizzativo (Ayub et al., 2021). Queste persone tendono ad andare oltre il proprio dovere per conseguire un bene superiore per tutta l'azienda, realizzando la strategia aziendale in un processo a lungo termine (Jena, 2021). Le competenze sociali emotive influenzano positivamente la messa in atto di comportamenti di cittadinanza organizzativa e diminuiscono la messa in atto di comportamenti controproducenti nel lavoro (Dirican e Erdil, 2019).

In uno studio è stata analizzata la relazione tra stress e due figure professionali, quella degli operatori sanitari e degli addetti ai call center; in entrambi i casi i risultati hanno indicato che alte competenze sociali emotive hanno facilitato la risoluzione dei conflitti e la collaborazione, comportando livelli minori di stress percepito (Carrillo et al., 2020).

In generale, persone con alti livelli di capacità sociali emotive sono meno tendenti a favorire situazioni di lavoro ostili e ostracizzanti (Ayub et al., 2021). Diversi studi dimostrano che le competenze sociali emotive permettono di mitigare l'impatto di emozioni negative dovute a condizioni di lavoro stressanti e ingiustizie lavorative, diminuendo a loro volta l'effetto del burnout (Srivastava e Dey, 2019). Avere un livello basso di stress percepito può tradursi in livelli di stress organizzativo inferiori (Carrillo et al., 2020). Queste persone sono anche maggiormente competenti nel far fronte ad atti di bullismo e permettono all'individuo un maggior benessere psicologico anche all'interno di un quadro più ampio, comprendente i diversi ambiti della vita (Nel, 2019).

### **1.3.2 Ambito scolastico**

L'apprendimento sociale emotivo all'interno delle scuole è stato utilizzato in diversi ambiti: nella prevenzione e promozione in contesto educativo, nella risoluzione dei conflitti, nell'apprendimento cooperativo, nella prevenzione del bullismo e nello sviluppo positivo (Schonert-Reichl et al., 2017).

Diverse ricerche dimostrano che le competenze sociali emotive hanno un potere predittivo a lungo termine sull'età adulta (Dave et al., 2019). Queste competenze se

sviluppate in età scolare, infatti, promuovono un miglior adattamento sociale, la messa in atto di comportamenti maggiormente interattivi, permettono allo studente di diventare maggiormente responsabile, empatico, produttivo, promuovono una partecipazione dinamica alla società e alla cittadinanza, andando inoltre a facilitare la gestione dello stress emotivo e dei comportamenti problematici (Ferreira et al., 2020). Un accrescimento di tali abilità facilita un buono sviluppo di importanti mediatori dell'apprendimento come l'autostima, l'adattamento all'interno degli ambienti di studio, la partecipazione in classe, la motivazione all'apprendimento e alle relazioni soddisfacenti con i coetanei e non (Ros-Morente et al., 2019).

È stato dimostrato che i programmi SEL implementati nelle scuole producono risultati positivi negli studenti (Morganti et al., 2019). Lo sviluppo di successo di tali competenze permette delle migliori prestazioni esecutive in bambini in età scolare, che comporta a sua volta un miglior rendimento scolastico, tassi di laurea maggiori, un migliore processo decisionale nella scelta della carriera, migliorando quindi gli esiti accademici e occupazionali e altri risultati che andranno ad impattare nella vita dell'adulto (Dave et al., 2019).

Un sondaggio svolto a livello nazionale su più di seicento insegnanti della Civic Enterprises e della Peter D. Hart Research Associates ha dimostrato che il 95% degli insegnanti sia concorde sull'importanza dell'implementazione di programmi SEL nell'insegnamento all'interno delle scuole (Schonert-Reichl et al., 2017). L'insegnamento è "una pratica emotiva" (Hargreaves, 1998; Nielsen et al., 2019), e sentimenti come ansia, senso di colpa, incertezza, impegno e vulnerabilità devono essere riconosciuti e trattati come parte integrante della professione dell'insegnante (Nielsen et al., 2019). Ad oggi molti insegnanti non sono in grado di riconoscere problemi comuni di salute mentale presenti tra gli studenti e devono ricevere una formazione specifica a riguardo (Schonert-Reichl et al., 2017). Alcuni studi dimostrano che tra le motivazioni più importanti, che portano gli insegnanti a lasciare il proprio lavoro e abbandonare la professione, siano presenti lo stress e la scarsa capacità di gestire i propri e altrui stati emotivi (Schonert-Reichl et al., 2017).

È stato dimostrato che per promuovere l'apprendimento sociale emotivo negli studenti non è sufficiente dare una preparazione puramente teorica agli insegnanti, ma è anzi necessario che le competenze sociali emotive vengano implementate in modo sistematico

negli adulti (Ferreira et al., 2020). Lo scopo finale è, quindi, che l'intera comunità scolastica diventi un sistema dinamico, all'interno del quale avviene l'integrazione quotidiana delle competenze sociali emotive di tutti gli attori presenti nell'ambiente scolastico, quali: studenti, insegnanti, famiglie, dirigenti e staff scolastico (Morganti et al., 2019).

Secondo CASEL è possibile mettere in atto tale programma concentrandosi principalmente su quattro focus area:

1. Creare un preciso piano di implementazione SEL, alimentando la consapevolezza, l'impegno e la responsabilità;
2. Rinforzare le competenze SEL negli adulti di riferimento;
3. Promuovere l'acquisizione di competenze SEL negli studenti;
4. Esercitare un miglioramento continuo (Morganti et al., 2019).

Anche in ambiente universitario, l'European Higher Education Area (EHEA) ha sottolineato l'importanza della formazione degli studenti universitari sulle competenze sociali emotive (abilità comunicative, problem solving, lavoro di squadra) e una recente riforma dell'istruzione avvenuta in Spagna sta già implementando tali raccomandazioni (Expósito et al., 2018). Tali abilità risultano, infatti, fondamentali per l'esercizio efficiente di qualsiasi professione e comprendono importanti cambiamenti non solo nel metodo di insegnamento e valutazione, ma anche nella scelta del percorso e del piano di studio dello studente (Expósito et al., 2018).

Expósito e colleghi (2018), in uno studio condotto in Spagna all'interno di un'università di infermieristica, analizzano come le competenze sociali emotive siano fondamentali per poter svolgere al meglio la professione una volta concluso il percorso di studi (Expósito et al., 2018). Gli studenti con alti livelli di competenze sociali emotive risultano maggiormente efficienti nella pratica clinica e mostrano una migliore preparazione professionale (Expósito et al., 2018). Risulta, quindi, fondamentale implementare maggiormente questo tipo di abilità in un ambiente all'interno del quale vengono enfatizzate soprattutto le abilità tecniche (Expósito et al., 2018).

In uno studio Rogers-Shaw e Carr-Chellman (2018) prendono in esame un gruppo di dottorandi per esplorare e descrivere il loro apprendimento sociale emotivo all'interno del primo anno di dottorato (Rogers-Shaw e Carr-Chellman, 2018). Le competenze sociali emotive che hanno maggiormente influito, in termini di successo e benessere,

durante questo primo anno includevano consapevolezza di sé, solidarietà nelle relazioni, autogestione, consapevolezza sociale, giustizia sociale, processo decisionale, rispetto e riconoscimento (Rogers-Shaw e Carr-Chellman, 2018). In questo studio si riscontra come le competenze sociali emotive abbiano giocato un ruolo fondamentale nella persona, per permetterle di allontanarsi dall'insicurezza dell'essere studente, verso la figura adulta appartenente ad una nuova comunità accademica attraverso l'automotivazione, la consapevolezza e le relazioni con i nuovi colleghi (Rogers-Shaw e Carr-Chellman, 2018). Il passaggio all'età adulta è un percorso evolutivo di profondo cambiamento dove risulta importante lavorare sulle capacità sociali emotive per migliorare il benessere generale della persona (Dave et al., 2019).

#### **1.4 Insegnare le competenze sociali emotive**

Come detto in precedenza, le competenze sociali ed emotive sono correlate positivamente a comportamenti prosociali, atteggiamenti positivi, successo accademico, cittadinanza impegnata, salute mentale, e correlate negativamente al comportamento criminale, all'abuso di sostanze, a problemi di condotta e al disagio emotivo (Ross e Tolan, 2017). Gli studi dimostrano la necessità di implementare l'apprendimento sociale ed emotivo per facilitare il cambiamento strutturale dei valori, degli atteggiamenti e dei comportamenti (Gómez-Olmedo et al., 2020). Tali abilità possono essere insegnate e apprese e possono, quindi, aumentare se formate adeguatamente (Jones e Doolittle, 2017). Programmi di istruzione, formazione continua, formazione sul posto di lavoro e interventi occupazionali mirati ne permettono l'accrescimento (Dave et al., 2019).

All'interno delle scuole sono stati introdotti e testati un gran numero di programmi SEL che sono risultati vantaggiosi a livello sociale, comportamentale e accademico (Corcoran et al., 2018; McKown, 2019). A causa delle forti evidenze a sostegno del fatto che tali competenze supportino uno sviluppo ottimale, non sorprende che SEL sia diventato un argomento centrale nel tema dell'educazione negli Stati Uniti (McKown, 2019). Tale evidenza si riflette anche a livello politico e finanziario, ad esempio, l'istituto Aspen Commissione Nazionale per lo Sviluppo Sociale, Emotivo e Accademico (2019) ha recentemente pubblicato un rapporto con azioni specifiche per sostenere lo sviluppo sociale ed emotivo nelle scuole (Aspen 2019; McKnow, 2019).

Anche nell'ambiente lavorativo *Six Seconds* propone corsi di formazione per aumentare le competenze sociali emotive (Six Second, n.d.). Nel 2017 è stato pubblicato uno studio nel quale il modello *Six Seconds* è stato utilizzato per aumentare le competenze sociali ed emotive nella figura professionale del *coach* (Stillman et al., 2017). All'interno di tale corso veniva chiesto ai *coach* e ai loro clienti quanto fosse importante possedere competenze sociali emotive in questo lavoro; il 98% dei rispondenti concordava sul fatto che fosse una componente fondamentale (Stillman et al., 2017).

Caruso e Salovey (2012) hanno analizzato le differenze presenti tra *coach* con livelli diversi di tali competenze: i *coach* con bassi livelli di tali abilità tendevano a non notare tutti i segnali emotivi, mancavano di empatia e connessione con l'altro, avevano difficoltà ad intuire i vissuti emotivi della persona, si lasciavano sopraffare dai propri stati emotivi e non riuscivano ad integrare le proprie emozioni con la risoluzione dei problemi; al contrario, *coach* con alti livelli di competenze sociali ed emotive hanno dimostrato consapevolezza emotiva, sono stati in grado di integrare prospettive diverse e a sintonizzarsi con lo stato emotivo proprio e dell'altro, si sono dimostrati emotivamente intuitivi, sono stati in grado di gestire efficacemente situazioni emotivamente complesse controllando i propri vissuti e quelli del cliente (Caruso e Salovey, 2012; Stillman et al., 2017).

Il corso proposto da *Six Seconds* fornisce un processo in tre fasi per aumentare le competenze sociali ed emotive: concentrarsi sui propri stati emotivi ponendosi domande curiose e aperte per sviluppare intuizioni sulle emozioni e sui comportamenti propri e dell'altro (conoscere sé stessi); identificare le varie opzioni per aumentare la connessione con la persona (scegliere sé stessi); supportare la persona e intraprendere azioni significative e sostenibili (donare sé stessi) (Stillman et al., 2017). I partecipanti a tale programma hanno mostrato aumenti significativi delle abilità sociali ed emotive anche a lungo termine (Stillman et al., 2017).

Una metanalisi di Gómez-Olmedo e colleghi (2020) ha dimostrato che le competenze sociali emotive possono essere migliorate attraverso la consapevolezza (Gómez-Olmedo et al., 2020). I programmi di consapevolezza comprendono pratiche formali e informali: le prime includono pratiche di consapevolezza meditativa come lo yoga consapevole; le seconde includono, ad esempio, la camminata consapevole (Kabat-Zinn, 2003; Gómez-Olmedo et al., 2020). La coltivazione dell'*awareness* sviluppa

processi interni – consapevolezza e decentramento – in grado di aumentare l’attenzione per sé stessi e per il prossimo migliorando la regolazione emotiva, l’empatia, la connessione sociale e la resilienza (Gómez-Olmedo et al., 2020).

Il decentramento, in particolare, facilita un cambio di prospettiva che permette all’individuo di diventare maggiormente consapevole del bisogno dell’altro e aiuta, inoltre, a diventare più oggettivi, distaccati dalla propria esperienza consentendo una risposta emotiva e comportamentale più ragionata (Gómez-Olmedo et al., 2020). La regolazione emotiva, a sua volta, migliora la consapevolezza ma anche l’empatia e la compassione, probabilmente legato al fatto che una persona consapevole del proprio vissuto emotivo è maggiormente facilitata nell’aiutare gli altri a comprendere le proprie emozioni (Gómez-Olmedo et al., 2020).

Risulta, dunque, chiaro quanto le competenze sociali emotive siano importanti per uno sviluppo di successo (Jones e Doolittle, 2017). Ad oggi, purtroppo, gli stereotipi di genere riguardanti la consapevolezza emotiva e le differenze culturali nella visualizzazione delle emozioni, rendono di difficile implementazione programmi di istruzione e formazione validi per tutti (Carrillo et al, 2020).

## CAPITOLO 2

### IL “SAPER VIVERE BENE”, LA SAGGEZZA

Per millenni le domande sul significato della saggezza sono state al centro dell'indagine filosofica (Grossmann et al., 2020). La saggezza è stata frequentemente discussa in molti testi antichi tra cui il Gita, il Sebayt, antichi rotoli egizi e l'Antico testamento (Jeste e Lee, 2019). I filosofi dell'antica Grecia, tra cui Socrate, Platone e Aristotele, hanno discusso a lungo sul concetto di saggezza (Jeste e Lee, 2019).

Una distinzione chiave, a tal proposito, è quella nata nell'ambito della filosofia greca tra *sophia* e *deinotes* (Kristjánsson, 2020). La “saggezza teorica”, o *sophia*, riguarda la comprensione della natura più profonda della realtà e del posizionamento degli esseri umani in questa; la “saggezza pratica”, o *deinotes*, invece, rispecchia il pensiero pratico e strumentalistico e si concentra sulla saggezza più quotidiana, più fondata, come prendere buone decisioni o fare la cosa giusta al momento giusto (Jeste et al., 2019).

In particolare, Aristotele parla di *phronesis*, definendola una meta-virtù intellettuale in grado di guidare le virtù morali: si riferisce alla capacità di conoscere e mettere in atto il corretto corso dell'azione morale attraverso la scelta e l'elaborazione delle virtù e delle emozioni in competizione (Kristjánsson, 2020).

Nella psicologia moderna è possibile identificare il trattato di Hall del 1922 sulla senescenza come la prima ampia discussione sulla saggezza (Jeste e Lee, 2019). Dopo di lui fu Erikson (1959) e la sua teoria dello sviluppo psicosociale a donare ulteriori spunti, il quale identificò la saggezza come la virtù che emerge attraverso la risoluzione del bisogno universale degli anziani di costruire il senso di integrità dell'io in risposta alla crescente incertezza che accompagna gli ultimi anni di vita (Erikson, 1959; Grossmann et al., 2020).

La ricerca psicologica si è interessata molto al tema della saggezza: gli psicologi della personalità si sono concentrati sulla ricerca degli attributi individuali presenti nella persona saggia; gli psicologi cognitivi si sono concentrati sui processi che portano l'individuo ad esprimere saggezza; gli psicologi sociali, infine, si sono concentrati sul ruolo dei contesti sociali nello sviluppo ed espressione di questa (Grossmann et al., 2020).

La ricerca empirica non ebbe inizio fino agli anni '70 e si sviluppò grazie al contributo di Vivian Clayton e Paul Baltes (Jeste et al., 2019).

Secondo Baltes e colleghi (2000) la saggezza consiste in cinque criteri: conoscenza fattuale, conoscenza procedurale, contestualismo della durata della vita, relativismo dei valori e accettazione e gestione dell'incertezza (Baltes e Staudinger, 2000; Ferrari e Kim, 2019). Clayton e Birren sottolineano come la saggezza sia composta da diverse dimensioni: una componente riflessiva, una affettiva e una cognitiva (Clayton e Birren, 1980; Jeste e Lee, 2019).

Con l'avviarsi della ricerca empirica si sono sviluppate due metodologie per studiare la saggezza nella ricerca psicologica (Kunzmann e Glück, 2019). Tali metodologie distinguono il costrutto in saggezza personale e saggezza generale (Zacher e Staudinger, 2018). La prima si concentra sulla visione della saggezza come tratto di personalità (Grossmann et al., 2020). La ricerca sulla saggezza personale è stata condotta negli ambiti della psicologia della personalità e dello sviluppo della stessa e si basa su misure di autovalutazione (Zacher e Staudinger, 2018). La seconda vede la saggezza come un insieme di conoscenze e capacità di ragionamento altamente sviluppate (Kunzmann e Glück, 2019). La saggezza generale adotta una visione basata sulle prestazioni sottintendendo che una persona saggia sia maggiormente cosciente e abbia un miglior giudizio sulle questioni fondamentali della vita rispetto ad una persona meno saggia (Zacher e Staudinger, 2018).

## **2.1 Modelli di saggezza e gli strumenti per misurarla**

### *Modelli e strumenti basati sulla personalità*

Gli autori dei metodi che verranno elencati in seguito concordano sull'idea che la persona saggia posseda una gamma di tratti distintivi e altamente desiderabili (Kunzmann e Glück, 2019).

Ardelt (2004) propone uno degli approcci per identificare la personalità saggia definendo la saggezza come l'integrazione di tre dimensioni:

- Dimensione cognitiva, che comprende la profonda comprensione della vita umana;

- Dimensione riflessiva, che comprende la comprensione degli eventi da più prospettive;
- Dimensione affettiva, che si riflette nell'amore compassionevole verso il prossimo (Ardelt 2004; Zacher e Staudingers, 2018).

