Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in
Economia e Gestione delle Aziende

Tesi di Laurea

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Lo sviluppo delle competenze trasversali nell'High School: analisi della letteratura e indagine empirica

Relatore
Ch.ma Prof.ssa Sara Bonesso

Laureanda
Silvia Colombi
Matricola 821344

Anno Accademico
2013 / 2014

Il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce
Blaise Pascal, Pensieri

Indice

Pag.

Introduzione 1
CAPITOLO 1. L'Intelligenza Emotiva e le competenze trasversali: aspetti teorici e applicativi 4
1.1. Introduzione 4
1.2. Il nuovo criterio: le competenze trasversali 5
1.3. L'Intelligenza Emotiva: origine e principali contributi teorici 9
1.3.1. Il Modello di Abilità (Mental Ability Model) di Mayer e Salovey 11
1.3.1.1. Il modello di Shutte *et al* 19
1.3.2. Il modello dell'Intelligenza Sociale-Emotiva di Bar-On 21
1.3.3. Il modello delle Competenze Comportamentali di Boyatzis 24
1.3.4. Il modello di Petrides e Furnham: l'Intelligenza Emotiva di Tratto (Trait EI) 33
1.4. La rilevanza delle competenze dell'Intelligenza Emotiva per una "outstanding performance" .. 40
1.5. L'apprendimento delle competenze trasversali: il processo di cambiamento intenzionale e le cinque scoperte 55
1.6. Lo sviluppo delle competenze nel contesto dell'education 66
1.7. Conclusioni 70
CAPITOLO 2. Lo stato dell'arte delle applicazioni dei modelli di competenza nel contesto dell'High School 73
2.1. Introduzione 73
2.2. Il metodo di ricerca utilizzato 73
2.3. L'evoluzione della ricerca sulle competenze 77
2.4. L'unità di analisi e gli strumenti di rilevazione 81
2.5. Le competenze misurate 86
2.6. I modelli teorici di riferimento e gli strumenti per la misurazione delle competenze 90
2.7. Le variabili misurate 95
2.7.1. Le variabili di input 95
2.7.2. Le variabili di output 100
2.8. Principali risultati ottenuti dall'analisi bibliografica 104
2.9. Limiti dell'analisi bibliografica 105
2.10. Conclusioni 112
CAPITOLO 3. Lo sviluppo delle competenze trasversali nel contesto delle scuole superiori; il progetto "Sport, natura e storia: palestra di competenze" 114
3.1. Introduzione 114

3.2. Il progetto in sintesi 114
3.3. Gli obiettivi e i risultati attesi 115
3.4. I partners 116
3.5. I destinatari 118
3.6. La struttura del progetto e il metodo di indagine 121
3.7. Conclusioni 128
CAPITOLO 4. Il progetto sperimentale: elaborazione dei dati e risultati ottenuti 130
4.1. Introduzione 130
4.2. Il campione e la metodologia adottata 131
4.3. L'elaborazione dei dati: i Questionari Iniziali Studenti (QIS) e i Questionari Finali Studenti (QFS) 134
4.4. L'elaborazione dei dati: i Questionari Iniziali Docenti (QID) e i Questionari Finali Docenti (QFD) 178
4.5. Il confronto tra i risultati delle auto-valutazioni e delle etero-valutazioni 215
4.6. Conclusioni 224
Considerazioni conclusive 227
APPENDICE A1 - Dataset articoli *Campione* 232
APPENDICE A2 - Dataset articoli *Strumenti, Modello e Variabili* 239
APPENDICE A3 - Dataset articoli *Risultati e Limiti* 247
APPENDICE B1 - Questionario Iniziale Studenti 255
APPENDICE B2 - Questionario Iniziale Docenti 256
APPENDICE B3 - Questionario Finale Studenti 257
APPENDICE B4 - Questionario Finale Docenti 258
Bibliografia 259
Sitografia 274
Ringraziamenti 275

Introduzione

Le recenti spinte al cambiamento e il costante aumento della complessità del contesto conseguenti all'evoluzione della tecnologia, a un'economia che si presenta sempre più globale, all'intensificazione delle spinte competitive, ai cambiamenti a livello politico e sociale che rendono sempre più difficoltosa la prevedibilità, unite alla conseguente maggiore focalizzazione delle imprese sugli *asset* intangibili, rivelano una particolare e rilevante attenzione da parte del mercato del lavoro sul ruolo assunto dalle competenze quali elementi indispensabili per aumentare l'efficacia della prestazione lavorativa.

Ciò che conta al giorno d'oggi per distinguersi nel mondo del lavoro e per raggiungere l'eccellenza non sono più le competenze tecniche e specialistiche, bensì le competenze di tipo trasversale, quell'insieme, cioè, di abilità di carattere generale legate alle qualità personali di ciascun individuo e caratterizzate da una maggiore versatilità e spendibilità nell'ambito di diversi contesti.

In un ambiente caratterizzato da queste nuove peculiarità, ai lavoratori sono richieste un numero di competenze notevolmente superiore rispetto al passato, sia per coloro che ricercano un nuovo posto di lavoro, sia semplicemente per il mantenimento di una posizione professionale già conquistata.

Alla luce di ciò, appare di primaria importanza il ruolo rivestito dalla formazione e dall'istruzione per lo sviluppo e l'apprendimento delle competenze trasversali, che si rivelano prerogativa fondamentale per qualsiasi studente che si affacci al mondo del lavoro. La sfida delle istituzioni educative di oggi è, quindi, quella di attuare, incentivare e sostenere interventi e percorsi formativi con lo scopo di dotare gli studenti sia di un insieme di competenze specifiche legate alla mansione, sia di quel set di competenze trasversali, definite anche *soft skills*, che consentono, a chiunque le possieda, di beneficiare di una *outstanding performance* e quindi di differenziarsi in termini di efficacia della performance lavorativa.

La presente tesi si focalizza sul contesto delle *high school*, in quanto le attuali richieste del mercato del lavoro rendono sempre più evidente l'importanza legata all'anticipazione della presa di consapevolezza sulla rilevanza delle competenze trasversali, così come sul loro sviluppo, che, come si avrà modo di osservare, richiede tempi lunghi, continuità e costanza nella sperimentazione. A fronte di un'ampia letteratura scientifica che si concentra in ambito universitario, si riscontra, invece, come l'attenzione e la presenza di studi relativi alla valutazione e alle modalità di sviluppo delle soft skills nel contesto degli Istituti Secondari Superiori, risulti ancora limitata.

Definita questa premessa, l'obiettivo è duplice: da un lato quello di fornire un quadro dello stadio di sviluppo della letteratura scientifica sul tema delle competenze nel contesto delle *high*

school, dall'altro quello di portare un contributo in termini di analisi dei dati e di discussione dei risultati ottenuti nell'ambito di un progetto sperimentale, messo in atto dall'Università Cà Foscari di Venezia, per lo sviluppo delle competenze trasversali in un campione di studenti frequentanti diversi Istituti Secondari Superiori.

Nel primo capitolo verrà inizialmente posta l'attenzione sulla cruciale importanza assunta dalle competenze trasversali per introdurre, successivamente, il concetto di Intelligenza Emotiva, alla luce della sua recente rilevanza nella determinazione delle differenze individuali e di valutazione della performance. Si fornirà un quadro dei principali contributi teorici sull'*Emotional Intelligence* e, in seguito, verranno riportati e discussi diversi studi scientifici che enfatizzano il ruolo assunto dalle competenze di tipo trasversale e dall'Intelligenza Emotiva nella determinazione dell'efficacia della performance, sia individuale che di gruppo, riscontrabile nell'ambito di differenti contesti che vanno da quello manageriale e organizzativo, a quello militare, a quello dell'*Health Care* e del *Service Encounter*. Uno dei paragrafi sarà dedicato all'illustrazione delle fasi caratterizzanti il "processo di cambiamento intenzionale" teorizzato da Boyatzis, che costituisce un modello di apprendimento specifico per le competenze di tipo trasversale e che spiega come realizzare un cambiamento autodiretto volto a migliorare, tramite l'apprendimento di questo insieme di competenze, l'efficacia della performance individuale. L'ultima parte del capitolo si focalizzerà sulla rilevanza di un approccio per competenze nel contesto dell'*education*, tema fondamentale riconosciuto anche dall'Unione Europea, e sui possibili benefici derivanti da un orientamento delle istituzioni scolastiche all'insegnamento e allo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti.

Il secondo capitolo sarà dedicato ad illustrare e ad analizzare lo stato attuale della letteratura accademica sul tema della valutazione e misurazione delle competenze nel contesto delle *high school.* Dopo aver descritto il metodo di ricerca utilizzato e l'evoluzione della ricerca sulle competenze nelle scuole superiori, si proseguirà con la presentazione del dataset di articoli individuato, relativamente alle caratteristiche dell'unità di analisi cui si rivolge ciascuno studio, agli strumenti di rilevazione dei dati, alle tipologie di competenze misurate, ai modelli teorici di riferimento, agli strumenti di misurazione delle competenze, alle variabili misurate, ai risultati e ai limiti riscontrati dall'analisi bibliografica.

Nel terzo capitolo verrà descritto il progetto "Sport, natura e storia: palestra di competenze" messo in atto dall'Università Cà Foscari in collaborazione con Up Sport Veneto e con la CCIAA di Venezia, dedicato allo sviluppo delle competenze trasversali di un campione di studenti di cinque Istituti Secondari Superiori del Veneziano. Verranno presentati gli obiettivi del progetto, i risultati attesi, le fasi che ne caratterizzano la struttura, il metodo di indagine utilizzato e, infine, i punti di forza del progetto stesso.

Il quarto capitolo sarà interamente rivolto all'elaborazione dei dati raccolti nell'ambito del progetto sperimentale della "palestra di competenze" e alla discussione dei risultati ottenuti, attraverso il confronto tra i questionari compilati da studenti e docenti all'inizio e alla fine del periodo di sperimentazione. Lo scopo è quello di focalizzare l'attenzione sull'impatto che una determinata metodologia didattica, rappresentata da un laboratorio sportivo, può avere sullo sviluppo e sull'apprendimento delle competenze trasversali degli studenti delle scuole superiori, alla luce della sottolineata rilevanza e dei possibili benefici che un approccio per competenze potrebbe rappresentare all'interno dell'attuale contesto educativo.

CAPITOLO 1

L'INTELLIGENZA EMOTIVA E LE COMPETENZE TRASVERSALI: ASPETTI TEORICI E APPLICATIVI

SOMMARIO: 1.1. Introduzione - 1.2. Il nuovo criterio: le competenze trasversali - 1.3. L'intelligenza emotiva: origine e principali contributi teorici - 1.3.1. Il modello di abilità (Mental Ability Model) di Mayer e Salovey - 1.3.1.1. Il modello di Shutte et al. - 1.3.2. Il modello dell'Intelligenza Sociale-Emotiva di Bar-On - 1.3.3. Il modello delle competenze comportamentali di Boyatzis - 1.3.4. Il modello di Petrides e Furnham: l'Intelligenza Emotiva di Tratto (Trait EI) - 1.4. La rilevanza delle competenze dell'intelligenza emotiva per una "outstanding performance" - 1.5. L'apprendimento delle competenze trasversali: il processo di cambiamento intenzionale e le cinque scoperte - 1.6. Lo sviluppo delle competenze nel contesto dell'education - 1.7. Conclusioni

1.1. Introduzione

Il presente capitolo pone inizialmente enfasi sul tema delle competenze trasversali, il cui ruolo è andato emergendo negli ultimi anni in relazione al suo collegamento con la generazione di prestazioni eccellenti o superiori alla media, per concentrarsi successivamente sulla prospettiva fornita dal concetto di Intelligenza Emotiva nella determinazione delle differenze individuali e nella valutazione della performance. Si prenderanno in esame i principali contributi teorici relativi all'*Emotional Intelligence*: i modelli di Abilità di Mayer e Salovey e di Shutte *et al.*, dell'Intelligenza Sociale-Emotiva di Bar-On, quello relativo alle Competenze Comportamentali di Boyatzis e il modello dell'Intelligenza Emotiva di Tratto di Petrides e Furnham. Si sottolineeranno le motivazioni che conducono ad adottare, in riferimento alla presente analisi, il modello di Boyatzis, in quanto l'unico che, per il fatto di considerare l'intelligenza emotiva in termini di competenze, permette di definirne un processo di osservazione, di valutazione e di miglioramento.

A seguire si approfondirà il tema del legame tra competenze trasversali e performance, evidenziando, mediante l'analisi di alcuni studi empirici, come le stesse possano prevedere una vasta gamma di disposizioni umane in molteplici contesti; ci si focalizzerà in particolar modo sulle prestazioni lavorative individuali e di gruppo e sull'impatto delle competenze legate all'intelligenza emotiva sulla leadership.

Si esporrà un'analisi teorica delle motivazioni che hanno condotto molti attori organizzativi dello scenario internazionale a riconoscere il possesso delle competenze trasversali come elemento determinante ai fini dell'efficacia delle performance lavorative.

L'ultima parte sarà dedicata all'approfondimento del tema relativo all'apprendimento delle competenze trasversali, così come teorizzato da Boyatzis, attraverso l'illustrazione del processo di apprendimento autodiretto. Si evidenzierà, inoltre, il ruolo fondamentale delle competenze nel campo dell'*education*, riferendosi in particolare all'*high education* e sottolineandone la rilevanza come contesto di sviluppo e di miglioramento di quelle che vengono definite *soft skills*.

1.2. Il nuovo criterio: le competenze trasversali

"Le regole del lavoro stanno cambiando. Oggi siamo giudicati secondo un nuovo criterio: non solo in base a quanto siamo intelligenti, preparati ed esperti, ma anche prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare con gli altri. La nuova misura di eccellenza dà per scontato il possesso di capacità intellettuali e di conoscenze tecniche sufficienti a svolgere il proprio lavoro. Invece punta principalmente su qualità personali come l'iniziativa e l'empatia, la capacità di adattarsi e di essere persuasivi" [Goleman, 1998, pp.13].

Così Daniel Goleman, noto psicologo, scrittore e giornalista statunitense, mette in evidenza le recenti rilevanza e crucialità associate a un insieme di competenze che, secondo attuali ricerche, costituiscono le principali fonti dell'efficacia lavorativa; si tratta delle cosiddette "competenze trasversali", ritenute al giorno d'oggi fondamentali, più delle conoscenze tecniche e specialistiche e dell'intelligenza individuale.

Il primo contributo in questa direzione si deve a David McClelland, psicologo di notevole fama, il quale, facendo riferimento a un approccio di tipo individuale, contesta la validità dei tradizionali test d'intelligenza e attitudinali nella loro capacità di predire gli esiti delle prestazioni dei singoli, indirizzando i propri studi sull'analisi delle caratteristiche personali legate alla motivazione e alla realizzazione degli individui, quali elementi in grado di spiegare il livello della performance lavorativa [Camuffo, 1997;Comacchio, 1998 in Gerli, 2002, pp.45]. Nel suo articolo del 1973, "Testing for Competence Rather than for Intelligence", egli sosteneva, infatti, che i parametri tradizionali, come la disposizione agli studi, le votazioni scolastiche e gli attestati universitari, non fossero in grado di prevedere né la qualità delle prestazioni di un individuo sul lavoro né il suo successo nella vita. Egli invece ipotizzava che gli individui di successo si distinguessero dagli altri grazie a una serie di competenze specifiche come l'empatia, l'autodisciplina e l'iniziativa. Per scoprire le competenze che, in un particolare lavoro, contribuiscono alla prestazione ottima, McClelland suggeriva di cominciare a osservare gli individui eccellenti per determinare quali fossero le loro competenze [Goleman, 1998]. Egli definì una competenza come "un sistema di schemi cognitivi e comportamenti operativi causalmente correlati al successo nel lavoro" [McClelland, 1973] e, identificando la valutazione delle competenze a partire dal criterio del

successo per identificare a ritroso le caratteristiche che sembrano spiegare il successo stesso [Ratti, 1998 in Gerli, 2002, pp.45], inaugurò un approccio del tutto nuovo alla misura dell'eccellenza [Goleman, 1998].

Dopo di lui uno tra i maggiori esperti in tema di competenze al giorno d'oggi, Richard Boyatzis, riprende questi concetti e li approfondisce, definendo la competenza come "una caratteristica intrinseca di un individuo, causalmente correlata ad una prestazione, misurata sulla base di un criterio prestabilito, efficace o superiore nella mansione" [Boyatzis, 1982].

Da questa prospettiva si possono cogliere tre aspetti fondamentali che caratterizzano una competenza: il primo è il nesso tra questa e un insieme di elementi legati alla natura umana di una persona [Gerli, 2002], per cui la competenza è parte integrante e duratura della personalità di un individuo; il secondo è il rapporto con l'attivazione di un comportamento, in quanto una competenza è in grado di causare o prevedere il comportamento e i risultati ottenuti in un'ampia gamma di situazioni e di compiti di lavoro [Spencer e Spencer , 1993]; l'ultimo aspetto riguarda la misurazione della competenza in base a un criterio predeterminato, e ciò significa che quest'ultima è in grado di predire se un lavoro viene eseguito bene o meno, sulla base di criteri o standard specifici, come ad esempio il fatturato realizzato da un venditore [Spencer e Spencer, 1993].

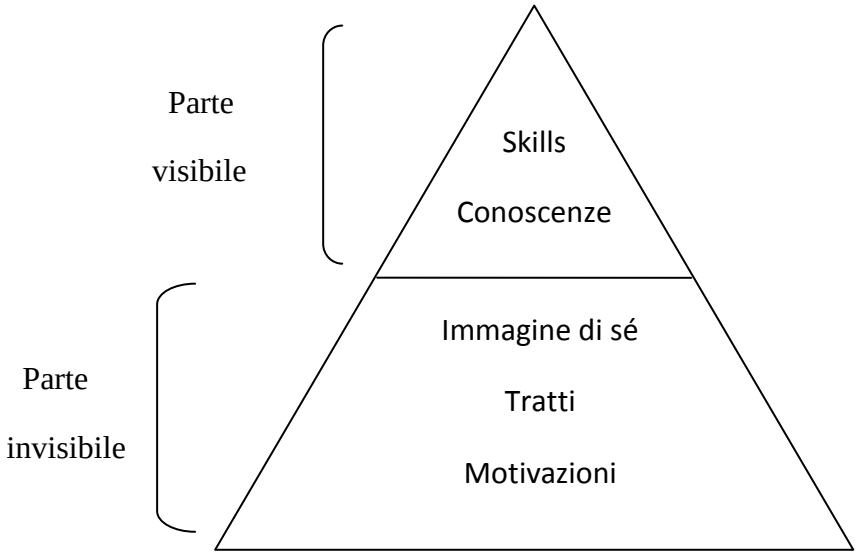
Il criterio su cui misurare le competenze è essenziale per poterle definire; da questo punto di vista le misure più usate negli studi sulla competenza sono rappresentate dalla "performance superiore" e dalla "performance efficace". Una performance superiore è tale se caratterizzata da una deviazione standard[1] al di sopra della prestazione media, mentre una performance efficace identifica la soglia al di sotto della quale una persona non può essere considerata competente nella mansione [Spencer e Spencer, 1993], laddove essere competenti, o agire con competenza, significa essere in grado di far fronte a situazioni complesse, mobilitando e fondendo in maniera pertinente una grande quantità di risorse personali e sociali, oltre che a risorse tecnico specialistiche.

Secondo gli Spencer le competenze dipendono da cinque caratteristiche intrinseche, a partire dalle motivazioni, le quali fanno riferimento a schemi mentali, bisogni e spinte interiori che normalmente inducono una persona ad agire e che, attraverso i comportamenti, conducono verso determinati obiettivi o azioni; la seconda caratteristica riguarda i tratti, cioè le peculiarità fisiche e della personalità e la generale propensione fisica, mentale, innata nonché frutto dell'educazione a reagire o comportarsi in un determinato modo di fronte a una situazione o informazione. La terza peculiarità è relativa all'immagine di sé e comprende atteggiamenti, valori, concetti di sé e

[1]Lo scarto quadratico medio o deviazione standard è un indice statistico che consente di misurare la dispersione delle singole osservazioni intorno alla media aritmetica. La deviazione standard di una popolazione N è la radice quadrata della varianza della popolazione ed è definita da: $\delta = \frac{\sum_{I=1}^{N}(X_i - \bar{X})}{\sqrt{N}}$ [Newbold, William, Carlson, Thorne, 2007].

valutazioni proprie che inducono ad avere fiducia in sé stessi; la quarta è rappresentata dalle conoscenze possedute relative a informazioni su temi, fatti, dati e procedure, mentre l'ultima fa riferimento alla capacità necessaria per eseguire un determinato compito intellettivo o fisico (skills). Mentre le conoscenze e le skills rappresentano caratteristiche visibili e osservabili, e quindi relativamente facili da sviluppare, l'immagine di sé, i tratti e le motivazioni rappresentano le componenti invisibili o "sommerse", cioè nascoste nell'intimo della personalità e per questo più difficili da valutare e potenziare rispetto alle prime [Spencer e Spencer, 1993]. Gli autori rendono graficamente questa distinzione utilizzando una struttura ad "iceberg", in cui le skills rappresentano la punta di quest'ultimo, l'immagine di sé si trova a un livello intermedio e la base è costituita dai tratti e dalle motivazioni.

Figura 1.1. Il modello Iceberg



Fonte: Spencer e Spencer 1993, 33

L'approccio degli Spencer evidenzia, inoltre, come le competenze possano essere suddivise in due grandi categorie, in base alla misura della performance nella mansione da esse predetta; si distinguono così le competenze "soglia" dalle competenze "distintive". Le prime rappresentano le caratteristiche essenziali e di base che chiunque ricopra una determinata posizione deve possedere per raggiungere un livello minimo di efficacia, ma che non distinguono chi ottiene una performance superiore da chi ne consegue una media. Ad esempio per una persona che lavora nelle vendite, una competenza soglia è rappresentata dalla conoscenza del prodotto o dalla capacità di compilare le fatture [Spencer e Spencer, 1993]. Nelle competenze distintive rientrano, invece, quelle

caratteristiche che differenziano una prestazione lavorativa superiore da una media, permettendo di distinguere i cosiddetti "best performers" dagli "average performers", intesi come coloro che svolgono una prestazione ottima distinti da coloro che invece ne svolgono una nella media.

Per esempio l'orientamento al risultato espresso come dichiarazione di obiettivi personali superiori rispetto a quelli richiesti dall'impresa è una competenza che distingue i dipendenti migliori dai medi [Spencer e Spencer, 1993].

Alla luce di quanto finora esposto è possibile definire le competenze trasversali come quell'insieme di caratteristiche individuali correlate, mediante un rapporto di causa-effetto, con una prestazione lavorativa efficace o superiore [Boyatzis, 1982]. Si tratta di tutte quelle competenze che non si vedono ma che, come evidenziato da recenti studi, sono in grado di fare la differenza; di conseguenza emerge come il possedere queste abilità favorisca una maggiore efficacia nello svolgimento di una mansione.

Tali competenze sono "trasversali" in quanto facenti riferimento ad aspetti di natura realizzativa (ad esempio raggiungere obiettivi, controllare, pianificare), relazionale (tra cui capire gli altri, comunicare, convincere) e cognitiva (riflettere sulle esperienze, trovare regolarità nelle situazioni o similitudini tra queste) ed, essendo tali, non sono riferibili a mansioni o attività specifiche, bensì attivabili in vari contesti e in qualunque posizione professionale [Boyatzis, 1982].

Il modello elaborato dall'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (I.S.F.O.L.) definisce una competenza come "l'insieme di abilità, conoscenze e comportamenti rilevabili nell'esercizio di un determinato lavoro", fornendone inoltre una classificazione distinguendo tra competenze di base, competenze tecnico-professionali e competenze trasversali.

Il tema delle competenze trasversali è stato introdotto nel dibattito italiano proprio grazie al contributo dell'I.S.F.O.L. che, nella prima metà degli anni Novanta, ha promosso la riflessione su questo nuovo concetto, con l'obiettivo di evidenziare le caratteristiche personali importanti nella determinazione del comportamento lavorativo, con particolare attenzione alla relazione tra individuo e contesto in cui opera. In particolare l'Istituto definisce le competenze di base come quelle ritenute fondamentali per l'occupabilità di un individuo, facendo riferimento a quella serie di competenze di tipo generale rilevanti per la formazione e la preparazione professionale della persona (informazioni di base, lingua straniera, economia, diritto e legislazione del lavoro); si tratta di competenze riferibili alla dimensione culturale generale di un individuo, il cui dominio rappresenta un prerequisito sostanzialmente indipendente dai processi operativi concreti nei quali il soggetto è impegnato nell'esercizio del suo lavoro. Le competenze tecnico-professionali costituiscono invece l'insieme di conoscenze e capacità connesse all'esercizio efficace di determinate attività professionali nei diversi settori e sono desunte dalle caratteristiche e dal

contenuto del lavoro. In riferimento alle competenze trasversali, queste vengono definite dall'I.S.F.O.L. come un vasto insieme di abilità professionali, implicate in numerosi tipi di compiti lavorativi, che si esplicitano in situazioni operative tra loro diverse. Per l'ente esse sono cruciali per la trasferibilità in attività diverse e consistono nella capacità di mettere in atto strategie e tattiche efficienti per collegare le proprie capacità alle richieste dell'ambiente, integrando le diverse risorse possedute [Marchi, 2004]; si può affermare, quindi, come questo particolare tipo di competenze appaia alla stregua di un complesso di abilità di carattere generale, processi di pensiero, modalità di comportamento che caratterizzano un individuo, il quale può sfruttarle e metterle in atto nell'ambito di un contesto lavorativo, ma non solo, e come, così facendo, egli ottenga riscontri positivi in merito alla sua performance individuale.

Se, infatti, il possesso delle competenze di tipo tecnico rappresenta una sorta di prerequisito o premessa essenziale per l'accesso a una determinata posizione professionale, non permettendo di distinguere in alcun modo chi effettua una prestazione media da chi invece ne svolge una ottimale, il possesso delle competenze trasversali costituisce invece un elemento distintivo per coloro che ricoprono una determinata posizione; così chi è maggiormente dotato o incline a ricorrere alle competenze di tipo trasversale beneficerà di una performance migliore rispetto a chi invece, non le possiede o non le governa in modo appropriato. Si può affermare, quindi, che le competenze tecniche sono considerate alla stregua di competenze di soglia, mentre le competenze trasversali rappresentano quel qualcosa in più, quell'insieme di abilità in grado di fare la differenza e di evidenziare, quindi, quando un individuo può essere classificato come "best performer".

1.3. L'Intelligenza Emotiva: origine e principali contributi teorici

Nel corso degli ultimi anni l'Intelligenza Emotiva (*Emotional Intelligence,* EI) è emersa come uno dei costrutti con maggiore visibilità e con più alto profilo in termini di differenze individuali e di valutazione della performance [Matthews, Zeidner e Roberts, 2001, 2007], catturando l'interesse sia della stampa comune, soprattutto attraverso il contributo di Goleman (1995), che della comunità scientifica internazionale, in modo estremamente vivace.

Goleman, uno degli esponenti di riferimento in questo campo di studio, sostiene come ciò che conta maggiormente al giorno d'oggi per eccellere sul lavoro è un modo diverso di essere intelligenti e come questa forma di intelligenza legata all'uso delle emozioni si sia affermata con forza negli ultimi anni in quanto cruciale per avere successo.

L'EI è riconducibile a una nuova forma di intelligenza inerente alle emozioni, intesa come combinazione tra emozione e intelligenza o riferita, più semplicemente, all'intelligente uso delle emozioni [Craig, Andrews-Brown, 2010].

E' a partire dagli anni Ottanta che si assiste a un cambiamento nel modo di intendere le emozioni, fino a quel momento considerate in netta contrapposizione con tutto ciò che riguardava l'intelligenza; da quel periodo in poi, infatti, le emozioni non sono più pensate come un ostacolo al raggiungimento del successo ma, al contrario, vengono considerate come delle forze motivanti che possono favorire l'adattamento dell'individuo, indirizzando le sue attività cognitive e portandolo a focalizzare la propria attenzione su obiettivi utili alle proprie scelte.

Gli Ottanta furono gli anni in cui nacquero le due teorie che misero in discussione l'esistenza di un unico tipo monolitico di intelligenza per avere successo nella vita, e che quindi posero le basi per lo sviluppo del concetto di EI:

- la Teoria Triarchica dell'intelligenza di Sternberg, che distingueva tra intelligenza analitica, intelligenza creativa e intelligenza pratica [Sternberg, 1985];
- la Teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner, enunciata nel suo libro più importante "Formae mentis" del 1983, in cui l'autore distingueva l'intelligenza in sette varietà fondamentali: intelligenza verbale-linguistica, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, musicale e personale, quest'ultima suddivisa in intelligenza intrapersonale e interpersonale [Gardner, 1983]. Secondo l'autore, l'intelligenza interpersonale "denota la capacità di una persona di capire le intenzioni, le motivazioni e i desideri delle altre persone e di conseguenza di lavorare efficacemente con gli altri" [Gardner, 1999], mentre l'intelligenza intrapersonale "riguarda la capacità di capire se stessi, di possedere un modello efficace di gestione di sé, che includa i propri desideri, paure e capacità, e di utilizzare queste informazioni efficacemente nella regolazione della propria vita" [Gardner, 1999]. E' proprio da queste ultime due componenti, intelligenza intrapersonale e interpersonale, che cominciò pian piano ad emergere il significato di Intelligenza Emotiva, essendo esse legate alla sfera delle emozioni.

Entrambe le teorie erano basate, a loro volta, sul concetto di Intelligenza Sociale elaborato da Thorndike (1920) che, in seguito agli studi condotti presso la Columbia University, fu il primo ad ipotizzare l’esistenza di una forma di intelligenza diversa rispetto a quella definita e misurata in maniera classica attraverso il quoziente intellettivo (QI). Thorndike sostenne, infatti, l'esistenza di una forma di intelligenza definita Intelligenza Sociale descritta come l'abilità di "comprendere e rapportarsi a uomini e donne, ragazzi e ragazze e di agire in modo adeguato nelle relazioni umane" [Thorndlike, 1920].

Alcuni studiosi, tra cui Ekman (1973), rivalutarono, inoltre, le idee di Darwin secondo cui le emozioni si sono evolute attraverso le specie e sarebbero l'espressione universale di sentimenti interiori relativi alle relazioni umane.

Sulla scia delle nuove teorie elaborate da Sternberg e da Gardner cominciarono a proliferare studi relativi alla logica delle emozioni e si svilupparono i primi approcci e modelli teorici relativi all'Intelligenza Emotiva. I tre contributi più significativi sul tema sono rappresentati dal Modello di Abilità (Mental Ability Model) elaborato da Mayer e Salovey (1990), di cui Shutte *et al*. nel 1998 hanno fornito una rivisitazione, e dai modelli cosiddetti "Misti" dell'Intelligenza Sociale-Emotiva di Bar-On (1997) e delle Competenze Comportamentali di Boyatzis e Goleman (2009).

Oltre a questa prima classificazione elaborata da Mayer e Salovey tra *Mental Ability Model* e *Mixed Model*, basata sulla diversità tra modelli teorici, la proliferazione di studi empirici sull'EI apre continuamente nuove prospettive sulla definizione stessa del costrutto, offrendo ulteriori basi di partenza per lo sviluppo e la definizione di nuove articolazioni e classificazioni riguardo all'EI. È possibile così individuare secondariamente l'articolazione di Petrides e Furnham (2000) fra *Trait Emotional Intelligence* e *Information Processing EI* (o *Ability EI*), che si basa sulle differenze nei metodi di misurazione dell'EI.

Di seguito si descrivono le caratteristiche principali di ciascuno degli approcci enunciati, a partire dalla distinzione tra modelli di abilità e modelli misti.

1.3.1. Il Modello di Abilità (Mental Ability Model) di Mayer e Salovey

Mayer e Salovey furono i primi a elaborare una definizione formale del concetto di Intelligenza Emotiva (1990), indicandola come "l'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e degli altri, di distinguerle tra di loro e di usare tali informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni" [Salovey e Mayer 1990, p.189].

L'idea alla base del modello da loro elaborato è che l'EI consista in una forma di abilità mentale o cognitiva che riguarda le emozioni e il trattamento delle informazioni emotive, per contribuire al pensiero logico e all'intelligenza nel complesso. Un aspetto fondamentale dell'approccio è dato dal fatto che non coinvolge elementi quali la motivazione, i tratti della personalità e il comportamento [Salovey e Mayer, 1990], riconducendo l'EI ad aspetto puramente cognitivo.

L'EI viene concettualizzata, cioè, come una capacità di processare in maniera adeguata informazioni emotive e di utilizzarle, in associazione alle attività cognitive, per agire adeguatamente; secondo questo approccio emozione e intelligenza sarebbero dunque tra loro combinati.

Il modello sostiene come l'EI non sia altro che un insieme di particolari abilità rientranti nel concetto tradizionale di intelligenza, intesa nel senso letterale del termine come abilità mentale, in quanto rispondente a tre criteri predeterminati individuati da Mayer *et al*. (1999) per classificare una generica forma di intelligenza: il primo relativo al fatto che ogni forma di intelligenza dovrebbe riguardare una performance mentale, e non interessare in alcun modo aspetti comportamentali, il secondo attinente alla correlazione con altri test di misurazione relativi ad ulteriori forme di intelligenza, e il terzo riguardante il fatto che il livello di abilità cognitive in un individuo dovrebbe aumentare con l'esperienza e con l'avanzare dell'età.

Mayer e Salovey suddividono le abilità e le skills relative all'EI in quattro categorie fondamentali, che identificano il *Modello a Quattro Rami* (*Four Branch Model*), a partire dai processi psicologici di base, fino ai processi più elevati e integrati:

1) percepire, valutare ed esprimere le emozioni: questo primo campo fa riferimento alla capacità di percepire le emozioni in sé stessi e negli altri. Si tratta di un'abilità molto importante in quanto una corretta valutazione delle emozioni mette gli individui nella situazione di distinguere tra espressioni emotive reali o simulate, idonee o meno alla situazione. Questo particolare set di abilità fa riferimento alla capacità di percepire accuratamente stimoli non solo di tipo verbale ma principalmente derivanti da espressioni del volto, dal suono della voce, dall'atteggiamento nella postura, ma anche da paesaggi e disegni astratti. Mayer e Salovey sostengono che gli individui più accurati e attenti nei confronti delle informazioni che entrano nel loro sistema percettivo sembrano in grado di rispondere più velocemente ai propri stati emozionali e di esprimerli meglio agli altri [Salovey e Mayer, 1990].

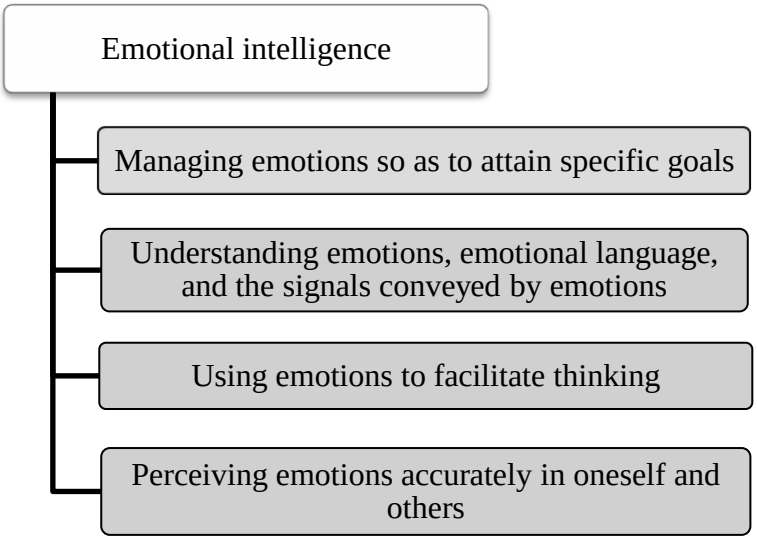
2) usare le emozioni per facilitare il pensiero: questo secondo ramo si riferisce alla capacità di utilizzare le emozioni per potenziare e dirigere il pensiero e per favorire la risoluzione di problemi. In altre parole, si tratta di coinvolgere le emozioni nei processi cognitivi, in quanto queste ultime sono in grado di influenzare i processi mentali agendo sul problem-solving e sui processi decisionali. Se talvolta esse possono esercitare un'influenza negativa (ad esempio nel caso dell'ansia), altre volte possono facilitare il pensiero, aiutando l'individuo a riconoscere ciò che è rilevante in una determinata situazione e a scegliere le strategie risolutive più idonee e vantaggiose. Altri aspetti interessanti riguardano l'influenza che il tipo di umore può avere sulla qualità del pensiero (ad esempio ottimistico o pessimistico), e il fatto che diverse qualità di umore possono indurre diversi tipi di ragionamento (induttivo o deduttivo). Tutte le abilità che rientrano in questa categoria mettono in evidenza, cioè, l'influenza reciproca tra intelligenza e emozioni.

3) capire le emozioni e i messaggi che veicolano: questo ramo fa riferimento alla capacità di comprendere le emozioni, le loro relazioni, combinazioni e transizioni, queste ultime intese come

modalità in cui un'emozione può trasformarsi in un'altra. Si tratta dell'insieme di abilità inerenti all'identificazione delle cause e delle conseguenze di determinate emozioni, alla comprensione delle emozioni complesse e degli stati emozionali contradditori, così come delle concatenazioni emotive. Questo è possibile in quanto le emozioni trasmettono informazioni: la felicità indica il desiderio di unirsi ad altre persone, la rabbia identifica il desiderio di danneggiare o attaccare gli altri, la paura indica desiderio di fuga e così via. Saper cogliere e identificare i messaggi veicolati dalle emozioni è fondamentale per riuscire a identificare i fattori che hanno scatenato una determinata emozione, per ragionare su quella specifica emozione e sul suo significato, nonché sulle possibili conseguenze che essa potrebbe scatenare.

4) gestire e regolare le emozioni: quest'ultimo campo si riferisce alla capacità di gestire e regolare le emozioni proprie e degli altri. Si tratta di abilità molto importanti perché in grado di influenzare il benessere dell'individuo e il suo atteggiamento, il quale risulta condizionato, a sua volta, dalla capacità del soggetto di moderare le emozioni negative e di valorizzare quelle positive. A questo livello corrisponde innanzi tutto la capacità di tollerare e accogliere le emozioni quando queste vengono provate, indipendentemente dalla loro natura piacevole o spiacevole. Infatti solo se una persona è aperta ai sentimenti può imparare a gestirli in maniera efficace. Queste abilità sono, in altre parole, inerenti all'aspetto della regolazione emotiva, nella misura in cui un individuo risulta in grado di controllare i propri stati emotivi e di rilevare in modo riflessivo quelli manifestati dalle altre persone [Mancini e Trombini, 2011].

Figura 1.2. The Four-Branch Model of Emotional Intelligence



Fonte: Mayer e Salovey, 1997

Le quattro branche di questo modello sono intese in termini di potenziale per la crescita intellettiva ed emotiva. All'interno di ciascuna categoria si collocano altre abilità più specifiche, la cui acquisizione procede secondo il grado di sviluppo che ogni individuo raggiunge con l'avanzare dell'età. Leggendo il diagramma sotto illustrato in questa prospettiva e da sinistra verso destra si giunge alla comprensione dello sviluppo dell'EI complessiva, così come teorizzata da Mayer e Salovey.

Tabella 1.1. I quattro rami dell'Intelligenza Emotiva

Percezione, valutazione ed espressione delle emozioni			
1a. Capacità di identificare l'emozione da stati fisici, sentimenti, pensieri.	1b. Capacità di identificare le emozioni di altre persone attraverso il linguaggio, l'aspetto e il suono della voce.	1c. Capacità di esprimere le emozioni con precisione e di far capire le esigenze legate a quei sentimenti.	1d. Capacità di distinguere un modo di essere, un atteggiamento dall'espressione di un'emozione.
Facilitazione emozionale del pensiero			
2a. Capacità di lasciare che le emozioni svolgano la loro naturale funzione: dare priorità ai pensieri, dirigendo l'attenzione sulle informazioni importanti (ad esempio un bambino si preoccupa dei compiti da svolgere mentre guarda la televisione).	2b. Capacità di accedere alle emozioni in modo chiaro, così da poterle generare volontariamente come aiuto ai processi di giudizio e di memoria di quegli aspetti legati a particolari emozioni.	2c. Capacità di contrastare lo stato emotivo/umore pessimistico, prendendo in considerazione una molteplicità di punti di vista.	2d. Capacità di avere un approccio differenziato ai problemi specifici, sulla base dei differenti stati emotivi (ad esempio quando la felicità favorisce il ricorso al ragionamento induttivo e alla creatività).
Comprensione e analisi delle emozioni			
3a. Capacità di distinguere le varie emozioni e di etichettarle, comprendendo le differenze tra emozioni simili (ad esempio tra piacere e amare o tra irritarsi e arrabbiarsi).	3b Capacità di interpretare i significati che le emozioni veicolano.	3c Capacità di comprendere le emozioni complesse (ad esempio sentimenti simultanei di amore e odio) o combinazioni di emozioni (ad esempio lo spavento inteso come combinazione di paura e sorpresa).	3d Capacità di riconoscere possibili transizioni tra diverse emozioni (ad esempio la transizione dall'ansia alla soddisfazione o dalla rabbia alla vergogna).
Gestione e regolazione consapevole delle emozioni proprie e altrui			
4a Capacità di rimanere aperti e disponibili a provare emozioni e sentimenti, da quelli piacevoli a quelli spiacevoli.	4b Capacità di farsi coinvolgere o, al contrario, di prendere le distanze, da un'emozione, in modo consapevole, sulla base di quanto si ritiene che essa possa essere utile o apportare informazioni.	4c Capacità di monitorare riflessivamente le emozioni riguardanti sé stessi e gli altri, in modo tale da riconoscere quanto esse siano chiare, tipiche, influenti o ragionevoli.	4d Capacità di gestire le emozioni in sé stessi e negli altri, moderando quelle negative e mantenendo quelle positive, senza reprimere o esagerare l'importanza delle informazioni che esse sono in grado di veicolare.

Fonte: Mayer e Salovey, 1997

I principali strumenti di *assessment* e misurazione dell'EI su cui si basa il modello di abilità di Mayer e Salovey sono il *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)* [Mayer *et al*., 1999] e il *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* [Mayer *et al*., 2002] che rappresenta un affinamento della MEIS.

Entrambi gli strumenti si configurano come Test di Performance, in quanto misurano la capacità del soggetto esaminato di risolvere problemi e situazioni di tipo emotivo, le cui risposte fornite possono essere valutate obiettivamente e secondo criteri di valutazione predeterminati. Essi, di conseguenza, hanno il vantaggio di misurare direttamente il livello di prestazione ad un compito, fornendo una stima dell'EI effettiva dell'individuo. I Test di Performance per il calcolo dell'EI si contrappongono ai Test self-report, o questionari di auto-valutazione, che non stimano l'EI effettiva ma quella percepita dal soggetto e di cui si servono i fautori dei Modelli Misti, come si vedrà successivamente.

La MEIS rappresenta la prima misura generale di abilità nel campo dell'EI ed è stata progettata sulla base di 402 items e di 12 sottoscale, per misurare le 4 componenti (rami) del modello descritto da Mayer e Salovey [Mayer *et al*., 2000]:

- percezione ed espressione delle emozioni: i test dal numero uno al numero quattro misurano l'abilità nel percepire e valutare le emozioni in fotografie di volti, musica, disegni e storie;
- facilitazione emozionale del pensiero: i test numero cinque e sei misurano la capacità nel paragonare le emozioni a processi percettivi e cognitivi (es: caldo o freddo, rosso o giallo);
- comprensione e analisi delle emozioni: i test dal numero sette al numero dieci misurano l'abilità nel ragionare sulle emozioni e nel capirle; in particolare nel settimo test si analizzano le combinazioni di emozioni, nell'ottavo il loro evolversi nel tempo, nel nono come esse si susseguono l'un l'altra e nel decimo si verifica la comprensione delle emozioni nei soggetti che si trovano in "situazioni sociali conflittuali";
- gestione delle emozioni: l'undicesimo e il dodicesimo test misurano la capacità nel gestire i sentimenti propri e altrui.

Dopo aver descritto la struttura di questo primo test di misurazione dell'EI si citano ora i tre differenti criteri, suggeriti dai fautori del modello, per risolvere il problema della risposta da considerarsi "corretta", dal momento che non esistono risposte "oggettivamente" esatte di fronte a problemi di tipo emotivo; essi sono il Criterio del Target, il Criterio del Consenso e il Criterio dell'Esperto. Il Criterio del Target prevede che si chieda ad una persona (target) che espressione facciale è dipinta sull'item e che cosa lui o lei sta provando in quel preciso momento. Nella misura

in cui la risposta del soggetto esaminato è uguale a quella del target questa risulta corretta. Nel Criterio del Consenso le risposte date dall'esaminato vengono confrontate con quelle di un campione di persone che ha svolto il test e la risposta risulta corretta se rispecchia quella fornita dalla maggioranza delle persone del campione. Nel Criterio dell'Esperto, invece, si valuta il grado di accordo tra le risposte della persona valutata e quelle di un gruppo di esperti nello studio delle emozioni.

Nonostante gli autori sostengano come la scelta del criterio da utilizzare sia piuttosto critica e controversa, essi raccomandano, per questo particolare test, l'approccio basato sul consenso generale, in quanto quello che, tra i tre, presenta il maggior grado di affidabilità [Conte, 2005].

Un aspetto interessante della MEIS, totalmente in accordo con la teoria secondo cui l'EI è un set di abilità che si sviluppano nel tempo attraverso l'esperienza, è che i risultati migliorano con l'età [Mayer *et al*., 2000]. Diversi studi hanno testimoniato, inoltre, come esista una moderata correlazione tra MEIS e misure tradizionali delle abilità cognitive (r= da 0,30 a 0,40) [Conte, 2005] e tra MEIS e misure di autovalutazione dell'empatia (r=0,33). Questi risultati stanno ad indicare come, nonostante l'EI manifesti un legame con l'intelligenza generale e con l'empatia auto-valutata, di fatto si tratta di una relazione debole, tale da giustificare l'affermazione che l'Intelligenza Emotiva rappresenta una forma nuova, unica e a sé stante di intelligenza [Mayer *et al*., 2000].

Nonostante la MEIS presenti dei punti di forza, primo tra tutti quello di essere un test di performance particolarmente dettagliato e ricco di compiti interessanti, non è però esente da limiti, tra cui quello di essere molto lungo, così che diventa più utile se utilizzato nelle sue sottoscale.

Queste, tuttavia, presentano una bassa attendibilità e problemi nelle procedure di attribuzione dei punteggi [Conte, 2005] anche se comunque Mayer *et al*. (2000) riportano che la consistenza interna generale del test è di 0,95.

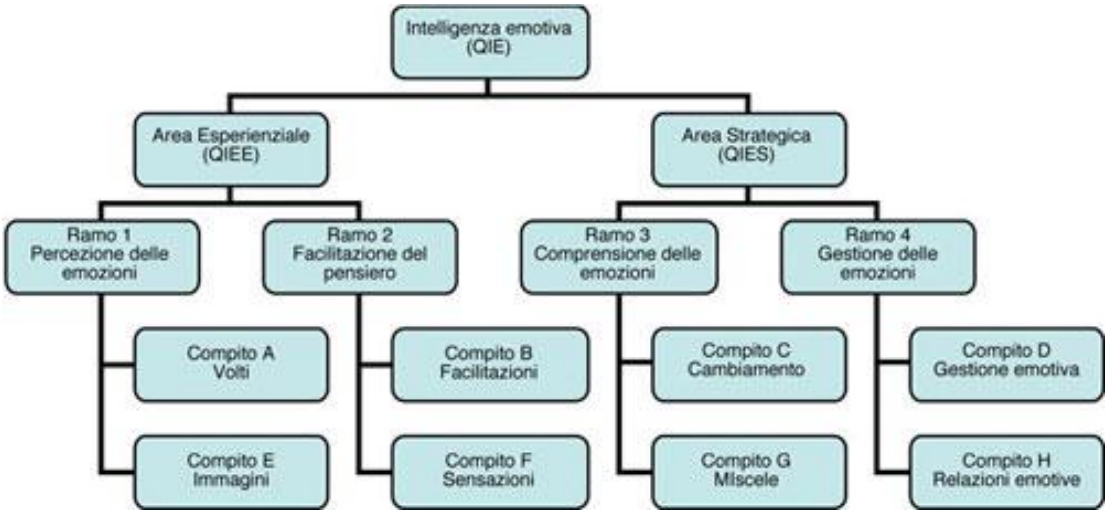
Per far fronte a queste problematiche nel 2002 gli autori hanno modificato ed abbreviato il test creando il suo erede: il MSCEIT, la cui più recente versione è la V.2.0.

Anche il MSCEIT si configura come uno strumento di performance ed è somministrabile dai 17 anni in poi, individualmente oppure in gruppo. Con i sui 141 items raggruppati in 8 sottoscale (2 per ramo), anziché in 12, è più breve e più veloce da somministrare rispetto alla MEIS (richiede dai trenta ai quarantacinque minuti per la compilazione).

Consente di rilevare, oltre ad un punteggio totale di EI, anche quelli relativi a due aree (esperienziale e strategica) e alle quattro branche corrispondenti al modello a quattro rami teorizzato da Mayer *et al*. (1997). Il punteggio generale di EI (QIE) riflette il grado di abilità nel trattamento dell'informazione emotiva posseduta dal compilatore. A un livello gerarchicamente inferiore si collocano i due punteggi di area, rispettivamente Esperienziale (QIEE) e Strategica (QIES),

articolati ciascuno in due rami. All'area esperienziale fanno riferimento i rami Percezione delle emozioni e Facilitazione del pensiero, mentre all'area strategica fanno capo i rami Comprensione delle emozioni e Gestione delle emozioni. Infine, al livello gerarchicamente più basso, si collocano i punteggi relativi agli otto compiti, come illustrato dallo schema in figura 1.3.

Figura 1.3. Struttura del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): il modello gerarchico dell'EI



Fonte: Mayer et al., 2000

Il punteggio del test viene calcolato sia sulla base del criterio del Consenso che sul criterio dell'Esperto. Per costruire lo scoring basato sul giudizio degli esperti, il test è stato somministrato a ventuno ricercatori di punta nel campo delle emozioni, con il notevole risultato che il giudizio aggregato degli esperti e quello ricavato dal consenso del campione generale sono altamente correlati tra loro (r=0,98), anche se esistono differenze all'interno di alcune specifiche sottoscale, come è possibile notare dalla tabella 1.2:

Tabella 1.2. Reliabilities of the MSCEIT and Convergence Across Scoring Methods

Individual Tasks	Mayer et al. (2003) Expert[a]	Mayer et al. (2003) Consensus[a]	Mayer et al. (2002) Consensus-Expert Agreement
Total test	**.91**	**.93**	**.98**
Experiental area	**.90**	**.90**	**.98**
Perceiving	**.90**	**.91**	**.98**
Faces	.82	.80	.97
Pictures	.87	.88	.93
Facilitating	**.76**	**.79**	**.97**
Facilitation	.63	.64	.98
Sensations	.55	.65	.95
Strategic area	**.86**	**.88**	**.97**
Understanding	**.77**	**.80**	**.98**
Changes	.68	.70	.99
Blends	.62	.66	.98

Managing	**.81**	**.83**	**.96**
Emotional management	.64	.69	.97
Emotional relationships	.64	.70	.94
N for analyses	2015-2111	2015-2112	5000

Note. MSCEIT=Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
[a]At the total, area, and branch level, split-half reliabilities and employed to accommodate for item heterogeneity (e.g., equal numbers of items of each task are placed on each half). Task level reliabilities are coefficient alphas.
Fonte: Mayer et al., 2004, 201

Come si può osservare dalla tabella 1.2., in relazione all'attendibilità totale del test i risultati variano da r=0.91 a 0.93 (in base al criterio che si decide di adottare), con un'affidabilità relativa alle due aree che va da r=0,86 a 0,90 e ai quattro rami da r=0,76 a 0,91. Confrontando i punteggi del test ottenuti basandosi su entrambi i criteri (generale e dell'esperto) si nota, invece, come l'affidabilità totale, quella di area, dei quattro rami e anche a livello di singoli compiti sia notevolmente maggiore (da r=0,93 a 0,99).

Per quanto riguarda la validità predittiva, il test si collega alla possibilità di anticipare la qualità delle relazioni sociali e della salute personale (assunzione o meno di alcool, dipendenza o meno dal fumo, uso o meno di forme di violenza verso gli altri), così come evidenziato da numerosi studi [Mayer *et al*., 2004]; tuttavia una recente ricerca di Barchard (2003) ha evidenziato come nessuna delle misure di EI da lui considerate (MSCEIT incluso) fosse in grado di predire la performance accademica al più e meglio delle abilità cognitive e dei tratti di personalità [Conte, 2005].

Considerando il MSCEIT nel suo complesso, esso risulta un test ben costruito se si considera la brevità di somministrazione rispetto alla MEIS ma, nonostante questo, un suo difetto è rappresentato dalla novità e quindi dalla bassissima presenza di risultati empirici a disposizione.

Nonostante ciò, è lecito aspettarsi che i principali risultati ottenuti con la MEIS siano applicabili anche al test in questione, anche se la relazione tra i due strumenti non è stata esaminata empiricamente [Conte, 2005].

Guardando, infine, al Modello di Abilità nella sua totalità, si può affermare come quest'ultimo presenti sia punti di forza che aspetti negativi; da un lato, infatti, esso risulta in grado di comunicare in modo chiaro e preciso cosa si sta studiando, essendo basato su strumenti di performance capaci di misurare in modo oggettivo un determinato livello di EI, permettendo, inoltre, un facile confronto dei risultati ottenuti; dall'altro, invece, un significativo problema legato all'EI concepita come abilità concerne la difficoltà di creare item o compiti che possano essere stabiliti in base a criteri veramente oggettivi e che possano coprire in maniera globale l'intero ambito di significato dell'EI, così come intesa da Mayer e Salovey. In secondo luogo gli autori suggeriscono che i quattro rami dell'EI sono disposti in sequenza logica, nel senso che la percezione dell'emozione è premessa necessaria per la facilitazione del pensiero, la quale è richiesta per la comprensione dell'emozione che, a sua volta, è

necessaria per saper gestire le emozioni; c'è da chiedersi tuttavia se, nella realtà, si assista effettivamente a un processo di questo tipo o se, invece, lo sviluppo delle quattro abilità avvenga di pari passo, sulla base di una relazione parallela tra i quattro rami. Il costrutto di EI, così come definito da Mayer e Salovey sembra, inoltre, non tener conto di tutti quegli aspetti relativi al contesto di vita che incidono notevolmente sulla determinazione degli stati emotivi degli individui; gli autori, infatti, identificano l'Intelligenza Emotiva con una serie di abilità presenti all'interno dell'individuo, senza considerare i fattori legati all'ambiente che implicano il loro sviluppo.

Quest'ultimo e altri aspetti sono presi in considerazione dagli autori dei cosiddetti "Modelli Misti", così definiti in quanto considerano l'EI come un insieme di abilità mentali e di altre caratteristiche, indipendenti dalle emozioni o dall'intelligenza, come la motivazione, i tratti della personalità, il carattere e le abilità sociali [Zeidner *et al*., 2004]. Tra questi i più importanti contributi sono da attribuirsi a Bar-On (1997) e a Boyatzis e Goleman (2009).

1.3.1.1. Il modello di Shutte et al.

Shutte *et al*. nel 1998 mettono a punto un nuovo modello di Intelligenza Emotiva che consiste in una rivisitazione del Modello originale di Abilità sviluppato da Mayer, Salovey e Caruso nel 1990. Gli autori sostengono come l'Ability Model rappresenti il modello maggiormente coeso e completo in riferimento al costrutto di EI e, a partire da questa constatazione, ideano una nuova impostazione che sottolinea l'aspetto più "processuale" dell'intelligenza emotiva, legato ai suoi diversi stadi di sviluppo, al suo potenziale di crescita e al contributo delle emozioni alla crescita intellettuale [Shutte *et al*., 1998], aspetto che, secondo gli autori, non viene messo in risalto a sufficienza dal Modello di Abilità di Mayer *et al*., che invece, meglio si presta a concettualizzare le diverse dimensioni dello stato di sviluppo emotivo attuale di un individuo. Inoltre, la maggior parte delle dimensioni e degli aspetti studiati da altri modelli possono facilmente essere integrati all'interno di questo modello, come sottolineato dallo stesso Shutte (1998).

Così Shutte *et al*. utilizzano l'Ability Model come base per lo sviluppo di uno strumento di auto-valutazione volto alla misurazione dell'Intelligenza Emotiva, nella speranza che esso fornisca anche una solida base per la valutazione del livello attuale di EI.

Inizialmente venne sviluppato un questionario comprensivo di 62 item rappresentativi delle diverse dimensioni del modello originale, basato sull'utilizzo di una scala di tipo Likert a 5 punti che venne testato su un campione di 346 individui americani con età media di 29 anni.

Un'analisi fattoriale sulle risposte suggerì però la creazione di uno strumento con soli 33 item, realizzato accorpando gli items iniziali in relazione alle dimensioni considerate e giungendo, così, a

un singolo fattore. Questo insieme di 33 item era grosso modo proporzionale e rappresentativo dei rami del Modello di Abilità, nonostante fosse costruito per misurare una sola dimensione dell'EI e nonostante gli item corrispondessero a tre diversi aspetti della teoria di Mayer; in particolare 13 degli items tra quelli generati facevano riferimento al ramo della valutazione ed espressione delle emozioni, 10 alla dimensione della gestione delle emozioni e 10 a quella dell'analisi delle emozioni [Shutte *et al*., 1998].

Il box seguente contiene i 33 items del *Shutte Self-Report Emotional Iintelligence Test (SUEIT)*:

Box 1.1. I 33 items dell'Emotional Intelligence Scale di Shutte et al. (1998)

(1) I know when to speak about my personal problems to others
(2) When I am faced with obstacles, I remember times I faced similar obstacles and overcame them
(3) I expect that I will do well on most things I try
(4) Other people find it easy to confide in me
(5) I find it hard to understand the non-verbal messages of other people*
(6) Some of the major events of my life have led me to re-evaluate what is important and not important
(7) When my mood changes, I see new possibilities
(8) Emotions are one of the things that make my life worth living
(9) I am aware of my emotions as I experience them
(10) I expect good things to happen
(11) I like to share my emotions with others
(12) When I experience a positive emotion, I know how to make it last
(13) I arrange events others enjoy
(14) I seek out activities that make me happy
(15) I am aware of the non-verbal messages I send to others
(16) I present myself in a way that makes a good impression on others
(17) When I am in a positive mood, solving problems is easy for me
(17) When I am in a positive mood, solving problems is easy for me
(18) By looking at their facial expressions, I recognize the emotions people are experiencing
(19) I know why my emotions change
(20) When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas
(21) I have control over my emotions
(22) I easily recognize my emotions as I experience them
(23) I motivate myself by imagining a good outcome to tasks I take on
(24) I compliment others when they have done something well
(25) I am aware of the non-verbal messages other people send
(26) When another person tells me about an important event in his or her life, I almost feel as though I have experienced this event myself
(27) When I feel a change in emotions, I tend to come up with new ideas
(28) When I am faced with a challenge, I give up because I believe I will fail*
(29) I know what other people are feeling just by looking at them
(30) I help other people feel better when they are down
(31) I use good moods to help myself keep trying in the face of obstacles
(32) I can tell how people are feeling by listening to the tone of their voice
(33) It is difficult for me to understand why people feel the way they do

Fonte: Shutte et al., 1998, 172

Lo studio di Shutte *et al*. (1998) rivela come il test presenti un buon livello di consistenza interna (0,90) e, inoltre, come i punteggi più alti risultino correlati con i punteggi più bassi in alessitimia, valutata sulla base del Toronto Alexithymia Scale (TAS) (r=-0,65). Si evidenzia anche

una correlazione positiva con l'attenzione ai sentimenti misurata da una delle sottoscale del Trait Meta Mood Scale (TMMS) (r=0,63) e con altre delle sottoscale del TMMS [Shutte *et al.*, 1998].

Si può notare, inoltre, una positiva correlazione tra EI misurata con l'ausilio del SUEIT e ottimismo e controllo degli impulsi. In un altro studio condotto da Brackett e Mayer (2003) si evidenzia una correlazione positiva tra EI e benessere psicologico (r=0,70).

Tra le critiche allo strumento si evidenzia quella mossa da Saklofske *et al*. (2003) che, in una ricerca da loro condotta, hanno sottolineato come l'EI valutata tramite il SUEIT risulti totalmente scollegata e non relazionata a qualsiasi altra tipologia di intelligenza.

1.3.2.. Il modello dell'Intelligenza Sociale-Emotiva di Bar-On

Il modello misto di Bar-On (1997) fonda le sue radici principalmente nella concezione di Darwin che vede come risultato dell'Intelligenza Emotiva quello che egli definisce "effettivo adattamento all'ambiente". Nel modello da lui elaborato, infatti, Bar-On sottolinea l'importanza del fattore ambientale, intendendo l'EI in termini prevalentemente adattivi, in quanto essa risulta cruciale nel determinare l'adattamento dell'individuo al contesto sociale, mettendolo in condizioni di rispondere meglio alle richieste dell'ambiente circostante. L'autore, inoltre, riprende il concetto di Intelligenza Sociale espresso da Thorndlike (1920) e quello di Intelligenza Intrapersonale ed Interpersonale di Gardner coniando il termine "Emotional-Social Intelligence" (ESI), intesa come combinazione di abilità non-cognitive e capacità emotive, personali e sociali che determinano la comprensione di noi stessi e degli altri e il modo in cui ci relazioniamo con gli altri, fronteggiando le pressioni e le richieste ambientali [Bar-On, 2006]. Bar-On ritiene, infatti, che il concetto di EI sia meglio definito dall'espressione Intelligenza Sociale-Emotiva, in quanto considera quest'ultima come un insieme di caratteristiche appartenenti al campo della personalità, e quindi abilità non-cognitive, in grado di influenzare la capacità di riuscire a far fronte alle richieste e alle pressioni ambientali. In questo modo l'autore afferma che l'EI si manifesta attraverso la sfera della personalità di un individuo, riconoscendo così che quest'ultima costituisce l'espressione delle potenzialità di un individuo, in termini di Intelligenza Emotiva.

In altre parole Bar-On intende l'EI come risultante della sommatoria di competenze sociali ed emozionali, abilità e tratti della personalità che determinano come effettivamente gli individui comprendono ed esprimono sé stessi, comprendono e si relazionano con gli altri e fanno fronte alle problematiche quotidiane.

Lo strumento di misurazione dell'EI introdotto da Bar-On è l'*Emotional Quotient Inventory (EQ-i*): si tratta di un questionario di auto-valutazione composto da 133 items, organizzati su una scala di

risposta graduata a 5 punti, dove l'uno corrisponde a "per nulla vero per me" e il cinque coincide con "assolutamente vero per me", sulla base della quale il soggetto fornisce una risposta in relazione alla sua percezione del livello di Intelligenza Emotiva posseduta. L'EQ-i prevede un punteggio globale di EI (Total Emotional Quotient) e degli ulteriori punteggi intermedi relativi a 5 scale e a 15 sottoscale specifiche descritte come "variabili non-cognitive che assomigliano a fattori di personalità" [Bar-On, 1997, p.6].

Le 5 dimensioni dell'ESI cui fa riferimento l'EQ-i e le relative sottoscale, osservabili nella tabella 1.3, sono:

1) la dimensione intrapersonale: riguarda la consapevolezza e la comprensione delle proprie emozioni e la capacità di esprimerle. Essa è a sua volta costituita da 5 sottoscale: considerazione di sé, autoconsapevolezza emotiva, assertività, indipendenza, realizzazione di sé;
2) la dimensione interpersonale: fa riferimento alla capacità di comprendere le emozioni altrui e di stabilire relazioni soddisfacenti e responsabili. È costituita da 3 sottoscale: empatia, responsabilità sociale, relazioni interpersonali;
3) la dimensione di gestione dello stress: riguarda la capacità di gestire le situazioni stressanti tenendo sotto controllo le emozioni intense e si compone di 2 sottoscale: tolleranza allo stress e controllo degli impulsi;
4) la dimensione di adattabilità: fa riferimento alla capacità di adattare le proprie emozioni alle richieste dell'ambiente esterno. È costituita da 3 sottoscale: esame della realtà, flessibilità, problem-solving;
5) la dimensione di umore generale: si riferisce alla capacità di essere ottimisti e di saper godere della presenza degli altri. Si compone di 2 sottoscale: ottimismo e felicità.

Tabella 1.3. The EQ-i scales and what they assess

EQ-i SCALES	The EI competencies and skills assessed by each scale
Intrapersonal	Self-awareness and self-expression:
Self-regard	*To accurately perceive, understand and accept oneself*
Emotional self-awareness	*To be aware of and understand one's emotions*
Assertiveness	*To effectively and constructively express one's emotions and oneself*
Independence	*To be self-reliant and free of emotional dependency on others*
Self-actualization	*To strive to achieve personal goals and actualize one's potential*
Interpersonal	Social awareness and interpersonal relationship:
Empathy	*To be aware of and understand how others feel*
Social responsibility	*To identify with one's social group and cooperate with others*
Interpersonal relationship	*To establish mutually satisfying relationships and relate well with others*
Stress management	Emotional management and regulation:
Stress tolerance	*To effectively and constructively manage emotions*

Impulse control	*To effectively and constructively control emotions*
Adaptability	Change management:
Reality-testing	*To objectively validate one's feelings and thinking with external reality*
Flexibility	*To adapt and adjust one's feelings and thinking to new situations*
Problem-solving	*To effectively solve problems of a personal and interpersonal nature*
General mood	Self-motivation:
Optimism	*To be positive and look at the brighter side of life*
Happiness	*To feel content with oneself, others and life in general*

Fonte: Bar-On, 2006, 23

L'EQ-i è somministrabile dai 17 anni in su e richiede circa quaranta minuti per la compilazione.

Bar-On afferma come gli individui che possiedono livelli più alti di EI riescono ad affrontare meglio le pressioni ambientali, mentre bassi livelli di EI sarebbero indice di possibili problematiche socio-emotive [Bar-On, 2006].

Il test contiene anche 2 sottoscale di validità denominate "Impressione Positiva" e "Impressione Negativa", allo scopo di ridurre i potenziali effetti distorsivi delle risposte, che misurano quanto le persone rispondono in modo casuale o distorcono le loro percezioni per apparire favorevolmente o sfavorevolmente a chi gestisce il test.

Numerosi studi hanno sperimentato il test in termini di impatto sull'età, sul sesso e sulle differenze etniche, riscontrando che il livello di ESI è maggiore nelle persone più avanti con l'età, a testimonianza del fatto che il livello di EI aumenta con la crescita dell'individuo; per quanto riguarda il sesso non si sono riscontrate differenze significative tra maschi e femmine, nè tanto meno per quanto riguarda il livello di Intelligenza Sociale-Emotiva manifestato dai vari gruppi etnici analizzati [Bar-On, 2006].

Molti ricercatori hanno, inoltre, studiato il grado di affidabilità dell'EQ-i e sono concordi nel sostenere che il modello su cui esso si basa risulta coerente, stabile e affidabile, in quanto il test presenta un grado di coerenza interna pari a r=0,76 [Conte, 2005]. Inoltre i risultati ottenuti da una recente meta-analisi riguardante dieci studi (n>5000) indicano una minima correlazione con i tradizionali test di intelligenza cognitiva (test di IQ), evidenziando come non più del 4% del livello di EI predetto dall'EQ-i possa essere spiegato dall'intelligenza cognitiva [Van Rooy e Viswesvaran, 2004 in Bar-On, 2006, p.17].

Bar-On ha ulteriormente esaminato, in una serie di ricerche, l'abilità dell'EQ-i di predire l'interazione sociale, la performance scolastica e quella lavorativa, così come l'impatto dell'EI sulla salute fisica, su quella psicologica, sulla realizzazione di sé e sul benessere soggettivo [Bar-On, 1997, 2001, 2003, 2004, 2005; Bar-On *et al.*, 2005; Krivoy *et al.*, 2000], evidenziando un

coefficiente medio di validità predittiva pari a 0,59 e concludendo così come il modello presenti una buona validità predittiva inerente a vari aspetti legati alla performance degli individui e come tale validità risulti maggiore rispetto ad altri modelli esistenti, specialmente quelli facenti riferimento al concetto di EI come abilità [Bar-On, 2006].

Tuttavia, nonostante l'evidenza di alcuni buoni risultati, in uno studio condotto da Newsome *et al*. (2000) l'EQ-i è risultato del tutto incapace di predire il successo scolastico, al contrario di quanto originariamente sostenuto da Bar-On (1997). Dalla ricerca, condotta su 160 studenti di college canadesi, è emerso, infatti, come il punteggio totale all'EQ-i correlava allo 0,01 con il rendimento scolastico [Conte, 2005, p.435]. Questi risultati, assieme a quelli di altri studi, hanno portato alcuni ricercatori a concludere che l'EQ-i, pur possedendo un'attendibilità adeguata e qualche prova di validità, è essenzialmente un test che manca di validità discriminante rispetto alle dimensioni di personalità e ad alcune abilità cognitive [Conte, 2005].

Dal punto di vista generale, un limite fondamentale di questo modello è rappresentato dal fatto che un approccio all'EI basato unicamente su aspetti relativi alla personalità, e sul conseguente adattamento al contesto sociale in funzione di quest'ultima, risulta riduttivo; questo in quanto i tratti di un individuo sono difficilmente modificabili nel breve-medio periodo e tale staticità o incorreggibilità relativa al medio termine condiziona anche l'intelligenza emotiva frenandone, se non ostacolandone, lo sviluppo.

A questa mancanza sopperisce Boyatzis, sviluppando un approccio innovativo basato sulla definizione dell'EI in termini di competenze, come enunciato nel sottoparagrafo che segue.

1.3.3. Il modello delle Competenze Comportamentali di Boyatzis

Grazie a questo tipo di approccio sviluppato da Boyatzis (2009), l'autore riesce a fronteggiare i limiti riscontrati nei modelli di Mayer e di Bar-On, creandone uno, anch'esso misto, in grado di riunificare e ampliare quanto enunciato dal Modello di Abilità e da quello dell'Intelligenza Sociale-Emotiva, fornendo un nuovo punto di vista con cui approcciarsi al tema dell'Intelligenza Emotiva.

Boyatzis definisce l'EI in termini di competenze comportamentali possedute da un individuo, abbracciando gli studi di McClelland che definisce una competenza in termini di legame con la manifestazione di un comportamento, valutandola sulla base del criterio della performance. Sia McClelland che Boyatzis sono concordi nell'affermare che una competenza è definita come capacità o abilità espressa tramite un set di comportamenti tra loro collegati e finalizzati al raggiungimento di un obiettivo; in questo caso i comportamenti non sono altro che la manifestazione dello scopo che ci si prefigge, messi in atto opportunamente in vari tempi e contesti [Boyatzis, 1982, 2008;

McClelland, 1973, 1985 in Boyatzis, 2009, p.750]. Le competenze comportamentali sono riconducibili a un vasto insieme di *skills*, abilità e conoscenze individuali che possono essere utilizzate in situazioni e contesti diversi e che, per questa ragione, possono definirsi trasversali.

Un aspetto fondamentale riguarda il fatto che le competenze comportamentali riflettono una performance effettiva e, dal momento in cui esse vengono identificate e articolate in termini di azioni e obiettivi, sono in grado di predire l'efficacia di una performance individuale [Boyatzis, 2009]. Relativamente a quanto appena affermato, Boyatzis sostiene come le competenze dell'Intelligenza Emotiva e Sociale incidano notevolmente a livello di performance e abbiano un'importanza consistente nel prevedere e comprendere quest'ultima, nell'ambito degli studi sulle competenze [Boyatzis, 2009].

In particolare Boyatzis (1982) identifica 3 clusters di competenze comportamentali, tra cui quelle legate all'Emotional Intelligence, in grado di differenziare una prestazione eccellente da una di tipo medio. Le 3 aree comprendono:

- *competenze dell'Intelligenza Emotiva*: fanno riferimento all'abilità di riconoscere, comprendere e utilizzare le informazioni emozionali relative a sé stessi, che comporta o conduce a una prestazione efficace o superiore. Includono la consapevolezza di sé e la gestione di sé;
- *competenze dell'Intelligenza Sociale*: si riferiscono alla capacità di riconoscere, comprendere e utilizzare le informazioni emozionali relative agli altri, che comporta o conduce a una performance efficace o superiore. Comprendono la consapevolezza sociale e la gestione delle relazioni;
- *competenze dell'Intelligenza Cognitiva*: si riferiscono all'abilità di pensiero e di ragionamento e all'analisi delle informazioni e delle situazioni che causano o conducono a una prestazione efficace o superiore.

Il possesso o meno di ciascuna di queste competenze è rilevabile utilizzando un approccio che va ad osservare determinati comportamenti attivati dal soggetto, ciascuno dei quali può essere ricondotto all'Intelligenza Emotiva, Sociale o Cognitiva e incide a livello di efficacia della prestazione.

Secondo Boyatzis e Sala (2004) affinchè un elemento di analisi possa essere classificato alla stregua di "intelligenza" deve soddisfare i seguenti requisiti [Boyatzis, Sala, 2004 in Boyatzis, 2009, p.755]:

1) essere osservabile dal punto di vista comportamentale;

2) essere correlato alle funzioni biologiche, in particolare a quella del sistema neuroendocrino. In base a questo criterio ogni cluster di competenze dovrebbe essere differenziato a seconda del tipo di circuiti neurali coinvolti;
3) essere in relazione con il successo ottenuto nella vita e sul lavoro;
4) essere sufficientemente diverso da altri costrutti relativi alla personalità e aggiungere valore alla comprensione di quest'ultima e del comportamento umano;
5) essere misurabile.

Una rappresentazione dell'EI di questo tipo, basata sul concetto integrato delle competenze relative all'Intelligenza Emotiva, Sociale e Cognitiva, offre un quadro completo in grado di descrivere l'individuo nella sua globalità, permettendo di indagare aspetti della personalità, aspetti legati al comportamento e alla conseguente efficacia della performance individuale, compensando in questo modo ai limiti dei due modelli precedenti che, indipendentemente dalla validità o fattibilità, fornivano una visione limitata dell'individuo e della sua capacità di mettere in atto comporamenti emotivamente e socialmente intelligenti [Bar-On, 2006].

Il modello di Boyatzis viene diffuso e reso noto al pubblico grazie al contributo di Goleman, psicologo che ha contribuito a divulgare in maniera massiccia il concetto di EI con il suo best-seller intitolato "Intelligenza Emotiva"; in particolare l'autore definisce una competenza emotiva come una "capacità appresa, basata sull'Intelligenza Emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente" [Goleman, 1998, p.40], affermando così che le competenze emotive emergono nell'ambito di performance rilevanti e sono, quindi, discriminanti di prestazioni ritenute ottimali.

Queste capacità dell'EI sono tra loro:

- indipendenti, in quanto ognuna di esse fornisce un contributo esclusivo alla prestazione professionale;
- interdipendenti, perché ciascuna di tali competenze, in una certa misura, attinge da alcune altre, stabilendo così numerose interazioni;
- gerarchiche, nel senso che le capacità dell'Intelligenza Emotiva si fondano le une sulle altre. La consapevolezza di sé, ad esempio, è fondamentale per la padronanza di sé e per l'empatia; la padronanza e la consapevolezza di sé, a loro volta, contribuiscono alla motivazione e insieme queste 4 competenze sono messe a frutto nelle capacità sociali;
- necessarie, ma non sufficienti, in quanto il possesso delle abilità relative all'Intelligenza Emotiva non garantisce automaticamente lo sviluppo delle competenze associate, come la capacità di collaborazione o la leadership. Anche fattori quali il clima aziendale o l'interesse che l'individuo ha per il suo lavoro sono importanti al fine di facilitare l'apprendimento e quindi determinare se la competenza si manifesterà o meno. E'

importante sottolineare infatti come l'EI determini le potenzialità di ogni individuo di apprendere una competenza emotiva, e quindi il semplice fatto di esserne dotati non garantisce che una persona acquisisca le competenze che davvero contano sul lavoro, ma significa piuttosto che essa dispone delle massime potenzialità per apprenderle [Goleman, 1998]. Mentre l'EI, infatti, determina il potenziale di una persona ad apprendere pratiche connesse ad abilità emotive e sociali, il livello delle competenze emotive possedute esprime quanto di questo potenziale sia stato effettivamente realizzato;

- generiche o trasversali; l'elenco delle diverse competenze emotive è in una certa misura applicabile a tutti i campi lavorativi e professionali, così come a tutti gli ambiti della vita, fermo restando che in ogni situazione vengono utilizzate competenze diverse.

