



Co-funded by the  
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA  
Implementing renewed priorities for the European Agenda  
for Adult Learning  
National Coordinators for the implementation of the Agenda



# Ricognizione sintetica di quadri concettuali, framework teorici e modelli di standard delle competenze: il Modello LifeComp

*Background Paper*

di Fulvio Pellegrini\* e Claudio Maria Vitali\*\*

*\*Esperto nazionale*

*\*\* Coordinatore nazionale Agenda europea per l'Adult learning – Inapp*

## Sommario

Premessa .....	3
1. La struttura del Quadro LifeComp .....	3
1.1 Nuove competenze chiave - Imparare ad imparare come costruito complesso ed eclettico ..	4
1.1.1 Il contributo della Teoria dei sistemi .....	14
1.2 I contenuti del quadro di riferimento - Elementi base .....	15
2. Il quadro di sintesi .....	22
2.1 L'AREA PERSONALE dell'autoregolazione .....	25
2.2 L'AREA SOCIALE .....	31
2.3 L'AREA IMPARARE A IMPARARE .....	38
Bibliografia .....	45
Glossario.....	57

## Premessa

Il presente lavoro si caratterizza come esplorazione preliminare dei differenti quadri concettuali e dei framework teorici di riferimento, per arrivare ad una analisi di dettaglio del modello **LifeComp** e delle sue caratteristiche.

Il Background Paper ha lo scopo di contestualizzare l'attività di indagine sulle Skills for life prevista nel WP 3 del progetto IT - Implementation of the European Agenda for Adult learning 2022-2023 e non ha pretesa analitica: raccoglie, traduce e sintetizza la letteratura rilevante in materia.

Nel documento vengono, quindi, ripercorsi ed individuati alcuni dei concetti e approcci più diffusi e di contesto rispetto alla tematica da indagare:

- il primo focus è relativo alle competenze chiave così come definite dalla Raccomandazione del 2018;
- il secondo focus è relativo ad una ricognizione della letteratura in materia di *life skills*, anche per verificarne il potenziale euristico (pertinenza);
- il terzo si concentra sulle *literacies* che sono al centro dell'indagine da realizzare (alfabetizzazione finanziaria, sui media e quella ambientale (sostenibilità)).

Attraverso questa ricognizione sarà possibile pervenire ad una condivisione di un quadro di riferimento e di definizioni utili allo svolgimento dell'attività di indagine e che possono facilitare il confronto tra le pratiche in corso, favorendo una comparazione tra le scoperte a cui si è pervenuti nella loro attuazione.

Conclude il lavoro un glossario sulle principali terminologie in uso, nonché una bibliografia aggiornata sul tema.

## 1. La struttura del Quadro LifeComp<sup>1</sup>

L'obiettivo del quadro concettuale LifeComp è quello di stabilire una comprensione condivisa e un linguaggio comune sulle competenze "personali, sociali e di apprendimento". LifeComp è stato sviluppato utilizzando un approccio di tipo misto, costituito da una revisione completa della ricerca accademica e documentale e da tre consultazioni iterative con più parti interessate che hanno beneficiato dell'esperienza di accademici, responsabili delle politiche educative e operatori del settore selezionati in Europa e altrove.

LifeComp si compone di tre aree di competenza interconnesse: "Personale", "Sociale" e "Imparare a imparare". Ogni area comprende tre competenze: Autoregolazione, Flessibilità, Benessere (Area personale), Empatia, Comunicazione, Collaborazione (Area sociale), Mentalità di crescita, Pensiero critico e Gestione dell'apprendimento (Area imparare a imparare). Ogni competenza ha, a sua volta, tre descrittori che generalmente corrispondono al modello "consapevolezza, comprensione, azione". Queste

---

<sup>1</sup> L'intero Report attinge ampiamente a due documenti di riferimento che ne hanno guidato la stesura: European Commission (2020) LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence - JRC SCIENCE FOR POLICY REPORT, Luxembourg e Caena, F. (2019), *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*, Punie, Y. (ed), EUR 29855 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg,

non devono essere intese come una gerarchia di diversi livelli di rilevanza, per cui alcune sono prerequisiti per altre. Piuttosto, devono essere considerati tutti complementari e necessari. La FIGURA 1 illustra, a colpo d'occhio, le nove competenze che compongono LifeComp.

**LifeComp considera le competenze "personali, sociali e di apprendimento" come quelle che si applicano a tutte le sfere della vita e che possono essere acquisite attraverso l'educazione formale, informale e non formale. Il leitmotiv è quello di identificare le competenze che sono insegnabili, in quali contesti e per fare che cosa.**

Il percorso per diventare cittadini autoregolati, empatici e flessibili è sempre caratterizzato da una dimensione sociale; questo è un elemento chiave della prospettiva europea e caratterizza questo quadro rispetto da altri. Diventare pensatori critici e avere un senso di benessere, sia a livello individuale che collettivo, sono competenze che possono essere insegnate, a certe condizioni, a scuola. Ciò significa che i cittadini possono diventare agenti attivi nel determinare i loro percorsi di apprendimento e professionali, a condizione che vengano messe in atto misure che incoraggino l'insegnamento di questo tipo di competenze all'interno dei curricula educativi europei. Il quadro potrebbe essere adattato a diversi contesti educativi. LifeComp potrebbe ispirare l'inclusione di nuovi argomenti nei curricula o essere incluso in materie già esistenti.

La pandemia COVID-19 ha sconvolto i nostri stili di vita, imponendo importanti cambiamenti nell'istruzione, nell'occupazione e nelle competenze richieste a tutti i livelli. Nella situazione attuale, è particolarmente importante che i cittadini siano in grado di riflettere e sviluppare le proprie competenze personali, sociali e di apprendimento per liberare il proprio potenziale dinamico, autoregolare le emozioni, i pensieri e i comportamenti, costruire una vita significativa e affrontare la complessità come individui prosperi, agenti sociali responsabili e studenti riflessivi per tutta la vita.

## 1.1 Nuove competenze chiave - Imparare ad imparare come costrutto complesso ed eclettico

Facendo il punto sui cambiamenti che caratterizzano la nuova richiesta di competenze, la Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente pone l'accento sullo sviluppo della competenza "imparare a imparare" come base per il miglioramento costante delle capacità di apprendimento e di partecipazione sociale insieme allo sviluppo personale e sociale, "per migliorare la gestione della vita consapevole della salute e orientata al futuro" (Raccomandazione del Consiglio Europeo 2018). Si tratta di una scelta di campo non casuale che tende a costruire le condizioni per una revisione dell'approccio al tema delle competenze evidenziandone la dimensione sia integrata sia gerarchica

*Nella definizione della Raccomandazione, la "...competenza personale, sociale e di imparare a imparare è la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in modo costruttivo, di rimanere resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di affrontare l'incertezza e la complessità, di imparare a imparare, di sostenere il proprio apprendimento e la propria carriera, di sostenere il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale e di essere in grado di empatizzare e gestire i conflitti in un contesto inclusivo e di sostegno".*

In questa visione la dimensione *dell'imparare a imparare* mantiene la sua funzione chiave per l'apprendimento di quadri di comportamento e di percezione legati all'autonomia, alla metacognizione, all'autoconsapevolezza e all'autoregolazione. Elementi indubbi di novità sono i costanti riferimenti alla salute fisica e al benessere complessivo della persona, in quanto potenti promotori dell'apprendimento e dello sviluppo (Commissione europea, 2018).

Il profilo di questa competenza chiave mostra evidenti e consistenti collegamenti con le competenze chiave di *Cittadinanza e Imprenditorialità*. La Raccomandazione fa, infatti, riferimento ad alcuni aspetti - pensiero

critico e problem solving, lavoro di gruppo, capacità di comunicazione e negoziazione, capacità analitiche e competenze interculturali - che sono condivisi con altre competenze chiave, ma soprattutto quelle summenzionate.

Le competenze trasversali<sup>2</sup>, ed Imparare ad Imparare è una di queste, sono diventate indispensabili per affrontare con successo la vita, le relazioni e le carriere per far fronte ai cambiamenti della società, alla trasformazione digitale, alla volatilità dei mercati del lavoro globali e alla crescente radicalizzazione.

L'attenzione alla resilienza, al benessere e all'auto-realizzazione è raccomandata dai cambiamenti sociali e demografici in Europa (invecchiamento della popolazione, frammentazione sociale, immigrazione, etc.), per promuovere la coesione e l'inclusione sociale (Cefai et al., 2018). Il rispetto, la tolleranza e l'empatia appaiono, altresì, necessari per interazioni sostenibili con popolazioni sempre più anziane e diversificate al loro interno (OCSE, 2015).

La "flatlandia del XXI secolo" - lavoratori e cittadini connessi, mercati globali e tradizioni culturali miste - richiede individui in grado di gestire nuove relazioni tra cittadini nonché differenti visioni culturali. Richiede, cioè, individui in grado di sfruttare il potere della tecnologia per creare conoscenza e migliorare le capacità umane nel loro complesso (Griffin et al. capacità umane (Griffin et al., 2012; Trilling & Fadel, 2009).

Le comunità globali sempre più differenziate al loro interno creano tensioni tra la necessità di sostenere la propria identità e la tolleranza per le identità e i valori degli altri. L'Imparare a imparare può essere cruciale per tenere il passo con l'evoluzione della domanda di competenze: Pensiamo anche alle sfide demografiche che caratterizzano una società che invecchia e di una offerta di forza lavoro complessiva che si riduce progressivamente.

Ne consegue soprattutto che, i rapidi cambiamenti nei modelli occupazionali richiedono competenze non cognitive per dare forma a carriere volatili (Brunello & Schlotter, 2011; Gutman & Schoon, 2013) e sostanzialmente instabili e incerte nel loro sviluppo temporale e professionale.

Non a caso, le ricerche evidenziano l'impatto delle competenze socio-emotive sulle traiettorie di vita e di lavoro e l'interdipendenza tra competenze emotive, sociali e quelle promosse nell'istruzione formale (Thompson & Lagattuta, 2006). Si ritiene, inoltre, che la motivazione intrinseca e il coinvolgimento emotivo nell'apprendimento sostengano una comprensione più profonda e il desiderio di approfondire e il desiderio di apprendere ulteriormente (Trilling, 2006). (Trilling & Fadel, 2009). La collaborazione (faccia a faccia e virtuale) sembra aver aumentato la motivazione all'apprendimento, l'innovazione e le competenze socioculturali di tutti i partecipanti a questi nuovi processi comunicativi e di conoscenza (Johnson & Johnson, 2017).

Anche la capacità di apprendere, collaborare e risolvere problemi negli ambienti digitali è diventata essenziale.

Coloro che non sono in grado di agire come produttori, distributori e consumatori di informazioni risultano, volenti o nolenti, in una condizione di svantaggio relativo. Da qui la necessità di sviluppare competenze per nuovi modi di lavorare, vivere, apprendere e pensare (Griffin et al, 2012, 3-4). Queste competenze comprendono la risoluzione di problemi complessi, la condivisione di informazioni per adattarsi e innovare, affrontare nuove esigenze e utilizzare la tecnologia per creare conoscenza orientata a migliorare le capacità umane.

Le qualità e le abilità umane che l'intelligenza artificiale fatica a replicare includono, soprattutto, la competenza emotiva, il mentoring e il coaching, la capacità di giudizio etico, il mantenimento delle relazioni e la gestione dell'ambiguità dei contesti di azione stessi (Gustein & Sviokari, 2016; (Gustein & Sviokla, 2018).

---

<sup>2</sup> Competenze trasversali: abilità, valori e atteggiamenti necessari per lo sviluppo olistico degli studenti e per l'adattamento al cambiamento - Vedi Glossario

Tutte competenze legate in qualche modo alla volizione alla capacità di rielaborazione *hic et nunc* le proprie strategie . A loro volta il pensiero critico e la risoluzione dei problemi, l'adattabilità, la comunicazione efficace e la gestione di interazioni sociali complesse sono stati evidenziati come caratteristiche cruciali dell'intelligenza umana per l'apprendimento permanente, l'istruzione e il lavoro (Luckin e Issroff, 2018; OCSE, 2018a), evidenziando, quindi, la priorità di un investimento strategico sul loro sviluppo futuro.

Le competenze così individuate possono essere considerate come abilità prossime, destinate a essere essenziali nell'istruzione e nel lavoro del XXI secolo. del 21° secolo - abilità e disposizioni per un'azione efficace e auto-organizzata per affrontare problemi complessi e contesti futuri sconosciuti e contesti futuri sconosciuti (Trilling & Fadel, 2009; Ehlers & Kellermann, 2019).

Queste capacità, peraltro, sono caratterizzate da un alto potere trasformativo: possono, cioè, mettere gli individui in grado di affrontare le sfide e le opportunità di un mondo sempre più incerto, complesso e ambiguo, con soluzioni innovative in grado di dare forma al futuro stesso (OCSE, 2018b).

Questi elementi trasformativi caratterizzano e spiegano la logica che caratterizza il quadro sulle competenze per la vita - LifeComp.

L'approccio eclettico che ne costituisce la base conoscitiva si adatta alla natura ibrida delle competenze utilizzate nella costituzione stessa del quadro. Il contenuto del quadro di riferimento, infatti, può essere collegato a un'ampia gamma di aree di conoscenza, e concetti e valori che possono avere connotazioni diverse nelle diverse comunità professionali, culturali e sociali.

Questa caratteristica rappresenta un elemento di complessità ineliminabile col quale confrontarsi costantemente e obbligatoriamente.

Tutta la logica del quadro di riferimento è definita, comunque, prevalentemente attorno alla competenza dell'Imparare ad Imparare che *mira a mettere gli individui in grado di vivere, apprendere, interagire e lavorare in modo significativo in società sostenibili, per il benessere individuale e collettivo*. Non a caso, questa considerazione mette in evidenza come anche l'autoconoscenza e l'autorealizzazione (cioè, l'agency degli individui) rappresentino sempre più potenti motori trasformativi.

Dal punto di vista teorico e concettuale, le intuizioni della psicologia umanistica e positiva, del costruttivismo sociale e della metacognizione supportano un'ampia attenzione all'apprendimento e allo sviluppo individuale, collaborativo e organizzativo. Esse sono un ineliminabile background teorico e guidano gran parte dei percorsi di integrazioni delle visuali e dei framework interpretativi utilizzati.

Lo sviluppo di un quadro di Competenze Chiave ispirato a queste considerazioni è stato guidato dalla consapevolezza che molti elementi sono legati e interconnessi ad altre Competenze Chiave.

Ciò premesso, in ultima analisi, il contenuto del Quadro appare abbastanza eterogeneo. Alcuni elementi rappresentano prerequisiti per l'attivazione di altre competenze, altri possono essere classificati come attitudini o insiemi di competenze, altri ancora rappresentano evoluzioni necessarie al raggiungimento di livelli superiori di competenza vitali per la qualità dell'integrazione.

Per affrontare la complessità concettuale sottostante il Quadro, la teoria dei sistemi ha guidato la progettazione di una struttura del quadro di riferimento i cui elementi possono essere etichettati in base al loro profilo e alla loro funzione.

Anche la scelta delle fonti a supporto della selezione degli elementi facenti parte del quadro risulta oltremodo eclettica: teorie e ricerche empiriche, quadri di competenze di differente estrazione scientifica, curricula e strumenti di valutazione sviluppati da diversi soggetti e organizzazioni, con approcci tra loro anche molto distanti, come ad esempio, contributi da reti di progetto e organizzazioni di stakeholder. In linea con i precedenti Quadri delle Competenze Chiave (ad esempio DigComp - vedi Ferrari, 2012), il termine "quadro di competenze" viene utilizzato nel suo significato più ampio di "concettualizzazione organizzata delle

competenze" cioè di quadro di riferimento inteso come uno strumento per concettualizzare e sviluppare le aree e gli elementi delle competenze LifeComp così come delineato nei Documenti europei<sup>3</sup>.

Il quadro LifeComp comprende aspetti intrapersonali, interpersonali, cognitivi e metacognitivi. L'interdipendenza con altri tipi di competenze è inevitabile, con relazioni di sostegno e integrazione concettuale reciproci. Numerosi concetti chiave del quadro di riferimento (come empatia, benessere e resilienza) sono diventati parole d'ordine in tutte le aree della conoscenza e della pratica, al punto da diventare oggetti di confine - elementi adattabili con significati diversi nei vari contesti sociali, ma con caratteristiche comuni tali da mantenere un'identità comune e riconoscibile (Star & Griesemer, 1989; Wenger, 1998).

Tali competenze sono state oggetto di una crescente attenzione da parte delle politiche e della ricerca, dando luogo a una serie di definizioni: life skills, soft skills, competenze socio-emotive e non-cognitive, competenze trasversali, competenze del 21° secolo, competenze trasversali, competenze per il 2030.

La Tabella seguente cerca di razionalizzare attraverso un confronto diretto le definizioni in uso mappandole rispetto alla Raccomandazione del Consiglio del 2018, e poi rispetto ai principali contributi segnalati in letteratura.

---

<sup>3</sup> In quanto tale, si distingue da un "quadro delle qualifiche", inteso come strumento per lo sviluppo e la classificazione delle qualifiche a livello nazionale o settoriale. classificazione delle qualifiche a livello nazionale o settoriale, con un insieme di criteri (ad esempio descrittori) applicabili a livelli specifici di risultati di apprendimento (CEDEFOP, 2008) - ad esempio l'EQF (European Qualification Framework) e gli NQF (National Qualification Framework) ovvero Quadri nazionali delle qualifiche.



Co-funded by the  
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA  
Implementing renewed priorities for the European Agenda  
for Adult Learning  
National Coordinators for the implementation of the Agenda



**Tabella di comparazione tra le concettualizzazioni in uso secondo i diversi framework interpretativi in uso**

Raccomandazione: Area Personale <sup>4</sup>	Life Skills <sup>5</sup>	Competenze trasversali <sup>6</sup>	Socio-emotivo non cognitivo <sup>7</sup>	Trasversale <sup>8</sup>	21° – secolo <sup>9</sup>	OCSE 2030 <sup>10</sup>
Riflessione Motivazione Fiducia Resilienza	Consapevolezza Autogestione	Autogestione Autostima Responsabilità Integrità Motivazione Flessibilità	Autostima Fiducia Ottimismo Conscientiousness Stabilità emotiva	Autodisciplina Responsabilità Integrità Flessibilità	Gestisci la vita	Consapevolezza Autoregolamentazione Resilienza
Desiderio di applicare l'apprendimento precedente Curiosità di imparare	Agenzia		Autonomia Apertura all'esperienza		Gestisci carriera	

<sup>4</sup> European Council Recommendation on Key Competences for LLL, 2018.

<sup>5</sup> [https://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7308.html](https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html)

<sup>6</sup> <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/s/soft-skills>

<sup>7</sup> OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.

<sup>8</sup> UNESCO (2015b). *Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase I)*. Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI NET). Paris and Bangkok: UNESCO.

<sup>9</sup> ATC21S, 2012.

<sup>10</sup> OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note:*

*OECD Learning Compass 2030*

Affrontare l'incertezza e la complessità Gestisci la carriera Cercare istruzione, formazione, opportunità di carriera			Autonomia Apertura all'esperienza		Gestisci vita e carriera	
Salute fisica, sociale, mentale, emotiva e Benessere			Stabilità emotiva Conscientiousness	Apprezzamento di uno stile di vita sano		Salute fisica e mentale
Prova empatia Crea fiducia	Empatia	Empatia	Mantenere relazioni sane e premurose Gradevolezza Estroversione	Empatia		Core: Abilità socio-emotive (empatia, fiducia)
Comunicare Gestire le interazioni Collaborare Negoziare Gestire i conflitti Assertività Integrità	Comunicare Lavoro di squadra Negoziare Difesa	Leadership di socialità	Lavora con gli altri Gradevolezza Estroversione	Comunicare Collaborare Risolvere i conflitti	Comunicare Collaborare	Core: Abilità socio-emotive (collaborazione)
Rispetta la diversità Superare i pregiudizi			Rispetto Gradevolezza	Atteggiamenti interculturali	Responsabilità personale e sociale	Trasformativo: riconciliare tensioni e dilemmi
Gestire il tempo, l'apprendimento, le informazioni Stabilisci obiettivi	Informazioni e conoscenze sul processo	Gestisci il tempo	Raggiungere gli obiettivi: perseveranza, consapevolezza di sé, passione	Apprendimento indipendente Perseverare	Metacognizione	Trasformativo: responsabilità Anticipazione, azione, ciclo di riflessione per lo sviluppo delle competenze

<p>Conoscere le proprie capacità, strategie di apprendimento, bisogni</p> <p>Apprendimento collaborativo e autonomo</p> <p>Focalizzare, organizzare, valutare, condividere l'apprendimento</p> <p>Perseverare</p> <p>Mentalità di apprendimento</p>			<p>Costruisci sui punti di forza personali</p> <p>Conscientiousness</p>			
<p>Gestire la complessità</p> <p>Riflettere criticamente, prendere decisioni</p> <p>Cerca supporto</p> <p>Attitudine al problem solving</p>	<p>Problem solving</p> <p>Pensiero critico</p> <p>Processo decisionale responsabile</p>	<p>Prendere decisioni</p>		<p>Pensiero riflessivo</p> <p>Decisionale</p> <p>Creatività</p>	<p>Problem solving</p> <p>Pensiero critico</p> <p>Decisionale</p> <p>Innovazione</p>	<p>Core: pensiero etico</p> <p>Trasformativo: responsabilità, creare nuovo valore, riconciliare tensioni e dilemmi</p>



Co-funded by the  
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA  
Implementing renewed priorities for the European Agenda  
for Adult Learning  
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Come si può vedere dalla tabella le sovrapposizioni e le analogie concettuali sono numerose e presuppongono scelte e selezioni che, se spiegate, non inficiano la bontà del modello di arrivo.

Ciò premesso le **Life Skills** possono essere descritte - proprio nell'ottica ibrida prima richiamate - come un insieme di atteggiamenti e comportamenti adattivi per affrontare le sfide della vita (OMS, 1997). Esse sono quindi: *competenze personali* (consapevolezza personale, capacità di agire e di autogestione); *competenze interpersonali* (comunicazione e negoziazione, lavoro di gruppo, empatia); *abilità cognitive, metacognitive e riflessive* (elaborazione delle informazioni e conoscenze, risoluzione di problemi, pensiero critico e processo decisionale responsabile) (UNICEF, 2010).

Questa definizione è stata, invece, proposta dall'OMS (1992, 1997) "Con il termine skills for life si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni, gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio emotive, può causare in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress"<sup>11</sup>.

Come si può notare il framework concettuale è analogo seppur presenta una diversa selezione degli elementi costitutivi e delle loro declinazioni concettuali.

A loro volta, le **Soft skills** (solitamente contrapposte alle "hard skills" tecniche e specifiche del lavoro) sono considerate come qualità, abitudini e atteggiamenti ampiamente applicabili. Ad esempio, gli esempi di soft skills elencati dall'UNESCO coprono molti elementi della Competenza Chiave LifeComp soprattutto nelle aree di sviluppo personale e sociale delineate dalla Raccomandazione: autostima e autogestione, motivazione, senso di responsabilità, flessibilità (sviluppo personale), capacità di prendere decisioni, empatia, leadership, socievolezza (sviluppo sociale) e gestione del tempo.