Ardelt (2004) per misurare la saggezza ha sviluppato la *Three Dimensional Wisdom Scale* (3D-WS), un questionario *self-report* su scala Likert all'interno del quale alla persona viene chiesto il grado di accordo e disaccordo sulle tre dimensioni del modello (Ardelt, 2004; Kristjánsson, 2020).

Un secondo modello è quello di Webster che definisce la saggezza come “la competenza, l'intenzione e l'applicazione di esperienze di vita critiche per facilitare lo sviluppo ottimale di sé e degli altri” (Webster, 2007; Zacher e Staudingers, 2018).

Secondo la sua revisione della letteratura le dimensioni da prendere in considerazione per identificare la persona saggia sono cinque:

- Esperienze di vita critica;
- Regolazione delle emozioni;
- Reminiscenza e riflessività;
- Apertura alle esperienze;
- Umore (Jeste et al., 2019).

Webster per misurare la saggezza ha sviluppato la *Self-Assessed Wisdom Scale* (SAWS), un questionario autovalutativo su scala Likert (Kunzmann e Glück, 2019).

Infine, Thomas e colleghi (2019) hanno sviluppato il primo modello neurobiologico di saggezza (Thomas et al., 2019; Jeste e Lee, 2019). Tale modello si distingue perché le sei dimensioni identificate dagli studiosi condividono il medesimo circuito neurale composto dalla corteccia prefrontale (dorsolaterale, ventromediale e cingolata anteriore) e dall'amigdala (Jeste et al., 2019).

Le sei dimensioni identificate sono:

- Comportamenti prosociali;
- Processo decisionale sociale;
- Autoriflessione;
- Regolazione emotiva;
- Risolutezza nelle decisioni;
- Accettazione dell'incertezza (Jeste e Lee, 2019).

Lo strumento da loro creato prende il nome di *San Diego Wisdom Scale* (SD-WISE), un questionario autovalutativo a scala Likert volto a rilevare le sei dimensioni sopradescritte (Jeste et al., 2019)

I metodi e i modelli elencati sono efficienti, tuttavia, chiedendo alla persona di valutare sé stessa, sono suscettibili a distorsioni di memoria e sono soggetti alla desiderabilità sociale (Grossmann et al., 2020).

### *Modelli e strumenti basati sulla performance*

Gli autori hanno concettualizzato i modelli presentati di seguito seguendo gli studi psicometrici che sono stati svolti nell'ambito dell'intelligenza e delle competenze sociali e cognitive (Kunzmann e Glück, 2019). I modelli di questa prospettiva sono basati sulla *performance* e riflettono come la persona agisce e riflette sui problemi critici della vita (Grossmann et al., 2020).

La teoria dell'equilibrio di Sternberg (1998) caratterizza la saggezza come la ricerca di equilibrio tra interessi intrapersonali, interpersonali ed extrapersonali, che sono in conflitto tra loro, attraverso la guida di valori etici positivi e una comprensione e gestione del contesto (Sternberg, 1998; Grossman, 2017). Sternberg, definisce la saggezza come ciò che consente alle persone di utilizzare la conoscenza tacita, una delle componenti dell'intelligenza, per il bene comune (Glück, 2018). Considera la conoscenza tacita come una componente fondamentale della saggezza che permette agli individui di raggiungere obiettivi imparando dalle proprie esperienze (Kunzmann e Glück, 2019). La saggezza però non è conoscenza tacita di per sé, diventa tale se la conoscenza in questione viene applicata con saggezza per massimizzare il bene comune (Jeste e Lee, 2019). Sternberg propone di misurare la saggezza esaminando la qualità delle soluzioni a scenari fittizi che descrivono problemi di vita difficili attraverso la valutazione di individui esperti (Grossmann, 2017).

Baltes e colleghi sviluppano un altro modello che concettualizza la saggezza come una forma nobile di intelligenza pragmatica (Kunzmann e Glück, 2019). Il modello in questione è il *Berlin Wisdom Paradigm*, che definisce la saggezza come un sistema esperto di conoscenza appartenente all'individuo sulla pragmatica fondamentale della

vita e sulla costruzione di significato mentre orchestra il suo sviluppo verso l'eccellenza (Kristjánsson, 2020).

Il paradigma propone cinque criteri di saggezza:

- Una ricca conoscenza dei fatti;
- Una ricca conoscenza procedurale;
- Il contestualismo della durata della vita;
- Il relativismo dei valori e delle priorità della vita;
- Il riconoscimento e la gestione dell'incertezza (Zacher e Staudingers, 2018).

Nel seguente modello la valutazione della saggezza avviene mediante un'intervista all'interno della quale vengono indagate le capacità di risoluzione dei problemi e di ragionamento dell'intervistato in risposta a scenari problematici; le risposte vengono poi esaminate da un gruppo di valutatori esperti (Kunzmann e Glück, 2019).

Grossmann e colleghi propongono un modello di saggezza costruttivista (Grossmann, 2017). Secondo questa visione l'espressione della saggezza varia a seconda del contesto socioculturale che ha il potere di sostenerla o di inibirla (Grossmann, 2017). I quattro aspetti del pensiero saggio sono:

- Umiltà intellettuale attraverso il riconoscimento del limite della propria conoscenza;
- Valutazione di prospettive più ampie riguardo l'eventuale questione presa in esame;
- Sensibilità alla possibilità di cambiamento nelle relazioni sociali;
- Compromesso o integrazione di diverse opinioni (Grossmann, 2017).

Grossmann e colleghi hanno progettato la *Posizionard Wise Reasoning Scale* (SWiS) per rendere operativi tali criteri (Grossmann et al., 2020). Ai partecipanti vengono presentate delle narrazioni su dilemmi sociali e personali, proponendo poi una serie di domande sulle cause, le conseguenze, i risultati attesi e le possibili soluzioni dei problemi; in un secondo momento, come per il paradigma di Berlino, dei valutatori formati codificano le risposte aperte dei partecipanti secondo i criteri di saggezza (Kunzmann e Glück, 2019).

I metodi elencati potrebbero produrre associazioni spurie tra saggezza e abilità cognitive generali nel dominio, in quanto i partecipanti devono fare affidamento sulle proprie capacità verbali; inoltre, faticano a cogliere alcuni aspetti della saggezza come, ad esempio, le aspirazioni morali (Grossmann et al., 2020).

## 2.2 Verso una definizione condivisa

Secondo Grimm (2015) la saggezza è definibile come la conoscenza del “saper vivere bene” (Grimm, 2015).

Le definizioni di saggezza sono molteplici ed è difficile riuscire a ricavarne una universalmente accettata (Zacher e Kunzmann, 2019). È presente molta sovrapposizione tra le definizioni ma tutte concordano che la saggezza sia un concetto multidimensionale (Zacher e Kunzmann, 2019). Nel tentativo di formulare una definizione condivisa del concetto di saggezza e dei suoi denominatori comuni è stata istituita la *Toronto Task Wisdom Force* ritrovatasi nel luglio del 2019 (Grossmann et al., 2020). È stato distribuito un sondaggio sulle principali mailing list di psicologia, comprendenti rappresentanti da tutto il mondo; questo è stato poi analizzato da degli esperti per dare una definizione di saggezza e comprendere quali fossero le caratteristiche principali per affrontare le sfide della vita (Grossmann et al., 2020). I risultati di tale sondaggio hanno dimostrato che le categorie più comunemente usate per definire la saggezza sono state: la metacognizione (39%), il fondamento morale (21%), l'autotrascendenza (7%), infine, l'autocontrollo e la conoscenza (meno del 3%); un quadro simile è, inoltre, emerso durante lo studio dell'esame delle caratteristiche chiave della saggezza nell'affrontare le sfide della vita (Grossmann et al., 2020).

Le prime due categorie risultano essere le più importanti: la meta- cognizione si riferisce alla considerazione di diverse prospettive, alla ricerca dell'equilibrio tra i diversi interessi, all'apprezzamento di un contesto più ampio su una determinata questione e all'umiltà intellettuale; il fondamento morale comprende, invece, sia attributi morali generali, come ad esempio l'orientamento prosociale, che attributi e obiettivi a tendenze specifiche, come ad esempio l'atteggiamento compassionevole e l'empatia (Grossmann et al., 2020).

I ricercatori delle generazioni future potranno utilizzare tali studi per stabilire un linguaggio comune e la creazione di strumenti psicometricamente validi sul concetto di saggezza per poter favorire la crescita del pensiero saggio (Grossmann et al., 2020).

### 2.2.1 Differenze individuali nella saggezza

La posizione comune riscontrata negli studiosi della saggezza è che la persona rifletta la capacità più o meno presente di manifestare il pensiero saggio all'interno di un continuum, nel quale gli individui differiscono negli aspetti centrali, discostandosi dall'idea che la saggezza sia una qualità presente o assente nell'individuo (Grossmann et al., 2020). Sulla base di tali ricerche possiamo identificare le differenze individuali in termini di fattori disposizionali, fattori esperienziali e fattori situazionali specifici della persona (Grossmann et al., 2020).

#### *Fattori disposizionali*

Le differenze individuali nel pensiero saggio derivano in parte da tratti e processi della personalità che supportano, o contrastano, lo sviluppo della saggezza attraverso le esperienze di vita (Grossmann et al., 2020). In tal senso il modello proposto da Glück e Bluck (2013) *MORE life Experience* sostiene che la saggezza si sviluppi attraverso risorse personali che permettono all'individuo di far fronte alle sfide della vita, imponendo una valutazione di sé e di come ci si relaziona con il mondo (Glück e Bluck, 2013; Ferrari e Kim, 2019). Secondo tale modello, la persona, per poter affrontare le sfide in modo funzionale e sviluppare quindi il pensiero saggio deve disporre di quattro risorse: la prima è la capacità di gestire l'incertezza, che include la consapevolezza del controllo limitato che la persona ha sulla propria vita e la capacità di gestire tale limite in modo costruttivo; la seconda risorsa è l'apertura mentale a nuove idee e punti di vista, che include la tolleranza nei confronti di prospettive diverse dalla propria; la terza è la riflessività, che comprende la capacità di ragionare in modo complesso su questioni difficili, inclusa la riflessione autocritica; infine, la quarta risorsa è la sensibilità emotiva, che include la comprensione delle emozioni, la regolazione di queste, l'empatia e la compassione (Kunzmann e Glück, 2019).

#### *Fattori esperienziali*

Diversi studiosi sostengono che la saggezza rappresenti la forma ideale di crescita del proprio sé nel superare le avversità della vita (Grossmann et al., 2020). Secondo tali studiosi gli eventi avversi della vita sconvolgono la persona che li subisce, comportando

il crollo delle proprie convinzioni; questo porta l'individuo a rivalutare il proprio sé e le proprie credenze e visioni; in circostanze ottimali, infine, la persona dovrebbe essere in grado di far emergere nuovi schemi che rappresentano un ampliamento del pensiero saggio (Grossmann et al., 2020). Mickel e Straudinger (2008) hanno scoperto che subire un numero moderato di eventi critici nella propria vita, piuttosto che un numero elevato o esiguo, causa una maggior autoriflessione che è un predittore della saggezza (Mickel e Straudinger, 2008; Grossmann et al., 2020). Sebbene promettente, quest'area rimane significativamente sotto ricercata e richiede ulteriori studi (Grossmann et al., 2020).

#### *Fattori situazionali*

Il grado di autodistanziamento può aumentare o diminuire l'espressione del pensiero saggio (Grossmann et al., 2020). Grossmann e Kross (2014) hanno dimostrato tramite uno studio che si ragiona più saggiamente se si cerca di risolvere un dilemma di una persona esterna, un amico per esempio, piuttosto che un proprio dilemma (Grossmann e Kross, 2014; Grossmann, 2017). Ego-decentrarsi attraverso l'utilizzo della terza persona o il distanziamento temporale in tal senso farà in modo che la persona sia in grado di esprimere una maggior saggezza (Grossmann et al., 2020).

### **2.3 L'utilità della saggezza e i suoi ambiti applicativi**

Il mondo moderno all'interno del quale siamo inseriti è in rapido cambiamento (Jeste et al., 2019). Critici sociali hanno lanciato l'allarme su una serie di problematiche che stanno diventando sempre più totalizzanti: aumento dell'inciviltà, proliferazione della disinformazione, crescente sfiducia nelle istituzioni politiche (Grossmann et al., 2020). Gli studiosi concordano che lo sviluppo della saggezza sia necessario per dominare la crescente complessità e incertezza di un mondo in continua evoluzione (Grossmann et al., 2020). Il pensiero saggio può dunque essere considerato uno strumento per i nostri tempi: un concetto flessibile, pragmatico, compassionevole e ragionato in grado di mettere ordine al caos del mondo moderno (Jeste et al., 2019).

Tale virtù di alto livello è in grado di favorire un funzionamento ottimale sia a livello individuale che a livello sociale (Jeste e Lee, 2019). La saggezza, infatti, è associata a risultati positivi tra cui una miglior salute, un aumento del benessere, maggiore

felicità, maggiore soddisfazione nella vita e resilienza (Jeste e Lee, 2019). Il pensiero saggio è correlato ad una maggior apertura verso i punti di vista degli altri e ad una maggiore soddisfazione relazionale (Grossmann, 2017).

Risulta quindi necessario ampliare la ricerca empirica sulla saggezza, dato il suo immenso potenziale, per migliorare la salute mentale degli individui e promuovere il benessere della società (Jeste e Lee, 2019).

### **2.3.1 Ambito lavorativo**

Le persone trascorrono gran parte del proprio tempo al lavoro e questo può impattare molto sulla vita dell'individuo, in termini di stress, salute mentale e benessere (Zacher e Kunzmann, 2019). Per migliorare le condizioni dell'ambiente di lavoro e supportare il benessere dei dipendenti e dell'organizzazione è rilevante prendere in considerazione il ruolo della saggezza (Zacher e Kunzmann, 2019). L'applicazione del pensiero saggio può aiutare a migliorare l'apprendimento e le prestazioni in un ambiente di lavoro sempre più complesso e che implica livelli sempre più elevati di conoscenza (Zacher e Kunzmann, 2019). La saggezza offre una serie di vantaggi a individui, team e organizzazioni: in primo luogo, aiuta l'individuo a concentrarsi sul problema non isolandolo dal contesto, per esempio, comprendendo le cause e le conseguenze a breve e lungo termine di tale problema e di come questo si svilupperà nel tempo; in secondo luogo, la saggezza consente all'individuo di percepire e comprendere il problema da diverse prospettive, comprese quelle dei propri colleghi, consentendo di bilanciare interessi diversi e di massimizzare il bene comune; in terzo luogo, permette all'individuo di comprendere che le proprie conoscenze sono limitate, permettendo lo sviluppo di strategie per affrontare l'incertezza e l'ambiguità (Zacher e Kunzmann, 2019).

Uno studio ha dimostrato come le caratteristiche del pensiero saggio fossero attributi predominanti in leader nominati per il loro competente lavoro (Grossmann, 2017). Tali caratteristiche sono state concettualizzate come il più alto livello di elaborazione cognitiva tra manager e professionisti (Zacher e Kunzmann, 2019).

McKenna, Rooney e Boal (2009) hanno definito i cinque principi della leadership saggia: utilizzo della ragione e capacità di osservazione; capacità di incorporare elementi non razionali e soggettivi nel giudizio; ricercare e intraprendere obiettivi e risultati umani

e virtuosi; essere articolati, estetici e intrinsecamente gratificanti; ed essere pratici (McKenna et al., 2009; Zacher e Kunzmann, 2019). I leader saggi fanno uso della creatività, dell'intelligenza di successo, delle competenze tecniche, ricercano il bene comune, sono in grado di bilanciare interessi e prospettive diverse e affrontano in modo appropriato il loro ambiente, ad esempio, attingendo ai punti di forza dei propri collaboratori (Zacher e Kunzmann, 2019).

Risulta quindi rilevante prendere in considerazione il ruolo della saggezza per poter sostenere e migliorare lo sviluppo di questa all'interno dell'ambito lavorativo (Zacher e Kunzmann, 2019).

### **2.3.2 Ambito scolastico**

“Nelle scuole dell'antichità i filosofi aspiravano a impartire saggezza, nell'istituzioni moderne lo scopo più umile è quello di insegnare materie. Il passaggio dalla saggezza divina, che era l'obiettivo degli antichi, alla conoscenza da manuale delle materie, raggiunta dai moderni, segna un fallimento educativo, sostenuto nel corso dei secoli.” (Whitehead, 1929; Ferrari e Kim, 2019)

Come sottolineato dagli psicologi dell'educazione, i processi appartenenti al pensiero saggio sono fondamentali per evitare la “conoscenza inerte” presente nelle scuole (Grossmann, 2017). Il sistema educativo ha valorizzato l'intelligenza e le capacità accademiche ma queste non si traducono in una maggior saggezza e in un maggior benessere (Jeste e Lee, 2019).

Negli ultimi anni il concetto di saggezza è stato rivalutato e ha svolto un ruolo centrale nella pedagogia e nella comprensione dello sviluppo individuale (Grossmann, 2017). Il dipartimento dell'istruzione degli Stati Uniti (2005) ha indicato la saggezza come un obiettivo centrale dell'educazione del carattere fornendo sovvenzioni alle agenzie statali e locali per raggiungere tale scopo (Grossmann, 2017).

Stenberg è stato uno degli psicologi che maggiormente si è concentrato sull'educazione della saggezza, sostenendo che l'insegnamento di questa fosse fondamentale per permettere la ricerca di equilibrio tra i vari interessi e per adattarsi e modellare gli

ambienti attraverso valori che portano ad azioni etiche verso il bene comune (Ferrari e Kim, 2019).