Goleman, nel suo manuale successivo, intitolato "Lavorare con intelligenza emotiva", dedicato all'applicazione delle competenze emotive all'ambito lavorativo, sostiene che l'Intelligenza Emotiva si manifesta attraverso:

- competenze di tipo personale, che determinano il modo in cui controlliamo noi stessi e comprendono la consapevolezza di sé, la padronanza di sé e la motivazione;
- competenze di tipo sociale, che determinano il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri, e fanno riferimento all'empatia e alle abilità sociali, tra cui rientrano la comunicazione, la leadership, la gestione dei conflitti, la collaborazione e la capacità di lavorare in team. [Goleman, 1998].

Nel 2002 lo psicologo definisce l'EI come "la capacità di riconoscere le proprie sensazioni e quelle altrui, per motivare sé stessi e per gestire bene le emozioni proprie e quelle che si sviluppano nelle relazioni con gli altri" [Goleman, 2002], mettendo in evidenza il carattere personale e quello sociale di questa particolare forma di intelligenza.

Goleman sostiene, inoltre, come sempre più aziende riconoscano che l'incoraggiamento delle abilità che fanno capo all'Intelligenza Emotiva rappresenti una componente vitale nella filosofia di gestione di qualsiasi organizzazione, preso atto che oggi non si compete più solo con i prodotti ma anche con il modo di impiegare al meglio le risorse umane.

Diventa quindi fondamentale per un'impresa capire come poter sviluppare l'insieme delle competenze che fanno capo all'EI, affinché le sue potenzialità possano essere sfruttate al meglio per raggiungere gli obiettivi aziendali.

Un aspetto fondamentale per l'analisi di chi scrive è relativo al fatto che le competenze emotive sono classificabili come competenze trasversali, così come definite da McClelland e da Boyatzis, in

quanto relative ad aspetti di varia natura, evidenziate attraverso dei comportamenti e attivabili in qualunque contesto.

Per quanto riguarda l'*assessment* delle competenze emotive e dei comportamenti positivi a esse associati il principale strumento è l'*Emotional Competence Inventory (ECI-360)*, un questionario comprensivo di auto-valutazioni e valutazioni da parte di altri soggetti sviluppato da Boyatzis e Goleman in collaborazione con altri colleghi e composto da 110 items. Il test misura 20 competenze organizzate in 4 clusters: consapevolezza di sé, consapevolezza sociale, gestione di sé e abilità sociali e costituisce una valutazione dell'EI a trecentosessanta gradi includendo, oltre a una valutazione personale, anche una valutazione da parte di altre persone che conoscono il soggetto esaminato, come *peer*, superiori o familiari [Goleman, 1995; Boyatzis, Goleman e Rhee, 2000; Sala, 2002]. L'ECI-360 è sviluppato su una scala da uno (l'individuo non manifesta mai il comportamento) a sette (l'individuo manifesta costantemente il comportamento) per ogni item. Al soggetto vengono assegnate due valutazioni per ogni competenza: una valutazione di sé e una, totale, dell'altro (costituita dalla media di tutte le valutazioni dell'altra persona).

Sala (2002) ha verificato che l'EI misurata con l'ECI-360 è positivamente correlata con il successo sia nella vita (r = 0,46) che nel lavoro (r = 0,33), nonché con il salario percepito (r =0,40).

C'è da dire, tuttavia, che non sono state fornite ulteriori prove empiriche rispetto alla validità predittiva e discriminante dello strumento, così come sottolineato da Conte (2005) il quale afferma che sono rari gli studi indipendenti sull'attendibilità e sulla validità dello strumento che sono stati pubblicati [Conte, 2005].

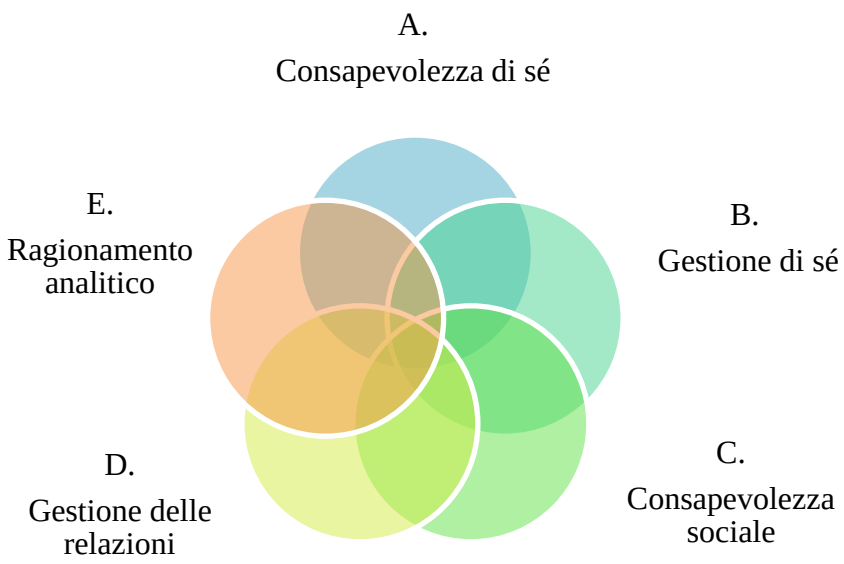
Nel 2007 Boyatzis e Goleman ampliano ulteriormente il test e ne realizzano una nuova versione: *l'Emotional and Social Competency Inventory (ESCI)*, di cui nel 2009 viene pubblicata anche un'edizione universitaria: l'*Emotional and Social Competency Inventory-University Version (ESCI-U).* L'ESCI-U è una sorta di dizionario sviluppato dai due autori in collaborazione con il network dei professionisti di Hay Group[2], che contiene una raccolta di competenze trasversali largamente utilizzata a livello internazionale nei contesti universitari e rappresenta uno strumento di feedback per la valutazione a trecentosessanta gradi delle proprie competenze legate all'EI, con l'obiettivo di un loro miglioramento e sviluppo per aumentare l'efficacia della propria performance nello studio, nel lavoro, nella leadership e in qualunque situazione di vita quotidiana.

Il modello proposto si compone di 5 aree o cluster di competenze, ciascuna delle quali ne comprende altre al suo interno, per un totale di 17 competenze emotive, ciascuna delle quali viene

[2] Società globale di consulenza fondata nel 1943 da Edward N.Hay, con sede a Philadelphia e presente attualmente in 49 paesi col ruolo di facilitatore del cambiamento, per aiutare le persone e le organizzazioni a realizzare il loro potenziale e a sviluppare il proprio talento [www.haygroup.com].

monitorata tramite degli indicatori comportamentali, cioè modi di comportamento tipici che rivelano la competenza nella mansione [Spencer e Spencer, 1993].

Figura 1.4. I 5 cluster delle competenze trasversali



Fonte: Emotional and Social Competency Inventory-University Version, 2009

Di seguito si elencano e si descrivono i 5 cluster, comprensivi delle 17 competenze trasversali e dei relativi indicatori comportamentali:

Tabella 1.4. I 5 cluster delle competenze legate all'EI

Cluster A: Consapevolezza di sé	
Possedere consapevolezza di sé significa avere la capacità di riconoscere e capire le emozioni che si provano in un determinato momento e utilizzare queste informazioni per guidare il processo decisionale. Il Cluster si compone di una competenza.	
COMPETENZE	**INDICATORI COMPORTAMENTALI**
A.1. Consapevolezza emotiva	- esprimere consapevolezza delle proprie emozioni; - riconoscere i propri punti di forza e di debolezza; - riuscire a descrivere in che modo le proprie emozioni influiscono sulle proprie azioni; - essere consapevoli del legame tra avvenimenti e emozioni che si provano.
Cluster B: Gestione di sé	
Possedere gestione di sé significa essere in grado di gestire ed esprimere le proprie emozioni, senza	

soffocarle, in modo che facilitino anziché interferiscano con i compiti da svolgere. Il cluster si compone di cinque competenze.	
COMPETENZE	**INDICATORI COMPORTAMENTALI**
B.1. Orientamento al risultato	- impegnarsi a fondo per migliorare la propria performance; - prendere iniziative concrete per migliorare la propria performance; - cercare di migliorarsi ponendosi obiettivi misurabili e sfidanti; - cercare dei modi per svolgere meglio i propri compiti.
B.2. Autocontrollo	- agire in modo appropriato anche in situazioni cariche di emotività; - rimanere controllati anche in momenti difficili; - mantenersi calmi in situazioni di stress.
B.3. Coscienziosità	- rispettare i propri impegni; - essere accurati nello svolgere il proprio lavoro; - prestare attenzione ai dettagli.
B.4. Adattabilità	- modificare i propri obiettivi, i progetti e le strategie per adeguarli alle situazioni e a eventi imprevisti; - adattarsi al mutare delle priorità e ai rapidi cambiamenti; - applicare le procedure in modo flessibile.
B.5. Ottimismo	- cogliere le opportunità più che i problemi; - cogliere il lato positivo di persone, situazioni ed eventi più di quello negativo; - guardare al futuro con speranza; - pensare che il futuro sarà migliore del passato.
Cluster C: Consapevolezza sociale Possedere consapevolezza sociale significa capire ciò che le altre persone provano, essere capaci di comprendere il loro punto di vista e coltivare rapporti in sintonia con molte persone diverse. Il cluster si compone di tre competenze.	
COMPETENZE	**INDICATORI COMPORTAMENTALI**
C.1. Empatia	- ascoltare e capire gli altri; - considerare con rispetto e attenzione i sentimenti degli altri e, dove necessario, prendere decisioni intelligenti, che tengano conto di quei sentimenti; - cogliere i messaggi emotivi che stanno dietro le parole; - comprendere i motivi delle azioni prese dagli altri; - capire i punti di vista altrui, se diversi dai propri.

C.2. Orientamento al servizio	- rendersi disponibili nei confronti degli altri e andare loro incontro; - essere focalizzati sulla soddisfazione che si fornisce agli altri; - capire i bisogni delle persone, adattandovi i propri servizi o i propri prodotti.
C.3. Consapevolezza organizzativa	- capire quali sono le reti di relazione tra le persone; - comprendere le regole tacite di comportamento dei gruppi o delle organizzazioni; - comprendere i valori e la cultura dei gruppi o delle organizzazioni; - capire la struttura e i processi informali attraverso cui viene svolto il lavoro nel gruppo o nell'organizzazione.

Cluster D: Gestione delle relazioni

Le competenze relative a questo cluster consistono nel gestire bene l'emotività nei rapporti interpersonali e nel saper leggere con chiarezza le relazioni e le situazioni sociali.

Il cluster si compone di sei competenze.

COMPETENZE	**INDICATORI COMPORTAMENTALI**
D.1. Leadership ispiratrice	- guidare gli altri facendo emergere gli aspetti migliori delle persone; - guidare il gruppo infondendo un senso di orgoglio; - guidare gli altri fornendo ispirazione; - guidare gli altri creando un tono emotivo positivo.
D.2. Gestione dei conflitti	- cercare di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti coloro che sono coinvolti; - discutere apertamente con le persone interessate dal conflitto; - risolvere i conflitti facendoli emergere apertamente; - quando si sta risolvendo un conflitto abbassare la tensione emotiva.
D.3. Agente di cambiamento	- rimuovere le barriere al cambiamento; - guidare personalmente iniziative di cambiamento; - richiamare l'attenzione sulle necessità di cambiamento.
D.4. Influenza	- convincere gli altri supportandoli indirettamente; - convincere gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo; - anticipare le reazioni dell'interlocutore mentre si cerca di convincerlo.
D.5. Sviluppo degli altri	- fornire feedback che le persone trovano utili per il loro sviluppo;

	- agire da coach e da mentore nei confronti degli altri; - avere a cuore gli altri e il loro sviluppo; - investire in prima persone tempo e sforzi per sviluppare gli altri.
D.6. Lavoro in team	- lavorare bene in gruppo fornendo supporto; - mostrare rispetto per le altre persone coinvolte nel gruppo; - incoraggiare la partecipazione di tutti i presenti al gruppo; - incoraggiare la collaborazione tra i membri del gruppo.
Cluster E: Ragionamento analitico Quest'area di competenze consiste nel comprendere le ragioni di eventi complessi e/o nel riconoscere schemi sottostanti a situazioni o eventi. Il cluster si compone di due competenze.	
COMPETENZE	**INDICATORI COMPORTAMENTALI**
E.1. Pensiero sistemico	- percepire una situazione come insieme di interazioni di causa ed effetto; - spiegare come certe cose ne influenzino altre portando ad un particolare risultato; - spiegare un evento sulla base di come i diversi fattori coinvolti si influenzano tra loro.
E.2. Riconoscimento di schemi	- riconoscere similarità tra i diversi tipi di situazioni; - identificare modelli o tendenze in informazioni apparentemente casuali; - percepire schemi o modelli ricorrenti negli eventi; - interpretare una situazione nuova facendo ricorso ad analogie con una situazione di tipo differente.

Fonte: Emotional and Social Competency Inventory-University Version, 2009

Per ottenere un feedback relativo alle proprie competenze trasversali allo scopo di migliorarle e potenziarle, il test è strutturato con le seguenti modalità: ciascun soggetto deve inizialmente svolgere un'auto-valutazione indicando la frequenza con cui manifesta ognuna delle 17 competenze e con cui mette in atto ciascun relativo indicatore comportamentale (mai, raramente, qualche volta, spesso, costantemente); i valori attribuiti vengono poi convertiti su una scala da zero a dieci (dove zero significa che la competenza non è manifestata e dieci indica che la competenza è manifestata costantemente) e confrontati con le valutazioni espresse da soggetti esterni, indicati dal soggetto valutato tra persone che lo conoscono (amici, parenti, colleghi), sulla base di un questionario a cui vengono sottoposti.

Così facendo il partecipante può confrontare, per ogni singola competenza e per ciascun cluster, come egli vede sé stesso con il modo in cui lo vedono gli altri; se le due valutazioni tendono a coincidere significa che la frequenza con la quale il soggetto dichiara di manifestare una determinata competenza è osservata anche dai valutatori esterni; viceversa il caso in cui le valutazioni differiscono sta ad indicare che quanto il partecipante afferma di manifestare nei suoi comportamenti non viene osservato allo stesso modo dai valutatori esterni.

Obiettivo dell'analisi è quello di indurre il soggetto che si sottopone al test a una riflessione personale sul modo in cui gli altri lo percepiscono e su quanto questa percezione sia coerente con i suoi obiettivi, sulla base dello scostamento tra l'auto-valutazione e la valutazione dei soggetti esterni.

La difformità tra come gli altri vedono la persona esaminata e come lei stessa vorrebbe essere vista può essere ridotta agendo sui comportamenti e sugli atteggiamenti nei confronti delle altre persone.

Quanto esposto porta ad affermare che è possibile migliorare sé stessi, per gli aspetti riguardanti l'insieme delle competenze trasversali, e come entri in gioco di conseguenza un concetto fondamentale: quello legato all'apprendimento delle competenze di tipo emotivo e sociale.

1.3.4. Il modello di Petrides e Furnham: l'Intelligenza Emotiva di Tratto (Trait EI)

Nel complesso e variegato panorama di ricerche nell'ambito dell'EI, per far fronte a due differenti problemi strettamente connessi tra di loro, il proliferare cioè di modelli teorici relativi all'Intelligenza Emotiva e alle componenti ad essa riferita e il proliferare di metodi di misurazione differenti non collocabili all'interno di una cornice teorica univoca, Petrides e Furnham (2000, 2001) hanno introdotto una concezione nuova, distinguendo tra Intelligenza Emotiva di Tratto (*Trait EI*) e Intelligenza Emotiva di Abilità (*Ability EI*), allo scopo di inquadrare i diversi modelli di EI esistenti.

Gli autori hanno così unificato le diverse definizioni teoriche di Intelligenza Emotiva all'interno di un costrutto unitario. Per raggiungere questo scopo hanno identificato, attraverso un'analisi di contenuto, 15 diverse componenti comuni ai principali modelli di EI, che hanno fornito le basi per lo sviluppo della definizione operazionale di Trait EI. Le 15 componenti individuate sono elencate nella tabella 1.5.

Tabella 1.5. Common facets in salient models of EI

Facets	**High scorers perceive themselves as…**
Adaptability	flexible and willing to adapt to new conditions
Assertiveness	forthright, frank and willing to stand up for their rights
Emotion expression	capable of communicating their feelings to others
Emotion management (others)	capable of influencing other people's feelings
Emotion perception (self and others)	clear about their own and other people's feelings
Emotion regulation	capable of controlling their emotions
Impulsiveness (low)	reflective and less likely to give in to their urges
Relationship skills	capable of having fulfilling personal relationships
Self-esteem	successful and self-confident
Self-motivation	driven and unlikely to give up in the face of adversity
Social competence	accomplished networkers with excellent social skills
Stress management	capable of withstanding pressure and regulating stress
Trait empathy	capable of taking someone else's perspective
Trait happiness	cheerful and satisfied with their lives
Trait optimism	confident and likely to 'look on the bright side' of life

Fonte: Petrides, Furnham & Frederickson, 2004, 574

Questo tipo di approccio tiene conto della suddivisione tra Ability Model e Mixed Model ma sostiene che sia il tipo di misurazione (*self-report* vs *maximum performance*), piuttosto che il modello teorico in sé, a definire la natura del modello [Petrides e Furnham, 2000].

L'articolazione di Petrides e Furnham non presenta legami con la distinzione precedentemente trattata tra modelli di abilità e modelli misti (fondata sulla mescolanza o meno delle abilità cognitive con caratteristiche di personalità), in quanto considera i costrutti rilevati attraverso i self-report (EI auto-percepita) come qualitativamente diversi da quelli valutati in modo oggettivo con prove di performance.

Così gli autori sostengono che Trait EI e Ability EI sono due costrutti che differiscono concettualmente, metodologicamente ed empiricamente, tanto che risultano correlazioni generalmente basse tra le due misure [Petrides, Furnham & Frederickson, 2004; O'Connor e Little, 2003].

La Trait EI fa riferimento a disposizioni comportamentali e ad abilità auto-percepite mediante misure self-report mentre l'Ability EI riguarda abilità emotive reali, misurate oggettivamente attraverso test di performance. La misurazione dell'EI attraverso questionari self-report porta all'operazionalizzazione del costrutto come un tratto di personalità (*"trait EI"* o "*emotional self-efficacy"*); al contrario, la valutazione dell'EI attraverso misure di performance conduce all'operazionalizzazione del costrutto come capacità cognitiva ("*ability EI*" o "*cognitive-emotional ability*") [Petrides, Furnham & Frederickson, 2004].

Questo non significa che i due costrutti si escludano a vicenda: anzi, è stato evidenziato che è perfettamente possibile che essi coesistano [Tett, Fox & Wang, 2005].

Trait EI e Ability EI sono due costrutti che differiscono sotto alcuni punti importanti [Petrides, Furnham & Frederickson, 2004]. La tabella 1.6. riporta le principali differenze tra Intelligenza Emotiva di Tratto e Intelligenza Emotiva di Abilità:

Tabella 1.6. Trait EI versus Ability EI

	Trait EI	**Ability EI**
Measurement	Self-report	Performance-based
Conceptualisation	Personality trait	Cognitive ability
Expected relationship with "g"	Orthogonal (i.e. uncorrelated)	Moderate to strong correlations
Construct validity evidence	Good discriminant and incremental validity vis-à-vis personality. Good concurrent and predictive validity with many criteria	Limited concurrent and predictive validity. Lower then expected correlations with IQ measures
Example measures	EQ-i SEIS TEIQue	MSCEIT
Properties of measures	Easy to administer Susceptible of faking Standard scoring procedures Good psychometric properties	Difficult to administer Resistant to faking Atypical scoring procedures Weak psychometric properties

Note: g = general cognitive ability; EQ-i = Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997); SEIS = Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte et al., 1998); TEIQue = Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides e Furnham, 2003); MSCEIT = Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2002).
Fonte: Petrides, Furnham & Frederickson, 2004, 575

Gli autori espongono la scelta di concentrarsi sullo sviluppo e la comprensione dell'Intelligenza Emotiva di Tratto, in quanto, basandosi quest'ultima sulla valutazione dell'auto-percezione mediante l'ausilio di strumenti self-report, rispecchia in modo migliore ed è maggiormente coerente con la natura intrinsecamente soggettiva dell'esperienza emotiva, rispetto all'Intelligenza Emotiva di Abilità che, invece, facendo ricorso a misure di performance, richiederebbe la necessità di fornire criteri di valutazione oggettivi, requisito alquanto improbabile dato il particolare carattere di soggettività del costrutto di EI [Petrides, Furnham & Frederickson, 2004]. La misurazione dell'EI come abilità rimane un compito impegnativo data la difficoltà, infatti, di elaborare items che siano in grado di valutare in modo oggettivo, sia positivamente che negativamente, l'Intelligenza Emotiva [Petrides e Furnham, 2001; Roberts *et al*., 2001]. Al contrario, la misurazione dell'Intelligenza Emotiva di Tratto è molto più semplice e esistono già diversi strumenti ampiamente utilizzati per la sua valutazione, ad esempio l'EQ-i di Bar- On (1997) e il SEIS di Schutte *et al*. (1998) [Petrides, Furnham & Frederickson, 2004].

Nello specifico, l'Intelligenza Emotiva di Tratto è definita come una costellazione di disposizioni comportamentali e di auto-percezioni correlate alle emozioni e attinenti al dominio della personalità [Petrides, Furnham, 2001; Petrides, Furnham & Frederickson, 2004; Mavrovreli *et*

al., 2009]. Petrides e Furnham (2001) ipotizzano che la Trait EI comprenda disposizioni come l'empatia, l'impulsività e l'assertività, cosi come elementi di intelligenza sociale (Thorndlike, 1920), di intelligenza personale (Gardner, 1983) e di intelligenza emotiva di abilità e, conseguentemente, che essa non sia distinta dal costrutto di personalità, ma che anzi sia una parte del costrutto stesso.

De Raad (2005) ha individuato correlazioni significative con 4 delle 5 dimensioni della personalità, e diversi studi [Extremera Pacheco e Fernàndez-Berrocal, 2005; Furnham e Petrides, 2003; Petrides, Fredrickson & Furnham, 2004] hanno evidenziato come la Trait EI abbia una validità incrementale rispetto a numerosi criteri appartenenti al *Big Five* [3] (estroversione, nevroticismo, gradevolezza, coscienziosità, apertura all'esperienza).

Le 15 aree individuate da Petrides e Furnham (2001) per costruire le basi della Trait EI sono state impiegate anche per l'elaborazione del *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (*TEIQue;* Petrides, Furnham & Frederickson, 2004), uno strumento di misurazione scientifica basato esclusivamente sul modello dell'Intelligenza Emotiva di Tratto, che si propone di cogliere in maniera globale gli aspetti affettivi della personalità. Il TEIQue è parte integrante di un programma di ricerca sull'EI di Tratto del London Psychometric Laboratory all'interno dell'Università di Londra (University College London: UCL).

Si tratta di uno strumento self-report che, come sottolineato, concettualizza l'EI in termini di personalità e di cui esistono, attualmente, traduzioni e adattamenti delle varie forme in 15 lingue diverse. Si compone di 144 items, richiede circa trenta minuti per la compilazione ed è composto da 15 sottoscale, raggruppate a loro volta in 4 fattori:

- benessere: autostima, felicità e ottimismo;
- autocontrollo: regolazione delle emozioni, gestione dello stress e bassa impulsività;
- emotività: percezione ed espressione delle emozioni, abilità relazionali e empatia;
- socievolezza: competenza sociale, regolazione delle emozioni altrui e assertività;

Il TEIQue contiene, inoltre, altre due sottoscale che non afferiscono ad alcun fattore in particolare ma che vengono conteggiate direttamente nel punteggio totale: adattabilità e motivazione intrinseca.

Lo strumento fornisce un punteggio per ogni sottoscala e un punteggio globale di EI, utilizzando una scala di risposte di tipo Likert a 7 punti, che va da "totalmente in disaccordo" a "completamente d'accordo".

[3] McCrae e Costa (1985) identificano 5 tratti della personalità sulla base dell'approccio fattoriale proposto da Hans Eysenck, che identifica le dimensioni caratterizzanti le differenze individuali attraverso l'analisi statistica di tipo fattoriale, e dell'ipotesi della sedimentazione linguistica di Cattel. La teoria dei Big Five, tra la moltitudine di modelli incentrati su un approccio nomotetico allo studio della personalità, risulta uno dei piu condivisi e testati, sia a livello teorico che empirico [Goldberg,1993].

Oltre a questa versione del 2004, ne sono state sviluppate altre successivamente, elencate di seguito:

- TEIQue v.1.50 (153 items, 15 sottoscale, 4 fattori, punteggio globale di EI). Tempo di compilazione: 25 min;
- TEIQue-SF (30 items, punteggio globale di EI). Tempo di compilazione: 7 min;
- TEIQue-AF (153 items, 15 sottoscale, 4 fattori, punteggio globale di EI, per età compresa tra i 13 e i 17 anni). Tempo di compilazione: 25 min;
- TEIQue-ASF (30 items, punteggio globale di EI, per età compresa tra i 12 e i 17 anni). Tempo di compilazione: 10 min;
- TEIQue-360 (153 items; utilizzato per la valutazione da parte dei pari). Tempo di compilazione: 20 min;
- TEIQue-360S (15 items; utilizzato per la valutazione da parte dei pari). Tempo di compilazione: 7 min;
- TEIQue-CF (75 items, 9 sottoscale, punteggio globale di EI, per età compresa tra gli 8 e i 12 anni). Tempo di compilazione: 25 min;
- TEIQue-CSF (36 items, punteggio globale di EI, per età compresa tra gli 8 e i 12 anni). Tempo di compilazione: 10-15 min.

Mikolajczak, Luminet, Leroy e Roy (2007) hanno valutato le proprietà psicometriche del TEIQue in una popolazione di lingua francese (campione di 740 partecipanti), all'interno di quella che è considerata la più sistematica indagine psicometrica di un questionario nell'ambito della Trait EI [Mikolajczak *et al*., 2007].

In riferimento alla consistenza interna delle 15 sottoscale, gli autori evidenziano che 10 di queste (autostima, regolazione emotiva, espressione delle emozioni, felicità, competenza sociale, gestione dello stress, percezione delle emozioni, ottimismo, assertività, regolazione delle emozioni altrui) presentano un'attendibilità da accettabile a eccellente, sia negli uomini che nelle donne mentre 2 sottoscale, motivazione intrinseca e empatia, hanno un'attendibilità ritenuta accettabile negli uomini ma non nelle donne. Le ultime 3 sottoscale, bassa impulsività, abilità relazionali e adattabilità presentano, infine, una bassa attendibilità. A livello dei 4 fattori si rileva un'eccellente consistenza interna sia negli uomini che nelle donne, e così pure per il punteggio globale.

Lo studio sottolinea, inoltre, come i diversi fattori del TEIQue siano correlati con costrutti come l'alessitimia (correlazione negativa) e con l'ottimismo (correlazione positiva) e con i 5 fattori di personalità, *The Big Five* (correlazioni positive con gradevolezza, estroversione, apertura all'esperienza e coscienziosità, correlazione negativa con nevroticismo). Gli autori sostengono, inoltre, come l'EI di Tratto non possa essere ridotta a tali costrutti, in quanto ha dimostrato una

validità incrementale rispetto a questi nel predire diverse variabili, tra cui ansia, depressione e supporto sociale, e come essa sia in grado di predire variabili che gli altri costrutti non predicono, come, ad esempio, la reattività emozionale. In riferimento all'occupazione, i punteggi più alti nella Trait EI globale sono stati registrati nei soggetti impiegati nel settore della finanza, mentre i soggetti disoccupati hanno registrato i punteggi più bassi.

Tra i punti di forza del TEIQue si possono quindi annoverare il fatto che questo strumento rappresenta la diretta operazionalizzazione della teoria dell'Intelligenza Emotiva di Tratto [Petrides *et al*., 2007] e gode di buone proprietà psicometriche. Una critica, invece, è stata mossa da Mayer *et al*. (2000) relativamente al fatto che le risposte del questionario possano essere influenzate dall'effetto di desiderabilità sociale.

Lo schema seguente propone una sintesi dei principali contributi teorici relativi all'Intelligenza Emotiva appena illustrati:

Tabella 1.7. I principali contributi teorici sull'Intelligenza Emotiva

Mayer & Salovey (1990)	**Bar-On (1997)**	**Boyatzis & Goleman (2009)**	**Petrides & Furnham (2004)**
Definizione	**Definizione**	**Definizione**	**Definizione**
"Emotional Intelligence is the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions (Salovey e Mayer, 1990). "More formally we define emotional intelligence as the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others" (Mayer e Salovey, 1997).	"Emotional Intelligence is an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures" (Bar-On, 1997).	"Emotional and Social Intelligence, commonly refered to as EI, is the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions effectively in ourselves and in others" (Boyatzis, Goleman *et al*., 2009).	"Trait EI is a constellation of emotion related dispositions and self-perceived abilities representing a distinct composite construct at the lower levels of hierarchical personality structures (Petrides e Furnham, 2001).
Aree di riferimento	**Aree di riferimento**	**Aree di riferimento**	**Aree di riferimento**
- Managing and regulating emotions • ability to stay open to feelings • ability to monitor and regulate emotions reflectively to promote emotional and intellectual growth	- Intrapersonal Skills: • emotional self-awareness • assertiveness • self-regard • self-actualization • independence - Interpersonal Skills: • interpersonal	- Self-awareness • emotional self-awareness - Self-management • achievement orientation • emotional self-control • adaptability • conscientiousness • positive outlook	- Well-being • self-confident • happiness • optimism - Self-control • stress management • emotion regulation • low impulsiveness

- Understanding and analyzing emotion • ability to label emotions, including complex emotions and simultaneous feelings • ability to understand relationships associated with shifts of emotion - Assimilating emotion in thought • emotions prioritize thinking in productive ways • emotions generated as aids to judgement and memory - Perception and expression of emotion • identifying and expressing emotions in one's physical states, feelings and thoughts • identifying and expressing emotions in other people, artwork, language, etc.	relationships • social responsibility • empathy - Adaptability Scales: • problem solving • reality testing • flexibility - Stress-Management Scales: • stress tolerance • impulse control - General Mood: • happiness • optimism	- Social-awareness • empathy • organizational awareness • service orientation - Relationship management • conflict management • coach and mentor • influence • inspirational leadership • teamwork • agent of change - Cognitive • systems thinking pattern recognition	- Emotionality • emotional perception of self and others • emotion expression • empathy - Sociability • emotion management of others • assertiveness • social competence
Tipologia di modello	**Tipologia di modello**	**Tipologia di modello**	**Tipologia di modello**
Ability	Mixed	Mixed	Trait EI
Strumento di misurazione dell'EI	**Strumento di misurazione dell'EI**	**Strumento di misurazione dell'EI**	**Strumento di misurazione dell'EI**
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	Emotional and Social Competency Inventory (ESCI) and Emotional and Social Competency Inventory-University edition (ESCI-U)	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)
Validità	**Validità**	**Validità**	**Validità**
Content validity*: moderate Construct validity*: high Face validity*: low Predictive validity*: moderate External validity*: moderate	Content validity: law Construct validity: law Face validity: moderate Predictive validity: moderate External validity: moderate	Content validity: law Construct validity: law Face validity: moderate Predictive validity: moderate External validity: moderate	Content validity moderate Construct validity: high Predictive validity: high good psychometrical properties

*Note:**content validity refers to the extent to which the items on a test are a representative sample of the content domain the test is intended to measure; *construct validity refers to whether the concept of interest is empirically related to other concepts theoretically similar to it and is empirically independent from those different from it; *face validity refers to whether a test and the items that comprise it are valid from the perspective of those who take it; *predictive validity refers to the extent one can predict some outcome (typically behavior) on the basis of test scores; *external validity refers to the extent to which it is possible to generalize beyond the characteristics of a single study or set of studies to the population at large.

Fonte: personale elaborazione e adattamento da McEnrue & Groves, 2006

Nell'ambito della presente analisi si è deciso di fare riferimento all'approccio comportamentale di Boyatzis e Goleman in quanto, definendo l'EI in termini di competenze, ne permette una loro osservazione, valutazione e soprattutto un loro sviluppo, in chiave di apprendimento.

Il modello considerato consente, infatti, di definire un processo di miglioramento delle competenze trasversali, che si basa sulla presa di consapevolezza dei propri comportamenti e sulla definizione di un piano finalizzato al cambiamento: si tratta di mettere in atto quello che Boyatzis definisce "processo di cambiamento intenzionale", su cui ci si soffermerà nel seguito della trattazione.

1.4. La rilevanza delle competenze dell'Intelligenza Emotiva per una "outstanding performance"

Le ricerche condotte negli ultimi decenni [McClelland 1973, 1998; Boyatzis, 1982, 2006; Spencer e Spencer, 1993; Spencer, 2001; Spencer, Ryan e Bernhard, 2008] hanno evidenziato il ruolo delle competenze trasversali, ed in particolare dell'Intelligenza Emotiva, nel descrivere e prevedere le disposizioni umane nei diversi contesti che caratterizzano la vita degli individui, dalla performance accademica a quella lavorativa, dagli esiti delle negoziazioni all'acquisizione di fiducia da parte dei clienti, dalla gestione dei conflitti lavorativi e familiari alla gestione dello stress [Ashkanasy e Daus, 2002; Jordan et al., 2002; Fulmer e Barry, 2004; Humphrey, 2002, 2006; Humphrey, Pollack e Hawver, 2008]. In particolar modo numerosi studi hanno sottolineato l'importanza del legame tra Emotional Intelligence e contesto lavorativo [Cooper e Sawaf, 1997; George, 2000; Dulewicz e Higgs, 2000; Wong e Law, 2002; Goleman, Boyatzis e McKee, 2002; Law, Wong e Song, 2004; Sy e Côté, 2004; Dumbravã, 2011] con riferimento alla job performance [Bachman *et al*., 2000; Wong e Law, 2002; Sy, Tram e O'Hara, 2006].

Questi risultati sono stati confermati anche da quanto emerso da una meta-analisi condotta da Van Rooy e Viswesvaran (2004) che ha individuato una correlazione positiva di 0,24 tra EI e prestazioni di lavoro.

Il successo lavorativo, infatti, non è determinato solo da abilità verbali e quantitative, costituite dalle competenze sociali e cognitive, ma anche da elementi legati alla gestione delle proprie emozioni e di quelle altrui [George, 2000], poiché in quasi tutti i contesti lavorativi gli individui, rivestano essi posizioni manageriali oppure esecutive, devono cooperare con altre persone e sono associati in gruppi [O'Boyle *et al*., 2011].

Si riconosce quindi la dimensione emotiva come parte inseparabile della vita organizzativa [Ashkanasy *et al*., 2000], e ci si rende conto che l'incidenza delle emozioni dei lavoratori non può essere più negata, anzi deve essere riconosciuta come forza trainante di un'organizzazione, della sua

mission e della sua efficacia. Cooper e Sawaf (1997) suggeriscono che "le emozioni possono essere una fonte interna di energia, influenza e informazioni" e sostengono come i sentimenti negativi tra cui frustrazione, disprezzo, depressione e disperazione siano invece espressione della "dissonanza emotiva" all'interno dei luoghi di lavoro. I due autori sostengono, inoltre, come l'Intelligenza Emotiva sia positivamente correlata ai percorsi di carriera e come sia in grado di influenzare in modo positivo il processo decisionale, la leadership, la comunicazione, le relazioni, la fidelizzazione del cliente, la creatività e l'innovazione [Cooper e Sawaf, 1997].

Dagli studi effettuati emerge come l'EI sia considerata predittiva di una "outstanding performance" relativamente a tre livelli: il primo riguarda i singoli membri dell'organizzazione, dai livelli esecutivi a quelli manageriali, il secondo si riferisce al teamworking, mentre il terzo riguarda l'organizzazione nel complesso [Ashkanasy e Tse , 2000; Caruso *et al*., 2002; Caruso e Wolfe, 2001; Cherniss, 2001; Cooper e Sawaf, 1997; Druskat e Wolff, 2001; Goleman, 1998, 2000, 2002; Kelly e Barsade, 2001; Rice, 1999]. In particolare è stato riconosciuto che soggetti con elevati livelli di Emotional Intelligence sono maggiormente capaci di gestire le proprie emozioni e quelle degli altri, al fine di sviluppare interazioni positive e comportamenti proattivi indirizzati al miglioramento della prestazione lavorativa [Wong e Law, 2002]. Di conseguenza team composti da soggetti high performer per quanto riguarda l'Intelligenza Emotiva si dimostreranno più efficaci e ciò si tradurrà in un beneficio per l'intera organizzazione [Krishnaveni e Deepa, 2011].

È stato, inoltre, evidenziato come i dipendenti con alti livelli di EI riescano a padroneggiare le loro interazioni con gli altri in maniera più efficace rispetto a coloro che invece possiedono un basso livello di Intelligenza Emotiva, e come la proiezione di emozioni positive sia associata con un'elevata probabilità di successo sul lavoro [Ashkanasy e Hooper, 1999]. In uno studio condotto da Abraham (1999), basato sull'osservazione di agenti assicurativi, si è riscontrato che coloro che si rivelano più ottimisti riescono a svolgere meglio e più efficacemente il proprio lavoro rispetto a coloro che manifestano atteggiamenti pessimistici, dimostrando nuovamente che l'EI è collegata positivamente con la job performance.

In uno studio di Goleman (1998) sui modelli delle competenze relativi a 181 diverse posizioni riferite a 121 compagnie e organizzazioni in tutto il mondo, egli innanzitutto confrontò quali, fra le competenze elencate come essenziali per un dato lavoro, ruolo o settore di attività, potessero essere classificate come abilità puramente cognitive o tecniche, e quali invece fossero riportabili a competenze emotive. Nel caso dei project manager operanti nel campo della tecnologia dell'informazione alla Amoco, ad esempio, su 15 competenze elencate, 4 erano tecniche, mentre le altre rientravano tra le competenze emotive; complessivamente il settantatre per cento delle abilità identificate da quella società come elementi fondamentali ai fini di prestazioni superiori, in quel

particolare tipo di lavoro, era di natura emotiva. Lo stesso metodo venne poi applicato ai 181 modelli di competenze raccolti e il risultato complessivo fu che il sessantasette per cento delle capacità ritenute essenziali per una "outstanding performance" era di natura emotiva, per tutte le categorie di lavoro e in tutti i tipi di organizzazione [Goleman, 1998].

E' interessante notare come nell'ambito manageriale e organizzativo il contributo fornito dalle competenze trasversali quali caratteristiche intrinseche individuali in grado di assicurare dei feedback positivi in termini di produttività e performance eccellente, sia empiricamente riconosciuto da una molteplicità di studi sull'argomento; tuttavia il carattere di trasversalità rende spendibili questo tipo di competenze in una molteplicità di contesti e di ambiti [Allen, Remaekers e Van Der Velden, 2005], che vanno da quello dell'*Health Care* [Cadman e Brewer, 2001; Freshman e Rubino, 2002; Cummings, Hayduk e Estabrooks, 2005; Lucas, SpeceLaschinger e Wong, 2008; Morrison, 2008; Faguy, 2012] a quello militare [Bass, 1990, 1998; Bar-On *et al*., 2005; Yammarino e Bass, 1990; Deluga e Souza, 1991; Fuller *et al*., 1996; Lowe, Korack e Sivasubramaniam 1996; Kane e Tremble, 2000], a quello relativo al *Service Encounter*[4][Hochschild, 1983; Hogan *et al*., 1984; Parasuraman *et al*., 1998; Barlow e Maul, 2000; Zeithaml e Bitner, 2000; Menon e Dube, 2000; Janovics e Christiansen, 2002; Pugh, 2001; Tan *et al*., 2004; Kidwell *et al*., 2011], al contesto universitario e scolastico [Boone e DiGiuseppe, 2002; Lam e Kirby, 2002; Ashkanasy e Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett e Mayer, 2003; Zeidner e Shani-Zinovich, 2003; Jordan e Troth, 2004].

La tabella seguente riporta alcuni degli studi di carattere quantitativo sull'Emotional Intelligence, condotti nell'ambito di vari contesti, relativamente ad aspetti individuali inerenti alla performance, a dimostrazione del fatto che le competenze trasversali, in particolare quelle legate all'Intelligenza Emotiva, impattano significativamente sulla prestazione del singolo.

Tabella 1.8. Impatto dell'Intelligenza Emotiva sulla performance degli individui

PERFORMANCE INDIVIDUALE		
DETTAGLI DELLO STUDIO	CONTESTO	RISULTATI OTTENUTI
Rice (1999)	Contesto organizzativo. Compagnia assicurativa americana: campione formato da 164 dipendenti.	Forte relazione tra EI, misurata tramite la MEIS (Meyer *et al*., 1999), e performance individuale, monitorata tramite indicatori di efficacia forniti dai responsabili di reparto.

[4] Concetto ampiamente utilizzato nel marketing dei servizi, che fa riferimento alle interazioni *face-to-face* che si sviluppano tra un cliente e un fornitore in un contesto di servizio [Solomon *et* al., 1985] e "al periodo di tempo in cui un consumatore agisce direttamente con un servizio" [Shostack, 1982].

Shipper *et al*. (2003)	Contesto organizzativo. Multinazionale americana: campione di 5985 managers complessivi suddiviso a sua volta in 3 campioni più piccoli in base a 3 paesi: USA, Regno Unito e Malesia. I 3 campioni sono formati rispettivamente da 3340, 208 e 237 managers.	Si prende a riferimento il modello di Shipper e Wilson (1992) che identifica un cluster di abilità simili a quelle individuate da Boyatzis, *le interactive skills*, il cui utilizzo effettivo da parte dei managers permette di ottenere una prestazione superiore alla media. Per ottenere un feedback sulla performance si ricorre a una valutazione a 360 gradi, *The Survey of Management Practices* [Wilson & Wilson, 1991], un questionario strutturato che viene sottoposto a 5 subordinati per ogni manager e al manager stesso. Una successiva analisi di regressione mette in evidenza una relazione positiva tra *interactive skills* e efficacia della performance manageriale.
Higgs (2004)	Contesto organizzativo. Call centre: campione di agenti appartenenti a 3 organizzazioni inglesi, due operanti nel settore finanziario e una in quello pubblico.	Il livello di EI posseduto è rilevato mediante l'EIQ sviluppato da Dulewicz e Higgs (2000). I dati relativi alla performance sono stati forniti dall'ufficio personale e rielaborati in una scala graduata da "performance insoddisfacente" a "performance eccellente". La ricerca dimostra come vi sia una forte relazione tra competenze dell'Emotional Intelligence e performance individuale.
Langhorn (2004)	Contesto organizzativo. Settore della ristorazione: campione di Direttori Generali di vari pub e ristoranti del Regno Unito.	Il livello di Intelligenza Emotiva viene testato utilizzando l'EQ-i (Bar-On, 1997). L'indicatore di performance preso a riferimento è il profitto di ciascun ristorante. Si rileva che esiste una forte relazione tra EQ dei managers e risultati di performance ottenuti.
Tsaousis *et al.* (2004)	Contesto organizzativo. Campione formato da 137 tra managers e professionisti di varie aziende greche.	Il livello di EI, misurato tramite l'Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ; Tsaousis, 2003) risulta positivamente correlato con l'attitudine al cambiamento organizzativo. Da una successiva analisi di regressione emerge, inoltre, come le abilità legate all'EI siano in grado di predire la predisposizione al

		cambiamento all'interno di un'organizzazione in modo migliore rispetto alle variabili di personalità.
Boyatzis *et al.* (2012)	Contesto organizzativo. Impresa di servizi finanziari che offre consulenza a individui, famiglie e imprese: campione di *divisional executive* in posizione di leader da almeno un anno.	La performance viene misurata sulla base degli investimenti dei clienti e del numero di nuovi consulenti finanziari assunti. Le competenze emotive e sociali vengono mappate ricorrendo all'ESCI (2007). Dallo studio emerge che le competenze trasversali prevedono con maggior affidabilità il livello della performance individuale rispetto alle competenze cognitive. Emergono due skill fondamentali nel contesto finanziario: l'adattabilità e la capacità di influenza.
Bar-On *et al.* (2005)	Contesto militare. United States Air Force (USAF): campione formato da 1171 reclute.	Significativa correlazione tra l'ESI misurata tramite l'EQ-i (Bar-On, 1997) e la performance militare in termini di efficacia, monitorata sia sotto il profilo del completamento con successo delle missioni sia in riferimento alla gestione delle complesse interazioni interne ed esterne all'arma.
Pugh (2001)	Contesto *Service Encounter*. Campione di impiegati bancari	Si rileva che l'espressione delle proprie emozioni e l'umore positivo veicolati dagli impiegati sono predittivi della soddisfazione del cliente e della sua percezione della qualità offerta dal servizio, così come evidenziato dal modello SERVQUAL [5] (Parasuraman *et al.*, 1998)

Fonte: personale elaborazione

Come si può notare dagli studi esposti nella tabella 1.8. la relazione positiva tra competenze trasversali e performance non si riscontra solo a livello esecutivo ma anche a livello manageriale; numerose ricerche empiriche hanno, infatti, sottolineato come managers con alti livelli di Intelligenza Emotiva siano più abili nel raggiungere con successo gli obiettivi aziendali [Sosik e

[5] Metodologia di analisi della soddisfazione del cliente, incentrata sull'indagine della qualità percepita del prodotto. Gli autori costruiscono la misura della qualità percepita, e quindi della soddisfazione del cliente, attraverso un confronto tra le aspettative con cui il cliente si accosta alla tipologia di prodotto/servizio e le percezioni del prodotto/servizio avvenute dopo il consumo/utilizzo [Parasuraman *et al*., 1998].

Megerian, 1999; Giles, 2001; Law *et al*., 2004; Shipper *et al*., 2003; Langhorn, 2004; Côté e Miners, 2006] e nel coltivare relazioni positive e di qualità all'interno dell'ambiente di lavoro [Lopes *et al*., 2004; Lopes, Salovey, Côté e Beers, 2005; Rosete e Ciarrocchi, 2005; Brackett, Warner e Bosco, 2005; Brackett *et al*., 2006]. Un interessante studio rivela, inoltre, come managers emotivamente intelligenti abbiano un impatto positivo sui subordinati, in termini di aumento della soddisfazione legata al proprio lavoro e di maggior impegno e volontà nel portare a termine i compiti assegnati [Wong e Law, 2002]. Altre ricerche empiriche sottolineano la positiva influenza dei managers con alti livelli di EI sui subordinati, specialmente su coloro che non sono particolarmente dotati di competenze trasversali e necessitano di superiori capaci di diffondere nell'organizzazione un senso di entusiasmo e ottimismo, così come un clima di cooperazione e fiducia, che scaturiscono dalla capacità dei managers emotivamente intelligenti di sviluppare relazioni interpersonali di alta qualità con i followers.[George, 2000].

Legato alla relazione tra managers e subordinati si sviluppa il tema del legame tra Intelligenza Emotiva e leadership. Numerosi studi hanno sottolineato la forte relazione tra abilità di EI e caratteristiche connesse alla leadership [Barling *et al*., 2000; Palmer *et al*., 2001; Hartsfield, 2003; Duckett e Macfarlane, 2003; Mandell e Pherwani, 2003; Prati *et al*., 2003; Leban e Zulaub, 2004; Rosete e Ciarrocchi, 2005; Kerr *et al*., 2006; Harrison e Clough, 2006; Abrahms, 2007; Dries e Pepermans, 2007], tra cui la capacità di riconoscere, valorizzare e gestire le emozioni proprie e altrui, facilitando la comunicazione degli obiettivi e delle modalità per raggiungerli, nonché aumentando la motivazione e la fiducia dei followers, ottenendo, in ultimo, un impatto positivo sull'efficacia della performance [George, 2000].

La competenza emotiva è fondamentale, infatti, ai fini della leadership, ossia un ruolo che consiste essenzialmente nell'ottenere che gli altri svolgano il proprio lavoro più efficacemente.

Nella sua essenza il compito fondamentale della leadership è di natura emozionale: nei leader è molto importante, infatti, lo sviluppo delle relazioni interpersonali, in quanto l'inettitudine dei rapporti interpersonali abbassa il livello della prestazione del gruppo, erode la motivazione e l'impegno facendo montare l'ostilità e l'apatia [Goleman, 1998]. Lo stato emotivo di un leader e le sue azioni agiscono sull'umore dei collaboratori, influenzandone le prestazioni; l'abilità di un leader nel gestire il proprio stato d'animo e quello altrui diventa quindi un fattore essenziale per il successo di un'organizzazione. Per questo è fondamentale che un leader sia in grado di creare "effetti di risonanza" nell'organizzazione, entrando in sintonia sul piano emotivo con i propri collaboratori e con i propri followers, facendo emergere una generale emotività positiva in grado di impattare sul clima aziendale e di incrementare, di conseguenza, l'efficacia della prestazione individuale e organizzativa [Goleman, 2002].

George (2000) sostiene come l'Intelligenza Emotiva contribuisca all'efficacia della leadership in vari modi: dallo sviluppo di scopi e obiettivi collettivi infondendo nei subordinati un sentimento di responsabilità per i compiti loro assegnati, alla diffusione e al mantenimento dell'entusiasmo all'interno dell'organizzazione, alla fiducia, alla cooperazione, all'ottimismo, all'apertura verso il cambiamento e la flessibilità del processo decisionale, al mantenimento di un'identità organizzativa significativa e stabile nel tempo.

Rosete e Ciarrocchi (2005) hanno studiato empiricamente come l'EI risulti associata ad alti livelli di efficacia nella leadership, mentre una ricerca condotta da Barling *et al*. (2000) ha evidenziato come le competenze legate all'Emotional Intelligence misurata tramite l'EQ-i (Bar-On, 1997) siano associate a tre aspetti relativi alla leadership: la capacità di influenza, l'ispirazione alla motivazione e la considerazione individuale.

Non basta, quindi, solamente il raggiungimento dei risultati aziendali nei tempi ed ai livelli prestabiliti ma, per essere considerati dai propri subordinati e diretti superiori dei leader efficaci, è fondamentale la capacità di relazionarsi efficacemente con i propri pari e con il team di appartenenza [Rosete e Ciarrochi, 2005].

Emerge così un altro rilevante aspetto legato alle competenze dell'Intelligenza Emotiva: la relazione, cioè, tra EI e performance di gruppo e/o organizzativa. Quando gli individui lavorano insieme le emozioni, infatti, giocano un ruolo chiave nella loro performance complessiva e nell'efficacia della collaborazione [Krishnaveni e Deepa, 2011].

Ai fini del presente lavoro di tesi si è deciso di adottare la seguente definizione di team: "*individuals who see themselves and who are seen by others as a social entity, who are interdependent because of the tasks they perform as members of a group, who are embedded in one or more larger social systems (e.g. community, organization), and who perform tasks that affect others (such as customers or coworkers)* [Guzzo e Dickson, 1996, p.308].

Per quanto riguarda la performance del gruppo essa viene definita come la capacità del team di ottenere "*profitability, cycle times, volume*", efficienza e raggiungimento degli obiettivi [Goleman, 1998, p.301].

Il ruolo delle abilità dell'Intelligenza Emotiva in riferimento al tema del teamworking è stato empiricamente rilevato nell'ambito di vari studi [Cohen e Ledford, 1994; Neuman e Wright, 1999; Rice, 1999; Barsade *et al*., 2000; Rapisarda, 2002; Jordan *et al*., 2002; Jacobs, 2003; Frye *et al*., 2006; Koman e Wolff, 2008] i quali hanno evidenziato come l'umore dei membri del gruppo, le emozioni e un atteggiamento positivo verso il raggiungimento degli obiettivi influenzino notevolmente il lavoro di squadra, le dinamiche interne al gruppo, nonché l'efficacia della sua performance [George, 2000].

Druskat e Wolff (2001) hanno sviluppato un modello di "norme di gruppo" che, a loro opinione, ben rappresenta il concetto di EI legato al contesto dei team. Gli autori definiscono l'Intelligenza Emotiva di gruppo (GEI) come "*a shared set of group norms that shape members' interpretation and response to stimuli that elicit emotion*" [Druskat e Kayes, 1999, p.3]. Essi sostengono che le abilità del team di gestire le emozioni individuali e quelle di gruppo giocano un ruolo fondamentale per lo sviluppo del capitale sociale, dei processi di risultato e per l'efficacia della performance del gruppo.

La tabella seguente presenta alcuni studi di carattere quantitativo a dimostrazione del fatto che le competenze dell'Intelligenza Emotiva hanno effetti positivi sulla performance di gruppo.

Tabella 1.9. Impatto dell'Intelligenza Emotiva sulla performance di gruppo all'interno di un'organizzazione

PERFORMANCE DI GRUPPO/ORGANIZZATIVA		
DETTAGLI DELLO STUDIO	CONTESTO	RISULTATI OTTENUTI
Rice (1999)	Compagnia assicurativa americana: campione formato da 11 team di dipendenti.	Il livello di EI di ciascun team è calcolato tramite la MEIS (Meyer *et al*., 1999). Il punteggio totale della MEIS di ciascun team risulta positivamente correlato con la performance del team, misurata in termini di soddisfazione dei clienti. Si evidenzia, inoltre, una correlazione positiva tra livello di EI posseduto da ciascun team leader e performance complessiva del relativo team.
Jordan *et al*. (2002)	Campione di 448 studenti australiani aderenti a un progetto sviluppato da varie aziende, strutturato in 44 team, ciascuno composto da 3 fino a 7 persone, per una durata di 14 settimane.	La performance del team è valutata in relazione al raggiungimento degli obiettivi prefissati. L'EI complessiva di ogni team è misurata ricorrendo alla metodologia WEIP-3 [6] (Workgrup Emotional Intelligence Profile-Versione 3), corrispondente a una media del punteggio ottenuto dai singoli individui del gruppo di lavoro. Si rileva che nelle prime settimane i

[6] Strumento di valutazione dell'EI realizzato a partire dalla concezione sviluppata da Meyer (1997) di intelligenza emotiva. Comprende tre dimensioni: *Ability to deal with your own emotions*, *Ability to deal with other's emotions* e *Ability to use emotions to assist in problem solving and decision making.* Il WEIP-3 rappresenta una versione successiva al WEIP-1 e al WEIP-2 e utilizza una scala di risposta di tipo Likert dove "uno" rappresenta un forte disaccordo e "sette" indica un forte consenso [Jordan *et al*., 2002].

		team con punteggi di EI più elevati sono maggiormente performanti rispetto ai team che presentano bassi livelli di EI. Inoltre, dopo aver monitorato per 9 settimane di fila i vari team emerge che gli individui con alti livelli di EI sono capaci di creare un team coeso ed efficace più velocemente rispetto ai soggetti dotati di bassi livelli di EI.
Rapisarda (2002)	Campione di 18 gruppi di studio, per un totale di 91 soggetti, nell'ambito di un Executive MBA Program della Weatherhead School of Management, Case West Reserve University.	Lo studio è incentrato sull'analisi della relazione tra 13 competenze di EI (empatia, orientamento al risultato, sicurezza di sé, iniziativa, autocontrollo, adattabilità, abilità sociali, sviluppo di relazioni, influenza, comunicazione, leadership, gestione dei conflitti, sviluppo degli altri), coesione (capacità dei membri di rimanere in gruppo) e performance manifestate dai vari team. Per la misurazione del livello di EI si utilizzano due strumenti: il Self-Assessment Questionnaire (SAQ)/External-Assessment Questionnaire (EAQ) e l'Emotional Competency Inventory (ECI) (Boyatzis e Goleman, 1998). La coesione e la performance vengono valutate ricorrendo a degli Student Questionnaire strutturati rispettivamente tramite la scala di coesione di Stokes (1983) e una scala Likert a 7 punti. Dai risultati emerge una correlazione positiva tra la frequenza con cui, all'interno di ogni team, si manifesta ciascuna delle 13 competenze monitorate e le variabili coesione e performance.
Frye *et al.* (2006)	Campione di 130 dipendenti di un'azienda distributrice di prodotti promozionali, suddivisi in 33 team, ciascuno con una	L'analisi riguarda il legame tra EI e due specifiche dimensioni relative ai team: l'orientamento al risultato e l'efficacia dell'assistenza ai clienti. L'EI è misurata utilizzando l'EQ-i (Bar-On, 1997) e il

	diversa funzione	punteggio di ogni team è espresso come media dei singoli EQ dei componenti. Le dimensioni relative al team sono valutate in base a uno strumento contenente 8 items basato sugli indicatori di misura sviluppati da Watson, Ponthiue e Critelli (1995); lo strumento valuta la performance del team relativamente a due scale: l'orientamento di ciascun membro gli obiettivi del team e la capacità di ciascuno di cooperare con gli altri colleghi appartenenti al gruppo. Si evidenzia una forte relazione tra livello di EI posseduto da ciascun team e ciascuna delle due dimensioni analizzate.

Fonte: personale elaborazione

Come è possibile notare dalle ricerche empiriche illustrate nelle tabelle precedenti, 1.8. e 1.9., è evidente che le competenze trasversali, in particolare quelle facenti capo all'Intelligenza Emotiva, sono in grado di spiegare la migliore performance lavorativa di alcuni soggetti, così come l'*outstanding performance* di gruppo nel contesto delle organizzazioni.

E' a questo punto interessante notare come l'esigenza emersa negli ultimi anni legata a una maggiore focalizzazione dell'attenzione da parte di molte imprese sulle competenze trasversali, quali fonti primarie per aumentare l'efficacia nel lavoro, ha origine da un lungo processo innescato da una molteplicità di fattori che Bernard Rey riconduce essenzialmente a tre: l'evoluzione della tecnologia, la mobilità nel lavoro e la disoccupazione [Rey, 2003].

L'autore comincia la sua riflessione da un excursus storico evidenziando come, a partire dall'inizio del secolo scorso, Taylor abbia esaltato l'analisi delle procedure allo scopo di eliminare i gesti inutili, ponendo enfasi sul compito come un qualcosa di strettamente specialistico e non connesso con la sua finalità. Nei decenni seguenti, continua Rey, si è assistito a un arricchimento e allargamento dei compiti, che tanto più si è sviluppato quanto più è stato reso necessario dall'evoluzione dei dispositivi tecnici e, in particolare, dal passaggio dall'utensile alla macchina-utensile, che ha richiamato la necessità di una parcellizzazione e di una specializzazione del lavoro, fondamentale per affrontare la complessità dei nuovi dispositivi. Ad ampliare ulteriormente la competenza necessaria da mettere in campo è stato però l'avvento della macchina automatizzata,

che ha permesso di svolgere più lavorazioni contemporaneamente, richiedendo al tempo stesso di essere gestita dal punto di vista del linguaggio di programmazione, cioè a livello dei differenti codici e procedure d'informazione e di comando. A una competenza specialistica si è sostituita così una competenza multipla, che può essere ricondotta a una prima forma di trasversalità [Rey, 2003].

Rey sottolinea come sia rilevante il fatto che queste evoluzioni tecniche abbiano avuto parallelamente anche ricadute sociali, imponendo ad esempio a uno stesso individuo di cambiare lavoro sempre più spesso, contribuendo, così facendo, a modificare radicalmente anche gli imperativi della formazione professionale, con l'obiettivo non più di adattare l'individuo a un posto di lavoro strettamente definito ma di "munirlo di competenze generali, suscettibili di essere utilizzate in situazioni professionali variabili e imprevedibili al momento della formazione" [Rey, 2003].

E' quanto sostenuto anche da Meirieu e Develay (1992), i quali affermano che "poiché si scopriva che i contenuti e le procedure apprese in formazione non sarebbero stati utili molto a lungo nel corso della vita professionale, bisognava chiedersi se non fosse stato più vantaggioso costruire "qualche cosa" che durasse più a lungo e potesse essere reinvestito altrove" [Meirieu, Develay, 1992 in Rey, 2003, p.72].

Infine il terzo aspetto riguarda il fatto che le trasformazioni economiche comportano la scomparsa o la ristrutturazione di grandi settori industriali, e quindi la crescita della disoccupazione che ne deriva impone di valorizzare in un individuo non più la competenza tecnica legata a una professione specifica, quanto piuttosto una capacità di adattamento, ovvero una competenza trasversale.

Questo è quanto si può notare anche oggi; le attuali e sempre più rapide evoluzioni del mondo del lavoro impongono infatti sempre più spesso ad uno stesso soggetto di cambiare lavoro più volte nel corso della vita. Di conseguenza la formazione non può limitarsi a preparare l'individuo ad un lavoro definito, ma deve munirlo di competenze generali, suscettibili di essere utilizzate in situazioni professionali variabili ed imprevedibili.

Tutto ciò è confermato anche dalle istituzioni, in particolare dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il quale, citando il modello delle competenze proposto dall'I.S.F.O.L., sostiene che l'introduzione delle competenze trasversali nasce dalla convinzione che il livello di successo sul lavoro nel prossimo futuro non sarà dato tanto dal tipo di professione intrapresa ma dalla maturazione nei singoli di una nuova cultura e doti relative sul lavoro; doti e cultura che sono relative a una continua capacità di creatività e innovazione nel gestire la propria attività professionale, di problem solving, di comprensione del complesso, dei vari linguaggi di comunicazione, di negoziazione e adattabilità [Francischelli, 2012].

Il contributo ministeriale evidenzia, inoltre, come il cambiamento avvenuto nelle organizzazioni abbia fatto emergere due diverse esigenze da conciliare: la prima è quella di fornire competenze specialistiche approfondite nell'area disciplinare di riferimento e mettere in grado la persona di mantenerle aggiornate; la seconda riguarda il bisogno di interagire con la complessità tecnico-organizzativa, di convivere con l'incertezza, l'indeterminatezza e la turbolenza dell'ambiente.

La crisi economica e finanziaria che ha colpito l'Italia e l'Europa ha impresso, infatti, un ulteriore impulso alla necessità di ripensare gli interventi per il mercato del lavoro. Alcuni temi richiedono una particolare focalizzazione, quali ad esempio la transizione da un percorso di lavoro ad un altro, la valorizzazione delle competenze delle persone, la certificazione delle competenze acquisite non solo in contesti formali; aspetti questi che diventano i nuovi fattori di garanzia del modello sociale europeo [Francischelli, 2012]. Si deve realizzare, quindi, un nuovo mercato del lavoro che abbia come protagonista una forza lavoro sempre più qualificata, che sappia adattarsi ai cambiamenti in atto e che sia in grado di sviluppare nuove competenze. Il miglioramento delle competenze delle persone rappresenta, infatti, un vantaggio per la società in generale, per gli individui e per le aziende. Migliorare i livelli di competenze aiuta ad entrare nel mondo del lavoro, a rimanerci e a migliorare la propria posizione; nello stesso tempo una forza lavoro ben organizzata e con alte competenze contribuisce a migliorare la performance delle aziende, in termini di competitività e innovazione [Francischelli, 2012]. Alla luce di ciò, la sfera delle competenze trasversali, tra cui rientrano la capacità di analizzare ed organizzare la complessità delle informazioni, di assumersi le proprie responsabilità, la gestione del tempo e dello stress, la capacità di pianificare, il saper gestire i gruppi o il saper parlare in gruppo, rappresentano competenze che nell'attuale mercato del lavoro diventano prerogativa non solo delle figure manageriali, ma di qualsiasi tipologia di lavoratore.

Anche Boyatzis sottolinea l'attuale rilevanza delle competenze di tipo trasversale, affermando come nelle nostre società si stia assistendo continuamente a nuove sfide, rappresentate da un mondo più instabile e pericoloso di quanto non lo fosse fino a pochi anni fa, da sistemi sociali che non sono più in grado di rispondere ai bisogni delle famiglie, delle comunità, delle nazioni e da conflitti che un tempo rimanevano a livello locale e divengono ora globali [Boyatzis, 2006]. L'autore sostiene che "i cambiamenti a livello politico, economico, tecnologico e sociale stanno modificando in profondità i nostri modelli organizzativi, rendendo sempre più sfuggenti, se non impossibili, la prevedibilità e la stabilità" [Boyatzis, 2006].

In ambito aziendale si riscontra, in risposta, un continuo potenziamento dei sistemi informatici, la diffusione del commercio elettronico, la rapida diversificazione della forza lavoro, la

globalizzazione dell'economia, l'implacabile accelerazione delle attività economiche, e tutto ciò a un ritmo di cambiamento sempre più rapido [Goleman, 2002].

Altro importante fattore che ha contribuito massicciamente all'affermazione delle competenze trasversali come componenti fortemente distintive per il successo sul lavoro è rappresentato dalla maggiore attenzione e focalizzazione delle organizzazioni aziendali sugli asset intangibili. Sempre più spesso, infatti, il valore di un'impresa non è rappresentato dalle sole risorse fisiche, che costituiscono la parte più visibile, ma anche da tutti quegli aspetti ed elementi più profondi che caratterizzano un'organizzazione e che ne rappresentano il capitale intellettuale [Gerli, 2002]: la duratura lealtà dei clienti, le relazioni di fiducia con i fornitori, le partnership, le reti, i valori, la cultura, la qualità del personale, la reputazione del marchio. Tra questi elementi un ruolo chiave è assunto dalla conoscenza, in quanto fattore strettamente legato al concetto di competenza; l'abilità di fare qualcosa infatti, presuppone che l'individuo possegga un qualche tipo di conoscenza su cui si basa tale abilità. Questo aspetto è messo in evidenza anche da Reggio, il quale afferma che "il costrutto della competenza presenta la caratteristica di tradurre in ambito professionale, organizzativo e sociale le conoscenze personali e collettive disponibili in un determinato momento e contesto" [Reggio, 2011, p.53]: ciò significa che la competenza rende la conoscenza visibile, socialmente riconoscibile, comunicabile ed apprezzabile.

Il ruolo rilevante assunto dalla conoscenza è da attribuirsi a una serie di nuovi elementi che caratterizzano il contesto in cui si trovano ad operare le imprese di oggi; dalla dematerializzazione dell'economia, ossia il fatto che i prodotti sono sempre più un concentrato di conoscenze e informazioni, all'affermazione di modelli organizzativi reticolari e di imprese virtuali e "connesse", all'elevata intensificazione delle spinte competitive con la conseguente enfasi sulla rapidità, sulla qualità, sul servizio e sulla tensione all'innovazione [Gerli, 2002]. La conseguenza è che si assiste ad una progressiva destrutturazione dei job, ossia ad una minore definizione dei ruoli dei soggetti, che porta a dare maggiore enfasi a tutte quelle che sono le caratteristiche personali di un individuo, che diventano così elementi indispensabili per raggiungere l'eccellenza nel lavoro.

È possibile distinguere la conoscenza in due forme: una forma esplicita, ovvero formalizzabile, e una forma implicita, cioè tacita, non esprimibile, la cui acquisizione dipende dalla partecipazione attiva del soggetto che apprende. In particolare ciò che si vuole mettere in evidenza è come l'importanza della conoscenza tacita, considerata nell'ambito del processo di creazione di nuova conoscenza, imponga una riconsiderazione dell'individuo, che diventa egli stesso la fonte del valore e del vantaggio competitivo [Gerli, 2002], assistendo così all'affermazione di una nuova critica centralità dell'individuo. Ciò comporta che per l'impresa diventi sempre meno importante ciò che un soggetto deve fare in termini di attività all'interno del job, e sempre più rilevante ciò che egli sa

fare, con un evidente riferimento alle sue caratteristiche individuali [Gerli, 2002]. Da qui nasce la necessità di riconoscere e gestire, in un'ottica di sviluppo, il patrimonio di queste peculiarità dei soggetti, al fine di un loro utilizzo in impresa coerente con il conseguimento di prestazioni organizzative elevate e con lo sfruttamento delle opportunità offerte dal contesto di riferimento.

A questo proposito Goleman, dopo aver svolto un'inchiesta presso i datori di lavoro statunitensi, sottolinea come un numero crescente di questi si lamenti della mancanza di abilità sociali tanto nei nuovi assunti quanto nei dirigenti più anziani; dallo studio è emerso infatti come per i datori che cercano nuovi dipendenti le capacità tecnico specialistiche siano considerate meno importanti della fondamentale capacità di imparare sul lavoro e di una serie di competenze riconducibili alla capacità di ascoltare e comunicare oralmente, alla capacità di adattarsi e di reagire in modo creativo a insuccessi e ostacoli, al dominio e alla fiducia di sé necessari per lavorare verso gli obiettivi, alle relazioni interpersonali, alla capacità di cooperare e lavorare in team e alle capacità organizzative [Goleman, 1998]; il chiaro riferimento è a tutto l'insieme di competenze trasversali che si ritiene rappresentino quel qualcosa in più in grado di fare la differenza a livello di performance individuale.

Arrivati a questo punto si ritiene utile riportare un ulteriore esempio che dimostra come il fatto di possedere competenze trasversali incida in modo oggettivamente positivo sulle prestazioni del singolo. L'esempio riguarda un esperimento attuato alla Stanford University dallo psicologo statunitense Walter Mischel (1972), che ha coinvolto due gruppi di bambini in età pre-scolare ed è noto come il "test delle caramelle" (*The Stanford marshmallow experiment*):

Il test consisteva nel lasciare soli i bambini in una stanza, uno alla volta, dopo che lo sperimentatore avesse lasciato una caramella di fronte a ciascuno di loro sul tavolo, dicendo che se non l'avessero mangiata subito, al suo ritorno avrebbero potuto riceverne un'altra.

Circa 14 anni dopo, durante l'ultimo anno di scuola superiore, i giovani che da bambini avevano mangiato subito la caramella furono confrontati con quelli che invece avevano aspettato e così ne avevano guadagnata un'altra. Dal confronto emerse come gli impulsivi avessero maggiori probabilità di soccombere allo stress, di irritarsi, di rimanere coinvolti nelle risse, e come fossero meno abili nel resistere alle tentazioni che li distraevano dal perseguimento dei loro obiettivi.

Quando i bambini partecipanti al test, divenuti adulti, entrarono nel mondo del lavoro, le differenze si fecero ancora più accentuate; coloro che da piccoli avevano resistito dal mangiare la caramella risultarono essere più capaci, in grado di concentrarsi meglio sul lavoro, più abili nell'instaurare relazioni autentiche, più fidati e responsabili, nonché dotati di un maggior autocontrollo nell'affrontare la frustrazione.

Al contrario, coloro che non avevano saputo resistere alla tentazione di prendere la caramella si rivelarono meno abili dal punto di vista cognitivo, meno competenti sul piano emotivo, distratti, poco flessibili, poco tolleranti e mancanti di autocontrollo.

I risultati di questo esperimento costituiscono un chiaro segnale di come la messa in atto di una competenza trasversale, nel caso particolare l'autocontrollo, risulti essere determinante per migliorare l'efficacia della mansione svolta; questo porta a sostenere come la "ricetta" per l'eccellenza sul lavoro sia sbilanciata a favore delle competenze di tipo trasversale e che gli individui che ne sono maggiormente dotati o sono più disposti ad apprendere tale tipo di competenze possono beneficiare di un vantaggio nel ricoprire determinate posizioni professionali.

Altro aneddoto significativo a testimonianza di quanto appena affermato, in riferimento al fatto cioè che possedere competenze trasversali incida sulla performance individuale di un soggetto in modo positivo, è offerto da Sternberg [Sternberg, 1997 in Goleman, 1998, p.36], psicologo statunitense e uno tra i maggiori studiosi attuali dell'intelligenza e dello sviluppo cognitivo.

L'esempio in questione prende a riferimento il caso di due studenti di Yale: Penn e Matt.

"Penn era brillante e creativo, esempio di quanto di meglio Yale avesse da offrire. Il suo problema era che lui stesso sapeva di essere eccezionale e quindi, come disse un suo professore, si comportava in modo "insopportabilmente arrogante". A dispetto delle sue capacità Penn era irritante, soprattutto per chi doveva lavorare con lui. Ciò nonostante, almeno sulla carta, era un tipo straordinario. Quando si laureò, ebbe molte offerte: tutte le più importanti organizzazioni operanti nel suo settore lo convocarono a sostenere un colloquio di assunzione; almeno fintanto che ci si limitava all'esame del suo curriculum, Penn era universalmente il migliore. Ma la sua arroganza emergeva fin troppo chiaramente, ed egli finì per ritrovarsi con una sola offerta di lavoro, da parte di una società di secondo piano.

Matt, un altro studente di Yale nello stesso campo di Penn, non era altrettanto brillante dal punto di vista accademico, ma era abilissimo nelle relazioni interpersonali: chiunque lavorasse con lui lo trovava simpatico. Matt si ritrovò con sette offerte di lavoro su otto colloqui sostenuti. In seguito continuò ad avere successo nel suo campo, mentre Penn perse il suo primo lavoro dopo due anni.

Penn non aveva ciò che Matt possedeva in abbondanza: Intelligenza Emotiva".

1.5. L'apprendimento delle competenze trasversali: il processo di cambiamento intenzionale e le cinque scoperte

Il termine "apprendimento" fa riferimento a un concetto vasto e multiforme, mancante di una definizione univoca, a causa del suo utilizzo in molteplici accezioni. Si utilizza questo termine per riferirsi all'acquisizione e alla padronanza di ciò che è già conosciuto di un argomento, all'allargamento e alla chiarificazione del significato della propria esperienza, ad un processo organizzato e intenzionale di verifica di idee che riguardano determinati problemi [Smith, 1982, p.34]. Il dizionario pedagogico di Bertolini (1996) definisce l'apprendimento (o l'apprendere) come "quel processo psichico che consente al soggetto di acquisire in forma durevole, ma non a seguito di fattori innati o di processi di maturazione di ordine chiaramente biologico, semplici abitudini o conoscenze e competenze anche molto complesse. Tale processo implica una serie di operazioni in cui intervengono molte facoltà umane quali la percezione, l'immaginazione, l'attenzione, l'associazione, la memoria ecc. E' legittimo affermare che l'apprendimento può realizzarsi per condizionamento, o per imitazione, o per intuizione o ancora per mezzo del cosiddetto problem solving o dell'attività".

Detto ciò è possibile sostenere che le competenze trasversali possono essere potenziate e quindi costituire oggetto di apprendimento, come affermato dallo stesso Goleman, il quale scrive come "l'Intelligenza Emotiva, a differenza del Quoziente Intellettivo (QI), che rimane in larga misura immodificabile, possa essere migliorata per tutta la vita" [Goleman, 1998, p.285].

Mentre le capacità puramente cognitive rimangono relativamente costanti, le competenze emotive possono infatti essere apprese in qualsiasi momento della vita; tutte le competenze trasversali possono quindi essere coltivate, con il giusto esercizio.

C'è da dire però che il livello di una determinata competenza trasversale che caratterizza alcune persone ha, senza dubbio, una componente innata, derivante da basi genetiche; tuttavia, a dispetto delle possibili differenze iniziali, tutti possono imparare a migliorare le proprie capacità naturali, qualunque sia il livello di partenza [Goleman, 2002].

Recenti studi dimostrano, inoltre, come le competenze trasversali, una volta apprese tramite specifiche modalità di cui si tratterà nel prosieguo del paragrafo, possano essere mantenute e conservate sul lungo termine, a differenza dell'effetto prodotto dalla maggior parte dei training dove, nell'arco di un periodo variabile dai tre ai sei mesi, il miglioramento immediato si esaurisce quasi completamente [Goleman, 2002].

Per apprendere una competenza di tipo trasversale non è però possibile ricorrere alle stesse metodologie utilizzate per l'apprendimento di una competenza tecnica, partendo dal presupposto

che l'addestramento tecnico è più semplice se paragonato a quello necessario allo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva, come sostenuto da Goleman (2002); per l'apprendimento di questo tipo di competenze entrano in gioco, infatti, aspetti legati alla modificazione comportamentale, al coinvolgimento dei circuiti emotivi e alla motivazione [Goleman, 1998].

Modificare le proprie abitudini è, infatti, un compito più difficile di quello che aspetta chi debba semplicemente aggiungere nuovi dati e concetti ai vecchi, e per questo l'apprendimento legato alle competenze trasversali richiede un cambiamento più profondo a livello neurologico, rappresentato dall'indebolimento dell'abitudine preesistente e dalla sua sostituzione con un'altra, migliore [Goleman, 1998].

Goleman sostiene come la comprensione di questo aspetto sia essenziale per trovare dei modi davvero efficaci da parte delle aziende per l'insegnamento delle competenze trasversali, tenendo conto anche del fatto che, quando si tratta di competenze di questo tipo, i programmi di formazione hanno in genere un effetto meno evidente, come emerso da diversi studi condotti su questo insieme di competenze, i quali hanno riscontrato un miglioramento osservabile pari solo al dieci per cento nel periodo compreso tra i tre e i diciotto mesi successivi al training [Goleman, 2002].

Quando si tratta di apprendere competenze trasversali destinate a durare nel tempo, la motivazione, l'impegno consapevole, l'approccio all'apprendimento e il coinvolgimento emotivo dei partecipanti giocano un ruolo fondamentale in quanto, come sostenuto dallo stesso Goleman "la gente impara ciò che vuole imparare" [Goleman, 1998].

