

**Istituto nazionale per la valutazione del sistema  
educativo di istruzione e di formazione**

**WORKING PAPER N. 40/2019**

---

**Le competenze sociali ed emotive: definizioni, ruolo e criticità**

**Daria Panebianco - INVALSI, Assegnista di ricerca**

**Collana: Working Papers INVALSI**

**ISSN: 2611 - 5719**

*Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano  
in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto  
attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici*

## 1. Introduzione

Diversi studiosi, negli ultimi anni, si sono interessati al tema delle competenze sociali ed emotive in quanto caratteristiche importanti nella vita dei soggetti che promuovono il benessere individuale e il progresso sociale in termini di istruzione (raggiungimento di un titolo studio elevato, apprendimento a livello accademico, assenteismo), occupazione lavorativa (stato socioeconomico e tipo di occupazione), stato di salute in riferimento ai comportamenti agiti e agli obiettivi raggiunti (utilizzo di sostanze, gestione dell'ansia, benessere psicofisico), partecipazione civica (volontariato e adesione alla vita politica della proprio Paese), relazioni sociali (supporto ricevuto da, e reciprocato a, familiari ed amici) (OECD 2015).

Cosa debba intendersi per competenze sociali ed emotive e quali dimensioni possano ricondursi al loro interno sembra non essere ancora frutto di una scelta condivisa nel panorama scientifico nazionale ed internazionale. Tali competenze, definite anche come non cognitive, *soft* o *character skills*, si distinguono dalle competenze cognitive – o *hard skills* – in quanto quest'ultime fanno riferimento all'apprendimento di abilità come l'attenzione, la memoria e il pensiero, invece le competenze sociali ed emotive sono associate all'interazione con gli altri, al raggiungimento degli obiettivi e alla gestione delle emozioni. L'OECD (2015) – *Organisation for Economic Co-operation and Development* –, che ha recentemente disegnato un progetto di ricerca a livello internazionale volto ad indagare le competenze sociali ed emotive di gruppi di studenti di scuola primaria e secondaria di secondo grado al fine di sostenere lo sviluppo di tali abilità nei giovani, le definisce come capacità individuali che si manifestano in pattern di pensieri, sentimenti e comportamenti, che possono essere sviluppate attraverso esperienze di apprendimento formale o informale e influenzano importanti *outcomes* socio-economici nella vita degli individui. Ad esempio, l'essere perseveranti può aiutare i bambini a raggiungere obiettivi legati all'istruzione; l'autocontrollo può supportare gli adolescenti nell'astenersi dall'agire comportamenti a rischio, come l'abuso di sostanze; la pazienza può consentire agli adulti di assicurarsi un futuro, come nel caso dell'acquisto di una casa (si veda OECD 2015).

Una branca della psicologia della personalità ha elaborato un modello di personalità – *Big Five* (Costa & McCrae, 1992) – composto da cinque fattori che rappresentano alcune categorie in cui la

personalità di un soggetto può essere classificata: (O) *openness* – apertura all’esperienza; (C) *conscientiousness* coscienziosità; (E) *extraversion* – estroversione; (A) *agreeableness* – amicalità; (N) *neuroticism* – stabilità emotiva. Seppure venga riconosciuta l’importanza di queste cinque aree in letteratura, non si è raggiunto un accordo sulle componenti specifiche che definiscono ogni categoria del modello *Big Five*.

Ispirandosi a questo modello, nel corso del tempo gli studiosi del tema hanno cercato di definire le dimensioni delle competenze sociali ed emotive e, ad un livello più specifico di astrazione, le sottodimensioni al loro interno idonee a descrivere le singole abilità. John and de Fruyt (2015) propongono un modello di tali *skills* – *Social and Emotional Big Five* – che racchiude cinque delle dimensioni delle competenze sociali ed emotive maggiormente presenti in letteratura, trovando elevato consenso tra diverse fonti del settore (Denham et al., 2002; McClelland & Cameron, 2012; etc.). Il *Social and Emotional Big Five* include le seguenti *domain*:

- *Coinvolgimento personale*: la capacità degli individui di interagire con gli altri. Qui è possibile distinguere l’abilità di costruire reti sociali e mantenere relazioni stabili; l’entusiasmo, l’interesse e la capacità di godersi la vita; l’assertività, che consiste nell’elaborazione di una propria opinione e nell’accettazione di quelle altrui.
- *Collaborazione*: l’abilità dei soggetti di rafforzare il coinvolgimento personale nelle relazioni con gli altri, che è associata al considerare gli altri come compagni, amici, familiari. Sottodimensioni di questa area sono la gentilezza e il prendersi cura degli altri; il rispetto per il prossimo; la fiducia e quindi il riconoscere gli altri come soggetti dotati di buone intenzioni; le relazioni equilibrate, che include il saper vivere con gli altri in armonia; la reverenza per i genitori e la famiglia in generale.
- *Compimento di task*: l’idoneità delle persone a raggiungere gli obiettivi. Qui si fa riferimento all’autodisciplina, l’essere abili nell’allontanare le distrazioni e raggiungere ciò che ci si è prefissati; all’organizzazione, cioè la pianificazione e l’esecuzione delle attività preposte al conseguimento degli obiettivi a lungo termine; alla responsabilità; all’essere orientati agli obiettivi, che include la definizione di determinati standard e il lavorare intensamente per ottenere quanto desiderato.

- *Coinvolgimento dell'intelletto*: il dedicarsi al proprio intelletto, che si traduce in curiosità, profondo interesse e passione per l'apprendimento; immaginazione creativa, cioè pensare ad un nuovo modo di guardare alle cose; interesse per l'estetica, come l'arte e la bellezza espressa attraverso musica e recitazione; autonomia.
- *Controllo delle emozioni*: la capacità delle persone di gestire le emozioni. Questa dimensione fa riferimento alla resistenza allo stress, e quindi alla gestione dell'ansia e alle modalità di risposta allo stress; alla sicurezza di sé, cioè l'essere speranzosi circa se stessi e la propria vita nonché fiduciosi delle proprie qualità e abilità; al controllo delle emozioni, come la messa in atto di strategie per regolare sentimenti di rabbia o irritazione; all'autostima, cioè il riconoscersi un valore e il possesso di abilità; al modo di pensare sempre in evoluzione, quindi credere nel cambiamento, che gli esseri umani possono sempre migliorare ed imparare.