Le **competenze socio-emotive** possono essere definite all'interno di tre aree fondamentali, principalmente legate agli aspetti personali e sociali:

1. raggiungere gli obiettivi e costruire sui punti di forza personali;
2. lavorare con gli altri e mantenere relazioni sane;
3. gestire le emozioni (Cefai & Cavioni, 2014; OCSE, 2015).

Le **Competenze non cognitive** rappresentano, invece, un modo diverso di descrivere le competenze socio-emotive che si trova spesso in letteratura (OCSE, 2015). Di solito ci si riferisce a caratteristiche della personalità e alle qualità personali, che vengono pertanto distinte dalle competenze cognitive.

Una descrizione ampiamente condivisa in letteratura sui tratti di personalità è la classificazione "Big Five", presa come riferimento chiave per lo studio dell'OCSE sulle competenze socio-emotive (John & John & John 2015)<sup>12</sup>. Questa formulazione è la più recente, ma anche la più complessa ed esposta a contrapposizioni

---

<sup>11</sup> Mediante l'individuazione di queste competenze e l'uso dei pari per la promozione della loro acquisizione, si aspirava a rendere i giovani più consapevoli indipendentemente dai curricula scolastici a cui erano esposti. Sono stati sviluppati appositi programmi che hanno coinvolto direttamente anche il mondo della ricerca accademica (OMS, 1994).

<sup>12</sup> L'indagine dell'OCSE sulle Competenze socio-emotive (SSES) ha riguardato studenti di 10 e 15 anni con i loro docenti e genitori; ha descritto queste competenze collegandole alle caratteristiche della famiglia, della scuola e, in senso ampio, anche al contesto socioeconomico e politico. La prospettiva concettuale di riferimento per queste competenze è quella dei tratti di personalità indicati dai Big Five, chiamati così per i cinque tratti generali individuati: Apertura mentale, Amicalità, Coscienziosità, Estroversione, Stabilità emotiva.

ideologiche. Essa si deve agli studi di Heckman e collaboratori (Heckman, Kautz, Diris, Weel, Borghans, 2014, Vittadini, in Heckman, Kautz 2017) e alla ricerca intrapresa dall'OCSE proprio su questo tipo di competenze (OECD, 2021).

**Le competenze trasversali**, così come descritte dall'UNESCO, si concentrano, invece, sullo sviluppo olistico della persona e sull'adattamento al cambiamento (Care & Luo, 2016; UNESCO, 2015b). Mettono in primo piano le competenze intrapersonali e aggiungono riferimenti a stili di vita "sani". Come si diceva, questo tratto relativo agli stili di vita legati al benessere fisico della persona apre nuovi scenari e approcci interpretativi da tenere in opportuna considerazione nella costruzione di strategie di implementazione.

**Le competenze del XXI secolo** si concentrano sul pensiero di ordine superiore, sulla risoluzione dei problemi, sulla comunicazione efficace, sull'apprendimento auto-diretto e collaborativo richiesti da una società globalizzata e digitale. Possono essere raggruppate come modi di pensare, di lavorare, strumenti di lavoro e di vivere nel mondo (Binkley et al., 2012). Vivere nel mondo (area personale), i modi di lavorare (area sociale) e i modi di pensare (imparare a imparare) sono tutti collegati alla quarta area (strumenti di lavoro: alfabetizzazione all'informazione e alle TIC, come parti della competenza digitale - vedi Ala-Mutka, 2011).

La prospettiva più completa sulle competenze orientate al futuro si trova nella Bussola dell'apprendimento dell'OCSE 2030 che mira a promuovere il dialogo e l'allineamento tra i quadri di riferimento delle competenze e i curricula a livello globale, con un'attenzione prevalente all'istruzione scolastica.

L'attenzione è rivolta al miglioramento della qualità della vita e al benessere collettivo, consentendo agli studenti di far fronte a richieste complesse, di navigare nell'incertezza attraverso gli spazi sociali e digitali e di impegnarsi con la natura apprezzandone la fragilità e il valore (OCSE, 2019a).

**Le competenze per il 2030** a loro volta sono viste come relazionali (agire per uno scopo, rispettare gli altri), integrate (per una visione a lungo termine, con soluzioni multiple per le grandi sfide) e olistiche (aiutare a svilupparsi come persona intera). (OCSE, 2019a). In particolare, tre competenze trasformative conferiscono ai discenti il ruolo di agenti di cambiamento per benessere individuale e sociale: 1) creare nuovo valore; 2) conciliare tensioni e dilemmi; 3) assumersi responsabilità (OCSE, 2019b).

Imparare a imparare e il pensiero di ordine superiore, le abilità socio-emotive e la creatività sono considerati fondamentali per il pensiero sistemico: il che equivale a imparare a pensare e ad agire in modo integrato, considerando anche, se non soprattutto, le interconnessioni tra idee contraddittorie (OCSE, 2019a).

La Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE considera, infine, le competenze come sviluppate attraverso cicli di apprendimento di anticipazione (di conseguenze e prospettive) e azione e riflessione (creazione di significato e comprensione più profonda dell'esperienza) (OCSE, 2019a).

Esse sono i motori dell'agency e della co-agency, al centro dell'educazione e dell'apprendimento permanente (OCSE, 2019d).

#### **La Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE**

Proprio come una bussola orienta un viaggiatore, la bussola didattica dell'OCSE 2030 indica le conoscenze, abilità, attitudini e valori di cui gli studenti hanno bisogno non solo per resistere ai cambiamenti nel nostro ambiente e nella nostra vita quotidiana, ma per contribuire a plasmare il futuro che vogliamo.

La Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE considera, infine, le competenze come sviluppate attraverso cicli di apprendimento di anticipazione (di conseguenze e prospettive) e azione e riflessione (creazione di significato e comprensione più profonda dell'esperienza) (OCSE, 2019a). La Bussola è riferita al contesto dell'Education

## **Compass 2030 è composto da sette elementi:**

### **1. Fondamentali**

La Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE definisce le condizioni fondamentali e le competenze, le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori di base che sono prerequisiti per l'apprendimento successivo attraverso l'intero curriculum. Questi fondamentali forniscono una base per lo sviluppo dell'agency e delle competenze trasformative degli studenti.

Tutti gli studenti hanno bisogno di queste solide basi per realizzare il loro potenziale di diventare contribuire responsabilmente e diventare membri sani della società.

### **2. Competenze trasformative**

Per affrontare le sfide del 21° secolo, gli studenti devono essere responsabilizzati e sentire di poter contribuire a plasmare un mondo in cui il benessere e la sostenibilità - per sé, per gli altri e per il pianeta - siano realizzabili. La Bussola dell'apprendimento dell'OCSE OCSE 2030 identifica tre "competenze trasformative" di cui gli studenti hanno bisogno per contribuire e prosperare nel nostro mondo e plasmare un futuro migliore: **creare nuovo valore, riconciliare le tensioni e dilemmi e assumersi responsabilità.**

### **3. Agenzia dello studente/co-agenzia**

*L'agency dello studente è definita come la convinzione che gli studenti abbiano la volontà e la capacità di influenzare positivamente la propria vita e il mondo che li circonda, nonché la capacità di fissare un obiettivo, riflettere e la capacità di porsi un obiettivo, di riflettere e di agire responsabilmente per ottenere un cambiamento.* L'agenzia dello studente è legata allo sviluppo di un'identità e di un senso di appartenenza. Quando gli studenti sviluppano l'agency, si affidano alla motivazione, alla speranza, all'autoefficacia e a una mentalità di crescita (la consapevolezza che le capacità e l'intelligenza possono essere sviluppate) per navigare verso il benessere. Ciò consente loro di agire con un senso di scopo, che li guida a prosperare e a prosperare nel mondo. Gli studenti imparano, crescono ed esercitano la loro agency nei contesti sociali e per questo è fondamentale anche la co-agency. Gli studenti sviluppano la co-agency in un rapporto interattivo, di supporto reciproco e di arricchimento con i loro coetanei, gli insegnanti, i genitori e le comunità, in modo organico in un ecosistema di apprendimento più ampio.

### **4. La conoscenza**

Come parte della Bussola dell'apprendimento 2030 dell'OCSE, la conoscenza include concetti e idee teoriche oltre alla comprensione pratica. basata sull'esperienza di aver svolto determinati compiti. Il progetto Istruzione e competenze 2030 riconosce quattro diversi tipi di conoscenza: **disciplinare, interdisciplinare, epistemica e procedurale.**

### **5. Le competenze**

Le competenze sono l'abilità e la capacità di portare a termine i processi e di utilizzare le proprie conoscenze in modo responsabile per raggiungere un obiettivo. La Bussola dell'apprendimento dell'OCSE 2030 distingue **tre diversi tipi di competenze: cognitive e metacognitive; sociali ed emotive; pratiche e fisiche.**

### **6. Atteggiamenti e valori**

Gli atteggiamenti e i valori si riferiscono ai principi e alle convinzioni che influenzano le scelte, giudizi, comportamenti e azioni nel percorso verso il benessere individuale, sociale e ambientale. Per rafforzare e rinnovare la fiducia nelle istituzioni e tra le comunità richiedono maggiori sforzi per sviluppare valori fondamentali e condivisi di cittadinanza, al fine di costruire economie e società più inclusive, eque e sostenibili. società più inclusive, eque e sostenibili.

### **7 Ciclo Anticipazione – Azione – Riflessione (AAR)**

Il ciclo Anticipazione-Azione-Riflessione (AAR) è un processo di apprendimento iterativo in cui gli studenti migliorano continuamente il loro pensiero e agiscono intenzionalmente e responsabilmente verso il benessere collettivo.

### 1.1.1 Il contributo della Teoria dei sistemi

La teoria dei sistemi può essere utile per dare forma agli elementi complessi e ibridi della progettazione del quadro LifeComp. Esso suggerisce di concepire una struttura a strati, in base alle differenze e alle relazioni tra i componenti il che è consigliabile a causa dell'interdipendenza degli elementi del quadro e della rilevanza di alcuni di essi tra le aree personali, sociali e di apprendimento così come menzionate dalla Raccomandazione del 2018. Un sistema è un gruppo di parti che interagiscono in modo che il sistema nel suo complesso possa fare cose che le parti non possono fare da sole. Un sistema può includere persone, organizzazioni, tecnologie, informazioni, processi, servizi e natura (Stillitto, 2015, 4, citato da Deakin Crick et al., 2015).

Nel caso di processi in cui molte variabili si influenzano a vicenda, il pensiero sistemico può identificare l'essenza dei concetti (Senge, 1990).

La teoria dei sistemi e la teoria del caos vedono gli ecosistemi sociali come organismi viventi in continuo cambiamento, con complesse influenze reciproche (Jørgensen & Müller, 1999). In particolare, la visione organica di Koestler vede i sistemi complessi come autonomi e interdipendenti.

Ciascun elemento svolge funzioni specifiche, in sistemi auto-organizzati e stratificati (Koestler, 1967; Simon, 1969 e Koestler, 1999).

Questa caratteristica rende i sistemi più resilienti e reattivi al cambiamento. Queste teorie offrono spunti utili per progettare un modello concettuale stratificato per LifeComp, basato sulla teoria dei sistemi complessi (Deakin Crick, 2014).

Pur tenendo conto della suddivisione standard delle competenze in conoscenze, abilità e atteggiamenti nel discorso europeo, la progettazione del quadro LifeComp sembra essere caratterizzata dalla consapevolezza delle caratteristiche distintive della competenza, personali, sociali e di apprendimento, caratteristiche in cui gli atteggiamenti (disposizioni e orientamenti alle azioni) svolgono un ruolo trasversale.

Una prospettiva olistica (sistemica) – che comprende, quindi, l'interdipendenza tra gli elementi del quadro di riferimento come un ecosistema complesso, più efficace della scomposizione di ciascun elemento in conoscenze, abilità e atteggiamenti (Laszlo & Kripps). In effetti, la competenza Personale, Sociale e di Apprendimento comprende elementi con profili e composizione diversi. Alcuni di essi sono stati inseriti nel quadro di riferimento, alcuni si concentrano sugli atteggiamenti o sulle abilità, altri rappresentano insiemi di competenze.

Questi elementi eterogenei possono essere messi in relazione in una struttura a strati.

Nel Quadro LifeComp, può essere utile distinguere tra elementi centrali (elementi trasversali del quadro di riferimento, che sono prerequisiti per lo sviluppo di altre aree del quadro) e competenze composte (insiemi complessi di competenze). Questo permette di chiarire le relazioni tra i diversi elementi del quadro e di suggerire priorità nel supporto allo sviluppo delle competenze.

Un approccio simile si ritrova, appunto, nei documenti di lavoro dell'OCSE 2030 *Learning Compass*, dove le basi fondamentali (competenze cognitive, socio-emotive e di salute fisica/mentale) sono definite come "pre-condizioni e un accesso a ulteriori "apprendimenti" di livello superiore/più complesso (OCSE, 2018b). Nello stesso documento, le competenze composte sono definite come "competenze più recenti": insiemi più ampi e multidimensionali di competenze che attraversano i domini della conoscenza e i curricula e curricula e che aiutano gli studenti a dare un senso alle sfide globali e ad affrontarle (Ibidem).

La competenza chiave LifeComp può mettere gli individui in condizione di sviluppare ed esercitare l'agency - la volontà e la capacità di avviare e controllare gli eventi, la volontà e la capacità di agire e di fare la differenza in relazione agli altri e ai contesti (Bandura, 1982, 2008; Little et al., 2006; Moore et al., 2012).

Per sviluppare l'agency, le disposizioni all'apprendimento e la mentalità di crescita rappresentano i fattori chiave per il miglioramento personale del carattere e del comportamento (Deakin Crick et al., 2015; Dweck, 2013). Ciò presuppone la consapevolezza di sé e l'autoefficacia, in quanto cruciali per un apprendimento efficace (Bandura, 1986, 1994; Schunk, 1987; Zimmerman et al., 1992).

Il concetto di agency è legato all'integrità, come scopo guida per un'azione orientata agli obiettivi. L'integrità può essere definita come "coerenza, onestà e veridicità con sé stessi e con gli altri". La coerenza può riguardare le azioni, valori, metodi, principi, aspettative e risultati. Comporta responsabilità, riflessione e autoregolazione (di emozioni, pensieri e azioni). Il ruolo dell'integrità come elemento di importanza critica per il benessere comune è riconosciuto in tutte le società (Schlenker, 2008).

Il senso di agency permette alle persone di sentirsi in controllo della vita, di guidare i pensieri e i comportamenti e di gestire un'ampia gamma di compiti o situazioni. Porta le persone a delineare uno scopo guida e a identificare le azioni per raggiungere un obiettivo e si basa sulla consapevolezza di sé (OCSE, 2019d). Consente agli individui di affrontare l'incertezza, la complessità e il cambiamento, complessità e cambiamento - ed esercitare la cittadinanza attiva (OCSE, 2018b).

Queste prospettive sostengono una visione dell'agency come potente motore di tutti gli elementi del quadro LifeComp, e rappresentano un risultato delle personali aspirazioni in relazione allo sviluppo delle competenze. L'agency personale è fondamentale in relazione a mentalità di crescita, resilienza e benessere (OCSE, 2019d). La co-agenzia si basa su una collaborazione e una comunicazione efficaci, promuovendo la responsabilità sociale. L'agency consapevole guida le disposizioni per un apprendimento efficace e la metacognizione, con una conseguente riflessione attivando un apprendimento significativo. Comprende l'autoconsapevolezza e l'autoefficacia per raggiungere uno scopo e impegnarsi nell'apprendimento, la capacità di riconoscere e recuperare i sentimenti negativi nell'apprendimento e la capacità di pianificare e gestire efficacemente l'apprendimento (Deakin Crick et al., 2015).

Una prospettiva simile è alla base della logica della Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE, dove l'agency è definita come "...la capacità di fissare un obiettivo, riflettere e agire responsabilmente per ottenere un cambiamento", per influenzare positivamente la propria vita e il mondo (OCSE, 2019d). L'agency richiede competenze cognitive, sociali ed emotive che favoriscono l'apprendimento autonomo, la risoluzione dei problemi e il processo decisionale apprendimento autonomo, di problem solving e di decision making.

## 1.2 I contenuti del quadro di riferimento - Elementi base

Al fine di concettualizzare il quadro LifeComp, può essere utile identificare gli elementi fondamentali che lo costituiscono rappresentandone i prerequisiti per lo sviluppo di tutti gli altri elementi, in tutte le aree del Quadro stesso.

La ricerca sulla **teoria dell'autodeterminazione** sull'atteggiamento mentale legato alla propria crescita personale, sul potere dell'apprendimento, sulla psicologia positiva e sulle competenze socio-emotive può aiutare a individuare elementi essenziali del quadro di riferimento.

La teoria dell'autodeterminazione evidenzia tre bisogni umani fondamentali: l'autonomia (controllo sulle scelte e sulle azioni, ad esempio l'agency), la padronanza e la relazionalità (relazioni interpersonali significative) (Ryan & Deci, 2000). La motivazione intrinseca derivante dal perseguimento di questi bisogni fondamentali rappresenta un forte predittore dello sviluppo personale, del benessere e dell'apprendimento (Ryan & Deci, 2000 Standage et al., 2005).

La motivazione è reciprocamente legata alla "**mentalità di crescita**", che implica apertura e curiosità verso le esperienze di apprendimento (Deakin Crick et al., 2005). Entrambi sono legati all'**autoefficacia** - un fattore chiave per la resilienza e il locus of control (percezione del controllo sugli eventi) (Bandura, 2008).

Le persone con un'elevata autoefficacia risultano essere più resilienti di fronte alle avversità, mentre una persona che possiede bassi livelli di autoefficacia è più probabile che si arrenda e fallisca gli obiettivi.

Le disposizioni di apprendimento della speranza di trovare percorsi per raggiungere un obiettivo e l'ottimismo (atteggiamenti positivi nei confronti degli eventi) sono anch'esse collegate, e danno "energia" all'apprendimento e al cambiamento (Deakin Crick et al., 2015).

Questa concettualizzazione attorno alla mentalità di crescita può, quindi, essere indicata come un elemento fondamentale, necessario per lo sviluppo di altre competenze.

**L'autoregolazione** - *la capacità di comprendere, attivare, monitorare, controllare e adattare emozioni, pensieri,*

*attenzione, comportamento e strategie cognitive* - si distingue quale elemento fondamentale che consente il perseguimento di obiettivi significativi (Moilanen, 2007).

La gestione dei sentimenti e delle emozioni svolge un ruolo cruciale nello sviluppo personale, disponendo gli individui ad essere aperti o chiusi all'apprendimento e al cambiamento (De Luca, 2007) (Deakin Crick et al., 2015). La capacità di ritardare la gratificazione (intraprendere un compito impegnativo che richiede di rimandare il piacere) rappresenta un altro aspetto chiave (Mujis et al., 2018). **L'autoregolazione intrecciata con la mentalità di crescita include la persistenza e la grinta** nell'affrontare le sfide e nel raggiungere gli obiettivi attraverso il costante sostegno della motivazione (Hochanadel & Finamore, 2015).

Due dei tratti di personalità "Big Five" (regolazione emotiva e apertura all'esperienza), inclusi nel modello concettuale dello studio sulle competenze socio-emotive dell'OCSE, sono, in questo caso, perfettamente in sintonia con le concettualizzazioni dell'autoregolazione e della mentalità di crescita sopra delineate (Hochanadel & Finamore, 2015).

**L'empatia** può essere considerata, a sua volta, come un prerequisito per l'utilizzo di altre competenze socio-emotive e per la costruzione di relazioni positive (OCSE, 2015, 2019a; Cefai & Cavioni, 2014). In quanto tale, può contribuire a soddisfare uno dei tre bisogni umani fondamentali sopra menzionati: la relazione, per un maggiore benessere e una maggiore resilienza (Ryan & Deci, 2000; Seligman, 2000).

L'empatia è alla base di tutti i comportamenti pro-sociali e risulta essere la chiave di tutte le competenze interpersonali. Essa comprende tre aspetti: rispondere con emozioni adeguate agli stati mentali degli altri (empatia emotiva), comprendere gli stati mentali degli altri (empatia cognitiva) e l'assunzione del punto di vista altrui (cambio di prospettiva) (Hoffman, 2003). In quanto fattore di interazione e collaborazione efficace, l'empatia rappresenta una base fondamentale per le competenze interculturali e la cittadinanza attiva. Non a caso il Gruppo di lavoro dell'UNESCO sull'educazione alla cittadinanza globale (Unesco/Un Yag & Cueb, 2017).

### **Sviluppo personale**

Il supporto della **ricerca sulla psicologia positiva**, la resilienza, il benessere e le competenze socio-emotive aiuta a delineare gli aspetti chiave per lo sviluppo personale nella scuola nel quadro LifeComp.

Il concetto di **adattabilità** (competenza adattiva) è indicato come chiave per lo sviluppo personale e sociale in contesti globali instabili. Esso può essere definito come *l'adattamento delle risposte ai fattori esterni e ai processi interni e comporta le seguenti abilità e attitudini:*

- *orientamento alla ricerca di soluzioni (con un collegamento al problem solving);*
- *accettazione e comprensione del cambiamento*
- *volontà di adattare le proprie competenze all'ambiente, di anticipare, di cercare opportunità, di reinventarsi continuamente e di imparare (Folke et al., 2010).*

Ciò implica non solo la capacità di riprendersi dalle difficoltà (affrontando prontamente traumi, difficoltà inaspettate o fonti di stress), ma anche rimbalzare in avanti, rispondendo positivamente ai cambiamenti e uscendone migliori.

La **flessibilità cognitiva** è un concetto correlato: la capacità umana di adattare le strategie cognitive per affrontare nuove condizioni ambientali (Cañas). Di solito implica un processo di apprendimento e di esperienza, l'adattamento delle operazioni cognitive in uno spazio problematico complesso e l'insorgere di

cambiamenti ambientali inaspettati dopo che una persona ha svolto un compito per un certo periodo di tempo.

Per essere flessibile, una persona deve concentrare la propria attenzione sul cambiamento delle condizioni. L'adattamento del comportamento richiede anche di ristrutturare le conoscenze e di interpretare i nuovi requisiti della situazione in una situazione, cioè di imparare dall'esperienza.

Si suggerisce, infatti, che le persone che si rappresentano un compito da più prospettive possano interpretare facilmente i cambiamenti della situazione ed essere più flessibili dal punto di vista cognitivo, adattando il comportamento (Spiro & Jehng, 1990).

Essere cognitivamente flessibili significa frenare la tendenza a continuare una linea d'azione iniziale in situazioni che richiedono un cambiamento o ad aderire a una decisione che si è rivelata un errore. Le persone che non sono cognitivamente flessibili tendono, infatti, anche a essere fisse nella percezione delle funzioni degli oggetti disponibili e a concentrarsi su un'unica causa di un problema piuttosto che su diverse possibili variabili (Cañas et al., 2006).