Il potenziamento di questo tipo di competenze si realizza solo se si è animati da un desiderio sincero e se si mettono in atto sforzi mirati e consapevoli verso un cambiamento; un breve seminario non sarà di alcun aiuto, né tanto meno le abilità dell'EI possono essere apprese leggendo un manuale [Goleman, 2002].

A questo scopo Boyatzis (1982) ha elaborato un modello di apprendimento specifico per le competenze di tipo trasversale, che spiega come realizzare, nella pratica, un cambiamento autodiretto volto a migliorare, tramite il potenziamento di questo insieme di competenze, l'efficacia della performance individuale, conducendo alla nascita di veri e propri leader: è quello che lui definisce "processo di cambiamento intenzionale".

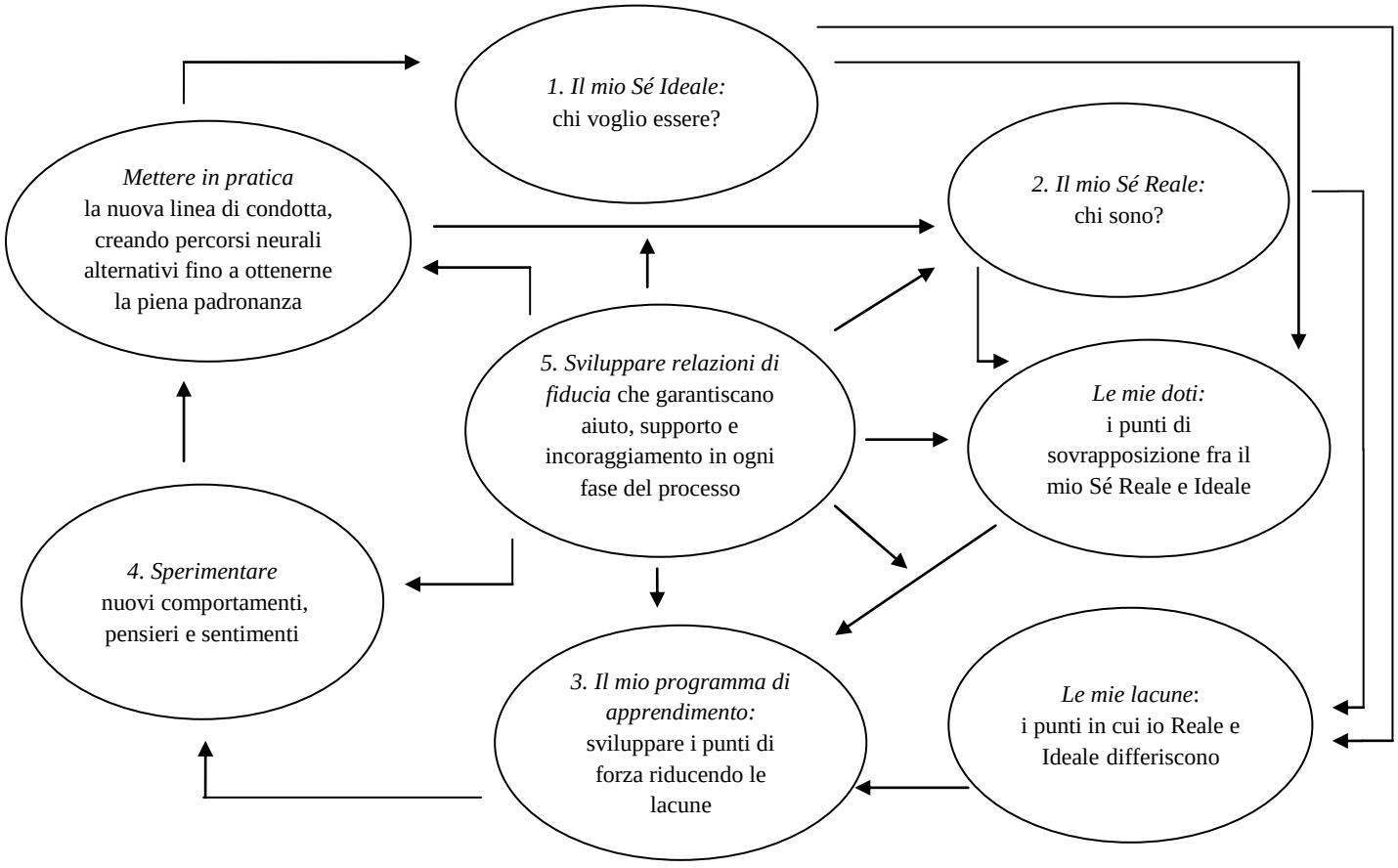
Tale processo inizia nel momento in cui sorge nell'individuo la consapevolezza che esistono in lui delle discontinuità, cioè dei momenti di scoperta espressi come palese divario tra come egli stesso vorrebbe essere e la realtà; queste scoperte lo conducono a impegnarsi a voler realizzare un cambiamento sostenibile e ad intraprendere un percorso di trasformazione personale.

Il processo comporta cinque scoperte, ognuna delle quali evidenzia una discontinuità, e il cui obiettivo è quello di trasformare ciascuna di queste in uno strumento per realizzare i cambiamenti

necessari alla creazione di un leader dotato di Intelligenza Emotiva [Goleman, 2002], sulla base delle 17 competenze trasversali descritte nel paragrafo precedente.

Non si tratta necessariamente di un processo lineare e uniforme bensì di un tipo di apprendimento ricorsivo, in cui i vari passaggi si susseguono secondo una sequenza caratterizzata di volta in volta da un diverso investimento di tempo ed energie e in cui i nuovi atteggiamenti e cambiamenti intervenuti man mano possono comportare modifiche delle aspirazioni, dei sogni, degli obiettivi, mettendo in luce così una nuova immagine di come l'individuo vorrebbe essere, descrivendo in questo modo un processo ciclico di crescita e adattamento ininterrotto [Goleman, 2002].

Figura 1.5. Teoria dell'apprendimento autodiretto di Boyatzis



Fonte: Boyatzis, McKee, 2006b

La prima scoperta riguarda il tema del Sé Ideale, vale a dire la definizione della persona che si vorrebbe essere, di ciò che si vorrebbe ottenere nella vita e nel lavoro; in pratica si tratta di circoscrivere la propria vision personale rispondendo alla domanda: "chi voglio essere?".

Questa presa di coscienza rappresenta il carburante che spingerà ad insistere nel lungo e difficile processo di cambiamento, e che ispirerà e motiverà l'individuo a portare a termine il suo percorso.

Nell'ambito di questa scoperta un ruolo fondamentale è assunto dai valori e dal modo in cui questi vengono rispecchiati attraverso il Sé Ideale; i valori, infatti, hanno un impatto sulla vita di ognuno in quanto determinano gli atteggiamenti e influenzano le decisioni e le azioni. Ciò che è rilevante a questo fine non sono tanto i valori intesi nel senso letterale del termine (famiglia, solidarietà, amicizia,...) quanto la filosofia che li sottende, intesa come "il modo di ogni persona di concepire i propri valori e di adottare, di conseguenza, un determinato stile di comportamento piuttosto che un altro" [Goleman, 2002].

Questo concetto è esemplificato da Goleman, che spiega come un professionista possa indicare nella famiglia il suo valore dominante ma ciò nondimeno trascorrere cinque giorni su sette lontano da quest'ultima per lavoro. In questo caso costui, sottolinea l'autore, riterrà di mettere in atto i propri valori provvedendo ai bisogni economici della sua famiglia, al contrario, invece, di un altro manager che potrebbe considerare lo stesso valore come dominante ma che, a differenza del primo, rinuncerebbe a una promozione per poter cenare a casa ogni sera con moglie e figli [Goleman, 2002].

Così ciascuna persona definisce il proprio Sé Ideale sulla base della concezione che ha dei propri valori, intesi come principi guida che orientano l'individuo in una prospettiva a lungo termine.

Un errore in cui si può facilmente incorrere in questa fase è quello di confondere il proprio Sé Ideale con il cosiddetto Sé Normativo, cioè con l'immagine di noi stessi che viene fornita dalle persone che ci circondano (genitori, coniuge, capi, insegnanti) e che identifica la persona che pensiamo di dover diventare. Goleman afferma come sia fin troppo facile confondere il Sé Normativo con il Sé Ideale e comportarsi di conseguenza in modo non autentico. Quello che accade è che il peso di responsabilità spinge l'individuo a percorrere una determinata strada, indipendentemente dal fatto che essa sia o meno in linea con i propri desideri; la conseguenza è che la persona agisce come sotto l'effetto di un anestetico, fino a non avvertire più la presenza del Sé Ideale, perdendo di vista i propri sogni, diventando insensibile alle passioni e trascurando di mettere in relazione gli obiettivi personali con le sue aspirazioni per il futuro [Goleman, 2002].

Un buon esercizio per aiutare una persona a definire il proprio Sé Ideale è quello di partire dall'individuazione dei cinque o sei principi più importanti che la orientano nella vita e nel lavoro, cercando di capire se si tratta di valori che effettivamente vengono messi in pratica, per poi passare alla descrizione delle attività e delle esperienze che si vorrebbero fare nella propria vita d'ora in avanti, e ancora immaginarsi nel futuro, sviluppando l'immagine di quello che più si spera e sogna siano il proprio lavoro e la propria vita un giorno.

Con il passare degli anni, tuttavia, i sogni e le aspirazioni delle persone cambiano, si evolvono, modificando le priorità di vita e di lavoro, con la conseguenza che anche il Sé Ideale diventa mutevole, contribuendo a dare un carattere di ciclicità al processo di apprendimento autodiretto, come sottolineato precedentemente.

L'aspetto che ogni individuo che intraprende questo percorso di cambiamento non dovrebbe mai perdere di vista è relativo al fatto che l'immagine ideale che si ha di sé stessi rappresenta l'espressione più profonda di ciò che si vorrebbe nella vita e, quindi, è fondamentale lasciare che sia lei a guidare le proprie decisioni, oltre che a dare la misura della propria soddisfazione [Goleman, 2002], partendo dal presupposto che essa costituisce la fonte principale della motivazione al cambiamento personale.

La seconda scoperta coincide con la presa di coscienza del proprio Sé Reale, cioè della persona che effettivamente si è, del proprio modo di agire e di come gli altri ci vedono, fornendo una risposta alla domanda "chi sono?".

Il confronto tra il Sé Reale e il Sé Ideale permette al soggetto interessato di identificare i propri punti di forza e di debolezza, nella misura in cui i primi derivano da una sostanziale congruenza o coincidenza tra come si è e come si vorrebbe essere, mentre i secondi scaturiscono da una discrepanza tra i due.

Si tratta di un passaggio fondamentale che richiede una profonda consapevolezza di sé, oltre a un certo coraggio per comprendere appieno sé stessi e realizzare che gli altri potrebbero vederci in un modo totalmente diverso da quello che ci saremmo aspettati, con il risultato di dover cambiare schemi di azione che hanno finora funzionato bene, abbandonando i vecchi comportamenti e atteggiamenti per sperimentarne di nuovi.

Goleman sostiene come sia questo il vero punto di partenza dell'apprendimento autodiretto; il momento, cioè, in cui si passano in rassegna da un lato le componenti di sé che si apprezzano e si vogliono preservare e, dall'altro, gli aspetti di sé che si vorrebbero cambiare o adattare alle nuove circostanze. A far scattare la disponibilità al cambiamento è appunto la consapevolezza di sé, ossia la capacità di percepire il rapporto tra quanto si vuole mantenere e quanto si deve, invece, sviluppare di completamente nuovo [Goleman, 2002].

Anche in questa fase c'è però la possibilità di andare incontro a inconvenienti che potrebbero rendere il processo di cambiamento ancora più complicato di quanto già non lo sia; spesso, infatti, cogliere la realtà della propria vita potrebbe non essere semplice in quanto i comportamenti determinati dall'abitudine si instaurano nell'inconscio di ogni persona, rendendo difficile comprendere come si è realmente, perché in un certo senso "offuscati" da routine e consuetudini; senza contare il fatto che ottenere dei feedback significativi da altre persone potrebbe non essere

così facile e per di più la realtà potrebbe essere dolorosa qualora ci si accorga di essere diventati una persona diversa da quella che si sarebbe voluto essere.

Può, inoltre, accadere di perdere il contatto con il proprio sé autentico, nel modo in cui si concentra l'attenzione in modo esclusivo sui propri punti deboli piuttosto che sui punti di forza.

Spesso, infatti, i programmi di formazione aziendale e i processi di valutazione dei manager commettono l'errore di dare per scontato che non valga la pena lavorare sul talento e sui punti di forza, per concentrarsi unicamente sulle aree di debolezza; come risultato le persone ricevono messaggi negativi e di mancata conferma delle proprie capacità, senza che venga posta alcuna attenzione sulle loro qualità. Questo atteggiamento genera una sensazione di negatività che intrappola le persone, sortendo possibili effetti di offesa, maltrattamento e risentimento, anziché di sostegno, motivazione e guida [Boyatzis e McKee, 2006a].

Per avere una visione precisa di sé il metodo più conosciuto è la valutazione a trecentosessanta gradi, che si basa sulla raccolta di informazioni provenienti da molte persone diverse che sono in relazione con il soggetto (colleghi, superiori, coniuge,...), con l'obiettivo di riuscire a ottenere un'immagine di sé il più completa possibile, grazie all'esame dei diversi punti di vista. Secondo Goleman affinché questo feedback possa rappresentare effettivamente l'immagine reale di un individuo devono sussistere due condizioni fondamentali: la prima riguarda il rapporto di interazione stabile tra il soggetto e i partecipanti alla valutazione, mentre la seconda stabilisce che l'individuo debba essersi necessariamente manifestato a queste persone [Goleman, 2002].

Altre indicazioni e esercizi utili per la scoperta del Sé Reale sono ricavabili da feedback sul comportamento, ottenuti, ad esempio, tramite registrazioni audio o video di attività o interazioni realizzate durante le sessioni di formazione, orientamento e coaching [Boyatzis e McKee, 2006a].

Utili sono anche i test psicologici che analizzano i valori, la filosofia e le motivazioni, così come le analisi tematiche del passato su elementi quali eventi, feedback e successi.

Affinché il cambiamento abbia successo occorre però fissare le tappe del miglioramento, giungendo così alla terza scoperta. E' necessario, giunti a questo punto, predisporre un piano d'azione che indichi giorno per giorno, in modo dettagliato, le novità da sperimentare, costruendo sui propri punti di forza, e avvicinandosi sempre più al proprio ideale [Goleman, 2002].

La domanda a cui il soggetto cerca di rispondere in questa fase è: "come posso sviluppare i miei punti di forza, riducendo al tempo stesso le mie lacune?".

Per dare una risposta a questo interrogativo Goleman fornisce alcune semplici indicazioni, utili nella definizione del proprio programma di apprendimento [Goleman, 2002]:

- gli obiettivi devono fare leva sui punti di forza di un soggetto, non sui punti deboli. Come evidenziato precedentemente, infatti, è importante per un soggetto raggiungere i

nuovi obiettivi lasciandosi guidare dai propri punti di forza, affinché assumano un ruolo di guida e sostegno durante il percorso, per evitare di andare incontro a uno stato generale di smarrimento;

- gli obiettivi devono essere quelli dell'individuo, non imposti da altri. Si tratta di un errore comune in quanto le persone spesso accettano di porsi determinati obiettivi di sviluppo perché un superiore, un mentore, un trainer o il coniuge li incoraggiano o li spingono a cambiare. Goleman sottolinea, però, che quanto più l'adesione agli obiettivi sarà personale, tanto più facile risulterà conseguirli; passione, speranza, motivazione personale costituiscono, infatti, elementi essenziali ai fini dell'apprendimento sostenibile;
- la pianificazione deve essere flessibile, ossia consentire a ciascuno di predisporsi al futuro in modo diverso; un unico metodo di "pianificazione" imposto dall'organizzazione si rivelerebbe infatti controproducente. Spesso, infatti, quando le persone seguono modelli imposti, i piani di apprendimento vengono di solito abbandonati. Quando si tratta di definire un programma utile per il futuro, non esistono ricette che funzionino indiscriminatamente per tutti; la ricerca ha dimostrato che si tratta di un processo molto personale; per questo è preferibile che ogni persona definisca il proprio stile di pianificazione sulla base della propria personalità e del proprio modo di essere;
- i piani formulati devono essere fattibili e aderire alla struttura e al ritmo della vita della persona: se un piano non si adatta al lavoro e alla vita dell'individuo è facile che questi lo abbandoni. Per risolvere il problema del dispendio di tempo necessario a raggiungere i nuovi obiettivi è importante decidere a che cosa dire "no" e interrompere alcune delle attività della propria vita, per lasciare spazio alle nuove. In alternativa, la persona può cercare di progettare il proprio piano d'azione in modo che esso sia parte integrante delle attività che sta già svolgendo. E' utile sottolineare, inoltre, come i piani di apprendimento che tracciano un percorso pratico e concreto siano quelli che producono i miglioramenti più consistenti. Così, ad esempio, per una persona impegnata a migliorare le proprie capacità oratorie (componente essenziale della comunicazione) alcuni obiettivi concreti potrebbero consistere nel tenere almeno due discorsi al mese, in un contesto formale, e chiedere di valutarli a un collega, nel filmarsi mentre si pronuncia un discorso e commentare il filmato insieme al proprio capo oppure nel confrontarsi con persone capaci di parlare in pubblico e di creare un clima disteso e interessato, cercando di capire come si preparano;

- i piani che non si addicono allo stile di apprendimento dell'individuo risulteranno demotivanti e ben presto non susciteranno più interesse. Ogni persona ha un proprio stile di apprendimento prediletto, ed è dunque ragionevole far leva su quest'ultimo, piuttosto che opporsi a esso o cercare di conformarsi a quello imposto da altri. La ricerca ha, infatti, dimostrato che il miglior modo per imparare è quello di impiegare modelli di apprendimento adatti alla propria persona. Per far fronte a questa esigenza Kolb ha formulato una gamma di stili di apprendimento: il "*Learning Style Inventory*" [kolb 1984 in Goleman 2002, p.239]. La raccolta evidenzia come gli stili più frequenti siano costituiti dall'esperienza concreta, intesa come momento per vedere e capire le cose in modo tangibile; dalla riflessione, sull'esperienza propria e altrui; dalla costruzione di modelli teorici, che si realizza collocando le proprie osservazioni in un contesto teorico che dia loro significato; dall'apprendimento per prova ed errore, puntando il focus sulla sperimentazione attiva e continua di nuovi approcci.

La quarta scoperta è la fase in cui si sperimentano e si mettono in pratica i cambiamenti desiderati, a livello di comportamenti, pensieri, sentimenti, fino a raggiungerne la piena padronanza.

Prima di capire come è possibile intraprendere questo processo è necessario, però, fare una premessa: le prime basi delle abitudini e del concetto di leadership di ogni soggetto cominciano sin da quando si è piccoli, nella misura in cui ogni persona osserva i comportamenti di coloro che rivestono ruoli guida nella propria vita: dagli insegnanti, ai genitori, agli allenatori, ai sacerdoti.

Questi modelli vengono appresi in modo silenzioso dal soggetto, che li metterà in pratica più avanti nel corso della sua vita, in seno ad associazioni, squadre sportive, gruppo di amici, comitati studenteschi, contesto lavorativo. Man mano che cresce, il soggetto integrerà quanto appreso da bambino con ulteriori modelli messi in atto dalle altre persone incontrate nell'arco della vita, ricorrendo a una forma di apprendimento che ha luogo, nella maggior parte dei casi, senza che l'individuo nemmeno se ne accorga. Si tratta del cosiddetto "apprendimento implicito", diverso da quello di tipo esplicito che si acquisisce, invece, nei corsi scolastici. Il rischio derivante da questo tipo di processo che si innesca in modo inconsapevole, è che le persone, nel corso della vita, assumano abitudini in modo casuale, imitando comportamenti osservati nelle persone prese a modello, oppure riproponendo quelli messi in atto in precedenza nei loro personali tentativi di leadership, con il risultato che si finisce per avere un patrimonio molto eterogeneo di abilità, derivanti dai più disparati contesti, esperienze o situazioni.

Come si è visto tuttavia, il miglioramento è possibile. Goleman suggerisce come, fornendo tre indicazioni fondamentali: prendere coscienza delle cattive abitudini, adottare consapevolmente comportamenti migliori, e ripeterli ogni volta che se ne presenti l'occasione, finché non diventano

automatici, cioè finché non se ne sia acquisita la completa padronanza a livello di apprendimento implicito [Goleman, 2002].

Ciò che occorre, quindi, per apprendere una competenza trasversale è la pratica: maggiore è la frequenza con la quale una particolare sequenza comportamentale viene ripetuta, maggiore sarà il rafforzamento di quel preciso comportamento a livello di circuiti neurali coinvolti [Goleman, 2002].

E' necessario modificare l'opzione predefinita del cervello, abbandonando le vecchie abitudini e creandone di nuove, tramite un processo che richiede un lungo periodo di esercizio, in modo da istituire e poi rafforzare le nuove vie neurali.

All'inizio il nuovo modo di pensare, di sentire e di agire verrà percepito come qualcosa di innaturale e saranno richiesti il massimo impegno e la massima concentrazione per trattenersi dal reagire in modo abituale; ma questi sforzi, a lungo andare, saranno premiati. Il risultato sarà, infatti, la totale padronanza della nuova abitudine, che può dirsi acquisita quando la nuova risposta si mantiene costante nel tempo.

E' interessante notare come spesso le persone diano poco peso alla fase di sperimentazione e pensino di essere cambiate solo quando hanno effettivamente introdotto il nuovo comportamento all'interno del contesto professionale o comunque in situazioni reali. Questo atteggiamento induce a bruciare i tempi, affrettandosi a mettere in pratica i nuovi comportamenti in contesti difficili, com'è appunto quello professionale. Così facendo si corre il rischio di scoraggiarsi, perché può essere pericoloso cercare di cambiare il proprio modo di agire all'interno di un contesto in cui la performance viene monitorata costantemente. Per questo è più sicuro fare pratica e sperimentarsi nell'ambito di contesti in cui ci si sente più protetti, in quanto il senso di sicurezza psicologica crea un'atmosfera in cui è possibile testare nuovi comportamenti e nuovi modi di pensare con un rischio relativamente basso di provare vergogna o imbarazzo. Questo è uno dei motivi per cui può essere utile ricorrere al coaching per manager. Un buon coach, infatti, offre un punto di vista esterno, dà feedback, orienta la persona e le permette di confrontarsi, il tutto all'interno di un ambiente sicuro e caratterizzato da riservatezza. Una volta acquisita buona padronanza del comportamento si può provare a metterlo in atto in contesti non protetti, come il lavoro o la vita familiare, iniziando un nuovo processo di perfezionamento continuo [Boyatzis e McKee, 2006a].

Un altro modo per creare opportunità di sperimentazione in cui esercitare i nuovi atteggiamenti è ricorrere all'esercizio mentale, che consiste nella capacità di formarsi una rappresentazione mentale dello stato ideale che si vuole raggiungere in una determinata situazione. Se, infatti, prima di mettere in pratica nuove competenze sul lavoro o nella vita si visualizzano le situazioni che potrebbero verificarsi, ci si sentirà poi meno impacciati al momento di attuarle e si migliorerà, inoltre, l'efficacia con la quale si apprendono le nuove competenze [Goleman, 2002].

Pertanto, sperimentare nuovi comportamenti e cogliere le possibilità di metterli in pratica dentro e fuori dal contesto professionale, così come ricorrere all'esercizio mentale, sono tutti espedienti validi per intraprendere la strada dell'effettivo cambiamento [Goleman, 2002].

Infine, la quinta scoperta è rappresentata dallo sviluppo delle relazioni, le quali rendono possibile il cambiamento, offrendo sostegno e fiducia. Questa discontinuità può collocarsi in qualsiasi momento del processo di apprendimento autodiretto, in quanto si ha la necessità di attingere continuamente dagli altri in tutte le fasi del processo, dalla definizione e affinamento del Sé Ideale, al suo confronto con la realtà, fino alla valutazione finale che attesta il progresso. Per l'apprendimento delle competenze trasversali, infatti, il rapporto con gli altri è essenziale: le altre persone aiutano a scoprire ciò che non si vede, a mettere alla prova le percezioni, a identificare doti e lacune e aiutano a capire come si sta procedendo. Le relazioni interpersonali offrono, inoltre, il contesto nel quale interpretare i progressi e comprendere l'utilità di ciò che si sta imparando [Goleman, 2002]. Goleman sottolinea, infatti, come, nonostante il modello sia chiamato "apprendimento autodiretto", non possa essere realizzato in solitudine, ma come, al contrario, senza il coinvolgimento degli altri non possano verificarsi cambiamenti duraturi [Goleman, 2002].

Questo aspetto è sottolineato anche da molti studi che hanno rilevato come lavorare in un gruppo positivo favorisca cambiamenti altrettanto positivi a livello individuale, soprattutto quando i rapporti si fondano sull'onestà, la fiducia e la sicurezza psicologica [Goleman, 2002, p.257].

Spesso per un soggetto, infatti, vedere che altri, in situazioni simili, superano le proprie inibizioni e accettano di mettersi in gioco e correre dei rischi, ha un effetto liberatorio, sprona a sperimentare [Goleman, 2002] e ad affrontare il percorso di cambiamento con maggiore motivazione e coraggio. Senza contare che le relazioni sociali possono rappresentare anche la più importante fonte di protezione da ricadute e ritorni alle precedenti abitudini comportamentali [Boyatzis e McKee, 2006a].

Quest'ultima scoperta, legata alla rilevanza dello sviluppo di relazioni, è interessante se ci si pone anche nella prospettiva delle aziende, cioè di coloro che si occupano di fatto di formare i manager, in quanto per l'organizzazione il beneficio sarà di gran lunga maggiore se la leadership si svilupperà anche al di là della dimensione individuale.

Da questo punto di vista, Goleman sostiene come molte siano le aziende che, nonostante abbiano assunto consapevolezza della rilevanza assunta dalle competenze di tipo trasversale per ottenere un miglioramento della performance aziendale, hanno commesso l'errore di sprecare immensi investimenti nel training e nello sviluppo, non considerando, invece, che il potenziamento di questo tipo di competenze passa attraverso la "comprensione degli elementi fondamentali della modificazione comportamentale" [Goleman, 1998].

Nonostante questo aspetto fondamentale, l'investimento nel potenziamento delle competenze trasversali da parte delle aziende è notevole, come testimoniato da un'analisi dell'I.S.F.O.L. sulle attività finanziate dai Fondi Paritetici Interprofessionali (F.P.I.)[7]. La tabella 1.10. evidenzia come, per quanto riguarda le tematiche formative, l'orientamento delle aziende tenda a privilegiare lo sviluppo delle competenze trasversali dei propri lavoratori. Si può notare che nel caso della formazione per i dirigenti si tratta di una tendenza fortemente consolidata, come dimostra il 37,6% dei Piani, cui seguono gli apprendimenti relativi ai temi della gestione aziendale (22,8%) e delle lingue straniere (19,3%). La formazione dei dipendenti, invece,è maggiormente orientata alla sicurezza nei luoghi di lavoro (24,0%), cui segue tuttavia lo sviluppo delle abilità personali (16,1%) [Francischelli, 2012].

Tabella 1.10. Frequenza delle diverse Tematiche formative nei Piani approvati dai Fondi per i Dirigenti e dagli altri Fondi nel periodo 2008-2010 (valori percentuali)

Tematiche	***Fondi per Dirigenti (%)***	***Altri Fondi (%)***	***Totale fondi (%)***
Conoscenza del contesto lavorativo	1,9	9,2	8,6
Contabilità, finanza	4,4	1,9	2,1
Dato non dichiarato	0,0	1,4	1,3
Gestione aziendale (risorse umane, qualità, ecc.) e amministrazione	22,8	11,0	11,9
Informatica	1,1	8,1	7,6
Lavoro d'ufficio e di segreteria	0,0	0,4	0,3
Lingue straniere, italiano per stranieri	19,3	13,2	13,6
Salute e sicurezza sul lavoro	2,2	24,0	22,4
Salvaguardia ambientale	0,9	1,7	1,6
Sviluppo delle abilità personali	37,6	16,1	17,8
Tecniche e tecnologie di produzione dell'agricoltura, della zootecnica e della pesca	2,6	0,2	0,4
Tecniche e tecnologie di produzione della manifattura e delle costruzioni	2,1	7,4	7,0
Tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi economici	0,3	0,5	0,5
Tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi sanitari e sociali	0,0	1,3	1,2
Vendita, marketing	4,8	3,6	3,7
TUTTE LE TEMATICHE	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborazione I.S.F.O.L. - Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua su dati del Sistema permanente di monitoraggio delle attività finanziate dai F.P.I.

[7] I Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua sono organismi di natura associativa promossi dalle organizzazioni di rappresentanza delle Parti Sociali attraverso specifici Accordi Interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale. Attualmente esistono ventuno Fondi di cui tre dedicati ai Dirigenti. I Fondi Paritetici Interprofessionali finanziano piani formativi aziendali, settoriali e territoriali, che le imprese in forma singola o associata decideranno di realizzare per i propri dipendenti [www.isfol.it].

1.6. Lo sviluppo delle competenze nel contesto dell'education

L'importanza evidenziata dalle numerose ricerche empiriche sul ruolo assunto dalle competenze trasversali per una migliore efficacia della performance, individuale e di gruppo, nel contesto lavorativo porta a sottolineare un altro importante tema, legato allo sviluppo di tali competenze in ambito educativo.

Si è visto come l'approccio comportamentale di Boyatzis e Goleman permetta di definire un processo di apprendimento legato alle competenze e come ciò sia possibile mettendo in atto un percorso individuale di cambiamento legato ad aspetti comportamentali e richiedente, per un efficace sviluppo, un lungo periodo di sperimentazione.

Alla luce di ciò, appare fondamentale sottolineare come lo sviluppo delle competenze trasversali, oltre ad avvenire tramite l'esperienza lavorativa, possa avvenire anche tramite esperienze formative messe in atto dalle università e dagli istituti superiori.

L'*higher* e *l'high education* devono essere in grado, infatti, di fornire le competenze necessarie agli studenti per affrontare al meglio il proprio futuro lavorativo [Progetto Tuning, UE, 2000], affinché possano diventare manager efficaci, collaborativi e di successo, ossia soggetti sicuri di sé, capaci di gestire non solo il rischio ed i cambiamenti, ma anche le relazioni e, di conseguenza, le persone [Sturges, Simpson & Altman, 2003].

La rilevanza di un approccio allo sviluppo delle competenze in ambito *high education* è stato sottolineato da numerosi autori [Broberg *et al*., 2001; Fitzpatrick e Deehan, 1999; Petrides, Frederickson e Furnham, 2004; Jang e Kim, 2004] tra cui Villa Sànchez (2008) che, dopo aver sottolineato il ruolo delle competenze trasversali come *key skills*, afferma la necessità di includere l'apprendimento di tali competenze all'interno dei percorsi formativi degli istituti superiori, soprattutto con propositi legati al miglioramento delle tecniche di insegnamento e allo studio e alla valutazione dei comportamenti dei ragazzi.

Dalla metà degli anni Novanta, anche l'Unione Europea si è sempre più interessata al tema delle competenze, ritenendole centrali per l'istruzione, l'educazione, la formazione permanente e il lavoro, nella prospettiva della valorizzazione del "capitale umano" come fattore primario dello sviluppo [Da Re, 2009].

In particolare nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 28 maggio 2004 si insiste sulla questione del riconoscimento dell'apprendimento di tipo formale e informale per costruire la competenza. Nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006 vengono, inoltre, enunciate in maniera definitiva le 8 competenze chiave per la realizzazione e lo sviluppo personali,

la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, che le istituzioni scolastiche hanno il compito di far acquisire.

Esse sono:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Tra queste un ruolo di primo piano è assegnato alle competenze di tipo trasversale, tra cui lo spirito d'iniziativa e le competenze sociali, considerate queste ultime le più rilevanti, senza le quali nessun'altra competenza può ritenersi costruita. Esse includono "competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificata, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario".

Nello specifico la competenza sociale comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero, inoltre, distinguere tra la sfera personale e quella professionale. La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità.

La competenza spirito d'iniziativa e imprenditorialità si riferisce, invece, alla capacità di tradurre le idee in azione e comprende la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. La conoscenza necessaria a tal fine comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche. Le abilità essenziali legate a tale competenza concernono una gestione progettuale proattiva, che comprende, ad esempio, la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione, la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi.

Occorre, inoltre, la capacità di discernimento e di identificazione dei propri punti di forza e di debolezza.

Alcuni studiosi sostengono come la competenza si possa apprezzare solamente in contesto lavorativo o di vita, poiché solo lì vi sarebbero i problemi veri su cui mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali e dimostrare il "sapere agito". Tale considerazione ha un aspetto di verità, nel senso che la scuola è una sorta di laboratorio, dove anche le esperienze concrete si applicano a situazioni "in vitro", in qualche modo simulate. Tuttavia anche a scuola è possibile strutturare situazioni in cui gli allievi, in gruppo o individualmente, debbano assumere iniziative, realizzare compiti significativi, affrontare e gestire situazioni complesse. Ciò che comunque è senz'altro vero, è che la competenza in sé stessa non esiste, fino a quando non viene agita in contesto significativo [Da Re, 2009].

Lo scopo che si prefigge il presente elaborato vuole essere, allora, quello di individuare e proporre una metodologia didattica che, agendo a livello di comportamenti sulla base di quanto sostenuto da Boyatzis, permetta ai ragazzi delle scuole superiori di sviluppare e apprendere le competenze legate all'Intelligenza Emotiva che, come si è visto, risultano essere, in un contesto come quello attuale caratterizzato da elementi di notevole complessità, prerogativa fondamentale per l'accesso al mondo del lavoro; questo alla luce del fatto che oggi il compito specifico della scuola è quello di fornire metodi per acquisire conoscenza, per organizzarla in sistemi significativi e per contestualizzarla nell'esperienza [Da Re, 2009].

Secondo la Commissione Europea compito delle scuole dovrebbe essere quello di sviluppare nei giovani la motivazione, le capacità di imparare ed apprendere le conoscenze di base e le attitudini sociali, considerando che la separazione tra istruzione e formazione professionale diventa sempre meno evidente, come affermato dalla stessa Commissione (1995). La Commissione del Parlamento europeo (2009) ha anche pubblicato, attraverso il forum del dialogo imprese-università, una comunicazione con l'invito a rafforzare il legame tra imprese e università, con l'obiettivo di consolidare l'Europa come società basata sulla conoscenza.

La necessità dell'introduzione delle *soft skills* nel contesto dell'education è vista anche alla luce dei possibili benefici e vantaggi che possono derivare dal fatto di introdurre in tale ambito un approccio basato sulle competenze; benefici che interessano non solo gli studenti, ma anche le imprese e, di conseguenza, la società in generale.

Si è precedentemente sottolineato come il mercato del lavoro, in ambito internazionale, abbia avanzato critiche inerenti all'evidente gap tra quanto viene insegnato in ambito universitario e quanto, invece, il mondo del lavoro richiede e necessita [Elmuti, 2004]. Le istanze, tuttavia, non derivano solo dal mercato internazionale ma anche da quello nazionale. Le ricerche condotte dal Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e Didattica (C.A.R.E.D.) dell'Università di Genova, relative all'attuazione, in Italia, della laurea a due livelli, hanno mostrato che le principali

problematiche inerenti l'occupazione dei laureati non sono legate al possesso della laurea bensì alla carenza di competenze trasversali. Coloro che assumono i laureati universitari ritengono, infatti, che essi posseggano conoscenze disciplinari adeguate, e in molti casi ottime, ma siano al contempo privi di molte competenze indispensabili per inserirsi in un sistema aziendale, sia di produzione sia di servizi. Tra queste competenze sono abitualmente citate anzitutto la capacità di lavorare in gruppo e quella di comunicare efficacemente [C.A.R.E.D, 2013]. Busana e Banterle (2008), inoltre, in un lavoro di ricerca curato per l'Università degli Studi di Trieste, hanno rilevato come i datori di lavoro ritengano che ai giovani laureati debbano essere fornite le capacità comunicative e di ascolto, sia in vista del raggiungimento degli obiettivi nei tempi prefissati, sia verso un efficace *public speaking* e come debbano essere altresì fornite le *skill* per riuscire ad integrarsi ed adattarsi ai diversi contesti.

Alla luce di queste considerazioni si ritiene, a maggior ragione, che l'acquisizione delle competenze di tipo trasversale da parte degli studenti debba essere prerogativa non solo delle istituzioni universitarie ma anche, e prima di tutto, degli istituti superiori, il diploma di alcuni dei quali consente l'accesso immediato al mondo del lavoro. Sarebbe pertanto opportuno e auspicabile che questo tipo di competenze cominciasse ad essere insegnato in tutta la durata del percorso di studi, anche in virtù del fatto che, come sottolineato, questo processo di apprendimento richiede tempi lunghi, disponibilità alla sua applicazione e costanza nella sperimentazione.

I vantaggi che le imprese trarrebbero dall'introduzione nel sistema scolastico dell'insegnamento delle competenze trasversali si tradurrebbero in un notevole risparmio nei costi di formazione, in una maggiore flessibilità dei nuovi assunti e in una loro maggiore disponibilità al cambiamento, oltre che nella consapevolezza di poter disporre di manager in grado di guidare l'impresa affrontando le nuove realtà che il contesto contemporaneo presenta.

L'utilizzo di un metodo basato sulle competenze implica, inoltre, una modifica dei metodi di insegnamento e di accertamento del profitto normalmente utilizzati in un corso di studi [Progetto Tuning, UE, 2000] e va ad incidere anche sul ruolo stesso rivestito dagli studenti, i quali divengono parte attiva del processo di apprendimento e a cui viene riconosciuta una effettiva centralità. Lo studente viene condotto a riflettere su se stesso, sui propri punti di forza e debolezza ed elabora assieme al docente una strategia di miglioramento, nell'ambito di un processo individuale e personalizzato di sviluppo. Tramite una didattica per competenze agli allievi vengono forniti gli strumenti per diventare persone competenti capaci di mobilitare le migliori risorse personali, cognitive e metodologiche in tutti i contesti dell'esistenza, in autonomia e responsabilità, quindi al servizio dello sviluppo di sé, ma anche della comunità [Progetto Tuning, UE, 2000]. Il contesto dell'*education* appare, quindi, necessario per incentivare lo sviluppo delle competenze emotive,

sociali e cognitive, oltre che per fornire agli studenti la possibilità di uno sviluppo psicologico personale in termini di capacità intrapersonali ed interpersonali [Jaeger, 2003].

1.7. Conclusioni

Il presente capitolo ha posto l'attenzione sul significato e sulla portata delle competenze trasversali ed in particolare sul tema dell'Intelligenza Emotiva, per introdurre infine il tema delle competenze trasversali nel contesto dell'*education*.

Inizialmente è stata posta l'attenzione sull'importante ruolo assunto dalle competenze trasversali come nuova misura dell'eccellenza, definite come abilità di carattere generale che permettono l'esecuzione di azioni efficaci in diversi contesti lavorativi [Allen, Remaekers e Van Der Velden, 2005], evidenziando successivamente il contributo fornito in questa direzione da McClelland (1973) e, dopo di lui, da Boyatzis (1982) che fornisce la definizione di competenza generalmente accolta dalla letteratura accademica: "caratteristica intrinseca individuale causalmente correlata ad una performance efficace o superiore in un'attività lavorativa, misurabile sulla base di un criterio prestabilito" (Boyatzis, 1982). È stato sottolineato il contributo fornito sul tema dagli Spencer (1993), che ha permesso di classificare le competenze trasversali alla stregua di competenze distintive, differenziandole dalle competenze tecniche che invece rappresentano competenze di soglia. E' stato riportato anche quanto sostenuto dall' I.S.F.O.L. in materia, in riferimento al crescente peso che le competenze trasversali stanno assumendo in molti e differenti contesti. Dopo di che il focus è stato rivolto al concetto di *Emotional Intelligence* (EI), emerso come elemento chiave per il raggiungimento del successo nella prestazione lavorativa e basato sulla relazione tra due importanti costrutti, quello dell'intelligenza e quello delle emozioni. Dopo aver brevemente spiegato le origini di tale termine, sono stati riportati i principali contributi relativi al concetto di EI.

Il primo è quello di Mayer e Salovey (1990) e del loro *Modello di Abilità*, che definisce l'Intelligenza Emotiva come insieme di abilità mentali e cognitive, classificandole in 4 categorie sulla base di un *Modello a Quattro Rami*, e permette di misurare il livello di EI posseduto ricorrendo a specifici strumenti di performance: la MEIS e il MSCEIT, di cui sono state riportate le principali caratteristiche. A partire dal concetto di EI così come teorizzato da Mayer e Salovey, Shutte *et al.* (1998) elaborano un nuovo modello che permette di valutare l'Intelligenza Emotiva secondo un approccio di tipo processuale, ricorrendo allo strumento del SUEIT. Il secondo contributo preso in esame è quello di Bar-On (1997) sull'Intelligenza Sociale-Emotiva, che definisce l'EI in termini di tratti della personalità per far fronte alle pressioni dell'ambiente esterno e il cui strumento di valutazione del livello di Emotional Intelligence è l'EQ-i, che si basa sull'analisi

di 5 specifiche dimensioni legate all'EI. Il terzo contributo a cui si fa riferimento è quello di Boyatzis (2009), che definisce l'Intelligenza Emotiva in termini di competenze associate alla manifestazione di un comportamento. L'autore classifica le competenze distintive di una performance superiore rispetto alla media in 3 categorie: competenze dell'Intelligenza Emotiva, dell'Intelligenza Sociale e dell'Intelligenza Cognitiva. Focalizzandosi sulle competenze emotive gli strumenti di *assessment* presi in esame sono l'ECI-360, l'ESCI e l'ESCI-U (2009); nel capitolo si è fatto riferimento in particolare a quest'ultimo riportando i 5 cluster di competenze dell'EI con i relativi indicatori comportamentali. Un ulteriore rilevante contributo è da attribuirsi a Petrides e Furnham (2000), i quali introducono la distinzione tra *Ability EI* e *Trait EI* in relazione al tipo di strumento di misurazione dell'EI utilizzato, di performance piuttosto che di auto-valutazione. Il passo successivo consiste nella spiegazione delle motivazioni che conducono, nell'ambito della presente analisi, ad adottare l'approccio di Boyatzis, in quanto in grado di definire un processo di apprendimento relativo alle competenze trasversali orientato sui comportamenti.

Il paragrafo successivo affronta il tema della relazione tra competenze trasversali e performance lavorativa, riportando come numerosi studi suggeriscano che soggetti altamente competenti siano in grado di intraprendere azioni adeguate al contesto e alle emozioni in gioco, al fine di raggiungere elevati livelli di job performance, che permettono di migliorare non solo la performance individuale e quella di gruppo, ma anche le relazioni tra pari e con i propri superiori. È stato evidenziato come il carattere di trasversalità di tali competenze le renda spendibili non solo nel contesto lavorativo ma anche in molti altri ambiti, da quello militare, a quello del *Service Encounter*, a quello *dell'Health Care*, a quello universitario e scolastico. Sono stati presi in esame alcuni articoli della letteratura scientifica che evidenziano il legame tra competenze trasversali e performance lavorativa individuale e organizzativa, ed è stato successivamente svolto un particolare riferimento al legame tra Intelligenza Emotiva e leadership, sottolineando come le competenze emotive siano in grado di influenzare positivamente le azioni dei soggetti assunti al ruolo di leader. A seguire è stata condotta una breve analisi delle motivazioni che hanno indotto molte imprese a focalizzare l'attenzione sulle competenze trasversali, come caratteristiche in grado di incidere, nell'attuale contesto, sulla determinazione del vantaggio competitivo, individuando 3 cause principali: l'evoluzione della tecnologia, la mobilità nel lavoro e la disoccupazione [Rey, 2003].

Successivamente è stata concentrata l'attenzione sul tema dell'apprendimento delle competenze trasversali, evidenziando la motivazione e l'impegno sottostanti necessari per affrontare un percorso di miglioramento e sviluppo di questo tipo, che permette di ottenere risultati stabili e duraturi nel tempo. Si è preso a riferimento il processo di apprendimento autodiretto teorizzato da Boyatzis

(1982) per le competenze di tipo trasversale, analizzando le 5 scoperte su cui si basa tale modello: il Sé Ideale, il Sé Reale, il piano di azione, la sperimentazione e lo sviluppo di relazioni di fiducia.

L'ultimo paragrafo è dedicato a sottolineare l'importanza assunta dalle competenze nel contesto dell'education, riportando anche i contributi offerti dall'Unione Europea in questa direzione. In particolare si evidenzia l'esigenza di inserire le competenze trasversali nei contesti di *high education*, constatata la necessaria continuità della sperimentazione e la lunga durata del processo di apprendimento, e si individuano, infine, i benefici derivanti dall'acquisizione di tali competenze, sia per quanto riguarda le imprese che gli studenti stessi.

CAPITOLO 2

LO STATO DELL'ARTE DELLE APPLICAZIONI DEI MODELLI DI COMPETENZA NEL CONTESTO DELL'HIGH SCHOOL

SOMMARIO: 2.1. Introduzione - 2.2. Il metodo di ricerca utilizzato - 2.3. L'evoluzione della ricerca sulle competenze - 2.4. L'unità di analisi e gli strumenti di rilevazione - 2.5. Le competenze misurate - 2.6. I modelli teorici di riferimento e gli strumenti per la misurazione delle competenze - 2.7. Le variabili misurate - 2.7.1. Le variabili di input - 2.7.2. Le variabili di output - 2.8. Principali risultati ottenuti dall'analisi bibliografica - 2.9. Limiti dell'analisi bibliografica - 2.10. Conclusioni

2.1. Introduzione

Sulla base di quanto emerso nel capitolo precedente in merito alla rilevanza di un approccio per competenze nel contesto dell'*high education,* il presente capitolo mira a fornire una visione d'insieme dello stadio di sviluppo della letteratura accademica sul tema delle competenze relative all'ambito dell'*high school,* attraverso un'analisi della bibliografia che ha studiato questa tematica dal punto di vista empirico.

Ciò consentirà di chiarire quali sono i traguardi a cui è giunta la ricerca scientifica, mettendo in evidenza i temi attuali attorno ai quali ruota il dibattito degli esperti. L'analisi permetterà, inoltre, di individuare le possibili direzioni verso le quali la ricerca si sta muovendo e si muoverà nei prossimi anni.

Il risultato di questa rassegna fornirà una base di partenza per l'analisi del progetto empirico che verrà illustrato nel terzo capitolo.

2.2. Il metodo di ricerca utilizzato

Al fine di rendere la rassegna degli articoli accademici il più esauriente possibile, si è proceduto nella ricerca seguendo alcuni steps. In primo luogo, si è utilizzato un motore di ricerca generica a disposizione degli studenti di Ca' Foscari denominato "multiricerca" che raccoglie articoli da periodici e riviste, libri elettronici e tesi di laurea attinenti alle seguenti aree di studio: economia, lingue, scienze e scienze umanistiche. Si è ritenuto opportuno non limitare la ricerca alla sola area economica in quanto la tematica dell'*education* tocca diverse discipline e di conseguenza gli articoli potrebbero essere catalogati anche nelle altre aree scientifiche. Il motore di ricerca restituisce

risultati provenienti dalle seguenti banche dati: Article First, Ingenta Connect, JStor, MLA International Bibliography, OAister, SCOPUS, SpringerLink, Web Of Science e Wiley Interscience Journal. Successivamente è stato interrogato un database bibliografico messo a disposizione dall'Università Cà Foscari, "*Business Source Complete*", che contiene indici e *abstracts* degli articoli pubblicati su più di 4900 pubblicazioni internazionali di management, marketing, economia aziendale e finanza. Il Database include il full-text di circa 3800 pubblicazioni, di cui circa 2000 riviste "peer-reviewed". Data la varietà di termini con i quali in letteratura ci si riferisce alle competenze, si è deciso di compilare una lista di *key words* che potessero permettere di individuare il maggior numero possibile di articoli scientifici attinenti alla misurazione delle competenze nel contesto dell'high school. Le parole chiave che sono state utilizzate sono le seguenti: "competencies", "development competencies", "competency-based education", "emotional intelligence", "emotional competence", "capabilities", "skills" sempre seguite dalle parole "high school" oppure "high education" per limitare la ricerca all'ambito delle scuole superiori. Tra le parole chiave sono stati volutamente inclusi i termini "skills" e "capabilities" oltre a "competencies" in quanto spesso nella letteratura anglosassone esiste una sovrapposizione tra questi termini. Le parole chiave sono state cercate sia all'interno del titolo dell'articolo, sia dell'abstract che del full text, senza porre limiti in termini di anno di pubblicazione o di fonte. Successivamente la ricerca è stata ripetuta facendo uso di termini relativi ai possibili strumenti di misurazione utilizzati dai ricercatori come ad esempio "MSCEIT", "EQ-i", "ESCI-U" sempre abbinando i termini alle diciture "high school" o "high education".

Gli articoli emersi da questa ricerca sono stati selezionati sulla base della coerenza tra parametri immessi e titolo e, nella maggior parte dei casi, tra coerenza dell'abstract e scopo della *review*.

Ai fini della presente ricerca sono stati individuati 3 criteri di inclusione, sulla base dei quali sono stati selezionati tutti gli articoli. Gli studi dovevano includere:

1. la valutazione/misurazione delle competenze e dell'Intelligenza Emotiva nel contesto dell'high school;
2. la raccolta e l'analisi di dati empirici: sono stati pertanto esclusi gli articoli che contengono solo approcci teorici;
3. il tema della misurazione delle competenze e dell'Intelligenza Emotiva sia come focus principale che come focus secondario (per evitare di trascurare qualche importante risultato ottenuto).

Attraverso questo lavoro di ricerca sono stati individuati 106 articoli; tra questi non è stato possibile accedere attraverso la rete di ateneo a 15 articoli e altri 17 sono stati scartati per i seguenti motivi: 7 studi si basavano su un campione costituito da studenti sia di scuola primaria che di scuola

secondaria, 3 contenevano un approccio puramente teorico, 2 si riferivano alla valutazione delle competenze degli insegnanti, 2 facevano riferimento all'auto-efficacia ma senza una misurazione delle competenze, 1 conteneva una meta-analisi, 1 comprendeva una *review* di studi nel contesto high education in 24 paesi diversi e 1 si basava su un campione di studenti di età compresa tra 17 e 20 anni frequentanti un corso introduttivo per accedere alla facoltà di psicologia.

Questo lavoro di selezione ha portato ad un totale di 74 articoli, riassunti nella tabella 2.1.

Tabella 2.1. Frequenze articoli per journal

Titolo journal	N° articoli	Autori
Personality and Individual Differences	18	(Bratko, Chamorro-Premuzic, & Saks, 2006); (Di Fabio & Palazzeschi, 2009); (Leeson, Ciarrochi, & Heaven, 2008); (Parker, Creque Sr., Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, & Hogan, 2004); (Parker, Marjorie, Hogan, Eastabrook, Oke, & Wood, 2006); (Parker, Taylor, Eastabrook, Schell, & Wood, 2008); (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004); (Siu, 2009); (Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano, & Cole, 2013); (Charbonneau & Nicol, 2002); (Ciarrocchi, Chan, & Bajgar, 2001); (Davis & Humphrey, 2012a); (Extremera, Duràn, & Rey, 2007); (Luebbers, Downey, & Stough, 2007); (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski; 2004); (Salguero, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2012); (Wong & Ang, 2007); (Parker, Austin, Hogan, Wood, & Bond, 2005)
Journal of Adolescence	10	(Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013); (Davis & Humphrey, 2012b); (Gower, Shlafer, Polan, McRee, McMorris, Pettingell, & Sieving, 2014); (Jolliffe & Farrington, 2011); (Lomas, Stough, Hansen, & Downey, 2012); (Wölfer, Cortina, & Baumert, 2012); (Ciarrochi, Heaven, & Supavadeeprasit, 2008); (Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger, & Dennison, 2001); (Nilsen, Karevold, Røysamb, Gustavson, & Mathiesen, 2013); (Zimmermann, 2006)
Procedia - Social and Behavioral Sciences	7	(Joibari &Mohammadtaheri, 2011); (Maryam, Mohamadi, Davoudb, Ghiasvand, Zahrac, Bahrami, & Somayehd, 2011); (Yazici, Seyis, & Altun, 2011); (Pieterse & Quilling, 2011); (Khajehpour, 2011); (Raluca Matei & Dumitrescub, 2012); (Nãstasã & Sala, 2012)
Psicothema	3	(Márquez, Martín, & Brackett, 2006); (Sandoval, Lemos, & Vallejo; 2006); (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey; 2006)
Journal of Adolescent Health	3	(Räty, Larsson, Söderfeldt, & Wilde Larsson, 2005); (Kim, Guerra, & Williams, 2008); (Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, FernÂndez-Berrocal, & Balluerka, 2012)
Intelligence	2	(Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005); (Amelang, Steinmayr, 2006)
European Child & Adolescent Psychiatry	2	(Broberg, Ekeroth, Gustafsson, Hansson, Hägglöf, Ivarsson, & Larsson, 2001); (Heyerdahl, Kvernmo, & Wichstrøm, 2004)
Learning and Individual Differences	2	(Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, Whiteley, 2012); (McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham, & Vince, 2014)

Asian Journal of Psychiatry	1	(Sahar & Tariq, 2011)
British Journal of Developmental Psychology	1	(Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007)
Children and Youth Services Review	1	(Marinkovic & Backovic, 2006)
Comprehensive Psychiatry	1	(Honkalampi, Tolmunenc, Hintikkad, Rissanena, Kylmäe, & Laukkanenc, 2009)
Computers in Human Behavior	1	(Campello de Souza, Xavier de Lima e Silva, & Roazzi, 2010)
Cyber Psychology & Behavior	1	(Engelberg & Sjöberg, 2004)
Eur J Psychol Educ	1	(Salguero, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2012)
European Psychiatry	1	(Farahati, Mahdavian, & Agahi, 2011)
Great Lakes Herald Journal	1	(Zubin, Premarajan, & Shukla, 2008)
Human Relation	1	(Oyesojl, Adeyinka, & Adedeji, 2007)
International Journal of Clinical and Health Psychology	1	(Balluerka, Aritzeta, Gorostiaga, Gartzia, & Soroa, 2013)
International Journal of Educational Development	1	(Jang & Kim, 2004)
International Online Journal of Educational Sciences	1	(Yüksel & Geban, 2014)
Investigación Educativa	1	(Moscoso, 2009)
Journal of Affective Disorders	1	(Karukivi, Hautala, Kaleva, Haapasalo-Pesu, Liuksila, Joukamaa, & Saarijärvi, 2010)
Journal of Applied Developmental Psychology	1	(Krahé & Möller, 2010)
Journal of Career Assessment	1	(Di Fabio & Kenny, 2012)
Journal of Personality Assessment	1	(Huges, Galbraith, & White, 2011)
Journal of Psychosomatic Research	1	(Joukamaa, Taanila, Miettunenc, Karvonenc, Koskinend, & Veijola, 2007)
Journal of Vocational Behavior	1	(Kuijpers, Meijers, & Gundy, 2011)
Leadership Quarterly	1	(Zacharatos, Barling, & Kelloway, 2000)

Management, Knowledge and Learning	1	(Chandana & Ishanthi, 2012)
Parenting Style and Adolescent Adjustment	1	(Lamborn & Mounts, 1990)
Psychological Assessment	1	(Kun, Urbán, Paksi, Csóbor, Oláh, & Demetrovics, 2012)
Psychological Science	1	(Twenge & Campbell, 2008)
Social Psychology of Education	1	(Paulsen, Bru, & Murberg, 2006)
Theory Into Practice	1	(Frydenberg, 2004)
TOTALE	74	

Fonte: personale elaborazione

Lo step successivo si è svolto catalogando gli articoli ciascuno con un codice numerico identificativo in un foglio di lavoro di Microsoft Excel, e riportando le informazioni rilevanti di ogni studio relative alla ricerca (anno di pubblicazione e luogo in cui lo studio è stato implementato), all'unità di analisi (numerosità del campione e suddivisione in maschi e femmine), allo strumento di rilevazione, all'oggetto di analisi (tipologia di competenze misurate e relativo modello utilizzato), alle variabili coinvolte (input e output), ai risultati ottenuti e ai limiti della ricerca (Appendici A1, A2 e A3).

2.3. L'evoluzione della ricerca sulle competenze

La tabella 2.1. riporta i titoli dei *journal* in ordine decrescente rispetto al numero di articoli individuati all'interno di ognuna; come si può notare i 74 articoli individuati sono suddivisi in 35 journal.

Il journal dal quale è stata selezionata la maggior parte degli articoli (n=18) è *Personality and Individual Differences*, periodico dedicato alla pubblicazione di articoli sperimentali ma anche articoli di tipo teorico e review, che mira ad integrare i principali fattori della personalità con paradigmi empirici provenienti dalla psicologia (sperimentale, criminale, educativa, clinica) e a cercare una spiegazione per le cause e le principali determinanti (genetiche e ambientali) delle differenze individuali nei concetti che derivano da queste discipline. A seguire si trova il *Journal of Adolescence* dal quale sono stati ricavati 10 articoli. Si tratta di una rivista internazionale multidisciplinare che affronta questioni di importanza professionale e accademica in materia di sviluppo adolescenziale, il cui obiettivo è quello di incoraggiare la ricerca e promuovere buone

prassi attraverso la pubblicazione di studi empirici e clinici, di rassegne integrative e dei progressi della letteratura sul tema. Altri 7 articoli sono stati selezionati dal journal *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* rivista *open access* internazionale dedicata esclusivamente alla pubblicazione di atti di convegni in qualsiasi area delle Scienze Sociali e Comportamentali, di Lettere e Filosofia.

Da 2 diversi journal sono stati individuati rispettivamente 3 articoli: *Psicothema,* dedicato alla pubblicazione di lavori di natura empirica in ogni campo della psicologia scientifica e *Journal of Adolescent Health,* rivista scientifica multidisciplinare che si propone di pubblicare i nuovi risultati della ricerca nel campo della Medicina dell'Adolescenza e della Salute di adolescenti e giovani adulti. Dai journal *Intelligence, European Child & Adolescent Psychiatry* e *Learning and Individual Differences* sono stati selezionati 6 articoli (2 per rivista) e, infine, da altre 27 riviste sono stati selezionati i restanti 27 articoli, uno per journal.

Per quanto riguarda gli autori che, all'interno della presente rassegna, compaiono con maggior frequenza si riportano il Dr. J.D.A. Parker e il Dr. P. Fernández-Berrocal, autori o co-autori di 5 articoli ciascuno. Il Dr. Parker è professore presso il Dipartimento di Psicologia della Trent University (Ontario, Canada) e ha pubblicato oltre 100 tra articoli e capitoli, soprattutto sul tema delle emozioni e della salute. E' co-autore del libro "Coping Inventory for Successful Situations" (CISS, pubblicato nel 1990) e, più di recente, ha partecipato allo sviluppo della versione giovanile dell'Emotional Quotient Inventory di Bar-On (EQ-i:YV, 2000), una delle misure più valide e affidabili per misurare l'Intelligenza Emotiva nei bambini e negli adolescenti. E' inoltre co-autore (con Bar-On) del "Manuale di Intelligenza Emotiva" (Handbook of Emotional Intelligence), pubblicato nel 2000. Il Dr. Fernández-Berrocal è professore di Psicologia presso l'Università di Malaga ed è direttore di vari progetti di R&S relativi alla valutazione e allo sviluppo dell'Emotional Intelligence. Collabora regolarmente in numerose riviste scientifiche nazionali ed internazionali ed è co-autore di vari libri, tra cui "Smart Hearts" (2002), "Sé Emozionale" (2002), "Sviluppa la tua Intelligenza Emotiva" (2004), "Manuale di Intelligenza Emotiva" (2007). Attualmente è impegnato nello sviluppo di programmi per migliorare l'EI in diversi settori e organizzazioni, dall'ambito educativo, a quello sanitario a quello del business.

Seguono il Dr. J.M. Salguero e il Dr. J. Ciarrocchi, autori rispettivamente di 4 e 3 articoli. Il Dr. Salguero è attualmente professore di Psicologia presso l'Università di Malaga (Spagna) e ricercatore del "Laboratorio delle emozioni" presso la stessa università, nonché coordinatore della ricerca relativa all'Intelligenza Emotiva. E', inoltre, membro del Consiglio di Amministrazione della Società per lo Studio di Ansia e Stress (SEAS: Sociedad para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés) e autore di numerose pubblicazioni su riviste scientifiche nazionali e internazionali. Il Dr. Ciarrocchi è attualmente professore ordinario della facoltà di Scienze Sociali e Psicologia

dell'Università di Western (Sydney), professore associato della facoltà di Psicologia dell'Università di Wollongong (Australia) e membro dell'*Australian Research Council Future*. Ciarrocchi è stato fino al 2013 Presidente dell'*Association for Contextual Behavioral Science* (*ACBS)*, dedicata al progresso della scienza cognitiva e comportamentale funzionale e pratica, ed è autore di 5 libri e di oltre 60 pubblicazioni su riviste internazionali relative alla promozione della salute mentale e del benessere emotivo. Dal 2012 è, inoltre, capo-redattore del *Journal of Contextual Behavioral Science*, rivista ufficiale dell'ACBS che utilizza un approccio sistematico e pragmatico alla comprensione del comportamento, alla soluzione dei problemi umani e alla promozione della crescita umana e dello sviluppo, con l'obiettivo di prevedere e influenzare il comportamento, la sua portata e la sua profondità in tutti i livelli di analisi, in modo da contribuire a creare una scienza del comportamento maggiormente adeguata alle sfide della condizione umana.

In riferimento alla suddivisione delle aree geografiche in cui sono state svolte le ricerche si può notare dalla tabella 2.2. che la maggior parte degli studi si concentra nel continente europeo (n=40), con la Spagna e il Regno Unito che detengono il maggior numero di ricerche effettuate, rispettivamente 9 e 7, seguite dalla Finlandia, dalla Germania, dalla Norvegia e dalla Svezia con 3 studi ciascuna.

Subito dopo l'Europa si trovano il continente asiatico e quello americano con 13 studi ciascuno; gli stati in cui sono state svolte il maggior numero di ricerche sono rispettivamente l'Iran (n=4) e il Canada (n=6); seguono l'Oceania e l'Africa che detengono rispettivamente 7 e 2 studi.

La somma totale degli stati interessati ammonta a 75 anziché 74 in quanto uno degli articoli ha visto l'implementazione della ricerca in due paesi distinti (Australia e Italia).

Tabella 2.2. Articoli suddivisi per area geografica

Continente	**N° articoli**	**Paesi**	**N° articoli**
Africa	2	Nigeria	1
		Sud Africa	1
America del Nord	11	Canada	6
		USA	5
America Latina	2	Brasile	1
		Perù	1
Asia	13	Cina	1
		Corea	1
		India	1
		Iran	4
		Israele	1
		Pakistan	1
		Singapore	1
		Sri Lanka	1

		Turchia	2
Europa	40	Croazia	1
		Finlandia	3
		Germania	3
		Italia	4
		Norvegia	3
		Olanda	1
		Paesi Bassi	1
		Romania	2
		Serbia	1
		Spagna	9
		Svezia	3
		Svizzera	1
		UK	7
		Ungheria	1
Oceania	7	Australia	7
TOTALE			**75**

Note: gli articoli sono 75 (anziché n=74) in quanto uno studio (Frydenberg, 2004) effettua la ricerca includendo un campione di studenti di due paesi (Australia e Italia).
Fonte: personale elaborazione

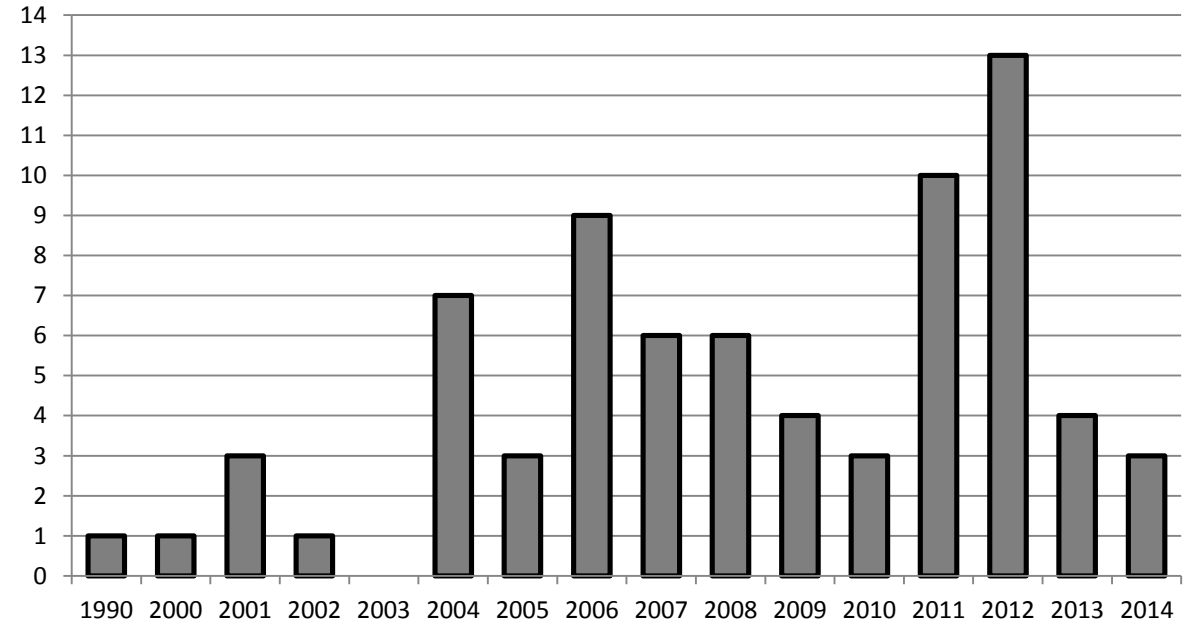
L'analisi della rassegna prosegue con l'osservazione della suddivisione degli articoli per anno di pubblicazione, riportata nel grafico 2.1. Ciò che risulta subito evidente è che l'evoluzione della ricerca nell'ambito delle competenze nel contesto dell'high education è piuttosto recente; il primo articolo in ordine temporale risale, infatti, al 1990 [Lamborn e Mounts]. Si tratta di uno studio trasversale volto a misurare le competenze sociali di 10.000 ragazzi di 9 high school del Wjsconsin e della California. Queste vengono rilevate tramite 2 strumenti self-report: *The Adolescent Self-Perception Profile* [Harter, 1982] e *The Greenberger's Psychosocial Maturity Inventory* [Greenberger, *et al*., 1974]. Lo studio mette in relazione le competenze rilevate nei ragazzi con lo stile educativo attuato dai genitori, evidenziando come i ragazzi cresciuti presso famiglie autorevoli presentino maggiori competenze sociali e meno problemi psicologici e comportamentali rispetto ai ragazzi cresciuti con uno stile genitoriale autoritario o indulgente.

Gli articoli più recenti risalgono, invece, al 2014. Sono stati individuati 3 studi sviluppati nel corso dell'anno, 2 dei quali valutano l'Intelligenza Emotiva sulla base dell'EQ-i di Bar-On (1997), anche se il secondo ricorre alla sua *Youth Version* sviluppata da Bar-On e Parker nel 2000, come accennato precedentemente. Il primo studio [Yüksel e Geban, 2014] misura l'impatto dell'EI sulla performance scolastica in fisica, chimica, biologia e matematica di 150 ragazzi frequentanti una high school di Ankara (Turchia), evidenziando una debole relazione tra le componenti dell'EI e la prestazione dei ragazzi nelle materie in oggetto. Il secondo studio selezionato [Gower *et al*., 2014] valuta l'EI di 253 studentesse americane sottolineando come alti livelli di EI siano associati a una

minore propensione all'aggressività e alla violenza fisica, mentre il terzo studio individuato [McGeown *et al.*, 2014] misura le competenze legate all'auto-efficacia di 452 studenti di una high school inglese tramite il *General Self-Efficacy Scale* [Schwarzer e Jerusalem, 2005]. Lo studio valuta l'impatto di tali competenze sulla motivazione intrinseca (derivante da curiosità, interesse, voglia di migliorare la propria preparazione) e estrinseca (derivante da fattori esterni quali la consegna di un premio o di un riconoscimento) allo studio, evidenziando una relazione positiva tra competenze dell'auto-efficacia e motivazione intrinseca e una correlazione negativa tra tali competenze e motivazione estrinseca allo studio.

Dal grafico 2.1. si può osservare come, a partire dall'anno 2004, la ricerca scientifica si sia intensificata, focalizzandosi soprattutto sulla misurazione e la valutazione delle competenze emotive e sociali; gli articoli della rassegna, infatti, si concentrano prevalentemente negli anni compresi tra il 2004 e il 2014, evidenziando l'apice nel 2012, anno in cui sono stati individuati 13 articoli.

Grafico 2.1. Articoli suddivisi per anno di pubblicazione



Fonte: personale elaborazione

2.4. L'unità di analisi e gli strumenti di rilevazione

La procedura di codifica è proseguita con l'osservazione delle unità di analisi oggetto di studio da parte delle ricerche, relativamente alla loro numerosità e alla loro composizione in base al genere sessuale.

Il numero complessivo di unità statistiche preso in considerazione dalla review è di 94.241 unità.

Le ricerche che si basano su meno di 100 unità statistiche sono 12, quelle che includono un numero di unità statistiche compreso tra 100 e 500 ammontano a 33, mentre le ricerche che fanno ricorso a più di 500 unità statistiche sono pari a 31. La somma complessiva delle ricerche è pari a 76 e non a 74, in quanto due articoli [Luebbers *et al*., 2007; Frydenberg, 2004] includono 2 campioni di studenti di diversa numerosità. Il più piccolo campione considerato comprende 15 unità statistiche [Moriarty *et al*., 2001], mentre il campione di numerosità maggiore include 15.000 unità [Twenge e Campbell, 2008].

Relativamente alla dimensione del campione si può osservare che quest'ultima è diversa a seconda dell'obiettivo che si prefigge lo studio; così si nota come alcune ricerche prendano a riferimento un campione che rappresenta una percentuale rilevante degli studenti frequentanti istituti superiori, e come altre, invece, includano un campione che si rivela essere troppo piccolo, tanto da rappresentare un limite alla generalizzabilità dei risultati stessi.

Il secondo parametro preso in considerazione per la codifica riguarda il genere sessuale.

Relativamente a questo criterio non è possibile, tuttavia, effettuare numerose considerazioni, in quanto in riferimento a 10 campioni non viene specificata la percentuale di soggetti di genere maschile piuttosto che femminile. Pertanto l'unico dato certo di cui è possibile venire in possesso è relativo alla numerosità di maschi e femmine dichiarata da una numerosità di studi inferiore al totale (64 anziché 74); gli studenti che appartengono con certezza al genere maschile sono 21.626, mentre le studentesse sono pari a 25.920. La differenza necessaria per arrivare al totale è relativa a studenti di cui non si conosce il genere sessuale, alcune volte perché essi stessi non hanno voluto dichiararlo, altre volte perché non specificatamente richiesto in quanto non necessario ai fini della ricerca.

Delle 64 ricerche che dichiarano la percentuale di suddivisione del campione in maschi e femmine, 2 utilizzano un campione di soli maschi [Moriarty *et al*., 2001; Zimmermann, 2006], una comprende un campione totalmente femminile [Gower *et al*., 2014] e le restanti 61 utilizzano un campione misto tra studenti di genere maschile e femminile.

Alcuni autori indicano anche la provenienza delle unità statistiche in termini di nazionalità oppure di gruppo etnico. Così fanno ad esempio Heyerdahl *et al*. (2004) distinguendo tra 3 diverse etnie presenti nel Nord della Norvegia (indigenous Sami, Kvens e Norwegians) e Lamborn e Mounts (1990) che estendono la ricerca a studenti Africani-Americani, Asiatici-Americani, Ispanici-Americani e non-Ispanici bianchi; questo perché se nel campione sono rappresentate diverse etnie o nazionalità c'è maggiore possibilità di estendere, e quindi di generalizzare, i risultati

della ricerca. Altre volte, tuttavia, il fatto di includere nello studio un campione di studenti appartenenti a una solo gruppo etnico pregiudica la possibilità di estendere i risultati ad altri paesi o culture; è il caso ad esempio della ricerca svolta da Parker *et al*. (2004), che coinvolge un campione di studenti di una high school di Huntsville, Alabama, in cui uno dei limiti evidenzia come lo studio necessiti di essere replicato con studenti appartenenti ad altre etnie, in quanto il campione di riferimento è prevalentemente di razza bianca. Anche lo studio di Oyesojl, Adeyinka e Adedeji (2007) sottolinea lo stesso limite, dato dal fatto che il campione considerato non è rappresentativo della totalità delle razze degli studenti che frequentano le high school della Nigeria.

Per quanto attiene agli strumenti di rilevazione dei dati utilizzati dalle ricerche, la parte più consistente del panorama degli studi individuati ricorre al questionario per la raccolta delle informazioni. La tabella 2.3. fornisce una classificazione dei metodi di rilevazione utilizzati.

Tabella 2.3. Riepilogo degli strumenti di rilevazione

Strumento di rilevazione	N° articoli	% di utilizzo
Questionario	71	95,95%
Intervista	2	2,70%
Osservazione diretta	4	5,41%
Altri metodi	3	4,05%

Fonte: personale elaborazione

Come si può notare 71 ricerche, pari al 95,95%, ricorrono alla somministrazione del questionario; quest'ultimo si presenta come una sequenza prestabilita di domande, invariabile per l'intero campione, in cui le risposte ottenute da ciascun individuo possono essere comparate in maniera puntuale con le risposte fornite dagli altri soggetti del campione. Il questionario può essere costituito sia da domande a risposta aperta, che da domande a risposta multipla; le prime consentono all'intervistato di rispondere con parole proprie, mentre le seconde prevedono tutte le possibili risposte, tra cui l'intervistato sceglierà la sua. In quest'ultimo caso si utilizza la scala di risposta Likert a 4 punti, a 5 punti e a 7 punti per indicare il livello delle competenze possedute; questa metodologia prevede che l'intervistato dichiari l'intensità del proprio accordo o disaccordo in merito alle singole domande che gli vengono sottoposte (es. scala Likert a 5 punti: 1=per niente d'accordo, 2=poco d'accordo, 3=abbastanza d'accordo, 4=molto d'accordo, 5=completamente d'accordo).

La maggior parte delle volte il questionario è stato sottoposto dai ricercatori in forma cartacea in classe, durante le normali ore di scuola, talvolta alla presenza di esperti (psicologi), altre volte

alla presenza degli insegnanti e dei genitori, i quali hanno spesso dovuto esprimere il consenso alla compilazione da parte del figlio/a, in quanto minorenne.

In alcune delle ricerche si specifica che il questionario viene sottoposto nel rispetto della privacy, garantendo l'anonimato degli intervistati, i quali vengono identificati tramite un codice o un numero personale.

Nella maggioranza dei casi la durata del questionario non supera i sessanta minuti, eccetto in qualche sporadica eccezione, in cui la difficoltà di comprensione degli *items* da parte degli studenti ha richiesto l'intervento e la spiegazione delle domande da parte del team dei ricercatori.

Dei 71 articoli che utilizzano questo strumento, 3 prevedono oltre all'auto-valutazione da parte degli studenti, anche l'etero-valutazione da parte di altri soggetti; si tratta delle ricerche condotte da Zubin *et al*. (1998), da Bratko *et al*. (2006) e da Charbonneau e Nicol (2002); la prima include la valutazione da parte di altri compagni di classe, che forniscono un feedback sul livello di EI dell'intervistato, mentre nella seconda la valutazione dei pari ha coinvolto il compagno di banco di ogni studente ed è relativa a un feedback sulle competenze cognitive. Il terzo studio si occupa di verificare le proprietà psicometriche di alcuni strumenti di misurazione dell'EI nell'ambito di un 3-week military training camp che coinvolge 191 studenti canadesi e include l'etero-valutazione da parte di altri ragazzi che hanno partecipato all'esperienza.