Srivastava et al. (2003) riconoscono una caratteristica specifica alle *social and emotional skills* che consiste nella malleabilità delle medesime. Questo significherebbe che tali competenze si sviluppano progressivamente nel corso del tempo e, al bagaglio di quelle già possedute, se ne possono aggiungere ulteriori attraverso l'apprendimento e il supporto ricevuto nel contesto familiare, scolastico e comunitario in generale. Le competenze in oggetto, nello specifico, emergono alla nascita e vengono influenzate sin dalle prime esperienze col mondo esterno, guidando il bambino nella comprensione del suo ambiente di riferimento. Quando gli adulti accolgono i bisogni degli infanti, questi acquisiscono la capacità di controllo delle loro emozioni e sviluppano relazioni sociali equilibrate (Eisenberg et al., 2010). L'acquisizione delle competenze sociali ed emotive avviene all'interno della famiglia attraverso le attività che si espletano a casa e l'interazione con i genitori; nel contesto scolastico durante le attività curricolari ed extracurricolari; negli spazi comunitari mediante la partecipazione ad attività culturali, il coinvolgimento in reti sociali e l'accesso a risorse; nel luogo di lavoro tramite la formazione ricevuta e lo stile lavorativo appreso. L'importanza di questi contesti di riferimento assume una connotazione diversa a seconda della fase di vita delle persone, per cui alcuni di essi si configurano cruciali durante l'infanzia e l'adolescenza, altri invece quando i soggetti raggiungono l'adulthood. Alcuni studi hanno investigato nello specifico come le competenze sociali ed emotive possono produrre cambiamenti a seconda della fase del ciclo di vita dei soggetti. Il *National Longitudinal Study of Youth* (NLSY) suggerisce che elevati livelli di autostima aiutano i giovani a

completare gli studi al college; il *Canadian Youth in Transitions Study* (YITS) mostra come l'autoefficacia influenzi l'*income* degli adulti e incrementi la loro produttività a lavoro; i *Korean Youth Panel Studies* (KYPS) dimostrano che l'autostima e il senso di responsabilità contribuiscono a ridurre i tassi di vittimizzazione nei giovani e negli adulti (si veda OECD 2015). Le competenze sociali ed emotive giocano un ruolo rilevante non solo per le persone che le possiedono, in quanto incrementano il loro benessere individuale, ma anche per il contesto relazionale e sociale in cui sono incastonati, che ne può beneficiarne indirettamente, incrementando così il benessere collettivo e il progresso sociale.

Accanto all'aspetto definitorio delle abilità in oggetto, e quello riguardante le sottodimensioni che dovrebbero essere incluse all'interno di un *framework* più generale che individui le principali *domain* di ognuna di esse, un'altra questione dibattuta tra gli studiosi concerne gli strumenti di misurazione di queste *skills*, attorno ai quali non si è raggiunta una visione condivisa. Una modalità di misurazione particolarmente diffusa è la cosiddetta *self-reported measure* (John and Srivastava, 1999), cioè agli studenti si chiede di valutare il livello percepito delle competenze sociali ed emotive possedute attraverso una scala Likert con un punteggio massimo che può raggiungere il valore 5, informazioni che possono essere veicolate anche dai genitori, dagli insegnanti o dal gruppo dei pari. Questo tipo di misurazione, però, ha lo svantaggio di risentire particolarmente del pregiudizio del soggetto intervistato. King & Wand (2007), pertanto, hanno proposto il ricorso a vignette in maniera da consentire alla persona di esprimere un giudizio su ipotetici soggetti individuati in vignette per poi compiere la medesima operazione su sé stessi. Il rischio, in questo caso, è quello della desiderabilità sociale, per cui vi sarà la tendenza del soggetto a voler colpire positivamente l'intervistatore annoverando abilità in realtà non possedute, e della conformità al gruppo, per cui la persona vorrà mostrare i medesimi livelli di competenze del gruppo di riferimento.

## **2. SSES: uno studio internazionale sulle competenze sociali ed emotive**

L'OECD, nell'anno 2017, ha avviato lo studio SSES (*Study of Social and Emotional Skills*), un progetto di ricerca internazionale al quale l'Italia partecipa e nel quale sono coinvolta come ricercatrice del team di lavoro italiano, nel tentativo di conferire maggiore ordine al vasto panorama degli studi sulle competenze sociali ed emotive, ancora vago per certi aspetti, attraverso la rilevazione delle abilità in oggetto in diverse popolazioni di studenti appartenenti a contesti socio-culturali variegati. Nello specifico, lo studio, si propone i seguenti obiettivi:

- raccogliere informazioni affidabili sulle capacità sociali ed emotive degli studenti delle città e dei Paesi che partecipano allo studio;
- individuare alcune caratteristiche degli individui, della famiglia e della scuola che possono rafforzare od ostacolare lo sviluppo di queste abilità;
- dimostrare la validità, l'affidabilità e la comparabilità delle informazioni raccolte sulle competenze sociali ed emotive tra diverse popolazioni di studenti e in diversi contesti;
- identificare politiche, pratiche e condizioni ambientali che favoriscono o impediscono lo sviluppo di tali importanti abilità.

L'OECD intende sviluppare la ricerca coinvolgendo almeno 10-12 città o Paesi nel contesto internazionale, ponendo l'attenzione sulle competenze sociali ed emotive di due gruppi di studenti, rispettivamente di 10 e 15 anni. Le competenze sociali ed emotive vengono classificate all'interno di cinque principali *domain*:

1. Gestione delle emozioni (stabilità emotiva)
2. Coinvolgimento con gli altri (l'essere estroversi)
3. Collaborazione
4. Performance orientata al raggiungimento degli obiettivi
5. Apertura mentale (apertura all'esperienza)
6. Abilità composte

Riprendendo il framework delle competenze sociali ed emotive dello studio SSES, si riporta di seguito un approfondimento circa le principali aree in cui tali abilità rientrano e come queste si declinano in termini di sottodimensioni all'interno di ogni categoria.

La dimensione della gestione delle emozioni comprende le *skills resistenza allo stress* (l'efficacia nel moderare l'ansia e l'essere in grado di risolvere i problemi); *ottimismo* (l'avere aspettative positive e ottimistiche per sé e nei riguardi della vita in generale); *controllo delle emozioni* (l'adozione di strategie efficaci per contenere la rabbia e il senso di irritazione di fronte alle frustrazioni).