**L'adattabilità e la flessibilità cognitiva possono essere considerate come parti della resilienza individuale**, ovvero la capacità di riprendersi rapidamente o di affrontare prontamente i problemi o disagi improvvisi e inaspettati (traumi, tragedie, minacce o fonti significative di stress, ad esempio, legate alla famiglia, al lavoro o alle finanze). La resilienza può avere molteplici significati e deve essere concettualizzata in relazione alla cultura, al contesto e al livello di utilizzo - individuale, organizzativo o sociale (Fisher et al., 2016).

**La resilienza individuale** può essere intesa in senso lato come la capacità di una persona di funzionare in modo efficace di fronte ad avversità, rischio, stress e incertezza, come conseguenza di fattori protettivi.

Può essere concettualizzata come una qualità che comprende la persistenza, la tenacia, l'autoefficacia; il controllo emotivo e cognitivo sotto pressione, nonché l'adattabilità, cioè la capacità di riprendersi (Bergström & Dekker, 2014; Masten, 2014). La tempra e la perseveranza, in particolare, sono stati confermati come fattori di resilienza sottostanti in tutti gli studi sulla resilienza negli imprenditori (categoria in cui è considerata un requisito fondamentale) (Campbell-Sills & Stein, 2007).

### **Lo Sviluppo sociale**

La definizione dei contenuti dell'area dello sviluppo sociale del Quadro LifeComp tiene conto della sua stretta interdipendenza con lo sviluppo personale così come suggerito dagli approfondimenti sull'apprendimento cooperativo, le competenze socioemotive, le competenze interculturali e la leadership.

**La collaborazione e il lavoro di squadra** sono indicati come promotori di risultati, creatività e produttività nell'apprendimento cooperativo, nel ragionamento di livello superiore e nella leadership e nella risoluzione dei problemi (Johnson & Johnson, 2017). La collaborazione può anche aiutare a costruire relazioni di cura e a combattere gli stati psicologici negativi attraverso il legame e la realizzazione reciproca, con un impatto positivo sul benessere.

**L'interdipendenza positiva** (fare affidamento sull'apprendimento e sugli sforzi dell'altro) e **l'interazione promozionale** (incoraggiare e facilitare i contributi dell'altro) sono fattori che contribuiscono al benessere e sono aspetti chiave dell'apprendimento cooperativo. *L'interazione promozionale stimola la motivazione e la gestione delle emozioni, con conseguente miglioramento dell'autoregolazione, della mentalità di crescita e del benessere* (Johnson & Johnson, 1989). Richiede di spiegare come risolvere i problemi, discutere la natura dei concetti e delle strategie, insegnare la natura dei concetti e delle strategie, insegnare le conoscenze agli altri e chiarire le connessioni tra l'apprendimento attuale e quello passato (Johnson & Johnson, 1989, 2005, 2009, (Johnson & Johnson, 2017).

### **La comunicazione**

Tutti questi processi sono strettamente collegati alla comunicazione efficace, vale a dire:

- ascolto attivo
- espressione chiara;

- comunicazione non verbale (ad esempio, tono di voce, contatto visivo, espressioni facciali, posture, silenzi);
- chiarire, riassumere e dare un feedback sul messaggio dell'altro;
- mostrare empatia e interesse;
- sviluppare la fiducia (che a sua volta può essere collegata all'integrità) (Donsbach, 2008).

Gli sforzi di **collaborazione** possono rafforzare le competenze comunicative, con un rapporto di reciprocità. Sono anche in sinergia con il pensiero critico e il problem solving (Bialik & Fadel, 2015). La comunicazione è anche cruciale per l'alfabetizzazione mediatica, con il potenziale di facilitare l'apprendimento personalizzato, l'inclusione e il lavoro di squadra.

Una collaborazione e una comunicazione efficaci in ambienti globali richiedono consapevolezza e **comprensione interculturale**, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle richieste, alle sfide e alle opportunità presentate dalle situazioni interculturali (Consiglio d'Europa, 2018a; Hecht & Shin, 2015). Ciò richiede un'interazione rispettosa con persone che si ritiene abbiano affiliazioni culturali, credenze, opinioni o pratiche diverse dalle proprie, consentendo di costruire relazioni positive e costruttive (Consiglio d'Europa, 2018a).

**La negoziazione** - ad esempio, l'ascolto paziente, la flessibilità, l'articolazione dei punti di accordo e la capacità di pensare chiaramente sotto pressione è fondamentale in qualsiasi situazione di collaborazione. La collaborazione e il lavoro di squadra richiedono anche che i partecipanti **gestiscano i conflitti, prendano decisioni e assumano il comando, se necessario**. Ciò comporta la gestione di idee contrastanti e rapporti di forza, compromessi e difesa (Graham & Barter, 1999).

**La gestione dei conflitti** (prevenire, contenere, trasformare e risolvere i conflitti) è, a sua volta, essenziale per un'interazione efficace nei team, nelle comunità e nelle organizzazioni (Elgobar al., 2017). Le parti coinvolte in un conflitto devono valutare la situazione, progettare strategie adeguate, ridurre al minimo le disfunzioni e promuovere un dialogo costruttivo negoziando, mediando, risolvendo i problemi, costruendo fiducia o sostenendo (Hansen, 2013; Mayer, 2000). Tra i principi per una gestione efficace dei conflitti, Hansen (2013) cita l'autodeterminazione, la collaborazione, equità, rispetto e accettazione della diversità. L'assertività può essere preziosa per gestire la collaborazione e il conflitto e, più in generale, le relazioni positive.

Consente alle persone di affermare con sicurezza le proprie posizioni, esprimendo pensieri, sentimenti, desideri e convinzioni in modo diretto e appropriato, nel rispetto delle esigenze dei singoli. In quanto tale, ha legami reciproci con l'empatia e l'autoefficacia.

Le persone devono anche essere in grado di esercitare la leadership quando necessario, per gestire la collaborazione o il conflitto, massimizzare gli sforzi, sostenere le strategie in caso di problemi e conflitti, così come allenare, influenzare e ispirare gli altri (Johnson & Johnson).

Le società post-industriali richiedono una leadership distribuita, che implica la consapevolezza e la gestione delle emozioni, in sé e negli altri.

**La leadership** può essere definita come un dialogo di pensiero e di apprendimento tra individui che si uniscono per raggiungere obiettivi comuni e realizzare cambiamenti e far sì che il cambiamento avvenga, agendo da leader o da follower a seconda delle situazioni. Quando i partecipanti dimostrano competenza, impegno e autonomia, sono pronti ad assumere il ruolo di leader, dando potere agli altri di agire (Sydänmaanlakka, 2003).

La leadership si basa sulle relazioni, quindi una comunicazione efficace è fondamentale: per ascoltare, discutere e dare feedback. La leadership distribuita chiede agli individui di assumersi la responsabilità e di influenzarsi a vicenda,

La psicologia umanistica ritiene che la **leadership distribuita** sia sostenuta dal benessere e dalla motivazione a livello intrapersonale e dall'empowerment degli altri (mentoring e coaching) a livello interpersonale (Sydänmaanlakka, 2003). Questa prospettiva abbraccia anche il concetto di **padronanza di sé** (individuo), **sinergia sociale** (lavoro di squadra), **apprendimento organizzativo** (istituzionale e non) e **sviluppo sostenibile** (società). La padronanza di sé è descritta come benessere totale di corpo, mente, sentimenti e professione

(Csikszentmihalyi, 1992). Una buona padronanza di sé può aumentare l'energia e le risorse interne, dando la spinta per potenziare gli altri (Sydänmaanlakka, 2002).

Ciò supporta l'importanza degli elementi fondamentali (autoregolazione, mentalità di crescita ed empatia) nel Quadro LifeComp, e rafforza l'importanza degli elementi fondamentali (autoregolazione, mentalità di crescita ed empatia).

### **Imparare a imparare**

La definizione di contenuti rilevanti per l'area Imparare a imparare del quadro di riferimento si basa su un terreno comune tra le varie concettualizzazioni dell'apprendimento nelle politiche e nella ricerca. Gli spunti di Hautamäki et al. (2002), Deakin Crick et al. (2004), Moreno (2006), Sorenson (2006) e Hoskins & Fredriksson (2008) offrono una guida pertinente.

La definizione di "Imparare a imparare" dell'Università di Helsinki offre una prospettiva psicologica che abbraccia i processi di controllo cognitivo e affettivo. Sottolinea l'abilità e la volontà di adattarsi a nuovi compiti di apprendimento con l'impegno a pensare e sperare, nonché **l'autoregolazione cognitivo-affettiva** (Hautamäki et al., 2002).

L'ELLI/Effective Lifelong Learning Inventory (Deakin Crick et al., 2004) offre una prospettiva socioculturale sul potere di apprendimento come "una complessa combinazione di fattori, di disposizioni, esperienze, relazioni sociali, valori, atteggiamenti e credenze". che danno forma stessa all'impegno nell'apprendimento (Deakin Crick et al., 2004).

Hoskins e Fredriksson (2008) concepiscono l'imparare ad imparare come una competenza chiave più ampia, trasferibile tra diversi compiti di problem solving o di apprendimento, poiché l'apprendimento non sempre comporta la risoluzione di problemi.

Le disposizioni per **Imparare a imparare e la Cittadinanza sono interrelate**, in quanto responsabilizzano per la motivazione, l'autonomia e la responsabilità di controllare l'evoluzione della propria esistenza.

Infine, Moreno (2006) e Sorenson (2006) definiscono **l'imparare ad imparare come meta-learning**, *cioè apprendimento di secondo ordine - con una doppia attenzione alla consapevolezza dell'apprendimento, del pensiero e dell'azione, e all'apprendimento di come imparare ad imparare*

*L'area Imparare a imparare può essere vista come centrale per lo sviluppo personale e sociale, con il ruolo chiave della riflessione e del pensiero critico per lo sviluppo e il trasferimento delle competenze (OCSE, 2019b). La funzione trasversale delle disposizioni e degli atteggiamenti che promuovono l'apprendimento (ad esempio, negli elementi fondamentali dell'autoregolazione e della crescita).*

Imparare ad imparare nel quadro LifeComp è quindi concettualizzato come **apprendimento di secondo ordine**, con un focus su **pensiero critico** (raccolta, analisi e valutazione dei dati; processi di riflessione per l'apprendimento e la soluzione dei problemi) e **sulla gestione dell'apprendimento** (metacognizione).

**La gestione dei processi di apprendimento** (metacognizione) implica la conoscenza metacognitiva (di sé stessi come discenti, delle strategie, dei compiti e del contesto) e la regolazione metacognitiva (applicare la conoscenza metacognitiva per pianificare, monitorare e valutare l'apprendimento) (Vanslambrouck et al., 2018; Pintrich & Zusho, 2007).

**Il concetto di apprendimento autoregolato** comprende sia la **metacognizione che l'autoregolazione** (gestione di sentimenti e comportamenti) (Mujis et al., 2018). L'apprendimento autoregolato comprende, quindi aspetti cognitivi, metacognitivi, affettivi e motivazionali (Azevedo, 2018). Come processo, si sviluppa attraverso l'adattabilità, le condizioni interne e di contesto, il monitoraggio (cicli di feedback e percezione del compito), le operazioni e i prodotti.

Le condizioni interne includono la motivazione, le disposizioni, la conoscenza del dominio, la conoscenza del compito e la conoscenza delle strategie (Winne & Hadwin, 2013).

La motivazione intrinseca all'apprendimento è fondamentale; come impegno autonomo a cercare nuove sfide e ad ampliare le capacità personali.

Le **disposizioni personali** possono anche essere cruciali per sostenere l'apprendimento autoregolato e la metacognizione (Deakin Crick & Goldspink, 2014; Deakin Crick et al., 2015). In effetti, il controllo delle strategie di apprendimento può essere influenzato da sentimenti di familiarità, difficoltà, fiducia e soddisfazione, nonché da giudizi sullo sforzo e sul tempo di apprendimento (esperienza metacognitiva e apertura all'apprendimento) (Deakin Crick et al, 2015, Fredriksson, 2001; Efklides, 2006).

Anche la **consapevolezza delle proprie disposizioni di apprendimento e la riflessione sull'apprendimento** svolgono un ruolo importante (Siegel, 2012). La consapevolezza di quando e come impegnarsi nell'apprendimento e l'autoregolazione del comportamento in caso di minaccia o di pressione, sono considerati fattori che favoriscono la resilienza all'apprendimento (Deakin Crick & Salway, 2006; Deakin Crick et al., 2015).

Anche la collaborazione e l'appartenenza a un gruppo che sostiene l'apprendimento (relazioni di apprendimento) sono importanti. Le relazioni di apprendimento sembrano essere fortemente dipendenti dal contesto (Iiskala & Lehtinen, 2004; Kirschner et al., 2018).

**In sintesi, la gestione dei sentimenti, la gestione delle strategie metacognitive e l'assunzione di responsabilità per l'apprendimento si rivelano come centrali per la metacognizione. Deakin Crick et al. (2015) li etichettano insieme come *mindful agency*.**

**Il pensiero critico** appare strettamente interconnesso con la metacognizione, in quanto abilità cruciale per far fronte all'incertezza, alla complessità e all'apprendimento. Può essere definito come la raccolta e l'analisi attenta di informazioni o conoscenze, con una continua ricostruzione della propria comprensione dei problemi sulla base delle nuove prove accumulate.

Le prospettive sul pensiero critico lo concettualizzano sempre di più sia come pensiero divergente (generazione di idee) sia come pensiero analitico e convergente (capacità di fornire una singola o poche idee utili).

Il pensiero divergente sarebbe necessario per sviluppare le idee, mentre il pensiero convergente verrebbe utilizzato per scegliere quelle utili.

**Il pensiero convergente** comporta, quindi, la valutazione, l'analisi, la sintesi e l'interpretazione di qualcosa per

un giudizio. Fornisce un pensiero critico con il "perché" e il "come" della scelta di un'idea (Villalba, 2017).

Nel **pensiero divergente**, l'esplorazione giocosa di idee, prospettive e percorsi richiede risorse affettive e cognitive per sostenere l'impegno con l'ignoto (Kim, 2006; Saracho, 2002). Un pensatore critico richiede l'autoregolazione del pensiero e del giudizio e la volontà di valutare le informazioni (Villalba, 2017).

Il pensiero critico prevede, altresì, l'analisi e l'identificazione di questioni e presupposti centrali. Ciò significa analizzare come sono costruiti gli argomenti e i pensieri (punto di vista, scopo, questioni in questione, informazioni, interpretazione e inferenza, concetti, ipotesi e implicazioni, conseguenze) e se sono solidi nella loro formulazione (Paul & Elder, 2002).

Questi elementi del pensiero vengono valutati per fornire un giudizio, generalmente basato sull'applicazione del **pensiero logico**. I giudizi possono essere valutati in termini di **chiarezza, credibilità, accuratezza, precisione, rilevanza, profondità, ampiezza e significatività**. Il pensiero critico è anche associato all'identificazione di pregiudizi in idee o affermazioni. Questa visione del pensiero critico pone in primo piano il pensiero convergente, anche se va notato che un ampio accordo su una definizione operativa di pensiero critico non è ancora stato raggiunto (Villalba, 2017).

Il pensiero critico può anche essere visto come uno strumento per rendere attraenti le idee attraverso argomentazioni persuasive fornendo chiarezza, credibilità, accuratezza, precisione, rilevanza, profondità, ampiezza e significato.

Infine, il pensiero critico svolge un ruolo centrale nei processi di **problem solving**.

Le ricerche sull'uso dei social media digitali da parte dei giovani mettono in primo piano il pensiero critico e la collaborazione, legati alla risoluzione dei problemi (Buckingham & Willett, 2006; Gee, Gee, G., 2017).

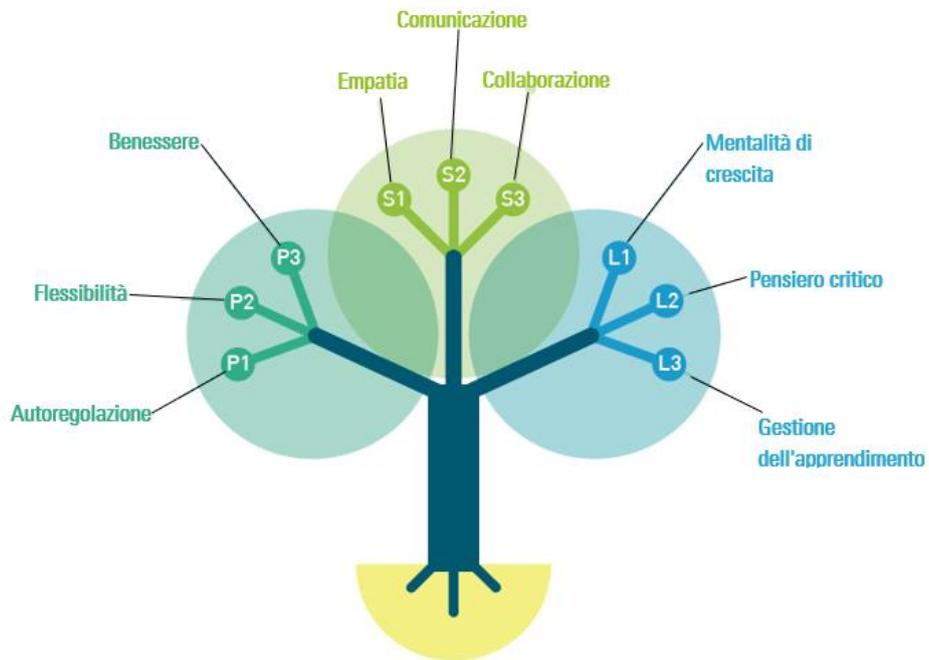
Il pensiero critico può comportare **un'alternanza tra pensiero analitico e creativo**: esplorare opzioni innovative attraverso il pensiero divergente e tornare all'analisi convergente e alla selezione delle opzioni. Nei problemi complessi e aperti, gli individui possono agire dopo che il problema si è presentato (reagire ed elaborare nuovi percorsi di soluzione), o agire in anticipo (comprendere la situazione e dare forma alle opportunità) (Puccio et al., 2012). Il pensiero critico può favorire l'identificazione del problema fin dalle prime fasi (giudizio e interpretazione di un fenomeno), al fine di lavorare verso una soluzione (Runco, 1994).

Le indagini PISA 2012 e 2015 dell'OCSE riflettono una visione simile del problem solving, legato al pensiero critico, alla metacognizione e all'adattabilità. Nell'indagine del 2012, **il problem solving è concettualizzato come la capacità di elaborare cognitivamente, comprendere e risolvere situazioni problematiche in cui la soluzione non è immediatamente ovvia. Il problem solving è, a sua volta, suddiviso in riconoscimento di una situazione problematica, identificazione di aspetti da risolvere, pianificazione, realizzazione della soluzione, monitoraggio e valutazione dei progressi (OCSE, 2013).**

Tutto ciò richiede creatività e disponibilità ad affrontare situazioni complesse, realizzando il proprio potenziale. L'indagine 2015 a sua volta pone l'accento sulla collaborazione, concependo il problem solving come la capacità di impegnarsi in un processo in cui due o più agenti tentano di risolvere un problema, mettendo in comune comprensione, conoscenze, abilità e sforzi per giungere a una soluzione (OCSE, 2016).

## 2. Il quadro di sintesi

### L'albero delle competenze



### Il Quadro Life – Comp



### Modello OMS

AREA	Competenze	Descrittori
PERSONALE	<b>P1</b> <b>Autoregolazione</b> Consapevolezza e gestione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti	<b>P1.1</b> Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali
		<b>P1.2</b> Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le risposte allo stress
		<b>P1.3</b> Coltivare l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'autoefficacia e un senso di scopo per sostenere l'apprendimento e l'azione
	<b>P2</b> <b>Flessibilità</b> Capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide	<b>P2.1</b> Disponibilità a rivedere opinioni e linee d'azione di fronte a nuove prove
		<b>P2.2</b> Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai cambiamenti dei contesti
		<b>P2.3</b> Gestire le transizioni nella vita personale, la partecipazione sociale, il lavoro e i percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e fissando obiettivi
	<b>P3</b> <b>Benessere</b> Ricerca della soddisfazione della vita, cura della salute fisica, mentale e sociale; e l'adozione di uno stile di vita sostenibile	<b>P3.1</b> Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere
		<b>P3.2</b> Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale
		<b>P3.3</b> Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo supporto sociale

SOCIALE	<b>S1</b> <b>Empatia</b> La comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate	<b>S1.1</b> Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona
		<b>S1.2</b> Comprendere le emozioni e le esperienze di un'altra persona e la capacità di assumere in modo proattivo la loro prospettiva
		<b>S1.3</b> Risposta alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essere consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento
	<b>S2</b> <b>Comunicazione</b> Utilizzo di strategie di comunicazione	<b>S2.1</b> Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie di comunicazione, registri linguistici e strumenti adattati al contesto e al contenuto
		<b>S2.2</b> Comprendere e gestire interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e situazioni specifiche del dominio

	pertinenti, codici e strumenti specifici del dominio, a seconda del contesto e del contenuto	<b>S2.3</b> Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali
	<b>S3</b> <b>Collaborazione</b>  Impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri	<b>S3.1</b> Intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere diverse affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali
		<b>S3.2</b> Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza, affrontare i conflitti e negoziare i disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose
		<b>S3.3</b> Egua ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; suscitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico

<b>APPRENDERE AD APPRENDERE</b>	<b>L1 Mentalità di crescita</b>  Credere nel proprio e altrui potenziale di apprendere e progredire continuamente	<b>L1.1</b> Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere con lavoro e dedizione
		<b>L1.2</b> Capire che l'apprendimento è un processo permanente che richiede apertura, curiosità e determinazione
		<b>L1.3</b> Riflettere sul feedback degli altri e sulle esperienze di successo e di insuccesso per continuare a sviluppare il proprio potenziale
	<b>L2 Pensiero critico</b>  Valutazione delle informazioni e degli argomenti a sostegno di conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative	<b>L2.1</b> Consapevolezza dei potenziali pregiudizi nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e affidabili
		<b>L2.2</b> Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi mediatici al fine di trarre conclusioni logiche
		<b>L2.3</b> Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da diverse fonti al fine di risolvere i problemi
	<b>L3 Gestione dell'apprendimento</b>  La pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento	<b>L3.1</b> Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, dei processi e delle strategie preferite, comprese le esigenze di apprendimento e il supporto richiesto
		<b>L3.2</b> Pianificazione e implementazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento
		<b>L3.3</b> Riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra domini

## 2.1 L'AREA PERSONALE dell'autoregolazione

Quest'area si riferisce allo sviluppo personale, alla prosperità e alla realizzazione del potenziale di ognuno. L'autorevole rapporto Delors del 1996 affermava che uno dei quattro pilastri dell'istruzione nel contesto dell'apprendimento permanente era "imparare a essere", riferendosi allo sviluppo della "propria personalità e alla capacità di agire con crescente autonomia, giudizio e responsabilità personale".

Essere personalmente competenti è strettamente legato all'"**imparare a essere**", in quanto ogni individuo dovrebbe acquisire una serie di abilità, conoscenze e attitudini, come indicato nella Raccomandazione del Consiglio del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. "Imparare a essere" implica la conoscenza di una mente, di un corpo e di uno stile di vita sani, la capacità di affrontare la complessità, l'incertezza e lo stress, di cercare sostegno quando necessario e di rimanere resilienti, nonché di sviluppare la capacità di lavorare in modo autonomo e di gestire la propria carriera.