L'utilizzo del questionario ha, tuttavia, dei pro e dei contro; se, da un lato questo metodo consente di reperire in poco tempo grandi quantità di dati garantendo inoltre un risparmio di costi, dall'altro permette di rilevare solo le informazioni più superficiali e quindi c'è il rischio di non cogliere alcune sfumature del problema, poiché nel momento in cui viene presentato al soggetto il questionario è già totalmente predeterminato nei contenuti, nella sequenza con cui vengono poste le domande, nella loro forma e, in questo caso, anche nelle possibili risposte a disposizione del soggetto. La tabella 2.4. riepiloga i punti di forza e di debolezza di tale strumento:

Tabella 2.4. Vantaggi e limiti del questionario

Vantaggi	**Limiti**
Semplicità: le domande sono semplici da somministrare e le risposte sono facili da registrare (è sufficiente segnare la risposta scelta)	Rigidità: il rispondente può voler dare una risposta che, non essendo compresa tra quelle proposte, viene persa o distorta
Economicità: il questionario standardizzato può essere somministrato contemporaneamente a un alto numero di individui, permettendo un risparmio di tempo e risorse rispetto ad altri strumenti, come l'intervista aperta	Poca "sensibilità" dello strumento: il questionario autosomministrato non è in grado di rilevare le percezioni di alcune categorie di persone: analfabeti, persone con poca dimestichezza con la lingua in cui è stato scritto il questionario (anziani, stranieri ecc.)
Velocità di elaborazione dei dati: le informazioni così raccolte possono essere elaborate e	Effetti della strutturazione delle domande: il rispondente può irritarsi per il fatto di non poter

presentate velocemente attraverso l'uso di software informatici facilmente disponibili	esprimere liberamente le proprie convinzioni. Ciò comporta, inoltre, una semplificazione della soggettività dell'esperienza del singolo

Fonte: Dossier 88-2003, Regione Emilia Romagna., 2003, p.9

Per far fronte a questi limiti in alcune ricerche il questionario viene affiancato o sostituito da altri strumenti come l'utilizzo dell'intervista (2 articoli) o dell'osservazione diretta dei comportamenti da parte di esperti (4 articoli).

In base al grado di libertà concesso all'intervistato le interviste possono essere distinte in interviste strutturate, semi-strutturate e non strutturate.

Le interviste strutturate (o standardizzate) sono caratterizzate dall'utilizzo di domande estremamente strutturate e codificate e da una forte "distanza" tra soggetto intervistatore e intervistato. Le interviste semi-strutturate e non strutturate garantiscono un modesto o forte coinvolgimento reciproco tra intervistato e intervistatore e una scarsa standardizzazione sia delle domande che delle risposte. In questo caso il grado di libertà concesso agli attori è alto, anche se i risultati ottenuti sono scarsamente generalizzabili, in quanto condizionati dalla loro soggettività e dalla specificità della situazione in cui viene svolta l'intervista.

In relazione alla presenza o assenza di un contatto visivo tra intervistato e intervistatore, le interviste si distinguono in telefoniche, faccia a faccia oppure via Internet.

All'interno della rassegna 2 ricerche fanno ricorso allo strumento dell'intervista: nel primo caso si tratta di un'intervista non strutturata di tipo faccia a faccia, mentre nel secondo caso si utilizza un'intervista di tipo strutturato sempre del tipo *face-to-face.*

Anche l'intervista, tuttavia, non è indenne da limiti, come è possibile osservare dalla tabella seguente 2.5.:

Tabella 2.5. Vantaggi e limiti dell'intervista

Vantaggi	**Limiti**
Tasso di risposta: alto tasso di risposta	Costi: è richiesto un investimento di risorse notevole, in primo luogo associate all'intervistatore, che deve essere debitamente formato, addestrato e remunerato
Qualità dei dati: la compilazione è accurata e la qualità dei dati raccolti è buona	Desiderabilità sociale: può indurre effetti di desiderabilità sociale[8] nelle risposte a causa dell'interazione tra intervistatore e intervistato

Fonte: Dossier 88-2003 Regione Emilia Romagna., 2003, p.14

[8] Nelle scienze psicosociali, il fattore desiderabilità sociale viene definito come quell'effetto di disturbo che entra in gioco in una ricerca/studio quando il soggetto, che risponde a un'intervista o a un questionario, ha la possibilità di dare risposte che possono essere considerate socialmente più accettabili rispetto ad altre: questo fa sì che le persone cerchino di comportarsi in modo idealistico, ossia tendano a sembrare più "normali" possibile, nel senso di maggiormente "adeguate alla norma" [Roccato M., 2003].

All'interno della categoria "altri metodi" rientrano alcuni strumenti particolari per la rilevazione dei dati come, ad esempio, l'osservazione di espressioni facciali, la capacità di riconoscere le emozioni negli altri [Engelberg e Sjöberg, 2004; Amelang e Steinmayr, 2006], il ricorso alla visione di filmati, ai giochi di ruolo, alle attività artistiche [Ruiz-Aranda *et al*., 2012], spesso utilizzati per stimolare particolari sensazioni o reazioni nei soggetti, oppure test numerici e verbali di tipo standardizzato [Leeson *et al*., 2008].

2.5. Le competenze misurate

Gli studi differiscono anche in merito alla tipologia di competenze misurate. La tabella 2.6. mostra una suddivisione delle ricerche in base al tipo di competenze che vengono valutate, evidenziando come la parte più consistente di queste si concentri sulla valutazione delle competenze emotive e sociali, a testimonianza del fatto che è riservata un'attenzione particolare da parte degli studiosi sul tema.

Tabella 2.6. Le competenze misurate

Competenze	N° articoli	Autori
		Competenze Comportamentali
Competenze emotive e sociali, Intelligenza Emotiva, empatia, leadership ispiratrice	65	(Sahar & Tariq, 2011); (Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007); (Marinkovic & Backovic, 2006); (Honkalampi, Tolmunenc, Hintikkad, Rissanena, Kylmäe, & Laukkanenc, 2009); (Engelberg & Sjöberg, 2004); (Salguero, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2012); (Broberg, Ekeroth, Gustafsson, Hansson, Hägglöf, Ivarsson, & Larsson, 2001); (Heyerdahl, Kvernmo, & Wichstrøm, 2004); (Farahati, Mahdavian, & Agahi, 2011); (Zubin, Premarajan, & Shukla, 2008); (Oyesojl, Adeyinka, & Adedeji, 2007); (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005); (Amelang, Steinmayr, 2006); (Balluerka, Aritzeta, Gorostiaga, Gartzia, & Soroa, 2013); (Yüksel & Geban, 2014); (Moscoso, 2009); (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013); (Davis & Humphrey, 2012b); (Gower, Shlafer, Polan, McRee, McMorris, Pettingell, & Sieving, 2014); (Jolliffe & Farrington, 2011); (Lomas, Stough, Hansen, & Downey, 2012); (Wölfer, Cortina, & Baumert, 2012); (Ciarrochi, Heaven, & Supavadeeprasit, 2008); (Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger, & Dennison, 2001); (Nilsen, Karevold, Røysamb, Gustavson, & Mathiesen, 2013); (Zimmermann, 2006); (Räty, Larsson, Söderfeldt, & Wilde Larsson, 2005); (Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, FernÂndez-Berrocal, & Balluerka, 2012); (Karukivi, Hautala, Kaleva, Haapasalo-Pesu, Liuksila, Joukamaa, & Saarijärvi, 2010); (Krahé & Möller, 2010); (Di Fabio & Kenny, 2012); (Huges, Galbraith, & White, 2011); (Joukamaa, Taanila, Miettunenc, Karvonenc, Koskinend, &

		Veijola, 2007); (Zacharatos, Barling, & Kelloway, 2000); (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, Whiteley, 2012); (Chandana & Ishanthi, 2012); (Lamborn & Mounts, 1990); (Di Fabio & Palazzeschi, 2009); (Parker, Creque Sr., Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, & Hogan, 2004); (Parker, Marjorie, Hogan, Eastabrook, Oke, & Wood, 2006); (Parker, Taylor, Eastabrook, Schell, & Wood, 2008); (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004); (Siu, 2009); (Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano, & Cole, 2013); (Charbonneau & Nicol, 2002); (Ciarrocchi, Chan, & Bajgar, 2001); (Davis & Humphrey, 2012a); (Extremera, Duràn, & Rey, 2007); (Luebbers, Downey, & Stough, 2007); (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski; 2004); (Salguero, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2012); (Wong & Ang, 2007); (Parker, Austin, Hogan, Wood, & Bond, 2005); (Joibari & Mohammadtaheri, 2011); (Yazici, Seyis, & Altun, 2011); (Pieterse & Quilling, 2011); (Khajehpour, 2011); (Raluca Matei & Dumitrescub, 2012); (Nãstasã & Sala, 2012); (Márquez, Martín, & Brackett, 2006); (Sandoval, Lemos, & Vallejo; 2006); (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey; 2006); (Kun, Urbán, Paksi, Csóbor, Oláh, & Demetrovics, 2012); (Paulsen, Bru, & Murberg, 2006); (McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham, & Vince, 2014)
Competenze cognitive	5	(Campello de Souza, Xavier de Lima e Silva, & Roazzi, 2010); (Bratko, Chamorro-Premuzic, & Saks, 2006); (Leeson, Ciarrochi, & Heaven, 2008); (Davis & Humphrey, 2012a); (Paulsen, Bru, & Murberg, 2006)
Generic capabilities, core competencies, coping competencies	6	(Jang & Kim, 2004); (Kim, Guerra, & Williams, 2008); (Leeson, Ciarrochi, & Heaven, 2008); (Maryam, Mohamadi, Davoudb, Ghiasvand, Zahrac, Bahrami, & Somayehd, 2011); (Twenge & Campbell, 2008); (Frydenberg, 2004)
Competenze professionali		
Competenze professionali generiche (career competencies)	1	(Kuijpers, Meijers, & Gundy, 2011)

Fonte: personale elaborazione

La somma totale degli articoli ammonta a 77 anziché 74 in quanto 3 articoli misurano 2 diverse tipologie di competenze e pertanto sono inclusi all'interno di due righe della tabella; Davis e Humphrey (2012a) esaminano l'Intelligenza Emotiva congiuntamente alle competenze cognitive, Paulsen *et al*. (2006) misurano le competenze sociali e quelle cognitive, mentre Leeson *et al*. (2008) valutano competenze generiche di "positive thinking" insieme alle competenze di tipo cognitivo. In alcuni casi si fa riferimento a *framework* di competenze definite "generic capabilities", "core competencies" oppure "coping competencies" che vengono comunque sempre intese in termini di competenze trasversali legate, in questo caso, al successo scolastico.

La parte più consistente degli studi che si concentrano sulle competenze comportamentali vede protagonista in modo particolare l'Intelligenza Emotiva.

Tra questi si riportano alcuni dei più recenti e significativi articoli il cui scopo è proprio quello di valutare le competenze relative all'EI degli studenti: quello di Sahar e Tariq (2011), di Khajepour (2011) e di Qualter *et al*. (2012). Il primo studio mira a indagare la relazione tra EI, ottimismo e performance scolastica di 50 studenti (25 maschi e 25 femmine) di 3 high school di Rawalpindi (Pakistan), mediante l'ausilio dello strumento realizzato da Shutte *et al*. (1998), il *Shutte self-report emotional intelligence test (SSEIT)*. La ricerca evidenzia una relazione positiva tra Intelligenza Emotiva e ottimismo e una correlazione positiva tra EI, ottimismo e successo scolastico, monitorato sulla base dei voti degli studenti dell'ultimo semestre.

Anche nel secondo studio in questione lo scopo è quello di esaminare la relazione tra Intelligenza Emotiva e successo scolastico, qui considerato in termini di *Grade Point Average (GPA)* nelle materie di inglese e matematica. La ricerca è ambientata in Iran e coinvolge 300 tra studenti e studentesse di una high school di Tehran, i quali vengono valutati sulla base del *Shutte self-report inventory* (*SSRI*; Shutte *et al*., 1998). Lo studio mette in evidenza una relazione significativa tra Intelligenza Emotiva e performance scolastica; in particolar modo sottolinea come alti livelli di EI predicano un successo scolastico nelle materie considerate.

A simili risultati giungono anche Qualter *et al*. (2012) svolgendo una ricerca su 413 studenti e studentesse di 3 high school nel nord-ovest dell'Inghilterra. Gli autori fanno ricorso a 2 diversi strumenti di misurazione dell'EI: l'EQ-i di Bar-On nella sua versione giovanile (*EQ-i Youth Version*) sviluppata da Bar-On e Parker nel 2000, come già evidenziato, e il MSCEIT di Mayer, Salovey e Caruso, anch'esso nella sua *Youth Version* (MSCEIT-YVR; Mayer, Salovey & Caruso, 1995). Anche in questo caso si evidenzia un forte valore predittivo dell'Intelligenza Emotiva relativamente al successo scolastico, monitorato sulla base dei giudizi ottenuti dal *General Certificate of Education performance (GCSE)*; è accertato, quindi, che gli studenti con alti livelli di EI risultano scolasticamente più brillanti rispetto agli studenti che presentano bassi livelli di EI.

L'Emotional Intelligence è stata misurata anche dalla ricerca condotta da Mavroveli *et al*. (2007), nella quale gli autori ricorrono al *Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, nella sua versione ridotta per adolescenti, *Adolescent Short Form (TEIQue-ASF)* sviluppata da Petrides, Sangareau, Furnham e Frederickson nel 2006. La ricerca coinvolge 282 studenti (146 maschi e 136 femmine) di 4 istituti superiori olandesi e evidenzia come l'EI risulti positivamente correlata con la capacità di far fronte a situazioni stressanti e negativamente correlata con stati depressivi e somatizzazioni. Gli autori sottolineano, inoltre, come gli studenti con alti livelli di EI risultino maggiormente cooperativi all'interno del gruppo classe e maggiormente dotati di abilità di leadership.

Interessante è anche il lavoro svolto da Luebbers *et al*. (2007), mirante a valutare le proprietà psicometriche di un particolare strumento self-report di valutazione dell'Intelligenza Emotiva (64 items), il *Swinburne University Emotional Intelligence Test* (*SUEIT*; Palmer e Stough, 2001) per una sua possibile applicazione al contesto dell'high education. Lo strumento in questione misura l'EI relativamente a 5 fattori: *Emotional recognition and expression in oneself (ERE)*, l'abilità di identificare i propri sentimenti e i propri stati emotivi, *Emotions direct cognition (EDC)*, la capacità di incorporare le emozioni e le informazioni emotive nel decision making e nel problem solving, *Understanding of emotions external (UE)*, l'abilità di identificare e comprendere le emozioni degli altri, *Emotional management (EM)*, la capacità di gestire le emozioni positive e negative sia in sé stessi che negli altri e *Emotional control (EC)*, la capacità di controllare l'influenza delle proprie emozioni sugli stati d'animo (rabbia, stress, ansia). La ricerca è condotta in due tempi diversi su 2 campioni diversi, il primo formato da 87 studenti (49 maschi e 38 femmine) e il secondo comprendente 1002 studenti (274 maschi e 728 femmine). Una prima parte dello studio, che ha coinvolto il primo campione di ragazzi, è di carattere qualitativo e ha permesso di individuare gli items risultati di difficile comprensione per gli studenti, in modo da poterli modificare adeguatamente e adattare al contesto di riferimento. La seconda parte della ricerca ha, invece, misurato il livello di affidabilità e validità dello strumento, giungendo alla conclusione che esso risulta idoneo per essere applicato al contesto delle high school e quindi per misurare il livello di EI degli studenti.

Accanto alla misurazione delle competenze emotive sono stati selezionati alcuni studi che misurano il possesso di competenze definite generiche o *core competencies*.

Un esempio è la ricerca condotta da Maryam *et al*. (2011) che vede l'applicazione di un *Life Skills Program* su 160 studenti iraniani (80 del gruppo sperimentale e 80 del gruppo di controllo) per lo sviluppo di *core skills* quali ad esempio, empatia, problem solving, gestione delle emozioni, decision making, pensiero critico. Sulla base di uno strumento ad hoc predisposto dall'UNICEF e dal WHO (*World Health Organization*) che monitora il livello di apprendimento di tali competenze negli studenti, lo studio evidenzia come, dopo l'attuazione del programma, i partecipanti presentino un livello maggiore di autostima rispetto ai soggetti del gruppo di controllo, concludendo come l'attuazione del programma inerente alle core skills abbia influenzato positivamente il livello di stima di sé degli studenti del gruppo di studio, monitorato attraverso il *Coopersmith self-esteem questionnaire*, implementato dal medesimo autore nel 1981.

Jang e Kim (2004), invece, hanno cercato di comprendere il ruolo dell'high education nello sviluppo di alcune competenze ritenute fondamentali dagli studenti per la propria vita futura

accademica, lavorativa e privata ("*generic capabilities*"); tra queste competenze rientrano l'abilità di comunicazione, la capacità di cooperazione, l'adattabilità e il problem solving.

Lo strumento ideato per valutare tali competenze è un'intervista con domande strutturate a cui 227 studenti coreani sono stati sottoposti, che ha portato gli autori ad affermare come gli istituti superiori coinvolti nella ricerca non contribuiscano concretamente allo sviluppo di tali competenze negli studenti, specialmente per quanto riguarda il problem solving e le abilità di auto-apprendimento.

In riferimento all'unico studio che ha analizzato le competenze di tipo professionale, Kuijpers *et al*. (2011) hanno cercato di capire se l'ambiente e il contesto delle high school dei Paesi Bassi, in particolare degli istituti professionali, risultano idonei a favorire l'apprendimento di competenze ritenute fondamentali per un futuro lavorativo. La ricerca ha coinvolto 3.499 studenti (1.931 maschi e 1.568 femmine) a cui è stato sottoposto un questionario di auto-valutazione costruito sulla base dei questionari di Kuijpers e Scheerens (2006) e di Kuijpers, Schyns e Scheerens (2006), mirante a valutare 3 competenze necessarie nel contesto lavorativo, che gli autori definiscono "*career competencies*": *career reflection, career forming e career networking*. I risultati dimostrano che l'orientamento professionale negli istituti superiori contribuisce massicciamente allo sviluppo delle 3 competenze professionali valutate negli studenti e che senza questo tipo di contesto, in cui viene favorito l'apprendimento di tali competenze, altri metodi o strumenti di orientamento non sarebbero sufficienti alla loro acquisizione.

2.6. I modelli teorici di riferimento e gli strumenti per la misurazione delle competenze

Tra gli articoli che trattano unicamente la misurazione dell'Intelligenza Emotiva (n=43), quindi tralasciando le ricerche che si occupano della valutazione dell'empatia e della leadership ispiratrice mediante appositi strumenti, e delle competenze sociali mediante lo strumento del *Youth Self Report* [Achenbach, 1991], si ritiene utile andare a osservare quali sono i modelli di EI maggiormente adottati nelle ricerche, sulla base della classificazione enunciata nel primo capitolo.

Tabella 2.7. I modelli dell'Intelligenza Emotiva di riferimento per le ricerche

Modello di riferimento	**Numero articoli**
Ability Model	4
Ability Model e altri modelli	3
Mixed Model	10
Ability Model e Mixed Model	3

Altro	17
Modello ad hoc	6
Totale	43

Fonte: personale elaborazione

Come si può osservare dalla tabella 2.7., 10 articoli adottano come unica impostazione il modello misto di Bar-On sull'Intelligenza Sociale-Emotiva; è interessante notare come nessuno tra gli articoli individuati faccia ricorso al modello misto di Boyatzis e Goleman, in quanto le ricerche che utilizzano un modello di tipo misto prendono a riferimento esclusivamente l'impostazione di Bar-On. Altri 4 studi si rifanno al Modello di Abilità di Mayer, Salovey e Caruso e 3 articoli affiancano all'Ability Model altri strumenti di diversa impostazione teorica rispetto a quella dei Mixed Models, come il modello di Petrides e Furnham sull'Intelligenza Emotiva di Tratto e il Modello di Shutte. Altri 3 articoli adottano congiuntamente Ability Model e Mixed Model, rendendo possibile un confronto tra le due tipologie di misurazione. Un numero consistente di articoli (n=17) utilizza, invece, impostazioni che non rientrano né nella categoria dei Modelli di Abilità né in quella dei Modelli Misti (ad esempio gli studi che si rifanno unicamente al modello di Petrides e Furnham o al modello di Shutte *et al*. che non rientra completamente nel Modello di Abilità). Infine, 6 articoli fanno uso di un modello costruito appositamente per la ricerca che non rientra in nessuna delle classificazioni enunciate.

Anche la varietà degli strumenti utilizzati per misurare e valutare le competenze è piuttosto variegata: si riscontrano ricerche che fanno uso di strumenti consolidati, quelli che sono stati descritti nel primo capitolo, e altre che, invece, si avvalgono di strumenti specifici, anche relativi alla misurazione di un solo tipo di competenza, se non addirittura di strumenti creati appositamente per la ricerca.

La tabella 2.8. illustra gli strumenti di cui si sono avvalsi gli autori delle ricerche per la misurazione delle competenze emotive e sociali, ordinati per numero di articoli che li utilizzano, tenendo presente che alcune ricerche ricorrono all'ausilio di più di uno strumento per volta.

Tabella 2.8. Strumenti di misurazione delle competenze

Strumenti	**Numero articoli**
Bar-On Emotional Intelligence Quotient (EQ-i)	13
Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	10
Shutte *et al*. (1998)	9
Toronto Alexitymia Scale (TAS)	7
Youth Self-Report (YSR)	6

Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	6
Interpersonal Reactivity Index (IRI)	5
Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	4
Basic Empathy Scale (BES)	2
Adolescent Swinburne University Emotional Intelligence Test (A-SUEIT)	2
Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)	1
Altri strumenti	15

Note: la somma delle frequenze è maggiore del totale delle ricerche (n=74) in quanto alcuni studi utilizzano più di uno strumento per volta. Inoltre non sono state incluse le ricerche che fanno uso di uno strumento creato ad hoc.
Fonte: personale elaborazione

Lo strumento che ricorre il maggior numero di volte è l'EQ-i di Bar-On (1997), il cui utilizzo è stato conteggiato in 13 articoli, seguito dal MSCEIT che compare all'interno di 10 ricerche. Accanto alla più recente versione del MSCEIT, la V.2.0., in alcune ricerche compare anche la sua *Youth Version (MSCEIT-YVR)*, ideata appositamente per la valutazione dell'Intelligenza Emotiva nei ragazzi di età compresa tra i dieci e i diciotto anni.

Al terzo posto si segnala lo strumento ideato da Shutte *et al*. (1998), che compare in due versioni all'interno di 9 articoli della rassegna *(Shutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT)* e *Shutte Self-Report Inventory (SSRI))*.

Si può così affermare che sul totale di 74 articoli, solamente 10 di questi utilizzano strumenti *ability-based* per misurare l'EI e che la maggioranza delle ricerche ricorre a strumenti di tipo self-report che misurano i tratti dell'EI. Oltre all'EQ-i di Bar-On e allo strumento di Shutte *et al*. (1998) già nominati troviamo il *Toronto Alexitymia Scale (TAS)* utilizzato in 7 ricerche, *il Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* cui fanno ricorso 6 studi, il *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)* di Petrides e Furnham che compare in 4 ricerche, l'*Adolescent Swinburne University Emotional Intelligence Test (A-SUEIT)* presente in 2 studi e il *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)* che compare in una ricerca.

Di alcuni strumenti elencati (EQ-i, Shutte *et al*., TEIQue) sono già state approfondite le principali caratteristiche nel capitolo precedente; in riferimento agli altri strumenti Trait EI presenti all'interno della rassegna se ne riporta una breve descrizione:

- Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey *et al*., 1995): strumento self-report che si basa approssimativamente sul modello originale di Mayer e Salovey (1990), composto da 30 items e strutturato con una scala di risposta Likert a 5 punti. Non fornisce un punteggio di EI globale ma comprende 3 fattori o 3 sottoscale: attenzione alle emozioni, chiarezza emozionale, riparazione emozionale. Un punto di debolezza dello strumento è dato dal fatto che il TMMS non è strutturato per misurare tutti i tratti dell'EI (si sofferma in

particolare sulla gestione personale delle emozioni), tralasciando alcuni elementi chiave del costrutto [Pérez, Petrides, e Furnham, 2005];

- Toronto Alexithymia Scale (TAS; Bagby, Parker e Taylor, 1994): si tratta di uno strumento self-report comprensivo di 20 items suddivisi in 3 sottoscale: difficoltà a identificare le emozioni (DIF), difficoltà a descrivere le emozioni (DDF), pensiero orientato all'esterno (EOT). La TAS, nella versione riveduta di 20 item (l'originale è del 1985) è diventata da anni lo strumento principe per la ricerca sull'alessitimia, soprattutto per la sua struttura interna molto chiara e per la rapidità di somministrazione;
- Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong e Law, 2002): si tratta di uno strumento di misurazione dell'EI che richiede tempi brevi per la somministrazione. La struttura si basa su 16 items e su una scala di risposta Likert a 7 punti. Misura 4 dimensioni: stima delle proprie emozioni, stima delle emozioni altrui, utilizzo delle emozioni e regolazione delle emozioni. Wong e Law (2002) riportano un buon livello di consistenza interna e una significativa relazione tra i punteggi del test con la *job performance* e la *job satisfaction* [Pérez, Petrides, e Furnham, 2005];
- Adolescent Swinburne University Emotional Intelligence Test (A-SUEIT; Luebbers, Downey, Stough, 2007): si tratta di un questionario self-report di 57 items appositamente creato per valutare l'Intelligenza Emotiva negli adolescenti, che rappresenta una modifica dell'originale SUEIT del 2001. E' suddiviso in 4 sottoscale: riconoscimento ed espressione delle emozioni, comprensione delle emozioni altrui, cognizione diretta delle emozioni, gestione e controllo delle emozioni ed è strutturato su una scala di risposta Likert a 5 punti. Gli studi effettuati dagli autori indicano che le dimensioni sono altamente affidabili e i dati sulla validità indicano che l'EI è relazionata a importanti criteri in ambito educativo e di vita [Luebbers, Downey e Stough, 2007].

Relativamente, invece, agli strumenti maggiormente specifici che si concentrano sulla misurazione di un solo tipo di competenza si fa riferimento all'*Interpersonal Reactivity Index* (*IRI*; Davis, 1983) e al *Basic Empathy Scale* (*BES*; Joliffe, Farrington, 2006) utilizzati entrambi per misurare la componente empatica dell'EI.

Uno strumento specifico a cui ricorrono 6 studi è rappresentato dal *Youth Self-Report (YSR)* realizzato da Achenbach (1991) per ottenere informazioni dirette sugli adolescenti di una fascia di età compresa tra gli 11 e i 18 anni, relativamente alle loro competenze sociali e ai loro problemi comportamentali ed emotivi. Si tratta di un questionario di auto-valutazione con classificazioni di tipo dimensionale composto da 119 items clinici e da 16 items relativi alle competenze sociali, suddivisi in 7 sottoscale. I partecipanti possono scegliere le risposte sulla base di una scala a 3 punti

(0="non vero", 1="in parte o qualche volta vero", 2="molto vero o spesso vero"). L'obiettivo principale dello YSR è quello di identificare empiricamente delle sindromi, attraverso metodi quantitativi e analisi degli item [Achenbach, 1991].

Nella rassegna sono presenti anche alcuni articoli che ricorrono a uno strumento ad hoc, appositamente creato per gli scopi della ricerca; è il caso, ad esempio, dello studio condotto da Ruiz-Aranda *et el*. (2012), mirante a valutare l'Intelligenza Emotiva, secondo un approccio *ability-based*, di 479 studenti spagnoli sulla base di un programma realizzato appositamente prendendo a riferimento il Modello di Abilità di Mayer e Salovey (1990). L'EI viene valutata in un gruppo sperimentale e in un gruppo di controllo ricorrendo a un software particolare (SPSS versione 18.0; SPSS Inc., Chicago, IL) che effettua un pre-test e un post-test e mette in relazione l'EI, così come sviluppata nell'ambito del programma educativo, con la salute mentale degli studenti, rilevata mediante il *Mental Health Inventory (MHI-5)*. Lo studio evidenzia una relazione significativa tra l'EI e la salute mentale degli adolescenti, e sottolinea come gli studenti che hanno partecipato al programma educativo presentino minori sintomi clinici (ansia, depressione, stress, mancanza di controllo, somatizzazioni), rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Gli autori affermano, infine, come tali differenze persistano anche dopo 6 mesi dalla conclusione del programma.

E' possibile affermare come alcuni autori preferiscano ricorrere all'utilizzo di strumenti ad hoc, a testimonianza del fatto che essi in molti casi preferiscono creare degli strumenti che si adattino maggiormente alla realtà oggetto di analisi, e non semplicemente utilizzare strumenti creati da altri studiosi e applicati in altri contesti.

Tra le ricerche che ricorrono a strumenti già presenti in letteratura, una delle motivazioni inerenti al fatto che la maggioranza di queste si serve di strumenti che misurano i tratti dell'Intelligenza Emotiva potrebbe risiedere nella considerevole quantità di strumenti che valutano la Trait EI, rispetto all'ammontare di strumenti che valutano l'Ability EI, tra cui i più conosciuti e utilizzati sono la MEIS e il MSCEIT. Nonostante i test di performance permettano di valutare le risposte in maniera oggettiva e sulla base di criteri predeterminati, misurando la capacità del soggetto di eseguire compiti che richiedono l'utilizzo di abilità emotive, la preferenza degli studiosi per quanto riguarda gli studi inerenti al contesto dell'high education, è da attribuirsi agli strumenti self-report che valutano l'Intelligenza Emotiva di Tratto. Gli strumenti di auto-valutazione che misurano la Trait EI, cioè l'EI intesa come percezioni del soggetto nei riguardi delle proprie abilità emotive, hanno conosciuto un notevole sviluppo nell'ultimo decennio [Pérez, Petrides, e Furnham, 2005] e questa tendenza potrebbe, in un certo senso, aver influenzato le ricerche sulle competenze nell'high education la cui diffusione, come si è avuto modo di vedere, è piuttosto recente. Il maggior utilizzo di tale tipologia di strumenti potrebbe, inoltre, essere giustificata dal fatto che questi non

solo permettono di misurare e valutare l'EI, ma fungono anche da test di misurazione dell'intensità, del controllo e della regolazione delle emozioni, andando a misurare un costrutto che, di fatto, è relativo alla sfera soggettiva di un individuo; pertanto, alla luce di ciò, una valutazione che si basa sulle percezioni emotive dell'individuo stesso non può che essere la modalità migliore per andare a indagare aspetti relativi all'EI e alle competenze emotive, a maggior ragione se si tratta di studenti in età di high school, dove le emozioni giocano un ruolo centrale per lo sviluppo e la crescita.

2.7. Le variabili misurate

L'analisi della rassegna si basa successivamente sull'osservazione di fattori, chiamati *variabili*, che incidono sulle competenze valutate, nella misura in cui esse danno origine o influenzano il possesso di determinate competenze, piuttosto che esse vengono influenzate dalle competenze stesse. Nel primo caso le variabili si classificano come variabili di input, cioè elementi in grado di giustificare il possesso e lo sviluppo delle competenze individuali, mentre nel secondo caso le variabili sono di output, cioè fattori sui quali le competenze generano degli effetti e dei risultati.

La tabella 2.9. elenca le variabili di input e output presenti con maggior frequenza nella rassegna:

Tabella 2.9. Le principali variabili di input e di output

Variabili di input	N° articoli	Variabili di output	N° articoli
Genere	15	Successo/performance scolastica individuale	20
Età e fattori socio-demografici	6	Stress/ansia/depressione/salute mentale	12
Programma educativo/tipologia di didattica	5	Coinvolgimento nel gruppo classe/disponibilità/propensione all'aiuto	4
Stili genitoriali	2	Bullismo	2

Fonte: personale elaborazione

2.7.1. Le variabili di input

Una delle variabili di input che ricorre più spesso all'interno della rassegna è il *genere sessuale*, i cui effetti sullo sviluppo e sul possesso delle competenze sono riscontrabili all'interno di 15 articoli. Una delle caratteristiche principali di tale variabile è relativa alla sua dicotomicità, potendo essa assumere solamente valore zero o uno. La variabile del genere sessuale non può essere in alcun

modo controllabile dallo sperimentatore ed è misurata semplicemente chiedendo ai soggetti di indicare il proprio sesso nella parte della raccolta anagrafica dei dati all'interno del questionario.

Tra i 74 articoli si individuano vari tentativi di studiare la relazione tra genere e possesso delle competenze emotive, sociali e Intelligenza Emotiva, evidenziando risultati non sempre concordi, anche se la maggior parte degli autori sostiene come il genere sessuale abbia un impatto sul possesso e lo sviluppo delle competenze.

Nilsen *et al*. (2013), ad esempio, in uno studio condotto su un campione di 1.397 studenti e studentesse norvegesi rileva come queste ultime presentino maggiori competenze sociali rispetto ai maschi e come il possesso di tali competenze sia negativamente correlato con la manifestazione di stati depressivi tanto nelle femmine quanto nei maschi.

Chandana e Ishanthi (2012) evidenziano come i maschi presentino un livello medio più elevato di EI rispetto alle femmine mentre ad un risultato opposto giungono Salguero *et al*. (2012) i quali sottolineano, invece, come le studentesse possiedano livelli più elevati di EI rispetto ai loro colleghi maschi e come bassi livelli di Intelligenza Emotiva siano legati a una maggiore possibilità di incorrere in stati depressivi nei maschi, ma non nelle femmine.

Alcuni studi hanno, invece, ad oggetto l'incidenza del genere sullo sviluppo di particolari competenze come l'empatia e la leadership; è il caso, ad esempio, della ricerca condotta da Lomas *et al*. (2012) che evidenzia come le studentesse presentino livelli più elevati di empatia rispetto agli studenti e come questo aspetto incida fortemente sul grado di integrazione all'interno del gruppo classe. Zacharatos *et al*. (2000) si focalizzano, invece, sulla relazione tra genere sessuale e leadership riscontrando come le femmine manifestino un maggior numero di comportamenti collegabili al ruolo di leader rispetto ai maschi.

Un'altra variabile di input che ricorre con maggior frequenza tra gli studi, per l'esattezza in 5 ricerche della rassegna, è l'impatto derivante dall'implementazione di particolari *tipologie di didattica* e *programmi educativi* che vengono strutturati ad hoc allo scopo di sviluppare determinate competenze (cognitive, emotive, empatia, ecc.) nei ragazzi.

La tecnica di misurazione maggiormente utilizzata dalle ricerche ricorre alla didattica sperimentale con la presenza di un gruppo di controllo.

Uno degli studi più significativi è quello svolto da Castillo *et al*. (2013) su un campione di 590 studenti spagnoli. Si tratta di una quasi-sperimentazione in cui il campione sperimentale viene sottosposto a un *EI training* (INTEMO program), basato sui modelli di abilità e strutturato in 12 lezioni frontali della durata di un'ora distribuite nell'arco di 6 mesi, il cui scopo è quello di sviluppare le competenze emotive e sociali degli studenti. L'implementazione del programma ha una durata di due anni, e si basa sulla valutazione di un pre-test e di un post-test. I contenuti del

percorso formativo sono inerenti alle seguenti abilità di EI: accurata percezione, valutazione ed espressione delle emozioni, consapevolezza dei sentimenti e capacità di generare emozioni per facilitare il pensiero, comprensione delle emozioni e regolazione delle emozioni, al fine di promuovere la crescita emotiva e intellettuale.

Il programma è stato progettato in conformità con le attuali tecniche di insegnamento in aula.

Gli studenti sono stati divisi in gruppi di lavoro e sono stati coinvolti in attività ad alto contenuto emotivo tra cui giochi, role-playing, progetti d'arte, cineforum e attività di riflessione.

Tali attività sono state intenzionalmente scelte al fine di creare occasioni di interazione tra gli studenti e di promozione della cooperazione.

Precedentemente all'implementazione del programma agli studenti è stato sottoposto un questionario di auto-valutazione dell'empatia, l'Interpersonal Reactivity Index nella sua versione spagnola (IRI; Davis, 1983) e uno di misurazione dell'aggressività, Spanish Version of the Aggression Questionnaire. Un campione di studenti di controllo che non ha preso parte al percorso formativo è stato chiamato a compilare gli stessi questionari. Al termine delle attività gli studenti del gruppo sperimentale sono stati nuovamente chiamati a compilare i due questionari sull'empatia e sull'aggressività, così come hanno fatto gli studenti del gruppo di controllo.

Dal confronto finale emerge come il programma di sviluppo dell'EI abbia avuto effetti positivi sull'empatia e sull'aggressività, avendo contribuito ad aumentare il livello di possesso della competenza empatia e comportato una riduzione del livello di aggressività negli studenti e quindi una diminuzione della probabilità di manifestazione di comportamenti aggressivi da parte dei ragazzi. Tali risultati sono evidenti specialmente per gli studenti maschi.

Un ulteriore studio è rappresentato dalla ricerca svolta da Frydenberg (2004), il quale ha coinvolto un campione italiano di 83 studenti e un campione australiano di 323 per la partecipazione ad un "*coping skill program*" (*The best of coping*; Frydenberg e Brandon, 2002) sviluppato appositamente per gli adolescenti e per essere applicato nell'ambito del contesto scolastico, relativo allo sviluppo e all'apprendimento di *coping competencies*, tra cui competenze comunicative, problem solving, decision making, gestione del proprio tempo, pensiero critico. Lo strumento di valutazione utilizzato è l'*Adolescent Coping Scale* (Frydenberg e Lewis, 1993), questionario suddiviso in 18 aree concettuali, che fornisce un quadro complessivo del proprio profilo di "coping" e permette di apportarvi modifiche in relazione alle strategie individuali e collettive. Il programma formativo è composto da 10 sessioni, ciascuna dedicata al perseguimento di una particolare competenza, a partire da una discussione sul significato e sulla rilevanza del concetto di "coping" e dei suoi diversi stili e strategie, durante la quale gli studenti vengono incoraggiati a trovare strategie alternative di coping. Altre sessioni sono indirizzate

all'apprendimento di competenze legate al cambiamento del modo di pensare, all'efficace capacità di comunicazione, ai passi da compiere per ottenere un'efficace problem solving, decision making, definizione degli obiettivi, e gestione del proprio tempo. Il programma include anche una sessione per l'implementazione pratica di quelle abilità di coping che sono state apprese nel corso delle sessioni precedenti. Relativamente al primo campione di studenti italiani le competenze sono state misurate prima e dopo l'attuazione del programma, dimostrando un aumento significativo nell'efficacia delle proprie strategie di coping, specialmente in riferimento al rapporto con gli altri.

Per quanto riguarda il campione australiano, un gruppo sperimentale è stato sottoposto al percorso formativo attraverso la collaborazione del personale della scuola e di uno psicologo. A inizio attività sono state monitorate le loro competenze di coping e quelle di un gruppo di controllo di studenti non partecipanti all'intervento formativo. Al termine del programma i risultati hanno mostrato una significativa diminuzione delle strategie improduttive di coping per gli studenti del gruppo sperimentale, così come una tendenza all'aumento della manifestazione di efficaci tecniche di coping. L'autore afferma come, alla luce dei risultati emersi, il programma appare efficace nel ridurre la dipendenza dalle strategie di coping generalmente etichettate come "disadattive", e nel comportare l'apprendimento di tecniche considerate utili ed efficaci. Infine, Frydenberg sostiene l'effettiva validità del programma nell'implementazione delle coping competencies nell'ambito dell'high school.

Un terzo esempio viene dalla ricerca già descritta in precedenza di Ruiz-Aranda *et al*. (2012): qui il tentativo è quello di misurare gli effetti dell'INTEMO program, programma educativo all'EI basato sul Modello di Abilità di Mayer (1990) su cui si concentra la già descritta ricerca di Castillo *et al*. (2013), sulla salute mentale e sull'adattamento psicologico degli studenti. Si tratta di una quasi-sperimentazione che prevede la somministrazione di un pre-test e di un post-test a un gruppo sperimentale di studenti e a un campione di controllo, per valutare l'efficacia del programma formativo. L'obiettivo principale del programma è quello di prevenire i comportamenti aggressivi e il disadattamento psico-sociale e di promuovere la salute mentale attraverso attività coordinate e strutturate negli adolescenti. Il programma prevede 24 lezioni di un'ora ciascuna, dedicate a interventi formativi relativi a ciascuno dei 4 rami del Modello di Abilità di Mayer e Salovey. Lo scopo di queste sessioni è di fornire agli studenti differenti competenze socio-emotive attraverso metodologie didattiche che si basano sull'utilizzo di materiali innovativi quali lavori di gruppo, giochi di ruolo, attività artistiche, cineforum. La valutazione dell'efficacia dell'EI training program avviene mediante uno strumento appositamente sviluppato basato su un software che mette in relazione il livello di EI con la salute mentale e il livello di adattamento psico-sociale degli studenti, monitorati prima e dopo la somministrazione del programma formativo. Dai risultati ottenuti si

evidenzia una relazione significativa tra EI e salute mentale ed emerge che gli studenti che hanno partecipato al programma di acquisizione delle competenze socio-emotive presentano minori sintomi clinici rispetto agli studenti del gruppo di controllo.

Gli autori sostengono che i risultati di questo studio forniscono la prova dell'efficacia di tale programma formativo all'EI nella promozione di diverse competenze che incidono sulla salute mentale negli adolescenti. Se promuovere la salute mentale, affermano gli autori, significa diminuire l'incidenza di diversi fattori di rischio e di disturbi comportamentali negli adolescenti, il presente studio suggerisce che questo tipo di interventi di formazione migliorano la salute mentale degli adolescenti, diminuendo gli effetti negativi di diversi sintomi clinici, tra cui ansia, stress, depressione, mancanza di controllo, senso di incapacità e somatizzazioni [Ruiz-Aranda *et al*., 2012].

Una quarta ricerca in cui compare come variabile di input un particolare programma educativo è relativa, in questo caso, allo sviluppo di *life skills* mediante un "*Life Skills Program*" [Maryam *et al*., 2011]. Tali competenze sono definite come "*abilities for adaptive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life*" [WHO, 2001]. Gli autori sostengono la necessità di possedere tali competenze per vivere efficacemente in società e proclamano l'importanza del ruolo rivestito dalle istituzioni scolastiche per lo sviluppo e l'apprendimento di tali competenze negli studenti. Lo studio coinvolge 160 studenti iraniani suddivisi in un gruppo sperimentale e in un gruppo di controllo e mira a misurare l'impatto dell'intervento formativo sulla variabile stima di sé monitorata ex-post tramite il Coopersmith self-esteem questionnaire (1981, 58-items version). Il "Life Skills Program", ideato dalla World Health Organization (WHO) nel 1997, si basa sulla somministrazione di 10 sessioni di 50 minuti ciascuna, al termine delle quali gli studenti del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo sono chiamati a compilare il questionario. I contenuti del programma sono relativi alle seguenti 10 competenze: consapevolezza di sé, empatia, comunicazione interpersonale, capacità di relazionarsi efficacemente, gestione emotiva, problem solving, capacità di far fronte allo stress, decision making, pensiero creativo e pensiero critico.

Dopo la compilazione del questionario da parte dei due gruppi i dati sono stati confrontati, facendo emergere come il gruppo di studio presenti un livello medio di autostima maggiore rispetto a quello del gruppo di controllo. Gli autori affermano come i risultati ottenuti indichino implicitamente che le organizzazioni educative hanno un ruolo importante e una responsabilità nello sviluppo di quelle competenze messe in atto nella quotidianità, che vanno ad incidere su molti aspetti della vita degli adolescenti [Maryam *et al*., 2011].

Negli articoli in esame è diffuso anche lo studio di variabili di input di tipo demografico come l'*età* e alcuni *fattori socio-demografici* (status socioeconomico, tipo di situazione familiare). I dati relativi a queste variabili vengono raccolti, analogamente al genere, attraverso le risposte dirette date dai soggetti nelle interviste o nei questionari. L'età anagrafica si presenta come variabile di tipo cardinale discreto e la maggior parte delle volte viene studiata congiuntamente ai fattori socio-demografici. Queste variabili rientrano in 6 articoli della rassegna, tra cui quello ad opera di Heyerdahl *et al*. (2004) che evidenzia come le competenze sociali di 2.647 studenti e studentesse norvegesi non risultino correlate con l'età, lo status socio-economico e il luogo di residenza.

Joukamaa *et al*. (2007) sottolineano, invece, come fattori socio-demografici come la bassa istruzione dei genitori, una separazione in famiglia oppure risiedere in una zona di campagna siano associati con punteggi elevati in alessitimia. Raluca Matei e Dumitrescub (2012) evidenziano, inoltre, come gli adolescenti che crescono e vivono per lungo tempo presso istituti o case-famiglia presentino livelli di Intelligenza Emotiva inferiori e abbiano maggiori difficoltà a manifestare le proprie emozioni rispetto ai loro coetanei che crescono all'interno del naturale nucleo familiare.

Sandoval *et al*. (2006) mettono in evidenza come la manifestazione di problemi emozionali e comportamentali sia legata all'aumentare dell'età e come questo si rifletta sulle competenze sociali, esistendo, infatti, una correlazione negativa tra competenze sociali e problemi comportamentali.

Infine, 2 ricerche si concentrano sugli effetti derivanti dal tipo di *stile genitoriale* imposto ai ragazzi sulle competenze; la prima è quella di Lambourn e Mounts (1990) condotta su 10.000 studenti frequentanti high school americane, che evidenzia come i ragazzi cresciuti presso famiglie con uno stile autorevole presentino livelli maggiori di competenze sociali, rapportati a quelli dei loro coetanei cresciuti con genitori autoritari. Il secondo studio condotto da Năstasă e Sala (2012) ha coinvolto 90 studenti e studentesse romeni, sottolineando una forte relazione tra l'Intelligenza Emotiva misurata tramite il SUEIT di Shutte *et al*. (1998) e il tipo di stile genitoriale (autoritario, permissivo, democratico, negligente, dittatoriale) adottato all'interno della famiglia. Gli autori hanno, inoltre, evidenziato come il modo in cui i genitori si rapportano ai propri figli è in grado di influenzare il livello di EI sviluppato dai ragazzi.

2.7.2. Le variabili di output

Nel presente paragrafo verranno descritte e analizzate le principali variabili di output emerse dagli studi della rassegna, ovvero quegli elementi sui quali le competenze impattano significativamente.

La variabile di output che ricorre con maggior frequenza è la *performance scolastica*, su cui si concentrano 20 delle 74 ricerche individuate.

La rilevanza della performance scolastica si riferisce al fatto che un soggetto dovrebbe riuscire a trasferire e a spiegare le competenze che possiede in una determinata prestazione, in questo caso riferita all'ambito scolastico.

Questo tipo di variabile viene misurata all'interno degli articoli della rassegna in vari modi; in particolare 11 ricerche utilizzano come criterio la media dei voti conseguiti (*Grade Point Average*: *GPA)*, 6 considerano i voti di fine anno scolastico oppure i voti conseguiti nel corso dell'anno scolastico in determinate materie (fisica, chimica, biologia, matematica), 2 studi fanno riferimento ai punteggi ottenuti nell'ambito di certificazioni internazionali *(General Certificate of Education performance* e *General Certificate of Secondary Education - GCSE*) e una ricerca utilizza i risultati ottenuti in un test di conoscenza generale di varie materie (matematica, fisica, chimica, biologia, storia, geografia, portoghese e inglese) a cui sono stati appositamente sottoposti gli studenti coinvolti.

Tra le ricerche che si sono concentrate sull'approfondimento della relazione tra competenze emotive e performance scolastica si riporta quella condotta da Oyesojl *et al*. (2007), i quali hanno evidenziato una relazione positiva tra l'EI di 500 studenti nigeriani (250 maschi e 250 femmine), misurata tramite il SUEIT di Shutte *et al*. (1998) e il successo scolastico, valutato sulla base della media dei voti conseguiti dagli studenti nell'ultimo quadrimestre. Questo tipo di relazione positiva è stato riscontrato anche nello studio di Sahar e Tariq (2011) che utilizzano lo stesso strumento di misurazione dell'EI della ricerca precedente, giungendo alle stesse conclusioni. Tra gli altri studi che evidenziano una relazione positiva tra competenze emotive e performance scolastica rientrano quelli condotti da Parker *et al*. (2004) e da Petrides *et al*. (2004); la prima ricerca utilizza come strumento di misurazione dell'EI l'EQ-i-Youth Version (Bar-On e Parker, 2000), mentre il secondo ricorre al TEIQue di Petrides e Furnham (2004).

Anche Qualter *et al*. (2012) studiano la relazione tra competenze emotive, valutate sia ricorrendo all'EQ-i-Youth Version di Bar-On e Parker (2000) che al MSCEIT-Youth Version (Mayer *et al*., 1995), giungendo alla conclusione che l'EI è in grado di predire il successo scolastico (valutato sulla base dei risultati ottenuti dagli studenti nel General Certificate of Education performance) indipendentemente dal tipo di misurazione utilizzata.

Zeidner *et al*. (2005) ricorrono anch'essi a due diversi strumenti di misurazione dell'EI: il MSCEIT e il SSRI (Self-report inventory) di Shutte *et al*. (1998) ottenendo, invece, risultati differenti a seconda del tipo di strumento di misurazione adottato, di Ability EI piuttosto che di Trait EI. Si evidenzia, infatti, una relazione positiva tra EI misurata con il MSCEIT e i risultati

scolastici in termini di GPA, mentre si riscontra una relazione negativa tra EI valutata tramite il SSRI e la performance scolastica.

Una relazione negativa tra EI e performance scolastica è riscontrata anche da Moscoso (2009) e da Yüksel e Geban (2014). Entrambi gli studi ricorrono all'EQ-i di Bar-On (1997) concludendo che non si evidenzia alcun tipo di relazione tra EI e performance scolastica, misurata in tutti e due i casi tenendo conto del rendimento scolastico in specifiche materie (Scienze sociali nel primo caso, fisica, chimica, biologia e matematica nel secondo).

Come si può notare dagli esempi sopracitati, relativamente a questa variabile, i risultati sono controversi e il dibattito è acceso; questo potrebbe essere dovuto al fatto che spesso si utilizza come indicatore di performance individuale solamente la media dei voti, come evidenziato da alcuni autori relativamente ai limiti della propria ricerca.

Una seconda variabile di output che ricorre all'interno di 12 studi è relativa agli effetti manifestati dalle competenze sulla *salute mentale* e su patologie quali *ansia, stress* e *depressione* manifestate dagli studenti.

In particolare lo studio di Mavroveli *et al*. (2007) misura l'EI tramite il TEIQue-ASF (2006) evidenziando come quest'ultima risulti negativamente correlata con la manifestazione di stati depressivi e con la presenza di somatizzazioni. Lo studio di Honkalampi *et al*. (2009) valuta, invece, la relazione tra alessitimia, misurata tramite il Toronto Alexithymia Scale (TAS), e sintomi depressivi sottolineando come tra i due fattori si evidenzi una relazione positiva.

Balluerka *et al*. (2013) si concentrano sulla misurazione dell'EI sia a livello individuale che a livello di gruppo classe, tramite il TMMS-Short version for Adolescents (2010) e il G-TMMS (The Basque Group TMMS; Aritzeta *et al*., 2013), giungendo alla conclusione che l'EI misurata sia individualmente che collettivamente è in grado di spiegare l'umore depresso, in quanto alti livelli di Intelligenza Emotiva corrispondono a bassi livelli di umore depresso.

Anche Davis e Humphrey (2012b) ottengono gli stessi risultati dalla loro ricerca condotta su 772 studenti e studentesse americane; gli autori misurano l'EI tramite il TEIQue evidenziando una correlazione negativa tra TEI (Trait Emotional Intelligence) e depressione e sottolineando come alti livelli di TEI comportino una migliore capacità di fronteggiare situazioni di stress.

Ruiz-Aranda *et al*. (2012), nel loro studio già citato precedentemente sui risultati di un EI training program, riscontrano una relazione significativa tra EI e salute mentale degli adolescenti, mentre Extremera *et al*. (2007) affermano come alti livelli di EI, valutata con l'uso del TMMS (1995), siano in relazione con minore stress e con una maggiore soddisfazione nella vita.

Karukivi *et al*. (2010) sottolineano, inoltre, come vi sia una relazione significativa tra l'alessitimia e l'ansia in 935 studenti e studentesse finlandesi.

Altri 4 studi si concentrano sulla relazione tra competenze e una variabile di output riconducibile a un atteggiamento di disponibilità nei confronti degli altri e al grado di coinvolgimento all'interno del gruppo classe. La ricerca effettuata da Zubin *et al*. (2008), ad esempio, evidenzia una relazione positiva tra l'EI misurata tramite la WLEIS e un atteggiamento disponibile verso gli altri compagni di classe, mentre lo studio di Wölfer *et al*. (2012) sottolinea come alti livelli di empatia siano in relazione con una più forte integrazione all'interno della classe.

La competenza empatia è presa in considerazione anche nello studio di Paciello *et al*. (2013), i quali riscontrano una relazione significativa tra questa competenza e la disponibilità ad aiutare gli altri. La quarta ricerca condotta da Paulsen *et al*. (2006) si concentra, invece, sulla relazione tra competenze sociali e comportamenti di tipo passivo manifestati in ambito scolastico, tra cui ridotte interazioni sociali con i compagni e bassa partecipazione alla vita sociale della classe, mettendo in evidenza una significativa relazione negativa tra i due aspetti.

Di particolare interesse risulta essere anche una quarta variabile di output, nonostante essa sia considerata solamente all'interno di due studi; si tratta del bullismo. Relativamente a questo attuale, rilevante e preoccupante fenomeno diffuso nel contesto scolastico, Jolliffe e Farrington (2011) si concentrano sulla relazione tra quest'ultimo e la competenza empatia, evidenziando come gli adolescenti vittima di bullismo presentino bassi livelli di empatia e come ciò sia osservabile soprattutto nelle ragazze. Lomas *et al*. (2012) studiano, invece, la relazione tra Intelligenza Emotiva valutata con l'A-SUEIT e il bullismo, sottolineando una correlazione negativa tra EI e manifestazione di atti di bullismo e attribuendo un importante ruolo all'Intelligenza Emotiva nel predire comportamenti e azioni legati a questo fenomeno.

In conclusione, l'analisi delle variabili di input e di output è particolarmente rilevante in quanto, in riferimento alle prime, è possibile individuare i fattori sui quali intervenire per sviluppare le competenze, a meno che si tratti di variabili demografiche (genere sessuale, età) in cui l'unico intervento possibile è relativo alla selezione dei candidati; relativamente alle seconde la rilevanza dell'analisi concerne la possibilità di capire dove e in che misura impattano le competenze, e quindi di studiare delle soluzioni affinchè questi risultati possano essere modificati o migliorati.

Le variabili che impattano maggiormente sul possesso e sullo sviluppo delle competenze sono relative al genere sessuale e a specifici programmi educativi, finalizzati in questo caso all'apprendimento delle competenze emotive; le variabili sulle quali le competenze generano gli effetti maggiori sono relative, invece, alla performance scolastica individuale e alla condizione fisica generale degli studenti.

2.8. Principali risultati ottenuti dall'analisi bibliografica

Complessivamente la presente rassegna ha permesso di individuare diversi risultati inerenti al tema dell'Intelligenza Emotiva e delle competenze nel contesto dell'high education, riepilogati come segue:

- la parte più consistente delle ricerche individuate tra quelle che studiano la relazione tra genere sessuale, competenze emotive e sociali sostiene che il genere abbia un impatto su queste ultime [Nilsen *et al*., 2013; Chandana e Ishanthi, 2012; Salguero *et al*., 2012; Lomas *et al*., 2012; Zacharatos *et al*., 2000; Honkalampi *et al*, 2009; Amelang e Steinmayr, 2006; Wölfer, Cortina e Baumert, 2012; Räty *et al*., 2005; Joukamaa *et al*., 2007; Ciarrocchi, Chan e Bajgar, 2001; Joibari e Mohammadyaherib, 2011; Sandoval, Lemos e Vallejo, 2006; Paulsen, Bru e Murberg, 2006];
- è stato dimostrato che programmi educativi costruiti ad hoc, così come metodologie didattiche innovative hanno effetti positivi sullo sviluppo delle competenze degli studenti frequentanti high school [Castillo *et al*., 2013; Frydenberg, 2004; Ruiz-Aranda *et al*., 2012; Maryam *et al*., 2011; Charbonneau e Nicol, 2002];
- il rapporto tra competenze emotive e performance scolastica, misurata specialmente tramite il GPA, è ancora oggetto di dibattito, in quanto alcuni autori sostengono l'esistenza di una relazione positiva tra Intelligenza Emotiva e performance degli studenti [Oyesojl *et al*., 2007; Sahar e Tariq, 2011; Parker *et al*., 2004; Petrides *et al*., 2004; Qualter *et al*., 2012], altri invece affermano come le due variabili non siano in alcun modo relazionate [Moscoso, 2009; Yüksel e Geban, 2014]. Uno studio in particolare [Zeidner *et al*., 2005] evidenzia risultati contrastanti a seconda dello strumento di misurazione utilizzato;
- alti livelli di competenze emotive influiscono positivamente sulla salute mentale e sulla riduzione della manifestazione di varie patologie tra gli studenti (stress, depressione, ansia) [Mavroveli *et al*., 2007; Honkalampi *et al*., 2009; Karukivi *et al*., 2010; Davis e Humphrey, 2012b; Ruiz-Aranda *et al*.; 2012; Balluerka *et al*., 2013];
- il possesso di alti livelli di competenze emotive e sociali influenza in modo positivo la partecipazione all'interno del gruppo classe e la disponibilità ad aiutare gli altri coetanei [Zubin, Premarajan e Shukla, 2008; Wölfer, Cortina e Baumert, 2012; Paciello *et al*., 2013; Paulsen, Bru e Murberg, 2006];
- due studi hanno messo in evidenza l'esistenza di una relazione tra Intelligenza Emotiva e fenomeno del bullismo [Jolliffe e Farrington, 2011; Lomas *et al*., 2012].

Nonostante questi 74 studi permettano di ottenere dei primi significativi risultati, emerge la necessità di continuare nella ricerca su questo tema, soprattutto per quanto riguarda la relazione tra competenze emotive e performance scolastica; questo permetterà di capire più chiaramente come poter intervenire sulla didattica, alla luce del fatto che quest'ultima può contribuire significativamente allo sviluppo delle competenze emotive e sociali degli studenti.

In secondo luogo è importante proseguire nella ricerca relativamente alla relazione individuata da un esiguo numero di studi tra Intelligenza Emotiva e bullismo; così facendo può essere approfondito il ruolo assunto dalle competenze emotive nella proliferazione di questo fenomeno e possono essere messi in atto interventi o programmi preventivi in grado di incidere sulle competenze, affinché il bullismo nell'ambito delle high school possa essere se non debellato, quanto meno drasticamente ridotto.

2.9. Limiti dell'analisi bibliografica

Nell'ultimo step dell'analisi bibliografica ci si è concentrati sulle varie limitazioni riscontrate ed evidenziate dagli autori relativamente ai propri studi empirici.

In relazione alla varietà dei limiti in cui gli autori si sono imbattuti, si è deciso di suddividere questi ultimi in 6 macro tematiche nelle quali far rientrare tutte le casistiche individuate:

- strumento utilizzato: i limiti riscontrati per quanto riguarda gli strumenti di misurazione sono vari; tra questi un ruolo rilevante è rivestito dall'utilizzo di misure self-report. Come evidenziato precedentemente gli svantaggi di questi strumenti attengono agli effetti di desiderabilità sociale, così come alla poca "sensibilità" dello strumento che non considera le percezioni del soggetto valutato. Gli strumenti di performance, dal canto loro, risultano più lunghi da somministrare e, inoltre, la loro applicazione è maggiormente costosa [Mancini e Trombini, 2011]. Proprio per far fronte a queste problematiche spesso è utile ricorrere a più di una tipologia di strumenti, come evidenziato da alcuni autori all'interno delle loro ricerche;
- metodo di ricerca utilizzato: l'impostazione di disegno sperimentale/empirico porta con sé dei limiti legati allo specifico metodo sperimentale utilizzato; tra questi si riscontra primariamente una scarsa possibilità di generalizzazione dei risultati, in quanto essendo questi ultimi riferiti a un contesto specifico come quello dell'high education risulta difficile poterli estendere ad altri ambiti che esulano dal contesto di riferimento;
- formazione del campione: si evidenziano diversi limiti inerenti all'aspetto del campione; nelle ricerche analizzate spesso il campione è troppo piccolo (12 ricerche contengono

meno di 100 unità statistiche) oppure eccessivamente omogeneo. Sulla scelta di una limitata numerosità del campione spesso incidono variabili quali una maggiore velocità oppure costi inferiori; altre volte tale scelta dipende dalle modalità con le quali si è deciso di procedere alla selezione dei soggetti. Relativamente all'omogeneità del campione selezionato anche qui può andare ad incidere il tempo disponibile ai fini della ricerca; in alcuni casi, tuttavia, tale scelta può essere dettata da una maggior facilità di reperibilità dei soggetti oppure dal fatto che è più semplice condurre uno studio su soggetti con uno stesso background culturale, sociale e formativo;

- variabili: il limite legato alle variabili coinvolte nelle ricerche che ricorre con maggior frequenza è relativo all'influenza di ulteriori variabili non considerate da parte dei ricercatori; in questo caso ricondurre i risultati ottenuti unicamente alla/e variabile/i controllate può rivelarsi fuorviante e pertanto diversi autori sottolineano quest'ultimo come un limite da non sottovalutare. A seguire si riscontra una limitazione nell'impossibilità di stabilire relazioni di causalità tra le variabili, a causa della natura non sperimentale dello studio; molti degli studi hanno infatti carattere longitudinale, piuttosto che trasversale[9] e questo impedisce di individuare il rapporto di causa-effetto tra le variabili coinvolte;
- raccolta dati: i principali limiti relativi alla raccolta dei dati sono inerenti a una sperimentazione che, secondo diversi autori, è risultata di durata troppo breve rispetto ai fini della ricerca, e alla presenza di dati incompleti attribuibile, ad esempio, al fatto che non tutti i soggetti selezionati hanno compilato il questionario interamente oppure al fatto che il campione considerato era notevolmente numeroso e disperso sul territorio percui la raccolta completa dei dati è risultata materialmente impossibile e alcuni dati sono andati dispersi;
- metodo di rilevazione statistica utilizzato: in questo caso il limite principale è rappresentato dall'inadeguatezza del metodo statistico utilizzato per elaborare i dati raccolti.

La tabella 2.10. contiene dettagliatamente i diversi limiti riscontrati all'interno delle 74 ricerche selezionate evidenziando, per ognuna delle limitazioni individuate, gli articoli che lo mettono in evidenza.

[9]Gli studi longitudinali si effettuano su un gruppo osservato lungo un arco di tempo. Gli studi trasversali si effettuano su diversi gruppi lungo un continuum. I limiti di questi approcci consistono nell'ulteriore diluito controllo sulle fasi della ricerca: si tratta essenzialmente di due tipologie di ricerca descrittive nelle quali il fattore tempo nasconde molteplici variabili intervenienti che rendono incerta l'attribuzione delle cause dei cambiamenti (tant'è che spesso lo stesso argomento di studio effettuato con le due tipologie porta a risultati differenti) [Scimeca, 2003].

Tabella 2.10. I limiti della ricerca

Descrizione	N° articoli	Articoli che presentano il limite
Strumento utilizzato - 30 articoli		
Utilizzo di strumenti di auto-valutazione	19	(Honkalampi, Tolmunenc, Hintikkad, Rissanena, Kylmäe, & Laukkanenc, 2009); (Zubin, Premarajan & Shukla, 2008); (Balluerka, Aritzeta, Gorostiaga, Gartzia & Soroa, 2013); (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013); (Davis & Humphrey, 2012b); (Gower, Shlafer, Polan, McRee, McMorris, Pettingell & Sieving, 2014); (Ciarrocchi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008); (Nilsen, Karevold, Røysamb, Gustavson & Mathiesen, 2013); (Zimmermann, 2006); (Karukivi, Hautala, Kaleva, Haapasalo-Pesu, Liuksila, Joukamaa & Saarijärvi, 2010); (Joukamaa, Taanila, Miettunenc, Karvonenc, Koskinend & Veijola, 2007); (McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham & Vince, 2014); (Lamborn & Mounts, 1990); (Siu, 2009); (Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano & Cole, 2013); (Extremera, Duràn & Rey, 2007); (Wong & Ang, 2007); (Márquez, Martìn & Brackett, 2006); (Paulsen, Bru & Murberg, 2006)
Utilizzo di una sola tipologia di strumenti (necessità di integrare con altri strumenti)	4	(Balluerka, Aritzeta, Gorostiaga, Gartzia & Soroa, 2013); (Jolliffe & Farrington, 2011); (Räty, Larsson, Söderfeldt, Wilde & Larsson, 2005); (Parker, Taylor, Eastabrook, Schell & Wood, 2008)
Strumento che misura l'EI in modo parziale	2	(Amelang & Steinmayr, 2006); (Ciarrocchi, Chan & Bajgar, 2001)
Strumento non del tutto adatto ai fini della ricerca	2	(Marinkovic & Backovic, 2006); (Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2012)
Mancanza di prospettive diverse da quella dello studente	2	(Broberg, Ekeroth, Gustafsson, Hansson, Hägglöf, Ivarsson & Larsson, 2001); (Salguero, Extremera & Fernández-Berrocal, 2012)
Diversa interpretabilità del significato degli items del questionario da parte degli studenti	1	(Twenge & Campbell, 2008)
Variabili coinvolte - 27 articoli		
Influenza di altre variabili non considerate	12	(Salguero, Palomera & Fernández-Berrocal, 2012); (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013); (Davis & Humphrey, 2012b); (Wölfer, Cortina & Baumert, 2012); (Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger & Dennison, 2001); (Zimmermann, 2006); (Kim, Guerra & Williams, 2008); (Chandana & Ishanthi, 2012); (Ciarrocchi, Chan & Bajgar, 2001); (Wong & Ang, 2007); (Yazici, Seyis & Altun, 2011); (Khajehpour, 2011);
Impossibilità di stabilire relazioni di causalità tra le variabili	10	(Jolliffe & Farrington, 2011); (Wölfer, Cortina & Baumert, 2012); (Gower, Shlafer, Polan, McRee, McMorris, Pettingell & Sieving, 2014);

		(Zimmermann, 2006); (Karukivi, Hautala, Kaleva, Haapasalo-Pesu, Liuksila, Joukamaa & Saarijärvi, 2010); (McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham & Vince, 2014); (Davis & Humphrey, 2012a); (Extremera, Duràn & Rey, 2007); (Salguero, Extremera & Fernández-Berrocal, 2012); (Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano & Cole, 2013);
Variabili di output non adatte/descrittive	4	(Jang & Kim, 2004); (Di Fabio & Palazzeschi, 2009); (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004); (Parker, Austin, Hogan, Wood & Bond, 2005)
Variabili di output troppo generiche	1	(Ciarrocchi, Chan & Bajgar, 2001)
Disegno della ricerca - 26 articoli		
Scarsa generalizzabilità dei risultati	15	(Zubin, Premarajan & Shukla, 2008); (Oyesojl, Adeyinka & Adedeji, 2007); (Balluerka, Aritzeta, Gorostiaga, Gartzia & Soroa, 2013); (Yüksel & Geban, 2014); (Nilsen, Karevold, Røysamb, Gustavson & Mathiesen, 2013); (Räty, Larsson, Söderfeldt, Wilde & Larsson, 2005); (Di Fabio & Kenny, 2012); (Zacharatos, Barling & Kelloway, 2000); (Lamborn & Mounts, 1990); (Di Fabio & Palazzeschi, 2009); (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004); (Charbonneau & Nicol, 2002); (Wong & Ang, 2007); (Joibari & Mohammadtaheri, 2011); (Maryam, Mohamadi, Davoudb, Ghiasvand, Zahrac, Bahrami & Somayehd, 2011)
Obiettivi della ricerca raggiunti parzialmente	2	(Krahé & Möller, 2010); (Qualter, Garner, Pope, Hutchinson & Whiteley, 2012)
Risultati da validare	2	(Luebbers, Downey & Stough, 2007); (Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006)
Assunzione forte di partenza	2	(Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007); (Raluca Matei & Dumitrescub, 2012)
Scarsa confrontabilità tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo	2	(Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013); (Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2012)
Non si considera l'influenza del contesto	1	(Márquez, Martìn & Brackett, 2006)
Studio pilota	1	(Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012)
Risultati non confrontati con quelli di altri studi simili	1	(Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013)
Formazione del campione - 24 articoli		
Campione di dimensioni troppo ridotte	7	(Marinkovic & Backovic, 2006); (Engelberg & Sjöberg, 2004); (Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012); (Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger & Dennison, 2001); (Chandana & Ishanthi, 2012); (Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006); (Márquez, Martìn & Brackett, 2006)
Campione troppo omogeneo	6	(Marinkovic & Backovic, 2006); (Campello de Souza, Xavier de Lima e Silva & Roazzi, 2010); (Salguero, Palomera & Fernández-Berrocal, 2012); (Parker, Creque Sr., Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004); (Parker, Taylor, Eastabrook,

		Schell & Wood, 2008); (Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano & Cole, 2013)
Campione non rappresentativo	6	(Salguero, Palomera & Fernández-Berrocal, 2012); (Heyerdahl, Kvernmo & Wichstrøm, 2004); (Oyesojl, Adeyinka & Adedeji, 2007); (Zimmermann, 2006); (Joukamaa, Taanila, Miettunenc, Karvonenc, Koskinend & Veijola, 2007); (Salguero, Extremera & Fernández-Berrocal, 2012)
Riduzione del campione iniziale durante la ricerca	5	(Honkalampi, Tolmunenc, Hintikkad, Rissanena, Kylmäe, & Laukkanenc, 2009); (Ciarrocchi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008); (Joukamaa, Taanila, Miettunenc, Karvonenc, Koskinend & Veijola, 2007); (Leeson, Ciarrocchi & Heaven, 2008); (Sandoval, Lemos & Vallejo, 2006)
Raccolta dati - 16 articoli		
Sperimentazione troppo breve	5	(Ciarrocchi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008); (Parker, Creque Sr., Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004); (Parker, Marjorie, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006); (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004); (Parker, Austin, Hogan, Wood & Bond, 2005)
Dati incompleti	5	(Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013); (Karukivi, Hautala, Kaleva, Haapasalo-Pesu, Liuksila, Joukamaa & Saarijärvi, 2010); (Zacharatos, Barling & Kelloway, 2000); (Charbonneau & Nicol, 2002); (Extremera, Duràn & Rey, 2007)
Dati raccolti in un solo istante temporale	2	(Huges, Galbraith & White, 2011); (Siu, 2009)
Bassa affidabilità dei dati	2	(McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham & Vince, 2014); (Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano & Cole, 2013);
Bassa partecipazione	1	(Broberg, Ekeroth, Gustafsson, Hansson, Hägglöf, Ivarsson & Larsson, 2001)
Periodo di sperimentazione troppo lungo	1	(Gower, Shlafer, Polan, McRee, McMorris, Pettingell & Sieving, 2014)
Metodo di rilevazione statistica - 4 articoli		
Carenze nel metodo utilizzato	3	(Balluerka, Aritzeta, Gorostiaga, Gartzia & Soroa, 2013); (Maryam, Mohamadi, Davoudb, Ghiasvand, Zahrac, Bahrami & Somayehd, 2011); (Sandoval, Lemos & Vallejo, 2006)
Solo correlazione	1	(Di Fabio & Kenny, 2012)

Note: la somma delle frequenze delle ricerche supera le 74 selezionate in quanto molti studi evidenziano più di un singolo limite. Dieci ricerche, inoltre, non riportano i limiti.
Fonte: personale elaborazione

Dall'analisi contenuta nella tabella 2.10. si osserva come il limite che ricorre con maggiore frequenza nella rassegna (n=19) è il ricorso a strumenti di tipo self-report. Tra questi si trova, ad esempio, lo studio condotto da Honkalampi *et al*. (2009) che sottolinea l'esigenza di affiancare all'auto-valutazione da parte degli studenti anche una valutazione da parte degli insegnanti, in

quanto rappresentano le persone che vivono maggiormente a contatto con i ragazzi all'interno dell'ambiente scolastico. Le stesse considerazioni vengono riportate anche da Castillo *et al*. (2013), così come da Siu (2009); in particolare in quest'ultima ricerca l'autore sottolinea come il ricorso a strumenti di tipo self-report, basati sulla valutazione della Trait EI, conducano a effetti di desiderabilità sociale e pertanto risulti necessario includere ulteriori valutazioni da parte di genitori, insegnanti e pari, al fine di ottenere un giudizio oggettivo dell'EI di Tratto. Zubin *et al*. (2008) lamentano che mediante l'utilizzo di strumenti self-report i partecipanti tendono a "gonfiare" le proprie auto-valutazioni, mentre Lamborn e Mounts (1990) sottolineano l'esigenza di includere la valutazione da parte dei genitori, in quanto le risposte dei ragazzi possono essere influenzate dalla specifica situazione e dal contesto in cui si trovano. Jang e Kim (2004) e Balluerka *et al*. (2013) mettono in evidenza come ricorrendo all'ausilio di strumenti di auto-valutazione ci si focalizzi unicamente sulle percezioni individuali dell'EI dei partecipanti, trascurandone le abilità emotive; pertanto gli autori sottolineano la necessità delle ricerche future di affiancare alle misure di auto-valutazione anche strumenti di performance che indaghino oggettivamente l'Ability EI dei soggetti.

Della stessa opinione sono anche Extremera *et al*. (2007), i quali affermano che il ricorso a misure self-report si basa necessariamente sull'introspezione e richiede alle persone di formulare giudizi sulle proprie competenze, con il rischio che le risposte date non siano veritiere e anzi si verifichi una sovrastima o sottostima del possesso di tali competenze, oppure una percezione delle competenze acquisite che si discosta dalla realtà. Anche in questa ricerca si evidenzia la necessità di includere misure di performance, come il MSCEIT, che valuta direttamente le capacità emotive dei partecipanti secondo un criterio di correttezza, anziché basandosi su auto-convinzioni.

Seguono le problematiche relative alla scarsa generalizzabilità dei risultati ottenuti, riscontrabile all'interno di 15 articoli della rassegna. La maggior parte delle ricerche che hanno rilevato tale limite sono concordi nell'affermare che il contesto di riferimento, quello dell'high education, è molto specifico [Zubin *et al*., 2008; Nilsen *et al*., 2013; Charbonneau e Nicol, 2002] e si riferisce a studenti con un range di età piuttosto ridotto [Räty *et al*., 2013; Maryam *et al*., 2011; Wong e Ang, 2007]; pertanto i risultati non sono estendibili agli studenti delle scuole primarie, così come agli studenti degli istituti universitari [Joibari e Mohammadtaheri, 2011], ne tanto meno a coloro che sono già inseriti nel mondo del lavoro [Petrides *et al*., 2004]. Altri studi si riferiscono, invece, allo specifico contesto culturale degli studenti partecipanti, sostenendo come la specificità di una determinata area geografica, così come le usanze e i costumi locali, pregiudichino la possibilità di generalizzare i risultati a studenti che frequentano istituti superiori nell'ambito di diversi contesti formativi, sociali e culturali [Oyesojl *et al*., 2007; Di Fabio e Kenny, 2012; Di Fabio e Palazzeschi, 2009].

La ricerca condotta da Balluerka *et al*. (2013) che si è concentrata, oltre che sulla valutazione individuale dell'EI, anche su una sua valutazione complessiva a livello di gruppo classe, mette in evidenza una ridotta possibilità di generalizzazione dei risultati, a meno che la composizione delle classi di cui è stata rilevata l'EI di gruppo rimanga stabile nell'arco di tutti gli anni della scuola superiore.

Al terzo posto, in merito alla frequenza dei limiti, si riscontra l'influenza di altre variabili che, nell'ambito dello studio, non sono state coinvolte. Nelle ricerche che studiano le competenze emotive, ad esempio, spesso vengono trascurate le variabili che misurano le abilità cognitive oppure quelle inerenti alla personalità, aspetti che comunque dovrebbero essere considerati per avere una visione globale del soggetto partecipante allo studio e in un'ottica di sviluppo [Salguero *et al*., 2012; Castillo *et al*., 2013; Davis e Humphrey, 2012b; Kim, Guerra e Williams, 2008; Wong e Ang, 2007; Yazici *et al*., 2011]. Tra gli altri studi quello di Wölfer *et al*. (2012) sottolinea come per l'integrazione e il coinvolgimento all'interno della classe risultino importanti anche altre componenti oltre all'empatia, tra cui aspetti legati al contesto e allo status sociale, mentre Moriarty *et al*.(2001) evidenziano come per il gruppo di controllo non siano stati presi in considerazione fattori quali lo status socio-economico di appartenenza, il livello di istruzione e altre variabili che avrebbero potuto condurre a dei diversi risultati se monitorate adeguatamente. In alcuni casi gli indicatori con cui vengono studiate le variabili di output si rivelano inadeguati o poco rappresentativi; è quanto sostenuto in riferimento alla performance scolastica, il cui unico indicatore preso a riferimento è il *Grade Point Average (GPA)* [Di Fabio e Palazzeschi, 2009; Parker *et al*., 2004; Parker *et al*., 2005], che spesso, affermano Di Fabio e Palazzeschi (2009), potrebbe nascondere insidie legate alla variabilità di attribuzione dei voti da parte del personale docente, e quindi costituire un indicatore non del tutto oggettivo della prestazione scolastica degli studenti, oltre ad essere piuttosto riduttivo.