Il coinvolgimento con gli altri include *socievolezza* (l'essere capace di approcciarsi agli altri, sia amici che non, costruendo e mantenendo connessioni sociali); *assertività* (l'essere in grado di esprimere con sicurezza le proprie opinioni, i propri bisogni e sentimenti nonché di esercitare influenza sociale); *energia* (l'affrontare la vita quotidiana con energia, entusiasmo e spontaneità). La collaborazione fa riferimento all'*empatia* (il mostrare gentilezza e cura nei riguardi degli altri e del loro benessere, che favorisce l'instaurazione di relazioni caratterizzate da vicinanza emotiva); alla *fiducia* (il guardare alle buone intenzioni del prossimo e perdonare coloro che hanno sbagliato); alla *cooperazione* (il vivere in armonia con gli altri e valorizzare l'interconnessione tra le persone).

La performance orientata al raggiungimento degli obiettivi racchiude la *responsabilità* (la capacità di onorare gli impegni, l'essere puntuali ed affidabili); l'*autocontrollo* (l'evitare distrazioni e il concentrare l'attenzione sull'impegno di quel momento al fine di raggiungere gli obiettivi personali); la *persistenza* (il persistere in un'attività sino portarla a termine); la *motivazione al successo* (il definire degli standard elevati per se stessi e lavorare duramente sino al raggiungimento dei medesimi).

L'apertura mentale abbraccia la *curiosità* (l'interesse per nuove idee e la passione per l'apprendimento, la comprensione e una mentalità curiosa); la *tolleranza* (l'essere aperti a diversi punti di vista, il valorizzare la diversità e l'apprezzare culture diverse); la *creatività* (lo sviluppare un nuovo modo di pensare o fare le cose attraverso l'esplorazione, l'apprendimento dal fallimento e l'intuizione).

Vi sono poi le abilità composte, che sono costituite dalla combinazione di alcune competenze importanti in quanto consentono di comprendere certi aspetti del comportamento e influenzano diverse sfere della vita del soggetto. Esse includono: *self-efficacy* (il credere nelle proprie capacità, l'eseguire i compiti e il raggiungere gli obiettivi); *pensare in maniera critica/indipendenza* (la capacità di valutare le informazioni e interpretarle attraverso analisi autonome); *autoriflessione e metacognizione* (la consapevolezza dei processi interiori e delle esperienze soggettive, come pensieri e sentimenti, e la capacità di riflettere e articolare tali esperienze) (OECD, 2017).

Lo studio SSES, oltre ad investigare le competenze sociali ed emotive attraverso interviste a giovani studenti, ha lo scopo di coinvolgere nella misurazione delle medesime anche i genitori e la scuola, in quanto si configurano come importanti contesti in cui l'apprendimento e lo sviluppo di tali abilità avviene. L'impatto dei contesti di apprendimento su queste abilità è riconducibile sia ad elementi

diretti, che attengono alla relazione con il soggetto, sia a fattori concernenti il contesto in cui la persona è inserita. Più nello specifico, i genitori possono contribuire al rafforzamento delle competenze dei figli attraverso lo stile educativo e l'interazione con loro, come nel caso della lettura di un libro al bambino, della condivisione dei pasti o del giocare insieme, favorendo ciò la costruzione di legami caratterizzati da una forte vicinanza emotiva. Inoltre, le abilità sociali ed emotive possono essere influenzate dallo stato socio-economico e di salute della famiglia, da eventi stressanti, come maltrattamenti o violenze intra-familiari, nonché dal grado di coinvolgimento dei genitori a scuola. La stessa cosa può dirsi per il contesto scolastico, cioè gli insegnanti attraverso attività curriculari ed extracurriculari possono creare un clima aperto ed accogliente nelle classi ed organizzare attività ricreative e socializzanti legate allo sport o all'arte, cosicché gli studenti durante l'apprendimento di specifiche competenze potenziano anche quelle sociali ed emotive.

Gli esiti di questo studio potranno fare luce su una definizione comune di *social and emotinal skills* sia in termini di dimensioni generali che di sottodimensioni di tutte le abilità capaci di favorire il benessere delle persone a prescindere dal contesto demografico e socio-culturale di riferimento, nonché sugli strumenti più idonei ed affidabili per la loro misurazione, generando importanti suggerimenti per l'attivazione di buone pratiche per l'acquisizione e il rafforzamento di queste competenze nel contesto familiare, scolastico/lavorativo e comunitario in generale, così da favorire anche il progresso sociale.

### **3. Uno sguardo al contesto italiano**

Nel contesto italiano, l'attenzione degli studiosi per le competenze sociali ed emotive e la loro influenza sulle diverse sfere della vita degli individui comincia negli anni '80 del secolo scorso. I primi manuali aventi ad oggetto tali abilità vertono sugli aspetti definatori del tema e consistono prevalentemente in traduzioni in lingua italiana degli studi presenti in letteratura.

La traduzione del lavoro di McGinnis *et al.* (a cura di Folgheraiter 1986), il "Manuale di insegnamento delle abilità sociali" nella versione italiana, si rivolge alla figura professionale degli insegnanti italiani nelle vesti di presentazione di un curriculum specifico per lo sviluppo delle competenze socio-relazionali di base. Si pone l'attenzione sulla sfera della socialità, "lo stare in rapporto costruttivo e reciprocamente gratificante con l'altro" (Folgheraiter 1986, p. 5), una caratteristica degli esseri umani non innata, ma che si apprende e si migliora nel tempo. Secondo l'autore, l'insegnante, in quanto attore nella rete delle relazioni della classe, deve intervenire sulla capacità degli alunni di costruire e



comprendere le relazioni e gli agiti degli altri compagni. Vi sono casi in cui, però, l'insegnante è chiamato a mettere in atto interventi più direttivi e competenti nel campo delle abilità sociali: è il caso dei bambini portatori di handicap mentale. Questi non può aiutare il bambino con proibizioni o sollecitazioni a non fare, ma deve assumere un orientamento psicologico diverso capace di offrire alternative idonee, e ci avviene attraverso l'insegnamento delle abilità sociali. L'handicap mentale, infatti, genera una carenza di abilità, tra cui anche quella della socialità, sulla quale si deve intervenire e queste devono essere insegnate in modo diretto. In questo lavoro, le abilità sociali possono suddividersi in cinque sezioni: abilità pre-requisite per la vita di classe; abilità per fare o mantenere amicizie; abilità di gestione delle emozioni; abilità per controllare l'aggressività; abilità per gestire lo stress. Queste non possono essere spiegate, bensì mostrate, e si deve avere l'opportunità di fare pratica nel contesto appropriato. A tal fine, McGinnis *et al.* hanno introdotto il metodo dell'apprendimento per alunni delle scuole elementari e medie che consta di quattro fasi: *modeling* (osservazione di un modello che espleta un comportamento); *role playing* (simulazione di un ruolo da parte dell'osservatore); *feedback* (informazione retroattiva da parte dei compagni o degli insegnanti sul comportamento agito); *generalizzazione* (tecniche che aiutano il soggetto a riprodurre quanto appreso in altre situazioni del quotidiano).