Comporta anche atteggiamenti di assertività, integrità, auto motivazione, capacità di risolvere i problemi per affrontare i cambiamenti e una disposizione generalmente positiva verso la promozione del proprio benessere personale, sociale e fisico.

Lo sviluppo personale avviene nella relazione e nell'interazione con gli altri all'interno dei contesti sociali e storici, e ognuno detiene contemporaneamente più identità sociali.

Molti fattori si intersecano e creano diverse esperienze di disuguaglianza o privilegio, come il genere, la razza e l'etnia, la sessualità, la classe socioeconomica, l'età, la disabilità, l'essere un migrante o un rifugiato, tra gli altri. L'influenza dei fattori contestuali socioculturali nel promuovere o ostacolare la portata dell'agency personale è, quindi, da riconoscere, così come la necessità di politiche che affrontino le cause strutturali delle disuguaglianze e promuovano il benessere di tutti gli individui. L'educazione allo sviluppo personale ha il potenziale per ridurre le disuguaglianze, offrendo a tutti i cittadini gli strumenti per analizzare il mondo e agire in modo critico.

### P.1 Autoregolazione

*La consapevolezza e la gestione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti.*

L'autoregolazione è una capacità tipicamente umana che ci permette di modificare e regolare le nostre risposte in modo che non siano il risultato di una reazione inconscia a uno stimolo. L'autoregolazione è un processo ciclico che si svolge attraverso tre fasi principali: stabilire uno stato desiderato, ossia creare piani d'azione, fissare obiettivi e anticipare i risultati futuri; confrontare lo stato attuale con quello desiderato, monitorarsi e coltivare l'autoconsapevolezza; agire per modificare lo stato attuale se non corrisponde a quello desiderato.

L'autoregolazione richiede di frenare la tendenza a reagire agli stimoli con risposte automatiche (ad esempio, un'abitudine appresa, una risposta innata o un impulso ad agire). In altre parole, l'autoregolazione richiede il controllo delle risposte e il superamento delle reazioni indesiderate a un impulso, piuttosto che l'eliminazione dell'impulso stesso.

La forza di autoregolazione è una capacità che ognuno possiede in misura diversa e che aumenta con la pratica. Le situazioni di stress in cui gli individui si trovano ad affrontare molte richieste diverse possono temporaneamente esaurire la loro forza di autoregolazione, rendendo più difficile continuare a combattere la frustrazione e a controllare con successo le risposte impulsive. La volontà di impegnarsi nell'autoregolazione dipende dalle convinzioni dell'individuo riguardo alla propria forza di autoregolazione. Questo, a sua volta, contribuisce a creare un senso di agency personale, cioè la valutazione della nostra capacità di agire su noi stessi e sull'ambiente. L'autoregolazione svolge un ruolo importante nell'impegno attivo delle persone nell'apprendimento e nel loro impegno nell'imparare ad imparare, ed è necessaria per sviluppare altre competenze chiave. Per esempio, insieme all'autoefficacia (la fiducia nella propria capacità di raggiungere i propri obiettivi), l'autoregolazione è una componente chiave della competenza Imprenditorialità, ovvero la capacità di creare valore culturale, sociale o economico.

### ***P1.1. Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali***

*L'autoconsapevolezza è fondamentale per l'autoregolazione, in quanto consente di identificare tempestivamente le risposte indesiderate, facilitando la prevenzione e il controllo degli esiti indesiderati.*

La consapevolezza delle proprie emozioni, dei propri pensieri e dei propri valori gioca un ruolo cruciale nello sviluppo personale, disponendo gli individui ad essere aperti all'apprendimento e al cambiamento. Questo descrittore si concentra sull'autoconsapevolezza delle proprie emozioni, dei propri pensieri e dei propri valori, una componente chiave dell'intelligenza emotiva. Gli individui devono essere in grado di percepire e riconoscere le proprie emozioni e i propri pensieri, le risposte corporee, i valori che li spingono verso lo sviluppo personale e il modo in cui questi fattori influenzano il loro comportamento e le loro prestazioni nelle varie aree della vita.

Chiedere agli altri un feedback e adottare un atteggiamento introspettivo per ottenere una visione realistica ma compassionevole di sé stessi può aiutare gli individui a sviluppare l'autoconsapevolezza. Questa, a sua volta, facilita la comprensione dei propri punti di forza, delle virtù e dei limiti. Ciò consente di coltivare le proprie qualità positive e di affrontare i propri limiti, di sviluppare una rappresentazione affidabile di sé e di migliorare la fiducia in sé stessi. Possedere una buona consapevolezza di sé è fondamentale per l'autoregolazione, in quanto ci permette di identificare prontamente le risposte indesiderate, rendendo più facile prevenire e controllare i risultati indesiderati. L'autoconsapevolezza è necessaria anche per prendere decisioni valide, per promuovere il benessere personale e per gestire le carriere, in quanto aiuta ad allineare i propri valori con gli obiettivi professionali e l'impegno civico più appropriati, dando luogo a scelte di apprendimento e professionali più soddisfacenti.

### ***P 1.2 Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e i comportamenti personali, compresa la risposta allo stress.***

*L'impiego di strategie per partecipare e regolare le emozioni aiuta a ottenere migliori prestazioni in ambito personale, educativo e professionale.*

Questo descrittore si concentra sull'autogestione, sulla capacità di comprendere come le emozioni, i pensieri e i valori influenzino il comportamento e su come modularli e regolarli. Gli individui devono compiere uno sforzo sostenuto per riorientare il flusso spontaneo di emozioni, pensieri, risposte verbali e corporee e devono essere in grado di mettere in atto strategie per ridurre il livello delle loro tensioni emotive e degli impulsi. Ciò include la capacità di etichettare le emozioni, di interpretarne il significato contestuale, di comprendere sentimenti complessi (ad esempio, provare sentimenti misti) e di adottare un atteggiamento di discernimento e di accettazione di sé per affrontarli in modo costruttivo. La gestione dei sentimenti e delle emozioni svolge un ruolo cruciale nello sviluppo personale, disponendo gli individui ad aprirsi all'apprendimento e al cambiamento.

Tutte le emozioni, sia quelle positive sia quelle negative, sono meccanismi di adattamento necessari per la vita. Allo stesso tempo, l'impiego di strategie per prestare attenzione e regolare le emozioni aiuta gli individui a ottenere migliori risultati in ambito personale, educativo e professionale. Entrambe le strategie di down-regulation (ridurre intenzionalmente l'intensità delle emozioni che causano sentimenti negativi) e di up-regulation (amplificare e nutrire intenzionalmente le emozioni che causano sentimenti positivi) hanno effetti positivi sul benessere personale. Sia l'autogestione che la capacità di astenersi da comportamenti incauti sono abilità fondamentali per affrontare situazioni stressanti e conflitti. La regolazione delle emozioni contribuisce anche a creare relazioni basate sulla fiducia. La capacità di ritardare la gratificazione, intraprendendo un compito impegnativo che richiede di rimandare la ricompensa, rappresenta un altro aspetto critico dell'autoregolazione e può predire il rendimento scolastico degli individui. Per affinare questa capacità è necessario allenare il senso della prospettiva, che consente di focalizzare l'attenzione al di là degli stimoli immediati e di considerare i possibili esiti personali relativi alle preoccupazioni, ai valori e agli obiettivi a lungo termine. Esistono diverse strategie per regolare i nostri pensieri, le nostre emozioni e i nostri

comportamenti; la persona deve trovare le strategie che gli sono più congeniali e adattare ai compiti e alle situazioni specifiche.

### ***P1.3 Alimentare l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'autoefficacia e il senso dello scopo per sostenere l'apprendimento e l'azione.***

*Un senso di scopo/interesse personale aumenta la motivazione a perseguire attivamente obiettivi a lungo termine.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza di perseguire una prospettiva positiva sulla vita e un senso dello scopo ultimo. Si concentra sulla coltivazione della speranza, dell'ottimismo, della resilienza e dell'autoefficacia. La speranza è l'energia motivazionale per avviare e sostenere i progressi nel perseguimento degli obiettivi e la capacità di immaginare e percorrere strade alternative per raggiungerli (come, ad esempio, avere un "piano B" per raggiungere un obiettivo). L'**ottimismo** implica il nutrimento di aspettative positive sulla possibilità di avere successo nel presente e nel futuro. La **resilienza** è la capacità di far fronte in modo positivo e di riprendersi dalle avversità, dall'incertezza e dai conflitti, nonché dai cambiamenti positivi come promozioni o maggiori responsabilità.

L'autoefficacia è il senso del proprio valore, la convinzione positiva e la fiducia nella propria capacità di portare a termine con successo un compito e di ottenere un risultato positivo in una situazione specifica. L'autoefficacia si correla positivamente con il rendimento, in quanto contribuisce alla perseveranza e all'impegno per raggiungere il successo. Al contrario, un basso livello di autoefficacia è comunemente seguito da disimpegno. L'autoefficacia contribuisce anche a diminuire il livello di attivazione emotiva nell'affrontare una sfida.

L'ultimo elemento di questo descrittore è "nutrire un senso di scopo (ultimo)", che si riferisce all'avere obiettivi a lungo termine che sono modellati dalle proprie convinzioni e valori. Un senso di scopo personale aumenta la motivazione a perseguire attivamente obiettivi a lungo termine che superino i vincoli della vita, aiutando così gli individui a riflettere sulle loro domande esistenziali e su come vivere una vita significativa. Gli individui che si impegnano in azioni che mostrano un chiaro senso dello scopo sono spesso quelli con i più alti livelli di soddisfazione nelle vite. Nutrire un senso di scopo e di coerenza è strettamente legato ai livelli di benessere personale a lungo termine.

## **P2. Flessibilità**

*La capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide.*

Il contesto globale contemporaneo è sempre più volatile, incerto, complesso e ambiguo. I cittadini hanno bisogno di gestire l'ambiguità e di essere in grado di cambiare o persistere nei loro comportamenti per far fronte a circostanze interne ed esterne in continua evoluzione. Inoltre, la vita stessa è caratterizzata da cambiamenti evolutivi e da eventi dirimpenti, positivi o negativi, che gli individui devono affrontare, compresi i cambiamenti nei contesti di apprendimento o sul posto di lavoro (come la fine della scuola primaria e l'ingresso nella scuola secondaria, o l'ottenimento di una promozione sul posto di lavoro), in famiglia (per esempio, la nascita di un figlio o la perdita di un genitore) e nell'ambiente esterno (come un allarme sanitario o un disastro naturale). Essere flessibili significa avere la capacità di adattarsi a nuove situazioni e di apportare modifiche per adattarsi ai cambiamenti. Inoltre, implica un atteggiamento di accettazione della complessità, delle contraddizioni e della mancanza di chiarezza, e la volontà di affrontare i compiti anche quando sono disponibili solo informazioni incomplete.

Nel 2019, la competenza più richiesta negli annunci di lavoro online è stata "la capacità di adattarsi al cambiamento", poiché i datori di lavoro sono sempre più alla ricerca di persone con la "capacità di modificare il proprio atteggiamento o comportamento per adattarsi alle modifiche sul posto di lavoro". È quindi fondamentale che i cittadini sviluppino queste capacità. Il potenziale individuale di gestione delle transizioni è strettamente legato all'autoregolazione, in particolare alla regolazione delle emozioni, dei pensieri e dei

comportamenti personali in circostanze mutevoli. La gestione dell'incertezza, dell'ambiguità e del rischio è rilevante anche nell'ambito dell'Entrepreneurship Competence Framework (*EntreComp*), che descrive la flessibilità come la capacità di prendere decisioni quando il risultato di tali decisioni è incerto, quando le informazioni disponibili sono parziali o ambigue, o quando c'è il rischio di risultati non voluti.

### ***P2.1 Disponibilità a rivedere opinioni e linee d'azione di fronte a nuove evidenze***

*L'interesse intellettuale e la curiosità sono necessari per poter esplorare nuove situazioni con apertura; lo stesso vale per la capacità di negoziare e di soppesare diversi punti di vista.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza di essere consapevoli dei nuovi dati disponibili, delle circostanze che cambiano e di dimostrare di conseguenza e prontamente la volontà di modificare le proprie azioni, opinioni o il modo preferito di fare le cose. Comprende l'interesse intellettuale e la curiosità di esplorare nuove situazioni con apertura, nonché la capacità di considerare molteplici aspetti e di comprendere, negoziare e soppesare diversi punti di vista su un argomento specifico.

Per essere pronti a rivedere opinioni e linee d'azione, gli individui devono comprendere che non esiste un'unica strategia o comportamento che porti sempre a risultati positivi. Piuttosto, l'utilità degli approcci che intendiamo adottare deve essere valutata in base al mutare della situazione. È importante sottolineare che rivedere la propria opinione o il proprio modo di procedere non significa avere una debole determinazione; indica, piuttosto, la capacità di affrontare apertamente i cambiamenti e di gestire la paura del cambiamento, il che richiede un senso di sé coerente e solido. Questo descrittore si concentra anche sulla capacità di riflettere e reagire adeguatamente ai feedback positivi e negativi e di modificare i piani personali, se necessario.

### ***P2.2 Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta a contesti mutevoli.***

*Essere flessibili significa avere un atteggiamento di apertura verso nuove idee, strumenti o modi di fare, ed essere in grado di gestire l'incertezza.*

Questo descrittore si concentra sull'importanza di adottare un atteggiamento di apertura verso idee, strumenti o modi di fare nuovi e sulla capacità di gestire l'incertezza. Gli individui devono essere aperti a generare soluzioni alternative e ad abbandonare le strategie che non portano al risultato desiderato, frenando la tendenza a continuare un corso d'azione iniziale in situazioni che richiedono un cambiamento.

L'era digitale è intrinsecamente complessa. Siamo di fronte alla diffusione di nuovi strumenti digitali, intelligenza artificiale (AI), realtà virtuale (VR), big data, ecc. che stanno diventando onnipresenti in quasi tutti i settori importanti della vita, come l'istruzione, il lavoro e la ricerca. Essere flessibili nella società di oggi significa anche essere in grado di promuovere e migliorare le proprie competenze digitali e sfruttare le nuove possibilità di sviluppo innescate dalla diffusione della tecnologia. **Tuttavia, per partecipare alle società "datafied", i cittadini devono sapere come gestire il flusso di dati personali che generano, essendo al contempo consapevoli delle possibili minacce alla loro privacy e alle libertà civili.** Anche il cambiamento climatico sta ponendo serie sfide alla nostra società, introducendo vincoli che possono alterare drasticamente il nostro modo di vivere. Per ridurre l'impatto sul benessere umano, è importante che i cittadini siano in grado di anticipare e rispondere ai cambiamenti, mitigando le conseguenze negative e cogliendo nuove opportunità per modificare il proprio stile di vita. I cittadini devono diventare più consapevoli della dimensione globale delle sfide odierne.

### ***P2.3 Gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e fissando obiettivi.***

*La capacità di cercare in modo proattivo le opportunità, di apprendere continuamente, di comprendere e adattarsi ai cambiamenti, rappresenterà un vantaggio competitivo per i cittadini.*

La flessibilità comprende le capacità di gestione della carriera, il perseguimento continuo di un'ulteriore formazione per adattarsi a diversi contesti occupazionali a qualsiasi età, la definizione di obiettivi significativi e la presa di decisioni di carriera efficaci verso transizioni di successo. Comporta la capacità di visualizzare in modo proattivo le opzioni future e di utilizzare strategie pertinenti per fare scelte informate, affrontando l'indecisione e l'ansia che si possono provare durante la scelta. Nel XXI secolo, i percorsi di apprendimento e di carriera stanno diventando sempre meno lineari. I cittadini avranno spesso bisogno di cambiare lavoro, di individuare opportunità di crescita personale e di creare percorsi personalizzati di apprendimento permanente. Un approccio intersettoriale alla formazione professionale, che includa diversi attori che supportino gli individui in tutti i settori nell'apprendimento continuo di queste competenze, potrebbe essere utile per promuovere l'acquisizione di abilità di gestione della carriera.

Lo sviluppo della carriera può essere considerato un processo ciclico, che inizia con l'esplorazione e la consapevolezza delle opportunità formative e professionali. Segue la consapevolezza di sé per riflettere e comprendere i valori personali, gli interessi, le competenze, i bisogni, le capacità, i limiti e il processo decisionale per fare un piano e fissare gli obiettivi. L'ultimo passo è la pianificazione delle transizioni, la comprensione di come cercare e ottenere un lavoro o creare opportunità. La capacità di cercare opportunità in modo proattivo, di apprendere continuamente, di acquisire nuove competenze e di comprendere e adattarsi ai cambiamenti rappresenterà un vantaggio competitivo per i cittadini. È, quindi, importante che gli individui siano in grado di gestire l'ambiguità e di adattarsi a ruoli, obblighi e contesti diversi. Questo descrittore sottolinea anche l'importanza di saper fissare obiettivi, pianificare e monitorare i progressi a breve e lungo termine per il loro raggiungimento, perseverare di fronte alle difficoltà e aggirare gli ostacoli.

### **P.3 Benessere**

*La ricerca della soddisfazione della vita, la cura della salute fisica, mentale e sociale e l'adozione di uno stile di vita sostenibile.*

Questa definizione evidenzia l'interconnessione e l'interdipendenza degli aspetti fisici, mentali, sociali e ambientali del benessere. È ampiamente riconosciuto che gli esseri umani hanno tre bisogni psicologici innati che devono essere soddisfatti per la salute e il benessere. Questi sono: l'autonomia, il bisogno di sentirsi padroni del proprio comportamento; la competenza, il bisogno di produrre un risultato desiderato e di sperimentare la padronanza; e la relazione, il bisogno di sentirsi in contatto con gli altri. Il grado di soddisfazione di questi bisogni psicologici è influenzato non solo dalla competenza personale, ma anche dalle richieste, dagli ostacoli e dalle opportunità del contesto sociale, culturale ed economico. Il perseguimento di obiettivi di vita direttamente collegati alla soddisfazione dei bisogni fondamentali (ad esempio, affiliazione, crescita personale e comunità) è associato al benessere. La psicologia positiva, una branca consolidata della psicologia moderna, può essere applicata in modo appropriato all'educazione al benessere, a condizione che la visione delle emozioni positive sia bilanciata con il modo in cui le persone devono affrontare le emozioni dolorose come parte della crescita personale e dello sviluppo nella vita e che le motivazioni relative sia al godimento immediato che alla prosperità personale siano considerate come aspetti diversi del benessere (si veda la descrizione di P3.3).

Adottando una comprensione sistemica che tiene conto dell'interazione di molteplici fattori, il benessere può essere caratterizzato come emergente dall'integrazione dinamica e dalle relazioni tra fattori *fisici, cognitivi, emotivi, sociali, esistenziali e ambientali*.

Gli individui possono migliorare il loro benessere fisico adottando buone pratiche di igiene del sonno, praticando una varietà di esercizi fisici adatti alla loro condizione ed età e sviluppando abitudini alimentari sane, tra gli altri. Il benessere cognitivo può essere migliorato stimolando le attività creative, coltivando la flessibilità mentale, la crescita personale e la curiosità e il piacere di continuare a imparare lungo tutto l'arco della vita. Il benessere emotivo può essere favorito sviluppando l'autonomia, la capacità di autodeterminazione, la consapevolezza, la comprensione e la regolazione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti personali e alimentando il senso di autostima e di ottimismo. **È strettamente legata all'autoregolazione.** Gli individui possono anche aumentare il loro benessere sociale coltivando la loro empatia, prendendosi cura degli altri e adottando comportamenti altruistici, dedicando tempo alla costruzione di relazioni affettive interpersonali, cercando aiuto quando necessario e offrendo sostegno agli

altri in difficoltà. I cittadini possono anche promuovere il loro benessere esistenziale coltivando un senso di scopo nella vita, facendo scelte consapevoli e cercando un equilibrio tra lavoro e vita privata. Anche il benessere ambientale fa parte del benessere personale. Può essere promosso adottando uno stile di vita sostenibile, agendo responsabilmente per ridurre il nostro impatto ambientale e sensibilizzando e sostenendo collettivamente le azioni per combattere il cambiamento climatico.

Lo scoppio della pandemia COVID-19 nel 2020 e le azioni intraprese per contrastarne la diffusione hanno sottolineato l'interconnessione tra i comportamenti individuali in materia di salute e la salute e il benessere collettivo a tutti i livelli, da quello locale a quello globale. Per vincere questa sfida è fondamentale che noi, come società, rafforziamo la nostra comprensione della responsabilità condivisa e della cura reciproca, nonché il nostro senso di appartenenza a una comunità più ampia. Proteggendo la propria salute, gli individui proteggono quella degli altri e sono protetti a loro volta. Oggi più che mai i cittadini attivi devono essere consapevoli della loro interdipendenza globale e dell'importanza di proteggere e promuovere i sistemi sanitari pubblici.

### ***P3.1 Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere.***

*Gli individui devono essere consapevoli dell'impatto che molti fattori diversi possono avere sulla salute personale, sul benessere e sulla soddisfazione della vita.*

Questo descrittore si concentra sulla consapevolezza degli individui dell'impatto che molti fattori diversi possono avere sulla salute personale, sul benessere e sulla soddisfazione della vita. Significa adottare una visione sistemica dei determinanti della salute e del benessere: comportamento individuale e genetica, reti di supporto sociale e cultura, ambiente fisico, occupazione e condizioni di lavoro, reddito e status sociale, servizi sanitari, genere e livello di istruzione.

Questa consapevolezza può aiutare gli individui a comprendere meglio la propria e l'altrui salute. Inoltre, implica l'apprezzamento delle risorse e delle reti che possono sostenere il benessere individuale (famiglia, scuola, amici, ecc.). La consapevolezza dell'interazione tra i vari fattori che influenzano il benessere può spingere i cittadini ad agire, sia individualmente (ad esempio abbandonando i comportamenti personali non salutari) sia collettivamente, sostenendo, tra l'altro, il miglioramento dei sistemi sanitari e dei servizi sociali o le politiche per affrontare i cambiamenti climatici.

### ***P3.2 Comprendere i rischi potenziali per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale***

*I cittadini devono comprendere i pericoli derivanti dalla fiducia e dalla condivisione di informazioni false sulla salute, che possono compromettere i consigli medici, pubblicizzare terapie dannose o causare allarmi ingiustificati.*

Questo descrittore sottolinea la capacità di accedere, comprendere, valutare e applicare informazioni sanitarie affidabili, per prendere decisioni sulla prevenzione delle malattie, sull'assistenza sanitaria e sulla promozione della salute. L'alfabetizzazione sanitaria può funzionare come promotore chiave di resilienza, equità e inclusione. Questo descrittore è strettamente legato all'imparare a imparare, in quanto la complessità dei sistemi sanitari richiede un atteggiamento di apprendimento continuo per aggiornare le conoscenze e le competenze in materia di salute necessarie per poter prendere decisioni informate sulla salute.