Relativamente alla formazione del campione, 13 ricerche contengono un campione di dimensioni troppo ridotte oppure troppo omogeneo internamente. Tra queste rientrano lo studio condotto da Marinkovic e Backovic (2006) che si basa su un campione di 41 studenti appartenenti alla sola città di Belgrado e quello di Elgelberg e Sjöberg (2004), anch'esso relativo a un campione di soli 41 soggetti. La ricerca di Salguero *et al*. (2012) comprende, invece, solamente studenti spagnoli, così come quella di Márquez *et al.* (2006), rappresentando campioni troppo omogenei al loro interno; lo stesso limite è riscontrato anche da Chandana e Ishanthi (2012) che conducono la loro ricerca su un campione di 90 studenti tutti dello Sri Lanka. Gli autori evidenziano la necessità di ripetere lo studio considerando cluster demografici differenti e più numerosi. Infine, Parker *et al*. (2004) e Parker *et al*. (2008) sottolineano l'esigenza di includere nelle ricerche anche individui di razza non bianca, per non limitare la generalizzabilità dei risultati.

In conclusione, per ovviare ai diversi limiti fin qui enunciati, l'utilizzo congiunto di diversi strumenti di misurazione delle competenze sembra essere una delle soluzioni migliori per risolvere il problema della generalizzabilità dei risultati, così come quello del massiccio utilizzo degli strumenti di auto-valutazione evidenziato; pertanto può essere utile affiancare strumenti self-report e strumenti di performance, così come abbinare un questionario ad un'intervista per ottenere quante più informazioni possibili e per verificare la veridicità delle risposte contenute nel questionario [Garbari, 2012].

2.10. Conclusioni

Nel presente capitolo è stato analizzato il contributo della letteratura scientifica empirica sul tema delle competenze nel contesto dell'high school. La rassegna individuata si compone di 74 ricerche suddivise in 35 journals, concentrate principalmente nel continente europeo. Si è osservato come gli studi sul tema siano relativamente recenti, in quanto l'articolo più datato risale al 1990, mentre la maggior parte si concentrano dall'anno 2004 ai giorni nostri.

Lo strumento di misurazione delle competenze maggiormente utilizzato all'interno delle ricerche è il questionario, cui ricorrono 71 ricerche, e la maggior parte di queste si concentra sulla misurazione delle competenze emotive e sociali e dell'Intelligenza Emotiva. Nonostante vi sia una distribuzione abbastanza uniforme delle tipologie di modelli relativi all'Intelligenza Emotiva utilizzati, si riscontra una lieve preferenza delle ricerche verso i Mixed Model e, nello specifico, verso lo strumento dell'EQ-i di Bar-On. A livello generale la maggior parte delle ricerche ricorre all'ausilio di strumenti di misurazione dell'EI nella sua accezione di Intelligenza Emotiva di Tratto (*Trait EI*), ricorrendo quindi a strumenti di tipo self-report.

Relativamente all'analisi delle principali variabili che impattano sul possesso e sullo sviluppo delle competenze (di input) quelle che compaiono con maggior frequenza si riferiscono al genere sessuale, all'età e fattori socio-demografici e ai programmi educativi finalizzati all'apprendimento delle competenze emotive; per quanto riguarda, invece, le variabili sulle quali le competenze generano gli effetti maggiori (di output), queste sono relative principalmente alla performance scolastica individuale e alla condizione fisica degli studenti.

Dall'analisi è emerso come tutte le ricerche volte a monitorare gli effetti sullo sviluppo delle competenze di programmi didattici costruiti ad hoc hanno rilevato un aumento nel possesso di tutte o alcune competenze negli studenti. Questo aspetto è particolarmente rilevante alla luce del ruolo che potrebbero assumere le high school per lo sviluppo e l'apprendimento delle competenze, soprattutto emotive. In particolare Castillo *et al*. (2013) sottolineano la concreta possibilità di

introdurre programmi educativi all'Emotional Intelligence all'interno dei curriculum scolastici e tale possibilità è messa in evidenza anche da Joibari e Mohammadtaheri (2011) i quali affermano che, dal momento che l'EI ha un notevole effetto sulla performance scolastica degli studenti, si potrebbe includere un programma formativo all'interno degli istituti superiori relativo alle sue principali componenti; questo affinchè gli studenti possano apprendere tali competenze e abilità e metterle in pratica nella vita di tutti i giorni.

Un limite di questa rassegna potrebbe essere rappresentato dal fatto che gli studi selezionati sono stati condotti prevalentemente in Europa e sono relativi soprattutto all'ultimo decennio.

Il capitolo successivo sarà dedicato all'illustrazione di un progetto sperimentale messo in atto dall'Università Cà Foscari di Venezia riguardante le competenze trasversali di alcune classi di studenti frequentanti diversi istituti superiori del territorio veneziano.

CAPITOLO 3

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI NEL CONTESTO DELLE SCUOLE SUPERIORI; IL PROGETTO "SPORT, NATURA E STORIA: PALESTRA DI COMPETENZE"

SOMMARIO: 3.1. Introduzione - 3.2. Il progetto in sintesi - 3.3. Gli obiettivi e i risultati attesi - 3.4. I partners - 3.5. I destinatari - 3.6. La struttura del progetto e il metodo di indagine - 3.7. Conclusioni

3.1. Introduzione

Alla luce della rilevanza e dei possibili benefici derivanti da un approccio per competenze nel contesto dell'education, il presente capitolo è dedicato alla descrizione di un progetto sperimentale ideato e sviluppato dal Cà Foscari Competency Centre di Venezia, in collaborazione con Up Sport Veneto e con la Camera di Commercio di Venezia. Il Competency Centre, attraverso questo progetto, si pone come interlocutore nell'ambito educativo delle scuole secondarie superiori, mediante l'acquisizione e l'implementazione di metodologie didattiche esperienziali in grado di promuovere la valutazione e lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti.

Il progetto assume particolare rilevanza in relazione al miglioramento dell'*employability* degli studenti sul mercato del lavoro oppure di una loro migliore performance inerente agli studi universitari successivi.

Come sottolineato nel primo capitolo, il modello teorico di riferimento è quello di Boyatzis e Goleman (2009) sulle Competenze Comportamentali, in quanto l'impostazione teorica sviluppata dai due autori permette un'osservazione diretta, una valutazione e soprattutto un possibile miglioramento delle competenze, quest'ultimo basato sul processo di cambiamento autodiretto.

3.2. Il progetto in sintesi

Il progetto "Sport, natura e storia: palestra di competenze" vuole rappresentare un'esperienza d'avanguardia per lo sviluppo delle competenze trasversali in ambito high school. Esso vede il coinvolgimento di vari Istituti Secondari Superiori del veneziano e di numerosi studenti, che sono stati coinvolti in situazioni appositamente pensate per stimolare le loro competenze trasversali come, ad esempio, assumere decisioni in gruppo, reagire a un cambio di programma improvviso, affrontare la competizione, gestire situazioni di disaccordo, destreggiarsi in attività di orienteering.

Il contesto all'interno del quale si sviluppa il progetto è un laboratorio sportivo di voga alla veneta, durante il quale gli studenti sono seguiti e supportati da istruttori sportivi e da alcuni dei loro docenti nell'interpretazione delle competenze messe in atto durante le specifiche situazioni.

La sperimentazione prevede anche la definizione di momenti di sviluppo personale nel corso dell'attività sportiva, finalizzati ad allenare le competenze trasversali degli studenti coinvolti.

L'attività è stata proposta in due periodi successivi: un primo step ha coinvolto un gruppo di studenti da novembre dello scorso anno a febbraio di quest'anno (276 studenti), mentre un secondo turno è iniziato a marzo ed è terminato a metà giugno del corrente anno (175 studenti). Nell'ambito di questo elaborato sono stati raccolti e analizzati i dati relativi all'attività del secondo turno, da marzo a giugno 2014, come verrà esposto nel capitolo successivo.

Il progetto è stato presentato alla stampa dalla Camera di Commercio di Venezia a fine gennaio di quest'anno [Il Gazzettino Venezia Mestre, 30.01.2014; La Nuova Venezia, 30.01.2014].

3.3. Gli obiettivi e i risultati attesi

Il progetto "Sport, natura e storia: palestra di competenze" è stato sviluppato in un'ottica di monitoraggio e di sviluppo delle competenze trasversali degli studenti di scuola superiore, alla luce della particolare attenzione che il mondo del lavoro sta riversando verso questa tipologia di abilità, ed è volto ad analizzare il ruolo che può assumere una metodologia didattica esperienziale come lo sport, nello sviluppo e nell'apprendimento di specifiche competenze trasversali negli studenti.

Gli obiettivi che si prefigge il progetto sono:

- integrare lo sviluppo di un insieme di competenze trasversali all'interno di un'esperienza didattica di carattere sportivo. L'attività sportiva si presta, infatti, facilmente alla possibilità di creare situazioni in cui gli studenti possono sperimentare e valutare i loro comportamenti, acquisendo così consapevolezza delle proprie reazioni e sensazioni, allenando competenze emotive e sociali che difficilmente vengono prese in considerazione all'interno del percorso formativo tradizionale di uno studente;
- sensibilizzare gli studenti sull'importanza delle competenze trasversali per ottenere migliori prestazioni nello studio e nel lavoro. E' stato, infatti, ampiamente dimostrato dalla ricerca scientifica internazionale come esse rappresentino le fonti primarie dell'efficacia lavorativa; argomento questo già sviluppato nel primo capitolo della presente tesi;

- realizzare un'esperienza di frontiera, validata scientificamente, che possa assumere valenza di *best practice* per lo sviluppo delle competenze all'interno della scuola superiore e possa essere replicata in contesti differenti.

I risultati che ci si attende dal progetto non vanno a beneficio solamente degli studenti ma interessano anche il personale docente e il ruolo che potrebbe assumere il sistema scolastico nella diffusione di esperienze didattiche orientate allo sviluppo delle competenze trasversali dei ragazzi.

Relativamente agli studenti il progetto è orientato all'acquisizione della consapevolezza sulla rilevanza delle competenze trasversali per i propri risultati futuri e mira a condurre ciascuno studente a una riflessione personale sui propri punti di forza e sulle proprie aree di miglioramento.

Per quanto riguarda l'attività dei docenti, la "palestra di competenze" è volta a sperimentare tecniche e strumenti miranti ad integrare lo sviluppo delle competenze trasversali nell'ambito della didattica tradizionale. In riferimento al sistema scolastico il progetto include la realizzazione di un'esperienza replicabile ed estendibile ad altri ambiti e contesti, fondata su solide basi scientifiche e orientata a incrementare l'employability degli studenti nel mercato del lavoro.

Il progetto prevede, quindi, il coinvolgimento di diversi attori che si impegnano a promuovere l'iniziativa e a sostenerla da diversi punti di vista; gli stessi attori su cui, in seguito, si riverseranno i risultati del progetto stesso e che da questo potranno trarre benefici e ispirazione per sviluppi futuri e per successive applicazioni estendibili ad altri ambiti.

Attraverso la collaborazione dei 3 enti coinvolti (CFCC, Up Sport Veneto e CCIAA di Venezia) il progetto determina, inoltre, un potenziale punto di incontro tra il mondo della scuola, quello dell'università e del lavoro per favorire l'individuazione di obiettivi e necessità comuni che vengano tradotti in nuove opportunità per gli studenti in procinto di affacciarsi al mondo del lavoro o di intraprendere un percorso di istruzione superiore. Questo tipo di collaborazione permette di evidenziare fabbisogni formativi che facilitano l'ingresso degli studenti nel mondo del lavoro e consentono loro di ottenere migliori performance.

3.4. I partners

Il progetto prevede la collaborazione fra 3 diversi partners: Cà Foscari Competency Centre, Up Sport Veneto e Camera di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura di Venezia attraverso la struttura Venezia Opportunità.

Si descrivono di seguito le caratteristiche principali di ciascuno dei partner coinvolti e lo specifico ruolo assunto da ognuno di questi nell'ambito del progetto "palestra di competenze":

- Cà Foscari Competency Centre: è un centro d'Ateneo la cui finalità è quella di svolgere attività di ricerca e di erogazione di servizi nell'ambito della valutazione e dello sviluppo delle competenze trasversali nell'*high* e *higher education*. Obiettivo principale del Ca' Foscari Competency Centre è l'analisi e lo sviluppo del portafoglio di competenze trasversali degli studenti al fine di incrementarne l'attrattività sul mercato del lavoro. I destinatari del CFCC sono: gli studenti, cui si intende offrire uno strumento di valutazione del proprio capitale umano utile per pianificare gli studi e il futuro nel mondo del lavoro; la faculty dell'Università Ca' Foscari, cui si vuole fornire uno strumento di valutazione per una progettazione innovativa dei percorsi formativi che miri al potenziamento anche delle competenze trasversali; le imprese e il territorio, nei cui confronti il Competency Centre intende offrire un supporto al potenziamento del capitale umano. Il CFCC intende valorizzare e sviluppare ulteriormente le più avanzate esperienze internazionali che hanno esplorato e applicato il tema dello sviluppo delle competenze trasversali in ambito accademico e aprire nuovi e originali percorsi di ricerca e di sperimentazione, rivolti al miglioramento del matching qualitativo tra domanda e offerta sul mercato del lavoro.

  Nell'ambito del progetto il Cà Foscari Competency Centre ha definito la metodologia e gli strumenti da adottare nella sperimentazione. Ha, inoltre, fornito supporto ai docenti e agli istruttori nella definizione delle attività e nell'utilizzo degli strumenti. Nelle diverse fasi del progetto il Ca' Foscari Competency Centre ha mantenuto un dialogo costante con i docenti per allineare le aspettative dei soggetti coinvolti (studenti, docenti e istruttori), al fine di una migliore organizzazione delle attività da proporre agli studenti e per la risoluzione di possibili criticità;
- Up Sport Veneto: è un'associazione sportiva e culturale senza scopo di lucro che si occupa di itinerari formativi multidisciplinari che mirano, attraverso lo sport, ad un più consapevole rapporto con l'ambiente e con le tradizioni culturali. Agli studenti della terraferma veneziana l'associazione dà la possibilità di praticare attività nautiche, voga veneta, dragonboat, canoa, canottaggio e vela, integrandole con l'educazione ambientale, storica e artistica. Up Sport Veneto ogni anno, da quattordici anni, permette a 2.000 studenti delle scuole medie superiori di Mestre di praticare presso le società remiere di Punta San Giuliano tutti gli sport nautici che fanno parte della tradizione veneziana;
- Venezia Opportunità: è una struttura promossa dalla CCIAA di Venezia, caratterizzata da un coordinamento agile e da un forte spirito innovativo. Obiettivo dichiarato di Venezia Opportunità è quello di creare un tessuto connettivo che rechi beneficio a tutti

gli attori dell'economia locale, ai quali si riferisce direttamente tramite un proficuo scambio di informazioni e un dialogo costante. Nella sede della struttura sono stati realizzati alcuni incontri di coordinamento con Up Sport Veneto. Il ruolo assunto da Venezia Opportunità è altresì rilevante in quanto il contesto produttivo locale è costituito dal sistema delle aziende che possono trarre beneficio dall'inserimento nel contesto organizzativo di studenti in possesso delle competenze trasversali attese dalle aziende stesse.

3.5. I destinatari

Il progetto "Sport, natura e storia: palestra di competenze" si rivolge, per quanto riguarda il secondo turno di attività (marzo-giugno 2014), a 5 Istituti Secondari Superiori di Mestre, coinvolgendo un totale di 10 classi del quarto e quinto anno di studi (175 studenti).

Gli Istituti Superiori coinvolti sono:

- Liceo Statale "Luigi Stefanini": il liceo "Stefanini" diventa autonomo il 1° ottobre 1964, dopo essere stato sede sussidiaria dell'Istituto Statale Magistrale "Niccolò Tommaseo". In seguito a una sua ubicazione in diverse sedi del veneziano, nel 1979 viene costruito l'edificio attuale di Via del Miglio e nel 1980 la nuova sede diventa operativa. L'istituto è dedicato a Luigi Stefanini che, dopo aver ottenuto la libera docenza di pedagogia nel 1925, per 5 anni, dal 1931 al 1936, insegna come professore incaricato di pedagogia all'Università di Padova. Nel 1936 vince la cattedra di filosofia teoretica all'Università di Messina, ove insegnerà come professore straordinario per un anno. Dal 1937 accetta di ritrasferirsi a Padova, avendo ottenuto la cattedra di pedagogia di quella università. Divenuto professore ordinario, nel 1940 lascia la cattedra di pedagogia per passare a quella di storia della filosofia. Sino alla morte continuerà a tenere la cattedra di storia della filosofia, l'incarico di estetica e quello di pedagogia presso l'Università di Venezia. Membro dei consigli direttivi della Società filosofica italiana e del Centro Studi filosofici di Gallarate, ha fondato la Rivista di estetica, della quale ha potuto dirigere solo il primo fascicolo dell'annata 1956.

  L'Istituto Stefanini prevede un Biennio Unitario e un successivo Triennio Policomprensivo, costitutito da 3 diversi indirizzi: Socio-pedagogico (5 anni, titolo: maturità magistrale), Scientifico (5 anni, titolo: maturità scientifica), Linguistico (5 anni, titolo: maturità linguistica). Attualmente nell'istituto sono attivati 4 indirizzi di studio: indirizzo tecnologico-scientifico (5 anni); indirizzo linguistico (5 anni); indirizzo socio-

psico-pedagogico (5 anni) e indirizzo delle scienze sociali. Quest'ultimo, nato cinque anni fa, costituisce una sperimentazione autonoma (esistono circa 200 licei simili in Italia). I tratti caratteristici sono costituiti da un approccio metodologico interdisciplinare e da contenuti di apprendimento strutturati su nuclei tematici in ambito storico-antropologico-sociale;

- Liceo Scientifico Statale "Ugo Morin": l'istituto offre la possibilità di scegliere tra 3 diverse opzioni di studi: Liceo Scientifico, Liceo Scientifico settore Scienze Applicate e Liceo Scientifico con la seconda Lingua Straniera Europea. Alcune sezioni residue (rispetto alla riforma del 2010) sono a indirizzo linguistico, altre seguono invece la sperimentazione nazionale del PNI (Piano Nazionale di Informatica). Il liceo è dedicato a Ugo Morin, ricercatore brillante e creativo che, conseguita la libera docenza nel 1935, insegnò nell'Università di Padova e in quella di Firenze come ordinario di geometria analitica. Il suo impegno civile lo vide attivo nelle file della Resistenza; egli si dedicò all'organizzazione clandestina del Partito d'Azione e delle formazioni partigiane di Giustizia e Libertà, fino ad assumere nel 1945 la presidenza del Comitato di Liberazione Nazionale Regionale;
- Istituto Tecnico Statale per il Turismo "Andrea Gritti": Andrea Gritti nasce nel 1455 a Bardolino (Verona). Intorno al 1485 si trasferisce a Costantinopoli per dedicarsi al commercio. Qui stringe rapporti con il sultano Bayezid e diventa punto di riferimento per tutta la comunità dei mercanti europei. Rientrato in patria, nei primissimi anni del XVI secolo, Gritti ricopre varie cariche senatorie e diplomatiche e nel 1505 è podestà a Padova. Nel 1509 Andrea Gritti è eletto alla Procuratoria di S. Marco. Nel decennio successivo si susseguono importanti incarichi sia di politica interna che all'estero. In questo periodo si intensificano in particolare i suoi rapporti con la corte francese. Nel 1523 viene eletto doge, carica che reggerà fino al 1538, anno della sua morte.

  L'istituto, nato dalla fusione dell'I.T.S.T. Gritti e dell'I.T.S.C. Foscari con sede a Mestre, offre 4 diversi indirizzi di studio: indirizzo Turismo, indirizzo Amministrazione, finanza e marketing**,** indirizzo Relazioni internazionali per il marketing e indirizzo Sistemi informativi aziendali;
- Istituto di Istruzione Superiore "G. Bruno - R. Franchetti": dall'anno scolastico 2013/2014 il liceo "Giordano Bruno" e il liceo "Raimondo Franchetti" sono stati uniti nell'I.I.S. "G. Bruno - R. Franchetti". Giordano Bruno, nato Filippo Bruno (Nola, 1548 – Roma, 17 febbraio 1600), è stato un filosofo, scrittore e frate domenicano italiano mentre Raimondo Franchetti (Firenze, 31 gennaio 1889 – a nord del Cairo, 7 agosto

1935) è stato un esploratore italiano, tra i più importanti del XX secolo, soprattutto per quanto riguarda l'Africa.

L'istituto comprende il liceo scientifico e il liceo classico e, nonostante le due sedi si trovino a Mestre, sono inserite nel contesto culturale del Comune di Venezia. Per la sua collocazione, l'istituto segue con attenzione l'evoluzione socio-economica del Nord-Est, avendo all'orizzonte il processo di integrazione europea e i rapporti con l'area balcanica e mitteleuropea. La programmazione educativo–didattica attinge alle risorse che la realtà esterna e interna all'istituto offrono al fine di arricchire, migliorare e potenziare il servizio proposto. Viene mantenuto un rapporto di stretta collaborazione con i grandi Atenei della zona, con le Istituzioni e gli Enti Locali, sottoscrivendo convenzioni e accordi;

- Istituto Tecnico per Geometri "G. Massari": l'I.T.G. "Massari" dall'anno scolastico 2011/2012 fa parte dell'I.I.S. "A. Pacinotti", nato dall'accorpamento dell'I.T.I.S."Pacinotti" e dell'I.T.G. "Massari" con sede a Mestre. L'I.T.G. "Massari" ha alle spalle una storia decennale: diventa autonomo il primo ottobre 1968 con un telegramma inviato dal Ministero all'allora preside del Foscari prof. Chisso, perché l'Istituto "Foscari", che comprendeva sia l'indirizzo ragionieri che l'indirizzo geometri aveva raggiunto un numero troppo elevato di studenti. L'intitolazione dell'istituto a Giorgio Massari avviene nella seduta del Collegio del 10/11/1969 con voti 23 (a Pietro Paleocapa voti 22) e dopo aver scartato altre proposte nei nomi di Aldo Manuzio, Arrigo Serpieri, Ignazio Porro. Giorgio Massari fu un architetto (Venezia 1686 circa - ivi 1766) che promosse il ritorno dell'architettura veneziana al classicismo cinquecentesco, temperato da un movimento e da una grazia nei particolari tipicamente settecenteschi. Attivo soprattutto a Venezia, vi costruì, tra l'altro, le chiese dei Gesuiti (1726-36), di S. Marcuola (1728-36), della Pietà (1745-60), la facciata della scuola della Carità (1756), ora Accademia di Belle Arti, il palazzo Grassi (1749-66), e completò il palazzo Rezzonico del Longhena (1750-66). Fuori di Venezia costruì la chiesa della Pace a Brescia, la facciata di S. Antonio e la chiesa di S. Spirito a Udine.

  L'I.I.S. "Pacinotti" prevede 4 indirizzi nel settore tecnologico: Chimica e Materiali, Costruzioni, Ambiente e Territorio, Elettrotecnica e Automazione, Meccanica e Meccatronica.

3.6. La struttura del progetto e il metodo di indagine

Il disegno della ricerca sperimentale è articolato lungo 4 fasi principali. La figura 3.1. riporta schematicamente il focus principale di ciascuna fase.

Figura 3.1. Le fasi della ricerca

Fonte: Cà Foscari Competency Centre

Seguentemente vengono descritte dettagliatamente le singole fasi del progetto, secondo la metodologia individuata dal Cà Foscari Competency Centre:

Fase 1: Identificazione delle competenze oggetto di sviluppo.

La prima fase di studio è dedicata all'individuazione delle competenze trasversali che costituiscono oggetto dell'attività da parte degli studenti. Si è focalizzata l'attenzione su un numero limitato e definito di competenze, in modo da dare la possibilità agli studenti di concentrarsi su specifici obiettivi.

Prendendo in considerazione le modalità di strutturazione e di erogazione dell'attività sportiva specifica (voga alla veneta), sono state individuate 5 competenze trasversali le cui possibilità di apprendimento risultano coerenti con il contesto d'azione. Le 5 competenze interessano l'ambito relazionale e quello realizzativo e sono:

1. Orientamento al risultato (OR): è l'abilità di impegnarsi per il raggiungimento dell'obiettivo;
2. Adattabilità (AD): è l'abilità di adattarsi al mutare delle circostanze o a modificare il proprio comportamento per meglio adattarsi alla situazione;
3. Autocontrollo (AC): è l'abilità di inibire i bisogni personali o i propri desideri in favore dei bisogni dell'organizzazione, della famiglia o del gruppo;

4. Gestione dei conflitti (GC): è l'abilità di stimolare gruppi o individui a risolvere i propri conflitti;
5. Lavoro in team (LT): è l'abilità di stimolare i membri di un gruppo a lavorare insieme in maniera efficace.

Il modello teorico di riferimento per l'identificazione delle competenze trasversali è quello di Boyatzis (2009), pertanto la misurazione di una competenza avviene sulla base dei comportamenti adottati dal soggetto; il comportamento stesso rappresenta, quindi, l'elemento visibile attraverso il quale identificare l'attivazione o la non-attivazione di una determinata competenza.

Ad ogni competenza vengono associati degli indicatori comportamentali, che verranno monitorati nel corso dell'attività sportiva da istruttori e insegnanti attraverso le modalità enunciate nelle fasi successive.

La tabella 3.1. riporta le 5 competenze trasversali oggetto di studio con alcuni esempi di indicatori comportamentali:

Tabella 3.1. Le competenze trasversali individuate e alcuni esempi di indicatori comportamentali

COMPETENZA ATTIVATA	INDICATORI COMPORTAMENTALI
Orientamento al risultato (OR)	- cercare di migliorarsi ponendosi degli obiettivi misurabili e sfidanti; - impegnarsi a fondo per migliorare la propria performance; - prendere iniziative concrete per migliorare la propria performance; - cercare dei modi per fare meglio le cose; - cercare di migliorare assumendo rischi calcolati per raggiungere un obiettivo
Adattabilità (AD)	- modificare la strategia, gli obiettivi o i progetti per adeguarli alle situazioni; - adattarsi al mutare delle priorità e ai rapidi cambiamenti; - adattarsi giostrandosi bene tra molteplici richieste; - modificare la strategia, gli obiettivi o i progetti per affrontare eventi imprevisti; - adattarsi applicando le procedure in modo flessibile
Autocontrollo (AC)	- agire in modo appropriato anche in situazioni cariche di emotività; - controllare gli impulsi per il bene degli altri; - rimanere controllato anche in momenti difficili; - controllare adeguatamente i propri impulsi nelle diverse situazioni; - mantenersi calmo in situazioni di stress
Gestione dei conflitti (GC)	- cercare di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti; - cercare di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte; - risolvere i conflitti facendoli emergere apertamente; - cercare di risolvere i conflitti trovando una soluzione che possa

	essere appoggiata da tutte le persone coinvolte; - quando si sta risolvendo un conflitto, abbassare la tensione emotiva
Lavoro in team (LT)	- lavorare bene in gruppo fornendo supporto; - lavorare bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri; - lavorare bene in gruppo incoraggiando la partecipazione di tutti i presenti; - lavorare bene in gruppo sollecitando i contributi altrui; - lavorare bene in gruppo incoraggiando la collaborazione

Fonte: Cà Foscari Competency Centre

Fase 2: progettazione delle situazioni di attivazione delle competenze identificate.

Per stimolare l'attivazione delle competenze oggetto di indagine e creare consapevolezza nello studente riguardo ai suoi comportamenti, sono state progettate delle specifiche situazioni da proporre durante le diverse lezioni del laboratorio di voga alla veneta.

Le situazioni sperimentali integrate all'interno dell'attività sportiva sono state strutturate in modo da stimolare/allenare ogni competenza in almeno due occasioni, come illustrato nella tabella 3.2.

Tabella 3.2. Le situazioni sperimentali progettate e le relative competenze attivate

	COMPETENZE				
SITUAZIONI SPERIMENTALI	OR	AD	AC	GC	LT
1) Assunzione di una decisione in gruppo				x	x
2) Cambio di programma		x	x		
3) Competizione tra gruppi	x				x
4) Disaccordo			x	x	
5) Orienteering	x	x			

Fonte: Cà Foscari Competency Centre

Al termine di ciascuna lezione seguiva un briefing da parte degli istruttori. Le attività di riflessione e l'ottenimento di feedback da parte di compagni e istruttori ha contribuito a determinare una presa di coscienza dei comportamenti funzionali o disfunzionali messi in atto dagli studenti e, di conseguenza, del livello di possesso e attivazione della competenza da parte dello studente. In questo modo lo studente ha l'opportunità di rivedere il proprio comportamento a seguito della riflessione e del feedback ricevuto.

Fase 3: Intervento di sensibilizzazione su istruttori e insegnanti.

Nella fase preliminare all'inizio delle attività è stato organizzato un incontro formativo e di sensibilizzazione con docenti e istruttori coinvolti, al fine di illustrare loro le modalità di attuazione

del progetto, definire le competenze da sviluppare e descrivere tecniche e strumenti per lo sviluppo delle competenze trasversali.

Scopo dell'incontro, che ha visto la partecipazione di circa 30 docenti e istruttori, è stato quello di sensibilizzare i partecipanti sull'impatto che le competenze trasversali determinano sullo studio e sul lavoro e sulle modalità di sviluppo delle competenze identificate all'interno dell'attività sportiva.

E' stata, inoltre, fornita una descrizione dettagliata dei materiali di supporto (schede-diari, ecc.) all'attività formativa e della loro modalità di fruizione.

Fase 4: Erogazione dell'attività e misurazione dell'impatto.

Questa fase si suddivide, a sua volta, in altre 4 fasi che contraddistinguono le modalità di erogazione dell'attività, nonché la misurazione dell'impatto dell'attività sportiva sulle competenze trasversali degli studenti.

Le fasi che contraddistinguono questo step sono illustrate nella figura 3.2.

Figura 3.2. Erogazione dell'attività e misurazione dell'impatto

Fonte: Cà Foscari Competency Centre

Relativamente alla prima fase, prima dell'inizio dell'attività sportiva (marzo 2014), lo studente compila un questionario di auto-valutazione iniziale sulle competenze possedute, denominato Questionario Iniziale Studenti (QIS). Il questionario si basa sulla valutazione della frequenza (espressa con un punteggio da 0 a 10 dove 0=mai e 10=sempre) con cui lo studente dimostra determinati comportamenti. Gli indicatori comportamentali sono riferiti a un insieme di 12 competenze trasversali e ciascuna competenza presenta 3 indicatori comportamentali, per un totale di 36 indicatori.

Per evitare di incorrere nelle potenziali distorsioni della semplice auto-valutazione, lo stesso questionario di etero-valutazione iniziale sulle competenze trasversali possedute dallo studente è stato somministrato anche ad un campione di docenti: Questionario Iniziale Docenti (QID). In questo caso un docente e in alcuni casi 2 docenti, hanno valutato i loro studenti sulla base degli stessi indicatori comportamentali, utilizzando una scala da 0 a 10 con in più l'inserimento dell'opzione "non so". I 2 questionari sono riportati negli Appendici B1 e B2.

Le 12 competenze trasversali valutate nel corso della sperimentazione rientrano nei 5 cluster di competenze comportamentali del modello teorizzato da Boyatzis. Il modello specifico di competenze adottato è Emotional and Social Competency Inventory-University Version (ESCI-U; 2009), opportunamente semplificato e adattato al contesto di riferimento.

Il box 3.1. riporta i 5 cluster e le 12 competenze trasversali identificate con i relativi *items*, riferiti ai 36 indicatori comportamentali che compongono il questionario:

Box 3.1. La struttura del questionario di raccolta dei dati

CLUSTER 1. Consapevolezza di sé: capire che cosa si prova in un determinato momento e utilizzare queste preferenze per guidare il processo decisionale. Avere una valutazione realistica delle proprie abilità e un ben radicato senso di fiducia in se stessi.

- *Consapevolezza di sé*
  - Essere consapevole dei propri punti di forza e di debolezza (item 6)
  - Essere aperti a ricevere valutazioni che riguardano se stessi (item 15)
  - Presentarsi in modo sicuro e senza incertezze (item 27)

CLUSTER 2. Gestione di sé: gestire le proprie emozioni in modo che facilitino piuttosto che interferiscano con il compito da svolgere.

- *Autocontrollo*
  - Rimanere calmo in situazioni stressanti (item 1)
  - Riconoscere e dominare i propri comportamenti impulsivi (item 14)
  - Rimanere tranquilli e positivi anche in situazioni critiche (item 26)
- *Orientamento al risultato*
  - Cercare di migliorarsi ponendosi degli obiettivi impegnativi (item 3)
  - Impegnarsi a fondo per migliorare la propria prestazione (item 16)
  - Prendere iniziative concrete per raggiungere obiettivi sfidanti (item 28)
- *Coscienziosità*
  - Rispettare i propri impegni (item 7)
  - Essere accurato nello svolgere il proprio lavoro (item 17)
  - Prestare attenzione ai dettagli (ad esempio, facendo doppi controlli su dati e informazioni) (item 29)
- *Adattabilità*
  - Riuscire a svolgere agevolmente diverse attività richieste da altre persone (item 4)
  - Gestire con facilità il cambiamento delle priorità e i rapidi mutamenti (item 18)
  - Adattare i propri piani, comportamenti e approcci al mutare delle situazioni (item 30)
- *Ottimismo*
  - Vedere le possibilità più che i problemi (item 5)
  - Avere prevalentemente aspettative positive nei riguardi degli altri (item 19)
  - Avere fiducia che il futuro possa essere migliore del passato (item 31)

CLUSTER 3. **Consapevolezza sociale**: capire ciò che le persone provano, essere capaci di vedere il loro punto di vista, coltivare rapporti in sintonia con un gran numero di persone diverse.

- *Empatia*
  - Leggere con precisione gli stati d'animo e i comportamenti non verbali delle persone (item 2)
  - Capire le ragioni del comportamento altrui (item 24)
  - Ascoltare gli altri con attenzione (item 36)
- *Consapevolezza Culturale*
  - Trarre spunto dalle diversità per riflettere su se stessi (item 8)
  - Avere rispetto delle persone di diversa nazionalità/formazione/provenienza sociale e instaurare con loro buone relazioni (item 13)
  - Saper sfidare pregiudizi e intolleranza (item 25)

CLUSTER 4. Gestione delle relazioni: gestire bene l'emotività nei rapporti interpersonali e leggere con chiarezza le situazioni sociali e le relazioni; interagire senza attriti. Utilizzare queste capacità per persuadere e guidare, negoziare e dirimere conflitti e per ottenere collaborazione.

- *Gestione dei conflitti*
  - Cercare di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti (item 9)
  - Cercare di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte (item 20)
  - Quando si sta risolvendo un conflitto, abbassare la tensione emotiva (item 32)
- *Persuasione*
  - Convincere gli altri facendo leva sui loro interessi personali (item 11)
  - Convincere gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo (item 21)
  - Anticipare le reazioni dell'interlocutore mentre si cerca di convincerlo (item 34)
- *Lavoro in team*
  - Lavorare bene in gruppo fornendo supporto (item 10)
  - Lavorare bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri (item 22)
  - Lavorare bene in gruppo incoraggiando la collaborazione (item 33)

CLUSTER 5. Ragionamento analitico: comprendere le ragioni di eventi complessi, riconoscere schemi sottostanti a situazioni o eventi.

- *Riconoscimento di schemi*
  - Identificare schemi sottostanti a situazioni o eventi (item 12)
  - Trovare somiglianze per spiegare eventi o situazioni (item 23)
  - Spiegare una situazione nuova facendo ricorso a una situazione passata di tipo differente (item 35)

Fonte: Cà Foscari Competency Centre

Durante il periodo di svolgimento dell'attività sportiva agli studenti sono state sottoposte le specifiche situazioni di attivazione delle competenze, nell'ambito di 5 lezioni.

Lo svolgimento dell'attività all'aperto, contestuale alla creazione delle situazioni sperimentali, prevede che, all'inizio della giornata di attività sportiva, docenti e istruttori spieghino agli studenti le circostanze all'interno delle quali dovrebbero operare (ad es.: il tipo di decisione da prendere, la competizione, ecc.) senza illustrare loro le competenze richieste.

Successivamente gli studenti vengono avviati a praticare l'attività sportiva all'interno della situazione proposta e i loro comportamenti vengono osservati da istruttori e docenti.

Al termine dell'attività istruttori, docenti e studenti si riuniscono in un briefing finale in cui viene fatto un bilancio della giornata. Durante l'incontro:

- vengono svelate e spiegate le competenze oggetto di attivazione nella specifica situazione;
- vengono spiegati gli effetti dell'attivazione o della mancata attivazione delle specifiche competenze sui risultati;
- viene avviata una discussione riguardo i comportamenti effettivamente attivati dagli studenti (sia funzionali che disfunzionali), su quello che non ha funzionato e sui possibili margini di miglioramento;
- viene richiesto a ciascuno studente di compilare una scheda-diario creata appositamente per ciascuna situazione, in cui lo studente è portato a considerare i propri comportamenti e i loro effetti e a tenere traccia del proprio apprendimento. Le schede-diario sono in totale 5, una per ognuna delle competenze oggetto di sperimentazione: orientamento al risultato, adattabilità, autocontrollo, gestione dei conflitti e lavoro in team.

Nell'ultima fase, al termine del ciclo di lezioni dell'attività sportiva, ogni studente è chiamato nuovamente ad auto-valutarsi sulla base dello stesso questionario compilato all'inizio dell'attività, identificato come Questionario Finale Studenti (QFS), allo scopo di valutare il proprio livello finale di possesso delle competenze trasversali. Anche i docenti sono chiamati, a loro volta, a compilare lo stesso questionario di etero-valutazione sulle competenze trasversali dei loro studenti (Questionario Finale Docenti, QFD), con le stesse modalità utilizzate per la compilazione del questionario iniziale.

I 2 questionari sono riportati negli Appendici B3 e B4.

Gli strumenti di misurazione, somministrati ex-ante ed ex-post, vengono in questo modo utilizzati per la verifica dei risultati raggiunti.

I questionari iniziale e finale delle competenze sono stati somministrati anche a un campione di studenti di controllo (a inizio attività a marzo e a fine attività a giugno 2014) che non ha partecipato alle attività sportive, con lo scopo di poter valutare l'impatto dell'iniziativa attraverso un confronto con un insieme di studenti non coinvolti fisicamente nelle attività.

Il progetto, per come è strutturato e per il metodo di rilevazione adottato, è particolarmente rilevante in quanto permette di ovviare ad alcune limitazioni emerse nell'ambito della ricerca bibliografica condotta nel secondo capitolo della presente tesi. In particolare la "palestra di competenze" si distingue per il carattere di longitudinalità del progetto stesso, che prevede il monitoraggio e la raccolta dei dati nel susseguirsi di un certo periodo di tempo, all'inizio del quale si raccolgono i dati, riferiti a quel momento, e se ne segue poi l'evoluzione. La metodologia si basa, pertanto, sul ricorso a un pre-test e a un post-test, i quali consentono di facilitare il confronto finale

dei dati e di rendere maggiormente intuitivi i risultati ottenuti. Il periodo temporale di riferimento, all'interno del quale viene condotta la sperimentazione, ha una durata di circa 4 mesi (da marzo a giugno 2014), arco temporale che si ritiene sufficientemente consono ad una valutazione che non risulti né troppo superficiale o sbrigativa, né eccessivamente onerosa o difficile da condurre a causa di un periodo di sperimentazione troppo lungo.

Il progetto permette, inoltre, di far fronte ai limiti insiti nello strumento del questionario, affiancando all'auto-valutazione da parte degli studenti l'etero-valutazione da parte di alcuni docenti, consentendo così di ridurre la possibilità di incorrere in effetti di distorsione delle risposte, oltre che di imbattersi nel fenomeno della desiderabilità sociale e quindi nell'impossibilità di verificare la veridicità delle risposte ottenute. L'idea di fondo è che il coinvolgimento degli insegnanti nella valutazione delle competenze trasversali dei loro studenti consenta di verificare e dare maggiore oggettività alle risposte dei ragazzi; questi ultimi, infatti, vengono valutati da docenti con i quali sono a contatto tutti i giorni e che li hanno osservati costantemente durante lo svolgimento delle attività del progetto; si presume, quindi, che gli insegnanti coinvolti manifestino un buon grado di conoscenza dei loro studenti.

Il ricorso alla modalità del questionario di valutazione delle competenze trasversali consente, inoltre, una semplice raccolta dei dati, in quanto i ragazzi hanno tutti partecipato alle attività sportive e compilato i questionari nello stesso momento. Il campione di riferimento non è eccessivamente numeroso (175 studenti) ed è circoscritto ad un determinato territorio; questo consente di evitare che vi sia dispersione di dati.

3.7. Conclusioni

Il presente capitolo è stato dedicato alla descrizione del progetto messo in atto dal Cà Foscari Competency Centre di Venezia in collaborazione con la CCIAA di Venezia e con Up Sport Veneto, dal titolo "Sport, natura e storia: palestra di competenze", incentrato sulla valutazione delle competenze trasversali di numerosi studenti di vari Istituti Secondari Superiori di Mestre, in relazione alla loro partecipazione a un laboratorio sportivo di voga alla veneta.

Dopo aver elencato gli obiettivi del progetto ne sono stati evidenziati i risultati attesi, mettendo in evidenza come i possibili benefici derivanti dall'attività possano interessare, oltre agli studenti, anche i docenti e tutto il sistema scolastico, nella misura in cui l'esperienza potrebbe essere replicabile e permettere, inoltre, di individuare fabbisogni formativi per una migliore employability degli studenti nel mercato del lavoro, alla luce del ruolo rilevante rivestito attualmente dalle competenze di tipo trasversale.

Successivamente per ciascuno dei 3 partners coinvolti sono state riportate le principali caratteristiche e lo specifico ruolo rivestito all'interno del progetto; sono stati poi descritti brevemente i 5 Istituti Superiori coinvolti nel secondo turno del progetto, che ha visto la partecipazione complessiva di 10 classi, per un totale di 175 studenti.

Il paragrafo successivo è stato interamente dedicato alla descrizione della struttura del progetto, che comprende 4 fasi, a partire dall'identificazione delle competenze trasversali oggetto di sviluppo, alla progettazione delle situazioni sperimentali di attivazione delle competenze identificate, agli interventi di sensibilizzazione su istruttori e insegnanti fino all'erogazione dell'attività e alla misurazione dell'impatto. In particolare quest'ultima fase prevede la compilazione da parte di studenti e insegnanti di un questionario di auto ed etero-valutazione delle competenze trasversali relativo a ciascuno studente a inizio attività e, successivamente, lo svolgimento dell'attività sportiva in 5 lezioni, durante le quali gli studenti vengono sottoposti alle specifiche situazioni di attivazione delle competenze trasversali individuate. Al termine dell'attività studenti e insegnanti sono chiamati a compilare nuovamente il questionario di auto ed etero-valutazione delle competenze trasversali dei ragazzi; in questo modo è possibile monitorare il livello di possesso delle competenze trasversali di ogni studente prima e dopo la sua partecipazione all'attività sportiva ed effettuare un confronto che consente di analizzare il ruolo assunto da questa metodologia didattica esperienziale nell'apprendimento di questo tipo di competenze. Un ulteriore confronto avverrà con un gruppo di studenti di controllo che non ha partecipato al laboratorio sportivo.

Infine, si evidenziano i punti di forza del progetto, inerenti alla sua struttura e al metodo utilizzato, che consentono di far fronte ad alcuni dei limiti riscontrati nell'ambito dell'analisi bibliografica del capitolo precedente. Tra questi rientrano: la natura longitudinale dello studio che permette di monitorare l'evoluzione della sperimentazione ricorrendo a un pre-test e a un post-test nell'arco di un periodo temporale di 4 mesi; il ricorso all'etero-valutazione da parte degli insegnanti unitamente all'auto-valutazione dei singoli studenti, che conduce a una maggiore oggettività delle risposte ottenute; una raccolta dei dati relativamente semplice, in quanto la somministrazione del questionario ai ragazzi è avvenuta nello stesso momento; un campione di studenti non eccessivamente numeroso e ben delimitato sul territorio che ha consentito la non dispersione dei dati. Dell'elaborazione dei dati raccolti tramite i questionari e delle relative considerazioni si occuperà interamente il capitolo successivo del presente lavoro di tesi.

CAPITOLO 4

Il PROGETTO SPERIMENTALE: ELABORAZIONE DEI DATI E RISULTATI OTTENUTI

SOMMARIO: 4.1. Introduzione - 4.2. Il campione e la metodologia adottata - 4.3. L'elaborazione dei dati: i Questionari Iniziali Studenti (QIS) e i Questionari Finali Studenti (QFS) - 4.4. L'elaborazione dei dati: i Questionari Iniziali Docenti (QID) e i Questionari Finali Docenti (QFD) - 4.5. Il confronto tra i risultati delle auto-valutazioni e delle etero-valutazioni - 4.6. Conclusioni

4.1. Introduzione

Il capitolo si concentra sull'elaborazione statistica dei dati ricavati dai questionari di inizio e fine attività, compilati da studenti e insegnanti nell'ambito del progetto "Sport, natura e storia: palestra di competenze", relativamente al livello di possesso di determinate competenze trasversali degli studenti.

Dapprima verranno presi in considerazione i Questionari Iniziali e i Questionari Finali di auto-valutazione compilati dagli studenti (QIS e QFS) e, sulla base delle risposte fornite da ciascuno studente ai 36 item del questionario, si provvederà a calcolare, per ciascun gruppo di questionari, l'Alpha di Cronbach per valutare il grado di correlazione o interrelazione tra gli item e, in seguito, la frequenza di manifestazione di ciascuna delle 12 competenze trasversali cui si riferiscono gli indicatori comportamentali oggetto del questionario. Relativamente all'elaborazione delle frequenze con cui si manifestano le singole competenze si manterrà suddiviso il campione degli studenti del gruppo sperimentale da quello del gruppo di controllo, in modo da poterli confrontare al termine dell'analisi. Successivamente si effettueranno le stesse elaborazioni suddividendo il campione di studenti sperimentale e di controllo in base al genere sessuale. Quindi si procederà a confrontare i risultati ottenuti dall'elaborazione dei QIS con quelli ricavati dalle analisi dei QFS, allo scopo di monitorare la variazione del livello di possesso delle competenze trasversali negli studenti preventivo e successivo all'attività sportiva. Il confronto verrà effettuato tra i due insiemi di studenti appartenenti al gruppo sperimentale e tra i due gruppi di studenti del gruppo di controllo, così come per il genere femminile e quello maschile di ciascun gruppo, sperimentale e di controllo.

In seguito verranno analizzate le risposte fornite ai Questionari Iniziali e Finali di etero-valutazione compilati dai docenti (QID e QFD) provvedendo a calcolare, così come già fatto per i QIS e i QFS, l'Alpha di Cronbach e le frequenze di manifestazione delle singole competenze, ripetendo poi le stesse analisi suddividendo il campione in base al genere di appartenenza.

Si procederà, successivamente, al confronto tra i risultati relativi ai QID e quelli ottenuti dall'elaborazione dei QFD relativamente al gruppo sperimentale e a quello di controllo, ripetendo anche la comparazione sul campione suddiviso in maschi e femmine.

Infine, verranno confrontati i risultati sulle variazioni delle competenze emersi dalla prima analisi sui QIS e i QFS con quelli ottenuti dalla seconda elaborazione sui QID e i QFD, allo scopo di evidenziare se, e in che misura, ci sia stata conformità e coerenza tra le risposte fornite in sede di auto e di etero-valutazione.

4.2. Il campione e la metodologia adottata

Come già enunciato nel capitolo precedente, la presente tesi prende in considerazione i dati raccolti durante il secondo turno di attività, relativo al periodo marzo - giugno 2014, che ha visto la partecipazione di 175 studenti suddivisi in 10 classi di 5 Istituti Secondari Superiori.

Nella fase preliminare all'elaborazione dei dati si è proceduto a creare un file in Microsoft Excel suddiviso in più fogli di lavoro, uno per i QIS, uno per i QFS e altri due per i QID e i QFD, all'interno di ognuno dei quali si è imputato, per ogni studente del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, le risposte date a ciascun item del questionario, una per colonna, in modo da contare un numero di colonne pari alla numerosità delle domande del questionario. Successivamente, le 36 colonne sono state riordinate allo scopo di tenere ravvicinati i 3 indicatori comportamentali di ciascuna delle 12 competenze valutate e facilitare, quindi, l'analisi successiva.

Nell'imputazione dei dati relativi alle etero-valutazioni si è deciso di adottare dei criteri selettivi con l'obiettivo di rendere le risposte fornite dagli insegnanti maggiormente attendibili e confrontabili con quelle degli studenti, ai fini dello scopo che si prefigge la presente analisi; nello specifico si è deciso di tenere in considerazione solamente quegli studenti nei confronti dei quali i docenti avessero fornito una risposta ad almeno 2 item su 3 relativamente a ciascuna competenza oggetto di valutazione; tale criterio ha condotto a una riduzione del numero di studenti rispetto a quello preso in esame nelle auto-valutazioni, portando a considerare un campione di 106 studenti per quanto riguarda i QID e di 60 relativamente ai QFD.

Le tabelle 4.1., 4.3. e 4.5. riportano la suddivisione degli studenti coinvolti nel progetto in base a Istituto, classe di appartenenza e gruppo di riferimento nell'ambito del progetto, sperimentale oppure di controllo. Per ogni classe interessata dalle etero-valutazioni è incluso, inoltre, il numero di docenti che ha partecipato alla compilazione dei questionari di valutazione delle competenze trasversali dei propri studenti. Laddove gli studenti appartenenti a una stessa classe siano stati valutati da due diversi insegnanti si è provveduto, dopo aver eliminato i record non conformi in

base al criterio di selezione sopra definito, a calcolare la media aritmetica dei due punteggi ottenuti e ad effettuare la successiva elaborazione dei dati prendendo in considerazione tale valore.

Le tabelle 4.2., 4.4. e 4.6. riportano, inoltre, la suddivisione degli studenti in base al genere sessuale.

Tabella 4.1. Campione relativo alle auto-valutazioni degli studenti (QIS e QFS)

Classe	Istituto	Gruppo	Maschi	Femmine	Totale
4^PA	Liceo Stefanini	sperimentale	2	10	12
4^AO	Liceo Morin	sperimentale	8	9	17
5^F	I.T.T. Gritti	sperimentale	4	12	16
4^G	I.T.T. Gritti	sperimentale	7	14	21
5^C	I.T.T. Gritti	sperimentale	5	19	24
5^A	I.I.S. Pacinotti	sperimentale	9	6	15
5^C	Liceo Bruno	sperimentale	9	6	15
4^D	I.T.T. Gritti	controllo	5	18	23
4^ASL	Liceo Morin	controllo	6	15	21
5^B	I.I.S. Pacinotti	controllo	8	3	11
TOTALI			63	112	**175**
Tot. Studenti gruppo sperimentale					120
Tot. Studenti gruppo di controllo					55

Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.2. QIS e QFS: suddivisione degli studenti in base al genere sessuale

Genere	Frequenza	Percentuale
Femmina	112	64%
Maschio	63	36%
TOTALE	175	100%

Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.3. Campione relativo alle etero-valutazioni iniziali dei docenti (QID)

Classe	Istituto	Gruppo	N° Prof. Valutatori	Maschi	Femmine	Totale
4^PA	Liceo Stefanini	sperimentale	1	1	10	11
5^F	I.T.T. Gritti	sperimentale	1	4	12	16
4^G	I.T.T. Gritti	sperimentale	2	6	13	19
5^C	I.T.T. Gritti	sperimentale	1	5	19	24

5^A	I.I.S. Pacinotti	sperimentale	1	8	6	14
5^C	Liceo Bruno	sperimentale	2	5	6	11
5^B	I.I.S. Pacinotti	controllo	1	8	3	11
TOTALI				37	69	**106**
Tot. Studenti gruppo sperimentale						95
Tot. Studenti gruppo di controllo						11

Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.4. QID: suddivisione degli studenti in base al genere sessuale

Genere	Frequenza	Percentuale
Femmina	69	65,1%
Maschio	37	34,9%
TOTALE	106	100%

Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.5. Campione relativo alle etero-valutazioni finali dei docenti (QFD)

Classe	Istituto	Gruppo	N° Prof. Valutatori	Maschi	Femmine	Totale
5^F	I.T.T. Gritti	sperimentale	1	4	11	15
4^G	I.T.T. Gritti	sperimentale	2	6	13	19
5^A	I.I.S. Pacinotti	sperimentale	1	8	6	14
4^ASL	Liceo Morin	controllo	1	0	1	1
5^B	I.I.S. Pacinotti	controllo	1	8	3	11
TOTALI				26	34	**60**
Tot. Studenti gruppo sperimentale						48
Tot. Studenti gruppo di controllo						12

Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.6. QFD: suddivisione degli studenti in base al genere sessuale

Genere	Frequenza	Percentuale
Femmina	34	56,7%
Maschio	26	43,3%
TOTALE	60	100%

Fonte: personale elaborazione

Successivamente all'imputazione dei dati relativi ai questionari iniziali e finali nel foglio di lavoro Excel, la metodologia ha richiesto l'utilizzo di un software di statistica per effettuare l'analisi dei dati e poter così verificare i risultati raggiunti attraverso la sperimentazione.

4.3. L'elaborazione dei dati: i Questionari Iniziali Studenti (QIS) e i Questionari Finali Studenti (QFS)

Per prima cosa è stata effettuata un'analisi sugli item del questionario, con lo scopo di valutare l'affidabilità (attendibilità) di quest'ultimo, cioè l'accuratezza con cui esso riesce a misurare il costrutto in esame; in questo caso come ciascun insieme di 3 item misura la specifica competenza trasversale indagata. Per valutare l'affidabilità delle scale è stato calcolato l'*Alpha di Cronbach*, indicato con α (Cronbach 1951) [Streiner, 2003; Stangor, 2011] che fornisce informazioni sulla consistenza interna di un test, ovvero sul grado di correlazione o coerenza tra gli item di una scala [Stangor, 2011].

Per misurare efficacemente un quadro o un costrutto è necessario, infatti, che gli item ne esplorino i diversi aspetti e siano quindi coerenti tra loro; se questa coerenza manca, è probabile che essi misurino prospettive diverse e non contribuiscano, perciò, alla misurazione del fenomeno in studio.

Per comprendere la conformazione del coefficiente di Cronbach è necessario considerare come premessa la definizione di affidabilità di un test fornita da Nunnally (1967); l'autore sostiene che la *reliability* sia "*the extent to which [measurements] are repeatable and that any random influence which tends to make measurements different from occasion to occasion is a source of measurement error*" [Cortina, 1993, p.98]. Nella maggior parte dei test psicometrici si assume, infatti, che il punteggio sia rilevato tramite una "scala di misura" e questo punteggio osservato sia, in realtà, formato da due componenti: il punteggio vero e l'errore di misura [Streiner, 2003; Stangor, 2011]:

$$Score_{Observed} = Score_{True} + Score_{Error} \quad (1)$$

Teoricamente l'affidabilità può essere definita come il rapporto tra la varianza vera (dovuta al variare del fenomeno misurato) e la varianza osservata o totale (dovuta alla varianza vera e all'errore di misura) [Streiner, 2003]:

$$Reliability = \frac{\sigma^2_{True}}{\sigma^2_{Observed}} \quad (2)$$

Se errore e punteggio vero sono intercorrelati, tale indice si otterrà anche come completamento a 1 del rapporto tra la varianza d'errore e la varianza osservata (totale) [Streiner, 2003]:

$$\textit{Reliability} = 1 - \frac{\sigma^2_{Error}}{\sigma^2_{Total}} \qquad \sigma^2_{Total} = \sigma^2_{Error} + \sigma^2_{True} \tag{3}$$

Considerate queste premesse l'affidabilità è quindi stimabile attraverso il coefficiente Alpha di Cronbach, la cui formula è [Streiner, 2003]:

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left[\, 1 - \frac{\sum \sigma^2_K}{\sigma^2_{Total}} \,\right] \tag{4}$$

dove K è il numero di item e $\sum \sigma^2_K$ è la somma delle varianze dei K item considerati.

L'Alpha di Cronbach dà informazioni sulla misura in cui ogni item di un insieme è correlato con gli altri item del questionario [Cortina, 1993; Stangor, 2011] e si basa sul rapporto tra la variabilità delle singole variabili (o punteggi) e la variabilità della variabile somma.

Il coefficiente α assume valori da 0 a 1 [Streiner, 2003; Stangor, 2011]; se gli item di uno stesso questionario sono altamente correlati tra di loro (alta consistenza interna e quindi elevato valore di α e errore basso o nullo) significa che ciascuno di essi fornisce un reale contributo alla misura del costrutto in esame e che nell'insieme tutti gli item si riferiscono allo stesso costrutto; se, invece, gli item risultano scarsamente correlati tra loro (bassa consistenza interna e quindi ridotto valore di α e presenza di errore) si può affermare che alcuni di questi non costituiscono una misura soddisfacente del costrutto.

Per quanto riguarda la scala di intervallo del coefficiente da considerarsi affidabile Nunnally (1978, p.245) suggerisce una soglia di 0,70; un α inferiore sta a significare che gli elementi della scala in oggetto hanno poco in comune, oppure che il loro numero è troppo basso. L'autore afferma, inoltre, che l'Alpha di Cronbach tende ad aumentare al crescere del numero degli elementi della scala (item) e con l'aumentare della loro correlazione media [Nunnally, 1978 in Cobetta, 2003, p.227].

Tuttavia un valore di α troppo elevato, superiore a 0,90, potrebbe essere sintomo di ridondanza degli item anziché indicare un buon livello di consistenza interna del test; è preferibile, quindi, che i valori del coefficiente siano inferiori a 0,90 [Streiner, 2003].

La tabella 4.7. riporta i valori dell'Alpha di Cronbach calcolati per ciascuna delle 12 competenze oggetto dell'auto-valutazione da parte degli studenti appartenenti al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo.

Tabella 4.7. Alpha di Cronbach calcolato per i QIS

Competenze valutate	Validi	Esclusi	N	Alpha di Cronbach (α)
Consapevolezza di sé	170	5	175	**0,416**
Autocontrollo	174	1	175	**0,752**
Orientamento al risultato	171	4	175	**0,758**
Coscienziosità	172	3	175	**0,616**
Adattabilità	171	4	175	**0,503**
Ottimismo	171	4	175	**0,623**
Empatia	172	3	175	**0,468**
Consapevolezza culturale	169	6	175	**0,555**
Gestione dei conflitti	173	2	175	**0,541**
Persuasione	171	4	175	**0,716**
Lavoro in team	172	3	175	**0,725**
Riconoscimento di schemi	164	11	175	**0,620**

Note:i record validi includono il numero di studenti che ha risposto a tutti e tre gli item relativi alla competenza in oggetto.
Fonte: personale elaborazione

Come si può osservare le competenze che presentano un valore del coefficiente Alpha di Cronbach affidabile, in quanto superiori a 0,70 [Nunnally, 1978] sono 4: l'Autocontrollo, l'Orientamento al risultato, la Persuasione e il Lavoro in team; ciò significa che, relativamente a queste 4 competenze, le risposte agli item si sono rivelate altamente correlate tra loro e in grado di misurare i costrutti in oggetto. Le competenze che detengono, invece, i valori di α inferiori sono la Consapevolezza di sé e l'Empatia, relativamente alle quali il coefficiente assume valori 0,416 e 0,468. In questo caso gli item hanno manifestato una bassa consistenza interna e non si sono, quindi, rivelati in grado di misurare in maniera soddisfacente le singole competenze in esame.

Questi risultati potrebbero essere conseguenza del fatto che gli studenti hanno incontrato difficoltà ad auto-valutarsi relativamente alle due competenze considerate, manifestando incertezze in riferimento all'individuazione e alla valutazione quantitativa dei propri punti di forza e di debolezza per quanto riguarda la competenza Consapevolezza di sé, nonché relativamente alla capacità di fornire una valutazione oggettiva della propria capacità di capire gli stati d'animo delle

persone e di ascoltare gli altri con attenzione; incertezza quest'ultima legata soprattutto alla difficoltà di ottenere dei feedback che possano confermare o smentire le proprie convinzioni in merito a tale abilità.

Come sostenuto da Nunnally (1978), inoltre, la numerosità degli item influenza il valore assunto da α, nella misura in cui un numero elevato di elementi genera alti valori del coefficiente per il costrutto misurato; i risultati ottenuti potrebbero, pertanto, essere conseguenza di un ridotto numero di item (3) relativi a ogni singola competenza, che si traduce in una correlazione intra-item espressa dai bassi valori dell'Alpha di Cronbach.

Oltretutto simili risultati sono stati riscontrati anche in uno studio condotto da Sharma (2012) sulla verifica dell'affidabilità dell'Emotional Competence Inventory (ECI-2), che ha coinvolto un campione di 400 dirigenti indiani del settore pubblico e privato. Anche in questo caso, infatti, competenze quali l'adattabilità, la consapevolezza di sé, l'autocontrollo, la consapevolezza emotiva, l'orientamento al risultato, l'iniziativa, l'empatia, la collaborazione e l'influenza hanno presentato valori dell'Alpha di Cronbach relativamente bassi, da 0,16 per l'iniziativa a 0,57 per l'empatia.

Tali risultati sono stati in un secondo momento confrontati con quelli derivanti da un campione di manager nord-americani, che ha presentato valori di α superiori in relazione a tutte le competenze analizzate, rispetto al campione indiano. L'autore sostiene come la causa di questa rilevante differenza sia rappresentata dal diverso contesto culturale in cui vivono e lavorano i soggetti dei due campioni; mentre ad esempio, gli americani sono più propensi all'iniziativa, alla consapevolezza organizzativa, all'assertività, alla socializzazione e sono maggiormente in grado di esercitare influenza sugli altri, negli indiani prevalgono caratteristiche quali l'umiltà, lo sviluppo degli altri e la cooperazione.

Lo step successivo ha previsto l'elaborazione dei dati iniziali delle auto-valutazioni compilate dagli studenti, con l'obiettivo di ottenere un livello medio di possesso pre-sperimentazione relativo a ciascuna competenza.

Tale analisi sarà seguita da una successiva, che consisterà nel mettere a confronto i risultati ottenuti da tale elaborazione con quelli che si otterranno effettuando le stesse elaborazioni sui dati dei questionari di auto-valutazione compilati ex-post all'attuazione del progetto sperimentale.

Per far questo è stata effettuata la suddivisione tra studenti facenti parte del gruppo sperimentale e studenti appartenenti al gruppo di controllo, ovvero tra coloro i quali hanno partecipato in prima persona al laboratorio sportivo di voga alla veneta e coloro ai quali sono stati sottoposti i questionari iniziali e finali di valutazione delle competenze, pur non avendo partecipato fisicamente alle attività del progetto, con lo scopo di ottenere un ulteriore parametro di confronto dei risultati raggiunti attraverso la sperimentazione. La divisione degli studenti nei gruppi sperimentale e di controllo

consentirà, infatti, di osservare in modo più preciso e dettagliato l'entità dei risultati ottenuti grazie alla "palestra di competenze". Tale suddivisione è illustrata nella tabella 4.8.

Tabella 4.8. QIS e QFS: gli studenti del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo

Genere	Frequenza	Percentuale
Gruppo sperimentale		
Femmina	76	63,3%
Maschio	44	36,7%
TOTALE	120	100%
Gruppo di controllo		
Femmina	36	65,5%
Maschio	19	34,5%
TOTALE	55	100%

Fonte: personale elaborazione

A partire dall'importazione dei dati relativi agli studenti del gruppo sperimentale nell'apposito programma di elaborazione si è inizialmente calcolata, per ogni studente, la media delle valutazioni date a ciascuna delle 12 competenze trasversali considerate, espressa come media aritmetica delle risposte fornite ai 3 item relativi a ogni competenza. Una volta ottenute queste medie preliminari si è proceduto, per ogni competenza, con il calcolo della media di tali valori, in modo da ottenere 12 grandezze confrontabili con le 12 che verranno calcolate in un secondo momento per i dati finali.

L'elaborazione dei dati pre-sperimentali descritta ha permesso di ottenere i risultati riassunti nella tabella 4.9.

Tabella 4.9. QIS: livelli medi iniziali delle competenze negli studenti del gruppo sperimentale

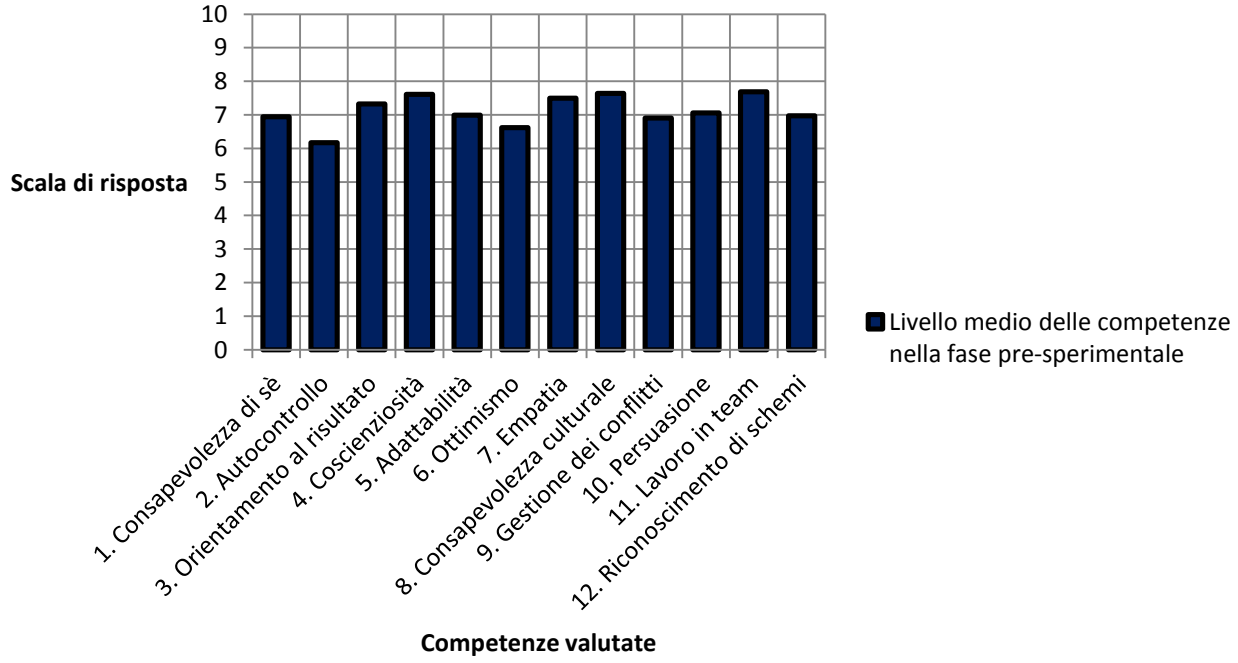
Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	120	2,67	10,00	**6,9444**	1,37833
2. Autocontrollo	120	1,33	9,67	**6,1736**	1,87611
3. Orientamento al risultato	120	1,33	10,00	**7,3194**	1,32006
4. Coscienziosità	120	4,00	10,00	**7,6069**	1,24849
5. Adattabilità	120	4,33	9,00	**6,9931**	1,01676
6. Ottimismo	120	1,33	10,00	**6,6153**	1,65807
7. Empatia	120	3,67	10,00	**7,4917**	1,20763

8. Consapevolezza culturale	120	3,33	10,00	**7,6403**	1,37996
9. Gestione dei conflitti	120	0,67	9,33	**6,9028**	1,44193
10. Persuasione	120	0,00	9,67	**7,0556**	1,40848
11. Lavoro in team	120	3,00	10,00	**7,6833**	1,22901
12. Riconoscimento di schemi	118	1,00	10,00	**6,9732**	1,30562

Note: il livello medio della dodicesima competenza è relativo alla valutazione di 118 studenti in quanto 2 studenti non hanno fornito risposta a nessuno dei 3 indicatori comportamentali che permettono di misurare la competenza stessa.
Fonte: personale elaborazione

Il livello medio di ciascuna competenza che risulta nella fase precedente l'avvio della sperimentazione è osservabile nel grafico 4.1.

Grafico 4.1. QIS: livelli medi iniziali delle competenze nel gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

Dopo aver ottenuto i valori medi iniziali delle competenze tra gli studenti del gruppo sperimentale, si sono calcolati i livelli medi di possesso delle 12 competenze trasversali suddividendo il campione dei 120 studenti appartenenti al gruppo sperimentale in base al genere sessuale. Le tabelle sottostanti, 4.10. e 4.11. riassumono i risultati emersi da tale analisi.

Tabella 4.10. QIS: livelli medi iniziali delle competenze nelle studentesse del gruppo sperimentale

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	76	2,67	10,00	**6,8860**	1,46520
2. Autocontrollo	76	1,33	9,33	**5,9145**	1,89551
3. Orientamento al risultato	76	1,33	9,67	**7,1864**	1,49145
4. Coscienziosità	76	4,00	10,00	**7,6820**	1,28702
5. Adattabilità	76	4,33	8,67	**6,9167**	1,01416
6. Ottimismo	76	1,33	10,00	**6,4561**	1,63738
7. Empatia	76	5,00	10,00	**7,5395**	1,27304
8. Consapevolezza culturale	76	4,67	10,00	**7,8355**	1,37531
9. Gestione dei conflitti	76	0,67	9,33	**6,7412**	1,57912
10. Persuasione	76	0,00	9,67	**6,8596**	1,49494
11. Lavoro in team	76	5,00	10,00	**7,7105**	1,26648
12. Riconoscimento di schemi	75	1,00	10,00	**6,9244**	1,35990

Note: il livello medio della dodicesima competenza è relativo alla valutazione di 75 studentesse in quanto una di esse non ha fornito risposta a nessuno dei 3 indicatori comportamentali che permettono di misurare la competenza stessa.
Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.11. QIS: livelli medi iniziali delle competenze negli studenti maschi del gruppo sperimentale

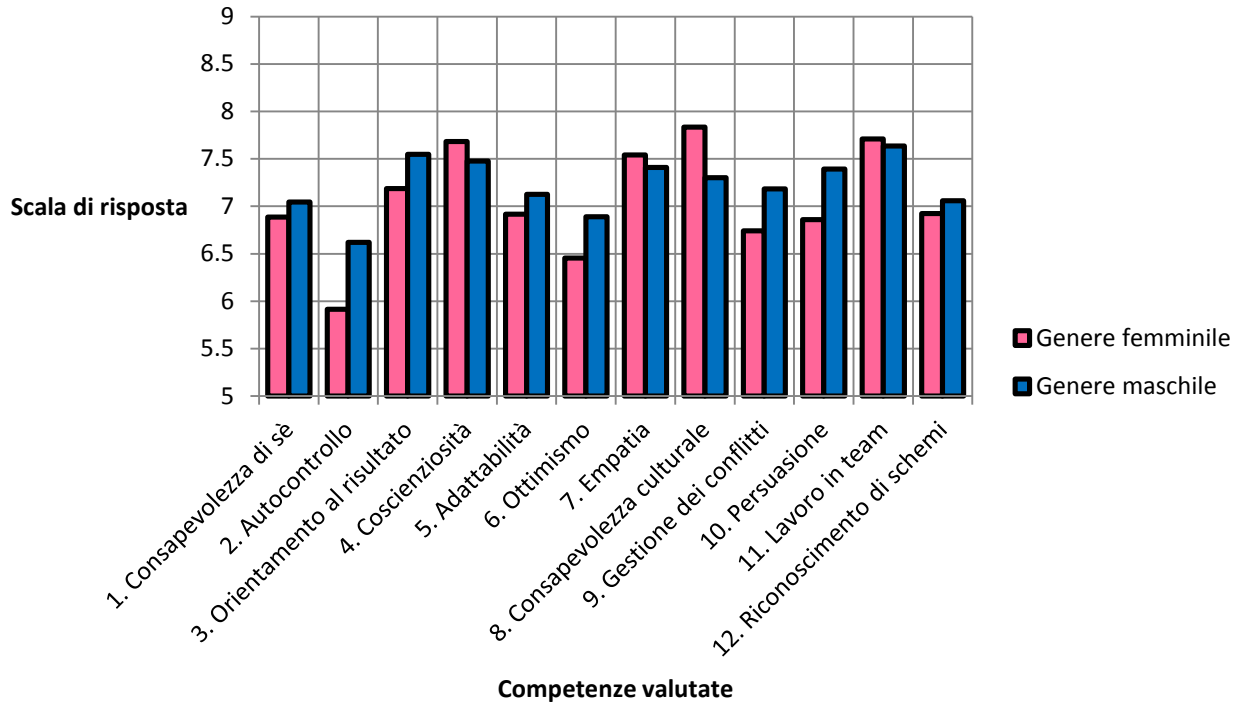
Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	44	4,00	10,00	**7,0455**	1,22335
2. Autocontrollo	44	2,00	9,67	**6,6212**	1,77492
3. Orientamento al risultato	44	5,00	10,00	**7,5492**	0,92593
4. Coscienziosità	44	4,33	9,67	**7,4773**	1,18212
5. Adattabilità	44	5,00	9,00	**7,1250**	1,01927
6. Ottimismo	44	1,33	9,33	**6,8902**	1,67631
7. Empatia	44	3,67	10,00	**7,4091**	1,09465
8. Consapevolezza culturale	44	3,33	9,33	**7,3030**	1,33685
9. Gestione dei conflitti	44	2,67	9,33	**7,1818**	1,13086
10. Persuasione	44	2,67	9,00	**7,3939**	1,18621
11. Lavoro in team	44	3,00	10,00	**7,6364**	1,17427

12. Riconoscimento di schemi	43	2,00	9,50	**7,0581**	1,21601

Note: il livello medio della dodicesima competenza è relativo alla valutazione di 43 studenti in quanto uno di essi non ha fornito risposta a nessuno dei 3 indicatori comportamentali che permettono di misurare la competenza stessa.
Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.2. illustra i livelli medi di possesso iniziali di ciascuna competenza mettendo in evidenza il confronto tra i risultati ottenuti per il genere femminile e per quello maschile.

Grafico 4.2. QIS: livelli medi iniziali delle competenze nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

In seguito si è passati all'osservazione degli studenti appartenenti al gruppo di controllo e si sono effettuate le stesse elaborazioni svolte per gli studenti del gruppo sperimentale, a partire dal calcolo dei livelli medi di possesso delle 12 competenze trasversali considerando complessivamente i 55 studenti appartenenti al gruppo, come illustrato nella tabella 4.12.

Tabella 4.12. QIS: livelli medi iniziali delle competenze negli studenti del gruppo di controllo

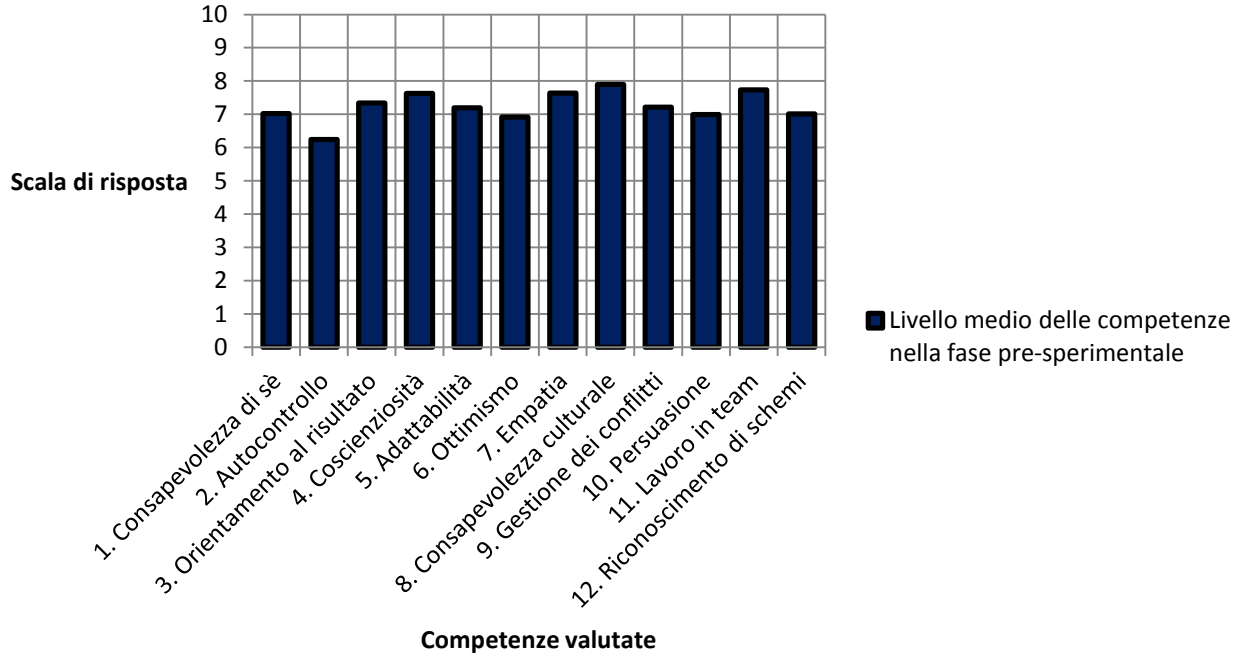
Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	55	3,67	8,67	**7,0182**	1,08803
2. Autocontrollo	55	2,33	9,67	**6,2424**	1,56275

3. Orientamento al risultato	55	4,33	9,50	**7,3394**	1,12261
4. Coscienziosità	55	5,00	9,67	**7,6273**	1,10878
5. Adattabilità	55	4,67	9,00	**7,1939**	0,89968
6. Ottimismo	55	3,67	9,33	**6,9182**	1,28375
7. Empatia	55	4,67	10,00	**7,6424**	1,00176
8. Consapevolezza culturale	55	5,33	10,00	**7,9030**	0,96209
9. Gestione dei conflitti	55	5,33	9,67	**7,2121**	0,93484
10. Persuasione	55	4,00	9,67	**6,9909**	1,20459
11. Lavoro in team	55	4,67	9,67	**7,7394**	1,12891
12. Riconoscimento di schemi	55	4,67	9,00	**7,0121**	1,04027

Fonte: personale elaborazione

I risultati sono illustrati nel grafico 4.3.