Scabini & Gilli (1992) mettono in luce come il bambino non sia isolato ma in continua interazione con i soggetti del suo contesto di riferimento, quello familiare *in primis*, pertanto dotato di abilità interattive sin dalla nascita. Emerge una figura di bambino socialmente competente, "abile nell'entrare in relazione sia a livello cognitivo che emotivo che sociale con le persone che costituiscono il suo mondo" (p. 147). Secondo gli studiosi, la precocità della capacità di relazione del bambino si differenzia a seconda del genitore con il quale è in rapporto e questi è inoltre capace di diverse modalità relazionali. Per esempio, già a tre mesi di vita il bambino è in grado di distinguere tra il comportamento materno e quello paterno e di reagire in maniera diversa a ciascuno dei genitori. Sin da piccoli i bambini possono comprendere i sentimenti di coloro che li circondano e partecipano a situazioni di conflitto, fornendo aiuto in esse, nonché riescono a mettere in atto giochi di finzione. Gli autori riportano anche alcuni studi che si focalizzano sulla competenza emotiva e sociale dei bambini ad un anno di vita, sottolineando come questa permetta loro di cogliere i propri stati affettivi e quelli altrui e di capire se vi è empatia nel prossimo. Il bambino è dotato di competenza sociale meglio definita dagli autori come "competenza familiare", in quanto sarebbe il tipo di relazione

familiare a stimolare il suo apprendimento. Il suo desiderio e la curiosità di sentirsi soggetto attivo nell'interazione familiare determina il suo sviluppo emotivo e sociale.

Albanese *et al.* (2008) dedicano un volume alla definizione delle emozioni e delle competenze emotive, riprendendo alcuni lavori sia nel campo della psicologia che dell'educazione. Per gli autori, la competenza emotiva “va intesa come l'insieme delle capacità che consentono di riconoscere, comprendere, rispondere coerentemente alle emozioni altrui e di regolare l'espressione delle proprie” (p. 11). Nello specifico, alcuni degli autori (Lafortune L., Pierre, Martin D.) si focalizzano sullo sviluppo della competenza emotiva, che collocano in una prospettiva cognitiva e la riferiscono all'aiuto espletato da parte dei genitori ai figli nell'apprendimento della matematica, presentando l'esito di uno studio volto alla validazione di attività interattivo-riflessive in matematica per garantire l'aiuto scolastico a casa; alla descrizione di tali attività, riservando particolare attenzione alla componente affettiva legata alla competenza emotiva; alla percezione degli alunni nelle credenze dei genitori per quanto concerne la matematica. Applicando le idee di Saarni (1999) all'apprendimento di questo insegnamento da parte degli alunni, in un'ottica meta-cognitiva e riflessiva, gli autori propongono un modello di competenza emotiva che consta di otto componenti: consapevolezza dei propri stati emotivi (il riconoscimento delle emozioni che si vivono e i legami tra tali emozioni e gli avvenimenti che li causano e queste stesse emozioni); capacità di riconoscere e comprendere le emozioni degli altri, complementare al riconoscimento delle proprie emozioni e reazioni; capacità di utilizzare il vocabolario associato alle emozioni con l'aiuto di parole, immagini o simboli, che favorisce la comunicazione agli altri delle proprie emozioni, la loro contestualizzazione e il confronto con quelle altrui; capacità di empatia, fondamentale per la costruzione di relazioni con gli altri; capacità di comprendere che lo stato emotivo interno che non corrisponde necessariamente a ciò che è espresso; capacità di gestire le emozioni di avversione o di sconforto attraverso l'adozione di strategie di autoregolazione; consapevolezza della natura delle relazioni o della comunicazione, che è associata alle emozioni e alle relazioni reciproche; capacità di accettare le proprie esperienze emotive e di sviluppare un sentimento di auto-efficacia, che è associata a ciò che riteniamo sia socialmente accettabile come stabilità emotiva (pp. 158-161).

All'inizio di questo secolo, Corradini (2009) opera una riflessione sulle competenze sociali e civiche dell'Unione Europea e l'educazione alla convivenza civile, citando a tale fine la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 10 novembre 2005. Essa afferma che le competenze sociali implicano “competenze

personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario” (p. 165). Lo studioso mette in evidenza che non è più sufficiente la conoscenza di quello che possiamo fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimale, ma diventa di fondamentale importanza, nella società odierna, anche acquisire la capacità di negoziare, di creare fiducia, di superare lo stress, le frustrazioni e i pregiudizi per vivere in armonia con gli altri.

Elia e Cassiba (2009), in un manuale sulla valutazione delle competenze sociali, si interessano al tema dell’analisi e valutazione delle *social skills* nei bambini in età prescolare, in quanto costituisce il momento in cui si costruiscono e rafforzano le capacità di interazione in diversi contesti e si creano connessioni con soggetti differenti dai familiari. Le autrici cercano di rispondere alle domande su come misurare la competenza sociali e sugli indicatori che si devono prendere in considerazione nell’osservazione di un bambino in età prescolare. Il contributo in oggetto mette in evidenza come non si sia ancora raggiunto un accordo, nell’ambito della psicologia dello sviluppo, sulla definizione della competenza sociale infantile e propone una rassegna di alcune delle definizioni maggiormente diffuse in letteratura: “l’efficacia delle risposte dell’individuo nelle specifiche circostanze di vita” (Goldfried, D’Urzilla, 1969); “la capacità dell’organismo di interagire in maniera efficace con l’ambiente” (White, 1959); “il giudizio espresso dagli altri sull’efficacia del proprio comportamento” (McFall, 1982); “la capacità di generare comportamenti adeguati” (Trower, 1982); “aspetti del comportamento sociale che sono importanti per prevenire la psicopatologia nei bambini e negli adulti” (Putallaz, Gottman, 1969); “è competente colui che è capace di utilizzare le risorse ambientali e quelle personali per raggiungere buoni risultati di sviluppo” (Waters, Sroufe, 1983) (Elia e Cassiba, 2009, p.41). Dal punto di vista delle studiose, gli autori citati si focalizzano su diversi aspetti delle competenze in oggetto: dalle capacità socio-cognitive del soggetto ai comportamenti degli altri e ai loro giudizi, sino alla prevenzione del rischio prosociale. Il volume propone una sistematizzazione del costrutto in questione ad opera di Rose-Krasnor (1997), la quale ha identificato un modello a tre livelli organizzati gerarchicamente tra di loro, frutto della sistematizzazione dei principali approcci in materia. Il modello elaborato è chiamato “prismatico” e considera la competenza sociale come un concetto multistratificato, all’interno del quale si possono distinguere tre livelli: livello delle abilità (motivazioni e abilità), come ad esempio empatia, comunicazione, capacità di risolvere i problemi; livello degli indici (dominio del sé e dominio dell’altro), che è associato ai bisogni di autonomia e