Il pensiero critico è importante anche per saper distinguere le informazioni sanitarie affidabili da quelle inaffidabili. I cittadini devono comprendere i pericoli derivanti dalla fiducia e dalla condivisione di informazioni false in materia di salute, in quanto possono compromettere i consigli medici, pubblicizzare terapie dannose o causare allarmi ingiustificati. Ciò implica anche la capacità di identificare e utilizzare servizi affidabili per la salute e la protezione sociale, come quelli destinati a proteggere i cittadini dai rischi associati alla disoccupazione, all'invalidità, alle responsabilità genitoriali, all'invecchiamento e all'inadeguatezza degli alloggi, tra gli altri.

### **P3.3 Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo sostegno sociale.**

*L'adozione di un approccio sistemico è necessaria per considerare l'interdipendenza della salute e del benessere proprio e altrui, nonché per salvaguardare ambienti sani.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza di adottare uno stile di vita che contribuisca a promuovere la salute e a prevenire le malattie. Allo stesso tempo, la promozione del benessere include l'adozione di uno stile di vita sostenibile che tenga conto "della relazione dinamica tra l'uso delle risorse naturali, la qualità dell'ambiente e la salute e il benessere". Sottolinea la necessità di adottare un approccio sistemico che consideri l'interdipendenza tra la salute e il benessere proprio e altrui, nonché la salvaguardia di ambienti sani. Richiede di comprendere che le scelte quotidiane possono avere un impatto sull'ambiente e che l'adozione di determinati stili di vita può consentire agli individui di ridurre la propria impronta di carbonio. Questo descrittore sottolinea anche l'importanza e i benefici per la salute e il benessere di impegnarsi in comportamenti prosociali, di offrire aiuto agli altri e di essere in grado di chiedere aiuto. È noto che ricevere sostegno sociale dopo un'esperienza stressante ne riduce il carico emotivo negativo. Allo stesso tempo, l'assunzione di comportamenti affiliativi, quelli che creano e rafforzano la coesione in un gruppo e l'integrazione sociale, e di comportamenti prosociali, cioè orientati al beneficio degli altri, come l'aiuto, la condivisione e il conforto, può attenuare gli effetti negativi dei fattori di stress quotidiani.

Sia le motivazioni *edoniche*, che ricercano il piacere, il godimento, il comfort e la soddisfazione, sia quelle *eudaimoniche*, che ricercano l'eccellenza, la crescita personale, il significato e l'autenticità, contribuiscono al benessere in modi diversi. Ad esempio, l'edonia si riferisce a un effetto immediato ma breve di libertà dalle preoccupazioni, sensazione di vita, rilassamento e affetti positivi. Al contrario, l'eudaimonia porta, a medio e lungo termine, a un maggiore significato e a un'esperienza elevata di coinvolgimento e connessione con un insieme più ampio. Impegnarsi in attività sia edoniche che eudaimoniche contribuisce ad aumentare i livelli di benessere e soddisfazione della vita.

## 2.2 L'AREA SOCIALE

Essere socialmente competenti significa coltivare un atteggiamento di collaborazione, rispettare la diversità umana, superare i pregiudizi e scendere a compromessi attivandosi in relazione alla partecipazione sociale. L'area sociale è legata all'apprendimento delle regole della convivenza e alla consapevolezza della natura sociale dell'essere umano. Implica la capacità e la volontà di interagire, comunicare e collaborare con gli altri in modo costruttivo.

L'interiorizzazione dei nostri valori condivisi è un ingrediente essenziale e un risultato dell'uso delle competenze sociali. La maggior parte dei lavori emergenti che si prevede si espanderanno da qui al 2025 richiederanno forti capacità di collaborazione e comunicazione. Insieme all'empatia, all'imprenditorialità, all'innovazione e ad altre competenze, la collaborazione e la comunicazione saranno fondamentali per diventare "a prova di robot" in un mercato del lavoro profondamente plasmato dalle innovazioni tecnologiche. È quindi importante che i cittadini le sviluppino.

Per essere socialmente competente, ogni individuo dovrebbe acquisire una serie di abilità, conoscenze e attitudini, come indicato nella [Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave del 2018](#). Secondo la Raccomandazione, la competenza sociale si riferisce alla conoscenza dei codici di condotta e delle regole di comunicazione accettati nelle nostre società e nei nostri ambienti, nonché alle abilità che consentono alla persona di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di lavorare in modo collaborativo, di negoziare, di mostrare tolleranza, di esprimere e comprendere punti di vista diversi, di creare fiducia e di provare empatia. Essere socialmente competenti significa anche coltivare un atteggiamento di collaborazione, rispettare la diversità umana, superare i pregiudizi e scendere a compromessi durante la partecipazione alla società. Le competenze descritte nell'area sociale sono strettamente interconnesse con le competenze chiave "Cittadinanza" e "Consapevolezza culturale", che

completano la descrizione delle abilità necessarie per vivere e prosperare insieme nelle società democratiche.

## **S1. L'empatia**

*La comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate*

La comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte adeguate. L'empatia è fondamentale per mettere in campo altre competenze sociali ed emotive e per costruire relazioni positive;

L'empatia è alla base di tutti i comportamenti pro-sociali e costituisce la base per affrontare lo stress e risolvere i conflitti. Comprende tre aspetti: la capacità di riconoscere le emozioni negli altri, di assumere cognitivamente la prospettiva degli altri e di condividere con loro gli stati emotivi e la capacità di offrire una risposta adeguata alle emozioni degli altri.

L'empatia consente una comunicazione, un'interazione e una collaborazione efficaci. È fondamentale per regolare i comportamenti prosociali e inibire quelli aggressivi e antisociali. Infatti, il Gruppo di lavoro dell'UNESCO sull'educazione alla cittadinanza globale include l'empatia tra le competenze di cittadinanza globale. È dimostrato che il cervello umano è predisposto all'empatia e che la capacità di comprendere e aiutare gli altri è stata fondamentale per la sopravvivenza della nostra specie. È anche risaputo che l'empatia può essere migliorata attraverso una formazione specifica.

### **S.1.1. Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona**

*L'acquisizione della capacità di leggere gli indizi non verbali, come il tono di voce, i gesti e le espressioni facciali, è fondamentale per sviluppare l'empatia.*

Questo descrittore si concentra sulla capacità di essere consapevoli delle emozioni e dei valori degli altri. La capacità di riconoscere le emozioni negli altri è strettamente legata alla consapevolezza di sé o alla capacità di identificare, etichettare e descrivere le proprie emozioni (Autoregolazione P1.1). Ciò significa che più si è consapevoli delle proprie emozioni, più si è in grado di riconoscere i sentimenti degli altri.

Le persone possono esprimere le proprie emozioni attraverso la comunicazione non verbale. Come esseri umani, siamo in grado di identificare con precisione almeno sei emozioni di base negli altri, indipendentemente dal nostro background culturale: rabbia, disgusto, paura, felicità, tristezza e sorpresa. La capacità di leggere gli indizi non verbali come il tono di voce, i gesti e le espressioni facciali è quindi fondamentale per questo descrittore. Questo vale anche per il mondo digitale, dove gli indizi non verbali digitali, come le emoticon, vengono utilizzati per rendere più esplicite le emozioni.

L'empatia porta alla risonanza affettiva, che è la capacità automatica di essere stimolati emotivamente dalle emozioni degli altri. Comporta anche la consapevolezza della diversità, la capacità di riconoscere e accettare che persone di culture diverse possono avere valori diversi o esperienze diverse e che questo fa parte della ricchezza dell'umanità.

### **S1.2 Comprendere le emozioni e le esperienze di un'altra persona e la capacità di assumere in modo proattivo il suo punto di vista.**

*L'allenamento alla consapevolezza di sé e all'empatia migliora la capacità di comprendere gli altri e di ridurre il disagio personale di fronte ai sentimenti altrui.*

Questo descrittore sottolinea la capacità di assumere la prospettiva di un'altra persona, mantenendo una separazione tra le proprie emozioni ed esperienze e quelle degli altri. Comporta la capacità cognitiva di fare inferenze, di "leggere" la mente degli altri, di immaginare come l'altro percepisca una determinata situazione

e come si senta. La capacità di comprendere le emozioni altrui è uno dei pilastri della comprensione sociale, fondamentale per una comunicazione efficace (S2) e per la collaborazione (S3). La capacità di cogliere il punto di vista delle persone non implica necessariamente la loro approvazione. Pertanto, è possibile entrare in empatia con qualcuno, ma non essere d'accordo con i suoi atteggiamenti o valori.

Ci sono due modi per assumere la prospettiva degli altri: si può immaginare come si sente l'altra persona o come ci si sentirebbe nella stessa situazione. Questi due processi possono portare a risultati emotivi diversi. Il primo processo evoca emozioni più empatiche e comportamenti altruistici, mentre il secondo evoca sentimenti misti di empatia e disagio personale (ad esempio, sentirsi allarmati, disturbati o turbati) che, se eccessivi, possono portare a un disimpegno emotivo per alleviare il proprio stato emotivo negativo. Allenare la propria autoconsapevolezza e l'autoempatia migliora la capacità di comprendere gli altri e di ridurre il disagio personale di fronte ai sentimenti altrui.

### ***S.1.3 La reattività alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, la consapevolezza che l'appartenenza a un gruppo influenza il proprio atteggiamento.***

*Gli interventi educativi volti ad aumentare la capacità di assumere una prospettiva, a sviluppare l'autoconsapevolezza e a fornire esperienze positive di alterità aiutano a sviluppare l'empatia.*

Questo descrittore si concentra sull'aspetto motivazionale dell'empatia, la capacità di offrire una risposta appropriata alle emozioni degli altri per alleviare il loro disagio. La preoccupazione empatica, la capacità di provare emozioni congruenti (cioè con la stessa valenza positiva o negativa) e di provare sentimenti di simpatia, compassione, tenerezza e dolore, tra gli altri, osservando un'altra persona, è un concetto correlato. La preoccupazione empatica può portare a un comportamento compassionevole e pro-sociale volto a mitigare la sofferenza altrui.

È importante sottolineare che questi comportamenti pro-sociali sono intenzionali e che diversi fattori interconnessi mediano la decisione di intraprenderli o meno. Le persone tendono a provare maggiore empatia per gli altri a cui sentono di assomigliare o si comportano come loro, per gli altri che hanno sofferto in modo simile e, in generale, per le persone che appartengono allo stesso gruppo sociale (ad esempio, stessa razza, etnia, affiliazione politica o religiosa, ecc.) Il fallimento empatico nei confronti dei membri di un gruppo esterno è un fenomeno ben noto che può portare non solo a una risposta empatica attenuata, ma anche a risposte contro-empatiche. Per contrastare questa tendenza, l'empatia cognitiva può svolgere un ruolo quando la mancanza di empatia emotiva è dovuta a differenze razziali, etniche, religiose o fisiche.

Uno studio meta-analitico condotto su studenti americani ha evidenziato un declino della preoccupazione empatica e della capacità di assumere il punto di vista degli altri a causa dell'aumento del narcisismo e dell'individualismo, della crescente esposizione alla violenza, del tempo trascorso online e sui social media e del conseguente declino delle interazioni faccia a faccia. Un cambiamento nello stile genitoriale e un aumento delle aspettative di successo degli studenti possono contribuire a questo fenomeno. Tuttavia, così come alcune circostanze possono portare a una diminuzione dell'empatia, altre possono portare ad un suo aumento, poiché le persone possono imparare ad essere empatiche.

Più specificamente, gli interventi educativi volti ad aumentare la capacità di prendere in considerazione le prospettive altrui, a sviluppare la consapevolezza di sé e a fornire esperienze positive di alterità aiutano a sviluppare l'empatia.

## **S.2 Comunicazione**

*L'uso di strategie di comunicazione pertinenti, codici e strumenti specifici per il dominio, a seconda del contesto e del contenuto.*

Un "modello linguistico" della comunicazione interpersonale identifica sei elementi fondamentali necessari affinché una comunicazione avvenga: il mittente, che trasmette un messaggio; il messaggio, ovvero l'oggetto della comunicazione; il destinatario, che riceve e decodifica il messaggio; il contesto, ovvero la situazione in cui il messaggio viene inviato, il quadro di riferimento che permette di comprendere il messaggio, che è anche

stabilito dal livello di conoscenza del destinatario; il codice, ovvero il sistema di regole che permette di formulare un messaggio, ad esempio la lingua che il mittente sceglie di utilizzare per comunicare. Il codice di comunicazione deve essere comprensibile sia dal mittente che dal destinatario del messaggio per essere interpretato correttamente; il canale: collega il mittente e il destinatario fisicamente e psicologicamente permettendo alla comunicazione di avere luogo. Tra gli esempi vi sono i canali di comunicazione scritti, come la posta elettronica o i messaggi di testo. Quando si è impegnati in un'interazione interpersonale, ogni comportamento ha un significato. *Non è possibile per gli individui non comunicare* (anche la decisione di non parlare trasmette un messaggio). Pertanto, ciò che differenzia un atto comunicativo da un altro è la sua efficacia o la sua chiarezza.

La diffusione delle tecnologie digitali ha creato nuovi modi di comunicare. La comunicazione mediata dal computer (CMC) consente la comunicazione e la collaborazione a distanza, permettendo alle persone di scambiare messaggi e grandi quantità di dati istantaneamente e a basso costo, facilitando connessioni che non sarebbero avvenute faccia a faccia. Le piattaforme dei social media sono massicciamente utilizzate per l'intrattenimento, ma anche per connettersi con gli altri, mantenere relazioni e ottenere informazioni sul mondo e sulla propria rete sociale. Tuttavia, la mancanza di spunti socio-emozionali e non verbali presenti nella comunicazione faccia a faccia può compromettere l'efficacia della CMC, portando a interpretazioni non intenzionali. La mancanza di un contatto immediato con gli altri può favorire la polarizzazione e comportamenti verbali aggressivi e disinibiti. Nel contesto educativo, fenomeni importanti come il cyberbullismo, l'uso improprio della tecnologia per molestare, intimidire o terrorizzare un'altra persona, o il sexting, l'invio, la ricezione e l'inoltro di messaggi, immagini o video sessualmente espliciti, hanno gravi conseguenze per il benessere delle persone

Le persone, e i giovani soprattutto, hanno bisogno di imparare a fare un uso sicuro, responsabile ed etico dei social media, a proteggere le loro informazioni personali e a sviluppare strategie che permettano loro di affrontare e ridurre al minimo gli effetti dannosi, nonché di garantire e massimizzare le possibilità e i benefici della comunicazione con le tecnologie digitali. Ecco perché la competenza digitale è così importante. Il Quadro delle competenze digitali per i cittadini sottolinea l'importanza della capacità di "creare e gestire una o più identità digitali, di essere in grado di proteggere la propria reputazione, di gestire i dati che si producono attraverso diversi strumenti, ambienti e servizi digitali, di interagire attraverso una varietà di tecnologie digitali e di comprendere i mezzi di comunicazione digitale appropriati per un determinato contesto". Inoltre, sottolinea l'importanza di "essere consapevoli delle norme comportamentali e del know-how nell'uso delle tecnologie digitali e nell'interazione con gli ambienti digitali, nonché di adattare le strategie di comunicazione al pubblico specifico e di essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali".

### ***S2.1 Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti adatti al contesto e al contenuto.***

*Gli individui devono imparare a modulare i propri messaggi, tenendo conto del pubblico, del tipo di relazione con l'interlocutore, del contesto in cui avviene la comunicazione, del suo scopo e degli strumenti che veicolano il messaggio.*

Per comunicare in modo efficace, gli individui devono decidere quali strategie comunicative utilizzare in ogni situazione: strategie verbali (linguaggio scritto, comprese le forme digitali, e orale), strategie non verbali (linguaggio del corpo, espressioni facciali, tono di voce), strategie visive (segni, icone, illustrazioni) o strategie miste. Devono modulare i loro messaggi tenendo conto del pubblico (ad esempio, il livello medio di conoscenza dell'argomento di cui si parla), del tipo di rapporto con l'interlocutore (ad esempio, un amico, un manager, un insegnante), del *contesto* in cui avviene la comunicazione, del suo *scopo* (istruire, informare, persuadere, ordinare, intrattenere, informarsi, socializzare...) e degli *strumenti* che veicoleranno il messaggio (testo, e-mail, smartphone, conferenze web, messaggistica di gruppo, social network...). Le strategie di comunicazione verbale e non verbale possono essere articolate utilizzando *diversi registri*, da quello formale a quello informale, necessari per comunicare in modo efficace.

## **S2.2 Comprendere e gestire le interazioni e le conversazioni in diversi contesti socioculturali e situazioni specifiche di un dominio**

*Per poter comunicare in contesti multiculturali, gli individui devono sviluppare un atteggiamento di apertura e di rispetto per l'alterità culturale.*

Questo descrittore evidenzia l'importanza di saper adattare lo stile comunicativo a diversi contesti socioculturali. Gli individui devono adattare il proprio stile comunicativo a: *il contesto fisico*, l'ora del giorno, il livello di rumore o l'illuminazione dell'ambiente in cui si svolge la comunicazione (per esempio, le persone devono comunicare in modo diverso in una biblioteca, a una festa o sul posto di lavoro); *il contesto culturale*, i valori, gli stili di vita, i comportamenti e le credenze di chi parla e di chi ascolta, determinano il modo in cui le persone producono e interpretano un messaggio.

Gli individui impegnati nella comunicazione in contesti multiculturali devono sviluppare un atteggiamento di apertura e di rispetto per l'alterità culturale. Ciò comporta la consapevolezza del proprio patrimonio culturale e della sua influenza sul modo in cui si percepisce il mondo, compresa la tendenza a interpretarlo da un punto di vista etnocentrico (cioè la convinzione che la propria cultura sia migliore di quella degli altri), la capacità di spostarsi temporaneamente in un'altra prospettiva e di ascoltare gli altri in modo autentico. Il *contesto sociale*, ovvero la relazione tra oratore e pubblico, stabilisce anche le regole del livello di intimità tra gli oratori e la formalità complessiva dello scambio.

### **S.2.3 Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con sicurezza, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali.**

*Un ascolto efficace è alla base di relazioni umane positive. Comporta l'ascolto dell'intero messaggio, il rispetto dei turni di parola, soprattutto quando l'argomento suscita opinioni forti.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza della capacità di ascoltare efficacemente gli altri: essere consapevoli e in grado di monitorare la comunicazione verbale e non verbale, mostrare empatia, pazienza e interesse, chiarire, riassumere e dare un feedback al messaggio dell'altro e sviluppare la fiducia. L'ascolto efficace è un'abilità alla base di relazioni umane positive. Consente di ascoltare il messaggio nella sua interezza, rispettando i turni di parola, soprattutto quando l'argomento suscita opinioni forti.

Gli individui devono essere consapevoli del *bias* di conferma, la tendenza umana a cercare, ascoltare e ricordare le informazioni che confermano le loro precedenti convinzioni, mentre respingono le informazioni che le mettono in discussione. Essere consapevoli di questo rischio potenziale e cercare di contrastarlo attivamente è particolarmente importante negli ambienti online. Attualmente, gli algoritmi dei principali motori di ricerca o delle piattaforme sociali personalizzano i risultati delle interrogazioni, offrendo risultati su misura, basati sulle ipotesi dell'algoritmo su ciò che ciascun utente vorrebbe vedere. Le cosiddette "bolle di filtraggio" possono limitare l'esposizione a idee che sfidano le convinzioni degli utenti, rafforzando così i bias di conferma. Va inoltre sottolineata l'importanza di sviluppare la capacità di affermare le proprie posizioni esprimendo pensieri, sentimenti, desideri e convinzioni in modo diretto e appropriato, nel rispetto di quelle degli altri. Tra queste rientrano la capacità di *sostenere, promuovere, argomentare, discutere, persuadere e negoziare* in modo efficace, sia in ambito personale che pubblico.

## **S.3 Collaborazione**

*Impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri*

Le sfide che gli individui devono affrontare nel XXI secolo, sia a livello personale che collettivo, sono complesse e derivano dall'interazione in evoluzione di molti fattori e agenti interconnessi che non sono completamente conoscibili, prevedibili o controllabili. Per affrontarli con successo e in modo innovativo, è necessario promuovere una collaborazione efficace tra individui, organizzazioni e reti. È probabile che la diversità di prospettive e di background svolga un ruolo positivo nella collaborazione, poiché aumenta il

livello di novità e fornisce una maggiore varietà di idee e approcci per portare a termine i compiti condivisi. I cittadini devono sviluppare la loro capacità di co-partecipare ad attività e imprese collettive e di incoraggiare gli altri a collaborare, mettendo in campo un'agenzia collettiva, unendo le loro conoscenze, competenze e risorse, in modo da raggiungere un obiettivo comune. Il senso di realizzazione condivisa nella collaborazione e i legami tra i membri del gruppo possono aiutare a costruire relazioni di cura e a combattere stati psicologici negativi come la depressione, l'ansia o la rabbia repressa, la paura di fallire, la disperazione e l'assenza di significato, che è particolarmente rilevante nell'attuale situazione con la pandemia COVID-19. L'interdipendenza positiva (contare sugli sforzi dell'altro) e l'interazione promozionale (incoraggiare e facilitare i contributi dell'altro) sono aspetti chiave della collaborazione.

Gli individui che si concentrano sulla massimizzazione dei propri risultati e, allo stesso tempo, si preoccupano delle esigenze degli altri, sono in una posizione migliore per agire come buoni negoziatori e risolutori di problemi. Le persone disposte a collaborare sono in grado di trovare compromessi e innovare. Queste persone possono andare più facilmente oltre le scelte dicotomiche poste dai dilemmi sociali, come quelle situazioni in cui, senza comunicazione e collaborazione, gli individui scelgono di proteggere se stessi a spese degli altri. Senza collaborazione, si possono ottenere risultati peggiori, poiché le persone tendono ad agire in un modo che produce un beneficio immediato per loro individualmente, ma una conseguenza negativa a lungo termine per il gruppo nel suo complesso.

Le tecnologie digitali offrono modi innovativi di collaborare, come gli ambienti collaborativi online e il co-working su documenti condivisi. È necessario sviluppare strategie per sfruttare le possibilità offerte dalle tecnologie digitali.

Anche il Quadro delle competenze digitali per i cittadini (DigComp) sottolinea l'importanza della collaborazione: "*Condividere dati, informazioni e contenuti digitali con altri attraverso tecnologie digitali appropriate. Agire come intermediario, conoscere le pratiche di referenziazione e attribuzione; utilizzare gli strumenti e le tecnologie digitali per i processi collaborativi e per la co-costruzione e la co-creazione di dati, risorse e conoscenze*".

### ***S.3.1 Intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali diverse.***

*Gli individui devono imparare non solo a gestire la diversità, ma anche a trarne vantaggio collaborando e creando sinergie.*

Questo descrittore sottolinea la necessità di costruire un'interazione rispettosa con persone che si ritiene abbiano affiliazioni culturali, credenze, opinioni o pratiche diverse dalle proprie, consentendo di costruire relazioni positive e costruttive e una collaborazione efficace. Ciò implica la sensibilità verso le diverse visioni del mondo e la disponibilità a cooperare in relazioni corrette. Quanto più ampio è l'obiettivo di un gruppo, tanto maggiore è la necessità di un'ampia selezione di soggetti diversi e della loro capacità di assumere prospettive diverse su un compito. È, quindi, fondamentale che le persone imparino non solo a gestire la diversità, ma anche a trarne vantaggio collaborando e creando sinergie. Questo descrittore evidenzia anche la rilevanza della volontà di contribuire attivamente al bene comune, agli interessi, agli obiettivi e alle strutture, materiali, culturali o istituzionali, che un gruppo condivide.