Grafico 4.3. QIS: livelli medi iniziali delle competenze nel gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Dalla suddivisione degli studenti del gruppo di controllo in maschi e femmine sono, in seguito, emersi i risultati riportati nelle tabelle 4.13 e 4.14.

Tabella 4.13. QIS: livelli medi iniziali delle competenze nelle studentesse del gruppo di controllo

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	36	4,67	8,67	**7,1157**	0,99029
2. Autocontrollo	36	2,33	9,67	**6,3333**	1,51814
3. Orientamento al risultato	36	4,33	9,00	**7,3935**	1,15343
4. Coscienziosità	36	5,33	9,67	**7,8148**	1,00299
5. Adattabilità	36	5,00	9,00	**7,2870**	0,82482
6. Ottimismo	36	5,33	9,33	**7,1389**	1,06122
7. Empatia	36	5,00	10,00	**7,8056**	0,95077
8. Consapevolezza culturale	36	5,33	10,00	**8,1389**	0,89576
9. Gestione dei conflitti	36	5,33	9,67	**7,3241**	0,91716
10. Persuasione	36	4,67	9,67	**6,9907**	0,92061
11. Lavoro in team	36	4,67	9,67	**7,8889**	1,09545
12. Riconoscimento di schemi	36	5,33	9,00	**7,1019**	0,87585

Fonte: personale elaborazione

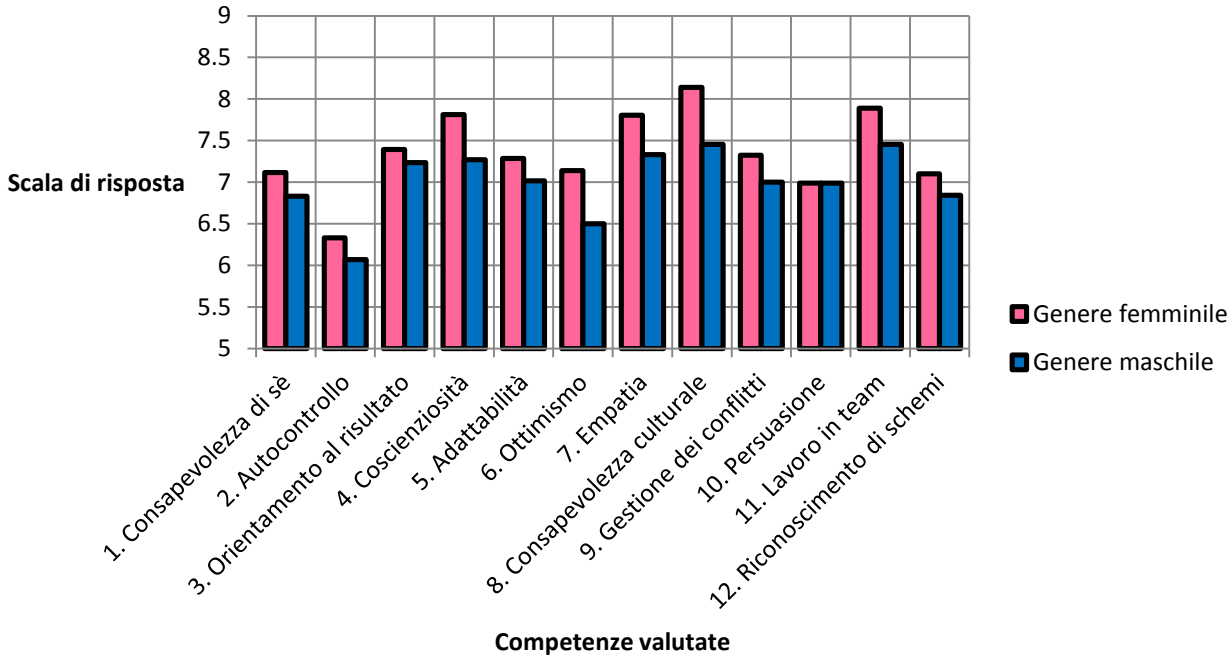
Tabella 4.14. QIS: livelli medi iniziali delle competenze negli studenti maschi del gruppo di controllo

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	19	3,67	8,50	**6,8333**	1,26076
2. Autocontrollo	19	3,33	9,33	**6,0702**	1,67250
3. Orientamento al risultato	19	5,67	9,50	**7,2368**	1,08485
4. Coscienziosità	19	5,00	9,67	**7,2719**	1,23630
5. Adattabilità	19	4,67	9,00	**7,0175**	1,02724
6. Ottimismo	19	3,67	9,33	**6,5000**	1,57233
7. Empatia	19	4,67	9,00	**7,3333**	1,04822
8. Consapevolezza culturale	19	5,67	9,33	**7,4561**	0,94582
9. Gestione dei conflitti	19	5,67	9,00	**7,0000**	0,95581
10. Persuasione	19	4,00	9,67	**6,9912**	1,64474
11. Lavoro in team	19	4,67	9,67	**7,4561**	1,16646
12. Riconoscimento di schemi	19	4,67	9,00	**6,8421**	1,30700

Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.4. illustra i risultati ottenuti per il genere femminile e per quello maschile relativamente ai livelli medi iniziali di possesso delle competenze trasversali degli studenti appartenenti al gruppo di controllo, evidenziando come 11 dei 12 livelli medi di partenza siano superiori nelle studentesse; il livello medio della competenza Persuasione risulta, infatti, superiore negli studenti maschi, nonostante la differenza sia minima, con un valore pari a 6,9907 per il genere femminile e 6,9912 per il genere maschile.

Grafico 4.4. QIS: livelli medi iniziali delle competenze nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Una volta svolta l'analisi sui Questionari Iniziali degli Studenti (QIS) si è passati a elaborare i dati ottenuti dai Questionari Finali (QFS), al fine di poter valutare, in un secondo momento, l'impatto delle attività del progetto sperimentale sul livello delle competenze trasversali degli studenti, mediante il confronto di quanto emerso nell'ambito delle suddette elaborazioni.

La tabella 4.15. illustra i valori dell'Alpha di Cronbach calcolati per gli studenti del gruppo sperimentale e di controllo, sulla base delle risposte fornite in sede di auto-valutazione nella fase post-sperimentale.

Tabella 4.15. Alpha di Cronbach calcolato per i QFS

Competenze valutate	Validi	Esclusi	N	Alpha di Cronbach (α)
Consapevolezza di sé	169	6	175	**0,409**
Autocontrollo	172	3	175	**0,731**
Orientamento al risultato	172	3	175	**0,726**
Coscienziosità	175	0	175	**0,694**
Adattabilità	171	4	175	**0,691**
Ottimismo	171	4	175	**0,550**
Empatia	171	4	175	**0,570**
Consapevolezza culturale	172	3	175	**0,584**
Gestione dei conflitti	172	3	175	**0,470**
Persuasione	173	2	175	**0,618**
Lavoro in team	174	1	175	**0,769**
Riconoscimento di schemi	172	3	175	**0,702**

Note:i record validi includono il numero di studenti che ha risposto a tutti e tre gli item relativi alla competenza in oggetto.
Fonte: personale elaborazione

In questo caso le competenze che hanno manifestato la correlazione intra-item maggiore e i cui valori di α ottenuti riflettono, quindi, una buona affidabilità relativa alla spiegazione delle singole competenze in quanto superiori a 0,70 [Nunnally, 1978], sono l'Autocontrollo, l'Orientamento al risultato, il Lavoro in team e il Riconoscimento di schemi. Le competenze che presentano, invece, la minor correlazione tra le risposte fornite agli item sono la Consapevolezza di sé e la Gestione dei conflitti, con valori dell'Alpha di Cronbach rispettivamente pari a 0,409 e 0,470.

Giunti a questo punto il campione è stato nuovamente suddiviso tra studenti facenti parte del gruppo sperimentale e studenti appartenenti al gruppo di controllo; si è poi provveduto ad importare i dati sui questionari finali imputati in Excel nell'apposito software di statistica, che ha permesso di ottenere i valori medi del livello di possesso delle 12 competenze oggetto di valutazione in seguito all'attuazione dell'attività sportiva per ciascuno dei due gruppi di studenti e, per ognuno di essi, per gli studenti appartenenti al genere femminile e per quelli appartenenti al genere maschile. I risultati emersi sono illustrati nelle tabelle e nei grafici sottostanti.

Tabella 4.16. QFS: livelli medi finali delle competenze negli studenti del gruppo sperimentale

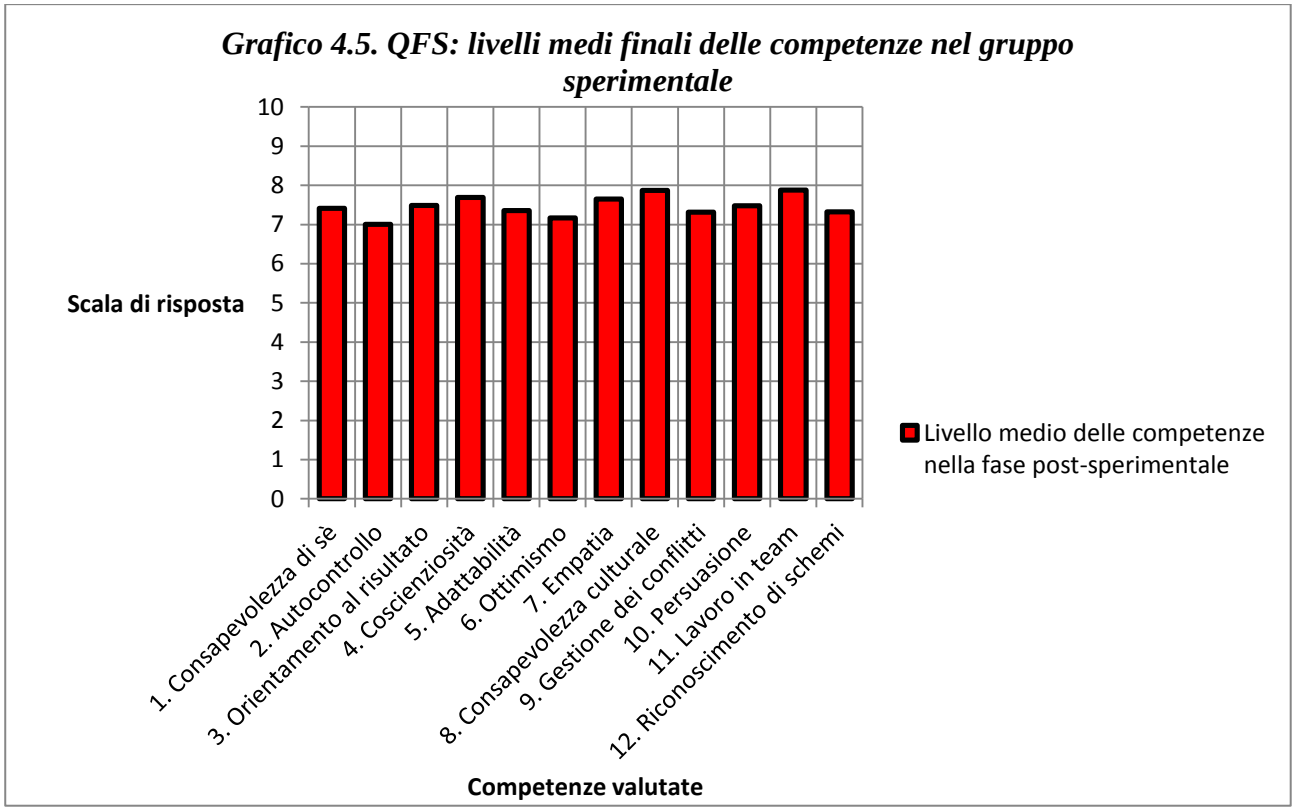
Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	120	4,33	9,67	**7,4097**	1,05274

2. Autocontrollo	120	2,33	9,67	**7,0028**	1,45617
3. Orientamento al risultato	120	4,00	10,00	**7,4875**	1,17378
4. Coscienziosità	120	4,67	10,00	**7,6917**	1,19223
5. Adattabilità	120	3,33	9,67	**7,3583**	1,11451
6. Ottimismo	120	2,00	9,67	**7,1694**	1,24853
7. Empatia	120	4,33	10,00	**7,6528**	1,06874
8. Consapevolezza culturale	120	4,33	10,00	**7,8708**	1,12074
9. Gestione dei conflitti	120	4,67	9,67	**7,3167**	1,07740
10. Persuasione	120	3,33	9,67	**7,4764**	1,13148
11. Lavoro in team	120	3,67	9,67	**7,8778**	1,09913
12. Riconoscimento di schemi	120	2,00	10,00	**7,3264**	1,24542

Fonte: personale elaborazione

Tali risultati si possono osservare nel grafico 4.5.

Grafico 4.5. QFS: livelli medi finali delle competenze nel gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

Considerando il genere femminile e quello maschile i livelli medi di possesso delle competenze trasversali successivi alla sperimentazione sono riassunti nelle tabelle 4.17. e 4.18.

Tabella 4.17. QFS:livelli medi finali delle competenze nelle studentesse del gruppo sperimentale

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	76	4,33	9,67	**7,4232**	1,08506
2. Autocontrollo	76	2,33	9,67	**7,0044**	1,53043
3. Orientamento al risultato	76	4,00	10,00	**7,6053**	1,23013
4. Coscienziosità	76	5,00	10,00	**7,8947**	1,18536
5. Adattabilità	76	3,67	9,67	**7,4605**	1,14176
6. Ottimismo	76	3,67	9,67	**7,1776**	1,15449
7. Empatia	76	4,33	9,33	**7,7785**	1,05317
8. Consapevolezza culturale	76	5,00	10,00	**8,0987**	1,07192
9. Gestione dei conflitti	76	4,67	9,67	**7,4846**	1,08702
10. Persuasione	76	3,33	9,67	**7,5044**	1,10821
11. Lavoro in team	76	3,67	9,67	**8,0088**	1,08180
12. Riconoscimento di schemi	76	3,67	9,00	**7,4649**	1,00823

Fonte: personale elaborazione

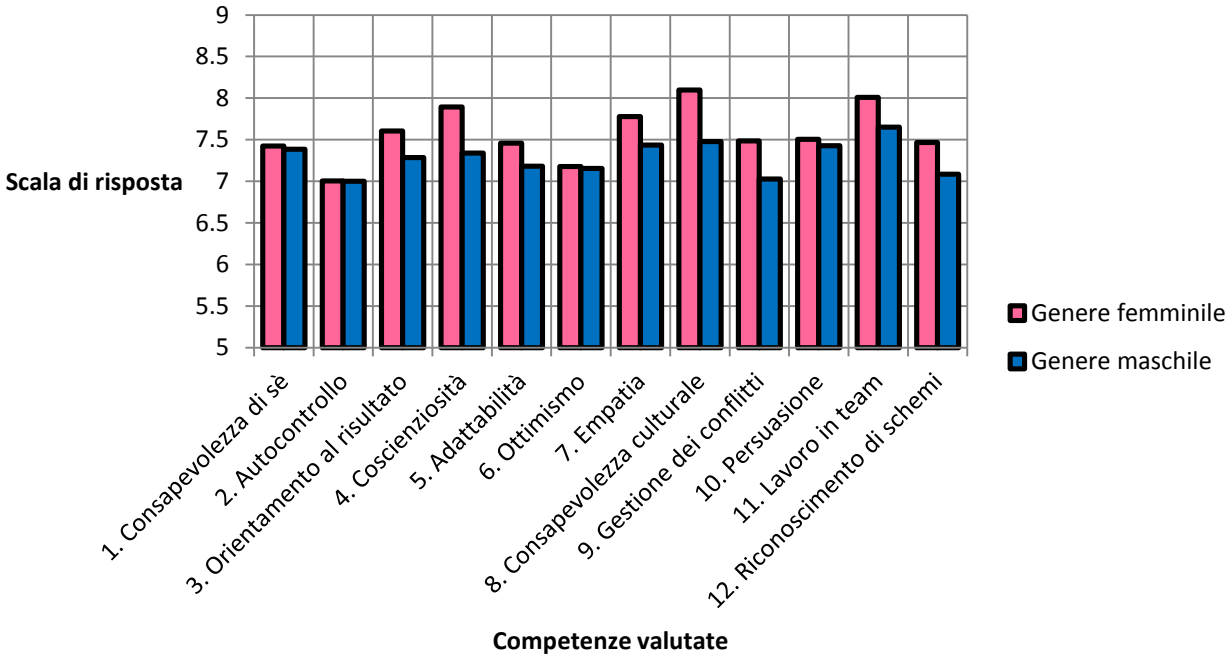
Tabella 4.18. QFS: livelli medi finali delle competenze negli studenti maschi del gruppo sperimentale

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	44	4,67	9,33	**7,3864**	1,00629
2. Autocontrollo	44	4,00	9,67	**7,0000**	1,33527
3. Orientamento al risultato	44	4,33	9,33	**7,2841**	1,05199
4. Coscienziosità	44	4,67	9,33	**7,3409**	1,13322
5. Adattabilità	44	3,33	9,00	**7,1818**	1,05521
6. Ottimismo	44	2,00	9,67	**7,1553**	1,41028
7. Empatia	44	5,33	10,00	**7,4356**	1,07245
8. Consapevolezza culturale	44	4,33	9,33	**7,4773**	1,10530
9. Gestione dei conflitti	44	4,67	9,00	**7,0265**	1,00769
10. Persuasione	44	4,67	9,67	**7,4280**	1,18201
11. Lavoro in team	44	4,67	9,67	**7,6515**	1,10427
12. Riconoscimento di schemi	44	2,00	10,00	**7,0871**	1,55788

Fonte: personale elaborazione

I risultati ottenuti per il genere femminile e quello maschile sono illustrati congiuntamente nel grafico 4.6.

Grafico 4.6. QFS: livelli medi finali delle competenze nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

Per quanto riguarda il gruppo di controllo, i risultati finali emersi in sede di elaborazione delle auto-valutazioni sono riportati nelle tabelle 4.19., 4.20. e 4.21. e nei grafici 4.7. e 4.8.

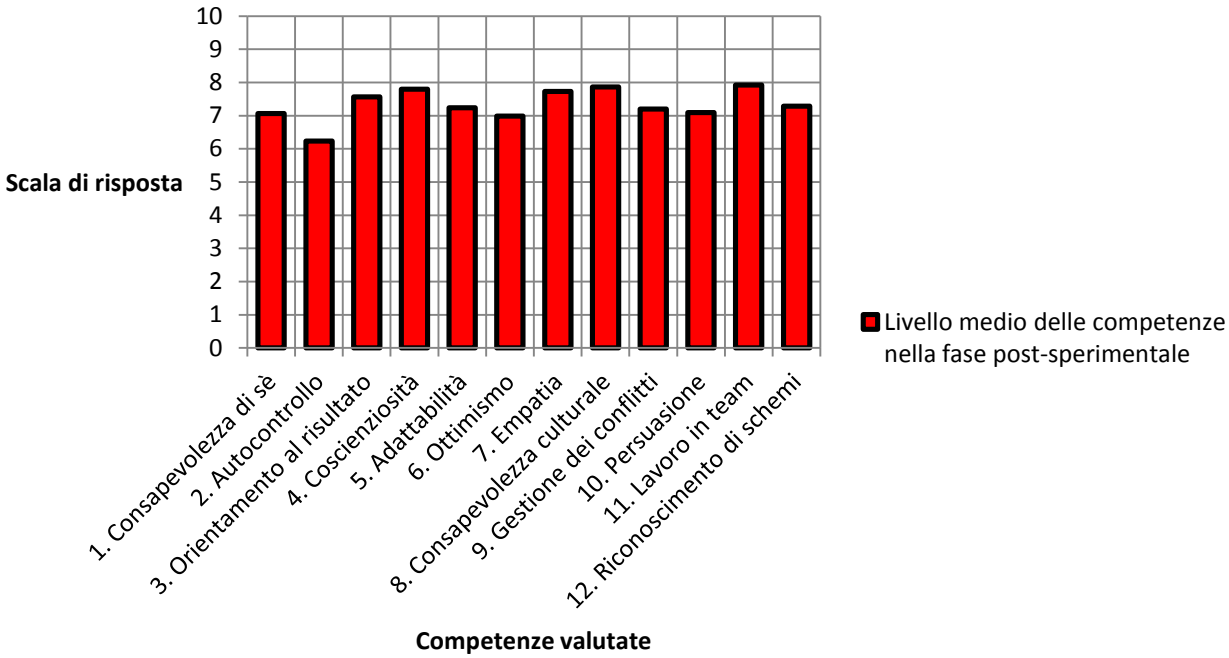
Tabella 4.19. QFS: livelli medi finali delle competenze negli studenti del gruppo di controllo

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	55	4,67	9,00	**7,0606**	1,13871
2. Autocontrollo	55	2,67	9,00	**6,2333**	1,66438
3. Orientamento al risultato	55	4,67	9,33	**7,5606**	1,03308
4. Coscienziosità	55	4,67	9,67	**7,8000**	1,04743
5. Adattabilità	55	5,00	9,33	**7,2364**	0,97641
6. Ottimismo	55	3,50	9,67	**6,9848**	1,38788
7. Empatia	55	5,33	9,67	**7,7303**	1,00128
8. Consapevolezza culturale	55	6,00	9,67	**7,8667**	0,93975

9. Gestione dei conflitti	55	4,67	9,33	**7,1970**	1,00005
10. Persuasione	55	5,00	9,33	**7,0970**	1,06511
11. Lavoro in team	55	4,33	10,00	**7,9212**	1,20179
12. Riconoscimento di schemi	55	5,00	9,67	**7,2879**	0,97945

Fonte: personale elaborazione

Grafico 4.7. QFS: livelli medi finali delle competenze nel gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.20. QFS: livelli medi finali delle competenze nelle studentesse del gruppo di controllo

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	36	4,67	9,00	**6,9630**	1,22870
2. Autocontrollo	36	2,67	9,00	**6,3194**	1,70730
3. Orientamento al risultato	36	4,67	9,33	**7,7176**	1,06668
4. Coscienziosità	36	4,67	9,67	**7,9444**	1,07349
5. Adattabilità	36	5,00	9,33	**7,2685**	0,98503
6. Ottimismo	36	4,00	9,67	**7,0556**	1,37206
7. Empatia	36	5,33	9,67	**7,8472**	1,04454
8. Consapevolezza culturale	36	6,33	9,67	**8,1481**	0,86720

9. Gestione dei conflitti	36	5,00	9,33	**7,2361**	1,01448
10. Persuasione	36	5,00	8,67	**7,1574**	1,00944
11. Lavoro in team	36	4,33	10,00	**8,1111**	1,16837
12. Riconoscimento di schemi	36	5,00	9,67	**7,2315**	0,97205

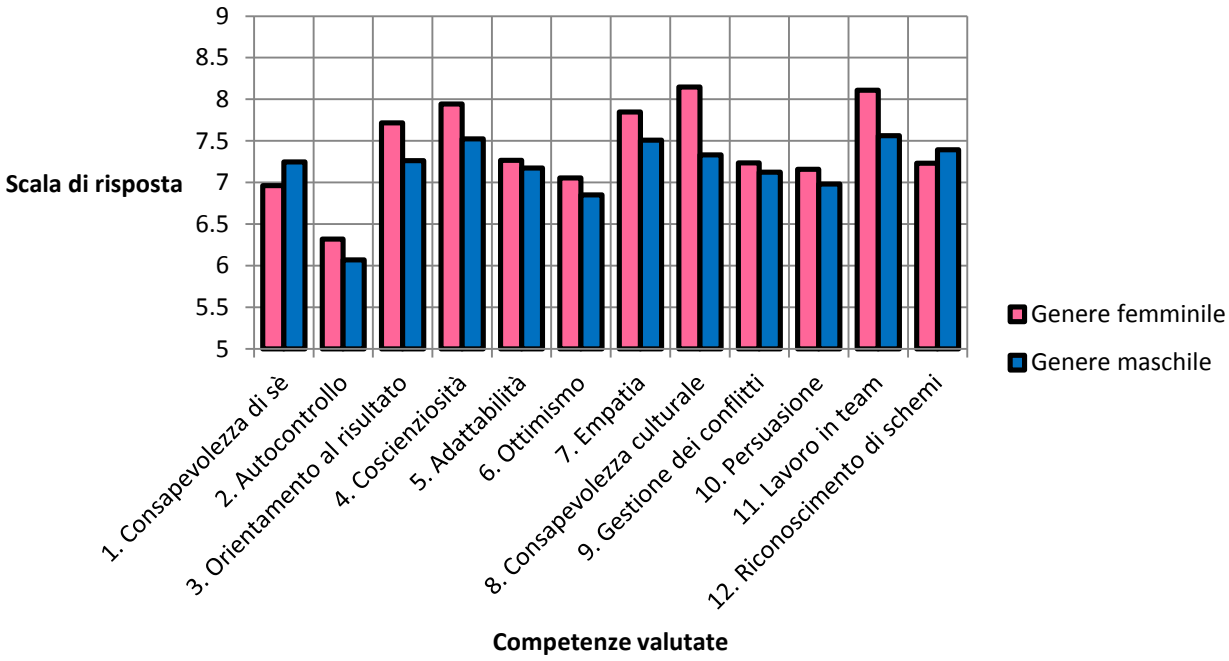
Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.21. QFS: livelli medi finali delle competenze negli studenti maschi del gruppo di controllo

Competenze valutate	**N**	**Minimo**	**Massimo**	**Media**	**Deviazione std.**
1. Consapevolezza di sé	19	4,67	8,67	**7,2456**	0,94831
2. Autocontrollo	19	2,67	9,00	**6,0702**	1,61237
3. Orientamento al risultato	19	5,00	9,00	**7,2632**	0,92014
4. Coscienziosità	19	5,67	9,67	**7,5263**	0,96427
5. Adattabilità	19	5,33	9,00	**7,1754**	0,98362
6. Ottimismo	19	3,50	9,00	**6,8509**	1,44540
7. Empatia	19	6,00	9,33	**7,5088**	0,89834
8. Consapevolezza culturale	19	6,00	9,00	**7,3333**	0,85346
9. Gestione dei conflitti	19	4,67	8,67	**7,1228**	0,99511
10. Persuasione	19	5,33	9,33	**6,9825**	1,18360
11. Lavoro in team	19	4,67	10,00	**7,5614**	1,21235
12. Riconoscimento di schemi	19	5,67	9,33	**7,3947**	1,01107

Fonte: personale elaborazione

Grafico 4.8. QFS: livelli medi finali delle competenze nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Successivamente al calcolo dei valori dell'Alpha di Cronbach e dei livelli medi di possesso delle competenze degli studenti nelle fasi pre e post sperimentazione si è passati al confronto dei risultati ottenuti, in modo da ottenere una valutazione quantitativa dell'impatto che la particolare metodologia didattica impiegata ha avuto sulle competenze trasversali degli studenti coinvolti nel progetto.

Per prima cosa sono stati comparati i valori dell'Alpha di Cronbach relativi alle risposte dei questionari iniziali e finali, così come osservabile nella tabella 4.22., ed è stato possibile notare come i valori assunti dal coefficiente siano risultati, a due a due, poco differenziati, per ciascuna delle 12 competenze valutate; questo evidenzia un grado di coerenza interna tra i raggruppamenti di item relativi alle singole competenze che indica una correlazione che rimane stabile ex-ante ed ex-post alle attività sperimentali.

Tabella 4.22. QIS-QFS: confronto tra gli Alpha di Cronbach pre e post sperimentazione

	Alpha di Cronbach (α) QIS	**Alpha di Cronbach (α) QFS**
1. Consapevolezza di sé	0,416	0,409
2. Autocontrollo	0,752	0,731
3. Orientamento al risultato	0,758	0,726
4. Coscienziosità	0,616	0,694

5. Adattabilità	0,503	0,691
6. Ottimismo	0,623	0,550
7. Empatia	0,468	0,570
8. Consapevolezza culturale	0,555	0,584
9. Gestione dei conflitti	0,541	0,470
10. Persuasione	0,716	0,618
11. Lavoro in team	0,725	0,769
12. Riconoscimento di schemi	0,620	0,702

Fonte: personale elaborazione

Dal confronto emerge come le competenze che manifestano valori di α superiori alla soglia di affidabilità di 0,70 [Nunnally, 1978] sia nella fase ex-ante che ex-post alla sperimentazione sono l'Autocontrollo, l'Orientamento al risultato e il Lavoro in team, con valori rispettivamente pari a 0,752, 0,758 e 0,725 nella fase pre-sperimentale e a 0,731, 0,726 e 0,769 in quella post-sperimentale. Questi risultati si traducono in un'elevata correlazione tra le risposte fornite agli item relativi a tali competenze e quindi in una buona comprensione delle domande e in una certa facilità e propensione da parte degli studenti ad auto-valutarsi relativamente a queste 3 competenze.

La competenza che ha presentato, invece, i valori pre-post sperimentazione dell'Alpha di Cronbach inferiori è la Consapevolezza di sé, con un α pari a 0,416 per i QIS e di 0,409 per i QFS; ciò significa, come già enunciato in precedenza, che gli studenti hanno incontrato difficoltà a fornire una valutazione quantitativa agli item indaganti tale competenza, dovuta probabilmente alla mancata comprensione degli stessi oppure ad un disagio oggettivo manifesto nell'incapacità di prendere consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, così come nella difficoltà di valutare il proprio livello di disponibilità a ricevere dei feedback su sé stessi oppure di presentarsi con sicurezza e senza incertezze.

In seguito a questa prima comparazione si è passati a osservare i livelli medi di possesso delle competenze trasversali iniziali e finali, dapprima nel gruppo sperimentale e successivamente in quello di controllo. Nella tabella 4.23. è possibile osservare le variazioni riscontrate nel livello medio di ciascuna competenza tra gli studenti del gruppo sperimentale, dovute alla pratica dell'attività sportiva.

Tabella 4.23. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti del gruppo sperimentale

	Livello medio competenze QIS sperimentale	Livello medio competenze QFS sperimentale	Δ in valore assoluto	Δ in percentuale
1. Consapevolezza di sé	6,9444	7,4097	+ 0,4653	+ 6,70%
2. Autocontrollo	6,1736	7,0028	+ 0,8292	+ 13,43%
3. Orientamento al risultato	7,3194	7,4875	+ 0,1681	+ 2,30%
4. Coscienziosità	7,6069	7,6917	+ 0,0848	+ 1,11%
5. Adattabilità	6,9931	7,3583	+ 0,3652	+ 5,22%
6. Ottimismo	6,6153	7,1694	+ 0,5541	+ 8,38%
7. Empatia	7,4917	7,6528	+ 0,1611	+ 2,15%
8. Consapevolezza culturale	7,6403	7,8708	+ 0,2305	+ 3,02%
9. Gestione dei conflitti	6,9028	7,3167	+ 0,4139	+ 6,00%
10. Persuasione	7,0556	7,4764	+ 0,4208	+ 5,96%
11. Lavoro in team	7,6833	7,8778	+ 0,1945	+ 2,53%
12. Riconoscimento di schemi	6,9732	7,3264	+ 0,3532	+ 5,07%

Fonte: personale elaborazione

Ricorrendo all'apposito software è stato poi effettuato il Test dei ranghi per segno di Wilcoxon per campioni correlati, allo scopo di identificare le variazioni significative riscontrate nelle singole competenze e dovute al laboratorio sportivo.

Si tratta di un test non parametrico, che si distingue da quelli di tipo parametrico in quanto questi ultimi vengono utilizzati solo se la popolazione si distribuisce normalmente e quindi si conoscono i parametri relativi alla distribuzione; se, invece, le popolazioni statistiche da cui sono tratti i campioni non sono distribuite normalmente e, di conseguenza, la media, la varianza e la deviazione standard non sono più sufficienti a fornire una descrizione completa della popolazione, i metodi parametrici diventano poco attendibili e si devono usare i test statistici non parametrici, definiti anche come metodi non legati alla distribuzione, fondati su modelli matematici. [Coccarda, 2011].

Il test di Wilcoxon è l'equivalente non parametrico del test t di Student per dati a confronto con popolazione nota e va utilizzato al posto di questo quando i dati non sono distribuiti normalmente.

Esso si basa sul confronto delle medie tra due gruppi di campioni appaiati; per svolgere i calcoli si determinano dapprima le differenze individuando il segno positivo o negativo tra le n coppie di

valori. Si stabilisce poi, per ciascuna differenza, il rango (posizione o rank) in una lista delle differenze numerate (questa volta ignorando il segno) in ordine crescente assegnando alla più piccola differenza osservata il numero di posizione 1 e via dicendo. Si riassegna, quindi, il segno ai ranghi nella lista; se la differenza corrispondente a quel rango è negativa si dà il segno - anche al rango, se è positiva si dà il segno +. Se una coppia di valori ha come differenza zero essa viene eliminata e non viene presa in considerazione nell'analisi della distribuzione. Si calcola la somma dei ranghi con segno negativo e quella dei ranghi con segno positivo indicando con il simbolo W_2 la somma dei ranghi con valore minore ed infine si calcola la statistica test rappresentata dalla variabile normale standardizzata corretta Z applicando la notazione [Coccarda, 2011]:

$$Z= (\mu - W_2 + 0{,}5)/s \qquad (5)$$

dove $\mu= n*(n+1)/4$ e $s=\sqrt{\frac{(2n+1)\mu}{\sigma}}$.

Secondo l'ipotesi nulla la differenza tra le due serie di osservazioni appaiate dovrebbe essere uguale a zero; ciò significa che, per la competenza interessata, non è stata riscontrata una variazione significativa tra l'inizio e la fine delle attività sperimentali.

Se il valore della Z empirica supera quello del valore critico (si considera p=0,05) si conclude che non c'è significatività nella differenza. [Coccarda, 2011]. In questo caso, essendo il p-value maggiore di 0,05, significa che le medie delle rilevazioni sono sostanzialmente rimaste inalterate e si accetta l'ipotesi nulla.

Se si ottiene, invece, un valore di Z inferiore al valore critico p=0,05 si può concludere che la variazione riscontrata è significativa e quindi si rifiuta l'ipotesi nulla, in quanto viene confermato che esistono delle differenze significative tra le due serie di punteggi, in questo caso tra il livello delle competenze finali e quello delle competenze iniziali.

Il test è stato calcolato a una coda, cioè facendo l'ipotesi che il livello medio delle competenze finali risulti superiore a quello delle competenze iniziali, a fronte del percorso di apprendimento.

I risultati del test di Wilcoxon calcolato per i QIS e i QFS sono riportati nella tabella 4.24.

Tabella 4.24. QIS-QFS: test di Wilcoxon

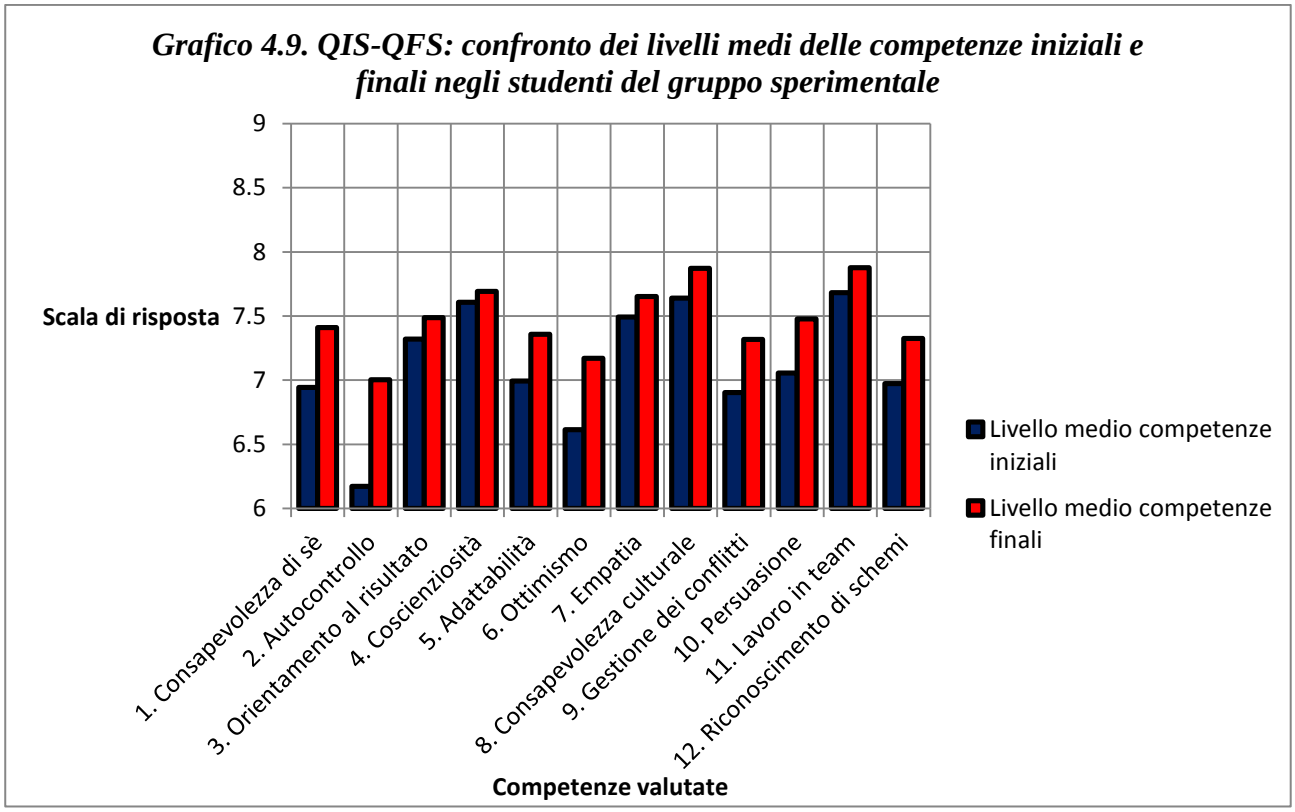
Competenze	Livello medio iniziale	Livello medio finale	Statistica V	p-value
1. Consapevolezza di sé	6,9444	7,4097	1781,5	0,000***
2. Autocontrollo	6,1736	7,0028	1272,5	0,000***
3. Orientamento al risultato	7,3194	7,4875	2377,5	0,097

4. Coscienziosità	7,6069	7,6917	2593,5	0,085
5. Adattabilità	6,9931	7,3583	1650,5	0,001**
6. Ottimismo	6,6153	7,1694	1734,0	0,000***
7. Empatia	7,4917	7,6528	2443,0	0,083
8. Consapevolezza culturale	7,6403	7,8708	2346,5	0,017*
9. Gestione dei conflitti	6,9028	7,3167	1960,0	0,002**
10. Persuasione	7,0556	7,4764	1855,0	0,000***
11. Lavoro in team	7,6833	7,8778	2383,0	0,031*
12. Riconoscimento di schemi	6,9732	7,3264	1662,5	0,000***

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Quanto emerso relativamente al confronto tra i livelli medi iniziali e finali delle 12 competenze è illustrato nel grafico 4.9.

Grafico 4.9. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

Dalla comparazione emerge come, in seguito all'attuazione del progetto "Sport, natura e storia: palestra di competenze" tutte le competenze trasversali oggetto dell'auto-valutazione da parte degli

studenti abbiano evidenziato una variazione in aumento (tabella 4.23), a testimonianza del fatto che la metodologia didattica impiegata si è rivelata consona allo sviluppo e all'apprendimento delle soft skills valutate. Il test di Wilcoxon rivela, però, come tra queste 12 variazioni positive riscontrate quelle da considerarsi significative siano in realtà 9: Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Adattabilità, Ottimismo, Consapevolezza culturale, Gestione dei conflitti, Persuasione, Lavoro in team e Riconoscimento di schemi. Le competenze trasversali relative all'Orientamento al risultato, alla Coscienziosità e all'Empatia non hanno, infatti, manifestato variazioni particolarmente degne di attenzione.

Nello specifico la competenza che ha beneficiato maggiormente dell'attività sperimentale risulta essere l'Autocontrollo, con un miglioramento del 13,43%, mentre, tra le 9 competenze che hanno riscontrato un aumento significativo del livello di possesso, quella che risulta aumentata in misura minore è il Lavoro in team, che evidenzia una variazione percentuale positiva pari a 2,53%.

Si osservano ora i singoli risultati ottenuti, in riferimento a ciascuna competenza trasversale, secondo l'ordine dei cluster di appartenenza, sulla base di quanto stabilito dal modello delle competenze comportamentali di Boyatzis:

- Consapevolezza di sé: questa prima competenza, contenuta all'interno del cluster numero uno del modello di Boyatzis, risulta aver subìto un aumento del livello di possesso pre-post sperimentazione di 0,4653 in valore assoluto, in seguito alla partecipazione degli studenti all'attività sportiva di voga alla veneta, che si traduce in un aumento percentuale pari al 6,70%. Questo significa che gli studenti hanno sviluppato una maggiore comprensione delle proprie emozioni, dei propri punti di forza e di debolezza, nonché una capacità di valutazione più realistica delle proprie abilità, traducibile in maggiori sicurezza e fiducia in sé stessi;
- Autocontrollo: la competenza, che appartiene al secondo cluster relativo alla "Gestione di sé", risulta essere, come già sottolineato, quella che risulta aver beneficiato della variazione positiva maggiore, pari a 0,8292 in valore assoluto e al 13,43 in valore percentuale. Questo aumento significativo si traduce per gli studenti in una maggiore capacità di rimanere controllati in situazioni cariche di emotività, nel riuscire a dominare con maggior sicurezza la propria impulsività e nel far prevalere un atteggiamento tranquillo e positivo anche in situazioni stressanti;
- Orientamento al risultato: questa competenza, che rientra anch'essa all'interno del cluster numero due, risulta migliorata nella misura del 2,30% e dello 0,1681 in valore assoluto. Tale aumento, tuttavia, non è da considerarsi degno di particolare attenzione in quanto il test di Wilcoxon rivela una variazione non significativa, spiegata da un valore del p-

value di 0,097. Uno sviluppo significativo di questa competenza da parte degli studenti si sarebbe tradotta nella loro maggiore abilità di impegnarsi con dedizione e sforzo per migliorare la propria performance e, inoltre, nel miglioramento della capacità di porsi degli obiettivi misurabili e sfidanti e di prendere iniziative concrete per raggiungere tali obiettivi;

- Coscienziosità: la variazione pre-post sperimentazione di tale competenza del secondo cluster non si è rivelata significativa dal punto di vista statistico. Il test di Wilcoxon le assegna, infatti, un valore del p-value pari a 0,085, mettendo in evidenza come la variazione intervenuta non sia da considerarsi rilevante ai fini dell'analisi. Essa, infatti, è aumentata solo di 0,0848 in valore assoluto e dell'1,11 in valore percentuale. Un suo sviluppo significativo avrebbe comportato un miglioramento nell'abilità di rispettare gli impegni presi, nell'accuratezza nello svolgimento del proprio lavoro e nell'attenzione ai dettagli;
- Adattabilità: la competenza Adattabilità, che fa sempre parte del secondo cluster del modello di Boyatzis, risulta aver beneficiato di una variazione positiva del 5,22% con un aumento del livello medio di possesso di 0,3652. Ciò significa che gli studenti hanno imparato a gestire con maggiore facilità il cambiamento e i rapidi mutamenti, a modificare i propri obiettivi, progetti e comportamenti per adeguarli alle situazioni e agli eventi imprevisti, nonché a sapersi destreggiare in modo più flessibile di fronte a richieste differenti;
- Ottimismo: anche questa competenza, relativa al cluster della "Gestione di sé", risulta sviluppata in maniera significativa, posizionandosi al secondo posto in quanto ad aumento riscontrato tra il pre e il post sperimentazione. Dall'elaborazione dei dati risulta, infatti, una variazione positiva dell'8,38% e un aumento di più di mezzo punto relativamente al livello medio di possesso della competenza tra l'inizio e la fine della sperimentazione (+ 0,5541). Ciò si traduce in un miglioramento nella capacità di saper cogliere le opportunità anziché i problemi, nell'abilità di vedere il lato positivo di persone, situazioni ed eventi, così come nella migliore capacità di guardare al futuro con speranza e di essere fiduciosi che quest'ultimo possa rivelarsi migliore del passato;
- Empatia: la variazione della competenza empatia, che rientra nel terzo cluster del modello teorizzato da Boyatzis relativo alla "Consapevolezza sociale", non è da considerarsi significativa, sulla base di quanto emerso dal test di Wilcoxon, che le attribuisce un valore del p-value di 0,083. Tale competenza risulta aumentata nella misura del 2,15% e di 0,1611 relativamente al livello medio di possesso della

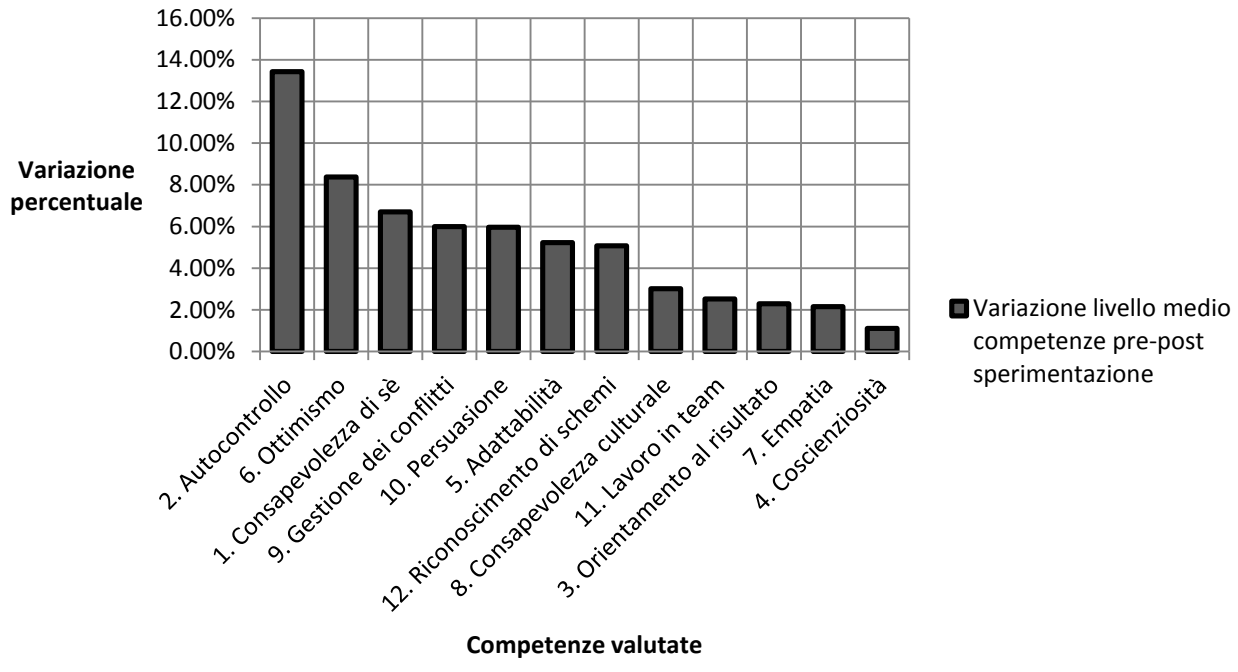
competenza negli studenti. Un suo significativo aumento si sarebbe tradotto nello sviluppo della capacità di leggere con precisione gli stati d'animo e i comportamenti non verbali altrui, nell'abilità di ascoltare e capire gli altri, nel considerare con rispetto e attenzione i sentimenti delle persone e nel capire i punti di vista degli altri, se diversi dai propri;

- Consapevolezza culturale: in riferimento a questa competenza, rientrante nel cluster numero tre, è stato osservato un miglioramento del 3,02%, pari ad una variazione del suo livello medio di possesso di + 0,2305. Sviluppare la propria consapevolezza culturale significa essere in grado di saper sfidare pregiudizi e intolleranza, riuscire a trarre spunto dalle diversità per riflettere su sé stessi e avere rispetto delle persone di diverso background, instaurando con loro buone relazioni;
- Gestione dei conflitti: questa competenza è contenuta all'interno del quarto cluster relativo alla "Gestione delle relazioni"; anch'essa è stata sviluppata durante le attività del progetto, tanto che è stato rilevato un aumento del suo livello medio di possesso pari a 0,4139 e una variazione percentuale positiva del 6%. Un miglioramento di questa competenza trasversale si traduce nello sviluppo della capacità di cercare di risolvere i conflitti, tentando di trovare una soluzione in grado di soddisfare gli interessi di tutti; significa, inoltre, essere aperti al dialogo come metodo di risoluzione delle controversie e nel, momento in cui si sta risolvendo un conflitto, essere in grado di abbassare la tensione emotiva;
- Persuasione: anche la competenza Persuasione, contenuta sempre nel cluster numero quattro, ha riscontrato una variazione in aumento di 0,4208 in valore assoluto e di 5,96 in valore percentuale. Questo significa che gli studenti hanno sviluppato la capacità di convincere gli interlocutori attraverso il dialogo e di anticipare le loro reazioni durante il convincimento;
- Lavoro in team: questa competenza del quarto cluster ha manifestato un aumento percentuale del 2,53 e in termini di valore assoluto di 0,1945. Tra le 9 competenze che, sulla base del test di Wilcoxon, sono migliorate significativamente il Lavoro in team è quella che presenta l'aumento minore. Un suo miglioramento ha comunque contribuito allo sviluppo negli studenti dell'abilità di lavorare in gruppo mostrando rispetto per gli altri, incoraggiando la partecipazione e il contributo di tutti, fornendo supporto e incentivando la collaborazione;
- Riconoscimento di schemi: quest'ultima competenza rientra all'interno del quinto cluster del modello di Boyatzis sul "Ragionamento analitico" e anch'essa ha evidenziato un

miglioramento grazie all'attuazione del progetto sperimentale. Presenta, infatti, un aumento del 5,07% e di 0,3532 relativamente al suo livello medio di possesso, come riscontrato dalle elaborazioni sulle risposte ai questionari di auto-valutazione degli studenti. Un miglioramento in questa competenza implica che lo studente è maggiormente capace di identificare modelli o tendenze in informazioni apparentemente casuali, di usare analogie per spiegare le situazioni o gli eventi e di riconoscere similarità tra diversi tipi di situazioni, riuscendo a spiegare una nuova situazione facendo ricorso a situazioni passate di tipo differente.

L'andamento delle variazioni percentuali rilevate nei livelli medi di ciascuna competenza prima e dopo le attività sperimentali è osservabile nel grafico 4.10., secondo l'ordine decrescente, a partire cioè dalla competenza Autocontrollo, che ha manifestato la variazione positiva maggiore, seguita dall'Ottimismo, dalla Consapevolezza di sé, dalla Gestione dei conflitti, dalla Persuasione, dall'Adattabilità, dal Riconoscimento di Schemi, dalla Consapevolezza culturale, dal Lavoro in team, dall'Orientamento al risultato, dall'Empatia, fino alla competenza Coscienziosità. La variazione riscontrata nel livello medio delle ultime 3 competenze non risulta, tuttavia, significativa, sulla base di quanto emerso dal test di Wilcoxon.

Grafico 4.10. QIS-QFS: classifica delle variazioni pre-post sperimentazione nei livelli medi delle competenze nel gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

Successivamente si è passati a calcolare le variazioni riscontrate nel livello medio di ciascuna competenza tra gli studenti del gruppo di controllo, ottenendo i risultati riportati nella tabella 4.25.

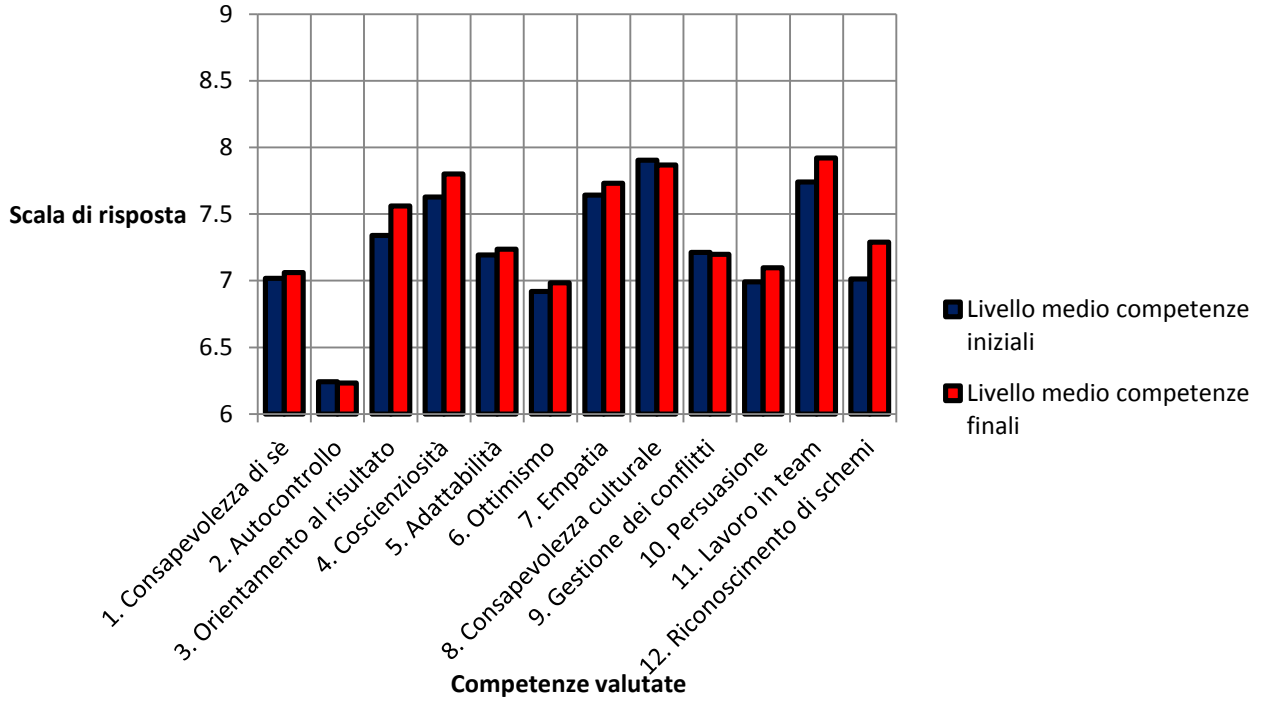
Tabella 4.25. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti del gruppo di controllo

	Livello medio competenze QIS controllo	**Livello medio competenze QFS controllo**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	7,0182	7,0606	+ 0,0424	+ 0,60%
2. Autocontrollo	6,2424	6,2333	- 0,0091	- 0,15%
3. Orientamento al risultato	7,3394	7,5606	+ 0,2212	+ 3,01%
4. Coscienziosità	7,6273	7,8000	+ 0,1727	+ 2,26%
5. Adattabilità	7,1939	7,2364	+ 0,0425	+ 0,59%
6. Ottimismo	6,9182	6,9848	+ 0,0666	+ 0,96%
7. Empatia	7,6424	7,7303	+ 0,0879	+ 1,15%
8. Consapevolezza culturale	7,9030	7,8667	- 0,0363	- 0,46%
9. Gestione dei conflitti	7,2121	7,1970	- 0,0151	- 0,21%
10. Persuasione	6,9909	7,0970	+ 0,1061	+ 1,52%
11. Lavoro in team	7,7394	7,9212	+ 0,1818	+ 2,35%
12. Riconoscimento di schemi	7,0121	7,2879	+ 0,2758	+ 3,93%

Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.11. illustra i risultati ottenuti relativi alle variazioni riscontrate nel livello medio di possesso delle 12 competenze da parte degli studenti del gruppo di controllo.

Grafico 4.11. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti del gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Come si può osservare, 9 delle 12 competenze trasversali auto-valutate risultano aver raggiunto un miglioramento nel periodo compreso tra l'inizio (marzo) e la fine (giugno) della sperimentazione negli studenti appartenenti al gruppo di controllo, essendo state valutate attribuendo loro punteggi più elevati in sede di auto-valutazione finale; il livello medio di possesso di 3 competenze (Autocontrollo, Consapevolezza culturale e Gestione dei conflitti) risulta, invece, essere regredito, come testimoniano le risposte date dai 55 studenti del gruppo di controllo ai questionari di auto-valutazione.

Per comprendere al meglio l'entità delle variazioni riscontrate nelle 12 competenze trasversali oggetto di valutazione, si sono riportati i risultati emersi fino a questo punto in una tabella riepilogativa, 4.26, in cui vengono comparati gli effetti ottenuti negli studenti del gruppo sperimentale grazie all'attività sportiva con quelli che hanno manifestato gli studenti del gruppo di controllo.

Tabella 4.26. QIS-QFS: confronto tra le variazioni riscontrate nelle competenze pre-post sperimentazione nel gruppo sperimentale e di controllo

	Δ competenze gruppo sperimentale		**Δ competenze gruppo di controllo**	
1. Consapevolezza di sé	+ 0,4653	+ 6,70%	+ 0,0424	+ 0,60%

2. Autocontrollo	+ 0,8292	+ 13,43%	- 0,0091	- 0,15%
3. Orientamento al risultato	+ 0,1681	+ 2,30%	+ 0,2212	+ 3,01%
4. Coscienziosità	+ 0,0848	+ 1,11%	+ 0,1727	+ 2,26%
5. Adattabilità	+ 0,3652	+ 5,22%	+ 0,0425	+ 0,59%
6. Ottimismo	+ 0,5541	+ 8,38%	+ 0,0666	+ 0,96%
7. Empatia	+ 0,1611	+ 2,15%	+ 0,0879	+ 1,15%
8. Consapevolezza culturale	+ 0,2305	+ 3,02%	- 0,0363	- 0,46%
9. Gestione dei conflitti	+ 0,4139	+ 6,00%	- 0,0151	- 0,21%
10. Persuasione	+ 0,4208	+ 5,96%	+ 0,1061	+ 1,52%
11. Lavoro in team	+ 0,1945	+ 2,53%	+ 0,1818	+ 2,35%
12. Riconoscimento di schemi	+ 0,3532	+ 5,07%	+ 0,2758	+ 3,93%

Fonte: personale elaborazione

Dal confronto tra le variazioni riscontrate nei livelli medi iniziali di possesso di ogni competenza e quelli finali emerge, come facilmente prevedibile, che si sono raggiunti risultati maggiormente soddisfacenti tra gli studenti che hanno preso parte fisicamente all'attività sportiva prevista dal progetto, cioè quelli rientranti nel gruppo sperimentale; 10 competenze trasversali su 12 (Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Adattabilità, Ottimismo, Empatia, Consapevolezza culturale, Gestione dei conflitti, Persuasione, Lavoro in team e Riconoscimento di schemi) hanno, infatti, evidenziato uno sviluppo maggiore all'interno di questo gruppo di studenti, rispetto alle variazioni riscontrate nel gruppo di controllo. E' interessante notare come, invece, il livello medio delle competenze Orientamento al risultato e Coscienziosità, pur essendo migliorato in entrambi i gruppi di studenti che hanno preso parte al progetto, abbia riscontrato una variazione positiva maggiore tra gli studenti del gruppo di controllo e non in quelli del gruppo sperimentale. L'Orientamento al risultato rivela, infatti, un miglioramento tra gli studenti del gruppo sperimentale del 2,30%, mentre tra quelli del gruppo di controllo l'aumento risulta pari al 3,01%; per quanto riguarda la Coscienziosità, invece, l'aumento nel primo gruppo è dell'1,11%, mentre nel secondo gruppo è del 2,26%. Questo risultato è spiegato dal test di Wilcoxon che attribuisce una variazione pre-post sperimentazione non significativa riguardante le due competenze in oggetto, relativamente agli studenti del gruppo sperimentale. Anche per la competenza Empatia, il cui aumento nel test di Wilcoxon è risultato non significativo ai fini dell'analisi, si evidenzia una minima differenza tra variazione rilevata nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo, a favore del primo gruppo, pari esattamente a un punto percentuale.

E' curioso inoltre, come, mentre tra gli studenti del gruppo sperimentale i migliori risultati raggiunti, in termini di miglioramento ottenuto, siano relativi alla competenza Autocontrollo, nel caso degli studenti del gruppo di controllo il livello medio di possesso di tale competenza risulti addirittura aver subìto una diminuzione, seppur minima, di 0,0091 in valore assoluto e di 0,15 in valore percentuale.

Lo step successivo ha previsto la comparazione del livello delle competenze pre-post sperimentazione sul campione suddiviso in base al genere sessuale. Si sono così confrontati i livelli di possesso iniziali e finali di ciascuna competenza tra le studentesse del gruppo sperimentale, poi in quello di controllo e, infine, è stato effettuato un confronto tra le entità di ciascuna variazione intervenuta tra l'inizio e la fine del progetto nel primo e nel secondo gruppo, per verificare lo scostamento dell'impatto ottenuto grazie all'attività sportiva tra le studentesse rientranti nel gruppo sperimentale e quelle del gruppo di controllo.

Le stesse analisi sono state svolte, successivamente, per il genere maschile elaborando, come già fatto per le studentesse, dapprima i risultati sul gruppo sperimentale, poi quelli sul gruppo di controllo e paragonando, infine, gli esiti ottenuti nei due gruppi di studenti.

Il confronto tra le competenze possedute dalle studentesse del gruppo sperimentale prima e dopo le attività previste dal progetto ha dato luogo ai risultati visualizzabili nella tabella 4.27.

Tabella 4.27. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo sperimentale

	Livello medio competenze femmine QIS sperimentale	**Livello medio competenze femmine QFS sperimentale**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	6,8860	7,4232	+ 0,5372	+ 7,80%
2. Autocontrollo	5,9145	7,0044	+ 1,0899	+ 18,43%
3. Orientamento al risultato	7,1864	7,6053	+ 0,4189	+ 5,83%
4. Coscienziosità	7,6820	7,8947	+ 0,2127	+ 2,77%
5. Adattabilità	6,9167	7,4605	+ 0,5438	+ 7,86%
6. Ottimismo	6,4561	7,1776	+ 0,7215	+ 11,18%
7. Empatia	7,5395	7,7785	+ 0,2390	+ 3,17%
8. Consapevolezza culturale	7,8355	8,0987	+ 0,2632	+ 3,36%
9. Gestione dei conflitti	6,7412	7,4846	+ 0,7434	+ 11,03%
10. Persuasione	6,8596	7,5044	+ 0,6448	+ 9,40%
11. Lavoro in team	7,7105	8,0088	+ 0,2983	+ 3,87%

12. Riconoscimento di schemi	6,9244	7,4649	+ 0,5405	+ 7,81%

Fonte: personale elaborazione

Il test di Wilcoxon, calcolato sui dati relativi alle 76 studentesse del gruppo sperimentale, ha evidenziato i risultati riportati nella tabella 4.28.

Tabella 4.28. QIS-QFS: test di Wilcoxon per le studentesse del gruppo sperimentale

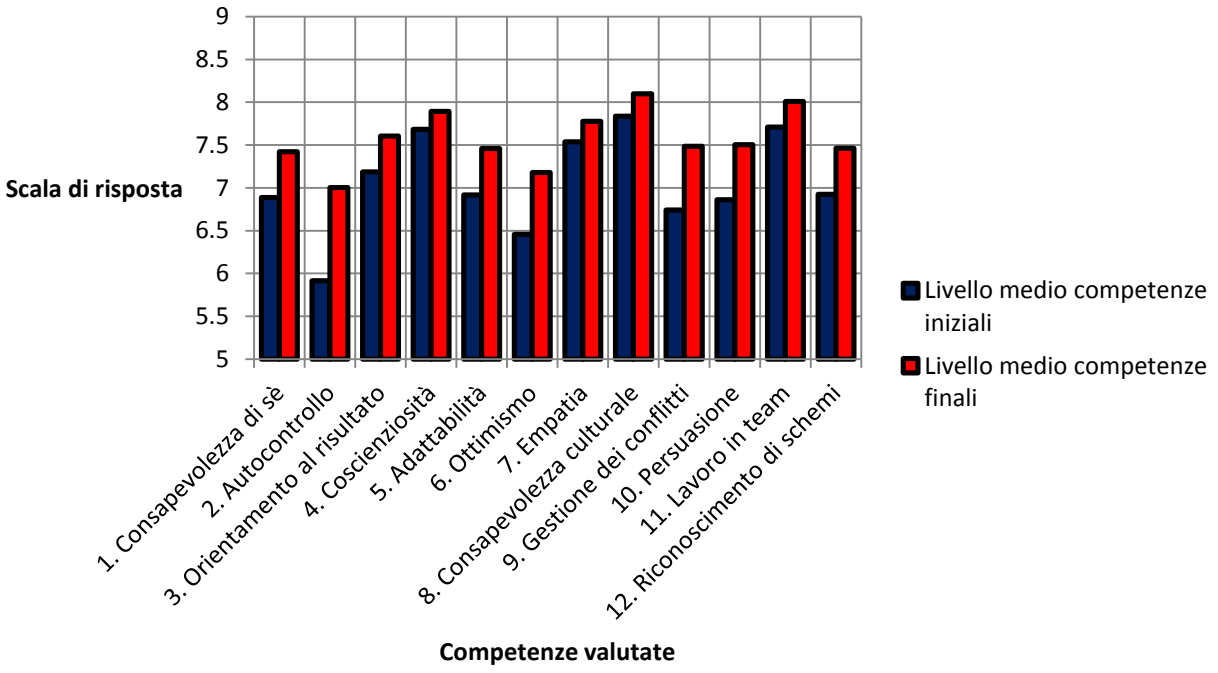
Competenze	Livello medio iniziale femmine QIS	Livello medio finale femmine QFS	Statistica V	p-value
1. Consapevolezza di sé	6,8860	7,4232	730,5	0,001**
2. Autocontrollo	5,9145	7,0044	313,0	0,000***
3. Orientamento al risultato	7,1864	7,6053	774,0	0,003**
4. Coscienziosità	7,6820	7,8947	845,0	0,022*
5. Adattabilità	6,9167	7,4605	554,5	0,000***
6. Ottimismo	6,4561	7,1776	501,0	0,000***
7. Empatia	7,5395	7,7785	958,5	0,033*
8. Consapevolezza culturale	7,8355	8,0987	833,5	0,028*
9. Gestione dei conflitti	6,7412	7,4846	589,0	0,000***
10. Persuasione	6,8596	7,5044	523,0	0,000***
11. Lavoro in team	7,7105	8,0088	893,0	0,014*
12. Riconoscimento di schemi	6,9244	7,4649	575,0	0,000***

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

La tabella 4.27. evidenzia una variazione positiva che ha interessato tutte le competenze trasversali oggetto dell'auto-valutazione da parte delle studentesse; dai risultati del test di Wilcoxon riepilogati nella tabella 4.28. è possibile osservare come per tutte e 12 le competenze si sia riscontrata una variazione in aumento statisticamente significativa, in quanto tutti i valori del p-value sono inferiori al livello di significatività di 0,05.

Il grafico 4.12. illustra le variazioni riscontrate nei livelli di possesso delle competenze valutate tra le studentesse che hanno preso parte all'attività sperimentale.

Grafico 4.12. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo sperimentale

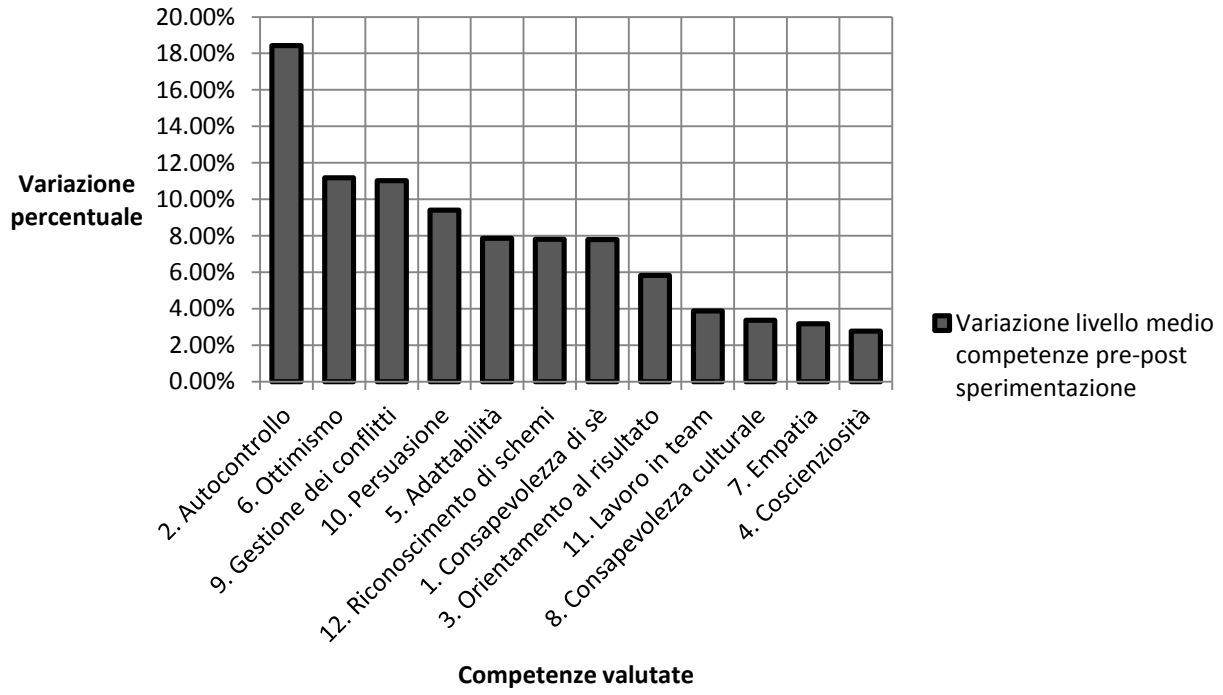


Fonte: personale elaborazione

Dal grafico si evince come tutte e 12 le competenze trasversali abbiano beneficiato di una variazione in aumento, a seguito della partecipazione alla "palestra di competenze". Il test di Wilcoxon ha successivamente confermato come tutti i miglioramenti riscontrati siano da considerarsi significativi. I risultati ottenuti osservando la tabella 4.27. rispecchiano quanto già emerso in precedenza riguardo a tutti gli studenti del gruppo sperimentale relativamente alla competenza maggiormente sviluppata, che risulta essere anche per il genere femminile l'Autocontrollo, la quale presenta un miglioramento del 18,43% e un aumento del livello medio di possesso pari a 1,0899 in valore assoluto. Tra le 12 competenze quella che, invece, ha ottenuto il minimo miglioramento è la Coscienziosità, con un aumento percentuale pari a 2,77 e in valore assoluto a 0,2127.

Il grafico 4.13. riporta, secondo l'ordine decrescente, le variazioni rilevate in ciascuna competenza relativamente al genere femminile, evidenziando come lo sviluppo maggiore riguardi la competenza Autocontrollo, seguita dall'Ottimismo e dalla Gestione dei conflitti. Al quarto posto in quanto a miglioramento del livello medio di possesso pre-post sperimentazione riscontrato nelle studentesse rientra la competenza Persuasione, seguita dall'Adattabilità e dal Riconoscimento di schemi. Progressivamente si trovano le competenze Consapevolezza di sé, Orientamento al risultato, Lavoro in team, Consapevolezza culturale, Empatia e, infine, Coscienziosità.

Grafico 4.13. QIS-QFS: classifica delle variazioni pre-post sperimentazione nel livello medio delle competenze nelle studentesse del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

I dati raccolti dalle auto-valutazioni dei livelli medi di possesso di ciascuna competenza iniziale e finale nelle studentesse del gruppo di controllo sono successivamente stati riuniti nella tabella 4.29., che riporta quanto emerso in sede di elaborazione.

Tabella 4.29. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo di controllo

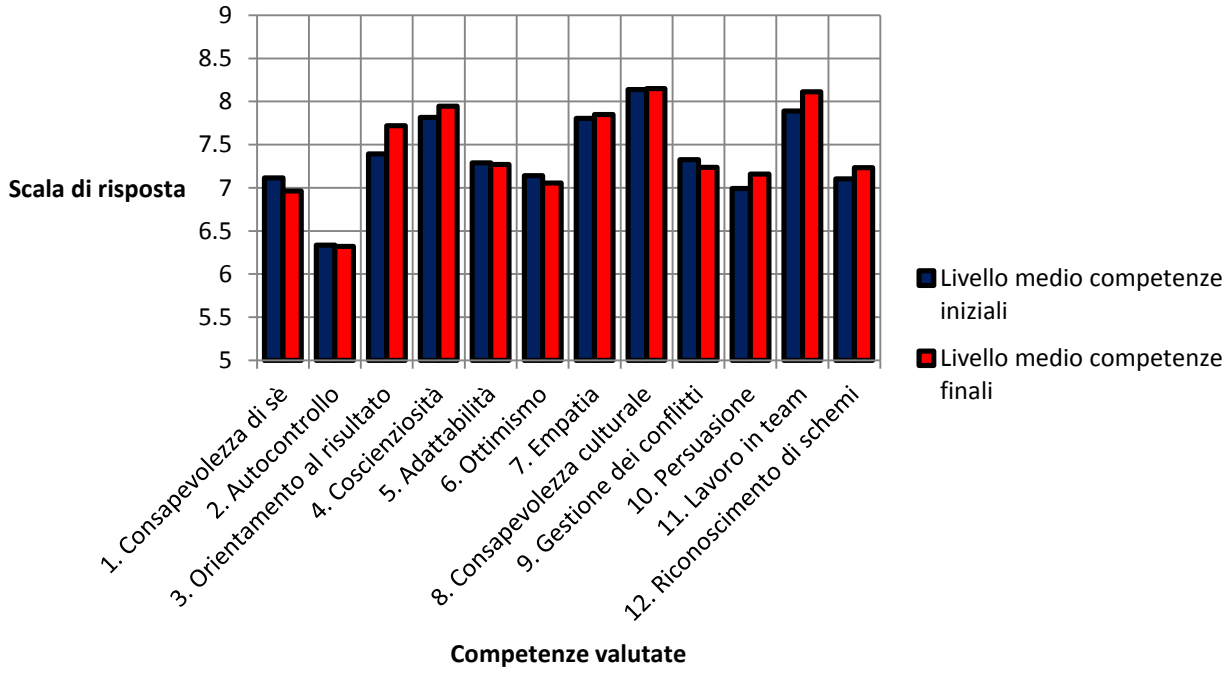
	Livello medio competenze femmine QIS controllo	**Livello medio competenze femmine QFS controllo**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	7,1157	6,9630	- 0,1527	- 2,15%
2. Autocontrollo	6,3333	6,3194	- 0,0139	- 0,22%
3. Orientamento al risultato	7,3935	7,7176	+ 0,3241	+ 4,38%
4. Coscienziosità	7,8148	7,9444	+ 0,1296	+ 1,66%
5. Adattabilità	7,2870	7,2685	- 0,0185	- 0,25%
6. Ottimismo	7,1389	7,0556	- 0,0833	- 1,17%
7. Empatia	7,8056	7,8472	+ 0,0416	+ 0,53%

8. Consapevolezza culturale	8,1389	8,1481	+ 0,0092	+ 0,11%
9. Gestione dei conflitti	7,3241	7,2361	- 0,088	- 1,20%
10. Persuasione	6,9907	7,1574	+ 0,1667	+ 2,38%
11. Lavoro in team	7,8889	8,1111	+ 0,2222	+ 2,82%
12. Riconoscimento di schemi	7,1019	7,2315	+ 0,1296	+ 1,82%

Fonte: personale elaborazione

I risultati ottenuti sono messi in evidenza nel grafico 4.14.

Grafico 4.14. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Ciò che si osserva relativamente al livello medio di possesso di ogni competenza, così come auto-valutato dalle 36 studentesse del gruppo di controllo a marzo e a giugno 2014, è come quest'ultimo abbia riscontrato un miglioramento, di lieve entità in quanto mai superiore al mezzo punto in valore assoluto, che interessa 7 delle 12 competenze in oggetto; le 5 competenze trasversali rimanenti, nello specifico Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Adattabilità, Ottimismo e Gestione dei conflitti hanno, invece, ottenuto punteggi più bassi in sede di auto-valutazione finale e il loro livello medio risulta quindi diminuito nel periodo dei 4 mesi in cui è stata messa in pratica la sperimentazione.