affiliazione insiti nell'essere umano; livello teorico (efficacia nelle interazioni), cioè la capacità di soddisfare le necessità di sviluppo nel breve e nel lungo termine. Le autrici del libro riconoscono un elemento comune nei lavori evidenziati, l'efficacia nelle interazioni sociali, pertanto definiscono la competenza sociale come la capacità di gestire efficacemente le relazioni sociali e di conciliare, nel tempo e in situazioni diverse, il perseguimento dei propri scopi personali e il mantenimento di relazioni positive con gli altri. Inoltre, suggeriscono alcune griglie di osservazione, come strumenti di analisi per la valutazione della competenza sociale, che si basano sulla metodologia Q-sort, adoperata di solito per descrivere i comportamenti che si vogliono osservare, i quali costituiscono i cosiddetti item Q-set. Vi sono poi alcune ricerche che analizzano le competenze emotive e sociali in ambito clinico per spiegare la loro influenza sulla vita dei soggetti affetti da patologie. Ad esempio, De Giacomo *et al.* (2013) hanno esaminato e comparato le abilità cognitive, sociali ed emotive di 20 bambini sordi ai quali erano applicati impianti cocleari e 20 bambini non affetti da problematiche dell'udito tra i 4 e i 16 anni di età. Per la valutazione delle competenze sociali gli studiosi hanno adoperato la *Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS)*, uno strumento di misurazione delle *skills* personali e sociali necessarie nella vita quotidiana. Le aree indagate attraverso questa scala includono la comunicazione, le abilità motorie e la socializzazione. I risultati dello studio suggeriscono che l'età in cui viene predisposto un impianto cocleare può essere associata ad un accrescimento o diminuzione delle difficoltà emotive e pro-sociali, in particolare l'accesso precoce all'impianto può migliorare la favella dei bambini e favorire lo sviluppo del linguaggio, nonché successivamente diminuire le problematiche attinenti alla sfera emotiva (ad esempio, sentimenti di solitudine dovuti alla non accettazione da parte del gruppo dei pari), consentendo così la costruzione di relazioni positive con i coetanei. Altri studi si focalizzano su alcuni aspetti della personalità dei bambini in età prescolare e le loro competenze sociali ed emotive. Sette *et al.* (2016), per esempio, indagano il potenziale ruolo protettivo di alcune componenti della conoscenza emotiva, così come il riconoscimento delle emozioni e delle situazioni, nel rapporto tra la timidezza dei bambini di età compresa tra i 23 e 77 mesi e il loro funzionamento socio-emotivo. Gli insegnanti della scuola d'infanzia dei soggetti reclutati nello studio hanno valutato le competenze sociali dei bambini attraverso lo strumento di misurazione *Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30)*, una scala che comprende le seguenti dimensioni: competenze sociali, rabbia/aggressione, ansietà. Nello specifico delle competenze sociali, vengono misurati 7 item che attengono all'interazione dei bambini in classe, come ad esempio la capacità di negoziare soluzioni in caso di conflitti. Gli autori hanno dimostrato che il riconoscimento delle emozioni e delle situazioni è positivamente associato alle competenze

sociali del bambino, e la timidezza positivamente correlata al rifiuto da parte del gruppo dei pari e alla dimensione dell'ansietà.

Di Francesco *et al.* (2015) presentano gli esiti dell'indagine "PIAAC Italia" (PIAAC-IT) dell'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori nel 2014, la quale è collegata alla prima indagine "Survey of Adult Skills" realizzata nell'ambito del *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) dell'OCSE, una valutazione internazionale delle *skills* di soggetti adulti dai 16 ai 65 anni che mirava a misurare le principali abilità cognitive e lavorative necessarie agli individui per inserirsi nel contesto sociale di riferimento. Lo studio PIAACIT aveva lo scopo di comprendere come le dimensioni non cognitive sono correlate a quelle cognitive, nonché il ruolo che queste possono giocare nell'acquisizione di competenze sociali, nello sviluppo individuale e nell'ottenimento del successo. Le competenze non cognitive che sono state indagate sono le seguenti: perdita di controllo; coscienziosità; apertura mentale; proattività; positività; orientamento all'agire e all'apprendimento; *self-efficacy* a lavoro. I soggetti intervistati sono stati selezionati tra le persone che avevano partecipato al primo ciclo di indagine PIAAC-OCSE (2011/2012). I risultati dell'indagine indicano che i livelli di competenze funzionali al lavoro e alla vita sociale dei soggetti non sono associati solo a variabili ascritte e socio-demografiche ma anche a fattori di natura psicologica. Per quanto concerne le correlazioni all'interno del gruppo delle dimensioni non cognitive, è emersa una forte associazione tra la misura della positività e quelle della coscienziosità, dell'orientamento all'apprendimento e della proattività. Infine, è stato dimostrato esserci una correlazione tra i punteggi ottenuti nei test eseguiti sulle dimensioni cognitive e quelli sull'apertura mentale e sull'orientamento all'apprendimento, confermando ciò un mutuo rinforzo di queste variabili.