Ad oggi sono stati sviluppati diversi modelli per implementare lo sviluppo della saggezza nelle scuole (Grossmann et al., 2020). Miller (2007), in un recente studio, ha analizzato la letteratura riguardante l'educazione della saggezza nelle scuole e ha identificato i sei punti focus dell'educazione olistica:

1. La connessione fisica interna al proprio corpo (*Lived-Body-Mind*): Questa connessione implica la comprensione dell'importanza del proprio corpo come mezzo attraverso il quale ci si unisce al mondo; tale connessione dovrebbe facilitare il coordinamento, la fiducia fisica, la responsabilità per la salute e il senso di "casa" degli studenti nel loro corpo;
2. Collegamento fisico esterno all'ambiente fisico (*Earth*): questa connessione implica la comprensione dell'unione tra il nostro corpo e il resto del cosmo; dovrebbe generare un senso ambientalistico che implica il rispetto per l'ambiente circostante;
3. Connessione del sentimento interno (*Soul*): questa connessione implica equilibrio e sintonia con la propria elaborazione emotiva; dovrebbe permettere lo sviluppo di strategie di coping emotive più sane, un senso di legittimità dei propri sentimenti e la capacità di controllare gli impulsi;
4. Connessione del sentimento esterno con la propria comunità (*Community*): questa connessione implica la comprensione delle esperienze delle altre persone che sono reali e valide e che differiscono dalla propria; dovrebbe facilitare l'assunzione di prospettive diverse dalle proprie, la creazione di sintonia con i bisogni dell'altro e aumentare il senso di comunità;
5. Collegamento del pensiero interno (*Thoughtful*): questa connessione implica la capacità che permette di integrare il pensiero lineare, analitico (razionale, logico), sproporzionatamente favorito dalle scuole di oggi, con il pensiero creativo intuitivo e sintetizzante (attraverso l'immaginazione e la metafora); dovrebbe facilitare la consapevolezza sui propri possibili pregiudizi;
6. Collegamento del pensiero esterno (*Subject*): questa connessione permette di comprendere che i problemi sono molteplici e spesso di difficile interpretazione e si possono risolvere utilizzando diversi approcci; dovrebbe incoraggiare la risoluzione dei problemi con metodi fuori dagli schemi e il pensiero multidisciplinare con

approcci flessibili e differenziati per facilitare la risoluzione di problemi complessi (Miller, 2007; Ferrari e Kim, 2019).

Insegnare la saggezza significa promuovere una profonda comprensione di ciò che conta in una vita personalmente significativa e di come ottenerla (Grimm, 2015). L'educazione della saggezza deve essere ampliata per promuovere uno sviluppo ottimale della persona (Ferrari e Kim, 2019).

## **2.4 Insegnare la saggezza**

La saggezza può definirsi la conoscenza di come imparare a vivere la migliore vita possibile ed è quindi intuibile capire quanto sia importante svilupparla (Ferrari e Kim, 2019). Diversi studi supportano l'idea che la saggezza sia modificabile e quindi insegnabile (Grossmann, 2017). Negli ultimi anni sono state sviluppate diverse iniziative educative che supportano l'insegnamento della saggezza nelle scuole, ad oggi però non sono presenti prove a sufficienza per constatare se tali iniziative siano funzionali o meno (Grossmann et al., 2020).

È importante fare una distinzione tra educazione formale e informale: la prima, si riferisce all'insegnamento di tipo diretto attraverso, ad esempio, l'educazione del carattere; la seconda si riferisce all'educazione di tipo indiretto, all'interno della quale lo sviluppo della saggezza avviene attraverso i valori del contesto sociale che vengono trasmessi con la narrazione o la discussione (Ferrari e Kim, 2019).

### *Educazione formale*

L'educazione alla saggezza formale nasce dai filosofi stoici romani e permane nella filosofia lungo i secoli (Ferrari e Kim, 2019). Sternberg (2001) è stato uno degli psicologi che si è dedicato di più all'insegnamento della saggezza (Sternberg, 2001; Ferrari e Kim, 2019). Tramite la sua Teoria dell'Equilibrio, Sternberg ha strutturato un corso per sviluppare il pensiero saggio, durante l'ottavo anno di scolarizzazione, di 10 – 12 settimane, all'interno del quale gli studenti approcciano alla storia studiando gli eventi storici, non solo in modo teorico, ma discutendone in classe con saggezza (Ferrari e Kim, 2019). Tale corso prevede attività che permettono di considerare i risultati del pensiero critico, creativo e pratico come mediati da atteggiamenti predisposti al bene comune;

considerare il fine per il quale si dovrebbe applicare la propria conoscenza per favorire il bene comune; utilizzare il pensiero dialogico, cioè essere in grado di considerare una situazione da diversi punti di vista; usare il pensiero dialettico, cioè integrare prospettive in competizione in una sintesi più completa; valutare criticamente se le azioni siano sagge o sciocche; riflettere sui valori della saggezza utilizzando massime (Ferrari e Kim, 2019).

Porter (2016) fornisce una sintesi dei metodi utili all'educazione del carattere che potrebbero, secondo l'autore, essere utili anche per l'insegnamento della saggezza (Porter 2016; Ferrari e Kim, 2019). I punti focali del suo programma prevedono: la creazione di ambienti educativi; l'utilizzo di persone sagge come modelli da studiare e comprendere; l'istruzione diretta sui concetti relativi alla saggezza e al buon vivere come, ad esempio, il pensiero critico; infine aggiunge la necessità di un intervento terapeutico per ricalibrare l'immagine di sé, l'autoefficacia, le attribuzioni che avranno un impatto sulla motivazione dello studente a sviluppare la saggezza (Ferrari e Kim, 2019).

### *Educazione informale*

Un esempio di modello di educazione informale è il *MORE life experience* che sostiene che la saggezza si sviluppi nel senso di padronanza generale di un individuo nel riuscire ad accrescere il pensiero saggio attraverso eventi cruciali della vita che impongono una rivalutazione di sé e del mondo (Ferrari e Kim, 2019). All'interno del modello di Berlino vengono elencati una serie di antecedenti della saggezza: fattori personali generali, come ad esempio la salute mentale, la creatività e l'apertura all'esperienza; fattori specifici di competenza, come disposizioni motivazionali, esperienza ed euristica cognitiva; infine, fattori esperienziali facilitanti, come ad esempio il contesto scolastico o educativo (Ferrari e Kim, 2019).

Brown (2004) propone il modello *Wisdom from Experience* definendo lo sviluppo della saggezza come "l'imparare dalla vita" e individua sei fattori: conoscenza di sé, comprensione degli altri, giudizio, conoscenza della vita, abilità di vita, voglia di apprendere (Brown, 2004; Ferrari e Kim, 2019).

Ad oggi risulta comunque difficile valutare quanto questi insegnamenti risultino efficaci, specialmente per la mancanza di studi longitudinali (Grossmann, 2017). Gli interventi che mirano a migliorare la saggezza generale dovrebbero comprendere il miglioramento

di molteplici componenti (Jeste e Lee, 2019). Un ambiente favorevole su diversi livelli, familiare, scolastico, lavorativo, sociale, può migliorare la saggezza su diversi aspetti: comportamento prosociale, regolazione delle emozioni, autoriflessione, spiritualità sono solo alcuni di questi (Jeste e Lee, 2019).

Secondo Grossmann (2017) altre metodologie utili al miglioramento della saggezza dovrebbero comprendere la variabilità situazionale che contraddistingue il pensiero saggio, suggerendo tecniche di autodecentramento (Grossmann, 2017). Queste tecniche, ad esempio, l'utilizzo della terza persona e il distanziamento temporale per allontanarsi dalla prospettiva del presente, potrebbero essere utilizzate all'interno dell'ambiente di lavoro creando gruppi collaborativi con obiettivi comuni in grado di favorire il distanziamento dall'io (Grossmann, 2017). Inoltre, programmi di tutoraggio e discussioni strutturate nei gruppi di lavoro potrebbero ampliare alcuni domini della saggezza (Jeste et al., 2019).

In un mondo caotico e ricco di incertezze azioni volte a promuovere la saggezza risultano efficaci nell'evitare la conoscenza statica favorendo lo sviluppo di molteplici abilità (Grossmann, 2017), favorire il benessere individuale e collettivo promuovendo uno sviluppo umano olistico e ottimale (Ferrari e Kim, 2019).

## **CAPITOLO 3: LO STUDIO**

### **L'ADULTO, LE COMPETENZE SOCIALI EMOTIVE, LA SAGGEZZA E IL SUO BENESSERE**

L'adulto, nell'arco della sua vita, deve affrontare diverse sfide, accompagnate da necessità diverse (Schaie, 2016). Pochi studi e teorie si sono concentrati sullo sviluppo psicologico dell'età adulta comprendendo tutti gli stadi, le transizioni e le sfide.

Il cambiamento delle tempistiche e delle sequenze degli eventi cardine nell'adulto, all'interno del contesto lavorativo e familiare, sono uno degli indicatori più evidenti del cambiamento che sta avvenendo nell'ambito dello sviluppo dell'adulto (Arnett et al., 2020). Tali cambiamenti riguardano: la scelta o meno di genitorialità; la durata della vita, che ad oggi è arrivata ad essere più lunga che mai; le sfide e le opportunità per il lavoro futuro, con l'aumento di richieste di competenze trasversali e di maggior preparazione educativa e l'uso di dispositivi elettronici (Arnett et al., 2020).

Le diverse necessità che si possono riscontrare all'interno delle diverse fasce dell'età adulta, pensiamo possano essere correlate in modo differenziato alle diverse sfide che l'adulto deve affrontare lungo l'arco della propria vita alle risorse psicologiche (competenze sociali emotive e componenti della saggezza) che ascrive a sé stesso o a sé stessa, per affrontare tali sfide.

#### **3.1 Quesiti di ricerca**

Il presente studio si pone l'obiettivo di indagare se e quali possano essere le differenze tra le competenze sociali emotive e la saggezza nelle diverse fasce d'età, nel genere e nel grado di istruzione; indagare la possibile relazione tra queste dimensioni e il loro potenziale impatto sul benessere e sulla soddisfazione per la propria vita e il ruolo di mediazione delle competenze sociali emotive.

### 3.2 Le competenze sociali emotive e componenti della saggezza nell'arco di vita

Il SEL (*Social Emotional Learning*) è il processo attraverso il quale la persona acquisisce e apprende competenze sociali emotive che permettono la comprensione e la gestione delle emozioni, lo stabilire obiettivi significativi, la creazione di relazioni positive e la capacità di attuare un processo decisionale responsabile (Stillman et al., 2017).

Gli studi condotti hanno individuato cinque macroaree di competenze sociali emotive, essenziali per il corretto sviluppo della persona e per il raggiungimento del suo pieno potenziale: consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, capacità di relazione e orientamento al cambiamento (Vaida, 2016).

Tali competenze includono processi emotivi, abilità interpersonali, regolazione cognitiva, che sono componenti necessari per fissare obiettivi significativi, modulare in modo efficace il proprio comportamento e costruire relazioni positive (Berg et al., 2017).

Queste competenze non sono stabili nell'arco della vita ma possono essere migliorate (Jones e Doolittle, 2017). Alcuni autori, pertanto, ritengono che lo sviluppo delle competenze sociali emotive sia possibile a qualsiasi età e per qualsiasi gruppo target (Seal et al., 2006; Vaida, 2016). Sebbene sia facile trovare in letteratura diversi studi riguardanti il concetto di sviluppo sociale emotivo dalla prima età fino all'adolescenza, ce ne sono pochi riguardanti gli adulti (Vaida, 2016).

Sulla base della letteratura riguardante lo sviluppo nell'età adulta, ci si attende che siano presenti differenze tra le varie fasce d'età nelle diverse dimensioni delle competenze sociali emotive come gestione sociale, consapevolezza sociale, orientamento al futuro, autogestione e autoconsapevolezza.

Per millenni le domande sul concetto di saggezza sono state al centro dell'indagine filosofica (Grossmann et al., 2020). Nella psicologia moderna diversi studiosi hanno operazionalizzato il concetto di saggezza teorizzando metodi per misurarla e valutarla (Jeste e Lee, 2019). Nel 2019 è stata istituita la *Toronto Wisdom Task Force* per cercare di far luce su una definizione condivisa del concetto di saggezza (Grossman et al., 2020). Il sondaggio proposto agli studiosi in questione ha permesso l'identificazione di una serie di temi comuni in grado di delineare un concetto condiviso sulle caratteristiche principali della saggezza: la metacognizione e il fondamento morale (Grossman et al., 2020).

Tali dimensioni della saggezza comprendono l'umiltà intellettuale, la considerazione di diverse prospettive, l'essere in grado di risolvere efficacemente i problemi, l'intuizione, l'orientamento al bene comune e l'empatia (Grossmann et al., 2020).

Diversi studi hanno ipotizzato che l'avanzare dell'età dovrebbe comportare anche una maggiore saggezza (Jeste e Lee, 2019). Altri studi, invece, suggeriscono che la saggezza potrebbe dipendere dalla rilevanza di un problema per una particolare fascia d'età, distaccandosi dalla visione secondo cui alla giovane età corrisponde un periodo di esplorazione e alla vecchiaia un periodo di rivalutazione della vita vissuta (Grossmann 2017). Le ricerche a riguardo risultano essere contrastanti; alcuni studi suggeriscono che le correlazioni tra età e saggezza siano negative, altre positive, altre inesistenti (Grossmann et al., 2020). Il presente studio si pone l'obiettivo di valutare se esistono pattern specifici rispetto alle diverse fasce dell'età adulta nelle dimensioni: *Tolleranza per Valori Divergenti, Regolazione Emotiva, Intuizione, Risolutezza, Comportamenti Prosociali, Fornire Consigli*; al centro degli strumenti attualmente disponibili in letteratura.

Sulla base della letteratura sullo sviluppo nell'età adulta o specifica ci si attende che ci siano delle differenze significative per quanto riguarda i costrutti di competenze sociali emotive e saggezza e che tali differenze siano rappresentative delle sfide che l'adulto deve affrontare nei diversi stadi e transizioni. Ci si aspetta inoltre che le dimensioni delle competenze sociale emotive e le dimensioni della saggezza siano correlate e in parte sovrapponibili per alcune componenti.

### **3.2.3 Relazione tra risorse sociali emotive, saggezza e benessere**

Il benessere mentale è un costrutto multidimensionale, che include il benessere psicologico o eudaimonico e il benessere soggettivo o edonico (Joshani, 2019).

Entrambi i costrutti nascono da concetti filosofici: le basi della tradizione eudaimonica nascono nell'antica Grecia, dove Aristotele denigrava il piacere fine a sé stesso e credeva che la felicità fosse legata all'espressione delle virtù e al saper vivere secondo il proprio *daimòn*; il concetto di edonico è stato formulato da Aristippo il quale esortava a provare il massimo piacere possibile (Waterman, 1993; Sirigatti et al., 2009).

Il benessere psicologico coinvolge sentimenti di autonomia, crescita, padronanza ambientale, relazioni sociali positive, accettazione di sé, crescita personale e ricerca del proprio scopo di vita (Ryff, 1989; Zacher e Staudinger, 2018).

Il benessere soggettivo, invece, implica i giudizi cognitivi e le relazioni affettive degli individui quando valutano la qualità della loro vita (Diener 1984, 2000; Zacher e Staudinger, 2018). La componente cognitiva viene vista comunemente come la soddisfazione per la propria vita, mentre la componente affettiva riguarda l'equilibrio tra vissuti di affetti positivi e negativi (Zacher e Staudinger, 2018).

Il modello multidimensionale del benessere psicologico proposto da Ryff (1989) comprende sei dimensioni: accettazione di sé, atteggiamento positivo verso sé stessi e la propria vita passata; relazioni positive con l'altro, capacità di avere relazioni chiare e soddisfacenti con gli altri; autonomia, senso di indipendenza e autodeterminazione; padronanza dell'ambiente, capacità di gestire il proprio ambiente esterno e le sue attività; scopo nella vita, credere che la propria vita abbia un senso; crescita personale, avere un atteggiamento positivo verso le nuove esperienze (Sirigatti et al., 2009).

Diversi studi hanno indagato la possibile relazione tra saggezza e benessere e soddisfazione di vita (Zacher e Staudinger, 2018). Sono state effettuate anche diverse ricerche per indagare possibili relazioni tra competenze sociali emotive e benessere (Almheiri, 2021).

Sulla base della letteratura sullo sviluppo nell'età adulta o specifica ci si attende che sia presente una relazione significativa tra competenze sociali emotive, saggezza e benessere e che entrambi i costrutti (saggezza e competenze sociali emotive) impattino significativamente sul benessere. Ci si attende inoltre che la relazione tra la saggezza e il benessere possa essere mediata dalle competenze sociali emotive che gli adulti ascrivono a sé stessi.

### **3.3 Metodologia**

#### **3.3.1 I partecipanti**

Il campione raccolto è composto da 137 partecipanti, di cui 83 persone di genere femminile (60,6%) e 54 di genere maschile (39,4%). I partecipanti sono stati suddivisi in

tre fasce d'età: la prima include persone di età compresa tra i 18 e i 29 anni (37,2%); la seconda include persone di età compresa tra i 30 e i 45 anni (29,2%); infine, la terza include persone di età dai 46 anni ai 73 (33,6%). Anche il grado di istruzione è stato differenziato in tre fasce: Scuola Media (3,6%); Scuola Superiore (38,7%); Laurea di tipo Triennale, Magistrale, Ciclo Unico, Dottorato o altro tipo di specializzazione di grado superiore (57,7%).

### 3.3.2 Il protocollo di indagine

Ai fini esplorativi dell'indagine si è optato per la somministrazione di questionari *self-report*, costituiti da quesiti a risposte chiuse. Lo strumento si è composto di quattro questionari di seguito elencati, la cui  $\alpha$  di Cronbach è risultata essere 0.920.