Quanto emerso, infine, dalla comparazione tra le variazioni riscontrate sulle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo sperimentale e in quelle del gruppo di controllo è osservabile congiuntamente nella tabella 4.30.

Tabella 4.30. QIS-QFS: confronto tra le variazioni riscontrate nelle competenze pre-post sperimentazione nelle studentesse del gruppo sperimentale e di controllo

	Δ competenze femmine sperimentale		**Δ competenze femmine controllo**	
1. Consapevolezza di sé	+ 0,5372	+ 7,80%	- 0,1527	- 2,15%
2. Autocontrollo	+ 1, 0899	+ 18,43%	- 0,0139	- 0,22%
3. Orientamento al risultato	+ 0,4189	+ 5,83%	+ 0,3241	+ 4,38%
4. Coscienziosità	+ 0,2127	+ 2,77%	+ 0,1296	+ 1,66%
5. Adattabilità	+ 0,5438	+ 7,86%	- 0,0185	- 0,25%
6. Ottimismo	+ 0,7215	+ 11,18%	- 0,0833	- 1,17%
7. Empatia	+ 0,239	+ 3,17%	+ 0,0416	+ 0,53%
8. Consapevolezza culturale	+ 0,2632	+ 3,36%	+ 0,0092	+ 0,11%
9. Gestione dei conflitti	+ 0,7434	+ 11,03%	- 0,088	- 1,20%
10. Persuasione	+ 0,6448	+ 9,40%	+ 0,1667	+ 2,38%
11. Lavoro in team	+ 0,2983	+ 3,87%	+ 0,2222	+ 2,82%
12. Riconoscimento di schemi	+ 0,5405	+ 7,81%	+ 0,1296	+ 1,82%

Fonte: personale elaborazione

Come facilmente intuibile e osservabile da un confronto dei due grafici precedenti, 4.12. e 4.14., il livello di tutte e 12 le competenze risulta aumentato in misura maggiore tra le studentesse del gruppo sperimentale, rispetto a quelle del gruppo di controllo, in cui, inoltre, si è fatto notare come il livello di possesso pre-post sperimentazione di alcune competenze risulti addirittura diminuito.

Quanto ottenuto per le studentesse rivela come l'apprendimento delle competenze in termini comportamentali sia, tornando a quanto sostenuto da Boyatzis, frutto di un processo di cambiamento consapevole e in cui gli aspetti prioritari legati alla motivazione, alla costanza e al coinvolgimento emotivo, uniti ad un contesto formativo studiato e adeguatamente strutturato come quello in cui è stata sviluppata la "palestra di competenze" costituiscono il giusto mix per lo sviluppo delle proprie competenze trasversali e per il raggiungimento dell'*outstanding performance*, fino alla trasformazione in veri e propri *best performers*.

Per quanto riguarda il genere maschile, il confronto realizzato tra i livelli delle competenze iniziali e finali nel gruppo sperimentale è illustrato nella tabella 4.31.

Tabella 4.31. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti maschi del gruppo sperimentale

	Livello medio competenze maschi QIS sperimentale	Livello medio competenze maschi QFS sperimentale	Δ in valore assoluto	Δ in percentuale
1. Consapevolezza di sé	7,0455	7,3864	+ 0,3409	+ 4,84%
2. Autocontrollo	6,6212	7,0000	+ 0,3788	+ 5,72%
3. Orientamento al risultato	7,5492	7,2841	- 0,2651	- 3,51%
4. Coscienziosità	7,4773	7,3409	- 0,1364	- 1,82%
5. Adattabilità	7,1250	7,1818	+ 0,0568	+ 0,80%
6. Ottimismo	6,8902	7,1553	+ 0,2651	+ 3,85%
7. Empatia	7,4091	7,4356	+ 0,0265	+ 0,36%
8. Consapevolezza culturale	7,3030	7,4773	+ 0,1743	+ 2,39%
9. Gestione dei conflitti	7,1818	7,0265	- 0,1553	- 2,16%
10. Persuasione	7,3939	7,4280	+ 0,0341	+ 0,46%
11. Lavoro in team	7,6364	7,6515	+ 0,0151	+ 0,20%
12. Riconoscimento di schemi	7,0581	7,0871	+ 0,0290	+ 0,41%

Fonte: personale elaborazione

I risultati del test di Wilcoxon, calcolato per gli studenti maschi del gruppo sperimentale, sono illustrati nella tabella 4.32.

Tabella 4.32. QIS-QFS: test di Wilcoxon per gli studenti maschi del gruppo sperimentale

Competenze	Livello medio iniziale maschi QIS	Livello medio finale maschi QFS	Statistica V	p-value
1. Consapevolezza di sé	7,0455	7,3864	241,0	0,030*
2. Autocontrollo	6,6212	7,0000	308,0	0,127
3. Orientamento al risultato	7,5492	7,2841	422,5	0,962
4. Coscienziosità	7,4773	7,3409	482,5	0,654
5. Adattabilità	7,1250	7,1818	278,5	0,489

6. Ottimismo	6,8902	7,1553	367,0	0,147
7. Empatia	7,4091	7,4356	340,0	0,547
8. Consapevolezza culturale	7,3030	7,4773	390,0	0,159
9. Gestione dei conflitti	7,1818	7,0265	388,5	0,811
10. Persuasione	7,3939	7,4280	362,0	0,454
11. Lavoro in team	7,6364	7,6515	364,0	0,465
12. Riconoscimento di schemi	7,0581	7,0871	280,5	0,207

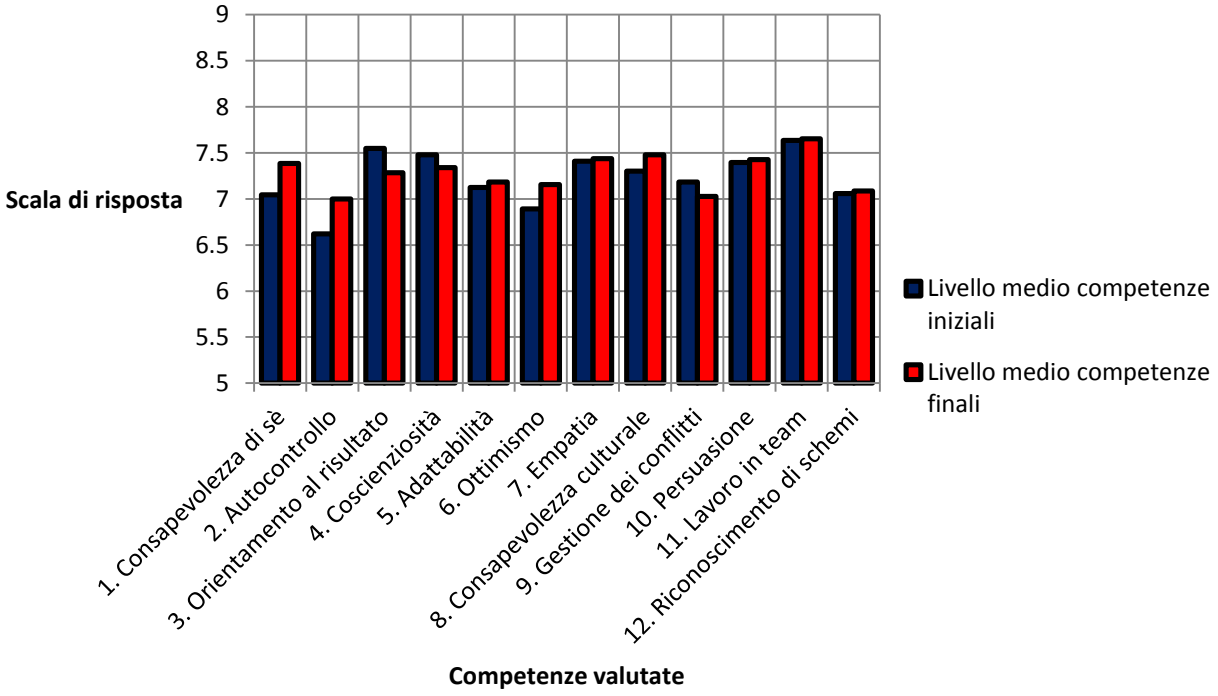
Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Dall'osservazione della tabella 4.31. si evidenzia come tra gli studenti di genere maschile la sperimentazione abbia condotto all'aumento del livello medio di possesso di 9 competenze sulle 12 oggetto dell'auto-valutazione. Tra queste 9 competenze quella che ha ottenuto i benefici maggiori è, ancora una volta, l'Autocontrollo, così come riscontrato per le studentesse, con un aumento del 5,72%. La competenza che risulta essere migliorata in misura minore è il Lavoro in team che presenta una variazione del livello medio pari a 0,0151 in valore assoluto e di 0,20 in valore percentuale. Questi risultati sono, tuttavia, smentiti dal test di Wilcoxon, il quale mostra come, per il genere maschile, solamente una delle competenze trasversali auto-valutate risulti aver beneficiato di una variazione significativa e degna di particolare attenzione; si tratta della Consapevolezza di sé (p=0,03), che detiene un aumento percentuale di 4,84% e un miglioramento del livello medio di 0,3409.

Il livello medio di 3 competenze (Orientamento al risultato, Coscienziosità e Gestione dei conflitti) risulta addirittura aver subìto una diminuzione negli studenti maschi tra l'inizio e la fine della sperimentazione. Questo risultato potrebbe derivare dal fatto che, durante il periodo di pratica dell'attività sportiva, gli studenti maschi hanno acquisito maggiore consapevolezza del proprio livello di capacità relativamente alle competenze in oggetto e ciò può averli indotti a rivedere al ribasso le valutazioni in sede di auto-valutazione finale.

I risultati ottenuti sono osservabili nel grafico 4.15.

Grafico 4.15. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti maschi del gruppo sperimentale

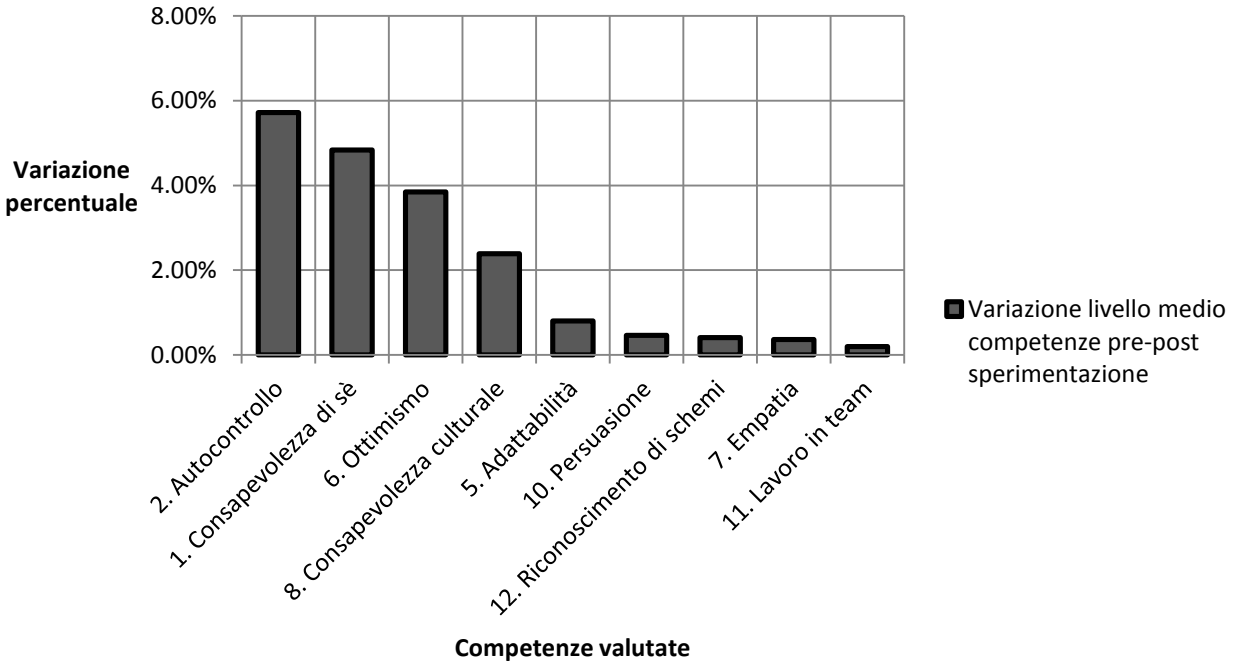


Fonte: personale elaborazione

L'entità dei miglioramenti riscontrati nelle 9 competenze che hanno evidenziato uno sviluppo, seppur da considerarsi statisticamente significativo solamente per la competenza Consapevolezza di sé, è illustrata nel grafico sottostante 4.16.

Come si può notare la competenza Autocontrollo è in testa alla classifica, nonostante il suo miglioramento non sia da considerarsi rilevante, seguita dalle competenze Consapevolezza di sé, Ottimismo, Consapevolezza culturale, Adattabilità, Persuasione, Riconoscimento di schemi, Empatia e concludendo, infine, con il Lavoro in team.

Grafico 4.16. QIS-QFS: classifica delle variazioni pre-post sperimentazione nei livelli medi delle competenze negli studenti maschi del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

Per quanto riguarda, invece, i 19 studenti maschi appartenenti al gruppo di controllo i risultati emersi dall'analisi dei dati delle auto-valutazioni sono esposti nella tabella 4.33.

Tabella 4.33. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti maschi del gruppo di controllo

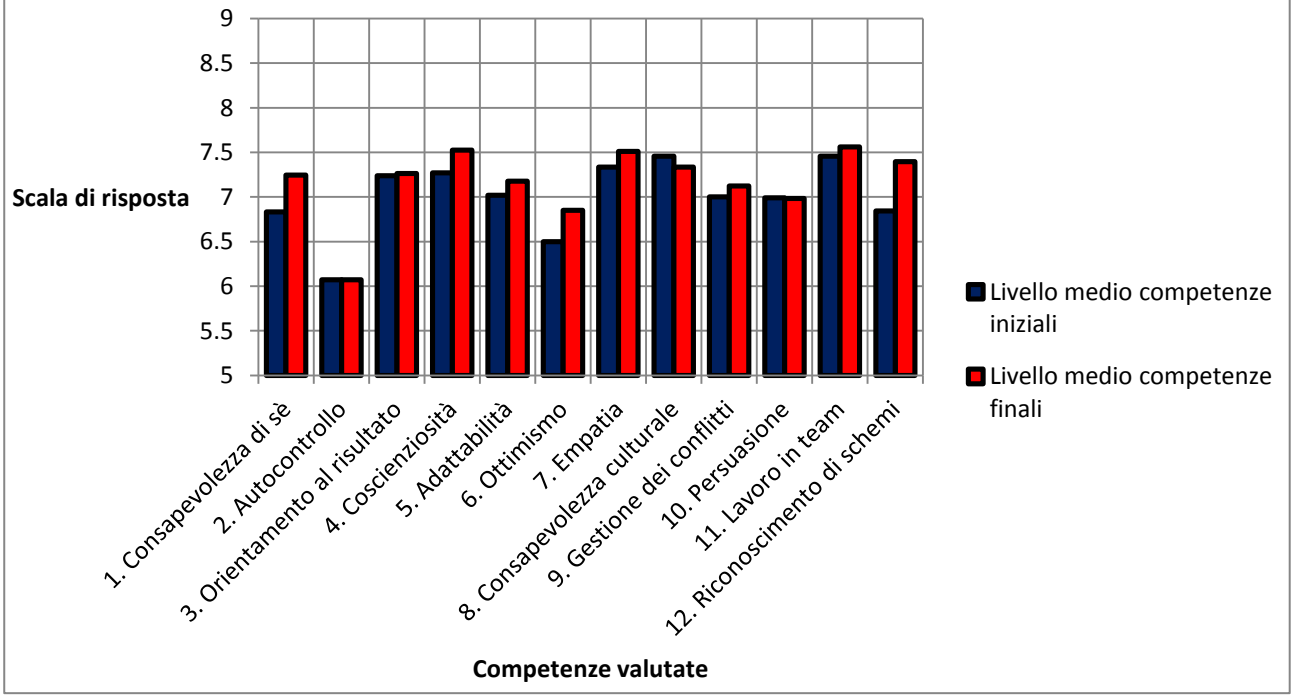
	Livello medio competenze maschi QIS controllo	**Livello medio competenze maschi QFS controllo**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	6,8333	7,2456	+ 0,4123	+ 6,03%
2. Autocontrollo	6,0702	6,0702	0	0
3. Orientamento al risultato	7,2368	7,2632	+ 0,0264	+ 0,36%
4. Coscienziosità	7,2719	7,5263	+ 0,2544	+ 3,50%
5. Adattabilità	7,0175	7,1754	+ 0,1579	+ 2,25%
6. Ottimismo	6,5000	6,8509	+ 0,3509	+ 5,40%
7. Empatia	7,3333	7,5088	+ 0,1755	+ 2,39%
8. Consapevolezza culturale	7,4561	7,3333	- 0,1228	- 1,65%
9. Gestione dei conflitti	7,0000	7,1228	+ 0,1228	+ 1,75%

10. Persuasione	6,9912	6,9825	- 0,0087	- 0,12%
11. Lavoro in team	7,4561	7,5614	+ 0,1053	+ 1,41%
12. Riconoscimento di schemi	6,8421	7,3947	+ 0,5526	+ 8,08%

Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.17. consente di osservare i risultati ottenuti.

Grafico 4.17. QIS-QFS: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti maschi del gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

E' possibile notare come tra gli studenti di genere maschile del gruppo di controllo 9 competenze abbiano manifestato uno sviluppo nel periodo che intercorre tra l'inizio e la fine del progetto sperimentale (Consapevolezza di sé, Orientamento al risultato, Coscienziosità, Adattabilità, Ottimismo, Empatia, Gestione dei conflitti, Lavoro in team e Riconoscimento di schemi); 2 competenze manifestano, invece, un regresso, seppur di lieve entità (Consapevolezza culturale e Persuasione), mentre il livello medio di possesso della competenza Autocontrollo si è mantenuto esattamente costante nell'arco dei 4 mesi di messa in atto delle attività sportive.

Di seguito si effettua la comparazione tra le variazioni riscontrate nei livelli medi di possesso delle competenze nel gruppo degli studenti maschi sperimentale e di controllo, evidenziata nella tabella 4.34.

Tabella 4.34. QIS-QFS: confronto tra le variazioni riscontrate nelle competenze pre-post sperimentazione negli studenti maschi del gruppo sperimentale e di controllo

	Δ competenze maschi sperimentale		**Δ competenze maschi controllo**	
1. Consapevolezza di sé	+ 0,3409	+ 4,84%	+ 0,4123	+ 6,03%
2. Autocontrollo	+ 0,3788	+ 5,72%	0	0
3. Orientamento al risultato	- 0,2651	- 3,51%	+ 0,0264	+ 0,36%
4. Coscienziosità	- 0,1364	- 1,82%	+ 0,2544	+ 3,50%
5. Adattabilità	+ 0,0568	+ 0,80%	+ 0,1579	+ 2,25%
6. Ottimismo	+ 0,2651	+ 3,85%	+ 0,3509	+ 5,40%
7. Empatia	+ 0,0265	+ 0,36%	+ 0,1755	+ 2,39%
8. Consapevolezza culturale	+ 0,1743	+ 2,39%	- 0,1228	- 1,65%
9. Gestione dei conflitti	- 0,1553	- 2,16%	+ 0,1228	+ 1,75%
10. Persuasione	+ 0,0341	+ 0,46%	- 0,0087	- 0,12%
11. Lavoro in team	+ 0,0151	+ 0,20%	+ 0,1053	+ 1,41%
12. Riconoscimento di schemi	+ 0,029	+ 0,41%	+ 0,5526	+ 8,08%

Fonte: personale elaborazione

A differenza da quanto emerso per il genere femminile in cui per tutte e 12 le competenze è stato riscontrato un miglioramento di entità maggiore tra le studentesse del gruppo sperimentale, per il genere maschile ciò si è verificato in modo parziale; tralasciando le 3 competenze per le quali all'interno del gruppo sperimentale di studenti maschi si è verificata una diminuzione del livello medio di possesso (Orientamento al risultato, Coscienziosità e Gestione dei conflitti), tra le restanti 9 si può notare come solamente 3 di queste, Autocontrollo, Consapevolezza culturale e Persuasione, presentino un miglioramento del livello medio di possesso che risulta maggiore tra gli studenti del gruppo sperimentale, rispetto a quelli del gruppo di controllo. Le 6 competenze rimanenti (Consapevolezza di sé, Adattabilità, Ottimismo, Empatia, Lavoro in team e Riconoscimento di schemi) presentano, infatti, una variazione del livello medio che si è rivelata maggiore negli studenti maschi del gruppo di controllo.

Questi risultati riflettono la minima entità dell'impatto che la sperimentazione ha avuto tra gli studenti maschi partecipanti al progetto, come evidenziato anche dal test di Wilcoxon; mentre, infatti, per le studentesse i risultati ottenuti sono maggiormente concordi con quanto emerso in sede di elaborazione iniziale, in cui cioè si erano osservati congiuntamente tutti gli studenti partecipanti, senza distinzione di genere sessuale e dove si era giunti al risultato per cui 10 competenze su 12

presentavano un aumento maggiore tra gli studenti del gruppo sperimentale rispetto a quelli del gruppo di controllo, il genere maschile presenta, invece, dei risultati meno concordanti con quelli iniziali, con una variazione positiva maggiore nel gruppo sperimentale riguardante solo 3 competenze, come si è avuto modo di osservare.

I diversi risultati ottenuti per il genere femminile e quello maschile vanno però a compensarsi nel momento in cui tutti gli studenti vengono riuniti; l'aumento maggiore riscontrato in tutte e 12 le competenze del gruppo sperimentale di studentesse rispetto a quello di controllo e la variazione positiva maggiore in 3 competenze relativamente agli studenti maschi appartenenti al gruppo sperimentale rispetto al controllo si riconduce all'aumento maggiore riscontrato nel livello delle 10 competenze trasversali iniziali tra tutti gli studenti del gruppo sperimentale rispetto a quelli del gruppo di controllo. Le due competenze che, considerando gli studenti complessivamente, hanno presentato i miglioramenti più consistenti nel gruppo di controllo (Orientamento al risultato e Coscienziosità) sono, infatti, due competenze che nel genere maschile risultano aver subìto un regresso all'interno del gruppo sperimentale.

La diminuzione del livello di possesso pre-post sperimentazione della competenza Gestione dei conflitti tra gli studenti maschi risulta, invece, compensata da un suo aumento significativo (+ 11,03%) evidenziato relativamente al genere femminile.

Considerando i risultati emersi dall'analisi dei dati relativa al gruppo di studenti sperimentale di genere femminile e maschile si osserva come, nel complesso, la sperimentazione abbia comportato effetti maggiormente positivi nelle studentesse, come si evince dalla tabella sottostante, 4.35., che mette a confronto le variazioni pre-post sperimentazione riscontrate nei livelli medi di possesso di ciascuna competenza per le studentesse e per gli studenti. In ciascuna delle 12 competenze oggetto di auto-valutazione si osserva come tra le femmine sia stato rilevato un miglioramento di entità maggiore riguardante il livello medio di possesso, rispetto ai maschi. Questo è stato riscontrato anche dai risultati del test di Wilcoxon il quale, mentre per il genere femminile riconosce un miglioramento rilevante in tutte e 12 le competenze in oggetto, per il genere maschile evidenzia solamente l'aumento della competenza Consapevolezza di sé come significativo dal punto di vista statistico.

Tabella 4.35. QIS-QFS: confronto tra le variazioni riscontrate nelle competenze pre-post sperimentazione delle studentesse e degli studenti maschi

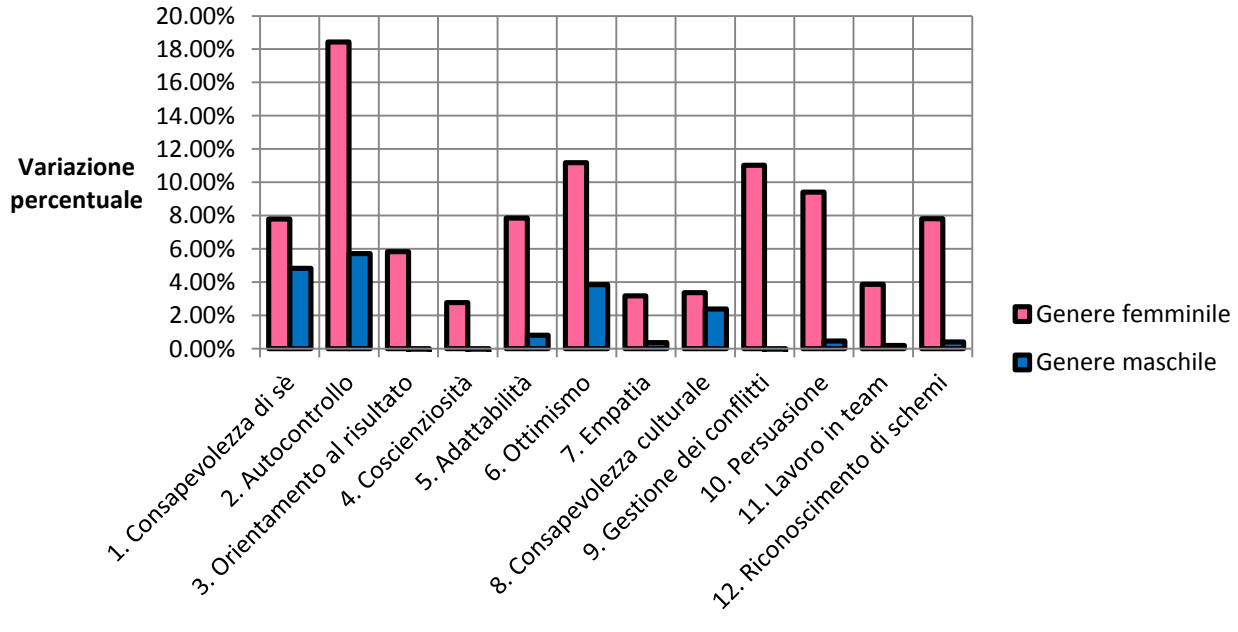
	Δ competenze femmine sperimentale		**Δ competenze maschi sperimentale**	
1. Consapevolezza di sé	+ 0,5372	+ 7,80%	+ 0,3409	+ 4,84%
2. Autocontrollo	+ 1,0899	+ 18,43%	+ 0,3788	+ 5,72%

3. Orientamento al risultato	+ 0,4189	+ 5,83%	- 0,2651	- 3,51%
4. Coscienziosità	+ 0,2127	+ 2,77%	- 0,1364	- 1,82%
5. Adattabilità	+ 0,5438	+ 7,86%	+ 0,0568	+ 0,80%
6. Ottimismo	+ 0,7215	+ 11,18%	+ 0,2651	+ 3,85%
7. Empatia	+ 0,239	+ 3,17%	+ 0,0265	+ 0,36%
8. Consapevolezza culturale	+ 0,2632	+ 3,36%	+ 0,1743	+ 2,39%
9. Gestione dei conflitti	+ 0,7434	+ 11,03%	- 0,1553	- 2,16%
10. Persuasione	+ 0,6448	+ 9,40%	+ 0,0341	+ 0,46%
11. Lavoro in team	+ 0,2983	+ 3,87%	+ 0,0151	+ 0,20%
12. Riconoscimento di schemi	+ 0,5405	+ 7,81%	+ 0,029	+ 0,41%

Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.18. illustra la comparazione tra i risultati ottenuti dalla sperimentazione negli studenti del gruppo sperimentale suddivisi per genere.

Grafico 4.18. QIS-QFS: confronto delle variazioni pre-post sperimentazione di ciascuna competenza per i generi femminile e maschile



Note: le variazioni negative riscontrate nel livello medio di possesso di 3 competenze tra gli studenti maschi (Orientamento al risultato, Coscienziosità e Gestione dei conflitti) non sono state riportate nel grafico.
Fonte: personale elaborazione

Osservando il grafico 4.18. risulta evidente come i benefici derivanti dalla sperimentazione abbiano impattato maggiormente sulle studentesse, relativamente a tutte e 12 le competenze trasversali auto-valutate; per ognuna delle competenze, infatti, si è riscontrato un miglioramento del livello medio di possesso superiore nelle studentesse anziché negli studenti maschi.

Come già sottolineato in precedenza, la competenza che ha presentato lo sviluppo maggiore tra le studentesse è l'Autocontrollo; in un primo momento ciò può sembrare vero anche per gli studenti maschi, in quanto questa stessa competenza risulta essere quella migliorata in misura maggiore, nonostante il suo aumento sia di entità notevolmente ridotta rispetto a quello raggiunto tra le studentesse, con una variazione pre-post sperimentazione di 5,72% (in valore assoluto pari a 0,3788), a fronte della variazione positiva riscontrata per il genere femminile del 18,43% (1,0899 in valore assoluto). Come si è avuto modo di osservare, tuttavia, il test di Wilcoxon evidenzia una variazione non significativa per il genere maschile relativamente alla competenza Autocontrollo.

I migliori risultati ottenuti dalla sperimentazione relativamente al genere femminile si possono ricondurre a una maggiore predisposizione delle studentesse all'apprendimento e a una loro maggior partecipazione attiva in aula, nonché al fatto che spesso esse presentino maggiori competenze sociali rispetto agli studenti maschi. Questi aspetti sono sottolineati dalle ricerche di alcuni studiosi contenute nell'analisi bibliografica presentata nel secondo capitolo, tra cui Wölfer *et al*. (2012), i quali sostengono che le studentesse presentino livelli più elevati di empatia rispetto agli studenti maschi e come per questo risultino maggiormente integrate all'interno del gruppo classe. Parker *et al*. (2006) affermano come nella valutazione delle capacità interpersonali le studentesse abbiano presentato punteggi più elevati rispetto agli studenti di genere maschile e a un simile risultato sono giunti anche Nilsen *et al*. (2013), sostenendo che le studentesse detengono livelli più alti nelle competenze sociali rispetto ai loro colleghi maschi. Ciarrocchi *et al*. (2001) sostengono, inoltre, come le studentesse possiedano livelli di Intelligenza Emotiva maggiori rispetto ai maschi, così come evidenziato anche dagli studi di Luebbers *et al*. (2007), di Salguero *et al*. (2012) e di Joibari e Mohammadtaheri (2011). Paulsen *et al*. (2006) hanno, invece, individuato una correlazione negativa tra competenze sociali e passività a scuola che si manifesta principalmente per il genere femminile mentre Zacharatos *et al*. (2000) sottolineano come le studentesse manifestino maggiori comportamenti legati alla leadership rispetto agli studenti maschi.

Nel complesso si può affermare che, sulla base di quanto emerso in sede di elaborazione dei dati relativi alle auto-valutazioni, la particolare metodologia didattica messa in atto, il laboratorio sportivo di voga alla veneta, ha dato esito a risultati positivi e ha favorito l'apprendimento e uno sviluppo rilevante e significativo di 9 competenze sul totale delle 12 oggetto dell'auto-valutazione

negli studenti degli Istituti Superiori coinvolti; miglioramento che si è rivelato di maggiore entità negli studenti di genere femminile, come evidenziato.

4.4. L'elaborazione dei dati: i Questionari Iniziali Docenti (QID) e i Questionari Finali Docenti (QFD)

In seguito all'elaborazione dei dati relativi ai QIS e ai QFS si è passati ad analizzare quelli relativi alle etero-valutazioni da parte degli insegnanti, a partire dai Questionari Iniziali Docenti (QID) per proseguire successivamente con i Questionari Finali (QFD); l'obiettivo, anche questa volta, è quello di mettere a confronto quanto emerso in sede di elaborazione sui questionari iniziali con i risultati ottenuti dall'analisi sui questionari finali e poter, quindi, valutare l'entità dell'impatto del progetto sperimentale sulle 12 competenze oggetto di valutazione, così come risultante dalla valutazione degli studenti da parte dei professori e poter verificare, in un secondo momento se, e in che misura, tale entità rispecchia quanto emerso dall'elaborazione relativa alle auto-valutazioni degli studenti.

Come sottolineato in precedenza il numero di studenti nei confronti dei quali i docenti hanno compilato il questionario iniziale di valutazione delle competenze trasversali ammonta a 106, dopo la scrematura effettuata sulla base dei criteri di selezione enunciati nel paragrafo 4.2. relativo alla metodologia adottata in sede di analisi.

Prima di iniziare l'elaborazione è opportuno, però, soffermarsi su un aspetto importante per l'interpretazione dei risultati che emergeranno; se da un lato, infatti, l'etero-valutazione è stata affiancata all'auto-valutazione al fine di far fronte ai possibili effetti di distorsione delle risposte tipiche dello strumento utilizzato, così come per ridurre i potenziali effetti relativi alla desiderabilità sociale, dall'altro la valutazione delle competenze degli studenti da parte degli insegnanti non tiene conto dell'aspetto legato alla soggettività. Questo elemento, particolarmente rilevante, entra in gioco, invece, nel momento in cui si chiede allo studente, in sede di auto-valutazione, di fornire delle risposte a quesiti inerenti ad attività che egli svolge in prima persona e che lo coinvolgono fisicamente ed emotivamente; un conto, infatti, è vivere personalmente un'esperienza, in questo caso sportiva, ed esprimere una valutazione quantitativa sui benefici personali ottenuti, un'altra cosa è fornire da un punto di vista esterno una valutazione sugli esiti di tale esperienza riferendosi a coloro che l'hanno vissuta.

Dopo la doverosa premessa si procede all'analisi dei dati relativi alle etero-valutazioni riportando, nella tabella 4.36., i valori del coefficiente Alpha di Cronbach calcolato per gli studenti del gruppo sperimentale e di controllo.

Tabella 4.36. Alpha di Cronbach calcolato per i QID

Competenze valutate	Validi	Esclusi	N	Alfa di Cronbach (α)
Consapevolezza di sé	105	1	106	**0,863**
Autocontrollo	106	0	106	**0,928**
Orientamento al risultato	105	1	106	**0,919**
Coscienziosità	103	3	106	**0,926**
Adattabilità	100	6	106	**0,927**
Ottimismo	99	7	106	**0,899**
Empatia	106	0	106	**0,870**
Consapevolezza culturale	101	5	106	**0,869**
Gestione dei conflitti	101	5	106	**0,894**
Persuasione	101	5	106	**0,843**
Lavoro in team	103	3	106	**0,925**
Riconoscimento di schemi	95	11	106	**0,883**

Note:i record validi includono il numero di studenti che ha risposto a tutti e tre gli item relativi alla competenza in oggetto
Fonte: personale elaborazione

Ciò che emerge è come tutti e 12 i valori del coefficiente α relativi alle competenze presentino valori elevati e superiori alla soglia minima di affidabilitá di 0,70 [Nunnally, 1978], indice di una massima correlazione tra gli item del questionario, e come, inoltre, tutti i valori ottenuti siano maggiori rispetto a quelli riscontrati sia per i QIS che per i QFS. Ciò probabilmente è conseguenza del fatto che i docenti manifestano più familiarità con lo strumento utilizzato, il questionario, rispetto agli studenti; un altro motivo potrebbe essere conseguente alle scelte fatte in sede di selezione degli studenti, nel momento in cui si è deciso di tenere in considerazione solamente coloro nei confronti dei quali i docenti avessero risposto ad almeno due item su tre relativi a ciascuna competenza; questo criterio ha condotto, infatti, a una riduzione delle risposte valide considerate e ad un aumento della possibilità che tali risposte fossero tra loro coerenti per ogni singola competenza; questo rispecchierebbe i valori ottenuti del Cronbach Alpha che si sono rivelati, infatti, particolarmente elevati, mettendo in evidenza un alto grado di coerenza interna tra le risposte agli item del questionario, sulla base della valutazione dei docenti.

Come già fatto per i QIS e i QFS, anche per i QID si è successivamente provveduto, grazie all'apposito software di elaborazione statistica, a calcolare il livello medio iniziale di possesso di ciascuna competenza, sulla base delle risposte fornite ai questionari da parte degli insegnanti.

L'obiettivo dell'analisi è triplice: da un lato poter successivamente comparare i risultati ottenuti dall'elaborazione con quelli che si otterranno in sede di analisi dei questionari finali compilati dai

docenti e valutare, quindi, l'impatto della sperimentazione sugli studenti coinvolti nel progetto; dall'altro mettere a confronto i risultati ottenuti per gli studenti del gruppo sperimentale con quelli emersi dall'elaborazione dei dati relativi agli studenti del gruppo di controllo e, infine, valutare i risultati ottenuti mettendo a confronto gli studenti di genere femminile e maschile per ognuno dei due gruppi di studenti considerato (sperimentale e controllo). La tabella 4.37. illustra la suddivisione del campione dei 106 studenti valutati nei QID in gruppo sperimentale e di controllo e in base al genere sessuale.

Tabella 4.37. QID: gli studenti del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo

Genere	Frequenza	Percentuale
Gruppo sperimentale		
Femmina	66	69,5%
Maschio	29	30,5%
TOTALE	95	100%
Gruppo di controllo		
Femmina	3	27,3%
Maschio	8	72,7%
TOTALE	11	100%

Fonte: personale elaborazione

In relazione ai 95 studenti rientranti nel gruppo sperimentale il livello medio iniziale di ciascuna competenza, così come valutato dagli insegnanti a marzo 2014, è riportato nella tabella 4.38.

Tabella 4.38. QID: livelli medi iniziali delle competenze negli studenti del gruppo sperimentale

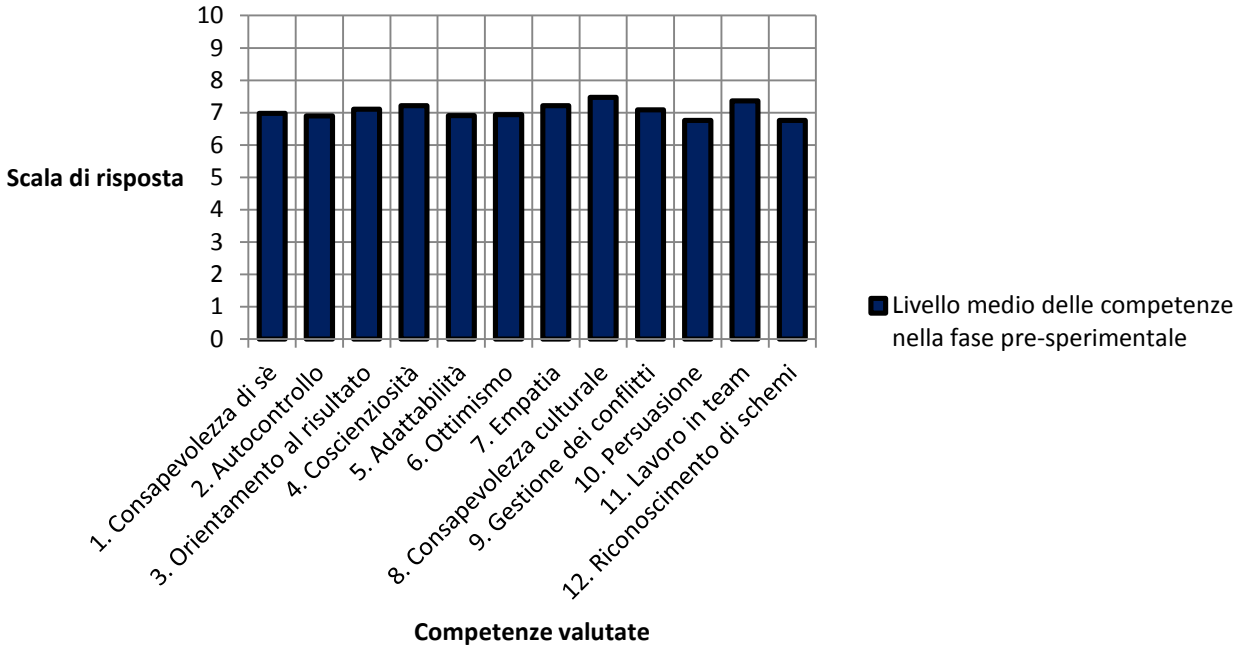
Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	95	2,33	9,33	**6,9781**	1,38951
2. Autocontrollo	95	2,00	10,00	**6,8982**	1,52254
3. Orientamento al risultato	95	3,00	10,00	**7,1096**	1,50218
4. Coscienziosità	95	2,00	10,00	**7,2149**	1,54180
5. Adattabilità	95	2,33	9,67	**6,9105**	1,49067
6. Ottimismo	95	1,33	9,67	**6,9395**	1,45593
7. Empatia	95	2,33	10,00	**7,2140**	1,40323
8. Consapevolezza culturale	95	3,67	9,67	**7,4675**	1,40511

9. Gestione dei conflitti	95	2,00	9,33	**7,0851**	1,42364
10. Persuasione	95	2,00	9,50	**6,7544**	1,48148
11. Lavoro in team	95	2,00	10,00	**7,3675**	1,59438
12. Riconoscimento di schemi	95	2,00	9,33	**6,7588**	1,48577

Fonte: personale elaborazione

I livelli medi iniziali di ogni competenza sono illustrati nel grafico 4.19. sottostante.

Grafico 4.19. QID: livelli medi iniziali delle competenze nel gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

Si prosegue con l'elaborazione calcolando i livelli medi di possesso delle 12 competenze trasversali nella fase ex-ante la sperimentazione relativamente alle studentesse e agli studenti maschi del gruppo sperimentale. I risultati sono illustrati nelle tabelle 4.39. e 4.40.

Tabella 4.39. QID: livelli medi iniziali delle competenze nelle studentesse del gruppo sperimentale

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	66	2,33	9,33	**6,8801**	1,44620
2. Autocontrollo	66	2,00	10,00	**6,6616**	1,43966
3. Orientamento al risultato	66	3,00	10,00	**7,0341**	1,56504

4. Coscienziosità	66	2,00	10,00	**7,2134**	1,62039
5. Adattabilità	66	2,33	9,67	**6,8535**	1,50973
6. Ottimismo	66	1,33	9,33	**6,8283**	1,47434
7. Empatia	66	2,33	10,00	**7,1692**	1,49486
8. Consapevolezza culturale	66	3,67	9,67	**7,4369**	1,46381
9. Gestione dei conflitti	66	2,00	9,33	**7,0215**	1,42867
10. Persuasione	66	2,00	9,50	**6,6578**	1,46877
11. Lavoro in team	66	2,00	10,00	**7,3346**	1,68189
12. Riconoscimento di schemi	66	2,00	9,33	**6,7109**	1,45907

Fonte: personale elaborazione

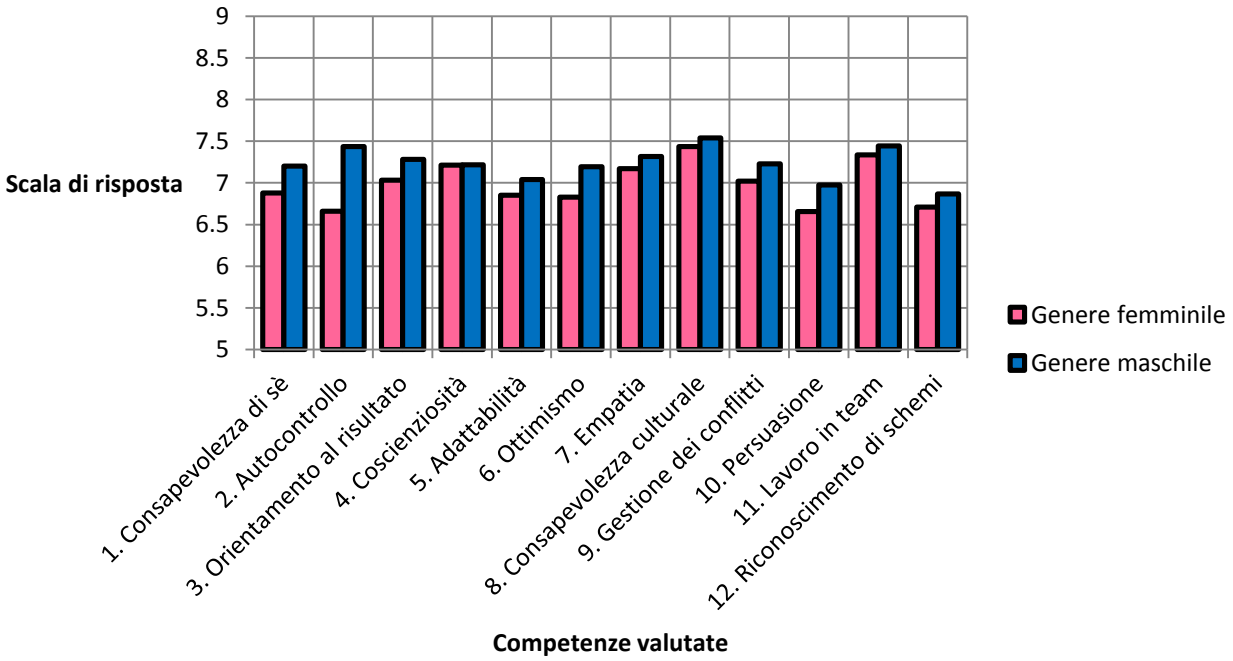
Tabella 4.40. QID: livelli medi iniziali delle competenze negli studenti maschi del gruppo sperimentale

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	29	4,00	9,00	**7,2011**	1,24593
2. Autocontrollo	29	3,67	9,67	**7,4368**	1,59327
3. Orientamento al risultato	29	4,00	9,33	**7,2816**	1,35847
4. Coscienziosità	29	3,67	9,67	**7,2184**	1,37300
5. Adattabilità	29	3,33	9,50	**7,0402**	1,46412
6. Ottimismo	29	3,67	9,67	**7,1925**	1,40526
7. Empatia	29	4,33	9,00	**7,3161**	1,18635
8. Consapevolezza culturale	29	4,33	9,33	**7,5374**	1,28321
9. Gestione dei conflitti	29	3,67	9,17	**7,2299**	1,42638
10. Persuasione	29	3,17	9,33	**6,9741**	1,51269
11. Lavoro in team	29	4,00	9,33	**7,4425**	1,39960
12. Riconoscimento di schemi	29	3,00	9,00	**6,8678**	1,56561

Fonte: personale elaborazione

I risultati emersi per il genere femminile e maschile sono illustrati nel grafico 4.20.

Grafico 4.20. QID: livelli medi iniziali delle competenze nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

In seguito all'elaborazione dei dati relativi agli studenti del gruppo sperimentale si è passati ad analizzare quelli del gruppo di controllo, cominciando dal calcolo dei livelli medi di possesso iniziali di ciascuna competenza relativamente alla complessità degli studenti, per poi ripetere la stessa analisi sul campione suddiviso in base al genere sessuale, come appena illustrato per gli studenti del gruppo sperimentale.

Quanto emerso è riportato nelle tabelle 4.41., 4.42. e 4.43. e nei grafici 4.21. e 4.22.

Tabella 4.41. QID: livelli medi iniziali delle competenze negli studenti del gruppo di controllo

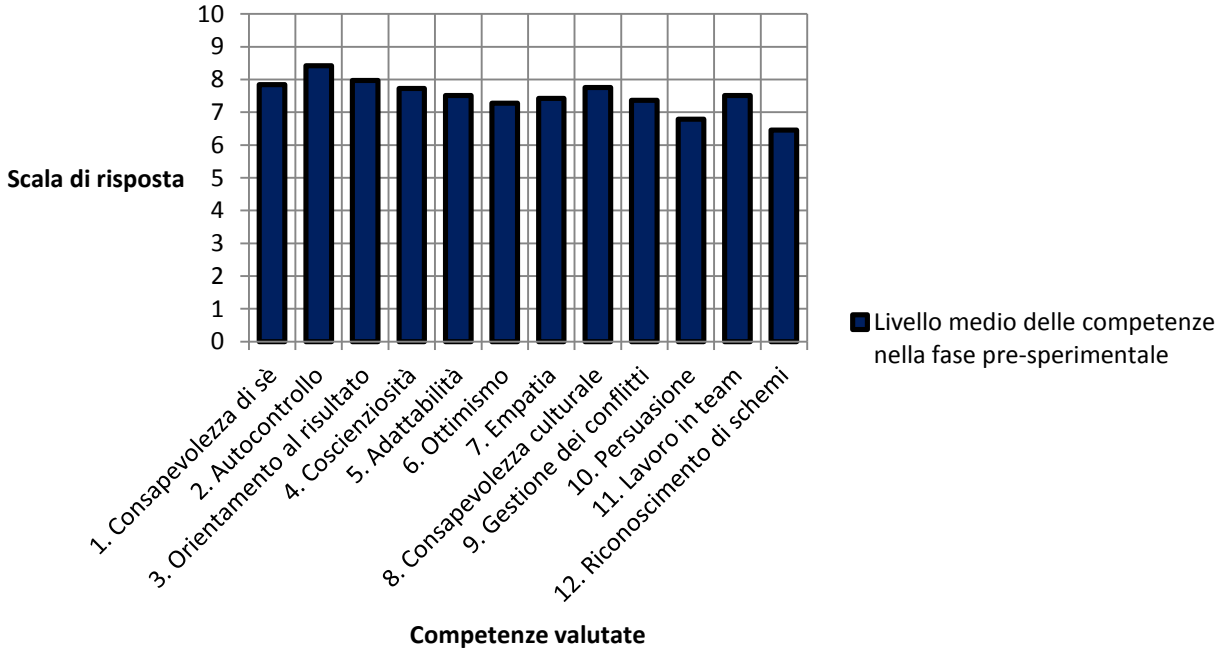
Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	11	7,00	9,00	**7,8485**	0,65597
2. Autocontrollo	11	7,00	9,67	**8,4242**	0,71633
3. Orientamento al risultato	11	6,33	9,67	**7,9697**	1,12994
4. Coscienziosità	11	6,67	9,67	**7,7273**	1,02000
5. Adattabilità	11	6,00	9,00	**7,5152**	1,04736
6. Ottimismo	11	6,00	9,00	**7,2727**	1,02000
7. Empatia	11	6,00	9,00	**7,4242**	0,90788

8. Consapevolezza culturale	11	6,67	9,33	**7,7576**	0,83121
9. Gestione dei conflitti	11	6,00	9,00	**7,3636**	0,97131
10. Persuasione	11	5,67	8,67	**6,7879**	0,94602
11. Lavoro in team	11	6,33	9,67	**7,5152**	1,17722
12. Riconoscimento di schemi	11	5,33	8,33	**6,4545**	0,96922

Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.21. mostra l'andamento dei valori medi delle competenze, calcolati per gli studenti appartenenti al gruppo di controllo, a partire dalle risposte fornite dagli insegnanti ai questionari di etero-valutazione compilati precedentemente all'inizio dell'attività sperimentale.

Grafico 4.21. QID: livelli medi iniziali delle competenze nel gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.42. QID: livelli medi iniziali delle competenze nelle studentesse del gruppo di controllo

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	3	8,33	9,00	**8,6667**	0,33333
2. Autocontrollo	3	8,67	9,00	**8,8889**	0,19245
3. Orientamento al risultato	3	9,00	9,67	**9,3333**	0,33333

4. Coscienziosità	3	8,33	9,67	**9,1111**	0,69389
5. Adattabilità	3	8,67	9,00	**8,7778**	0,19245
6. Ottimismo	3	8,33	9,00	**8,5556**	0,38490
7. Empatia	3	8,33	9,00	**8,6667**	0,33333
8. Consapevolezza culturale	3	8,33	9,33	**8,8889**	0,50918
9. Gestione dei conflitti	3	8,33	9,00	**8,6667**	0,33333
10. Persuasione	3	7,67	8,67	**8,1111**	0,50918
11. Lavoro in team	3	8,67	9,67	**9,2222**	0,50918
12. Riconoscimento di schemi	3	7,33	8,33	**7,7778**	0,50918

Fonte: personale elaborazione

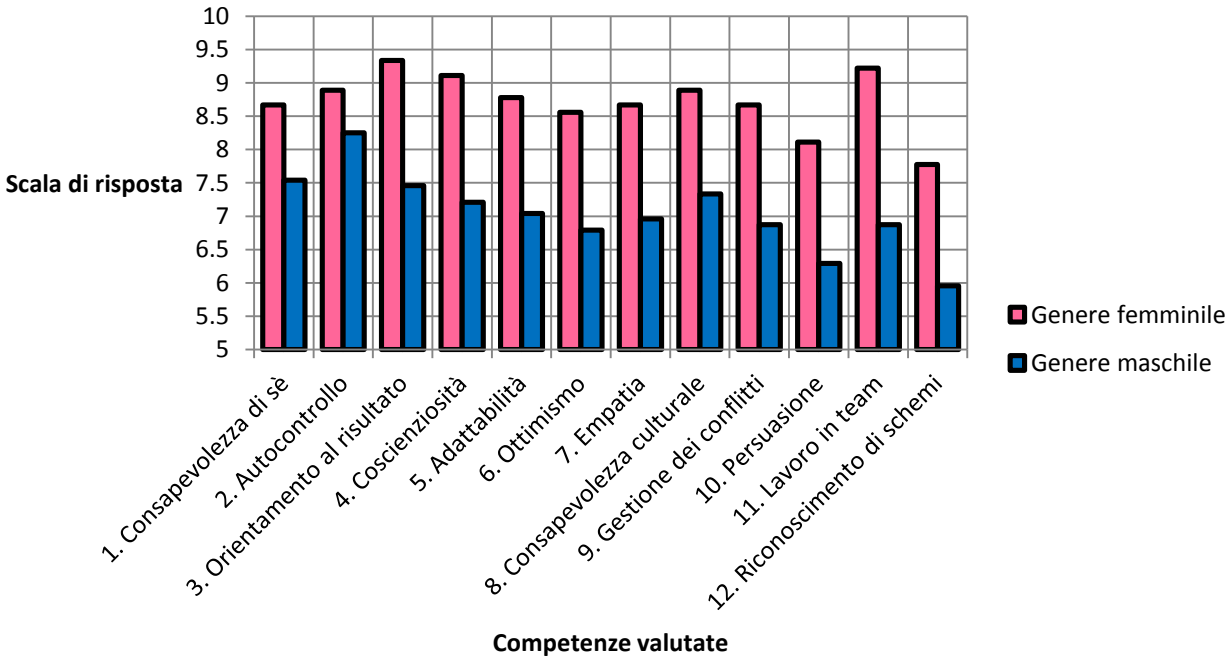
Tabella 4.43. QID: livelli medi iniziali delle competenze negli studenti maschi del gruppo di controllo

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	8	7,00	8,00	**7,5417**	0,43416
2. Autocontrollo	8	7,00	9,67	**8,2500**	0,77152
3. Orientamento al risultato	8	6,33	8,33	**7,4583**	0,83452
4. Coscienziosità	8	6,67	7,67	**7,2083**	0,46930
5. Adattabilità	8	6,00	8,33	**7,0417**	0,78553
6. Ottimismo	8	6,00	8,00	**6,7917**	0,68863
7. Empatia	8	6,00	7,33	**6,9583**	0,48591
8. Consapevolezza culturale	8	6,67	7,67	**7,3333**	0,39841
9. Gestione dei conflitti	8	6,00	7,67	**6,8750**	0,56167
10. Persuasione	8	5,67	7,00	**6,2917**	0,41547
11. Lavoro in team	8	6,33	7,33	**6,8750**	0,43416
12. Riconoscimento di schemi	8	5,33	6,67	**5,9583**	0,48591

Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.22. mette a confronto i livelli medi iniziali delle 12 competenze per le studentesse e per gli studenti maschi rientranti nel gruppo di controllo.

Grafico 4.22. QID: livelli medi iniziali delle competenze nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Lo step successivo ha previsto l'elaborazione dei dati relativi alla fase post-sperimentale, mediante l'analisi delle risposte degli insegnanti ai Questionari Finali Docenti (QFD). In questo caso i questionari considerati validi sulla base dei criteri di selezione enunciati precedentemente fanno riferimento a 60 studenti tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Le prime elaborazioni condotte importando i dati imputati in Excel nell'apposito software sono relative al calcolo dell'Alpha di Cronbach per la totalità degli studenti.

La tabella 4.44. contiene i valori del Cronbach Alfa per i 60 studenti relativamente alle 12 competenze trasversali oggetto di valutazione da parte dei docenti.

Tabella 4.44. Alpha di Cronbach calcolato per i QFD

Competenze valutate	Validi	Esclusi	N	Alfa di Cronbach (α)
Consapevolezza di sé	59	1	60	**0,897**
Autocontrollo	60	0	60	**0,906**
Orientamento al risultato	57	3	60	**0,910**
Coscienziosità	58	2	60	**0,940**
Adattabilità	58	2	60	**0,933**
Ottimismo	53	7	60	**0,911**

Empatia	57	3	60	**0,870**
Consapevolezza culturale	56	4	60	**0,817**
Gestione dei conflitti	59	1	60	**0,908**
Persuasione	60	0	60	**0,888**
Lavoro in team	60	0	60	**0,917**
Riconoscimento di schemi	60	0	60	**0,879**

Note:i record validi includono il numero di studenti che ha risposto a tutti e tre gli item relativi alla competenza in oggetto
Fonte: personale elaborazione

Come giá riscontrato per i QID, anche in questo caso i valori ottenuti per il coefficiente α sono tutti e 12 particolarmente elevati e superiori a 0,70, conseguenza probabilmente dei due motivi enunciati in precedenza relativamente agli alti valori ottenuti per i questionari iniziali dei docenti; al fatto, cioè, che i docenti hanno più familiarità e dimestichezza con lo strumento del questionario e alla selezione degli studenti, che ha imposto la considerazione anche di un minor numero di risposte valide relativamente a ciascuna competenza con il conseguente aumento della possibilità che gli insegnanti abbiano valutato con lo stesso punteggio due item indaganti la medesima competenza.

Successivamente sono stati calcolati i livelli medi di possesso delle competenze per gli studenti del gruppo sperimentale e di controllo e, all'interno di ciascuno dei due insiemi, per gli studenti di genere femminile e maschile.

La tabella 4.45. illustra la suddivisione del campione dei 60 studenti in base al gruppo di appartenenza e al genere sessuale.

Tabella 4.45. QFD: gli studenti del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo

Genere	Frequenza	Percentuale
Gruppo sperimentale		
Femmina	30	62,5%
Maschio	18	37,5%
TOTALE	48	100%
Gruppo di controllo		
Femmina	4	33,3%
Maschio	8	66,7%
TOTALE	12	100%

Fonte: personale elaborazione

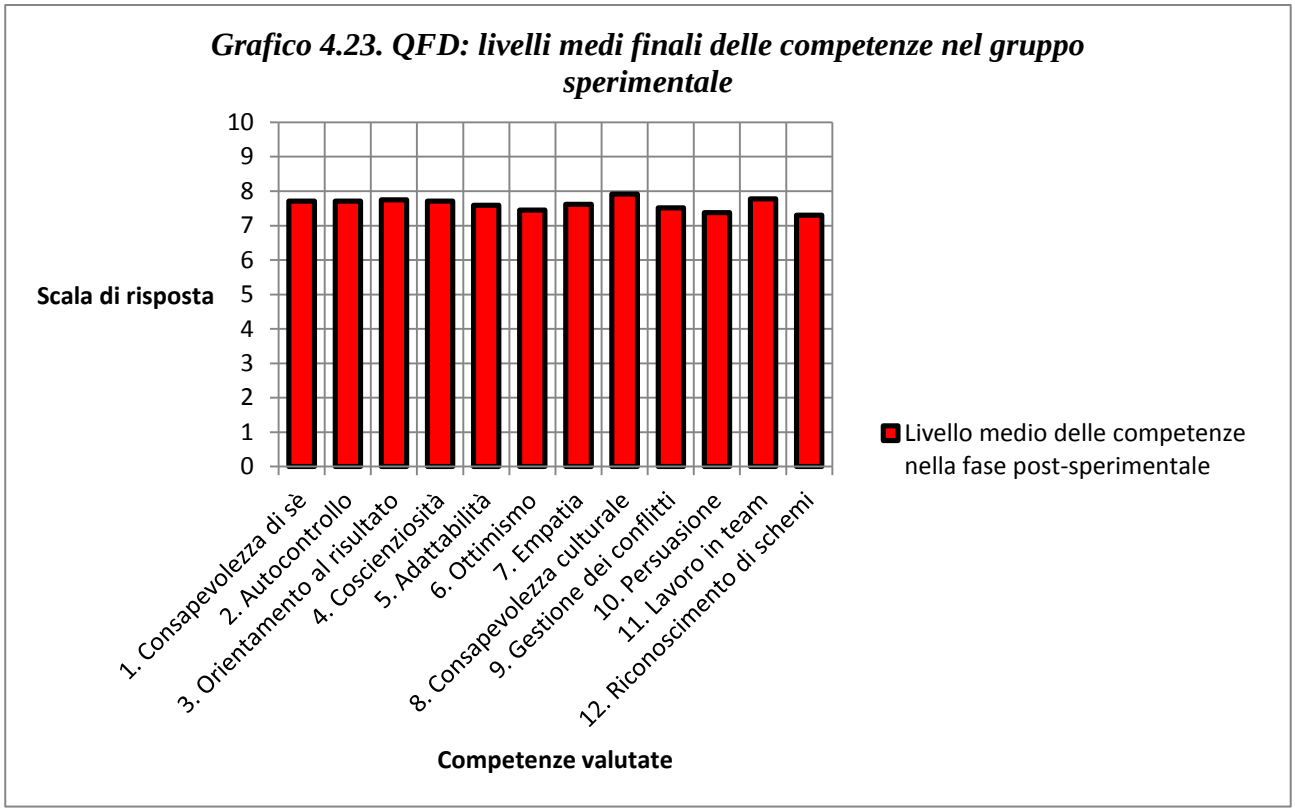
I livelli medi delle competenze negli studenti del gruppo sperimentale valutati dagli insegnanti al termine delle attività sperimentali sono riepilogati nella tabella 4.46.

Tabella 4.46. QFD: livelli medi finali delle competenze negli studenti del gruppo sperimentale

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	48	3,67	9,50	**7,7118**	1,32744
2. Autocontrollo	48	3,33	10,00	**7,7083**	1,51412
3. Orientamento al risultato	48	3,33	10,00	**7,7535**	1,46632
4. Coscienziosità	48	3,33	9,67	**7,7083**	1,45926
5. Adattabilità	48	3,33	9,50	**7,5868**	1,37694
6. Ottimismo	48	4,00	9,50	**7,4549**	1,27718
7. Empatia	48	3,67	9,33	**7,6146**	1,26564
8. Consapevolezza culturale	48	4,00	9,67	**7,9132**	1,22908
9. Gestione dei conflitti	48	3,33	9,50	**7,5139**	1,36264
10. Persuasione	48	3,67	9,33	**7,3785**	1,28399
11. Lavoro in team	48	3,33	9,67	**7,7778**	1,40471
12. Riconoscimento di schemi	48	4,00	9,33	**7,3056**	1,22587

Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.23. illustra quanto emerso da questa elaborazione.



Fonte: personale elaborazione

I risultati emersi, invece, relativamente al campione di studenti suddiviso in base al genere sessuale sono riportati nelle tabelle e nei grafici seguenti, a partire dalla tabella 4.47. che riporta i livelli medi delle 12 competenze per le 30 studentesse.

Tabella 4.47. QFD: livelli medi finali delle competenze nelle studentesse del gruppo sperimentale

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	30	3,67	9,50	**7,7722**	1,39408
2. Autocontrollo	30	3,33	10,00	**7,5833**	1,51667
3. Orientamento al risultato	30	3,67	10,00	**7,8500**	1,58679
4. Coscienziosità	30	3,33	9,67	**7,8167**	1,56919
5. Adattabilità	30	3,67	9,50	**7,7000**	1,43532
6. Ottimismo	30	4,00	9,50	**7,5361**	1,35536
7. Empatia	30	3,67	9,33	**7,7722**	1,35929
8. Consapevolezza culturale	30	4,67	9,67	**8,0833**	1,22611
9. Gestione dei conflitti	30	3,33	9,50	**7,6333**	1,45784
10. Persuasione	30	4,33	9,33	**7,6611**	1,26209

11. Lavoro in team	30	4,00	9,67	**7,9222**	1,44552
12. Riconoscimento di schemi	30	4,00	9,33	**7,5111**	1,27075

Fonte: personale elaborazione

Per il genere maschile, invece, i risultati relativi ai livelli medi finali di ciascuna competenza sono riportati nella tabella 4.48.

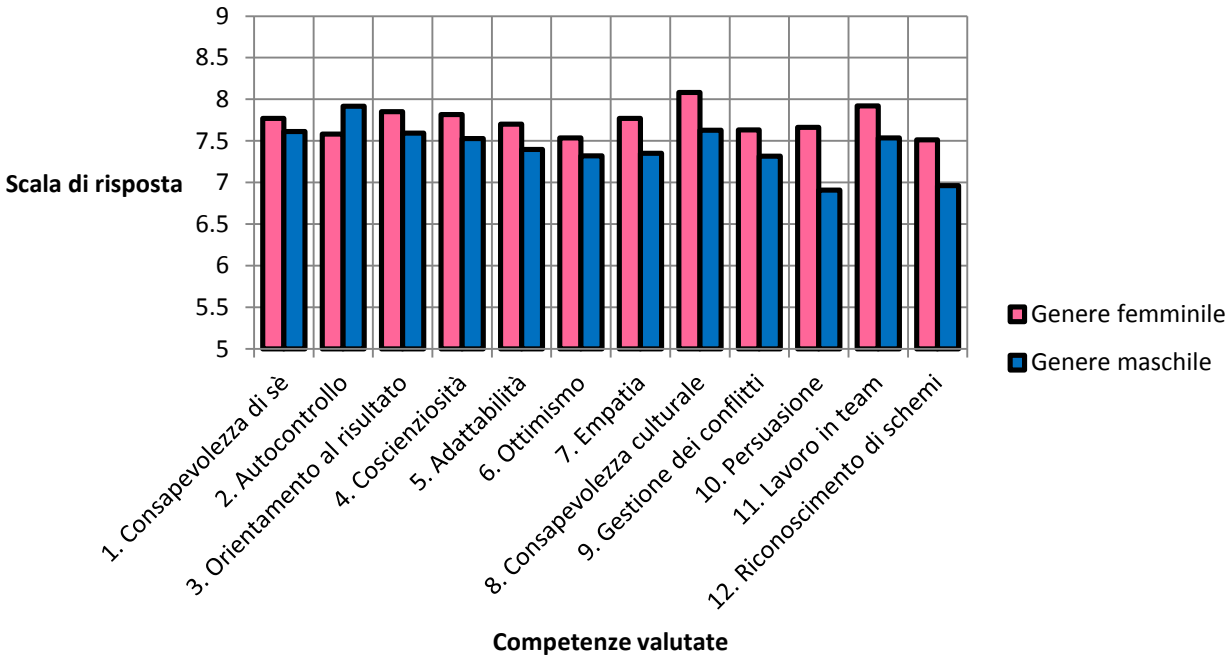
Tabella 4.48. QFD: livelli medi finali delle competenze negli studenti maschi del gruppo sperimentale

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	18	3,67	9,00	**7,6111**	1,24065
2. Autocontrollo	18	3,33	9,67	**7,9167**	1,52993
3. Orientamento al risultato	18	3,33	9,33	**7,5926**	1,26700
4. Coscienziosità	18	3,33	9,33	**7,5278**	1,27732
5. Adattabilità	18	3,33	9,00	**7,3981**	1,29117
6. Ottimismo	18	4,00	8,67	**7,3194**	1,15973
7. Empatia	18	3,67	8,67	**7,3519**	1,07693
8. Consapevolezza culturale	18	4,00	9,17	**7,6296**	1,21477
9. Gestione dei conflitti	18	4,00	9,17	**7,3148**	1,20034
10. Persuasione	18	3,67	9,00	**6,9074**	1,21028
11. Lavoro in team	18	3,33	9,33	**7,5370**	1,33890
12. Riconoscimento di schemi	18	4,00	8,33	**6,9630**	1,09598

Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.24. illustra la comparazione tra i risultati ottenuti per le studentesse e gli studenti maschi.

Grafico 4.24. QFD: livelli medi finali delle competenze nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

In seguito per il gruppo di controllo sono state condotte le stesse elaborazioni effettuate per il gruppo sperimentale. La tabella 4.49. mostra quanto emerso relativamente al calcolo dei livelli medi di possesso post-sperimentazione delle competenze, valutate dagli insegnanti per i 12 studenti del gruppo di controllo.

Tabella 4.49. QFD: livelli medi finali delle competenze negli studenti del gruppo di controllo

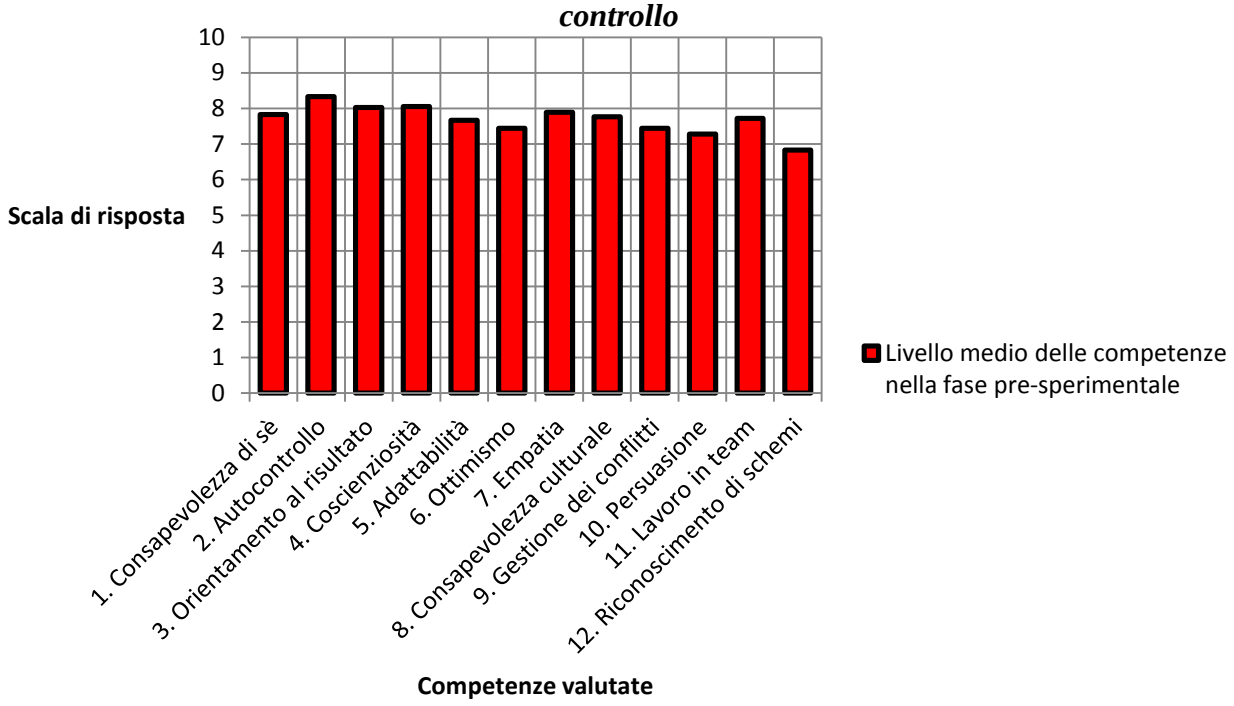
Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	12	6,67	9,33	**7,8333**	0,87039
2. Autocontrollo	12	7,33	10,00	**8,3333**	0,89893
3. Orientamento al risultato	12	6,67	9,67	**8,0278**	1,03921
4. Coscienziosità	12	6,00	9,67	**8,0556**	1,15324
5. Adattabilità	12	6,33	9,33	**7,6667**	1,00504
6. Ottimismo	12	5,67	8,67	**7,4444**	0,94637
7. Empatia	12	6,67	9,67	**7,8889**	0,88001
8. Consapevolezza culturale	12	6,67	9,33	**7,7639**	0,82406
9. Gestione dei conflitti	12	5,67	9,00	**7,4444**	0,94637

10. Persuasione	12	5,67	9,00	**7,2778**	1,04285
11. Lavoro in team	12	6,33	9,67	**7,7222**	1,06205
12. Riconoscimento di schemi	12	5,33	8,67	**6,8333**	1,04929

Fonte: personale elaborazione

I risultati sono osservabili nel grafico 4.25.

Grafico 4.25. QFD: livelli medi finali delle competenze nel gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Il campione di studenti di controllo è stato poi suddiviso in maschi e femmine. I risultati ottenuti relativamente a ciascuno dei due gruppi sono riportati nelle tabelle 4.50. e 4.51. e nel grafico 4.26., che mostra un confronto tra i livelli medi finali riscontrati per il genere femminile e per quello maschile.

Tabella 4.50. QFD: livelli medi finali delle competenze nelle studentesse del gruppo di controllo

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	4	7,00	9,33	**8,3333**	0,98131
2. Autocontrollo	4	7,67	10,00	**8,9167**	0,99536
3. Orientamento al risultato	4	6,67	9,67	**8,5000**	1,34715

4. Coscienziosità	4	7,33	9,67	**8,8333**	1,10554
5. Adattabilità	4	7,00	9,33	**8,3333**	1,18634
6. Ottimismo	4	7,00	8,67	**8,1667**	0,79349
7. Empatia	4	7,00	9,67	**8,5000**	1,13855
8. Consapevolezza culturale	4	7,50	9,33	**8,3750**	0,79786
9. Gestione dei conflitti	4	7,33	8,67	**8,1667**	0,57735
10. Persuasione	4	7,00	8,67	**8,0000**	0,81650
11. Lavoro in team	4	7,00	9,67	**8,4167**	1,16667
12. Riconoscimento di schemi	4	7,00	8,00	**7,5833**	0,50000

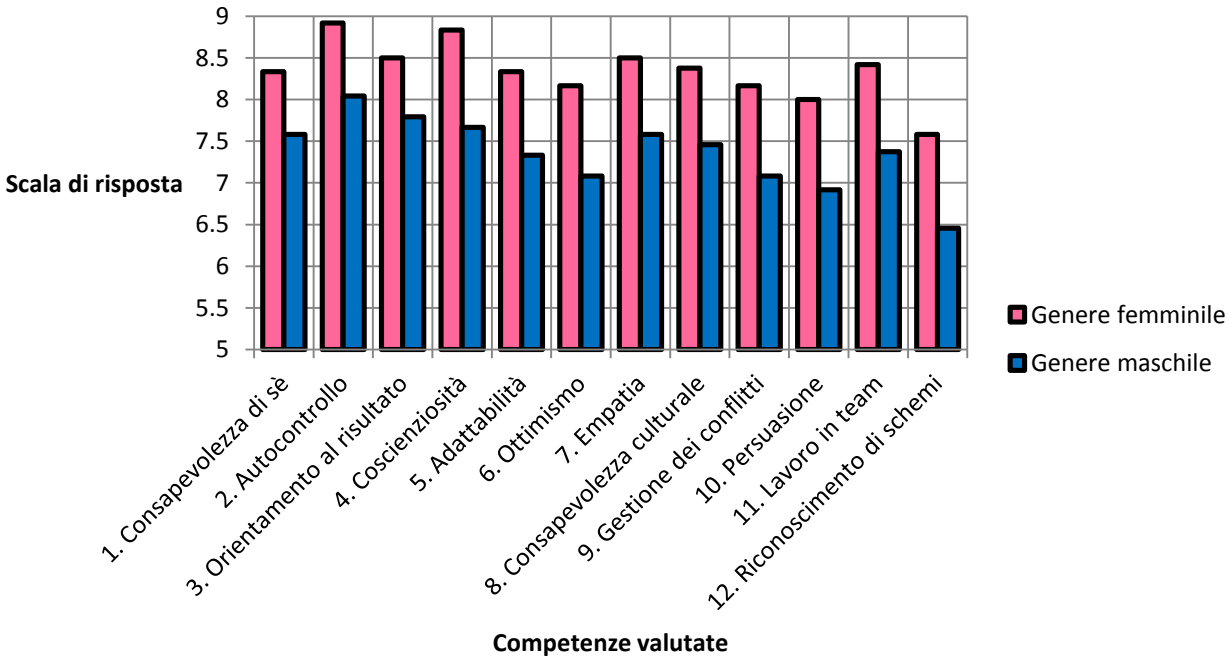
Fonte: personale elaborazione

Tabella 4.51. QFD: livelli medi finali delle competenze negli studenti maschi del gruppo di controllo

Competenze valutate	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
1. Consapevolezza di sé	8	6,67	9,00	**7,5833**	0,75066
2. Autocontrollo	8	7,33	9,33	**8,0417**	0,74402
3. Orientamento al risultato	8	6,67	9,67	**7,7917**	0,85333
4. Coscienziosità	8	6,00	9,67	**7,6667**	1,02353
5. Adattabilità	8	6,33	9,00	**7,3333**	0,77664
6. Ottimismo	8	5,67	8,67	**7,0833**	0,83095
7. Empatia	8	6,67	8,67	**7,5833**	0,58418
8. Consapevolezza culturale	8	6,67	8,67	**7,4583**	0,68863
9. Gestione dei conflitti	8	5,67	9,00	**7,0833**	0,90414
10. Persuasione	8	5,67	9,00	**6,9167**	0,98802
11. Lavoro in team	8	6,33	9,33	**7,3750**	0,88079
12. Riconoscimento di schemi	8	5,33	8,67	**6,4583**	1,06812

Fonte: personale elaborazione

Grafico 4.26. QFD: livelli medi finali delle competenze nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo di controllo



Fonte: personale elaborazione

Dopo aver calcolato i valori del Cronbach Alfa per i QID e per i QFD e i livelli medi di possesso delle 12 competenze indagate ex-ante ed ex-post alla sperimentazione, si è passati al confronto dei risultati ottenuti, al fine di verificare quali competenze abbiano beneficiato di una variazione significativa grazie all'attività sportiva prevista dal progetto della "palestra di competenze", sulla base delle etero-valutazioni degli insegnanti.