Da quanto osservato, sembra chiaro che le cosiddette abilità non cognitive siano importanti per la crescita della persona, per la sua collocazione nel contesto societario, per lo sviluppo di relazioni sociali gratificanti e per il raggiungimento del suo benessere complessivo. Nonostante l'impegno degli studiosi nella definizione e misurazione delle competenze sociali ed emotive, c'è ancora l'esigenza di ulteriori approfondimenti per capire come i responsabili politici, i professionisti coinvolti e i ricercatori possono contribuire a sviluppare e potenziare queste *skills*. Inoltre, anche nel contesto italiano non si riscontra un consenso comune rispetto alle dimensioni che definiscono le abilità in oggetto, soprattutto a livello più specifico delle sotto-aree incluse all'interno di ogni categoria, generando ciò criticità e non omogeneità nella raccolta delle informazioni ad esse riferite e

nella metodologia per la loro misurazione. È possibile costruire un paradigma delle competenze non cognitive suscettibile di essere utilizzato in contesti diversificati per cultura, società e demografia? A questa domanda cercherà di trovare risposta lo studio SSES dell'OECD sopra citato.

#### **4. Resistenza allo stress e teamwork**

In una società in cui è richiesta la capacità di destreggiarsi in molteplici sfere della vita sociale per ottenere il successo, come quella odierna, la tolleranza allo stress si caratterizza come una delle caratteristiche principali che una persona deve sviluppare per mantenere un buono stato di benessere psico-fisico. Lo stress, infatti, può essere causa di molti disagi e patologie che possono colpire il cuore, il fegato e la mente, generando così dei costi sociali che devono essere sostenuti dallo Stato e dalla comunità in generale.

Reynolds Jenner (1986) afferma che affrontare lo stress non significa esclusivamente far fronte alle difficoltà che si presentano di volta in volta, ma ciò richiede lo sviluppo di *skills* che consentono di guardare in avanti e pianificare, di acquisire risorse e prendere decisioni, di incorporare nuove abitudini che non includano nuove pressioni. La studiosa spiega come fonte di stress possono essere eventi che sono legati alla sfera familiare, come un lutto o una separazione, o all'ambito lavorativo, così come una promozione o un trasferimento. Nella vita di tutti i giorni, siamo chiamati all'interazione con gli altri, come la partecipazione a riunioni, al rispetto di scadenze, a mettere in atto performance di un livello che deve superare quello degli altri attori coinvolti. La possibilità del fallimento per è sempre in agguato, generando così paura, così come l'esistenza di vincoli nell'espletamento delle nostre azioni causa un senso di frustrazione e rabbia. Paura e rabbia costituiscono le principali dimensioni dello stress, e questo include reazioni emotive e fisiche. Naturalmente ci sono soggetti più vulnerabili allo stress di altri, ma nessuno può definirsi immune. Secondo quanto riportato dall'autrice, una buona alimentazione e una attività fisica regolare possono combattere gli effetti fisici dello stress, mentre l'abilità di lasciar andare frustrazione e paura costituisce la migliore risposta emotiva. L'essere ottimisti e il focalizzarsi sul futuro sono atteggiamenti rilevanti per mantenere il benessere mentale.

Per quanto concerne lo stress nel contesto scolastico e accademico, alcuni studi hanno dimostrato che lo stress relativo al rendimento è negativamente associato con lo stato di salute psicofisica degli studenti (Shokri et al. 2007). Wey *et al.* 2017, ad esempio, hanno investigato l'influenza degli stili di



pensiero sulle strategie di gestione dello stress tra studenti di scuola secondaria in Cina, dimostrando come questa sia una variabile predittiva delle capacità di resistenza allo stress. Gli studiosi mettono in evidenza come gli insegnanti possano giocare un ruolo importante nel sostenere gli studenti a gestire lo stress attraverso attività all'interno della classe che stimolino la loro creatività.

L'abilità a gestire lo stress, in Italia e non solo, sembra diventare anche una caratteristica essenziale per l'ottenimento di un lavoro nel mondo delle aziende. L'Università Ca' Foscari Venezia ha condotto un'indagine-test nel 2013, nello specifico il Servizio Placement, su un campione simbolico di aziende di livello internazionale per individuare quali sono i requisiti richiesti oggi per l'assunzione nel mondo del lavoro. Il 21% delle aziende che ha partecipato all'indagine ha dichiarato di ricorrere alla *stressed interview* nei colloqui di lavoro, in alternativa o insieme a modalità più consolidate come la prova individuale o di gruppo su un caso aziendale (32%). Questo significa che il personale addetto al reclutamento può adottare un atteggiamento scortese durante il colloquio per mettere alla prova il candidato e le sue possibili reazioni in situazioni sfavorevoli (si veda il report dell'Università in questione).

Una branca della psicologia, la psicologia della salute nel contesto lavorativo, si è focalizzata negli ultimi anni sul tema dello stress e della resilienza, la capacità di adattarsi in modo efficace e di crescere in contesti di vita molto stressanti. I fattori che predicono l'esito positivo della condizione di stress, in termini di benessere psico-fisico, possono essere diversi, alcuni fanno riferimento a risorse interne – caratteristiche personali – altri a risorse esterne – caratteristiche dell'ambiente sociale. Un ruolo importante è riconosciuto al supporto sociale percepito e ricevuto nelle reti sociali in cui il soggetto è incastonato (Vaux, 1988) e alla qualità delle relazioni costruite dai soggetti. Entrambi i fattori sembrerebbero associati ad un miglior adattamento psicologico e a positivi esiti di natura fisiologica (Uchino *et al.*, 1996).

Come emerge dall'indagine dell'Università Ca' Foscari Venezia, anche la capacità di saper lavorare in gruppo rappresenta una qualità che un lavoratore che vuole fare carriera deve possedere ai tempi odierni. Se per molti anni sono stati privilegiati l'apprendimento cognitivo e la competizione, trascurando l'educazione alle relazioni e alla cooperazione, negli ultimi anni si è fatta strada l'idea che il gruppo sia una risorsa che può migliorare la performance e favorire il raggiungimento degli obiettivi. A partire dalla scuola, contesto educativo in cui il soggetto comincia a relazionarsi con *alters* diversi da quelli facenti parte del suo ambiente familiare, la persona, che porta con sé le proprie

esperienze, paure ed aspirazioni, può essere formata non all'individualismo ma allo sviluppo di abilità relazionali che favoriscono il raggiungimento del benessere non solo individuale ma anche collettivo.

Compito degli insegnanti, allora, dovrebbe essere quello di creare un clima favorevole al lavoro di team, allo sviluppo, negli studenti, di un sentimento di appartenenza al gruppo, luogo dove questi possono trovare occhi che apprezzano le loro qualità e promuovono il cambiamento individuale.