***Adult Social-Emotional Competences*** (Foresta e Sgaramella, 2022) si tratta di una versione adattata italiana del questionario di Crowder e colleghi (2019) e Davidson e colleghi (2018). Gli item del questionario mirano a rilevare una serie di competenze sociali emotive tramite 40 quesiti su scala Likert a 5 punti, all'interno della quale la persona deve esprimersi in termini di: molto facile, abbastanza facile, né facile né difficile, abbastanza difficile, molto difficile.

Il questionario analizza le seguenti dimensioni:

- *Social Management* o Gestione sociale (“*Svolgere le mie mansioni lavorative anche se sono impegnative*”)
- *Social Awareness* o Consapevolezza Sociale (“*Andare d'accordo con i miei colleghi di lavoro, centro diurno*”)
- *Self Orientation to Future* o Orientamento al futuro (“*Pensare ai diversi passi necessari per raggiungere il mio obiettivo*”)
- *Self Awareness* o Consapevolezza di sé (“*Notare cosa fa il mio corpo quando sono nervoso*”)
- *Self Management* o Gestione di sé (“*Sapere come calmarmi*”)

L' $\alpha$  di Cronbach è risultata 0.884.

**Ryff's Psychological Well-Being Scales** si tratta di una versione italiana adattata da Segretti e colleghi nel 2009 nella versione da 18 item. La scala in questione indaga le sei dimensioni del modello proposto da Ryff:

- Accettazione di sé (“*Sono soddisfatto di come sono andate le cose nella mia vita*”);
- Relazione positiva con l’altro (“*Ho la sensazione che gli amici mi stiano dando molto*”);
- Autonomia (“*Tendo ad essere influenzato dalle persone che hanno forte personalità*”);
- Padronanza dell’ambiente (“*Le richieste della vita di tutti i giorni spesso mi abbattono*”);
- Scopo nella vita (“*Sono una persona attiva nel mettere in pratica i progetti che mi sono prefissato*”).

La scala in questione è di tipo *self-report*, all’interno della quale il partecipante esprime il proprio grado di accordo secondo una scala Likert a 4 punti (1 = molto in disaccordo, 4 = molto d’accordo).

L’ $\alpha$  di Cronbach è risultata 0.808.

**San Diego Wisdom Scale (SD-WISE)** scala che è stata utilizzata per la valutazione della saggezza. La scala indaga sei dimensioni della saggezza proposte da Thomas e colleghi (2017):

- *Social Advising* o Fornire Consigli (“*Gli altri dicono che do buoni consigli*”);
- *Emotional Regulation* o Regolazione Emotiva (“*Rimango calmo/a sotto pressione*”);
- *Pro-social Behaviors* o Comportamenti Prosociali (“*Ho difficoltà a mantenere le amicizie*”);
- *Insight* o Intuito (“*È importante che io comprenda le ragioni delle mie azioni*”);
- *Tolerance for Divergent Values* o Tolleranza per Valori Divergenti (“*Mi sta bene che gli altri abbiano una morale e dei valori diversi dai miei*”);
- *Decisiveness* o Risolutezza (“*Di solito prendo decisioni in modo tempestivo*”).

L'SD – WISE è un questionario di tipo *self-report* all'interno del quale la persona deve esprimere il suo grado di accordo e disaccordo in una scala Likert a 4 punti (1 = molto in disaccordo, 4 = molto d'accordo).

L' $\alpha$  di Cronbach è risultata 0.854.

### **3.3.3 Procedura**

Il seguente studio ha coinvolto la partecipazione di 137 persone alle quali è stato sottoposto un questionario di autovalutazione sui costrutti di competenze sociali emotive, saggezza e benessere. I partecipanti sono stati reclutati attraverso un campionamento casuale a cascata avvenuto tramite la piattaforma Google Form, un software applicativo incluso nella suite per ufficio di Google Drive.

Il questionario dello studio è stato proposto a persone di occasionale conoscenza che a loro volta hanno contattato ulteriori partecipanti facenti parte della loro cerchia di conoscenze. Un ulteriore metodo utilizzato per il campionamento è stato l'utilizzo di diversi social network per poter differenziare il più possibile il gruppo di partecipanti.

## **3.4 Analisi dei dati e risultati**

### *Analisi descrittive*

L'analisi dei dati è stata realizzata con il software *Jamovi* nella versione 2.3.16. Sono state calcolate innanzitutto le statistiche descrittive delle misure rilevate, in termini di medie (*M*) e deviazioni standard (*SD*). In un secondo momento sono state misurate le correlazioni tra le variabili prese in considerazione.

Innanzitutto, i partecipanti sono stati suddivisi in tre fasce per quanto riguarda l'età:

- Adulti emergenti: dai 18 ai 29 anni
- Adulti medi: dai 30 ai 45 anni
- Adulti in età avanzata: dai 46 ai 73 anni

Di seguito nella Tabella 1 vengono illustrate le analisi descrittive per quanto riguarda la Saggezza, le Competenze SE e il Benessere nelle diverse fasce d'età, nel genere e nel grado di istruzione.

Età			Genere			Grado di istruzione					
	Media	SD		Media	SD		Media	SD			
SAGGEZZA	Adulti emergenti	2.97	0.282	SAGGEZZA	Donna	2.98	0.246	SAGGEZZA	Scuola Media	2.79	0.142
	Adulti medi	3.03	0.257		Uomo	2.99	0.308		Scuola Superiore	3.00	0.265
	Adulti in età avanzata	2.97	0.272						Laurea o titoli superiori	2.99	0.279
COMPETENZE SE	Adulti emergenti	3.43	0.424	COMPETENZE SE	Donna	3.45	0.405	COMPETENZE SE	Scuola Media	3.42	0.309
	Adulti medi	3.51	0.346		Uomo	3.46	0.445		Scuola Superiore	3.40	0.409
	Adulti in età avanzata	3.43	0.475						Laurea o titoli superiori	3.49	0.434
BENESSERE	Adulti emergenti	2.92	0.348	BENESSERE	Donna	2.97	0.332	BENESSERE	Scuola Media	2.87	0.415
	Adulti medi	3.01	0.303		Uomo	2.96	0.355		Scuola Superiore	2.87	0.363
	Adulti in età avanzata	2.98	0.362						Laurea o titoli superiori	3.04	0.305

Tabella 1: M e DS di Saggezza, Competenze SE e Benessere rispetto ai gruppi d'età, genere e grado di istruzione.

È stata effettuata una matrice di correlazioni tra i tre costrutti, le cui correlazioni sono risultate positivamente significative. La correlazione tra le Competenze SE e la Saggezza risulta essere  $r = .535, p < .001$ . La correlazione tra Competenze SE e Benessere risulta essere  $r = .557, p < .001$ . Infine, la correlazione tra Saggezza e Benessere risulta essere  $r = .546, p < .001$ . Tali risultati implicano una relazione diretta tra la saggezza, le competenze sociali emotive ed il benessere. Per tutte e tre le relazioni l'aumento della prima variabile comporta l'aumento della seconda e viceversa. Tali studi sono in linea con la letteratura esistente secondo cui le competenze sociali emotive e la saggezza sono positivamente correlati (Kunzmann e Glück, 2019). La letteratura inoltre conferma la correlazione positiva tra saggezza e benessere (Zacher e Staudinger, 2018) e competenze sociali emotive e benessere (De Caro e D'Amico, 2008).

#### *Impatto di Saggezza e Competenze SE nel Benessere e relazioni tra le dimensioni di tali costrutti*

È stata effettuata l'analisi delle correlazioni tra le dimensioni oggetto di indagine. Le tabelle complessive sono riportate in appendice. Di seguito sono riportate le correlazioni risultate significative.

Analizzando le correlazioni tra le dimensioni della Saggezza (*Fornire Consigli, Risolutezza, Regolazione Emotiva, Intuizione, Comportamenti Prosociali e Tolleranza per Valori Divergenti*) e le dimensioni delle Competenze Sociali Emotive (*Gestione Sociale, Consapevolezza Sociale, Orientamento al Futuro, Autoconsapevolezza,*

*Autogestione*) (vedere Appendice 1) sono emerse le correlazioni significative riportate di seguito.

- Il *Fornire Consigli* correla positivamente con le scale *Consapevolezza Sociale* ( $r = .426, p < .001$ ), *Orientamento al Futuro* ( $r = .315, p < .001$ ) e *Autogestione* ( $r = .172, p < .04$ ). Il *Fornire Consigli* è la dimensione della Sagghezza che rappresenta una buona conoscenza generale del mondo e capacità di *decision making*. Un accrescimento di tale dimensione risulta associato ad un aumento della capacità di comprensione dell'altro, di avere una visione volta al futuro e dell'autoregolazione.
- La *Risolutezza* correla positivamente con le sei scale delle Competenze Sociali Emotive: *Gestione Sociale* ( $r = .296, p < .001$ ), *Consapevolezza Sociale* ( $r = .217, p < .01$ ), *Self Orientatio to Future* ( $r = .441, p < .001$ ), *Autoconsapevolezza* ( $r = .240, p < .005$ ), infine, *Autogestione* ( $r = .223, p < .009$ ). Un aumento della *Risolutezza*, che rappresenta la capacità di prendere decisioni in modo efficace e rapido, risulta associato ad un aumento della comprensione di sé stessi e dell'altro, della capacità di gestione sociale e individuale ed infine della visione del proprio io orientata al futuro.
- La *Regolazione Emotiva* correla positivamente con tutte le scale delle Competenze Sociali Emotive: *Gestione Sociale* ( $r = .348, p < .001$ ), *Consapevolezza Sociale* ( $r = .219, p < .01$ ), *Self Orientatio to Future* ( $r = .372, p < .001$ ), *Autoconsapevolezza* ( $r = .223, p < .009$ ), infine, *Autogestione* ( $r = .523, p < .001$ ). La *Regolazione Emotiva* implica il riuscire a comprendere, controllare e gestire il proprio stato emotivo. Un accrescimento di tale dimensione risulta associato ad una buona gestione propria e dell'altro, alla comprensione propria e dell'altro e, infine, ad un buon orientamento al futuro.
- L'*Intuizione* correla positivamente con l'*Autoconsapevolezza* ( $r = .221, p < .009$ ). L'*Intuizione* include la capacità e la volontà di comprendersi ad un livello profondo. Un accrescimento di tale dimensione risulta associato ad una maggiore comprensione di sé stessi rappresentata dall'*Autoconsapevolezza*.
- I *Comportamenti Prosociali* correlano positivamente con la *Gestione Sociale* ( $r = .212, p < .01$ ) e con la *Consapevolezza Sociale* ( $r = .271, p < .001$ ). I *Comportamenti Prosociali* comprendono, ad esempio, l'empatia, la compassione, l'altruismo e il senso di equità. Un accrescimento di tale dimensione è associato positivamente alla componente *Social* delle competenze sociali emotive. La relazione è diretta, un aumento della capacità di gestione e comprensione efficace del prossimo è associato ad un aumento dei comportamenti prosociali.
- La *Tolleranza per Valori Divergenti* correla positivamente con la *Consapevolezza Sociale* ( $r = .329, p < .001$ ) e l'*Orientamento al Futuro* ( $r = .210, p < .01$ ). La *Tolleranza per Valori Divergenti* comprende il rispetto per il prossimo e la comprensione delle posizioni e delle opinioni diverse dalle proprie. Un aumento di tale dimensione è positivamente associato all'aumento della comprensione di sé stessi e all'orientamento al futuro.

Analizzando le correlazioni tra le dimensioni della Sagghezza (*Fornire Consigli*, *Risolutezza*, *Regolazione Emotiva*, *Intuizione*, *Comportamenti Prosociali* e *Tolleranza per Valori Divergenti*) e le dimensioni del Benessere (*Autoaccettazione*, *Autonomia*,

*Padronanza Ambientale, Crescita Personale, Relazioni Positive, Scopo nella Vita*) (vedere Appendice 2) sono emerse le correlazioni significative riportate di seguito.

- La *Fornire Consigli* correla positivamente con l'*Autonomia* ( $r = .268, p < .002$ ) e con la *Crescita Personale* ( $r = .224, p < .009$ ). Un aumento della scala di *Fornire Consigli* è associato ad un aumento di autonomia e accrescimento di sé stessi.
- La *Risolutezza* correla positivamente con l'*Autoaccettazione* ( $r = .279, p < .001$ ), l'*Autonomia* ( $r = .451, p < .001$ ), la *Padronanza Ambientale* ( $r = .331, p < .001$ ) e lo *Scopo nella Vita* ( $r = .280, p < .001$ ). Un aumento della *Risolutezza* risulta associato ad un aumento dell'accettazione di sé stessi, dell'autonomia, della padronanza dell'ambiente esterno, ed infine, alla credenza che la propria vita abbia uno scopo.
- La *Regolazione Emotiva* è correlata positivamente all'*Autoaccettazione* ( $r = .370, p < .001$ ), all'*Autonomia* ( $r = .350, p < .001$ ), alla *Padronanza Ambientale* ( $r = .432, p < .001$ ), alle *Relazioni Positive* ( $r = .198, p < .02$ ) e lo *Scopo nella Vita* ( $r = .257, p < .002$ ). L'accrescimento della *Regolazione Emotiva* è associato all'aumento dell'autoaccettazione, dell'autonomia, della padronanza degli ambienti esterni, della creazione di relazioni positive, e infine, della credenza che la propria vita abbia uno scopo.
- L'*Intuizione* correla positivamente con l'*Autonomia* ( $r = .200, p < .01$ ) e con la *Crescita Personale* ( $r = .361, p < .001$ ). Ad un aumento della capacità di comprendere sé stessi (*Intuizione*) corrisponde un aumento dell'autonomia e della crescita personale.
- I *Comportamenti Prosociali* sono positivamente correlati all'*Autoaccettazione* ( $r = .273, p < .001$ ), all'*Autonomia* ( $r = .190, p < .02$ ), alla *Crescita Personale* ( $r = .334, p < .001$ ) alle *Relazioni Positive* ( $r = .382, p < .001$ ). Un aumento di punteggi della scala *Comportamenti Prosociali* è associato un aumento dell'autoaccettazione, dell'autonomia, della crescita personale e delle relazioni positive.
- La *Tolleranza per Valori Divergenti* è positivamente correlata all'*Autoaccettazione* ( $r = .203, p < .01$ ), alla *Crescita Personale* ( $r = .466, p < .001$ ) e alle *Relazioni Positive* ( $r = .286, p < .001$ ). Un incremento della tolleranza verso i valori dell'altro è associato ad un aumento dell'autoaccettazione, della crescita personale e della creazione di relazioni positive.

Sono state effettuate le correlazioni tra le dimensioni delle Competenze SE (*Gestione Sociale, Consapevolezza Sociale, Orientamento al Futuro, Autoconsapevolezza, Autogestione*) e le dimensioni del Benessere (*Autoaccettazione, Autonomia, Padronanza Ambientale, Crescita Personale, Relazioni Positive, Scopo nella Vita*) (vedere Appendice

3). Le correlazioni che sono risultate significative sono riportate di seguito.

- La *Gestione Sociale* correla positivamente con l'*Autoaccettazione* ( $r = .251, p < .003$ ), l'*Autonomia* ( $r = .376, p < .001$ ), la *Padronanza Ambientale* ( $r = .437, p < .001$ ) e lo *Scopo nella Vita* ( $r = .300, p < .001$ ). Un aumento della *Gestione Sociale* è positivamente associato all'autoaccettazione, all'autonomia, alla padronanza dell'ambiente esterno e alla credenza che la propria vita abbia uno scopo.

- La *Consapevolezza Sociale* correla positivamente con l'*Autoaccettazione* ( $r = .269, p < .001$ ), con l'*Autonomia* ( $r = .174, p < .04$ ) e con le *Relazioni Positive* ( $r = .371, p < .001$ ). Un aumento della comprensione dell'altro risulta positivamente associato ad un aumento dall'accettazione di sé stessi, all'autonomia e alla creazione di relazioni positive.
- L'*Orientamento al futuro* correla con l'*Autoaccettazione* ( $r = .340, p < .001$ ), all'*Autonomia* ( $r = .333, p < .001$ ), la *Padronanza Ambientale* ( $r = .463, p < .001$ ) e allo *Scopo nella Vita* ( $r = .478, p < .001$ ). Ad un accrescimento della visione orientata al proprio futuro è associato un accrescimento dell'accettazione di sé stessi, all'autonomia, alla gestione dell'ambiente esterno e alla credenza che la propria vita abbia uno scopo.
- L'*Autoconsapevolezza* risulta positivamente associata all'*Autoaccettazione* ( $r = .253, p < .003$ ), all'*Autonomia* ( $r = .345, p < .001$ ), alla *Padronanza Ambientale* ( $r = .222, p < .009$ ), alle *Relazioni Positive* ( $r = .237, p < .005$ ) e allo *Scopo nella Vita* ( $r = .152, p < .07$ ). L'accrescimento della conoscenza di sé stessi risulta positivamente associato all'accettazione di sé stessi, all'autonomia, alla gestione dell'ambiente esterno, alla creazione di relazioni positive e alla credenza che la propria vita abbia un senso.
- L'*Autogestione* risulta positivamente associato all'*Autoaccettazione* ( $r = .316, p < .001$ ), all'*Autonomia* ( $r = .220, p < .01$ ), alla *Padronanza Ambientale* ( $r = .319, p < .001$ ), alle *Relazioni Positive* ( $r = .242, p < .004$ ) e allo *Scopo nella Vita* ( $r = .261, p < .002$ ). Un aumento della capacità di gestione di sé stessi risulta positivamente associato ad un aumento dell'accettazione di sé stessi, all'autonomia, ad una corretta gestione dell'ambiente, alla creazione di relazioni positive e alla credenza che la vita abbia uno scopo.