L'interdipendenza positiva, cioè l'affidamento sugli sforzi reciproci e l'interazione promozionale, cioè l'incoraggiamento e la facilitazione dei contributi reciproci, sono aspetti chiave della collaborazione. Per facilitare le interazioni promozionali, gli individui di un gruppo dovrebbero essere disposti a: i) fornirsi reciprocamente un aiuto e un'assistenza efficienti ed efficaci; ii) scambiare risorse ed elaborare informazioni in modo efficiente ed efficace; iii) fornirsi reciprocamente un feedback per migliorare le prestazioni nei compiti e nelle responsabilità; iv) mettere in discussione le conclusioni e i ragionamenti degli altri per promuovere un processo decisionale di qualità superiore e una maggiore comprensione dei problemi; v) sostenere lo sforzo per raggiungere gli obiettivi reciproci; vi) influenzare gli sforzi degli altri per raggiungere gli obiettivi del gruppo; vii) agire in modi fiduciosi e degni di fiducia; essere motivati ad adoperarsi per il beneficio reciproco.

***S3.2 Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza, della gestione dei conflitti e della negoziazione dei disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose.***

*Per affrontare i conflitti, gli individui devono imparare a raccogliere e scambiare informazioni per identificare i problemi sottostanti, cercare alternative, valutarne le implicazioni ed essere aperti sulle proprie idee.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza di sviluppare atteggiamenti che riconoscano la dignità, i diritti e le libertà degli altri e relazioni corrette. Uno dei fattori chiave per l'efficacia della collaborazione è il livello di sicurezza psicologica che i partecipanti sperimentano in un gruppo. La sicurezza psicologica è la sensazione che i membri di un gruppo non trascureranno, disprezzeranno o minacceranno qualcuno per aver espresso opinioni, chiesto chiarimenti o proposto soluzioni. Un sentimento di fiducia e un atteggiamento di rispetto all'interno del gruppo sono fondamentali per l'apprendimento nei team di lavoro, poiché consentono ai membri di cercare feedback e ulteriori informazioni, discutere gli errori e innovare, facilitando così le azioni appropriate per portare a termine un compito.

Poiché collaborare con persone che hanno punti di vista, prospettive o background diversi può essere impegnativo, la gestione dei conflitti, la prevenzione, il contenimento, la trasformazione e la risoluzione delle controversie sono abilità essenziali per un'interazione efficace nei team, nelle comunità e nelle organizzazioni, sia nelle interazioni fisiche che in quelle virtuali. I conflitti fanno parte delle relazioni umane e si verificano in ogni ambito della vita. È, quindi, importante che i cittadini imparino ad affrontarli in modo efficace, apprendendo strategie per gestire i conflitti in modo costruttivo e per risolverli. La gestione dei conflitti richiede azioni intenzionali per affrontare le situazioni di conflitto. Ciò non implica necessariamente evitare o ridurre il conflitto. Per la gestione dei conflitti è necessario raccogliere e scambiare informazioni per identificare i problemi sottostanti, cercare alternative, valutarne le implicazioni ed essere aperti sulle proprie preferenze nella scelta delle soluzioni. La risoluzione del conflitto è un processo volto a ridurre, terminare o eliminare una controversia. Le strategie per risolvere il conflitto includono: mediazione, conciliazione e arbitrato.

***S.3.3 Equa ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; sollecitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico.***

*Maggiore è la capacità dei membri del gruppo di comprendere i sentimenti e le prospettive degli altri, maggiore sarà l'intelligenza collettiva del gruppo e la sua capacità di portare a termine con successo i compiti.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza di strutturare il lavoro di squadra in modo equo. Il lavoro di squadra si svolge in tutti gli ambiti della vita (ad esempio, un evento, una festa, un'escursione, ecc.) e a diversi livelli (ad esempio, in famiglia, nella comunità o su scala globale) e quindi non solo negli ambienti di lavoro o di apprendimento. Quando i membri del team hanno ruoli, piani e obiettivi chiari, le dinamiche di lavoro migliorano e il team nel suo complesso ottiene risultati migliori.

L'intelligenza collettiva emerge dalla collaborazione in un gruppo, sfruttando il suo potere per risolvere i problemi o raggiungere gli obiettivi. L'intelligenza collettiva è una proprietà emergente di un gruppo di individui che lavorano per un obiettivo comune, fortemente correlata all'empatia media dei suoi membri e all'equità nella distribuzione dei turni in una conversazione. Ciò significa che maggiore è la capacità dei membri del gruppo di comprendere i sentimenti e le prospettive degli altri, maggiore sarà l'intelligenza collettiva del gruppo e la sua capacità di portare a termine con successo i compiti.

È molto utile anche sollecitare il contributo di tutti i partecipanti e impedire che alcune persone dominino il processo di comunicazione. Inoltre, incoraggia i membri del gruppo a sentirsi autorizzati a esprimere le proprie opinioni in modo costruttivo, anche quando sono contrarie a ciò che è stato deciso collettivamente da un gruppo, contribuendo così a evitare il paradosso di Abilene, in cui gli individui di un gruppo sostengono una decisione, anche se contraria alle loro preferenze, per conformarsi a ciò che credono sia un consenso di gruppo.

Questo descrittore sottolinea anche la necessità di adottare un approccio sistemico, ossia di gestire il lavoro di squadra con un punto di vista globale per combinare senza soluzione di continuità consapevolezza e azione.

Un approccio sistemico richiede di comprendere come i diversi aspetti interconnessi di un compito di gruppo, così come i fattori esterni, ne influenzino i risultati. Implica che ci si concentri sulle relazioni dinamiche, complesse e in evoluzione tra i componenti e su come queste contribuiscano alla stabilità del sistema. In altre parole, implica guardare al compito e adottare una prospettiva che ci permetta di vedere come si inserisce nel contesto più ampio. Affinché la collaborazione abbia successo, un gruppo deve sfruttare le diverse capacità e complementarità dei suoi membri, in modo che ognuno possa contribuire con le proprie competenze, conoscenze e attitudini ai risultati del lavoro del gruppo.

## 2.3 L'AREA IMPARARE A IMPARARE

*Imparare a imparare è una competenza che può essere acquisita lungo tutto l'arco della vita. È un importante motore di cambiamento nell'età adulta, che promuove l'occupabilità e la competitività.*

Si dice che imparare a imparare sia "l'abilità più importante di tutte". Nel nostro mondo in rapida evoluzione, gli studenti che oggi entrano nella scuola primaria probabilmente svolgeranno lavori che non esistono ancora, utilizzeranno tecnologie ancora da inventare o affronteranno sfide globali inaspettate.

Il crescente flusso di dati porta con sé nuovi fenomeni sociali, come la trasmissione intenzionale di informazioni disoneste. La digitalizzazione sta cambiando il modo in cui le persone vivono, interagiscono, studiano e lavorano, e le tecnologie digitali possono facilitare e migliorare l'apprendimento e allo stesso tempo richiedere la riqualificazione e l'aggiornamento dei cittadini di oggi. La complessità e l'interconnessione delle sfide che stiamo affrontando e l'imprevedibilità delle opportunità e delle minacce che ne derivano implicano la necessità per i cittadini di diventare discenti per tutta la vita. Imparare a imparare è la capacità di perseguire e persistere nell'apprendimento e di organizzare il proprio apprendimento, compresa la gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia individualmente che in gruppo. Imparare a imparare implica l'assunzione di responsabilità per il proprio sviluppo.

Questa competenza coinvolge diverse componenti nell'ambito personale e sociale. Per quanto riguarda lo sviluppo personale, imparare a imparare coinvolge: le risorse ereditate, come le attitudini; una dimensione cognitiva, ad esempio le capacità di risolvere i problemi e l'uso di diversi metodi di apprendimento; una dimensione metacognitiva, ad esempio l'autoconsapevolezza e l'autovalutazione delle proprie conoscenze, la dimensione affettiva e motivazionale, ad esempio la motivazione ad apprendere e la regolazione delle emozioni innescate dall'attività di apprendimento; e le disposizioni all'apprendimento, ad esempio la curiosità critica, la mentalità di crescita, la creatività e la resilienza. In relazione al dominio sociale, imparare a imparare coinvolge gli aspetti sociali, storici, economici e culturali del contesto in cui avviene l'apprendimento. La dimensione sociale dell'Imparare a imparare sottolinea anche la rilevanza della percezione del sostegno da parte degli altri significativi, la capacità di apprendere con i pari e in gruppo, le risorse ambientali e i valori sociali all'interno della comunità.

Secondo la Raccomandazione del Consiglio del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, imparare a imparare implica la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle aree di competenza che devono essere sviluppate e di come farlo, nonché del supporto disponibile per affrontare l'istruzione e la formazione. Imparare a imparare comporta anche la capacità di identificare le proprie capacità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni, di organizzare, perseverare e valutare il proprio apprendimento. Infine, questa competenza comprende atteggiamenti di fiducia nella capacità di riuscire ad apprendere, desiderio di applicare l'apprendimento precedente, curiosità e un atteggiamento positivo verso l'apprendimento per tutta la vita.

La competenza Imparare a imparare può essere acquisita durante tutto l'arco della vita. È un importante motore di cambiamento in età adulta, che promuove l'occupabilità e la competitività. Chi impara per tutta la vita è in grado di impegnarsi intenzionalmente, efficacemente e consapevolmente in nuove attività di apprendimento per tutta la vita. Ciò implica la creazione di un percorso di apprendimento significativo e la capacità di selezionare, gestire e interpretare dati complessi e interconnessi. Imparare a imparare può

liberare il potenziale di cambiamento negli individui e nelle comunità, contribuendo al bene comune della società e mettendoli in grado di prosperare in un mondo in rapida evoluzione. Pertanto, per migliorare i risultati economici e la coesione sociale, è importante fornire a tutti i cittadini, soprattutto a quelli più a rischio di esclusione, opportunità di alta qualità per l'apprendimento formale, non formale e informale lungo tutto l'arco della vita e di riflessione sul proprio apprendimento per migliorarlo.

## **L1 Mentalità di crescita (Growth Mindset)**

*La convinzione del proprio e dell'altrui potenziale di apprendere e progredire continuamente.*

È l'apertura e la curiosità verso nuove esperienze di apprendimento, sostenuta dalla convinzione del proprio potenziale di miglioramento con impegno e lavoro. I termini mentalità fissa e mentalità di crescita descrivono le convinzioni di fondo che le persone hanno sull'apprendimento e sull'intelligenza. Se una mentalità fissa porta le persone a ritenere che l'intelligenza e la creatività siano attributi statici che non possono essere modificati, una mentalità di crescita porta le persone a credere che questi possano essere coltivati attraverso lo sforzo e la pratica deliberata. Avere una mentalità di crescita, a sua volta, permette alle persone di abbracciare le sfide, di perseverare di fronte agli ostacoli, di considerare lo sforzo come necessario per raggiungere la padronanza, di imparare dalle critiche e di essere ispirati dai risultati degli altri.

Le persone con una mentalità di crescita reagiscono alle battute d'arresto concentrandosi sul miglioramento delle proprie prestazioni e sono più propense a utilizzare strategie positive per avere successo nell'apprendimento. In altre parole, una mentalità di crescita permette alle persone di riprendersi più rapidamente e con successo dai fallimenti e aumenta i loro risultati. In genere, le persone hanno posizioni miste: sono in grado di adottare una mentalità di crescita in alcune aree di apprendimento e in alcuni casi specifici, mentre mostrano una mentalità fissa in altri. Questa competenza, che è legata all'autoconsapevolezza e all'auto-orientamento, sottolinea quindi l'importanza di puntare a sviluppare continuamente la capacità di affrontare le sfide e di imparare attraverso la convinzione nella possibilità di migliorare il proprio potenziale

### ***L1.1 Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere risultati con il lavoro e la dedizione.***

*Gli educatori e gli studenti devono valorizzare il processo di apprendimento, la varietà delle strategie impiegate, la perseveranza, i progressi nell'apprendimento e lo sforzo.*

Le persone che adottano una mentalità di crescita ritengono che l'intelligenza e le capacità generali non siano tratti innati e imm modificabili. Al contrario, le considerano qualcosa che può essere coltivato e migliorato nel tempo attraverso uno sforzo e una dedizione significativi o ragionati. All'interno di una mentalità di crescita, le competenze sono intese come abilità malleabili che possono essere migliorate attraverso lo sforzo e l'impegno. Dall'altra parte, gli individui con una mentalità fissa credono comunemente che coloro che hanno le capacità richieste raggiungeranno il successo in modo naturale e senza sforzo.

Gli educatori e gli studenti dovrebbero valorizzare il processo di apprendimento, la varietà delle strategie impiegate, la perseveranza, i progressi nell'apprendimento e lo sforzo. Concentrandosi sulla qualità dello sforzo e aiutando gli studenti a perseverare, si contribuisce a farli passare dal considerare l'insuccesso come un'indicazione di una mancanza di capacità, al considerare l'insuccesso come un'opportunità per migliorare tale capacità. Allo stesso tempo, lo sforzo di per sé può non essere sufficiente per raggiungere un obiettivo di apprendimento, poiché è necessario un lavoro intenzionale, significativo e riflessivo per analizzare attivamente il compito e scegliere la strategia migliore per risolverlo. Questo descrittore sottolinea anche la rilevanza dell'autoefficacia come aspetto motivazionale della competenza che consente agli individui di cercare le sfide come opportunità di apprendimento e crescita.

### ***L1.2 Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e richiede apertura, curiosità e determinazione.***

*L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita richiede un atteggiamento di disponibilità e apertura ad apprendere da ogni interazione ed esperienza.*

Ciò implica la comprensione del fatto che l'apprendimento permanente auto-diretto è un'esigenza delle società moderne, in cui gli studenti adulti devono aggiornarsi e riqualificarsi per prosperare con successo in un mercato del lavoro in rapida evoluzione. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita può avvenire in una varietà di contesti formali, non formali e informali, sia in modo intenzionale che accidentale, richiedendo un atteggiamento di disponibilità e apertura all'apprendimento da ogni interazione ed esperienza. Dall'altro lato, la curiosità è l'orientamento a scavare più a fondo, il desiderio di comprendere argomenti o problemi complessi e di esplorare intellettualmente un'ampia varietà di cose. La curiosità è l'interesse e il desiderio di comprendere meglio il mondo e le altre persone. Inoltre, la determinazione, la persistenza, la capacità di fissare e impegnarsi per obiettivi a lungo termine contribuiscono al successo dell'apprendimento permanente.

### ***L1.3 Riflettere sul feedback degli altri e sulle esperienze di successo e di insuccesso per continuare a sviluppare il proprio potenziale.***

*Affrontare le battute d'arresto, i fallimenti e i feedback negativi e imparare da essi, per andare avanti in modo efficace.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza di uno sforzo significativo e riflessivo come mezzo per raggiungere un obiettivo di apprendimento. Implica la capacità di riflettere sui propri risultati di apprendimento, di chiedere il contributo di altri quando si è bloccati in un problema e di padroneggiare e utilizzare diverse strategie per risolvere un compito. In una mentalità di crescita, le esperienze di insuccesso e gli errori sono passi necessari per raggiungere il successo. Affrontare le battute d'arresto, i fallimenti e i feedback negativi con una mentalità di crescita implica quindi essere consapevoli e mitigare i possibili sentimenti di rabbia, sconfitta, insicurezza, preoccupazione, incompetenza o difensività, alimentando al contempo la volontà di capitalizzare le battute d'arresto e di imparare da esse per andare avanti in modo efficace. Un atteggiamento riflessivo, volto ad analizzare le esperienze di successo e di insuccesso per capire cosa ha funzionato e cosa no, e a chiedersi attivamente come imparare dall'esperienza

## **L2 Pensiero critico (Critical Thinking)**

*La valutazione delle informazioni e degli argomenti a sostegno di conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative*

Il pensiero critico è un'abilità di pensiero di ordine superiore, fondamentale per affrontare l'incertezza, la complessità e il cambiamento. È strettamente intrecciato con la L3 (Gestione dell'apprendimento) e con la "mindful agency", che comporta la gestione del processo di apprendimento, dei sentimenti associati a una sfida e dell'agency nell'assunzione di responsabilità nel processo di apprendimento. Il pensiero critico implica un'analisi autodiretta e abile di informazioni, credenze o conoscenze, con una continua ricostruzione del proprio pensiero, la conoscenza dei metodi per valutare e produrre nuove conoscenze e strategie per risolvere i problemi. Presuppone la consapevolezza delle tendenze egocentriche e sociocentriche del pensiero umano che possono produrre difetti nella qualità del ragionamento, nonché la disponibilità a valutare criticamente le informazioni. I pensatori critici si sforzano di sviluppare virtù intellettuali come l'integrità intellettuale per riconoscere le aree di incoerenza e contraddizione nel proprio pensiero, l'umiltà intellettuale per riconoscere i possibili difetti del proprio pensiero, l'empatia intellettuale per compiere sforzi genuini per comprendere la prospettiva altrui e un senso intellettuale di giustizia e fiducia nella ragione. Il

pensiero critico, quindi, implica la consapevolezza che i valori personali influenzano il processo di confronto, valutazione e ponderazione di argomenti diversi.

La quantità di informazioni disponibili online nella cosiddetta era della "post-verità", in cui "i fatti oggettivi sono meno influenti nel formare l'opinione pubblica rispetto agli appelli alle emozioni e alle convinzioni personali", ci raggiunge quasi senza limiti. È quindi fondamentale che i cittadini siano in grado di distinguere tra fatti reali, propaganda, opinioni e voci di corridoio e che si impegnino a fermare la diffusione della disinformazione, invertendo la tendenza che vede le notizie false diffondersi online più lontano, più velocemente, più profondamente e più ampiamente della verità.

Le prospettive sul pensiero critico tengono sempre più conto dell'importanza del pensiero divergente e convergente per la sua applicazione. Il pensiero divergente e creativo è necessario per generare nuove idee, mentre il pensiero convergente è utilizzato per valutare diverse opzioni e fornire la migliore risposta possibile a un problema o a una domanda. Il pensiero convergente comporta quindi processi di valutazione, analisi, sintesi e interpretazione per giungere a una conclusione. Il pensiero critico fornisce il "perché" e il "come" della scelta di un'idea. Il pensiero critico, proprio come la creatività, è visto come un'abilità di ordine superiore, legata in modo cruciale a disposizioni o attitudini all'apprendimento che possono essere insegnate o stimolate. Nel pensiero divergente, l'esplorazione giocosa di idee, prospettive e percorsi richiede risorse affettive e cognitive per sostenere l'impegno con l'ignoto. Un pensatore critico richiede l'autoregolazione del pensiero e del giudizio e la disponibilità a valutare le informazioni in modo critico.

### ***L2.1 Consapevolezza dei potenziali pregiudizi nei dati e dei propri limiti personali, mentre si raccolgono informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e rispettabili***

*Gli individui devono essere consapevoli della possibilità di avere a che fare con la disinformazione e devono essere disposti a verificare i fatti di un'informazione e a valutare la credibilità di una fonte.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza, per un pensatore critico, di essere consapevole dei limiti e dei pregiudizi della propria conoscenza. Per esempio, il bias di conferma, la tendenza a favorire le idee che confermano le nostre convinzioni esistenti; il bias di disponibilità, la tendenza a giudicare la probabilità di un evento in base alla facilità con cui ci viene in mente un esempio di quell'evento, o il bias di credenza, la tendenza a valutare la forza logica di un'argomentazione in base alla credibilità delle sue conclusioni, sono alcuni dei bias cognitivi che possono ostacolare la nostra capacità di valutare correttamente le informazioni. Inoltre, nella situazione contemporanea in cui l'informazione online può essere priva di gatekeeper, è importante che gli individui siano consapevoli della possibilità di avere a che fare con la disinformazione e siano disposti a verificare i fatti di un'informazione e a valutare la credibilità di una fonte valutandone l'accuratezza, l'affidabilità e l'autorità, preferendo, ove possibile, le fonti primarie a quelle secondarie.

### ***L2.2 Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi dei media per trarre conclusioni logiche.***

*L'applicazione del pensiero critico richiede di verificare la solidità di argomenti e pensieri per identificare eventuali pregiudizi.*

Nella società digitale siamo sommersi dai dati. Questo descrittore sottolinea l'importanza di dare un senso ai dati più che di accumularli. Ciò richiede apertura mentale e disponibilità a valutare in modo critico informazioni, idee e messaggi dei media. I pensatori critici devono valutare le situazioni e le ipotesi, porre domande e valutare se un argomento ha senso o meno.

L'applicazione del pensiero critico richiede quindi di verificare la solidità delle argomentazioni e dei pensieri per identificare eventuali pregiudizi. Un'argomentazione deve rispondere a standard di pensiero che riguardano la chiarezza, la credibilità, l'accuratezza, la precisione, la rilevanza, la profondità, l'ampiezza e la significatività. Come indicato nel "Quadro delle competenze digitali per i cittadini", gli individui devono essere in grado di analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità sia delle fonti di dati,

informazioni e contenuti digitali, sia dei dati, informazioni e contenuti digitali stessi. Un atteggiamento critico aiuta le persone a tollerare l'ambiguità e a cambiare idea se emergono nuove prove.

### ***L.2.3. Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da fonti diverse al fine di risolvere i problemi.***

*La creatività consente agli individui di mettere in discussione le ipotesi, di rivalutare i problemi considerando diverse variabili e di assumersi rischi ragionevoli. La perseveranza, la collaborazione e la disciplina sostengono la creatività.*

La capacità di pensare in modo creativo è importante per la risoluzione dei problemi. La creatività è un'abilità trasversale che chiunque può sviluppare per generare risultati originali e di valore, oltre a essere un motore per l'innovazione. Per sviluppare la creatività, le persone devono usare l'immaginazione e l'intuizione, adottando un atteggiamento giocoso per esplorare nuove idee e valutare nuove strategie di risoluzione dei problemi, accettando al contempo alcuni livelli di assunzione di rischi. Per accettare il rischio di fallimento legato alla creatività, gli individui hanno bisogno di sentirsi al tempo stesso sicuri e stimolati. Pertanto, situazioni diverse possono favorire o limitare la creatività individuale.

La creatività consente agli individui di mettere in discussione le ipotesi, di rivalutare i problemi considerando diverse variabili e di assumersi rischi ragionevoli. Le caratteristiche creative di un individuo possono essere considerate come emergenti dalla capacità di generare idee con fluidità, flessibilità, originalità e pensiero metaforico, tenendo conto del pensiero divergente; scavare più a fondo *nelle idee*, analizzare, sintetizzare, riorganizzare e ridefinire, con la volontà di comprendere la complessità, tenendo conto del pensiero critico; l'apertura e il coraggio di esplorare le idee, con curiosità, giocosità, immaginazione, senso di autoefficacia, tolleranza per l'ambiguità e persistenza; l'ascolto della propria voce interiore, che richiede l'autoconsapevolezza e l'impegno verso i propri valori e obiettivi, il lavoro etico e la capacità di autoregolare la propria azione. La perseveranza, la collaborazione e la disciplina sono "abitudini mentali" alimentabili che sostengono la creatività.