Bravo *et al.* (2016) si sono interessati allo studio dell'efficacia del lavoro di gruppo nella formazione degli studenti universitari. Gli autori mettono in luce come recentemente molte università e scuole di business abbiano dedicato particolare attenzione, nei loro programmi di formazione, al lavoro di gruppo degli studenti, in quanto cambiando la prospettiva dell'apprendimento questi possono essere dotati di strumenti utili da spendere nel mondo del lavoro. Ad esempio, l'esperienza vissuta con altri studenti che hanno differenti opinioni e culture migliora le capacità del soggetto di risoluzione dei problemi. L'obiettivo principale dello studio era quello di indagare gli effetti del compimento di certe attività coinvolte nei processi di teamwork sulle performance complessive del gruppo. A tal proposito, 123 studenti al primo anno di università hanno compilato un questionario mirato ad analizzare le loro percezioni dei processi del lavoro di squadra e dei risultati raggiunti. Il lavoro di ricerca condotto dimostra che i processi del lavoro di gruppo, suddivisi nelle categorie della transizione, dell'azione e dei processi interpersonali, determinano la percezione degli studenti circa il raggiungimento degli obiettivi, il miglioramento delle loro abilità e dell'attitudine generale attorno al team, potenziando complessivamente le performance del teamwork. I processi di transizione costituiscono un fattore determinante nello spiegare il raggiungimento degli obiettivi, per cui stabilire goal, regole e linee guida, nonché valutare le aree di competenza dei membri del team, sono attività cruciali per gli studenti al fine di percepire gli obiettivi che sono stati raggiunti. Ciò implica, sottolineano gli autori, che gli insegnanti devono porre l'enfasi sui benefici dello sviluppo di processi di azione al fine di migliorare le capacità del team. Bisogna altresì monitorare i progressi raggiunti e il coordinamento del gruppo sia per garantire il successo dei task nel lavoro di gruppo, sia per l'importanza di queste attività nella carriera degli studenti.

Gibert *et al.* (2017) individuano una lista di 14 *soft skills* che sono importanti ai fini di un buon lavoro di gruppo nella collaborazione scientifica, basandosi sulla loro esperienza di corsi di studio impartiti a soggetti graduati e postdoc all'interno del *Genes to Geoscience Research Enrichment Program* nonché sui risultati di una indagine su alcuni team leaders in diversi laboratori di ricerca. Le competenze cognitive che servono nel teamwork sono: *networking*, cioè la capacità di stabilire e



mantenere relazioni positive al di là del gruppo di lavoro di appartenenza; consapevolezza e valore della *diversità*, l'apprezzare l'eterogeneità delle persone che compongono il gruppo in termini di linguaggio, cultura, carriera; *intelligenza emotiva*, il creare un ambiente lavorativo piacevole mostrando empatia, umiltà ed amicalità; *fiducia*, la lealtà all'interno del team, la condivisione di informazioni, l'agire con integrità morale e il rispetto delle scadenze; *fiducia basata sulle competenze*, la consapevolezza delle proprie competenze e la condivisione di queste con gli altri membri del gruppo; *pensare in maniera strategica*, adottando prospettive che tengano conto del lungo termine; generare *coinvolgimento emotivo*, come l'indirizzare gli altri verso obiettivi di successo e la realizzazione dei task; *promozione del talento degli altri*, il ricavare le risorse migliori da ogni attore del gruppo; *spirito di iniziativa*; *capacità di prendere decisioni*, anche in maniera veloce quando richiesto; *risoluzione del conflitto*, promuovendo armonia tra i compagni e consenso attorno alle controversie; *persuasione*, raggiungendo un accordo sulle proposte e idee del gruppo; *resilienza*, il cercare di mantenere la calma anche quando si è sotto pressione; *flessibilità*, l'essere aperti a nuovi modi fare o pensare (p. 81). Dalle interviste condotte sui leader di gruppi è inoltre emerso che tali competenze vengono valutate in sede di colloqui di lavoro, per cui il possedere tali abilità e l'essere consapevoli delle medesime danno un gran vantaggio ai candidati.

L'indagine internazionale OCSE PISA 2015 – *Programme for International Student Assessment* – ha indagato le competenze di *problem solving* collaborativo di studenti di scuola secondaria superiore e ha definito tale abilità come “la capacità di un individuo di impegnarsi efficacemente in un processo in cui due o più agenti tentano di risolvere un problema condividendo la comprensione e gli sforzi necessari per arrivare ad una soluzione e mettendo insieme le loro conoscenze, abilità e sforzi per raggiungere quella soluzione”. L'Italia ha partecipato allo studio con un campione di quasi 12.000 studenti e più di 450 scuole e ha ottenuto nella scala di *Problem Solving Collaborativo* un punteggio medio pari a 478 punti, inferiore alla media OCSE (500). Nel dettaglio, il 65% degli studenti raggiunge il livello minimo di competenza stabilito dall'OCSE, mentre solo il 4,2% degli studenti si colloca al livello avanzato e più di un terzo degli studenti si colloca al di sotto del livello minimo di competenza. Questi esiti richiedono una osservazione attenta sull'esigenza di migliorare le capacità di collaborazione dei più giovani, in quanto, come sottolinea l'Ocse, l'importanza del “*collaborative problem solving*” non produce effetti esclusivamente in ambito scolastico, ma anche sulle possibilità di vita future in considerazione della realtà che è il quotidiano a richiedere ogni giorno di collaborare. Come già precedentemente osservato, ad esempio, sono sempre più numerose le occupazioni

lavorative che presuppongono il possesso di un alto livello di competenze sociali e l'incapacità di lavorare in gruppo a 15 anni può essere un problema per il futuro dello studente al pari di una manchevolezza di competenza nelle materie di studio.