Sulla base delle relazioni evidenziate, sono state svolte analisi di regressione lineare. Una prima analisi è stata volta a comprendere quanto la Saggezza e le Competenze SE complessivamente e nelle specifiche dimensioni impattassero nel Benessere.

Come è possibile riscontrare nella Tabella 2 la Saggezza spiega il 29,9% del modello ( $R^2 \text{ corretto} = 0.299, p < .001$ ), le Competenze SE risultano spiegare il 31% del modello ( $R^2 \text{ corretto} = 0.310, p < .001$ ). Alti livelli di Saggezza impattano significativamente sulla percezione di Benessere e soddisfazione per la propria vita. A loro volta, alti livelli di Competenze SE impattano significativamente sulla percezione di Benessere e soddisfazione per la propria vita.

Modello	R	R <sup>2</sup>
1	0.546	0.299

Modello	R	R <sup>2</sup>
1	0.557	0.310

Predittore	Stima	SE	t	p
Intercettare	0.920	0.2710	3.39	< .001
SAGGEZZA	0.685	0.0904	7.58	< .001

Predittore	Stima	SE	t	p
Intercettare	1.409	0.2014	6.99	< .001
COMPETENZE SE	0.451	0.0579	7.79	< .001

Tabella 2: Impatto della Saggezza e delle Competenze SE sul Benessere tramite l'analisi di regressione lineare.

L'analisi è stata estesa alle dimensioni di Saggezza e delle Competenze SE per comprendere quali componenti e in quale misura impattino sul Benessere percepito. Per quanto riguarda le dimensioni della Saggezza sono riportati in Tabella 3.

Dimensione	R <sup>2</sup> corretto	p
<i>Fornire Consigli</i>	0.310	0.019
<i>Risolutezza</i>	0.138	< .001
<i>Regolazione Emotiva</i>	0.212	< .001
<i>Intuizione</i>	0.026	0.056
<i>Comportamenti Prosociali</i>	0.143	< .001
<i>Tolleranza per Valori Divergenti</i>	0.089	< .001

Tabella 3: Impatto delle dimensioni della Saggezza sul Benessere tramite l'analisi di regressione lineare.

Secondo lo studio condotto, la dimensione che impatta maggiormente sul benessere e la soddisfazione per la propria vita è la *Regolazione Emotiva* (21,2%). Alti livelli della capacità di regolazione e gestione dei propri stati emotivi risulta influenzare positivamente il benessere e la soddisfazione per la propria vita. Anche la *Risolutezza* (13,8%) e i *Comportamenti Prosociali* (14,3%) impattano in modo significativo sul benessere. L'aumento delle competenze di *Risolutezza* e *Comportamenti Prosociali* impatta positivamente sul benessere e sulla soddisfazione per la propria vita. Infine, con

un impatto significativo ma lievemente minore rispetto alle scale sopra citate, anche la *Tolleranza per Valori Divergenti* (8,9%) influenza positivamente il benessere. Un aumento delle competenze in tale dimensione impatta positivamente sul benessere percepito e sulla soddisfazione per la propria vita.

L'analisi di regressione lineare relativa all'impatto delle dimensioni delle Competenze Sociali Emotive sul benessere è presentata nella Tabella 4.

<b>Dimensione</b>	<b><math>R^2</math> corretto</b>	<b><i>p</i></b>
<i>Gestione Sociale</i>	0.191	< .001
<i>Consapevolezza Sociale</i>	0.116	< .001
<i>Orientamento al Futuro</i>	0.253	< .001
<i>Autoconsapevolezza</i>	0.101	< .001
<i>Autogestione</i>	0.151	< .001

Tabella 4: Impatto delle dimensioni delle Competenze SE sul Benessere tramite l'analisi di regressione lineare.

Secondo il presente studio la dimensione che impatta maggiormente nella percezione di benessere e soddisfazione per la propria vita è l'*Orientamento al Futuro* (25,3%). Alti livelli di proiezione e orientamento di sé stessi nel futuro influenzano positivamente il benessere e la soddisfazione di vita. La componente *Sociale*, ovvero *Gestione Sociale* (19,1%) e *Consapevolezza Sociale* (11,6%), impatta significativamente sul benessere. Tali dimensioni si riferiscono alla consapevolezza e alla gestione sociale. In particolare, si riferiscono all'empatia e alla comprensione dei vissuti emotivi dell'altro, alla gestione delle relazioni percependo i bisogni e le richieste della persona, al saper comunicare messaggi chiari ed efficienti, al saper lavorare in gruppo verso obiettivi condivisi. Un accrescimento di tali dimensioni impatta positivamente nel benessere e nella soddisfazione per la propria vita.

A sua volta, anche la componente *Self*, comprendente *Autoconsapevolezza* (10,1%) e *Autogestione* (15,1%), impatta positivamente sul benessere. Queste due dimensioni si riferiscono alla comprensione e alla gestione di sé stessi. In particolare, comprendono la capacità di riconoscere e gestire i propri vissuti emotivi, di riconoscere e gestire le

reazioni ad essi associati, la capacità di attuare un miglioramento continuo, tenendo sotto controllo gli impulsi, mantenendo integrità morale, flessibilità e dimostrando responsabilità. Accrescere tali dimensioni impatta positivamente nella soddisfazione per la propria vita e nel benessere.

*Ruolo dell'età, del genere e del grado di istruzione nelle dimensioni di saggezza, competenze sociali emotive e benessere*

È stata effettuata l'analisi MANOVA per esaminare le differenze presenti nelle scale della Saggezza rispetto alle fasce d'età (Tabella 5). Punteggi riportati nelle scale di *Fornire Consigli* ( $F = 5.748, p < .004$ ), *Risolutezza* ( $F = 4.172, p < .017$ ) e *Comportamenti Prosociali* ( $F = 3.581, p < .03$ ) risultano significativamente diversi tra loro. In particolare, il gruppo di adulti in età avanzata si attribuisce minor capacità di *Fornire Consigli* rispetto agli adulti emergenti e agli adulti medi. La scala *Fornire Consigli* comprende la conoscenza generale della vita, per esempio saper dare buoni consigli e la capacità di *decision making* efficace. Per quanto riguarda la scala della *Risolutezza*, il gruppo degli adulti emergenti si ascrive minor capacità di *Risolutezza* rispetto al gruppo degli adulti medi. Tale scala comprende la capacità di prendere decisioni rapidi ed efficaci. Infine, il gruppo degli adulti emergenti si attribuisce minor capacità di *Comportamenti Prosociali* rispetto agli adulti in età avanzata. La scala *Comportamenti Prosociali* comprende, ad esempio, empatia, compassione, altruismo e senso di equità.

Test Multivariati						
		valore	F	gdl1	gdl2	p
Età	Traccia di Pillai	0.254	3.15	12	260	< .001
	Lambda di Wilks	0.756	3.23	12	258	< .001
	Traccia di Hotelling	0.311	3.32	12	256	< .001
	Radice Maggiore di Roy	0.263	5.70	6	130	< .001

Test Univariati							
Variabile Dipendente		Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p	
Età	FORNIRE CONSIGLI	1.460	2	0.730	5.748	0.004	
	RISOLUTEZZA	2.620	2	1.310	4.172	0.017	
	REGOLAZIONE EMOTIVA	0.254	2	0.127	0.456	0.635	
	INTUIZIONE	1.035	2	0.517	2.328	0.101	
	COMPORTAMENTI PROSOCIALI	1.061	2	0.530	3.581	0.031	
	TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.298	2	0.149	0.745	0.477	
Residui	FORNIRE CONSIGLI	17.013	134	0.127			
	RISOLUTEZZA	42.085	134	0.314			
	REGOLAZIONE EMOTIVA	37.341	134	0.279			
	INTUIZIONE	29.777	134	0.222			
	COMPORTAMENTI PROSOCIALI	19.849	134	0.148			
	TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	26.768	134	0.200			

Tabella 5: Differenze nelle scale della Saggezza rispetto alle fasce d'età tramite l'analisi MANOVA.

Inoltre, l'analisi MANOVA è stata utilizzata anche per genere e grado di istruzione. Nella Tabella 6 si evidenzia una tendenza alla significatività nelle differenze relative alla scala *Regolazione Emotiva* ( $F = 3.678, p < 0.057$ ) nel genere. Il gruppo delle donne si attribuisce minor *Regolazione Emotiva* rispetto al gruppo degli uomini.

Test Multivariati						
		valore	F	gdl1	gdl2	p
Genere	Traccia di Pillai	0.0844	2.00	6	130	0.071
	Lambda di Wilks	0.916	2.00	6	130	0.071
	Traccia di Hotelling	0.0922	2.00	6	130	0.071
	Radice Maggiore di Roy	0.0922	2.00	6	130	0.071

Test Univariati						
Variabile Dipendente		Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p
Genere	FORNIRE CONSIGLI	0.207	1	0.207	1.528	0.219
	RISOLUTEZZA	0.254	1	0.254	0.772	0.381
	REGOLAZIONE EMOTIVA	0.997	1	0.997	3.678	0.057
	INTUIZIONE	0.169	1	0.169	0.743	0.390
	COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.226	1	0.226	1.473	0.227
	TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.689	1	0.689	3.527	0.063
Residui	FORNIRE CONSIGLI	18.266	135	0.135		
	RISOLUTEZZA	44.451	135	0.329		
	REGOLAZIONE EMOTIVA	36.599	135	0.271		
	INTUIZIONE	30.643	135	0.227		
	COMPORTAMENTI PROSOCIALI	20.684	135	0.153		
	TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	26.377	135	0.195		

Tabella 6: Differenze nelle scale della Saggezza rispetto al genere tramite l'analisi MANOVA.

Per quanto riguarda le differenze riscontrate nei gruppi con diversi gradi di istruzione (Tabella 7) la dimensione *Intuizione* è risultata significativamente diversa ( $F = 3.355$ ,  $p < 0.03$ ). In particolare, il gruppo con grado di istruzione corrispondente alla scuola superiore si ascrive maggior capacità di *Intuizione* rispetto al gruppo con grado di istruzione scuola media. La dimensione *Intuizione* comprende la volontà e la capacità di comprendere sé stessi e i propri comportamenti ad un grado più profondo.

Test Multivariati		valore	F	gdl1	gdl2	p
Grado di istruzione	Traccia di Pillai	0.110	1.26	12	260	0.243
	Lambda di Wilks	0.893	1.26	12	258	0.244
	Traccia di Hotelling	0.118	1.26	12	256	0.245
	Radice Maggiore di Roy	0.0866	1.88	6	130	0.090

Test Univariati		Variabile Dipendente	Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p
Grado di istruzione	FORNIRE CONSIGLI		0.143	2	0.0714	0.522	0.594
	RISOLUTEZZA		0.520	2	0.2601	0.789	0.457
	REGOLAZIONE EMOTIVA		0.465	2	0.2323	0.838	0.435
	INTUIZIONE		1.469	2	0.7347	3.355	0.038
	COMPORTAMENTI PROSOCIALI		0.106	2	0.0532	0.342	0.711
	TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI		0.622	2	0.3111	1.576	0.211
Residui	FORNIRE CONSIGLI		18.330	134	0.1368		
	RISOLUTEZZA		44.185	134	0.3297		
	REGOLAZIONE EMOTIVA		37.131	134	0.2771		
	INTUIZIONE		29.343	134	0.2190		
	COMPORTAMENTI PROSOCIALI		20.803	134	0.1552		
	TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI		26.443	134	0.1973		

Tabella 7: Differenze nelle scale della Saggezza rispetto al grado di istruzione tramite l'analisi MANOVA.

È stata effettuata l'analisi MANOVA per esaminare le differenze presenti nelle dimensioni delle Competenze SE rispetto alle fasce d'età (Tabella 8). Non si sono riscontrate differenze significative, le medie dei diversi gruppi non si distanziano significativamente e si ascrivono valori simili per le diverse dimensioni.

Test Multivariati						
		valore	F	gdl1	gdl2	p
Età	Traccia di Pillai	0.0904	1.24	10	262	0.265
	Lambda di Wilks	0.912	1.23	10	260	0.270
	Traccia di Hotelling	0.0949	1.22	10	258	0.276
	Radice Maggiore di Roy	0.0558	1.46	5	131	0.206

Test Univariati						
Variabile Dipendente		Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p
Età	GESTIONE SOCIALE	0.442	2	0.221	0.633	0.533
	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.477	2	0.238	0.899	0.409
	ORIENTAMENTO AL FUTURO	1.987	2	0.993	2.194	0.115
	AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.463	2	0.232	0.741	0.479
	AUTOGESTIONE	0.509	2	0.254	0.575	0.564
Residui	GESTIONE SOCIALE	46.748	134	0.349		
	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	35.512	134	0.265		
	ORIENTAMENTO AL FUTURO	60.670	134	0.453		
	AUTOCONSAPEVOLEZZA	41.888	134	0.313		
	AUTOGESTIONE	59.300	134	0.443		

Tabella 8: Differenze nelle scale delle Competenze SE rispetto all'età tramite l'analisi MANOVA.

Inoltre, l'analisi MANOVA è stata utilizzata anche per genere e grado di istruzione. Per quanto riguarda il genere (Tabella 9) non sono emerse differenze significative. Le medie dei due gruppi non si distanziano significativamente e si ascrivono valori simili per le diverse dimensioni.

Test Multivariati						
		valore	F	gdl1	gdl2	p
Genere	Traccia di Pillai	0.0610	1.70	5	131	0.138
	Lambda di Wilks	0.939	1.70	5	131	0.138
	Traccia di Hotelling	0.0650	1.70	5	131	0.138
	Radice Maggiore di Roy	0.0650	1.70	5	131	0.138

Test Univariati						
	Variabile Dipendente	Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p
Genere	GESTIONE SOCIALE	0.0421	1	0.0421	0.120	0.729
	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.4345	1	0.4345	1.650	0.201
	ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.5347	1	0.5347	1.162	0.283
	AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.1744	1	0.1744	0.558	0.456
	AUTOGESTIONE	0.9857	1	0.9857	2.262	0.135
Residui	GESTIONE SOCIALE	47.1474	135	0.3492		
	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	35.5544	135	0.2634		
	ORIENTAMENTO AL FUTURO	62.1218	135	0.4602		
	AUTOCONSAPEVOLEZZA	42.1771	135	0.3124		
	AUTOGESTIONE	58.8228	135	0.4357		

Tabella 9: Differenze nelle scale delle Competenze SE rispetto al genere tramite l'analisi MANOVA.

Per quanto riguarda le differenze presenti nei gruppi con diverso grado di istruzione (Tabella 10) la dimensione *Orientamento al Futuro* risulta essere significativamente diversa rispetto al grado di istruzione ( $F = 3.8963, p < .02$ ). In particolare, il gruppo con grado di istruzione scuola superiore si attribuisce minor *Orientamento al Futuro* del gruppo laurea o titoli superiori.

Test Multivariati						
		valore	F	gdl1	gdl2	p
Grado di istruzione	Traccia di Pillai	0.113	1.58	10	262	0.114
	Lambda di Wilks	0.888	1.59	10	260	0.111
	Traccia di Hotelling	0.124	1.60	10	258	0.107
	Radice Maggiore di Roy	0.105	2.76	5	131	0.021

Test Univariati						
Variabile Dipendente		Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p
Grado di istruzione	GESTIONE SOCIALE	0.1931	2	0.09653	0.2752	0.760
	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.9928	2	0.49638	1.9006	0.153
	ORIENTAMENTO AL FUTURO	3.4434	2	1.72171	3.8963	0.023
	AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.0193	2	0.00964	0.0305	0.970
	AUTOGESTIONE	0.0515	2	0.02573	0.0577	0.944
Residui	GESTIONE SOCIALE	46.9964	134	0.35072		
	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	34.9961	134	0.26117		
	ORIENTAMENTO AL FUTURO	59.2131	134	0.44189		
	AUTOCONSAPEVOLEZZA	42.3322	134	0.31591		
	AUTOGESTIONE	59.7571	134	0.44595		

Tabella 10: Differenze nelle scale delle Competenze SE rispetto al grado di istruzione tramite l'analisi MANOVA.

È stata effettuata l'analisi MANOVA per analizzare le differenze tra le dimensioni del Benessere rispetto alle diverse fasce d'età (Tabella 11). La dimensione *Crescita Personale* risulta essere significativamente diversa all'interno delle fasce d'età ( $F = 3.834, p < .02$ ). In particolare, gli adulti emergenti si ascrivono maggior capacità di *Crescita Personale* rispetto al gruppo degli adulti in età avanzata. La *Crescita Personale* comprende un'attitudine positiva a nuove esperienze.

Test Multivariati						
		valore	F	gdl1	gdl2	p
Età	Traccia di Pillai	0.145	1.69	12	260	0.070
	Lambda di Wilks	0.857	1.72	12	258	0.063
	Traccia di Hotelling	0.164	1.75	12	256	0.057
	Radice Maggiore di Roy	0.149	3.23	6	130	0.005

Test Univariati						
Variabile Dipendente		Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p
Età	AUTOACCETTAZIONE	0.701	2	0.3505	1.197	0.305
	AUTONOMIA	1.359	2	0.6796	2.412	0.094
	PADRONANZA AMBIENTALE	1.345	2	0.6726	2.024	0.136
	CRESCITA PERSONALE	1.510	2	0.7550	3.834	0.024
	RELAZIONI POSITIVE	0.171	2	0.0855	0.272	0.762
	SCOPO NELLA VITA	0.596	2	0.2981	0.958	0.386
Residui	AUTOACCETTAZIONE	39.241	134	0.2928		
	AUTONOMIA	37.758	134	0.2818		
	PADRONANZA AMBIENTALE	44.528	134	0.3323		
	CRESCITA PERSONALE	26.388	134	0.1969		
	RELAZIONI POSITIVE	42.038	134	0.3137		
	SCOPO NELLA VITA	41.681	134	0.3111		

Tabella 11: Differenze nelle scale del Benessere rispetto all'età tramite l'analisi MANOVA.