### **L3 Gestione dell'apprendimento**

*Pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.*

La gestione dell'apprendimento implica la motivazione a promuovere sia la conoscenza metacognitiva sia la regolazione metacognitiva dell'apprendimento. La conoscenza metacognitiva si riferisce a: conoscenza della cognizione in generale, del proprio stato di conoscenza personale e dei propri punti di forza e di debolezza come apprendente; conoscenza del compito, ad esempio il suo livello di difficoltà, quale tipo di strategie sono più adatte per risolverlo, quando e perché usarle; e conoscenza strategica delle strategie generali per l'apprendimento, il pensiero e la soluzione dei problemi. La regolazione procedurale metacognitiva applica le conoscenze metacognitive per pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento.

La motivazione, cioè l'energia, la direzione e la persistenza che spingono gli individui all'azione, è un potente motore dell'apprendimento e dell'imparare a imparare. La motivazione intrinseca spinge gli individui a impegnarsi in un'attività di apprendimento perché è personalmente gratificante. La motivazione estrinseca si riferisce a un'attività svolta per ottenere una ricompensa esterna, ad esempio lodi, voti, denaro o fama. Dopo l'infanzia, la possibilità di impegnarsi in attività intrinsecamente motivate è messa in discussione dalla pressione sociale verso attività che non sono interessanti per l'individuo. Quando si è impegnati in azioni motivate estrinsecamente, l'integrazione e l'interiorizzazione dei valori che giustificano tali azioni (ad esempio, "*studio questa materia che non mi piace perché sono consapevole della sua importanza per la mia carriera futura*") è associata a un maggiore impegno, a prestazioni migliori e a una maggiore qualità dell'apprendimento. I diversi contesti di apprendimento possono promuovere o ostacolare la capacità degli individui di integrare i valori sociali e le responsabilità dei comportamenti estrinsecamente motivati. I contesti di apprendimento che tengono conto dei bisogni psicologici fondamentali di autonomia, relazione e competenza hanno maggiori probabilità di promuovere una motivazione positiva per ottenere migliori risultati di apprendimento.

La consapevolezza delle proprie disposizioni di apprendimento, le motivazioni e la riflessione sull'apprendimento giocano un ruolo importante nella gestione dell'apprendimento, consentendo agli studenti di raggiungere un apprendimento significativo. L'apprendimento significativo è quello in cui gli studenti sono in grado di integrare consapevolmente le nuove conoscenze e di metterle in relazione con i concetti rilevanti che hanno precedentemente acquisito. L'apprendimento significativo è, quindi, il risultato duraturo della disposizione dell'allievo a uno sforzo attivo e costruttivo per comprendere le nuove informazioni.

sforzo attivo e costruttivo per comprendere le nuove informazioni e collegarle in modo non arbitrario alle conoscenze precedenti. La conoscenza acquisita attraverso l'apprendimento significativo è ben comprensibile, trasferibile a nuove situazioni e campi disciplinari e consente una comprensione più profonda della realtà.

*La consapevolezza di sé come discende con interessi, motivazioni, desideri e obiettivi specifici, delle emozioni scatenate dal contesto di apprendimento e dell'autoregolazione in caso di minaccia o pressione, così come la messa in atto di strategie metacognitive per monitorare l'apprendimento, sono considerati fattori che favoriscono l'agenzia resiliente nell'apprendimento.*

L'applicazione della conoscenza e della regolazione metacognitiva facilita un atteggiamento attivo negli studenti, che sono in grado di adattare le loro strategie di apprendimento al contenuto e ai loro obiettivi specifici.

L'adozione di un atteggiamento permanente verso l'apprendimento richiede lo sviluppo di abilità di autoregolazione. L'apprendimento autoregolato coinvolge processi metacognitivi, motivazionali e comportamentali avviati personalmente per acquisire conoscenze e abilità, come la definizione degli obiettivi, la pianificazione, le strategie di apprendimento, l'auto-rinforzo, l'auto-registrazione e l'auto-istruzione. Gli studenti in grado di gestire il proprio apprendimento sono attivamente coinvolti nel loro processo di apprendimento progettando i propri cicli di apprendimento, ossia definendo gli obiettivi e le strategie per raggiungerli, pianificando e gestendo le attività per implementare tali strategie, valutando i processi e i risultati in base alle prove di realizzazione e riflettendo sul proprio processo di apprendimento. Questo, a sua volta, facilita l'adozione di una mentalità di crescita e aumenta la motivazione intrinseca.

### ***L3.1 Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, dei processi e delle strategie preferite, compresi i bisogni di apprendimento e il supporto richiesto.***

*Gli studenti devono essere consapevoli delle loro disposizioni di apprendimento e delle strategie di apprendimento preferite, ma anche dei loro atteggiamenti e valori.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza dell'autoconsapevolezza e dell'autoconoscenza, la capacità di riflettere sul proprio pensiero e la consapevolezza e la comprensione dei propri processi di pensiero, in particolare di quelli relativi al sé come discendente. Include il giudizio sulla capacità di svolgere un compito, cioè l'autoefficacia, la motivazione a portarlo a termine e il livello di interesse per il compito di apprendimento. Per essere efficaci, l'autoconsapevolezza e la conoscenza di sé devono essere accurate e fornire un ritratto onesto delle situazioni che consentono al discente di intraprendere azioni efficaci. Allo stesso tempo, la fiducia degli individui nella propria autoefficacia come discendenti media la persistenza di fronte alle difficoltà, così come lo sforzo e l'interesse che mobilitano nell'apprendimento. Più alta è l'autoefficacia, più alta è la sfida degli obiettivi che gli individui sono desiderosi di assumere e maggiori sono le risorse che sono disposti a spendere per raggiungerli. Gli studenti devono essere consapevoli delle loro disposizioni di apprendimento e delle strategie di apprendimento preferite, ma anche dei loro atteggiamenti e valori. Inoltre, soprattutto in contesti informali e non formali, è fondamentale che gli studenti siano consapevoli del loro interesse e del loro scopo nell'apprendimento.

L'apprendimento è un processo relazionale di co-costruzione che implica interdipendenza. Pertanto, un atteggiamento di apertura verso l'apprendimento con e dagli altri, così come un senso di appartenenza a una comunità di apprendimento che può sostenere lo sforzo di apprendimento, sono disposizioni di apprendimento auspicabili, in particolare nei contesti formali di istruzione. In particolare, l'apprendimento

cooperativo, che si basa su un'interdipendenza sociale positiva, cioè su una situazione in cui il successo del gruppo dipende dalla partecipazione collaborativa di tutti i membri, produce un maggiore interesse per il compito di apprendimento, migliori risultati di apprendimento, migliori relazioni tra i membri del gruppo e una maggiore autostima, rispetto ai risultati di contesti di apprendimento competitivi o individualistici.

### **L.3.2. Pianificazione e attuazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento**

*Per monitorare un'attività di apprendimento, gli studenti devono essere consapevoli della loro comprensione e delle loro prestazioni durante l'esecuzione del compito di apprendimento, per perseverare in una strategia di apprendimento efficace o per modificarne una che non funziona.*

Questo descrittore sottolinea l'importanza dell'autoregolazione per l'apprendimento. Gli studenti autoregolati possono dirigere il loro apprendimento, stabilire obiettivi, motivarsi e applicare strategie appropriate per raggiungere i loro obiettivi. Comporta la pianificazione, l'attuazione e il monitoraggio di un'attività di apprendimento. Per pianificare un'attività di apprendimento, lo studente deve comprendere l'obiettivo di apprendimento da raggiungere, determinare quale delle strategie di apprendimento conosciute sia più adatta all'obiettivo e allocare le risorse appropriate per raggiungerlo. La pianificazione di un'attività di apprendimento si basa anche sulla conoscenza di sé, poiché in base ai propri punti di forza, ai punti deboli e al livello di motivazione, gli studenti saranno nella posizione di utilizzare le strategie più appropriate per raggiungere i propri obiettivi.

Per monitorare un'attività di apprendimento, gli studenti devono essere consapevoli della loro comprensione e delle loro prestazioni durante l'esecuzione del compito di apprendimento, per perseverare in una strategia di apprendimento di successo o per modificarne una che non funziona. La capacità di generare domande per monitorare il proprio livello di comprensione di un compito di apprendimento e la completezza delle informazioni richieste per la comprensione di un compito sono aspetti importanti della regolazione metacognitiva. L'autoefficacia e l'autoregolazione hanno un impatto positivo l'una sull'altra: l'allenamento delle abilità di autoregolazione ha un'influenza positiva sull'autoefficacia e un'autoefficacia più elevata aumenta l'uso delle strategie di autoregolazione.

### **L 3.3 Riflettere e valutare gli scopi, i processi e i risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra i diversi ambiti.**

*Man mano che gli studenti migliorano nella comprensione dei processi di apprendimento saranno in grado di riconoscere che le attività di apprendimento in ambiti diversi sono simili e quindi la stessa strategia può essere trasferita e applicata in aree diverse.*

La riflessione porta a migliorare l'autoconsapevolezza cognitiva ed emotiva necessaria per guidare l'apprendimento. Questo descrittore sottolinea l'importanza della riflessione e della valutazione dei risultati dell'apprendimento. Ci permette di identificare i possibili errori nel processo di apprendimento e di autocorreggerli. La valutazione formativa continua, che ha lo scopo specifico di fornire un feedback sulle prestazioni per migliorare e accelerare l'apprendimento, consente ai discenti di adattare le strategie e i compiti di apprendimento per ottenere risultati migliori, nonché di pianificarne e riprogettarne di nuovi.

Man mano che le persone migliorano nella comprensione dei processi di apprendimento, saranno in grado di riconoscere che le attività di apprendimento in ambiti diversi sono simili e quindi la stessa strategia può essere trasferita e applicata in aree diverse. L'uso delle strategie di apprendimento favorisce l'apprendimento, ma la conoscenza delle strategie di per sé non ne garantisce l'uso. Un allievo efficace deve avere un atteggiamento riflessivo per selezionare l'approccio più appropriato per raggiungere un obiettivo di apprendimento. Infine, la valutazione del processo e delle strategie implementate aiuta le persone a identificare i fattori che impediscono loro di raggiungere un risultato soddisfacente e ad affrontarli.

## Bibliografia

- Abtahi, Y., Graven, M., & Lerman, S. (2017). Conceptualising the more knowledgeable other within a multi-directional ZPD. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 275–287.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*.
- Albrecht, N. (2014). Wellness: A Conceptual Framework for Schoolbased Mindfulness Programs. *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, 4, 21-36.
- Andersen, J. V. (1994). Creativity and play: A systematic approach to managing innovation. *Business Horizons*, 37(2), 80–85.
- Aoun, J. (2017). *Robot-Proof. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. Cambridge: MIT University Press Group Ltd.
- ATS2020. (2020). ATS2020- Transversal Skills Framework. Retrieved from <http://www.ats2020.eu/transversal-skills-framework>
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12(2), 162–178.
- Azevedo, R., Behnagh, R.F., Duffy, M., Harley, J., & Trevors, G. (2012). Metacognition and Self Regulated Learning in student-centered learning environments. In D. Jonassen & S. Land (Eds) *Theoretical foundations of student-centered learning environments*. Florence, KY: Routledge.
- Bacigalupo, M., & O'Keefe, W. (2018). 'How is the Entrecomp – The European Entrepreneurship Framework – Being Used in Higher Education'. *University Industry. Innovation Magazine, UIIN Official Magazine*, Special Issue 2018.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bacon, N., & Blyton, P. (2007). Conflict for Mutual Gains? *Journal of Management Studies*, 44(5), 814–834.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4: 3, 359–373. doi:10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1994) *Self-Efficacy – The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds) *Advances in Self Research, Vol. 3: Self-processes, learning, and enabling human potential*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2017). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136
- Batson, D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imagining How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(7), 751-758
- Batson, D., Fultz, J., & Schoenrade, P. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of personality*, 14(11), 19-39.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.
- Ben-Itzhak, S., Bluvstein, I., & Maor, M. (2014). The Psychological Flexibility Questionnaire (PFQ): Development, Reliability and Validity. *WebmedCentral PSYCHOLOGY*, 5(4), 2-10.
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317.
- Bergström, J. & Dekker, S.W.A. (2014). Bridging the Macro and Micro by Considering the Meso: Reflections on the Fractal Nature of Resilience. *Ecology and Society*, 19, 22.
- Bialik, M. & Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?* Boston: Centre for Curriculum Redesign.

- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty- First Century Skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Böckler, A., Herrmann, L., Trautwein, F. M., Holmes, T., & Singer, T. (2017). Know Thy Selves: Learning to Understand Oneself Increases the Ability to Understand Others. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1, 197-209.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153-164.
- Bouissac, P. (Ed.) (1998). *Encyclopedia of Semiotics*: Oxford University Press.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press.
- Bozdag, E., & van den Hoven, J. (2015). Breaking the filter bubble: democracy and design. *Ethics and Information Technology*, 17, 249-265.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011). *Non-Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education and Training Systems*. IZA DP No. 5743. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Buckingham, D., & Willett, R. (Eds). (2006). *Digital generations: Children, young people, and new media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Joint Research Centre European Commission.
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Literature review and analysis of frameworks* (EUR 29855 EN). Publications Office of the European Union.
- Caena, F. (2019). *LifeComp Key Competence Framework. Personal, Social, Learning to Learn. Scoping Paper*. Joint Research Centre, European Commission.
- Camara, W., O'Connor, R., Mattern, K., & Hanson, M. A. (2015). *Beyond Academics: A Holistic Framework for Enhancing Education and Workplace Success*. ACT.
- Cambridge Framework of Life Competencies. Introductory Guide for teachers and Educational Managers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell-Sills, L. & Stein, M.B. (2007). Psychometric Analysis and Refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-Item Measure of Resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20 (6), 1019-1028.
- Cañas, J.J., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2006). Cognitive Flexibility. In W. Karwowski (Ed.) *International*
- Cañas, J.J., Quesada, J. F., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46, 482-501.
- Care, E. , & Luo, R. (2016). *Assessment of Transversal Competencies. Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*. Bangkok: UNESCO
- Carretero Gomez, S., Punie, Y., & Vuorikari, R. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Centre, European Commission.
- Cavallini, E., Bianco, F., Bottiroli, S., Rosi, A., Vecchi, T., & Lecce, S. (2015). Training for generalization in Theory of Mind: a study with older adults. *Frontiers in Psychology*, 1-9
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice*. NY, USA: Springer.

- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., et al. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence: analytical report*. Brussels: European Commission, NESET II.
- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence: analytical report*. European Commission, NESET II.
- Chih-Hui, L. (2019). Motivations, Usage, and Perceived Social Networks Within and Beyond Social Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 24(3), 126-145
- Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on Lifelong Learning* (SEC(2000) 1832).
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe
- Council of Europe (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union*.
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Cropley, A. (2006). In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391-404.
- Csapó, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18(2), 195-210.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *"Flow": The Psychology of Happiness*. London: Rider.
- CUE, UNESCO, & GEFI-YAG. (2017). *Measuring Global Citizenship Education*. Brookings.
- Davies, W. K., & Longworth, N. (2014). *Lifelong Learning*. Oxford: Routledge.
- Deakin Crick, R. & Hoskins, B. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45:1, 121–137.
- Deakin Crick, R. & Salway, A. (2006). *Locked up Learning: Learning Power and Young Offenders*. Bristol: ViTal Partnerships Ltd.
- Deakin Crick, R. (2014). Learning to learn: a complex systems perspective. In R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds) *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*. London: Routledge.
- Deakin Crick, R. and Goldspink, C. (2014). Learner dispositions, self-theories and student Engagement. *British Journal of Educational Studies*, 62:1, 19–35. doi:10.1080/00071005.2014.904038
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project. *Assessment in Education*, 11:3, 248–272.
- Deakin Crick, R., Huang, S., Ahmed Shafi, A. & Goldspink, C. (2015). Developing Resilient Agency in Learning: The Internal Structure of Learning Power. *British Journal of Educational Studies*, 63:2, 121-160.
- Deardorff, D. K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competences*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and skills. UNESCO. Paris.
- Decety, J. (2011). *Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy*. *Emotion Review*, 3(1), 92–108.
- Deitch Feshbach, N., & Cohen, S. (1988). Training Affect Comprehension in Young Children: an Experimental Evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 201-210.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)* (ED.96/WS/9). UNESCO.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 319-330.

- Demetriou, A. (2014). Learning to learn, know and reason. In Cristina Stringher Ruth Deakin, Kai Ren (Ed.), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice*. (pp. 41-66). New York: Routledge.
- Derntl, B., & Regenbogen, C. (2014). Empathy. In P.H. Lysaker, Dimaggio, G., Brüne, M. (Ed.), *Social Cognition and Metacognition in Schizophrenia. Psychopathology and Treatment Approaches* (pp. 69-81). London: Elsevier.
- Donlevy, V., van Driel, B., & Horeau McGrath, C. (2019). *Education as self-fulfilment and self-satisfaction. European Commission*.
- Donsbach, W. (2008). *International encyclopedia of communication*. Oxford and Malden: Blackwell.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment* (2), 166-174
- Duhigg, C. (2016). What Google Learned from Its Quest to Build the Perfect Team. *The New York Times Magazine*.
- Dunfield, K. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-13
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dweck, C. (2008). *Mindsets and Math/Science Achievement. Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education*. Carnegie Corporation of New York
- Dweck, C. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.
- Dweck, C. (2013). *Mindsets and Math/Science Achievement. Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education*.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. *Education Week*, 35(05), 20-24.
- Dweck, C. (2016). What having a "growth mindset" actually means. *Harvard Business Review*.
- Eckland, N., Leyro, T., Mendes, W., & Thompson, R. (2018). A multi-method investigation of the association between emotional clarity and empathy. *Emotion*, 18(5), 638-645.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A., & Zhike, L. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. In B. Mayor & A. K Pugh (Eds.), *Language, communication and education* (pp. 357-371): Routledge.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3–14.
- Ehlers, U.-D. & Kellermann, S.A. (2019). *The Future Skills Report. International Delphi Survey on the Next Skills Project*. Karlsruhe: Baden-Wurttemberg-Cooperative State University.
- Ekman, P., Sorenson, E., & Friesen, W. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164, 86-88.
- Elgozar, P., Euwema, M., & Munduate, L. (2017). Conflict management. *Oxford Research Encyclopaedia of Psychology*, June 2017
- Emmons, E. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 105–128): American Psychological Association.
- Emory University. (2017). *Social, Emotional and Ethical Learning (SEE Learning)*. Emory University.
- encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1. Boca Raton: CRC Press/Taylor & Francis.
- EPSC. (2019). *10 trends shaping the future of work. European Commission*.
- European Commission. (2007). *Together for Health: A Strategic Approach for the EU 2008-2013. White Paper*.

European Commission (2018). *Commission Staff Working Document accompanying Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. COM (2018) 24 final.

European Commission. (2017). *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*.

European Commission. (2018). *Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. European Commission

European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan COM (2018) 22 final*).

European Council (2006). Recommendation 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.

European Council (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for LifeLong Learning.

European Environment Agency. (2014). *Report of the EEA Scientific Committee Seminar on Environment, Human Health and Well-Being. Advancing the Knowledge Base*. European Environment Agency

European guidance policy network. (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Finnish Institute for Educational Research.

European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research.

European Parliament, & Council of Europe. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*

Evrard, G. & Bergstein, R. (2016). *A Competence Model for Youth Workers to Work Internationally*. Bonn: SALTO Training and Cooperation.

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence*. (EUR 26035EN). Publications Office of the European Union.

Fisher, R., Maritz, A., & Lobo, A. (2016). Does Individual Resilience Influence Entrepreneurial Success? *Academy of Entrepreneurship Journal*, 22:2, 39-53.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, & J. Rockström (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*, 15:4.

Folkes, V. S. (1988). *The availability heuristic and perceived risk*. *Journal of Consumer research*, 15(1), 13-23.

Fourie, M. M., Subramoney, S., & Gobodo-Madikizela, P. (2017). A Less Attractive Feature of Empathy: Intergroup Empathy Bias. In Makiko Kondo (Ed.), *Empathy. An Evidence-based Interdisciplinary Perspective* (pp. 46-61): IntechOpen.

Franek, M. (2006). Foiling Cyberbullies in the New Wild West. *Educational Leadership*, 63(4), 39-43.

Fredriksson, B. L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56:3, 218–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

González González, H. (2017). Introducing Educational Intervention about Empathy and Intercultural Bias. In M. Kondo (Ed.), *Empathy. An Evidence-based Interdisciplinary Perspective* (pp. 64-78): IntechOpen.

Gonzalez Vazquez, I., Milasi, S., Carretero Gomez, S., Napierala, J., Robledo Bottcher, N., Jonkers, K., . . . Vuorikari, R. (2019). *The changing nature of work and skills in the digital age*. Joint Research Centre.

Graham, J., & Barter, K. (1999). Collaboration: A Social Work Practice Method. *Families in society: the Journal of contemporary human services*, January 1999, 6-13.

- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The Changing Role of Education and Schools. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development, 84*(5), 1526–1541.
- Gustein, A. J., & Sviokla, G. (2018). 7 Skills that aren't about to be automated. *Harvard Business Review*, July 7, 2018.
- Gutman, L. and Schoon, I. (2013). *The impact of noncognitive skills on outcomes for young people: Literature review*. London: Education Endowment Foundation.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Hartling, L. (2015). Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People. *JAMA Pediatrics, 169*(8), 770-777.
- Hansen, T. (Ed.) (2013). *The Generalist Approach to Conflict Resolution*. Plymouth, UK: Lexington.
- Harvey, J. B. (1974). The abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics, 3*(1).
- Hatcher, L., Nadeau, M., Walsh, L., Reynolds, M., Galea, J., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence, 29*(116), 961-974.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianien, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University/ National Board of Education.
- Hecht, M.L., & Shin, Y. (2015). Culture and Social and Emotional Competencies. In J. Durlak, T. Gullotta, C. Domitrovich, P. Goren, & R. Weissberg (Eds) *The Handbook of Social and Emotional Learning*. New York, NY: The Guildford Press.
- Hochanadel, A. & Finamore, D. (2015). Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research, 11*:1, 47-50.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research, 11*(1), 47-50.
- Hoffman, M.L. (2003). Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. *Ethics, 113*:2, 417-419.
- Hoskins, B. & Friedriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured? JRC Scientific and Technical Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Joint Research Centre, European Commission.
- Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Joint Research Centre, European Commission.
- Hussain, W. (2018). The Common Good. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*: Spring.
- Huta, V., & Ryan, M. (2010). *Pursuing Pleasure or Virtue: The Differential and Overlapping Well-Being Benefits of Hedonic and Eudaimonic Motives*. *Journal of Happiness Studies, 11*, 735-762
- Iiskala, T. V. and Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer learning. *Hellenic Journal of Psychology, 1*, 147–178.
- Jankowiak-Siuda, K., Rymarczyk, K., & Grabowska, A. (2011). How we empathize with others: A neurobiological perspective. *Medical Science Monitor, 17*(1), 18-24
- Janssen, R.S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L., & Katz, M. (2017). Validation of the self-regulated online learning questionnaire. *Journal of Computing in Higher Education, 29*, 6-27.
- John, O. P. & De Fruyt, F. (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. EDU/CERI/CD(2015)13. Paris: OECD.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131*:4, 285–358.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Monographs*, 13(4), 285–358.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38:5, 365–379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2017). *Cooperative Learning*. I Congreso Internacional Innovación Educación. Zaragoza, 22-23 September 2017.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (2012). Sociocultural Approaches to Learning and Development-A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206
- Jørgensen, S.E. & Müller, F. (Eds.) (1999). *Handbook of Ecosystem Theories and Management. Environmental & Ecological (Math) Modeling*. New York: CRC Press.
- Kankaraš, M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers, No. 157, Paris: OECD Publishing.
- Kaplan, H.B. (2005). Understanding the Concept of Resilience. In S. Goldstein S., R. B. Brooks (Eds) *Handbook of Resilience in Children*. Boston, MA: Springer.
- Kennedy, H., Thomas, P., & Jose, V. D. (2015). Data and agency. *Big Data and Society*, 1-7.
- Kickbusch, I., Jürgen, M. Pelikan, Apfel, F., & Tsouros, A.D. (Eds). (2013). *Health Literacy: the solid facts*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Kim, J. (2006) Piagetian and Vygotskian perspectives on creativity. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16:1, 25–38.
- Kirschner, P., Kirschner, F., Swekler, J., & Zambrano R. J. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13:2, 213-233.
- Koestler, A. (1967). *Ghost in the Machine*. London: Hutchinson.
- Konrath, S., O'Brien, E., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180-198.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kremer, J., & Dietzen, L. (1991). Two Approaches to Teaching Accurate Empathy to Undergraduates: Teacher-Intensive and Self-Directed. *Journal of College Student Development*, 32(1), 69-75.
- Laszlo, A. and Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their origins, foundations, and development. In J. S. Jordan (Ed.) *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception*. Amsterdam: Elsevier.
- Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their origins, foundations, and development. In *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception*. Amsterdam: Elsevier.
- Lau, J. Y. F. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Law, B., & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community. A study of some approaches to careers education in schools*. London: CIO Publishing for the General Synod Board of Education.
- Little, T., Snyder, C. & Wehmeyer, M. (2006). The agentic self: on the nature and origins of personal agency across the lifespan. In D. Mroczek and T. Little (Eds) *Handbook of Personality Development*. Mahwah, NJ: LEA.
- Livingstone, K. M., & Srivastava, S. (2012). Up-regulating positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. *Journal of Research in Personality*, 46, 504-516.
- Loglia, J. M., & Bowers, C. A. (2016). Emoticons in Business Communication: Is the :) Worth it? In Sara Tettegah, Noble, Safiya (Ed.), *Emotions, Technology, and Design* (pp. 37–53): Elsevier Inc.
- Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement In Education*, 29(4), 278-290.
- Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing Learners Who Generate Ideas and Can Think Critically*: Crown House Publishing.
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence. The future of education for the 21st century*. London: UCL IOE press.

- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology, 60*(3), 541-572
- Masten, A. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development, 85*: 1, 6-20.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- McGrath, C., Frohlich Hougaard, K., & O'Shea, M. (2020). *Supporting key competence development. Learning approaches and environments in school education: input paper. European Commission*.
- Mestre, M., Samper, P., Frías, M.D., Tur, A. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 76-83.
- Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 238-264). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *Journal of Youth Adolescence, 835–848*.
- Moore, J. W., Middleton, D., Haggard, P. & Fletcher, P. C. (2012). Exploring implicit and explicit aspects of sense of agency. *Consciousness and Cognition, 21*, 1748–1753
- Moreno, A. (2006). Learning to learn. In *Learning to learn network meeting report*. Ispra: CRELL/JRC.
- Mujis, D., Quigley, A., & Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report*. Education Endowment Foundation.
- Mujis, D., Quigley, A., Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation.
- Nepelski, D., Piroli, G. (2018). Organizational diversity and innovation potential of EU-funded research projects. *The Journal of Technology Transfer, 43*, 615-639.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology, 2*(2), 175-220.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education, 86*(4), 548–571.
- O'Rourke, E., Haimovitz, K., Ballweber, C., Dweck, C., & Popović, Z. (2014). *Brain points: A Growth Mindset Incentive Structure Boosts Persistence in an Educational Game*. Paper presented at the 32nd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '14., Toronto.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving. Students' Skills in Tackling Real-Life Problems. Volume V*. Paris: OECD.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results. Collaborative Problem Solving. Volume V*. Paris: OECD.
- OECD (2018a). *Future of Education and Skills: Conceptual Learning Framework. Draft concept note on construct analysis*. Working Document for 8th Informal Working Group meeting, Paris, 29-31 October 2018.
- OECD (2018b). *OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD.
- OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*. Paris
- OECD (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: Transformative Competencies for 2030*. Paris OECD.
- OECD (2019c). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: Anticipation-Action-Reflection Cycle for 2030*. Paris OECD.
- OECD (2019d). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: Student Agency for 2030*. Paris. OECD.
- OECD. (2019e). *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft*. OECD.
- OECD. (2019f). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*.

OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris

P21 Partnership for Learning (2015). *P21 Framework definitions. Partnership for 21st century Skills*.

Papacharissi, Z., & Mendelson, A. (2011). Toward a new(er) sociability: Uses, gratifications and social capital on Facebook. In S. Papathanassopoulos (Ed.), *Media perspectives for the 21st century* (pp. 212-230). New York: Routledge.

Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.

Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*: Penguin.

Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal life*. New Jersey: Financial Times Prentice Hall.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185.

Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and classification*. New York: OUP and Washington DC: APA.

Phillips, M., Lorie, A., Kelley, J., Gray, S., & Riess, H. (2013). Long-term effects of empathy training in surgery residents: a one year follow-up study. *European Journal for Person Centered Healthcare*, 1, 326-332.

Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In Pintrich, P., & Zusho, A. (2007). *Student motivation and self-regulated learning in the college classroom*. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: McGraw-Hill.

Puccio, G.J., Mance, M., Barbero Switalski, B., & Reali, P. (2012). *Creativity Rising. Creative Thinking and Creative Problem Solving in the 21st Century*. Buffalo US/State University of New York: ICSC Press.

R.P. Perry, & J.C. Smart (Eds) *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Rahim, M. A. (2002). Towards a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.

Rawson, M. (2000). *Learning to Learn: More than a skill set*. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225-238.

Riess, H. (2017). The Science of Empathy. *Journal of Patient Experience*, 4(2), 74-77.

Rösner, L., & Krämer, N. (2016). Verbal Venting in the Social Web: Effects of Anonymity and Group Norms on Aggressive Language Use in Online Comments. *Social Media + Society*, 1-13.

Runco, M. (1994). Conclusions concerning problem finding, problem solving and creativity. In M. Runco (Ed.) *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.

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

Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.

Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.

- Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172:5, 431–438.
- Schacter, H., & Margolin, G. (2018). When It Feels Good to Give: Depressive Symptoms, Daily Prosocial Behavior, and Adolescent Mood. *Emotion*, 19, 923-927.
- Schlenker, B.R. (2008). Integrity and character: implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 27:10, 1078–1125.
- Schunk, D. H. (1987). Self-efficacy and cognitive achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New York, 28 August–1 September 1987.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, & Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631–649): Academic Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). *Positive Psychology Progress Empirical Validation of Interventions*. *Tidsskrift For Norsk Psykologforening*, 874-884.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P., Park N., & Peterson, C. (2004). Strengths of Character and Well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23:5, 603-619.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. London: Century Business.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. (1999). Goal Striving, Need Satisfaction, and Longitudinal Well-being: The Self-concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 482-497.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., and Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 48:6, 714–719.
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guilford Press.
- Simon, H.A. (1969). *The Sciences of the Artificial*. Boston: MIT Press.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909
- Snowden, D. (2005). Complex Acts of Knowing: Paradox and Descriptive Self-Awareness. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 29(4), 23–28.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826.
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, S., Helmut Brand, H., & European Consortium Health Literacy Project (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12:80.
- Sorenson, E., (2006). Learning-to-Learn: A Meta-Learning Perspective on Pedagogical Design of e-Learning. In *Learning to learn network meeting* report. Ispra: CRELL/JRC.
- Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). *The Causal Impact of Socio-Emotional Skills Training on Educational Success*. CESifo Group Munich.
- Spillane, J.P. (2006). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69:2, 143-150.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds) *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Stafford-Brizard, K. B. (2016). *Building blocks for learning. A framework for comprehensive student development. Turnaround for children*
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.

- Star, S.L. & Griesemer, J.R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907 - 1939. *Social Studies of Science*, 19, 387-420.
- Stillitto, H. (2015). *Architecting Systems – Concepts, Principles and Practice, Vol. 6. Systems Series*. London: College Publications.
- Stringher, & Kai Ren (Eds.) (2015), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In Ruth Deakin Crick, Cristina
- Sydänmaanlakka, P. (2002). *An Intelligent Organization. Integrating Performance, Competence and Knowledge Management*. London: Capstone.
- Sydänmaanlakka, P. (2003). *Intelligent Leadership and Leadership Competencies. Developing a Leadership Framework for Intelligent Organisations*. PhD dissertation, Helsinki University of Technology Laboratory of Work Psychology and Leadership.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds) *Blackwell handbook of early childhood development*. Malden, MA: Blackwell.
- Tracy, J., Randles, D., & Steckler, C. (2015). The nonverbal communication of emotions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 25-30
- Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators. The National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO (2006). Education for All: Global Monitoring Report 2006. Chapter 6.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Transversal Competencies in Education Policy and Practice* (Phase I). Asia-Pacific Education UNESCO/UN Youth Advocacy Group (YAG) & Centre for Universal Education Brookings (CUEB) (2017). *Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools*. Washington DC: Brookings.
- UNICEF (2010). *Life Skills Learning and Teaching: Principles, concepts and standards*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2017). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework*. UNICEF.
- United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (A/RES/70/1)*.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Pynoo, B., Thomas, V., Lombaerts, K., & Tondeur, J. (2019). An in-depth analysis of adult students in blended environments: Do they regulate their learning in an 'old school' way? *Computers & Education*, 128, 75-87.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23:3, 263–280.
- Veugelers, W., de Groot, I., & Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching Common Values in Europe (IP/B/CULT/IC/2016-021)*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Villalba, E. (2017). Critical Thinking in Relation to Creativity. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Amsterdam: Elsevier.
- Vosoughi, S., & Roy, D., Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146-1151.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. JRC Science for Policy Report.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The History of the development of higher mental functions*. Vol. 4. New York: Plenum Press.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*: W. W. Norton & Company.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- WHO. (2020). Health Impact Assessment (HIA) - The determinants of health.
- Wiersema, J. A., Licklider, B., Thompson, J. R., Hendrich, S., Haynes, C., & Thompson, K. (2015). Mindset about Intelligence and Meaningful and Mindful Effort: It's Not My Hardest Class Any More! *Learning Communities Research and Practice*, 3(2), 1-17.
- Williams Woolley, A., Chabris, C., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. (2010). Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science*, 330(6004)
- Willingham, D.T. (2017). A Mental Model of the Learner: Teaching the Basic Science of Educational Psychology to Future Teachers. *Mind, Brain, and Education*, 11:4, 166-175.
- Winne, P.H., & Hadwin, A.F. (2013). nStudy: Tracing and Supporting Self-Regulated Learning. *Springer International Handbook of Education*, volume 28.
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Cologny/Geneva: WEF.
- World Health Organisation (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 November 1986. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization.
- World Health Organization (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2004). *Skills for Health: Skills-based health education including lifeskills: an important component of a child friendly, health promoting school*. Geneva: WHO.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In Paul R. Pintrich Monique Boekaerts, Moshe Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39): Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.

## Glossario

**Abilità non cognitive:** un'altra etichetta per le competenze socio-emotive. Di solito si riferisce alle caratteristiche della personalità e alle qualità personali e si distingue dalle competenze cognitive.

**Advocacy:** la capacità di parlare a favore di qualcosa, di attirare l'attenzione su una questione, una causa o una politica - con l'impegno verso un valore o uno scopo.

**Agenzia:** la capacità di definire uno scopo guida e di identificare le azioni per raggiungere un obiettivo.

**Alfabetizzazione:** padronanza di conoscenze e abilità in un ambito specifico, con particolare attenzione alla lettura/comprendimento, processi di codifica/decodifica (ad esempio, alfabetizzazione sanitaria, alfabetizzazione finanziaria).

**Apprendimento autoregolato:** interazione dei processi motivazionali, cognitivi e metacognitivi per comprendere, dirigere, monitorare e rivedere il proprio apprendimento.

**Apprendimento cooperativo:** approccio educativo che mira a organizzare le attività in classe in esperienze di apprendimento accademico e sociale, sviluppando le relazioni interpersonali. e sociale, sviluppando le capacità interpersonali e di lavoro di squadra e promuovendo lo sviluppo personale. sviluppo personale.

**Assertività:** la capacità di esprimere pensieri, sentimenti, desideri e convinzioni in modo diretto, onesto e appropriato, nel rispetto di quelli degli altri. in modo diretto, onesto e appropriato, rispettando al contempo quelli degli altri.

**Autoconsapevolezza:** conoscenza e consapevolezza di sé, dei propri punti di forza e dei propri limiti.

**Autoefficacia:** fiducia nelle proprie capacità di eseguire e svolgere efficacemente un determinato compito.

**Autoregolazione:** la capacità di comprendere, attivare, monitorare, controllare e adattare emozioni, pensieri, attenzione, comportamento e le strategie cognitive.

**Benessere:** uno stato di soddisfazione, con bassi livelli di angoscia, buona salute fisica e mentale e buona qualità della vita.

**Big Five:** classificazione di 5 ampi tratti di personalità che si ritiene siano presenti in individui di tutte le culture (gradevolezza, coscienziosità, stabilità emotiva, estroversione, apertura all'esperienza).

**Capacità:** caratteristica, abilità o processo che può essere sviluppato o migliorato. Può essere un processo collaborativo attraverso il quale le competenze e le abilità individuali possono essere applicate e sfruttate.

**Cittadinanza:** partecipazione attiva alla società civile, alla comunità e/o alla vita politica, caratterizzata dal rispetto reciproco e dal rispetto dei diritti umani. rispetto reciproco e nel rispetto dei diritti umani e della democrazia.

**Coaching:** relazione di aiuto collaborativa tra un coach e un coachee, incentrata sul lavoro verso obiettivi concordati per migliorare le prestazioni, favorire l'apprendimento continuo e auto-diretto, aumentare la soddisfazione e la crescita personale.

**Collaborazione:** sistema relazionale in cui due o più soggetti mettono insieme risorse, idee e azioni per raggiungere obiettivi comuni che nessuno dei due potrebbe raggiungere individualmente - con impegno e responsabilità condivisi.

**Competenza adattativa:** la capacità di essere flessibili e di rispondere positivamente a un ambiente in rapida evoluzione, uscirne migliorati (rimbalzare in avanti).

**Competenza composta:** un insieme complesso e multidimensionale di competenze che devono essere mobilitate insieme.

**Competenza digitale:** l'uso sicuro e critico e l'impegno con l'intera gamma di tecnologie digitali per tutti gli aspetti della vita. tecnologie digitali per tutti gli aspetti della vita.

**Competenza interculturale:** conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori e consapevolezza critica per rispondere efficacemente a situazioni interculturali - comprendendo, rispettando e rispondendo in modo appropriato a persone con affiliazioni culturali, credenze, opinioni e pratiche diverse dalle proprie.

**Competenze del XXI secolo:** competenze (modi di pensare e di vivere nel mondo; modi e strumenti di lavoro) richieste da una società digitale globale e post-industriale.

**Competenze di gestione della carriera:** competenze che consentono agli individui di prendere decisioni efficaci sulla carriera e sulle transizioni lavorative. transizioni lavorative. Comprendono l'autoconoscenza delle capacità e degli interessi, l'autovalutazione, l'impegno nell'apprendimento, e la valutazione delle informazioni sulle opzioni di apprendimento/lavoro.

**Life Skills:** abilità psicosociali per un comportamento positivo e adattivo, che consentono agli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. con le richieste e le sfide della vita quotidiana.

**Competenze socio-emotive:** conoscenze, abilità e atteggiamenti per comprendere se stessi e gli altri, esprimere e regolare le emozioni, sviluppare e mantenere relazioni, stabilire e raggiungere obiettivi, gestire punti di forza e difficoltà e prendere decisioni responsabili.

**Competenze trasversali:** abilità, valori e atteggiamenti necessari per lo sviluppo olistico degli studenti e per l'adattamento al cambiamento.

**Comunicazione:** l'atto o il processo di utilizzo di parole, suoni, segni o comportamenti per esprimere o scambiare informazioni, pensieri, idee e sentimenti. informazioni, pensieri, idee, sentimenti con qualcun altro.

**Concentrazione:** abilità di pensiero che consente di concentrare l'attenzione e mantenere gli sforzi su un compito fino al suo completamento.

**Cooperazione:** l'atto o il processo di sostegno e assistenza reciproca per il raggiungimento di obiettivi specifici di una singola parte interessata.

**Creatività:** il potenziale cognitivo e la capacità di produrre un lavoro nuovo e appropriato (piccola creatività, che può essere appresa e sviluppata).

**Disposizioni:** atteggiamenti e convinzioni che rappresentano orientamenti che guidano l'azione.

**Empatia:** la capacità di comprendere, vivere e rispondere ai sentimenti di un'altra persona, emozioni e pensieri di un'altra persona (emotivi, cognitivi e di prospettiva).

**Empowerment:** processo che permette di dare e/o ottenere maggiore fiducia nel pensare e nell'agire, consentendo un maggiore controllo sulla vita o sulle situazioni. sulla vita o sulle situazioni.

**Flessibilità cognitiva:** la capacità cognitiva di adattare i comportamenti in risposta ai cambiamenti dell'ambiente.

**Gestione dei conflitti:** azione deliberata per affrontare le situazioni conflittuali, sia per prevenire i conflitti, sia per intensificarli (portarli alla luce del sole), sia per attenuarli (raffreddarli).

**Grinta:** passione e perseveranza nel perseguire gli obiettivi.

**Imprenditorialità:** agire su opportunità e idee e trasformarle in valore finanziario, culturale o sociale per gli altri. valore sociale per gli altri.

**Innovazione:** il processo di traduzione di un'idea o di un'invenzione in un nuovo processo, prodotto o servizio che crea valore per gli individui, le organizzazioni o la società. valore per gli individui, le organizzazioni o la società, rispondendo a un bisogno e/o promuovendo un cambiamento efficace.

**Integrità:** coerenza, onestà e veridicità con sé stessi e con gli altri, come scopi guida per un'azione orientata agli obiettivi. azione orientata agli obiettivi.

**Intelligenza emotiva:** la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, nonché di capire e influenzare quelle degli altri. comprendere e influenzare quelle degli altri.

**Leadership distribuita:** un processo condiviso e collaborativo in cui i partecipanti a un gruppo/team/organizzazione prendono l'iniziativa nelle interazioni e nelle attività a seconda delle circostanze, per influenzare la motivazione, la conoscenza, gli effetti o le pratiche degli altri partecipanti, conoscenza, gli effetti o le pratiche degli altri partecipanti.

**Mentalità di crescita:** apertura e curiosità verso nuove esperienze di apprendimento, sostenuta dalla convinzione di poter migliorare con impegno e lavoro. di migliorare con impegno e lavoro.

**Mentoring:** supporto e guida a lungo termine (formale o informale), con il trasferimento di abilità, conoscenze e atteggiamenti in un campo specifico, da parte di persone che hanno un'esperienza di mentoring. conoscenze e atteggiamenti in un campo specifico, da un individuo esperto a un discente inesperto.

**Metacognizione:** componente dell'apprendimento autoregolato, che comprende la consapevolezza dei punti di forza, delle debolezze e delle strategie di apprendimento personali. punti di forza, debolezze e strategie di apprendimento, e la capacità di gestire l'apprendimento - monitorare, dirigere e rivedere in modo mirato il proprio apprendimento. controllare, dirigere e rivedere il proprio apprendimento.

**Motivazione:** la volontà e l'impegno di ampliare le capacità personali, di apprendere e di impegnarsi in nuove imprese e sfide. in nuove imprese e sfide (motivazione intrinseca).

**Negoziazione:** capacità, metodo e processo con cui le persone risolvono le differenze, raggiungendo un compromesso o un accordo evitando discussioni e controversie.

**Padronanza:** pieno possesso e dimostrazione di efficacia in un ambito, abilità, tecnica o competenza.

**Pensiero convergente:** processo cognitivo in cui una persona cerca di trovare un'unica risposta a un problema, restringendo più idee in un'unica soluzione attraverso l'analisi.

**Pensiero critico:** abile analisi e valutazione di informazioni, convinzioni o conoscenze, con continua ricostruzione e miglioramento del proprio pensiero. ricostruzione e miglioramento continuo del proprio

pensiero. Può essere un ponte tra il pensiero convergente (analitico) e quello divergente (creativo). (creativo).

**Pensiero divergente:** processo cognitivo utilizzato per generare idee creative esplorando molte possibili soluzioni. soluzioni possibili.

**Pensiero sistemico:** imparare a pensare e ad agire in modo integrato, considerando le interconnessioni tra idee contraddittorie.

**Persistenza/Perseveranza:** costanza nel perseguire una linea d'azione, uno scopo o uno stato, specialmente nonostante gli ostacoli e le difficoltà.

**Potere di apprendimento:** una complessa combinazione di disposizioni, esperienze, relazioni sociali, valori, atteggiamenti e credenze che danno forma all'impegno nell'apprendimento.

**Problem solving collaborativo:** la capacità di impegnarsi efficacemente in un processo in cui due o più agenti cercano di risolvere un problema condividendo comprensione, sforzi, conoscenze e competenze.

**Problem solving:** la capacità di impegnarsi nell'elaborazione cognitiva per comprendere e risolvere situazioni problematiche in cui il metodo di soluzione non è immediatamente evidente.

**Quadro delle qualifiche:** strumento per lo sviluppo e la classificazione delle qualifiche a livello nazionale o settoriale, con un insieme di criteri (ad esempio, descrittori) applicabili a livelli specifici di risultati di apprendimento.

**Resilienza:** capacità di affrontare prontamente difficoltà e disagi improvvisi e inaspettati e di riprendersi rapidamente (rimbalzo).

**Rispetto:** apprezzamento e valore delle credenze, delle opinioni, degli stili di vita e delle pratiche degli altri, in quanto esseri umani uguali.

**Risultati dell'apprendimento:** affermazioni che descrivono le competenze, le conoscenze o le abilità che gli studenti dovrebbero acquisire al termine di un particolare livello, corso o programma.

**Soft skills:** un insieme di qualità personali, tratti, abitudini e atteggiamenti, considerati trasferibili e ampiamente applicabili. di solito si contrappongono alle hard skills (considerate come competenze tecniche e specifiche per un'occupazione).

**Teoria dei sistemi:** teoria che considera i sistemi sociali complessi come caratterizzati da un cambiamento continuo e da influenze reciproche.