## 5. Conclusioni

Le osservazioni operate in questa sede si configurano come un tentativo di riflessione sui cambiamenti che nel corso degli anni si sono verificati per quanto concerne le competenze richieste ai soggetti nella società odierna al fine di acquisire un buon livello di benessere psico-fisico, sociale e relazionale che li aiuti a condurre una vita felice. Lungi dal volere fornire una letteratura approfondita sul tema delle competenze cognitive e non, per cui si rimanda a studi e lavori di ricerca dettagliati nel campo, si è cercato invece di ricostruire i tratti più salienti dei mutamenti di prospettiva riguardanti le abilità sulle quali le persone ai tempi d'oggi sono chiamate ad investire le risorse di cui dispongono per il raggiungimento degli obiettivi. Se in passato si poneva l'enfasi su alcuni tratti della personalità cruciali per percorrere la via del successo e per una convivenza equilibrata e armonica nel contesto di riferimento, nonché sull'acquisizione di competenze multiple e sempre più ampie nella propria expertise, nella società post-contemporanea, dove si registra una crisi delle istituzioni e una fase di accelerazione in tutte le sfere della vita sociale e non solo, diventa essenziale anche lo sviluppo e il potenziamento di abilità che attengono all'interazione con gli altri, ad un agire orientato al conseguimento degli obiettivi e alla gestione delle emozioni che ci appartengono e ci identificano. In diversi settori disciplinari, dalla psicologia e medicina alla pedagogia, economia e sociologia, si rivolge l'attenzione alle competenze sociali ed emotive e a come queste influenzano diversi *outcomes*: il miglioramento dello stato di salute, la riduzione di comportamenti a rischio, il potenziamento delle performance scolastiche, l'ottenimento di un'elevata istruzione, di un lavoro o di una promozione, l'incremento dell'*income* e la possibilità di acquistare una casa, sinonimo di stabilità, e così via. Come si evince dal presente lavoro, però, non si è raggiunto ancora un consenso condiviso sulle dimensioni che definiscono il costrutto delle competenze sociali ed emotive, nonché sul ricorso alle metodologie più adeguate nella misurazione delle medesime, creando ciò confusione nel panorama della conoscenza in materia sia a livello internazionale che nazionale. In una direzione chiarificatoria del tema si colloca l'obiettivo dell'OCSE nello studio internazionale SSES, che tenta di definire il concetto di competenze sociali ed emotive attraverso la loro identificazione in giovani studenti, così da specificare *domains* e *subdomains* delle abilità individuate che potranno essere riconosciute a prescindere dalle specificità territoriali, culturali e sociali, trovando così un denominatore comune tra



le popolazioni. L'Italia, che partecipa allo studio, potrà dare un contributo a questo tentativo definitivo ed individuare i *learning contexts* in cui le competenze sociali ed emotive possono essere sviluppate e potenziate, così da identificare buone pratiche nel nostro contesto, a livello dei policy maker, che possono esplicitarsi in interventi adeguati per la promozione del benessere individuale e collettivo.

## BIBLIOGRAFIA

- Albanese, O., Lafortune L., Daniel M. F., Doudin, P. A., Pons, F. (2008). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*. Milano, FrancoAngeli.
- Bravo, R., Lucia-Palacios, L. & Martin, M. J. (2016). Processes and outcomes in student teamwork. An empirical study in a marketing subject. *Studies in Higher Education*, 41:2, pp. 302-320.
- Costa, P. and McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO FiveFactor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa, Fla. (P.O. Box 998, Odessa 33556): Psychological Assessment Resources.
- Corradini, L. (2009). *Le competenze civiche e sociali tra trasversalità e curricolarità. Verso la scuola delle competenze*. Centro studi per la scuola cattolica: atti della giornata di studio, Roma, 14 maggio 2009.
- De Giacomo A, Craig F, D'Elia A, Giagnotti F, Matera E, Quaranta N. (2013). Children with cochlear implants: cognitive skills, adaptive behaviors, social and emotional skills. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 77:12, pp.1975–9.
- Denham, S.A., Blair, K., Schmidt, M., DeMulder, E. 2002. Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72:1, pp. 70–82.
- Di Francesco, G.; Roma, F., Giancola, O.; Mineo, S.; Bastianelli, M.; Fraccaroli, F. (2015). The relationship between competences and non-cognitive dimensions. The experience of the “piaac Italia survey. *Osservatorio Isfol*, 3, pp. 123-144.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D. 2010. Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, pp. 495–525.
- Elia, L. & Cassibba, R. (2009). *Valutare le competenze sociali. Strumenti e tecniche per l'età prescolare*. Roma, Carocci.
- Gibert, A., Tozer, W. C., Westoby, M. (2017). Teamwork, Soft Skills, and Research Training. *Trends in Ecology & Evolution*, 32:2, pp. 81–84.
- INVALSI. (2017). *Rapporto su “Risultati OCSE PISA 2015: Problem Solving Collaborativo”*  
[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/probl\\_solv/Rapporto\\_nazionale\\_PSC\\_dicembre\\_2017.p df](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/probl_solv/Rapporto_nazionale_PSC_dicembre_2017.p df).
- Jenner, J. R. (1986). On the way to stress resistance. *Training & Development Journal*, 40:5, pp. 112– 115.
- John O. P., and De Fruyt F. (2015). *Education and Social Progress, Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. Paris: OECD.

- John, O. P., and Srivastava, S. 1999. The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, Vol. 2, pp. 102–138. New York: Guilford Press.
- King, G., & Wand, J. 2007. Comparing incomparable survey responses: New tools for anchoring vignettes. *Oxford Journals, Political Analysis*, pp. 15, 46-66.
- McClelland, and M.M., Cameron, C.E. 2012. Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6:2, pp. 136–142.
- McGinnis E., Goldstein A.P., Sprafkin R.P. e Gershaw N.J. (2001). *Manuale di insegnamento delle abilità sociali per l'alunno con problemi di comportamento o ritardo mentale lieve*. Trento, Erickson.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD (2017) *Social and Emotional Skills, Well-being, connectedness and success* <http://www.oecd.org/education/school/Social-Emotional-Skills-Well-being-connectednesssuccess.pdf>
- Scabini, E., Gilli, G. Socializzazione e interazione sociale. (1992) In Di Blasio, P. & Venini, L., *Competenze cognitive e sociali. Processi di interazione e modelli di sviluppo*. Milano, Vita e pensiero.
- Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., Coplan, R.J. (2016). The role of emotion knowledge in the links between shyness and children's socio-emotional functioning at preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 34:4, pp.471–488.
- Shokri, O., Kadivar, P., & Daneshvarpour, Z. (2007). The role of coping styles in academic stress and academic achievement. *Journal of Iranian Psychologists*, 3:11, pp. 249–257.
- Srivastava, S. et al. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp. 1041–1053.
- Uchino BN, Cacioppo JT, Kiecolt-Glaser JK. (1996). The relationship between social support and physiological processes: review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychol Bull*, 119, pp. 488–531.
- Università Ca' Foscari Venezia. (2013). *Indagine svolta su "Stressed interview al colloquio di lavoro: ora le aziende testano la resistenza allo stress"* [http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=164914](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=164914).
- Wei Y., Li-Fang Z. & Mingchen F. (2017). Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology*, 37:8, pp. 1015–1025.
- Vaux A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. New York: Praeger.