Inoltre, l'analisi MANOVA è stata utilizzata anche per genere e grado di istruzione. Per quanto riguarda il genere (Tabella 12) non sono emerse differenze significative. Le medie dei diversi gruppi non si distanziano significativamente e si ascrivono valori simili per le diverse dimensioni.

Test Multivariati						
		valore	F	gdl1	gdl2	p
Genere	Traccia di Pillai	0.0358	0.804	6	130	0.569
	Lambda di Wilks	0.964	0.804	6	130	0.569
	Traccia di Hotelling	0.0371	0.804	6	130	0.569
	Radice Maggiore di Roy	0.0371	0.804	6	130	0.569

Test Univariati						
Variabile Dipendente		Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p
Genere	AUTOACCETTAZIONE	0.1518	1	0.1518	0.51513	0.474
	AUTONOMIA	0.4726	1	0.4726	1.65077	0.201
	PADRONANZA AMBIENTALE	6.30e-4	1	6.30e-4	0.00185	0.966
	CRESCITA PERSONALE	0.1609	1	0.1609	0.78318	0.378
	RELAZIONI POSITIVE	0.3115	1	0.3115	1.00363	0.318
	SCOPO NELLA VITA	0.0121	1	0.0121	0.03877	0.844
Residui	AUTOACCETTAZIONE	39.7898	135	0.2947		
	AUTONOMIA	38.6450	135	0.2863		
	PADRONANZA AMBIENTALE	45.8728	135	0.3398		
	CRESCITA PERSONALE	27.7369	135	0.2055		
	RELAZIONI POSITIVE	41.8978	135	0.3104		
	SCOPO NELLA VITA	42.2652	135	0.3131		

Tabella 12: Differenze nelle scale del Benessere rispetto al genere tramite l'analisi MANOVA.

Per quanto riguarda il grado di istruzione (Tabella 13) le dimensioni *Padronanza Ambientale* ( $F = 3.897, p < .02$ ) e *Scopo nella Vita* ( $F = 3.631, p < .02$ ) risultano essere significativamente diverse. Per quanto riguarda la *Padronanza Ambientale* è stato riscontrato che il gruppo appartenente a scuola superiore si attribuisce livelli minori di tale costrutto rispetto al gruppo appartenente a laurea o titoli superiori. La *Padronanza Ambientale* comprende la competenza a gestire correttamente l'ambiente e le attività esterne. Infine, il gruppo scuola superiore si ascrive valori minori di *Scopo nella Vita* rispetto al gruppo laurea o titoli superiori. La dimensione *Scopo nella Vita* si riferisce alla credenza che la propria vita abbia un significato.

Test Multivariati

		valore	F	gdl1	gdl2	p
Grado di istruzione	Traccia di Pillai	0.123	1.42	12	260	0.156
	Lambda di Wilks	0.879	1.44	12	258	0.150
	Traccia di Hotelling	0.136	1.45	12	256	0.144
	Radice Maggiore di Roy	0.117	2.54	6	130	0.023

Test Univariati

		Variabile Dipendente	Somma dei Quadrati	gdl	Media Quadratica	F	p
Grado di istruzione	AUTOACCETTAZIONE		1.992	2	0.9959	3.517	0.032
	AUTONOMIA		0.120	2	0.0600	0.206	0.814
	PADRONANZA AMBIENTALE		2.522	2	1.2608	3.897	0.023
	CRESCITA PERSONALE		0.384	2	0.1921	0.936	0.395
	RELAZIONI POSITIVE		1.360	2	0.6800	2.231	0.111
	SCOPO NELLA VITA		2.173	2	1.0867	3.631	0.029
Residui	AUTOACCETTAZIONE		37.950	134	0.2832		
	AUTONOMIA		38.998	134	0.2910		
	PADRONANZA AMBIENTALE		43.352	134	0.3235		
	CRESCITA PERSONALE		27.514	134	0.2053		
	RELAZIONI POSITIVE		40.849	134	0.3048		
	SCOPO NELLA VITA		40.104	134	0.2993		

Tabella 13: Differenze nelle scale del Benessere rispetto al grado di istruzione tramite l'analisi MANOVA.

In sintesi, i pattern di risposte nelle dimensioni Saggezza, Competenze SE e Benessere si differenziano in alcune componenti in funzione di età, genere e grado di istruzione.

*Il ruolo delle Competenze Sociali Emotive nell'impatto della Saggezza sul Benessere*

È stata, infine, effettuata un'analisi di mediazione per testare il ruolo delle Competenze SE nella relazione tra Saggezza e Benessere come riportato in Figura 4.

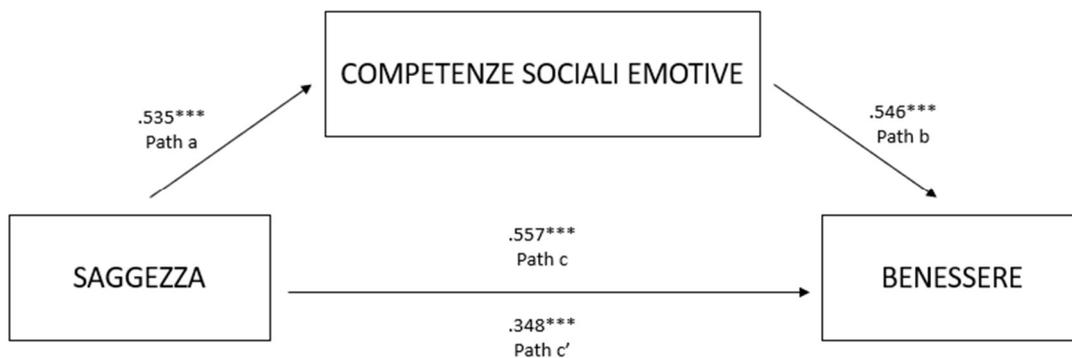


Figura 4: Impatto della Saggezza sul Benessere mediata dalle Competenze SE

In tale modello di mediazione parziale il Benessere è la variabile indipendente, la Saggezza è la variabile dipendente e la variabile Competenze SE è la variabile mediatrice. Poiché il valore beta del *path c'* risulta significativo ( $\beta = .348, p < .001$ ) e risulta significativo il valore beta del *path c* ( $\beta = .557, p < .001$ ) possiamo concludere che la Saggezza mantiene un effetto diretto significativo sul Benessere, ridotto e parzialmente mediato dalle Competenze Sociali Emotive.

### **3.5 Discussione**

Lo studio si è proposto di indagare i pattern di competenze sociali emotive e dimensioni della saggezza lungo l'età adulta, il genere e il grado di istruzione. Sono stati oggetto di indagine, inoltre, le possibili relazioni presenti tra i costrutti di saggezza, competenze sociali ed emotive e benessere e il possibile impatto della saggezza e delle competenze sociali ed emotive in relazione al benessere e alla soddisfazione di vita. Infine, lo studio si è proposto di indagare se la relazione tra la saggezza e il benessere potesse essere in parte mediata dalle competenze sociali emotive.

#### **3.5.1 Il contributo ai quesiti affrontati**

*Lo studio evidenzia specificità nella Saggezza, Competenze SE e Benessere rispetto alle fasi dell'età adulta, al genere e al grado di istruzione. Sono stati evidenziati pattern che differenziano gli adulti rispetto all'età. In particolare, gli adulti in età avanzata si ascrivono minor competenza di Fornire Consigli rispetto agli adulti emergenti e gli adulti medi. Gli adulti emergenti si attribuiscono minori livelli di Risolutezza rispetto agli adulti medi, infine, gli adulti emergenti si ascrivono minori livelli di Comportamenti Prosociali, rispetto agli adulti in età avanzata.*

Queste differenze sono in linea con uno studio di Ardel e colleghi (2018) all'interno del quale si conferma la struttura a U rovesciata della relazione età - saggezza. Tale studio prende in esame le tre dimensioni della saggezza identificate dal modello di Ardel: dimensione cognitiva, che comprende una profonda comprensione della vita umana, rispettando i limiti della conoscenza e i lati positivi e negativi che la vita offre; dimensione riflessiva, che comprende la comprensione degli eventi da più prospettive, capacità di

autoesame, comprensione e consapevolezza di sé, regolazione emotiva; infine, la dimensione affettiva, che comprende l'amore compassionevole verso il prossimo. Nello studio Ardelt e colleghi suggeriscono che la dimensione cognitiva tende a diminuire con l'avanzare dell'età, mantenendo la struttura a U rovesciata sottolineata precedentemente, dove il picco massimo viene raggiunto negli adulti di età media. Al contrario di tale dimensione, le altre due continuano ad aumentare con l'avanzare dell'età. Nello studio qui condotto gli adulti in età avanzata si ascrivono minor conoscenza generale della vita (*Fornire Consigli*) rispetto agli adulti in età emergente e agli adulti medi, in linea con quello che suggeriscono Ardelt e colleghi per la dimensione cognitiva. Gli adulti emergenti si ascrivono minor capacità di prendere decisioni rapide ed efficaci rispetto agli adulti medi, in linea con la crescita continua che avviene nella dimensione cognitiva. Infine, gli adulti emergenti si ascrivono minori livelli di comportamenti prosociali rispetto agli adulti in età avanzata, in linea con la crescita continua della dimensione affettiva nell'avanzare dell'età. Gli adulti in età avanzata ascrivono a sé stessi minor competenza nella conoscenza generale della vita e nel *decision making* (*Fornire Consigli*) rispetto agli adulti emergenti o agli adulti medi a causa dei rapidi e continui cambiamenti degli ultimi anni. Tali cambiamenti includono digitalizzazione, individualizzazione, crisi economica, competizione globale, tutte sfide caratterizzate da elevata insicurezza. L'uso pervasivo della tecnologia e l'avanzamento di innovazioni in campo tecnologico, per esempio, potrebbero aver lasciato indietro le persone in età avanzata senza dare loro il supporto e la formazione adeguata ad affrontare le sfide di questo nuovo mondo. L'economia della conoscenza, del presente e del futuro, richiede capacità cognitive e preparazione educativa. Gli adulti non supportati da formazione adeguata alle richieste del contesto e del tempo rischiano di non poter accedere ad alcune tipologie di lavori. Una delle principali sfide politiche del ventunesimo secolo è garantire che tutti gli adulti abbiano una gamma di opportunità di istruzione e formazione adeguata. Finora, per esempio, la maggior parte della ricerca sull'uso dei mezzi elettronici si è concentrata su bambini e adolescenti, ma ci sono importanti domande senza risposta che riguardano gli adulti. Potrebbe essere interessante svolgere ulteriori ricerche per comprendere le difficoltà dell'adulto in età avanzata per poter offrire una formazione adeguata.

Per quanto riguarda le differenze presenti nelle dimensioni della Saggezza rispetto al genere, il seguente studio ha riscontrato che le donne tendono ad ascrivere minori

livelli di *Regolazione Emotiva* rispetto agli uomini. Gli studi a riguardo sono contraddittori, alcuni riscontrano delle lievi diversità, altri, invece, non identificano differenze significative (Xiong e Wang, 2021). In generale, le poche differenze si concentrano sulla dimensione affettiva, riscontrando nelle donne livelli più elevati di compassione, benevolenza e comportamenti positivi (Xiong e Wang, 2021). Nello studio sopra citato di Ardel e colleghi (2018), alle donne vengono associati, però, valori inferiori nella dimensione della riflessività, dimensione che comprende anche la capacità di regolazione emotiva. Lo studio qui presentato risulta, quindi, in linea con le ricerche condotte da Ardel e colleghi (2018) secondo cui il livello di compassione e benevolenza risulta essere maggiore nelle donne (riscontro che nel presente studio non può essere dimostrato in quanto la scala utilizzata non presenta una dimensione in grado di misurare tali competenze) ma risultano ascrivere minori livelli rispetto agli uomini nella dimensione riflessiva.

Infine, si sono riscontrate delle differenze per quanto riguarda la dimensione *Intuizione* della Saggiezza rispetto al grado di istruzione. In particolare, il gruppo “scuola superiore” risulta avere livelli maggiori di *Intuizione* rispetto al gruppo “scuola media”. La dimensione *Intuizione* comprende la capacità e il desiderio di comprendere sé stessi e le proprie azioni a un livello profondo. Nello studio di Ardel e colleghi (2018) la dimensione cognitiva, in particolare, che rappresenta la ricerca di profonda comprensione della vita umana, riscontra livelli più bassi di saggezza per persone con diploma di scuola media rispetto a persone con diploma di scuola superiore e laurea. Lo studio qui presentato risulta, quindi, in linea con i risultati dello studio di Ardel e colleghi (2018), indicando che un’istruzione di scuola superiore rispetto all’istruzione di scuola media tenderebbe a preservare in maggiore misura alcune dimensioni della Saggiezza, tra cui la ricerca della comprensione profonda di sé stessi.

Per quanto riguarda le dimensioni delle Competenze Sociali Emotive, non sono stati riscontrate diversità significative per quanto riguarda l’età e il genere. Questo si discosta da uno dei pochi studi disponibili (Sgaramella e Foresta, 2022) secondo cui gli adulti si differenziano nelle diverse fasce d’età in diverse dimensioni delle Competenze Sociali Emotive, come consapevolezza dei propri punti di forza e consapevolezza emotiva, gestione lavorativa ed emotiva. La differenza nei risultati tra i due studi potrebbe

innanzitutto dipendere dalle specificità dei due campioni, sia in termini di numerosità, sia in termini di differenziazione. I partecipanti a questo studio provengono da un campione di convenienza e potrebbero quindi non essere rappresentativi della popolazione generale.

È stata riscontrata una differenza nella dimensione *Orientamento al Futuro* per quanto riguarda il grado di istruzione: il gruppo con grado di istruzione laurea o titoli superiori risulta attribuirsi maggiori livelli di tale dimensione rispetto al gruppo con grado di istruzione scuola superiore. Alcuni studi dimostrano che le persone che tendono ad essere più orientate al futuro potrebbero concentrarsi maggiormente su ciò che vogliono e potrebbero adottare le misure necessarie per raggiungere il risultato desiderato (Argyropoulou e Kaliris, 2018). Sulla base di tali studi, è possibile ipotizzare che la differenza in tale dimensione possa dipendere dalla sicurezza percepita riguardo il proprio futuro del gruppo di persone con grado di istruzione laurea rispetto al gruppo scuola superiore. La laurea o titoli superiori affini sono le forme più alte di qualifica in un campo specifico. Questo può far trasparire come persone che hanno perseguito una laurea, in media, possano avere idee più chiare sul proprio futuro. Tale ipotesi non manca di limiti, sarebbe opportuno testare ulteriormente altre variabili di tali gruppi, come per esempio il genere e l'età, per comprendere se tali differenze possono essere interpretate in modo più esaustivo.

Per quanto riguarda le dimensioni del Benessere è risultata significativa la differenza tra adulti emergenti e adulti in età avanzata per la dimensione sulla *Crescita Personale*. In particolare, gli adulti emergenti si attribuiscono maggiori livelli di apertura all'esperienza rispetto agli adulti in età avanzata. In linea con lo studio di Ryff e Singer (2008), gli adulti in età avanzata mostrano livelli più bassi nella dimensione *Crescita Personale* rispetto agli adulti più giovani. La dimensione di *Crescita Personale* si riferisce alla tendenza alle nuove esperienze. Secondo un articolo di Schaie (2016) la crisi dell'identità adulta continua oltre l'adolescenza per gli adulti emergenti. Seguendo questa prospettiva è comprensibile come gli adulti emergenti si ascrivano maggiori livelli di apertura alle nuove esperienze e maggior crescita personale rispetto agli adulti in età avanzata che devono invece affrontare altre tipologie di sfide, che riguardano la rivalutazione della propria esistenza e la crisi di integrità.

Sono state riscontrate, infine, due differenze significative per quanto riguarda il grado di istruzione. Il gruppo scuola superiore si ascrive livelli più bassi nelle abilità di *Padronanza Ambientale* e *Scopo nella Vita* rispetto al gruppo laurea o titoli superiori. La *Padronanza Ambientale* si riferisce alla competenza nella gestione dell'ambiente e all'uso efficace delle opportunità che questo offre. Lo *Scopo nella vita* si riferisce al dare una direzionalità e un senso alla vita presente e passata oltre che a creare uno scopo significativo per il proprio futuro. In uno studio condotto da Markus e colleghi (2004) le dimensioni del Benessere vengono confrontate tra persone con grado di istruzione "scuola superiore" e persone con grado di istruzione "laurea". In tale studio è stato riscontrato che il gruppo di laureati si ascrive livelli maggiori in tutte le dimensioni del Benessere, eccetto la dimensione autonomia. In linea, quindi, con lo studio di Markus e colleghi (2014), nello studio qui presentato il gruppo scuola superiore si ascrive minori livelli di *Padronanza Ambientale* e *Scopo nella Vita* rispetto al gruppo laurea o titoli superiori.

*Lo studio evidenzia relazioni tra le dimensioni della Saggezza e le dimensioni delle Competenze SE.* Dall'analisi delle correlazioni presenti tra le dimensioni della Saggezza e le dimensioni delle Competenze Sociali Emotive riportati in Appendice 1, possiamo affermare che a livello concettuale i due costrutti hanno molto in comune; infatti, la maggior parte dei modelli di saggezza includono, al loro interno, alcune delle competenze sociali emotive. Tali competenze all'interno dei modelli di saggezza, però, vengono etichettate in modo differenziato, impedendo un'identificazione condivisa delle competenze stesse (Kunzmann e Glück, 2019). In uno studio Zacher e colleghi (2013) confrontano la misura *self-report* della saggezza proposta dalla Ardel con alcune competenze sociali emotive. Secondo tale studio le dimensioni della saggezza identificate dalla Ardel sono sovrapponibili ad alcune di queste competenze. La dimensione cognitiva appare simile alla competenza di valutazione dei propri e altrui stati emotivi, la dimensione riflessione appare simile alla competenza di comprensione dei propri e altrui stati emotivi, la dimensione affettiva, infine, sembra simile alla competenza di regolazione delle proprie e altrui emozioni. Questo studio potrebbe farci comprendere il perché delle correlazioni presenti. Altri studi hanno riscontrato il nesso tra questi due concetti. Il modello *MORE life experience*, per esempio, sostiene che per sviluppare la saggezza sia necessario accrescere le proprie competenze sociali emotive. Tale modello

è in linea con alcuni studi che suggeriscono che persone sagge tendono ad essere emotivamente stabili (Kunzmann e Glück, 2019). Un ulteriore studio a favore della seguente ipotesi è stato condotto da Gluck (2018) all'interno del quale è stata analizzata la relazione tra saggezza e competenze trasversali. In tale studio, tra le competenze trasversali citate, i partecipanti sottolineavano l'importanza delle competenze sociali emotive.

Dall'analisi delle correlazioni tra le dimensioni della Saggezza e le dimensioni del Benessere, consultabili in Appendice 2, nel presente studio, emergono associazioni positive. L'analisi di regressione, inoltre, volta ad indagare l'impatto della Saggezza sul benessere e soddisfazione di vita, ha evidenziato relazioni significative di tipo predittivo, confermando l'impatto positivo della Saggezza sul benessere. Nella letteratura l'associazione tra saggezza e benessere ha prodotto risultati contrastanti. Le correlazioni riscontrate variano da positive, negative e nulle rendendo complessa la comprensione della relazione tra questi costrutti. L'associazione sembra dipendere dagli strumenti utilizzati per misurare i due costrutti. Bisogna distinguere, innanzitutto, tra benessere soggettivo e benessere psicologico e tra saggezza autoriferita e saggezza basata sulla *performance*. A tal proposito gli studi che correlano la saggezza autoriferita con il benessere psicologico dimostrano una correlazione positiva (Zacher e Staudinger, 2018). In particolare, uno studio di Ardel del 2016 analizza la correlazione tra la saggezza autoriferita, tramite il questionario 3D – WISE, e alcune dimensioni del benessere (benessere soggettivo, padronanza ambientale, scopo nella vita, benessere fisico) riscontrando una correlazione positiva. In linea con tali analisi, lo studio qui presentato riscontra una correlazione positiva tra le dimensioni della saggezza e le dimensioni del benessere, pur necessitando di ulteriori studi più dettagliati in grado di confrontare le diverse scale.

Dall'analisi delle correlazioni tra le dimensioni delle Competenze Sociali Emotive e le dimensioni del Benessere, consultabili in Appendice 3, nel presente studio, hanno riscontrato associazioni positive. L'analisi di regressione, inoltre, volta ad indagare l'impatto delle Competenze Sociali Emotive sul benessere e soddisfazione di vita, è risultata significativa, confermando l'impatto positivo della Competenze SE sul benessere.

Lo studio qui proposto è in linea con diverse ricerche che sostengono una correlazione positiva tra benessere e competenze sociali emotive. L'impatto delle competenze sociali emotive sul benessere è stato analizzato principalmente nell'età infantile e nell'adolescenza. Studi a riguardo riportano risultati interessanti riscontrando relazioni positive tra le competenze SE e successo scolastico, comportamenti sociali, atteggiamenti positivi, cittadinanza impegnata, salute mentale e riduzione del disagio emotivo (Ross e Tolan, 2017). Mancano però studi riguardanti l'impatto delle competenze sociali emotive sul benessere nell'età adulta. Uno dei pochi contributi a disposizione è lo studio di Sgaramella e Foresta (2022) nel quale viene analizzato il ruolo delle competenze SE nella relazione tra la prospettiva futura nell'adulto e il benessere. Nello studio di Sgaramella e Foresta (2022) l'impatto delle competenze SE sul benessere risulta significativo. Questi esiti sono in linea con i risultati della regressione lineare riportati in Tabella 2 del presente studio, secondo cui le competenze SE hanno un impatto positivo sul benessere nella vita dell'adulto.

*Le Competenze Sociali Emotive hanno un impatto nella relazione tra Saggezza e Benessere.* Dati i risultati delle correlazioni e delle regressioni, nel presente studio si è voluto testare un possibile effetto di mediazione delle Competenze Sociali Emotive nella relazione tra la Saggezza e il Benessere percepito.

I risultati suggeriscono che le Competenze Sociali Emotive mediano parzialmente la relazione tra Saggezza e Benessere, mantenendo significativa la relazione diretta tra la Saggezza e il Benessere. Il risultato è in linea con uno studio di Zacher e colleghi (2013) nel quale viene testata l'ipotesi di mediazione di alcune competenze emotive sulla relazione tra saggezza autoriferita e benessere e soddisfazione di vita. Le competenze emotive prese in considerazione in tale studio si riferiscono alla capacità di comprendere le proprie e altrui emozioni, la capacità di indirizzare le proprie emozioni verso una performance efficace, infine, di regolare i propri vissuti emotivi. Lo studio dimostra una mediazione totale di tali competenze sulla relazione tra saggezza autoriferita e benessere percepito. Le dimensioni delle competenze sociali ed emotive prese in considerazione nello studio di Zacher e colleghi (2013) sono solo alcune dalle Competenze SE qui testate. In particolare, lo studio di Zacher e colleghi (2013) analizza le dimensioni di comprensione delle proprie e altrui emozioni, di competenza nell'indirizzare le proprie

emozioni verso una performance efficace, infine, di regolazione dei propri vissuti emotivi, non prendendo in considerazione dimensioni come la *Gestione Sociale* e l'*Orientamento al Futuro*. La differenza dei risultati potrebbe risiedere nel focus su aspetti diversi delle Competenze SE. Potrebbe quindi risultare interessante analizzare le dimensioni specifiche delle competenze SE prese in considerazione nei due studi, per verificare quali componenti impattino maggiormente sulla relazione tra saggezza e benessere.

### 3.5.2 Limiti e prospettive future

Questo studio presenta alcune limitazioni che suggeriscono strade interessanti per la ricerca futura. I limiti del seguente studio riguardano la ridotta numerosità del campione ( $N = 137$ ) e la sua composizione non eterogenea. Tali limiti potrebbero spiegare l'assenza di alcuni risultati, come ad esempio, le mancate differenze nelle dimensioni delle competenze SE per fasce d'età. Inoltre, impedirebbero la generalizzazione dei risultati ottenuti.

Un ulteriore limite potrebbe riguardare la tipologia di strumenti scelti. La Saggezza, le Competenze SE e il Benessere vengono misurati attraverso strumenti di tipo *self-report*, generalmente più predisposti a desiderabilità sociale. I costrutti di Saggezza e Competenze SE possono essere misurati anche utilizzando altre tipologie di strumenti, come misurazioni basate sulla *performance* o misurazioni *other-report*. Si potrebbero riscontrare esiti interessanti tramite l'utilizzo di un protocollo che non solo dia voce all'esperienza delle persone coinvolte ma anche utilizzi indicatori di *performance* per comprendere i processi e i meccanismi sottostanti, oltre migliorare la generalizzabilità dei risultati.

Lo studio in questione, inoltre, si è concentrato sulla rilevazione del benessere psicologico. Potrebbe risultare interessante testare diverse concezioni del benessere, come ad esempio, il benessere soggettivo (Diener, 2009), per analizzare le possibili differenze nelle relazioni con Competenze SE e Saggezza.

In futuro potrebbe risultare interessante testare l'ipotesi di mediazione in modo specifico nelle diverse dimensioni delle Competenze Sociali Emotive e della Saggezza, per comprendere maggiormente quali dimensioni delle Competenze SE spiegano la relazione

tra la Saggezza e il Benessere. Inoltre, si potrebbe testare l'ipotesi di mediazione differenziando il campione rispetto a età, genere e grado di istruzione.

I costrutti di Saggezza e Competenze SE ad oggi risultano ancora per molti aspetti sovrapponibili. Sarebbe interessante svolgere ulteriori ricerche per connotare le specificità dei due costrutti. In particolare, potrebbe risultare interessante analizzare le dimensioni della Saggezza che richiamano maggiormente le competenze sociali ed emotive, come ad esempio la *Regolazione Emotiva*, dimensione presente nel questionario SD – WISE utilizzato all'interno del presente studio. La maggior parte dei questionari e dei modelli proposti per la Saggezza includono una o più componenti di tipo sociale emotivo, potrebbe risultare utile analizzare tali componenti per comprenderne maggiormente le specificità.

### **3.5.3 Il contributo dello studio in sintesi**

Il seguente studio offre una panoramica sull'importanza di Saggezza e Competenze SE sul perseguimento del benessere e soddisfazione di vita. Distingue, inoltre, quali competenze sociali emotive e quali componenti della saggezza si differenziano in diverse fasce d'età, genere e grado di istruzione. Negli ultimi anni i cambiamenti riguardanti l'età adulta hanno comportato nuove sfide. Pochi studi si sono concentrati sullo sviluppo delle competenze nelle diverse fasce dell'età adulta necessarie ad affrontarle. Questo studio può aiutare a comprendere quali competenze migliorare nelle diverse fasce d'età per accrescere il benessere sperimentato. Può dare una panoramica della relazione tra le dimensioni della Saggezza e delle Competenze SE e può dare un contributo alla comprensione delle dinamiche che avvengono nella relazione tra questi due costrutti. Tale studio può inoltre contribuire alla definizione dei costrutti di Saggezza e Competenze Sociali Emotive per aiutare a delineare maggiormente le differenze tra le componenti di uno e dell'altro.

I risvolti applicativi sono numerosi. Le sfide e le transizioni che gli adulti affrontano attraverso la loro vita sono diverse: il passaggio all'identità adulta, l'interpretazione di una costellazione di ruoli da cui derivano molte responsabilità, la reintegrazione del proprio io sul finire della vita sono solo alcune di queste. Date le difficoltà e i continui cambiamenti del mondo attuale è fondamentale fornire degli strumenti utili al

superamento di tali sfide. La saggezza viene comunemente identificata come il “saper vivere bene”, le competenze sociali ed emotive vengono citate tra le competenze trasversali maggiormente importanti in diversi ambiti. Potrebbero risultare particolarmente utili ed efficaci percorsi psicoeducativi finalizzati a promuovere le dimensioni al centro dei costrutti analizzati in questo lavoro nell'intento di promuovere il benessere e la soddisfazione di vita.

## BIGLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Almheiri, N. (2021). Connecting Theories of Emotional Intelligence and Emotion Regulation with Positive Psychology.

Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47(5), 257–285.

Ardelt, M., Pridgen, S., & Nutter-Pridgen, K. L. (2018). The relation between age and three-dimensional wisdom: Variations by wisdom dimensions and education. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1339-1349.

Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10).

Arnett, J. J., Robinson, O., & Lachman, M. E. (2020). Rethinking adult development: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, 75(4), 425.

Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*. Washington, DC: The Aspen Institute. Retrieved from <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>

Ayub, A., Sultana, F., Iqbal, S., Abdullah, M., & Khan, N. (2021). Coping with workplace ostracism through ability-based emotional intelligence. *Journal of Organizational Change Management*.

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55(1), 122.

Banks, S. (2019). *Beyond The Leader: Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Coaching among Professional Coaches.*

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363–388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies. *Washington, DC: American Institutes for Research.*

Boyatzis R.E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance.* New York: John Wiley & Sons.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0.* San Diego, CA. Talent Smart.

Brasseur, S., Grégoir, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8, e62635.

Brown, S. C. (2004). Learning across the campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45(2), 134–48

Carrillo, E., Freeman, L. L., Morand, D., Ocampo, R., Afegbua-Sabbatt, R., & Clayton, R. (2018). Examining the impact of emotional intelligence on workplace stress. *International Journal of Management and Human Resources*, 6(1), 64-83.

Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Coaching for emotional intelligence: MSCEIT. In J. Passmore (Ed.), *Psychometrics in coaching: Using psychological and psychometric tools for development*. Philadelphia, PA: Kogan Page.

CASEL (n.d). Social & Emotional Learning. Retrieved from: <https://casel.org/>

Chen, X. (2009). Contexto cultural e desenvolvimento sócio emocional na primeira infância. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp. 7–14).

Clayton, V. P., & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. *Life-span development and behavior*, 3, 103-135.

Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72.

Crowder, M. K., Gordon, R. A., Brown, R. D., Davidson, L. A., & Domitrovich, C. E. (2019). Linking social and emotional learning standards to the WCSD Social–Emotional Competency Assessment: *A Rasch approach*. *School Psychology*, 34(3), 281.

Dave, H. P., Keefer, K. V., Snetsinger, S. W., Holden, R. R., & Parker, J. D. (2021). Stability and change in trait emotional intelligence in emerging adulthood: A four-year population-based study. *Journal of personality assessment*, 103(1), 57-66.

Davidson, L. A., Crowder, M. K., Gordon, R. A., Domitrovich, C. E., Brown, R. D., & Hayes, B. I. (2018). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 93-106.

De Caro, T., & D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale italiano di psicologia*, 35(4), 857-884.

de la Barrera, U., Schoeps, K., Gil-Gómez, J. A., & Montoya-Castilla, I. (2019). Predicting adolescent adjustment and well-being: The interplay between socio-emotional and personal factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4650.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.

Diener, E. (2009). Subjective well-being. *The science of well-being*, 11-58.

Dirican, A. H., & Erdil, O. (2020). The influence of ability-based emotional intelligence on discretionary workplace behaviors. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 30(3), 369-382.

Doerwald, F., Scheibe, S., Zacher, H., & Van Yperen, N. W. (2016). Emotional competencies across adulthood: State of knowledge and implications for the work context. *Work, Aging and Retirement*, 2(2), 159-216.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. New York: International Universities Press. 10.1001/archinte.1966.00290150102025.

Erikson, E. H. (1976). Reflections on Dr. Borg's life cycle. *Daedalus*, 1-28.

Expósito, J. S., Costa, C. L., Agea, J. L. D., Izquierdo, M. D. C., & Rodríguez, D. J. (2018). Socio-emotional competencies as predictors of performance of nursing students in simulated clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 32, 122-128.

Faria, S. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M. (2019). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 457-470.

Ferrari, M., & Kim, J. (2019). Educating for wisdom.

Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21-36.

Freedman, J. & Fariselli, L. (2016). White paper: Emotional intelligence and success. Retrieved from <https://www.6seconds.org/2019/03/12/white-paper-emotional-intelligence-and-success>

Gerstorff, D., Hülür, G., Drewelies, J., Willis, S. L., Schaie, K. W., & Ram, N. (2020). Adult development and aging in historical context. *American Psychologist*, 75(4), 525.

Glück, J. (2018). New developments in psychological wisdom research: A growing field of increasing importance. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1335-1338.

Glück, J., & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. In *The scientific study of personal wisdom* (pp. 75-97). Springer, Dordrecht.

Gómez-Olmedo, A. M., Valor, C., & Carrero, I. (2020). Mindfulness in education for sustainable development to nurture socioemotional competencies: A systematic review and meta-analysis. *Environmental Education Research*, 26(11), 1527-1555.

Grimm, S. R. (2015). Wisdom. *Australasian Journal of Philosophy*, 93(1), 139-154.

Grossmann, I. (2017). Wisdom and how to cultivate it: Review of emerging evidence for a constructivist model of wise thinking. *European Psychologist*, 22(4), 233.

Grossmann, I. (2017). Wisdom in context. *Perspectives on psychological science*, 12(2), 233-257.

Grossmann, I., Weststrate, N. M., Ardelt, M., Brienza, J. P., Dong, M., Ferrari, M., ... & Vervaeke, J. (2020). The science of wisdom in a polarized world: Knowns and unknowns. *Psychological Inquiry*, 31(2), 103-133.

Hargreaves, A. 1998. "The Emotional Practice of Teaching. Teaching and Teacher Education." *An International Journal of Research and Studies* 14 (8): 835–854

Jena, L. K. (2021). Does workplace spirituality lead to raising employee performance? The role of citizenship behavior and emotional intelligence. *International Journal of Organizational Analysis*.

Jeste, D. V., & Lee, E. E. (2019). Emerging empirical science of wisdom: definition, measurement, neurobiology, longevity, and interventions. *Harvard review of psychiatry*, 27(3), 127.

Jeste, D. V., Lee, E. E., Cassidy, C., Caspari, R., Gagneux, P., Glorioso, D., ... & Blazer, D. (2019). The new science of practical wisdom. *Perspectives in biology and medicine*, 62(2), 216.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The future of children*, 3-11.

Joshanloo, M. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion*, 19(1), 183.

Kabat-Zinn, J. 2003. "Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future." *Clinical Psychology: Science and Practice* 10 (2): 144–156

Kristjánsson, K. (2020). An introduction to the special issue on wisdom and moral education. *Journal of Moral Education*, 49(1), 1-8.

Kunzmann, U., & Glück, J. (2019). Wisdom and emotion.

Markus, H. R., Ryff, C. D., Curhan, K. B., & Palmersheim, K. A. (2004). In their own words: Well-being at midlife among high school-educated and college-educated adults. *How healthy are we*, 273-319.

McKenna, B., Rooney, D., & Boal, K. B. (2009). Wisdom principles as a meta-theoretical basis for evaluating leadership. *Leadership Quarterly*, 20, 177–190.

Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging*, 23(4), 787–799.

Miller, J. P. (2007). *The Holistic Curriculum*. Toronto, ON: University of Toronto Press.  
(2012). Contemplative practices in teacher education: What I have learned. In J. Groen, J. R. Graham, & D. Coholic (Eds.), *Spirituality in education and social work: An interdisciplinary dialogue*. Waterloo, ON: Wilfred Laurier Press.

Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F. (2019). Supportare l'educazione socioemotiva attraverso un modello schoolwide. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2).

Nel, E. C. (2019). The impact of workplace bullying on flourishing: The moderating role of emotional intelligence. *SA Journal of Industrial Psychology*, 45(1), 1-9.

Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., ... & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review

with a particular focus on the school staff. *European journal of teacher education*, 42(3), 410-428.

Porter, S. (2016). A therapeutic approach to virtue formation in the classroom. In J. Baehr (ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 221–39). New York, NY: Routledge.

Rogers-Shaw, C. A., & Carr-Chellman, D. J. (2018). Developing care and socio-emotional learning in first year doctoral students: Building capacity for success. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 233-253.

Ros-Morente, A., Oriola-Requena, S., Gustems-Carnicer, J., & Filella Guiu, G. (2019). Beyond music: Emotional skills and its development in young adults in choirs and bands. *International Journal of Music Education*, 37(4), 536-546.

Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Schaie, K. W. (2016). Theoretical perspectives for the psychology of aging in a lifespan context. In *Handbook of the psychology of aging* (pp. 3-13). Academic Press.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional

Learning. A Report Prepared for CASEL. *Collaborative for academic, social, and emotional learning*.

Seal, C.R., Boyatzis, R.E., & Bailey, J.R. (2006). Fostering emotional and social intelligence in organizations. *Organization Management Journal*, 3(3), 190-209.

Seifert, T. (2005). Assessment of the Ryff scales of psychological well-being. *Retrieved October, 23, 2010*.

Sgaramella, T. M., & Foresta, L. UNRAVELING THE ROLE OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES BETWEEN FUTURE TIME PERSPECTIVE AND SUBJECTIVE WELLBEING ACROSS ADULTHOOD.

Sirigatti, S., Stefanile, C., Giannetti, E., Iani, L., Penzo, I., & Mazzeschi, A. (2009). Assessment of factor structure of Ryff's Psychological Well-Being Scales in Italian adolescents. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 259(56), 30-50.

Six Seconds (n.d). The Emotional Intelligence Network. Retrieved from: <https://www.6seconds.org/>

Skordoulis, M., Liagkis, M. K., Sidiropoulos, G., & Drosos, D. (2020). Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 521-533.

Srivastava, S., & Dey, B. (2019). Workplace bullying and job burnout: A moderated mediation model of emotional intelligence and hardiness. *International Journal of Organizational Analysis*, 28(1), 183-204.

Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215–241.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347–365.

Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36, 227–45.

Stillman, P., Freedman, J., Jorgensen, M., & Stillman, S. (2017). Coaching with Emotional Intelligence: an Experiential Approach to Creating Insight, Connection, and Purpose. *Journal of Experiential Psychotherapy/Revista de PSIHOterapie Experientiala*, 20(4).

Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71-92.

Thomas, M. L., Bangen, K. J., Palmer, B. W., Martin, A. S., Avanzino, J. A., Depp, C. A., ... & Jeste, D. V. (2019). A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE). *Journal of Psychiatric Research*, 108, 40-47.

Thomas, M. L., Bangen, K. J., Palmer, B. W., Martin, A. S., Avanzino, J. A., Depp, C. A., ... & Jeste, D. V. (2019). A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: *The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE)*. *Journal of Psychiatric Research*, 108, 40-47.

U.S. Department of Education. (2005). Character education: Our shared responsibility. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>

Vaida, S. (2016). Social-emotional competence development in young adults: A theoretical review. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai-Psychologia-Paedagogia*, 61(1), 107-122.

Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691

Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, 65(2), 163-183.

Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. New York, NY: MacMillan.

Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274.

Xiong, M., & Wang, F. (2021). Gender Effect on Views of Wisdom and Wisdom Levels. *Frontiers in Psychology*, 12.

Zacher, H., & Kunzmann, U. (2019). Wisdom in the workplace. In *Applying wisdom to contemporary world problems* (pp. 255-292). Palgrave Macmillan, Cham.

Zacher, H., & Staudinger, U. M. (2018). Wisdom and well-being. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.

Zacher, H., McKenna, B., & Rooney, D. (2013). Effects of self-reported wisdom on happiness: Not much more than emotional intelligence?. *Journal of Happiness Studies*, 14(6), 1697-1716.

## APPENDICE

**Appendice 1:** Correlazioni tra le dimensioni della saggezza e le dimensioni delle competenze sociali emotive.

		Pearson's r	p
FORNIRE CONSIGLI	- RISOLUTEZZA	0.155	0.071
FORNIRE CONSIGLI	- REGOLAZIONE EMOTIVA	0.261**	0.002
FORNIRE CONSIGLI	- INTUIZIONE	0.307***	< .001
FORNIRE CONSIGLI	- COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.180*	0.035
FORNIRE CONSIGLI	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.382***	< .001
FORNIRE CONSIGLI	- GESTIONE SOCIALE	0.147	0.088
FORNIRE CONSIGLI	- CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.426***	< .001
FORNIRE CONSIGLI	- ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.315***	< .001
FORNIRE CONSIGLI	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.164	0.055
FORNIRE CONSIGLI	- AUTOGESTIONE	0.172*	0.045
RISOLUTEZZA	- REGOLAZIONE EMOTIVA	0.332***	< .001
RISOLUTEZZA	- INTUIZIONE	0.006	0.944
RISOLUTEZZA	- COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.131	0.127
RISOLUTEZZA	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.071	0.407
RISOLUTEZZA	- GESTIONE SOCIALE	0.296***	< .001
RISOLUTEZZA	- CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.217*	0.011
RISOLUTEZZA	- ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.441***	< .001
RISOLUTEZZA	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.240**	0.005
RISOLUTEZZA	- AUTOGESTIONE	0.223**	0.009
REGOLAZIONE EMOTIVA	- INTUIZIONE	0.114	0.186
REGOLAZIONE EMOTIVA	- COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.051	0.557
REGOLAZIONE EMOTIVA	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.145	0.091
REGOLAZIONE EMOTIVA	- GESTIONE SOCIALE	0.348***	< .001
REGOLAZIONE EMOTIVA	- CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.219*	0.010
REGOLAZIONE EMOTIVA	- ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.372***	< .001
REGOLAZIONE EMOTIVA	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.223**	0.009
REGOLAZIONE EMOTIVA	- AUTOGESTIONE	0.523***	< .001
INTUIZIONE	- COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.252**	0.003
INTUIZIONE	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.451***	< .001
INTUIZIONE	- GESTIONE SOCIALE	0.119	0.167
INTUIZIONE	- CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.088	0.304
INTUIZIONE	- ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.160	0.061
INTUIZIONE	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.221**	0.009
INTUIZIONE	- AUTOGESTIONE	0.069	0.421
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.407***	< .001
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- GESTIONE SOCIALE	0.212*	0.013
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.271**	0.001
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.082	0.343
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.145	0.091
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- AUTOGESTIONE	0.070	0.418
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- GESTIONE SOCIALE	0.083	0.337
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.329***	< .001
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.210*	0.014
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.086	0.317
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- AUTOGESTIONE	0.055	0.520
GESTIONE SOCIALE	- CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.350***	< .001
GESTIONE SOCIALE	- ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.498***	< .001
GESTIONE SOCIALE	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.472***	< .001
GESTIONE SOCIALE	- AUTOGESTIONE	0.334***	< .001
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	- ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.346***	< .001
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.399***	< .001
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	- AUTOGESTIONE	0.246**	0.004
ORIENTAMENTO AL FUTURO	- AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.434***	< .001
ORIENTAMENTO AL FUTURO	- AUTOGESTIONE	0.317***	< .001
AUTOCONSAPEVOLEZZA	- AUTOGESTIONE	0.387***	< .001

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Appendice 2: Correlazioni tra le dimensioni della saggezza e le dimensioni del benessere.

		Pearson's r	p
FORNIRE CONSIGLI	- RISOLUTEZZA	0.155	0.071
FORNIRE CONSIGLI	- REGOLAZIONE EMOTIVA	0.261**	0.002
FORNIRE CONSIGLI	- INTUIZIONE	0.307***	< .001
FORNIRE CONSIGLI	- COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.180*	0.035
FORNIRE CONSIGLI	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.382***	< .001
FORNIRE CONSIGLI	- AUTOACCETTAZIONE	0.052	0.549
FORNIRE CONSIGLI	- AUTONOMIA	0.268**	0.002
FORNIRE CONSIGLI	- PADRONANZA AMBIENTALE	0.061	0.481
FORNIRE CONSIGLI	- CRESCITA PERSONALE	0.224**	0.009
FORNIRE CONSIGLI	- RELAZIONI POSITIVE	0.087	0.315
FORNIRE CONSIGLI	- SCOPO NELLA VITA	0.095	0.270
RISOLUTEZZA	- REGOLAZIONE EMOTIVA	0.332***	< .001
RISOLUTEZZA	- INTUIZIONE	0.006	0.944
RISOLUTEZZA	- COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.131	0.127
RISOLUTEZZA	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.071	0.407
RISOLUTEZZA	- AUTOACCETTAZIONE	0.279***	< .001
RISOLUTEZZA	- AUTONOMIA	0.451***	< .001
RISOLUTEZZA	- PADRONANZA AMBIENTALE	0.331***	< .001
RISOLUTEZZA	- CRESCITA PERSONALE	-0.013	0.884
RISOLUTEZZA	- RELAZIONI POSITIVE	0.037	0.667
RISOLUTEZZA	- SCOPO NELLA VITA	0.280***	< .001
REGOLAZIONE EMOTIVA	- INTUIZIONE	0.114	0.186
REGOLAZIONE EMOTIVA	- COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.051	0.557
REGOLAZIONE EMOTIVA	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.145	0.091
REGOLAZIONE EMOTIVA	- AUTOACCETTAZIONE	0.378***	< .001
REGOLAZIONE EMOTIVA	- AUTONOMIA	0.350***	< .001
REGOLAZIONE EMOTIVA	- PADRONANZA AMBIENTALE	0.432***	< .001
REGOLAZIONE EMOTIVA	- CRESCITA PERSONALE	0.092	0.284
REGOLAZIONE EMOTIVA	- RELAZIONI POSITIVE	0.198*	0.020
REGOLAZIONE EMOTIVA	- SCOPO NELLA VITA	0.257**	0.002
INTUIZIONE	- COMPORTAMENTI PROSOCIALI	0.252**	0.003
INTUIZIONE	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.451***	< .001
INTUIZIONE	- AUTOACCETTAZIONE	0.117	0.172
INTUIZIONE	- AUTONOMIA	0.200*	0.019
INTUIZIONE	- PADRONANZA AMBIENTALE	-0.047	0.585
INTUIZIONE	- CRESCITA PERSONALE	0.361***	< .001
INTUIZIONE	- RELAZIONI POSITIVE	0.085	0.321
INTUIZIONE	- SCOPO NELLA VITA	-0.036	0.676
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	0.407***	< .001
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- AUTOACCETTAZIONE	0.273**	0.001
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- AUTONOMIA	0.190*	0.026
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- PADRONANZA AMBIENTALE	0.120	0.161
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- CRESCITA PERSONALE	0.334***	< .001
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- RELAZIONI POSITIVE	0.382***	< .001
COMPORTAMENTI PROSOCIALI	- SCOPO NELLA VITA	0.158	0.066
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- AUTOACCETTAZIONE	0.203*	0.017
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- AUTONOMIA	0.112	0.194
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- PADRONANZA AMBIENTALE	0.043	0.622
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- CRESCITA PERSONALE	0.466***	< .001
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- RELAZIONI POSITIVE	0.286***	< .001
TOLLERANZA VALORI DIVERGENTI	- SCOPO NELLA VITA	0.082	0.342
AUTOACCETTAZIONE	- AUTONOMIA	0.319***	< .001
AUTOACCETTAZIONE	- PADRONANZA AMBIENTALE	0.588***	< .001
AUTOACCETTAZIONE	- CRESCITA PERSONALE	0.253**	0.003
AUTOACCETTAZIONE	- RELAZIONI POSITIVE	0.329***	< .001
AUTOACCETTAZIONE	- SCOPO NELLA VITA	0.533***	< .001
AUTONOMIA	- PADRONANZA AMBIENTALE	0.263**	0.002
AUTONOMIA	- CRESCITA PERSONALE	0.148	0.084
AUTONOMIA	- RELAZIONI POSITIVE	0.167	0.051
AUTONOMIA	- SCOPO NELLA VITA	0.187*	0.029
PADRONANZA AMBIENTALE	- CRESCITA PERSONALE	0.139	0.105
PADRONANZA AMBIENTALE	- RELAZIONI POSITIVE	0.175*	0.041
PADRONANZA AMBIENTALE	- SCOPO NELLA VITA	0.619***	< .001
CRESCITA PERSONALE	- RELAZIONI POSITIVE	0.124	0.148
CRESCITA PERSONALE	- SCOPO NELLA VITA	0.090	0.297
RELAZIONI POSITIVE	- SCOPO NELLA VITA	0.117	0.173

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

**Appendice 3:** Correlazioni tra le dimensioni delle competenze sociali emotive e il benessere.

			Pearson's r	p
GESTIONE SOCIALE	-	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	0.350***	< .001
GESTIONE SOCIALE	-	ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.498***	< .001
GESTIONE SOCIALE	-	AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.472***	< .001
GESTIONE SOCIALE	-	AUTOGESTIONE	0.334***	< .001
GESTIONE SOCIALE	-	AUTOACCETTAZIONE	0.251**	0.003
GESTIONE SOCIALE	-	AUTONOMIA	0.376***	< .001
GESTIONE SOCIALE	-	PADRONANZA AMBIENTALE	0.437***	< .001
GESTIONE SOCIALE	-	CRESCITA PERSONALE	0.076	0.377
GESTIONE SOCIALE	-	RELAZIONI POSITIVE	0.177*	0.039
GESTIONE SOCIALE	-	SCOPO NELLA VITA	0.300***	< .001
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	ORIENTAMENTO AL FUTURO	0.346***	< .001
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.399***	< .001
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	AUTOGESTIONE	0.246**	0.004
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	AUTOACCETTAZIONE	0.269**	0.001
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	AUTONOMIA	0.174*	0.041
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	PADRONANZA AMBIENTALE	0.167	0.051
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	CRESCITA PERSONALE	0.144	0.094
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	RELAZIONI POSITIVE	0.371***	< .001
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	-	SCOPO NELLA VITA	0.158	0.066
ORIENTAMENTO AL FUTURO	-	AUTOCONSAPEVOLEZZA	0.434***	< .001
ORIENTAMENTO AL FUTURO	-	AUTOGESTIONE	0.317***	< .001
ORIENTAMENTO AL FUTURO	-	AUTOACCETTAZIONE	0.340***	< .001
ORIENTAMENTO AL FUTURO	-	AUTONOMIA	0.333***	< .001
ORIENTAMENTO AL FUTURO	-	PADRONANZA AMBIENTALE	0.463***	< .001
ORIENTAMENTO AL FUTURO	-	CRESCITA PERSONALE	0.142	0.099
ORIENTAMENTO AL FUTURO	-	RELAZIONI POSITIVE	0.115	0.181
ORIENTAMENTO AL FUTURO	-	SCOPO NELLA VITA	0.478***	< .001
AUTOCONSAPEVOLEZZA	-	AUTOGESTIONE	0.387***	< .001
AUTOCONSAPEVOLEZZA	-	AUTOACCETTAZIONE	0.253**	0.003
AUTOCONSAPEVOLEZZA	-	AUTONOMIA	0.345***	< .001
AUTOCONSAPEVOLEZZA	-	PADRONANZA AMBIENTALE	0.222**	0.009
AUTOCONSAPEVOLEZZA	-	CRESCITA PERSONALE	-0.043	0.620
AUTOCONSAPEVOLEZZA	-	RELAZIONI POSITIVE	0.237**	0.005
AUTOCONSAPEVOLEZZA	-	SCOPO NELLA VITA	0.152	0.076
AUTOGESTIONE	-	AUTOACCETTAZIONE	0.316***	< .001
AUTOGESTIONE	-	AUTONOMIA	0.220**	0.010
AUTOGESTIONE	-	PADRONANZA AMBIENTALE	0.319***	< .001
AUTOGESTIONE	-	CRESCITA PERSONALE	0.080	0.350
AUTOGESTIONE	-	RELAZIONI POSITIVE	0.242**	0.004
AUTOGESTIONE	-	SCOPO NELLA VITA	0.261**	0.002
AUTOACCETTAZIONE	-	AUTONOMIA	0.319***	< .001
AUTOACCETTAZIONE	-	PADRONANZA AMBIENTALE	0.588***	< .001
AUTOACCETTAZIONE	-	CRESCITA PERSONALE	0.253**	0.003
AUTOACCETTAZIONE	-	RELAZIONI POSITIVE	0.329***	< .001
AUTOACCETTAZIONE	-	SCOPO NELLA VITA	0.533***	< .001
AUTONOMIA	-	PADRONANZA AMBIENTALE	0.263**	0.002
AUTONOMIA	-	CRESCITA PERSONALE	0.148	0.084
AUTONOMIA	-	RELAZIONI POSITIVE	0.167	0.051
AUTONOMIA	-	SCOPO NELLA VITA	0.187*	0.029
PADRONANZA AMBIENTALE	-	CRESCITA PERSONALE	0.139	0.105
PADRONANZA AMBIENTALE	-	RELAZIONI POSITIVE	0.175*	0.041
PADRONANZA AMBIENTALE	-	SCOPO NELLA VITA	0.619***	< .001
CRESCITA PERSONALE	-	RELAZIONI POSITIVE	0.124	0.148
CRESCITA PERSONALE	-	SCOPO NELLA VITA	0.090	0.297
RELAZIONI POSITIVE	-	SCOPO NELLA VITA	0.117	0.173

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001