Per prima cosa è stata effettuata la comparazione tra i valori dell'Alpha di Cronbach ottenuti dall'elaborazione sui QID e sui QFD, come osservabile nella tabella 4.52.

Tabella 4.52. QID-QFD: confronto tra gli Alpha di Cronbach pre e post sperimentazione

	Alfa di Cronbach (α) QID	**Alfa di Cronbach (α) QFD**
1. Consapevolezza di sé	0,863	0,897
2. Autocontrollo	0,928	0,906
3. Orientamento al risultato	0,919	0,910
4. Coscienziosità	0,926	0,940
5. Adattabilità	0,927	0,933
6. Ottimismo	0,899	0,911
7. Empatia	0,870	0,870
8. Consapevolezza culturale	0,869	0,817

9. Gestione dei conflitti	0,894	0,908
10. Persuasione	0,843	0,888
11. Lavoro in team	0,925	0,917
12. Riconoscimento di schemi	0,883	0,879

Fonte: personale elaborazione

Come si può notare i valori assunti da α nella fase precedente e successiva alla sperimentazione sono rimasti bene o male invariati e particolarmente elevati, ad indicare una buona, se non ottima, correlazione tra gli item, che si è verificata sia in sede di etero-valutazione iniziale che in sede di valutazione finale; questi risultati denotano come le risposte fornite dai docenti si siano rivelate tra loro coerenti e quindi sufficientemente in grado di spiegare il fenomeno sottostante, ovvero le singole competenze oggetto di valutazione, a marzo quanto a giugno 2014.

Pur essendo tutti e 24 i valori del coefficiente superiori alla soglia minima di affidabilità di 0,70 [Nunnally, 1978], la competenza che dall'analisi dei QID ha presentato il valore maggiore è l'Autocontrollo, con un α pari a 0,928, seguita dall'Adattabilità, dalla Coscienziosità e dal Lavoro in team. Dall'elaborazione dei QFD è emerso, invece, come la competenza che ha ottenuto il valore dell'Alpha di Cronbach maggiore, pari a 0,940, è la Coscienziosità, cui seguono le competenze Adattabilità, Lavoro in team, Ottimismo e Orientamento al risultato.

Le competenze che presentano i valori del Cronbach Alfa inferiori, pur rimanendo comunque oltre la soglia minima riconosciuta, sono relativamente alle etero-valutazioni iniziali la Persuasione e la Consapevolezza di sé, con valori di α rispettivamente pari a 0,843 e 0,863; per le etero-valutazioni finali sono la Consapevolezza culturale e l'Empatia, che presentano un Alpha di Cronbach di 0,817 la prima e di 0,870 la seconda.

Proseguendo con la fase di confronto e analisi dei risultati si è passati a comparare i livelli medi di possesso iniziali di ciascuna competenza con quelli medi finali ottenuti dalle etero-valutazioni dei docenti per gli studenti appartenenti al gruppo sperimentale. È stato così possibile giungere ai risultati osservabili nella tabella 4.53.

Tabella 4.53. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti del gruppo sperimentale

	Livello medio competenze QID sperimentale	**Livello medio competenze QFD sperimentale**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	6,9781	7,7118	+ 0,7337	+ 10,51%
2. Autocontrollo	6,8982	7,7083	+ 0,8101	+ 11,74%

3. Orientamento al risultato	7,1096	7,7535	+ 0,6439	+ 9,06%
4. Coscienziosità	7,2149	7,7083	+ 0,4934	+ 6,84%
5. Adattabilità	6,9105	7,5868	+ 0,6763	+ 9,79%
6. Ottimismo	6,9395	7,4549	+ 0,5154	+ 7,43%
7. Empatia	7,2140	7,6146	+ 0,4006	+ 5,55%
8. Consapevolezza culturale	7,4675	7,9132	+ 0,4457	+ 5,97%
9. Gestione dei conflitti	7,0851	7,5139	+ 0,4288	+ 6,05%
10. Persuasione	6,7544	7,3785	+ 0,6241	+ 9,24%
11. Lavoro in team	7,3675	7,7778	+ 0,4103	+ 5,57%
12. Riconoscimento di schemi	6,7588	7,3056	+ 0,5468	+ 8,09%

Fonte: personale elaborazione

È stato poi effettuato il test di Wilcoxon a una coda per campioni correlati al fine di verificare la significatività statistica dei risultati ottenuti; quanto emerso è riportato nella tabella 4.54.

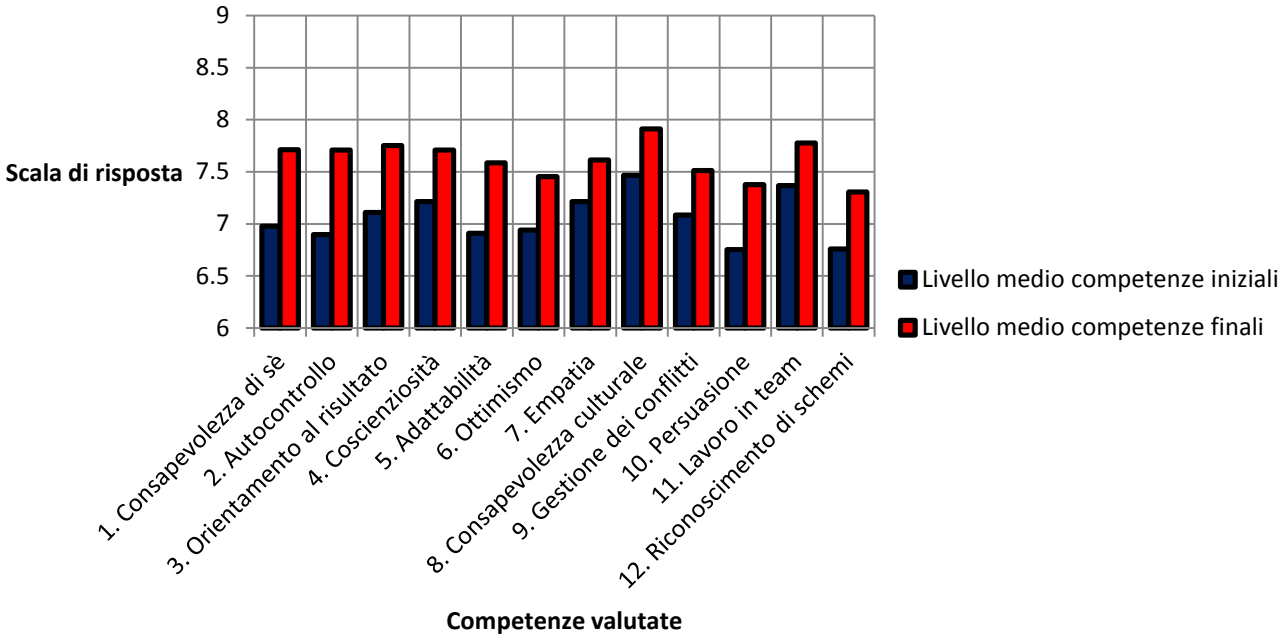
Tabella 4.54. QID-QFD: test di Wilcoxon

Competenze	Livello medio iniziale	Livello medio finale	Statistica V	p-value
1. Consapevolezza di sé	6,9781	7,7118	292,0	0,003**
2. Autocontrollo	6,8982	7,7083	224,5	0,000***
3. Orientamento al risultato	7,1096	7,7535	264,5	0,006**
4. Coscienziosità	7,2149	7,7083	386,5	0,104
5. Adattabilità	6,9105	7,5868	344,0	0,010*
6. Ottimismo	6,9395	7,4549	291,5	0,014*
7. Empatia	7,2140	7,6146	416,0	0,127
8. Consapevolezza culturale	7,4675	7,9132	417,5	0,090
9. Gestione dei conflitti	7,0851	7,5139	346,5	0,096
10. Persuasione	6,7544	7,3785	257,0	0,003**
11. Lavoro in team	7,3675	7,7778	446,5	0,213
12. Riconoscimento di schemi	6,7588	7,3056	328,0	0,040*

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Nel grafico 4.27. è possibile osservare il confronto tra i livelli medi delle competenze iniziali e quelli finali.

Grafico 4.27. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti del gruppo sperimentale in base alla valutazione dei docenti



Fonte: personale elaborazione

La tabella 4.53. rivela un aumento pre-post sperimentazione del livello medio di possesso per tutte e 12 le competenze oggetto dell'etero-valutazione. Il test di Wilcoxon mette in evidenza, però, come 7 di queste variazioni positive siano da considerarsi statisticamente significative; si tratta delle competenze Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Orientamento al risultato, Adattabilità, Ottimismo, Persuasione e Riconoscimento di schemi, per le quali l'ipotesi nulla in base alla quale la differenza delle medie è pari a zero viene rifiutata, essendo i valori del p-value inferiori a 0,05.

La competenza che, tra le 7, ha evidenziato lo sviluppo maggiore è l'Autocontrollo, così come si era già verificato per le auto-valutazioni; quella che, invece, è aumentata in misura minore è l'Ottimismo.

Si riporta, dettagliatamente, l'entità di ciascun aumento considerato rilevante sulla base del test di Wilcoxon per le 7 competenze enunciate:

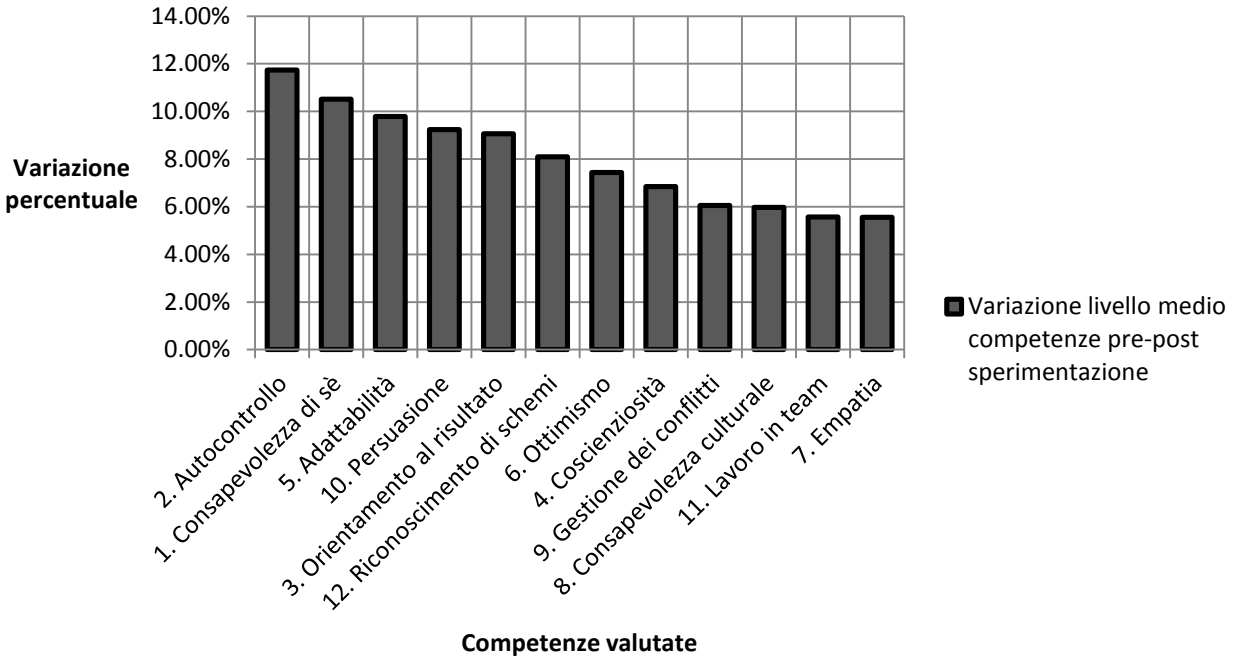
- Consapevolezza di sé: per questa competenza si è riscontrato un aumento significativo del livello medio di possesso pari a 10,51% e a 0,7337 in valore assoluto, che le ha permesso di posizionarsi al secondo posto, dopo l'Autocontrollo, in quanto a entità dei miglioramenti raggiunti grazie all'attività sperimentale;

- Autocontrollo: la competenza in oggetto è quella che ha beneficiato in misura maggiore della sperimentazione condotta, avendo presentato una variazione pre-post sperimentazione dell'11,74% e di 0,8101 in valore assoluto;
- Orientamento al risultato: questa competenza ha presentato un aumento del livello medio di possesso di 0,6439 in valore assoluto e di 9,06 in valore percentuale;
- Adattabilità: per questa competenza è stato riscontrato uno sviluppo pre-post sperimentazione quantificato nella misura di 9,79% e di 0,6763 in valore assoluto;
- Ottimismo: tra le 7 competenze il cui aumento si è rivelato statisticamente significativo sulla base del test di Wilcoxon, l'Ottimismo è quella che ha presentato il minore sviluppo, con un aumento del livello medio di possesso pari a 0,5154 e in valore percentuale a 7,43%;
- Persuasione: questa competenza ha presentato uno sviluppo di 9,24 in valore percentuale e di 0,6241 in valore assoluto;
- Riconoscimento di schemi: questa settima competenza risulta migliorata nel periodo della sperimentazione nella misura dell'8,09%, mentre l'aumento del suo livello medio risulta pari a 0,5468.

Il grafico 4.28. illustra l'andamento, secondo l'ordine decrescente, delle variazioni percentuali riscontrate nelle 12 competenze valutate dagli insegnanti, a partire dall'Autocontrollo, proseguendo con le competenze Consapevolezza di sé, Adattabilità, Persuasione, Orientamento al risultato, Riconoscimento di schemi, Ottimismo, Coscienziosità, Gestione dei conflitti, Consapevolezza culturale, Lavoro in team e concludendo con l'Empatia.

Come emerso dal test di Wilcoxon, tuttavia, solamente per 7 di queste competenze la variazione positiva riscontrata si è rivelata significativa dal punto di vista statistico; restano, infatti, escluse le competenze Coscienziosità, Empatia, Consapevolezza culturale, Gestione dei conflitti e Lavoro in team, ovvero le 5 competenze che hanno presentato i miglioramenti di minore entità, come osservabile dal grafico sottostante.

Grafico 4.28. QID-QFD: classifica delle variazioni pre-post sperimentazione nei livelli medi delle competenze negli studenti del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

In seguito all'analisi dei dati relativi agli studenti del gruppo sperimentale si è passati all'elaborazione di quelli relativi al gruppo di controllo, partendo dal confronto dei livelli medi di possesso iniziali e finali di ciascuna competenza, come osservabile dalla tabella 4.55.

Tabella 4.55. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti del gruppo di controllo

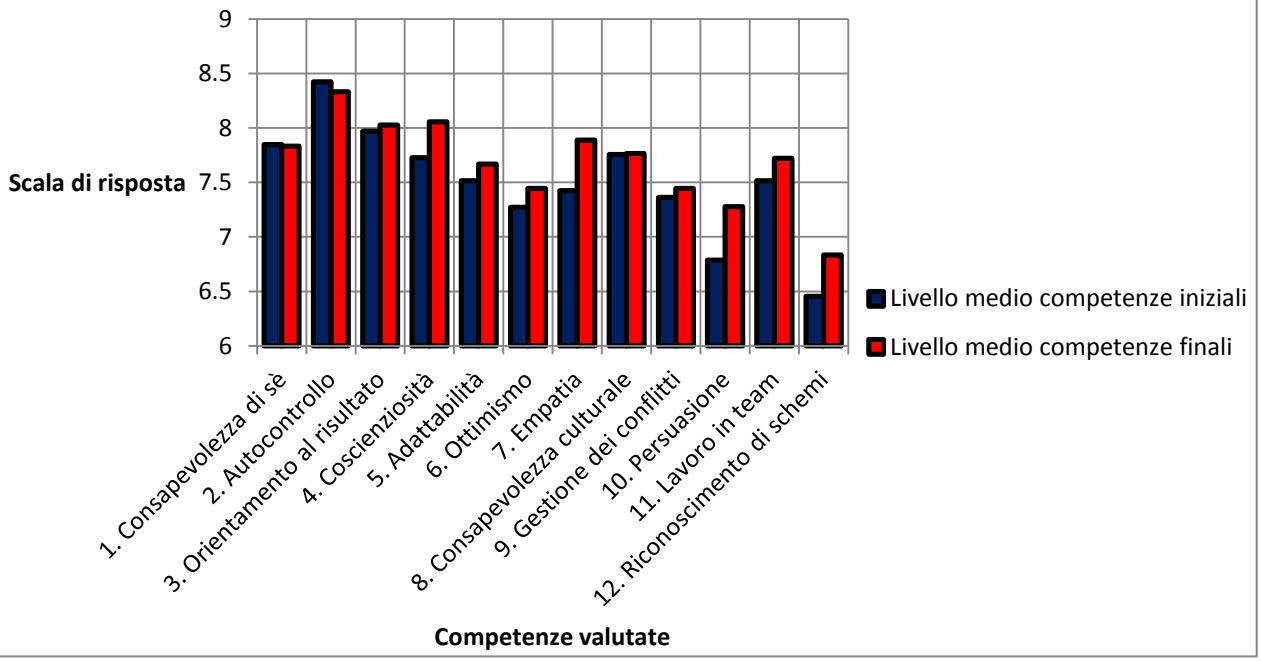
	Livello medio competenze QID controllo	**Livello medio competenze QFD controllo**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	7,8485	7,8333	- 0,0152	- 0,19%
2. Autocontrollo	8,4242	8,3333	- 0,0909	- 1,08%
3. Orientamento al risultato	7,9697	8,0278	+ 0,0581	+ 0,73%
4. Coscienziosità	7,7273	8,0556	+ 0,3283	+ 4,25%
5. Adattabilità	7,5152	7,6667	+ 0,1515	+ 2,02%
6. Ottimismo	7,2727	7,4444	+ 0,1717	+ 2,36%
7. Empatia	7,4242	7,8889	+ 0,4647	+ 6,26%
8. Consapevolezza culturale	7,7576	7,7639	+ 0,0063	+ 0,08%
9. Gestione dei conflitti	7,3636	7,4444	+ 0,0808	+ 1,10%

10. Persuasione	6,7879	7,2778	+ 0,4899	+ 7,22%
11. Lavoro in team	7,5152	7,7222	+ 0,2070	+ 2,75%
12. Riconoscimento di schemi	6,4545	6,8333	+ 0,3788	+ 5,87%

Fonte: personale elaborazione

I risultati sui livelli medi di possesso di ogni competenza riscontrati prima e dopo alla sperimentazione sono illustrati nel grafico 4.29.

Grafico 4.29. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti del gruppo di controllo in base alla valutazione dei docenti



Fonte: personale elaborazione

Dall'elaborazione dei dati emerge come relativamente a 10 delle 12 competenze trasversali (Orientamento al risultato, Coscienziosità, Adattabilità, Ottimismo, Empatia, Consapevolezza culturale, Gestione dei conflitti, Persuasione, Lavoro in team e Riconoscimento di schemi) le risposte dei docenti ai questionari di etero-valutazione dei loro studenti si siano tradotte in un miglioramento riscontrato nel periodo compreso tra marzo e giugno 2014 e riguardante gli studenti appartenenti al gruppo di controllo. La competenza che ha manifestato l'aumento maggiore nel livello medio di possesso è la Persuasione, con uno sviluppo del 7,22%, quella che, invece, detiene il minore sviluppo è la Consapevolezza culturale con l'aumento dello 0,08%.

Per le due competenze rimaste, Consapevolezza di sé e Autocontrollo, invece, i docenti non hanno riscontrato alcun miglioramento nel corso nei 4 mesi in cui si è svolta l'attività sportiva prevista dal progetto; anzi entrambe risultano aver subìto una riduzione del livello medio di possesso, pari rispettivamente allo 0,19% e all'1,08%.

La tabella seguente, 4.56. mette a confronto le variazioni pre-post sperimentazione riscontrate nei livelli medi di possesso di ogni competenza negli studenti del gruppo sperimentale e in quelli del gruppo di controllo.

Tabella 4.56. QID-QFD: confronto tra le variazioni intervenute nelle competenze pre-post sperimentazione nel gruppo sperimentale e di controllo

	Δ competenze gruppo sperimentale		**Δ competenze gruppo di controllo**	
1. Consapevolezza di sé	+ 0,7337	+ 10,51%	- 0,0152	- 0,19%
2. Autocontrollo	+ 0,8101	+ 11,74%	- 0,0909	- 1,08%
3. Orientamento al risultato	+ 0,6439	+ 9,06%	+ 0,0581	+ 0,73%
4. Coscienziosità	+ 0,4934	+ 6,84%	+ 0,3283	+ 4,25%
5. Adattabilità	+ 0,6763	+ 9,79%	+ 0,1515	+ 2,02%
6. Ottimismo	+ 0,5154	+ 7,43%	+ 0,1717	+ 2,36%
7. Empatia	+ 0,4006	+ 5,55%	+ 0,4647	+ 6,26%
8. Consapevolezza culturale	+ 0,4457	+ 5,97%	+ 0,0063	+ 0,08%
9. Gestione dei conflitti	+ 0,4288	+ 6,05%	+ 0,0808	+ 1,10%
10. Persuasione	+ 0,6241	+ 9,24%	+ 0,4899	+ 7,22%
11. Lavoro in team	+ 0,4103	+ 5,57%	+ 0,2070	+ 2,75%
12. Riconoscimento di schemi	+ 0,5468	+ 8,09%	+ 0,3788	+ 5,87%

Fonte: personale elaborazione

Dalla comparazione si nota come la variazione del livello medio pre-post sperimentazione è maggiore in 11 competenze nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. La competenza Empatia risulta, infatti, aver ottenuto uno sviluppo maggiore tra gli studenti del gruppo di controllo, in quanto la variazione nel gruppo sperimentale ammonta al 5,55% mentre quella nel gruppo di controllo è pari a 6,26%. Questo risultato, tuttavia, è poco rilevante in quanto il test di Wilcoxon sulla significatività delle variazioni pre-post sperimentazione di ogni competenza calcolato per gli studenti del gruppo sperimentale ha rivelato che in realtà l'aumento del livello medio di possesso di tale competenza non è da considerarsi significativo dal punto di vista statistico.

Un'osservazione può essere fatta relativamente alla competenza Autocontrollo; come già riscontrato dal confronto dei QIS con i QFS, anche in questo caso, infatti, essa risulta aver ottenuto lo sviluppo maggiore tra gli studenti del gruppo sperimentale (11,74%), mentre negli studenti appartenenti al gruppo di controllo essa risulta essere regredita (-1,08%); lo stesso risultato era stato ottenuto dall'elaborazione dei dati relativi alle auto-valutazioni da parte degli studenti.

Nel complesso, tuttavia, i docenti hanno valutato positivamente l'attività sperimentale messa in atto, riscontrando miglioramenti oggettivi negli studenti che hanno partecipato fisicamente al laboratorio sportivo rispetto agli studenti del gruppo di controllo, in relazione a quasi tutte le competenze oggetto di valutazione (tranne l'Empatia). Il test di Wilcoxon ha permesso di evidenziare come 7 degli aumenti riscontrati siano da considerarsi statisticamente significativi.

La fase successiva ha previsto l'elaborazione dei dati sul campione di studenti di genere femminile e su quello di genere maschile; così come già fatto per le auto-valutazioni degli studenti si sono confrontati i livelli medi di possesso pre-post sperimentazione delle competenze per le studentesse del gruppo sperimentale, per le quali è stato effettuato il test di Wilcoxon sulla significatività dei risultati ottenuti; in seguito il confronto dei livelli medi delle 12 competenze è stato effettuato per le studentesse del gruppo di controllo e, infine, si sono comparati i risultati ottenuti da queste elaborazioni. Le stesse analisi sono state poi condotte per gli studenti maschi appartenenti al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo.

La tabella 4.57. mette in evidenza le variazioni riscontrate nei livelli medi di possesso di ogni competenza nelle studentesse appartenenti al gruppo sperimentale, così come elaborate a partire dalle etero-valutazioni di inizio e fine sperimentazione dei loro docenti.

Tabella 4.57. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo sperimentale

	Livello medio competenze femmine QID sperimentale	**Livello medio competenze femmine QFD sperimentale**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	6,8801	7,7722	+ 0,8921	+ 12,97%
2. Autocontrollo	6,6616	7,5833	+ 0,9217	+ 13,84%
3. Orientamento al risultato	7,0341	7,8500	+ 0,8159	+ 11,60%
4. Coscienziosità	7,2134	7,8167	+ 0,6033	+ 8,36%
5. Adattabilità	6,8535	7,7000	+ 0,8465	+ 12,35%
6. Ottimismo	6,8283	7,5361	+ 0,7078	+ 10,37%
7. Empatia	7,1692	7,7722	+ 0,6030	+ 8,41%

8. Consapevolezza culturale	7,4369	8,0833	+ 0,6464	+ 8,69%
9. Gestione dei conflitti	7,0215	7,6333	+ 0,6118	+ 8,71%
10. Persuasione	6,6578	7,6611	+ 1,0033	+ 15,07%
11. Lavoro in team	7,3346	7,9222	+ 0,5876	+ 8,01%
12. Riconoscimento di schemi	6,7109	7,5111	+ 0,8002	+ 11,92%

Fonte: personale elaborazione

Il test di Wilcoxon su campioni correlati per le studentesse del gruppo sperimentale ha evidenziato i risultati illustrati nella tabella 4.58.

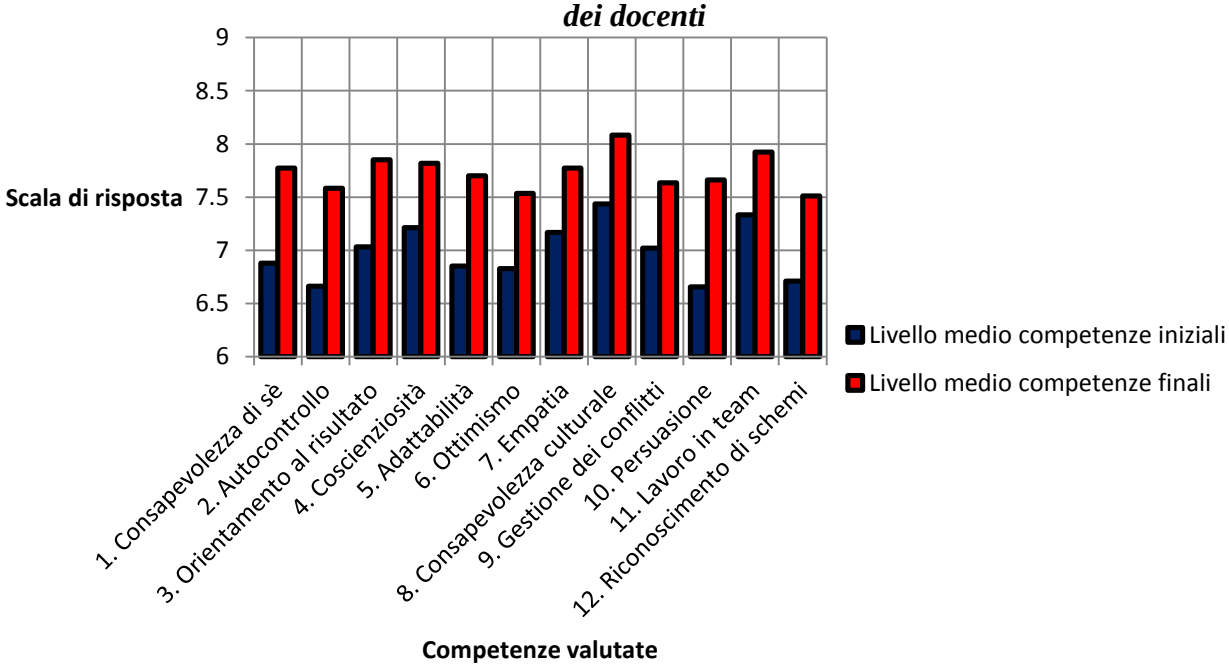
Tabella 4.58. QID-QFD: test di Wilcoxon per le studentesse del gruppo sperimentale

Competenze	Livello medio iniziale femmine QID	Livello medio finale femmine QFD	Statistica V	p-value
1. Consapevolezza di sé	6,8801	7,7722	88,0	0,005**
2. Autocontrollo	6,6616	7,5833	84,0	0,002**
3. Orientamento al risultato	7,0341	7,8500	72,5	0,005**
4. Coscienziosità	7,2134	7,8167	134,5	0,037*
5. Adattabilità	6,8535	7,7000	100,5	0,006**
6. Ottimismo	6,8283	7,5361	104,5	0,013*
7. Empatia	7,1692	7,7722	126,0	0,024*
8. Consapevolezza culturale	7,4369	8,0833	128,0	0,027*
9. Gestione dei conflitti	7,0215	7,6333	116,0	0,024*
10. Persuasione	6,6578	7,6611	31,0	0,000***
11. Lavoro in team	7,3346	7,9222	146,5	0,063
12. Riconoscimento di schemi	6,7109	7,5111	65,5	0,002**

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.30. illustra la comparazione tra i livelli medi di possesso iniziali e quelli finali nelle studentesse del gruppo sperimentale, sulla base delle etero-valutazioni dei docenti.

Grafico 4.30. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo sperimentale in base alla valutazione dei docenti



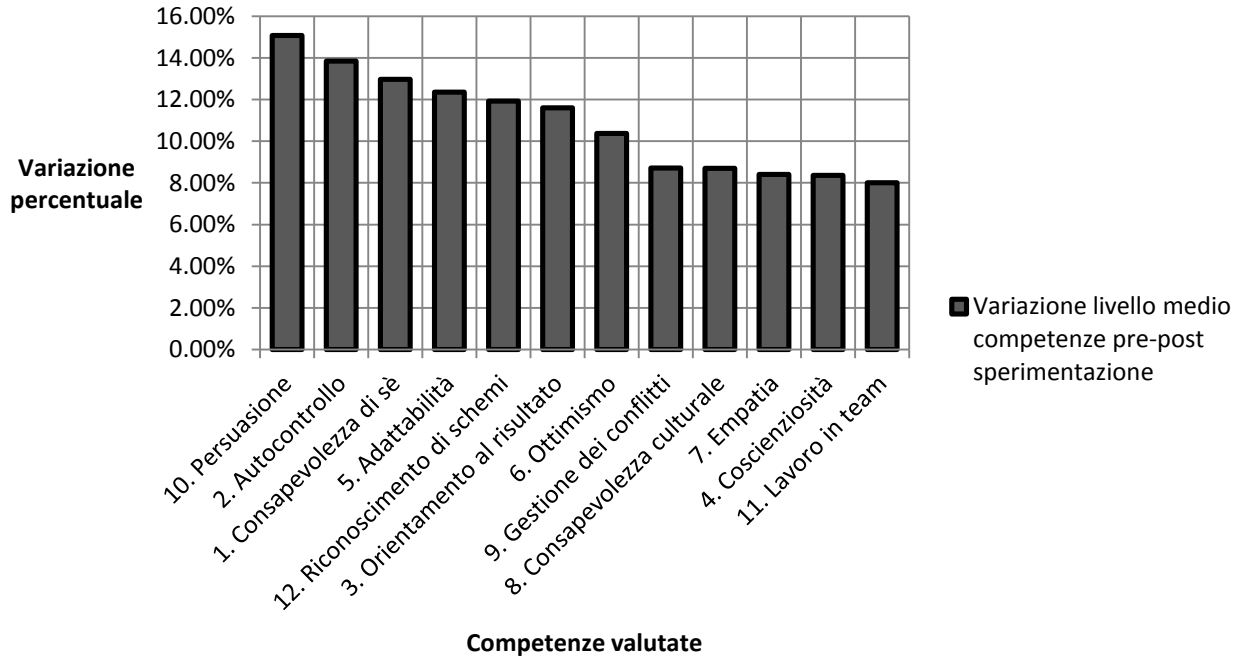
Fonte: personale elaborazione

Dai risultati del test di Wilcoxon emerge come 11 delle variazioni positive pre-post sperimentazione riscontrate siano significative dal punto di vista statistico; l'unica competenza a non aver ottenuto un miglioramento rilevante è il Lavoro in team, che presenta un valore del p-value superiore a 0,05.

Le entità delle singole variazioni rilevate nelle 12 competenze sono disposte in ordine decrescente e confrontabili nel grafico 4.31.

La competenza che, tra le studentesse, risulta aumentata in misura maggiore è la Persuasione (+ 15,07%), seguita dalle competenze Autocontrollo (+ 13,84%), Consapevolezza di sé (+ 12,97%), Adattabilità (+ 12,35%), Riconoscimento di schemi (+ 11,92%), Orientamento al risultato (+ 11,60%), Ottimismo (+ 10,37%), Gestione dei conflitti (+ 8,71%), Consapevolezza culturale (+ 8,69%), Empatia (+ 8,41%), Coscienziosità (+ 8,36%) e Lavoro in team (+ 8,01). Lo sviluppo di quest'ultima competenza, tuttavia, non è da considerarsi statisticamente significativo, come emerso dal test di Wilcoxon.

Grafico 4.31. QID-QFD: classifica delle variazioni pre-post sperimentazione nei livelli medi delle competenze nelle studentesse del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

Dall'elaborazione dei dati relativi alle studentesse del gruppo di controllo si sono ottenuti i risultati osservabili nella tabella 4.59.

Tabella 4.59. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo di controllo

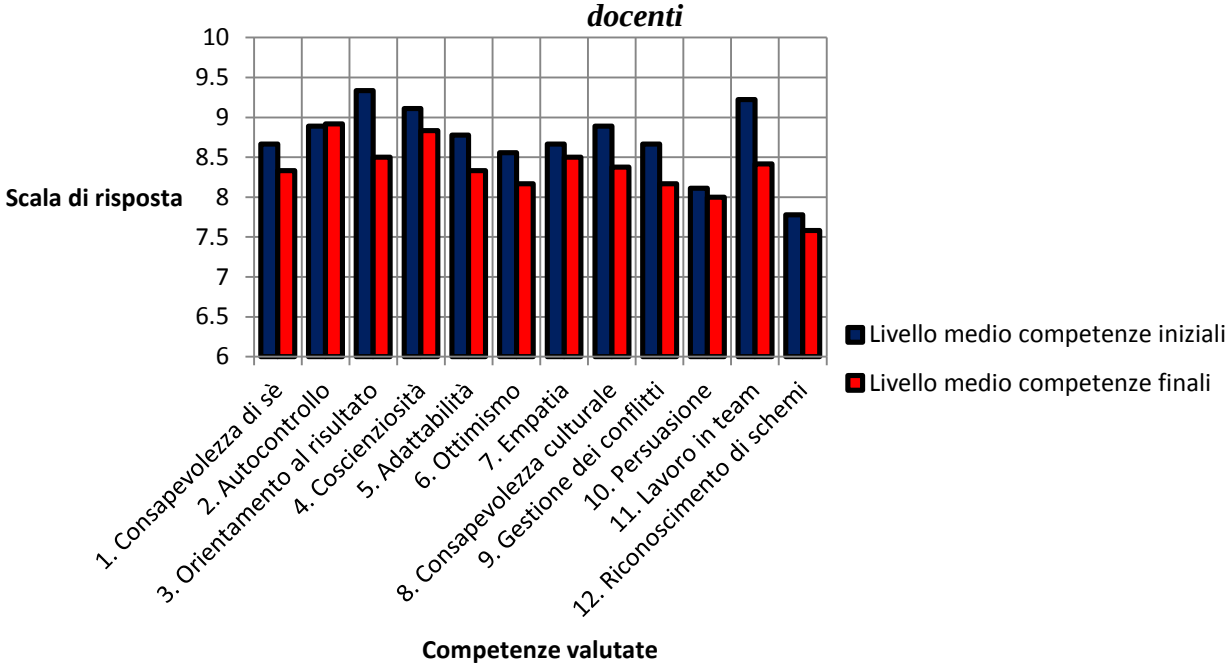
	Livello medio competenze femmine QID controllo	**Livello medio competenze femmine QFD controllo**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	8,6667	8,3333	- 0,3334	- 3,85%
2. Autocontrollo	8,8889	8,9167	+ 0,0278	+ 0,31%
3. Orientamento al risultato	9,3333	8,5000	- 0,8333	- 8,93%
4. Coscienziosità	9,1111	8,8333	- 0,2778	- 3,05%
5. Adattabilità	8,7778	8,3333	- 0,4445	- 5,06%
6. Ottimismo	8,5556	8,1667	- 0,3889	- 4,55%
7. Empatia	8,6667	8,5000	- 0,1667	- 1,92%
8. Consapevolezza culturale	8,8889	8,3750	- 0,5139	- 5,78%
9. Gestione dei conflitti	8,6667	8,1667	- 0,5000	- 5,77%

10. Persuasione	8,1111	8,0000	- 0,1111	- 1,37%
11. Lavoro in team	9,2222	8,4167	- 0,8055	- 8,73%
12. Riconoscimento di schemi	7,7778	7,5833	- 0,1945	- 2,50%

Fonte: personale elaborazione

Il confronto tra i livelli medi di possesso a inizio e fine sperimentazione nelle studentesse del gruppo di controllo è messo in evidenza nel grafico 4.32.

Grafico 4.32. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo di controllo in base alla valutazione dei docenti



Fonte: personale elaborazione

Come si può notare dal grafico 4.32. il livello medio di possesso delle competenze nelle studentesse del gruppo di controllo valutato a marzo e a giugno 2014 risulta diminuito per 11 competenze su 12; dall'elaborazione dei dati relativi alle etero-valutazioni risulta, infatti, come tutte le competenze abbiano manifestato una diminuzione del livello medio, ad eccezione della competenza Autocontrollo, che risulta aumentata nella misura di 0,31%.

Quanto emerso, infine, dal confronto delle variazioni evidenziate tra le competenze iniziali e finali nelle studentesse del gruppo sperimentale e nelle studentesse del gruppo di controllo è illustrato nella tabella 4.60.

Tabella 4.60. QID-QFD: confronto tra le variazioni riscontrate nelle competenze pre-post sperimentazione nelle studentesse del gruppo sperimentale e di controllo

	Δ competenze femmine sperimentale		**Δ competenze femmine controllo**	
1. Consapevolezza di sé	+ 0,8921	+ 12,97%	- 0,3334	- 3,85%
2. Autocontrollo	+ 0,9217	+ 13,84%	+ 0,0278	+ 0,31%
3. Orientamento al risultato	+ 0,8159	+ 11,60%	- 0,8333	- 8,93%
4. Coscienziosità	+ 0,6033	+ 8,36%	- 0,2778	- 3,05%
5. Adattabilità	+ 0,8465	+ 12,35%	- 0,4445	- 5,06%
6. Ottimismo	+ 0,7078	+ 10,37%	- 0,3889	- 4,55%
7. Empatia	+ 0,6030	+ 8,41%	- 0,1667	- 1,92%
8. Consapevolezza culturale	+ 0,6464	+ 8,69%	- 0,5139	- 5,78%
9. Gestione dei conflitti	+ 0,6118	+ 8,71%	- 0,5000	- 5,77%
10. Persuasione	+ 1,0033	+ 15,07%	- 0,1111	- 1,37%
11. Lavoro in team	+ 0,5876	+ 8,01%	- 0,8055	- 8,73%
12. Riconoscimento di schemi	+ 0,8002	+ 11,92%	- 0,1945	- 2,50%

Fonte: personale elaborazione

Dalla comparazione si nota come il livello medio di tutte e 12 le competenze valutate dai docenti sia aumentato in misura maggiore nelle studentesse del gruppo sperimentale, rispetto a quelle del gruppo di controllo, dove si è osservato che il livello di possesso di 11 competenze risulta diminuito. Il test di Wilcoxon ha mostrato come le variazioni positive significative per il gruppo sperimentale siano relative a 11 delle 12 competenze oggetto dell'etero-valutazione da parte dei docenti.

Complessivamente, quindi, si può affermare che, anche nel caso delle etero-valutazioni, il progetto sperimentale ha comportato effetti positivi e oggettivi per il genere femminile, contribuendo all'apprendimento e allo sviluppo di 11 competenze trasversali sulle 12 complessive incluse nel progetto.

Relativamente al genere maschile si è provveduto, come già fatto per i dati delle auto-valutazioni, a monitorare le variazioni pre-post sperimentazione riscontrate nei livelli medi di possesso di ciascuna competenza negli studenti maschi del gruppo sperimentale e individuando quelle rilevanti ai fini statistici; l'analisi si è poi concentrata sulla comparazione dei livelli iniziali e finali delle competenze negli studenti maschi del gruppo di controllo e, infine, sul confronto tra quanto emerso tra il primo e il secondo gruppo di studenti.

La tabella 4.61. evidenzia le variazioni riscontrate nei livelli medi delle competenze negli studenti maschi appartenenti al gruppo sperimentale.

Tabella 4.61. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti maschi del gruppo sperimentale

	Livello medio competenze maschi QID sperimentale	**Livello medio competenze maschi QFD sperimentale**	**Δ in valore assoluto**	**Δ in percentuale**
1. Consapevolezza di sé	7,2011	7,6111	+ 0,4100	+ 5,69%
2. Autocontrollo	7,4368	7,9167	+ 0,4799	+ 6,45%
3. Orientamento al risultato	7,2816	7,5926	+ 0,3110	+ 4,27%
4. Coscienziosità	7,2184	7,5278	+ 0,3094	+ 4,29%
5. Adattabilità	7,0402	7,3981	+ 0,3579	+ 5,08%
6. Ottimismo	7,1925	7,3194	+ 0,1269	+ 1,76%
7. Empatia	7,3161	7,3519	+ 0,0358	+ 0,49%
8. Consapevolezza culturale	7,5374	7,6296	+ 0,0922	+ 1,22%
9. Gestione dei conflitti	7,2299	7,3148	+ 0,0849	+ 1,17%
10. Persuasione	6,9741	6,9074	- 0,0667	- 0,96%
11. Lavoro in team	7,4425	7,5370	+ 0,0945	+ 1,27%
12. Riconoscimento di schemi	6,8678	6,9630	+ 0,0952	+ 1,39%

Fonte: personale elaborazione

I risultati del test di Wilcoxon per gli studenti maschi del gruppo sperimentale sono riepilogati nella tabella 4.62.

Tabella 4.62. QID-QFD: test di Wilcoxon per gli studenti maschi del gruppo sperimentale

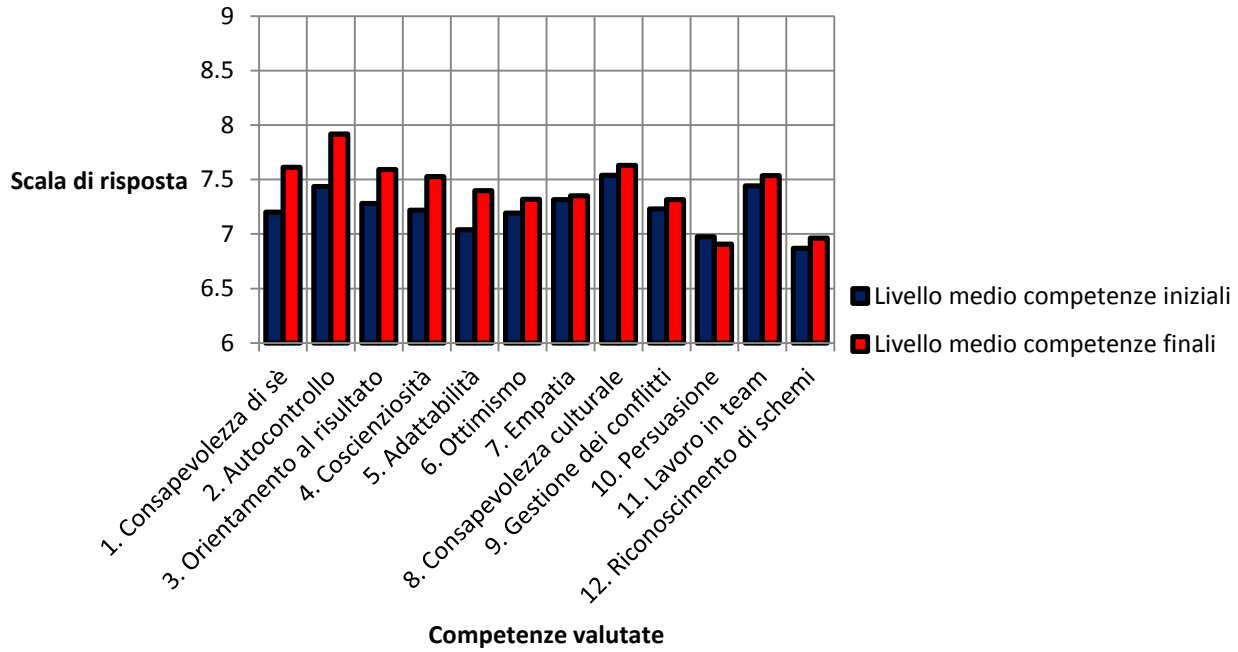
Competenze	**Livello medio iniziale maschi QID**	**Livello medio finale maschi QFD**	**Statistica V**	**p-value**
1. Consapevolezza di sé	7,2011	7,6111	40,5	0,046*
2. Autocontrollo	7,4368	7,9167	45,0	0,071
3. Orientamento al risultato	7,2816	7,5926	46,0	0,078
4. Coscienziosità	7,2184	7,5278	55,5	0,099
5. Adattabilità	7,0402	7,3981	52,5	0,078

6. Ottimismo	7,1925	7,3194	65,0	0,192
7. Empatia	7,3161	7,3519	72,0	0,285
8. Consapevolezza culturale	7,5374	7,6296	62,5	0,261
9. Gestione dei conflitti	7,2299	7,3148	65,0	0,301
10. Persuasione	6,9741	6,9074	85,5	0,509
11. Lavoro in team	7,4425	7,5370	67,5	0,223
12. Riconoscimento di schemi	6,8678	6,9630	59,5	0,339

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Il grafico 4.33. illustra il confronto tra i livelli medi iniziali e finali di ciascuna competenza per il genere maschile.

Grafico 4.33. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti maschi del gruppo sperimentale in base alla valutazione dei docenti



Fonte: personale elaborazione

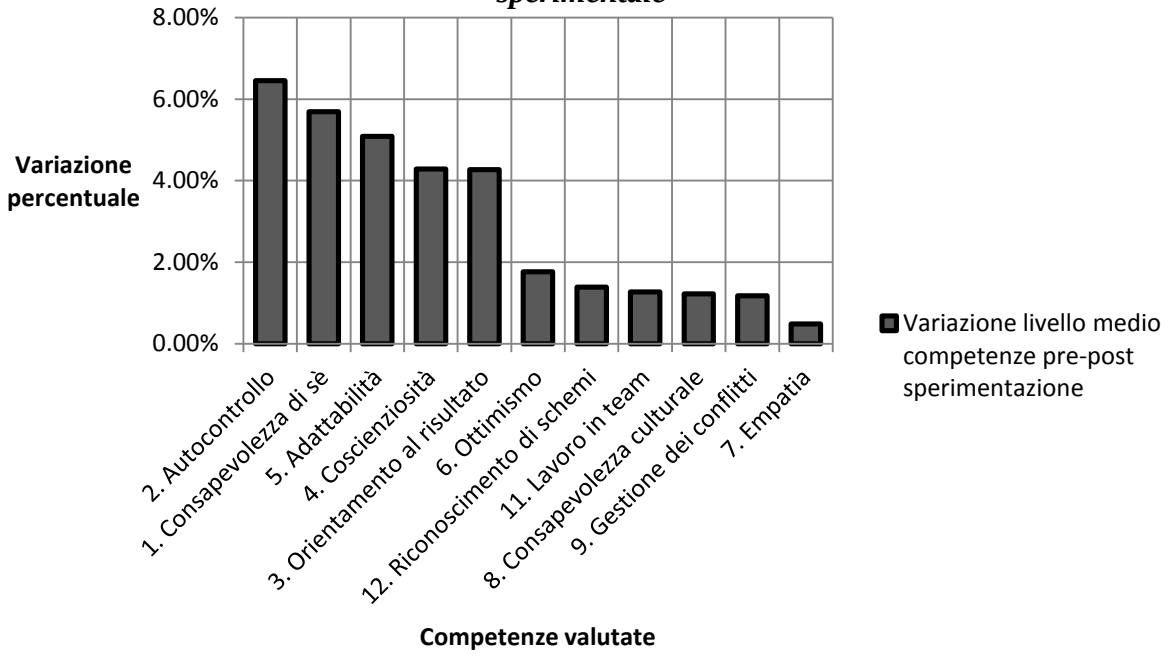
Come già rilevato dall'analisi delle auto-valutazioni, anche in questo caso l'unica variazione riguardante i livelli medi delle 12 competenze ex-ante ed ex-post alla sperimentazione che risulta significativa dal punto di vista statistico è relativa alla competenza Consapevolezza di sé, il cui valore del p-value è di 0,046, inferiore al livello di significatività di 0,05. Questo effetto si è verificato nonostante i risultati esposti nella tabella 4.61. rivelino un aumento del livello medio di

possesso riguardante 11 competenze, tutte tranne la competenza Persuasione che presenta una riduzione del livello medio pari a 0,96%.

Nel complesso, tuttavia, si può affermare che per il genere maschile l'attività sperimentale non ha condotto a risultati rilevanti e non ha determinato miglioramenti considerevoli nei livelli medi di possesso delle competenze, ad eccezione della Consapevolezza di sé.

Nel grafico 4.34. vengono riportati, in ordine decrescente, i miglioramenti pre-post sperimentazione riscontrati in ciascuna competenza negli studenti maschi del gruppo sperimentale, ad eccezione della competenza Persuasione che ha riportato una diminuzione del livello medio di possesso; il test di Wiloxon ha messo in evidenza, tuttavia, come solamente uno di tali aumenti sia statisticamente rilevante, quello relativo alla Consapevolezza di sé.

Grafico 4.34. QID-QFD: classifica delle variazioni pre-post sperimentazione nei livelli medi delle competenze negli studenti maschi del gruppo sperimentale



Fonte: personale elaborazione

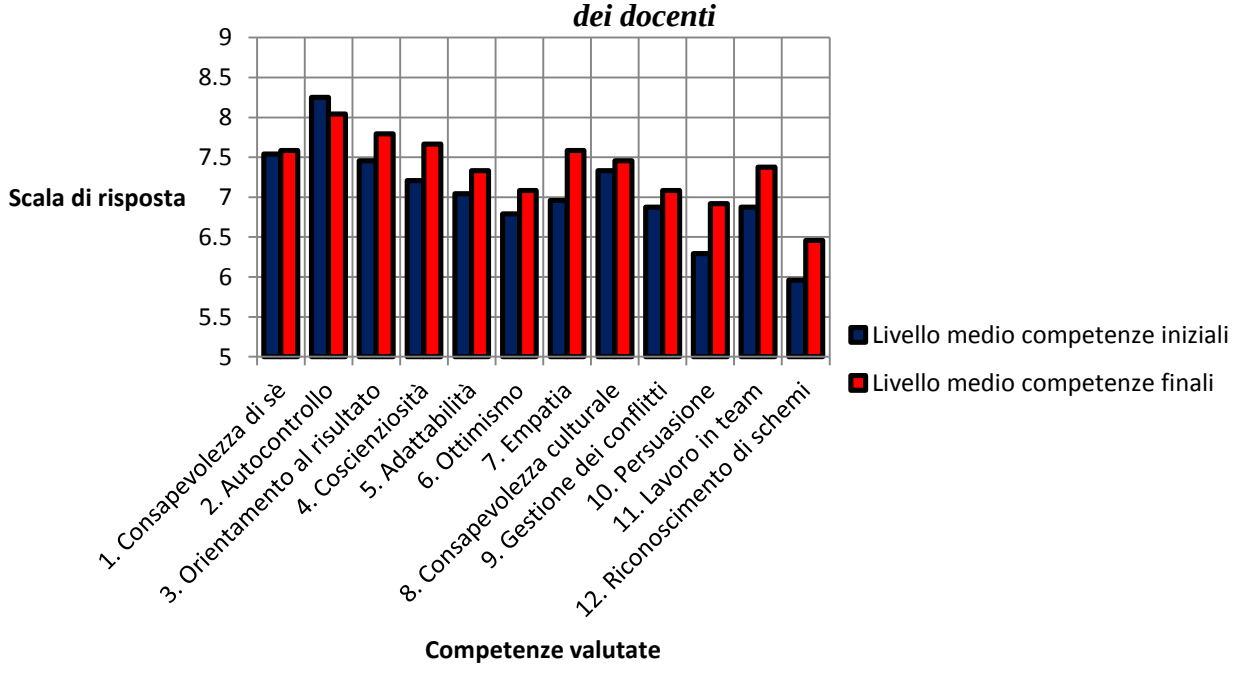
Per quanto riguarda, invece, gli studenti maschi del gruppo di controllo valutati dai docenti, quanto emerso dall'elaborazione finalizzata ad individuare le variazioni dei livelli medi delle competenze pre-post sperimentazione, è riportato nella tabella 4.63. e nel grafico 4.35.

Tabella 4.63. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti maschi del gruppo di controllo

	Livello medio competenze maschi QID controllo	Livello medio competenze maschi QFD controllo	Δ in valore assoluto	Δ in percentuale
1. Consapevolezza di sé	7,5417	7,5833	+ 0,0416	+ 0,55%
2. Autocontrollo	8,2500	8,0417	- 0,2083	- 2,52%
3. Orientamento al risultato	7,4583	7,7917	+ 0,3334	+ 4,47%
4. Coscienziosità	7,2083	7,6667	+ 0,4584	+ 6,36%
5. Adattabilità	7,0417	7,3333	+ 0,2916	+ 4,14%
6. Ottimismo	6,7917	7,0833	+ 0,2916	+ 4,29%
7. Empatia	6,9583	7,5833	+ 0,625	+ 8,98%
8. Consapevolezza culturale	7,3333	7,4583	+ 0,125	+ 1,70%
9. Gestione dei conflitti	6,8750	7,0833	+ 0,2083	+ 3,03%
10. Persuasione	6,2917	6,9167	+ 0,625	+ 9,93%
11. Lavoro in team	6,8750	7,3750	+ 0,500	+ 7,27%
12. Riconoscimento di schemi	5,9583	6,4583	+ 0,500	+ 8,39%

Fonte: personale elaborazione

Grafico 4.35. QID-QFD: confronto dei livelli medi delle competenze iniziali e finali negli studenti maschi del gruppo di controllo in base alla valutazione dei docenti



Fonte: personale elaborazione

Dal grafico 4.35. è possibile notare come tra gli studenti maschi del gruppo di controllo i livelli medi di 11 competenze risultino aumentati nel periodo compreso tra l'inizio e la fine delle attività sperimentali. La competenza Autocontrollo risulta, infatti, diminuita nel corso di tale periodo, passando da un livello medio di 8,25 a uno di 8,04 in valore assoluto, traducibile in una variazione percentuale negativa di 2,52.

La competenza che risulta essersi sviluppata maggiormente è la Persuasione, con un aumento del 9,93%, mentre quella che risulta aumentata in misura minore è la Consapevolezza di sé con un miglioramento di 0,55 in valore percentuale.

Nella tabella 4.64. vengono messe a confronto le variazioni pre-post sperimentazione riscontrate nei livelli medi di ciascuna competenza per il gruppo di studenti maschi sperimentale e di controllo.

Tabella 4.64. QID-QFD: confronto tra le variazioni riscontrate nelle competenze pre-post sperimentazione negli studenti maschi del gruppo sperimentale e di controllo

	Δ competenze maschi sperimentale		**Δ competenze maschi controllo**	
1. Consapevolezza di sé	+ 0,4100	+ 5,69%	+ 0,0416	+ 0,55%
2. Autocontrollo	+ 0,4799	+ 6,45%	- 0,2083	- 2,52%
3. Orientamento al risultato	+ 0,3110	+ 4,27%	+ 0,3334	+ 4,47%
4. Coscienziosità	+ 0,3094	+ 4,29%	+ 0,4584	+ 6,36%
5. Adattabilità	+ 0,3579	+ 5,08%	+ 0,2916	+ 4,14%
6. Ottimismo	+ 0,1269	+ 1,76%	+ 0,2916	+ 4,29%
7. Empatia	+ 0,0358	+ 0,49%	+ 0,625	+ 8,98%
8. Consapevolezza culturale	+ 0,0922	+ 1,22%	+ 0,1250	+ 1,70%
9. Gestione dei conflitti	+ 0,0849	+ 1,17%	+ 0,2083	+ 3,03%
10. Persuasione	- 0,0667	- 0,96%	+ 0,625	+ 9,93%
11. Lavoro in team	+ 0,0945	+ 1,27%	+ 0,500	+ 7,27%
12. Riconoscimento di schemi	+ 0,0952	+ 1,39%	+ 0,500	+ 8,39%

Fonte: personale elaborazione

Osservando la tabella 4.64. si evince come l'aumento del livello medio delle competenze nel gruppo sperimentale di studenti maschi è maggiore rispetto a quello del gruppo di controllo per sole 3 competenze (Consapevolezza di sé, Autocontrollo e Adattabilità); per le altre 9 competenze, infatti, lo sviluppo pre-post sperimentazione si è rivelato di maggiore entità tra gli studenti maschi

appartenenti al gruppo di controllo. Un simile risultato era stato ottenuto dalla comparazione dei due gruppi di studenti maschi, sperimentale e controllo, in sede di elaborazione dei QIS e dei QFS; anche in quel caso, infatti, il maggiore sviluppo delle competenze nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo era relativo a 3 competenze (Autocontrollo, Consapevolezza culturale e Persuasione). Il test di Wilcoxon sulla verifica della significatività dei risultati aveva però dimostrato che nessuno dei 3 miglioramenti descritti per gli studenti maschi del gruppo sperimentale era di per sé rilevante dal punto di vista statistico e degno di particolare attenzione.

Nel caso delle etero-valutazioni, invece, tra le 3 competenze aumentate in misura maggiore nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo il miglioramento della Consapevolezza di sé si è rivelato significativo, come testimoniato dal test di Wilcoxon. Un aspetto curioso è relativo al fatto che, mentre tale competenza è l'unica ad aver beneficiato di un aumento rilevante tra gli studenti maschi del gruppo sperimentale, per quanto riguarda il gruppo di controllo essa risulta quella che è aumentata in misura minore (+ 0,55%).

Un'osservazione ad ampio spettro permette di affermare come il quadro dei risultati ottenuti rispecchi abbastanza fedelmente quanto già ottenuto dalle elaborazioni sui QIS e sui QFS; in entrambi i casi, infatti, per le competenze si è ottenuto uno sviluppo maggiore nelle studentesse del gruppo sperimentale rispetto a quelle del gruppo di controllo, mentre per il genere maschile ciò si è verificato tutte e due le volte per sole 3 competenze: Autocontrollo, Consapevolezza culturale e Persuasione nel caso dell'analisi delle auto-valutazioni, Consapevolezza di sé, Autocontrollo e Adattabilità nel caso delle etero-valutazioni.

Dall'analisi dei dati relativi alle valutazioni da parte degli insegnanti emerge, quindi, come il progetto sperimentale abbia comportato effetti maggiormente positivi per le competenze negli studenti di genere femminile, come si evince dalla tabella sottostante 4.65., che mette a confronto le variazioni riscontrate nei livelli medi di ciascuna competenza nelle studentesse e negli studenti maschi del gruppo sperimentale.

Tabella 4.65. QID-QFD: confronto tra le variazioni riscontrate nelle competenze pre-post sperimentazione delle studentesse e degli studenti maschi

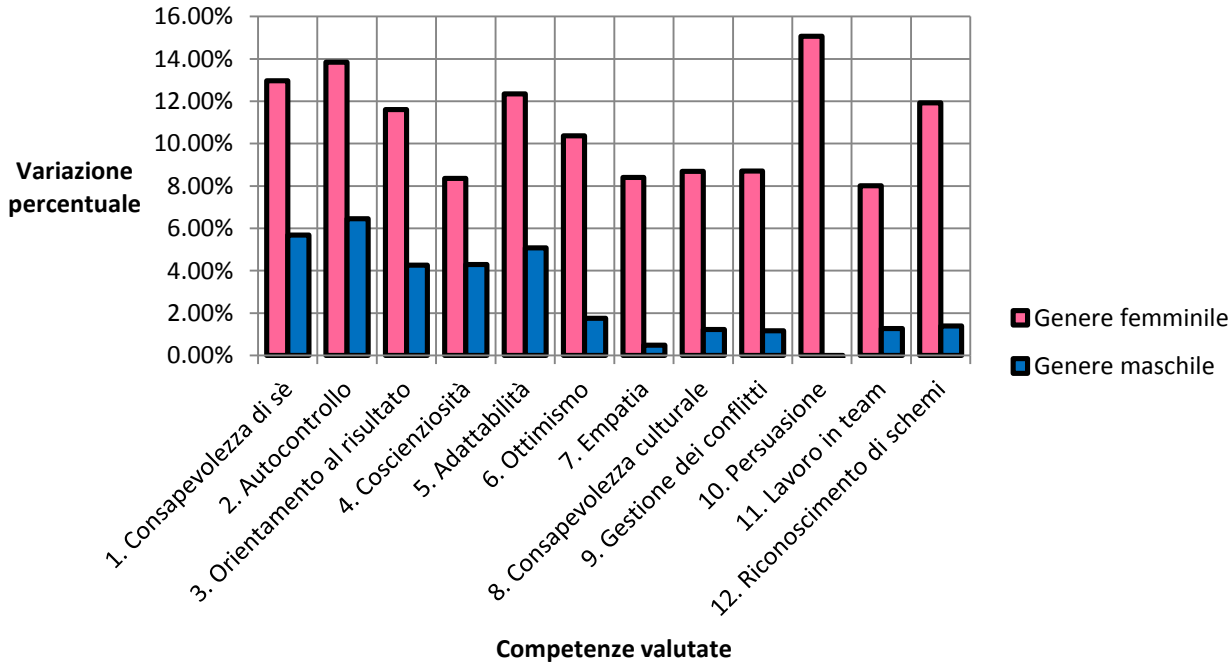
	Δ competenze femmine sperimentale		**Δ competenze maschi sperimentale**	
1. Consapevolezza di sé	+ 0,8921	+ 12,97%	+ 0,4100	+ 5,69%
2. Autocontrollo	+ 0,9217	+ 13,84%	+ 0,4799	+ 6,45%
3. Orientamento al risultato	+ 0,8159	+ 11,60%	+ 0,3110	+ 4,27%
4. Coscienziosità	+ 0,6033	+ 8,36%	+ 0,3094	+ 4,29%

5. Adattabilità	+ 0,8465	+ 12,35%	+ 0,3579	+ 5,08%
6. Ottimismo	+ 0,7078	+ 10,37%	+ 0,1269	+ 1,76%
7. Empatia	+ 0,6030	+ 8,41%	+ 0,0358	+ 0,49%
8. Consapevolezza culturale	+ 0,6464	+ 8,69%	+ 0,0922	+ 1,22%
9. Gestione dei conflitti	+ 0,6118	+ 8,71%	+ 0,0849	+ 1,17%
10. Persuasione	+ 1,0033	+ 15,07%	- 0,0667	- 0,96%
11. Lavoro in team	+ 0,5876	+ 8,01%	+ 0,0945	+ 1,27%
12. Riconoscimento di schemi	+ 0,8002	+ 11,92%	+ 0,0952	+ 1,39%

Fonte: personale elaborazione

La comparazione tra le entità delle variazioni nelle competenze per i due generi sessuali è illustrata nel grafico 4.36.

Grafico 4.36. QID-QFD: confronto delle variazioni pre-post sperimentazione di ciascuna competenza per i generi femminile e maschile



Fonte: personale elaborazione

Come si evince dal grafico 4.36., per tutti e 12 i livelli medi delle competenze oggetto di valutazione da parte dei docenti è stato rilevato un aumento di entità maggiore tra le studentesse rispetto agli studenti di genere maschile; allo stesso risultato si era giunti precedentemente mettendo a confronto quanto emerso per i due generi sessuali dall'analisi dei QIS e dei QFS; i risultati

derivanti dalle valutazioni dei docenti rispecchiano, quindi, quelli emersi dalle valutazioni degli studenti, relativamente alla suddivisione del campione in maschi e femmine.

Un risultato interessante è relativo al fatto che, mentre nelle studentesse lo sviluppo maggiore pre-post sperimentazione è stato rilevato per la competenza Persuasione (+ 15,07%), tra gli studenti maschi quest'ultima risulta essere l'unica competenza diminuita nel periodo compreso tra l'inizio e la fine della sperimentazione (- 0,96%).

Come evidenziato dal test di Wilcoxon, inoltre, i miglioramenti rilevanti si sono riscontrati relativamente a 11 competenze per il genere femminile (tranne il Lavoro in team) e a una competenza per il genere maschile (Consapevolezza di sé); questi risultati confermano quanto appena enunciato e cioè che, ancora una volta, i benefici derivanti dalla sperimentazione hanno impattato in misura maggiore sul genere femminile, rispetto a quello maschile.

In generale dall'elaborazione delle etero-valutazioni (QID e QFD) è emerso come il progetto sperimentale abbia comunque dato esito a buoni risultati, avendo favorito l'apprendimento da parte degli studenti di 7 competenze trasversali sulle 12 complessive, come dimostrato dal test di Wilcoxon effettuato per il totale degli studenti rientranti nel gruppo sperimentale. Gli insegnanti hanno riscontrato un miglioramento oggettivo nel livello delle competenze posseduto dalle studentesse più che dagli studenti maschi; esse, infatti, sono state valutate con punteggi più elevati nelle competenze possedute rispetto alle valutazioni fornite per gli studenti maschi.

4.5. Il confronto tra i risultati delle auto-valutazioni e delle etero-valutazioni

Giunti a questo punto dell'analisi, in seguito cioè all'elaborazione dei dati relativi ai QIS e ai QFS e al confronto dei risultati ottenuti, e dopo l'analisi e la comparazione dei QID e dei QFD, si è passati a confrontare quanto emerso in sede di elaborazione delle auto-valutazioni con i risultati ottenuti dall'analisi sulle etero-valutazioni, con lo scopo di capire se le risposte fornite dagli studenti e dai docenti siano state in qualche modo coerenti e verificare, quindi, se i risultati ottenuti dalla sperimentazione relativamente all'apprendimento delle competenze trasversali interessate dal progetto da parte degli studenti dei vari Istituti Superiori coinvolti si sono rivelati concordi nei due casi.

La prima comparazione, osservabile dalla tabella 4.66., mette in evidenza le competenze che risultano significativamente cambiate rispetto alla rilevazione iniziale, sulla base dell'auto-valutazione da parte degli studenti e dell'etero-valutazione da parte dei docenti.

Tabella 4.66. Auto ed etero-valutazione: confronto dei risultati

Competenze che hanno ottenuto variazioni significative dall'analisi delle auto-valutazioni	Competenze che hanno ottenuto variazioni significative dall'analisi delle etero-valutazioni
1. Consapevolezza di sé	**1. Consapevolezza di sé**
2. Autocontrollo	**2. Autocontrollo**
5. Adattabilità	**3. Orientamento al risultato**
6. Ottimismo	**5. Adattabilità**
8. Consapevolezza culturale	**6. Ottimismo**
9. Gestione dei conflitti	**10. Persuasione**
10. Persuasione	**12. Riconoscimento di schemi**
11. Lavoro in team	
12. Riconoscimento di schemi	

Fonte: personale elaborazione

Come si può notare dalla tabella 4.66. le competenze che, sulla base dell'auto-valutazione degli studenti, hanno riscontrato un miglioramento da considerarsi rilevante sono 9: Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Adattabilità, Ottimismo, Consapevolezza culturale, Gestione dei conflitti, Persuasione, Lavoro in team e Riconoscimento di schemi. Tra queste, 6 hanno manifestato un aumento significativo pre-post sperimentazione anche nel caso della valutazione da parte degli insegnanti; si tratta delle competenze Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Adattabilità, Ottimismo, Persuasione e Riconoscimento di schemi. In particolare per la competenza Consapevolezza di sé è stato riscontrato uno sviluppo di 6,70% sulla base dell'auto-valutazione e di 10,51% in base all'etero-valutazione dei docenti; per l'Autocontrollo l'aumento è stato del 13,43% nel primo caso e dell'11,74% nel secondo caso; la competenza Adattabilità ha presentato uno sviluppo di 5,22% derivante dall'auto-valutazione e di 9,79% sulla base della valutazione degli insegnanti; per l'Ottimismo l'aumento è stato di 8,38% nel primo caso e di 7,43% nel secondo caso; la competenza Persuasione ha evidenziato uno sviluppo nella misura di 5,96% nel caso dell'auto-valutazione e di 9,24% nel caso dell'etero-valutazione; infine, il Riconoscimento di schemi ha presentato un miglioramento di 5,07% come risultato delle auto-valutazioni e di 8,09% sulla base delle etero-valutazioni. La competenza Autocontrollo si è rivelata, quindi, quella che, sia in sede di valutazione da parte degli studenti che dei docenti, ha ottenuto lo sviluppo più consistente.

I risultati dell'elaborazione hanno, inoltre, evidenziato come un'altra competenza, l'Orientamento al risultato abbia beneficiato di uno sviluppo significativo in sede di etero-valutazione, pari a 9,06%.

Per comprendere più nel dettaglio se le valutazioni che gli studenti si sono dati coincidono o meno con le valutazioni attribuite dai docenti sia all'inizio che alla fine della sperimentazione,

quindi se auto ed etero-valutazioni relative alle singole competenze sono simili, è stato effettuato il test di Mann-Whitney per il confronto di due campioni indipendenti, noto come test U (1947) [Qu, Zhao e Rahardja, 2008]. Si tratta di un test non parametrico che permette di verificare se c'è coerenza o meno nelle risposte fornite da studenti e docenti; se queste ultime sono coerenti significa che studenti e insegnanti valutano i medesimi comportamenti in modo simile, in caso contrario, invece, gli stessi comportamenti vengono valutati da studenti e docenti con diverse modalità.

L'ipotesi nulla si basa sulla coerenza tra le risposte di studenti e docenti. Se l'ipotesi nulla viene mantenuta (p>0,05) significa che c'è coerenza nelle risposte fornite per i due campioni, se viene rifiutata (p<0,05) vuol dire che la competenza in oggetto è stata valutata diversamente da studenti e docenti.

La tabella 4.67. riporta i risultati del test di Mann-Whitney relativi alle valutazioni iniziali fornite dagli studenti del gruppo sperimentale e dai docenti.

Tabella 4.67. QIS-QID: test di Mann-Whitney per il gruppo sperimentale

Competenze	Livello medio studenti	Livello medio docenti	Valore U	p-value	N° obs studenti	N° obs docenti
1. Consapevolezza di sé	6,9444	6,9781	5576,0	0,784	120	95
2. Autocontrollo	6,1736	6,8982	4465,5	0,006**	120	95
3. Orientamento al risultato	7,3194	7,1096	5179,0	0,249	120	95
4. Coscienziosità	7,6069	7,2149	4892,5	0,074	120	95
5. Adattabilità	6,9931	6,9105	5659,5	0,929	120	95
6. Ottimismo	6,6153	6,9395	5139,5	0,215	120	95
7. Empatia	7,4917	7,214	5166,5	0,237	120	95
8. Consapevolezza culturale	7,6403	7,4675	5305,5	0,383	120	95
9. Gestione dei conflitti	6,9028	7,0851	5191,5	0,260	120	95
10. Persuasione	7,0556	6,7544	4930,5	0,089	120	95
11. Lavoro in team	7,6833	7,3675	5177,5	0,247	120	95
12. Riconoscimento di schemi	6,9732	6,7588	5292,5	0,483	120	95

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Dalla tabella 4.67. è possibile notare come solamente la competenza Autocontrollo risulti essere stata valutata diversamente da studenti e docenti in sede di valutazione iniziale (marzo 2014), in quanto il valore del p-value è inferiore a 0,05.

Per tutte le altre 11 competenze le valutazioni non differiscono significativamente, ossia le risposte fornite dagli studenti e dai docenti sono tra loro coerenti.

Tale risultato relativo alla competenza Autocontrollo potrebbe derivare dal fatto che la valutazione di tale competenza include più di altre l'aspetto legato alla soggettività; quest'ultima, infatti, fa riferimento al riconoscimento e al dominio dei propri comportamenti impulsivi e al mantenimento di uno stato di calma e positività anche in situazioni critiche. Si tratta di comportamenti la cui valutazione è ad alto contenuto soggettivo e che possono, quindi, essere stati valutati diversamente da studenti e insegnanti, in quanto questi ultimi hanno fornito una valutazione iniziale per tale competenza sulla sola base di quello che ritenevano il proprio grado di conoscenza dello studente.

Nel complesso, tuttavia, i risultati iniziali del test sono buoni e testimoniano un buon grado di conoscenza degli studenti da parte dei loro docenti, che si traducono nella riscontrata coerenza nelle risposte dei due gruppi di soggetti relativamente a 11 delle 12 competenze oggetto di valutazione.

Lo stesso test successivamente condotto sulle valutazioni finali (giugno 2014) di studenti e docenti ha permesso di ottenere i risultati riportati nella tabella 4.68.

Tabella 4.68. QFS-QFD: test di Mann-Whitney per il gruppo sperimentale

Competenze	Livello medio studenti	Livello medio docenti	Valore U	p-value	N° obs studenti	N° obs docenti
1. Consapevolezza di sé	7,4097	7,7118	2263,5	0,030*	120	48
2. Autocontrollo	7,0028	7,7083	1960,5	0,001**	120	48
3. Orientamento al risultato	7,4875	7,7535	2404,5	0,094	120	48
4. Coscienziosità	7,6917	7,7083	2768,0	0,693	120	48
5. Adattabilità	7,3583	7,5868	2398,0	0,089	120	48
6. Ottimismo	7,1694	7,4549	2459,0	0,138	120	48
7. Empatia	7,6528	7,6146	2812,0	0,810	120	48
8. Consapevolezza culturale	7,8708	7,9132	2700,0	0,526	120	48
9. Gestione dei conflitti	7,3167	7,5139	2396,5	0,088	120	48
10. Persuasione	7,4764	7,3785	2833,5	0,870	120	48
11. Lavoro in team	7,8778	7,7778	2871,0	0,975	120	48
12. Riconoscimento di schemi	7,3264	7,3056	2866,0	0,961	120	48

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Relativamente alle valutazioni condotte nella fase post-sperimentale si osserva come le risposte relative a due competenze, Consapevolezza di sé e Autocontrollo, risultino non coerenti nelle valutazioni di studenti e insegnanti; esse, infatti, presentano valori del p-value rispettivamente di 0,03 e 0,001, che permettono di affermare che l'ipotesi nulla viene rifiutata ($p<0,05$) e che le due competenze sono state valutate in modo diverso da studenti e docenti.

Anche in questo caso la spiegazione di quanto emerso potrebbe risiedere nell'elemento soggettività, che entra fortemente in gioco nel momento in cui allo studente viene chiesto di valutare in particolare le due competenze in oggetto. Si ritiene, infatti, che un insegnante sia maggiormente incline e abituato, per il ruolo che gli compete, a valutare competenze legate, ad esempio, al ragionamento analitico, al lavoro in team, all'orientamento al risultato, alla coscienziosità, alla consapevolezza culturale; egli potrebbe, dunque, trovarsi in difficoltà nel momento in cui gli viene chiesto di fornire una valutazione oggettiva relativa a competenze legate alla gestione della sfera delle emozioni dei propri studenti, quali la Consapevolezza di sé e l'Autocontrollo; difficoltà che probabilmente si traduce nella riscontrata mancanza di coerenza tra le risposte fornite da studenti e insegnanti per queste due competenze.

Nel complesso si può affermare che le valutazioni iniziali e finali di studenti e insegnanti si sono rivelate piuttosto concordi, ad indicare che i comportamenti messi in atto dagli studenti durante le attività sportive previste dal progetto sono stati valutati più o meno in egual misura da parte di coloro che hanno vissuto in prima persona l'esperienza sportiva e da parte di chi, invece, ha osservato l'attività e valutato le singole competenze da un punto di vista esterno.

Per quanto riguarda il genere femminile i risultati ottenuti in merito al confronto tra auto ed etero-valutazioni in relazione alle competenze che hanno manifestato uno sviluppo significativo sono illustrati nella tabella 4.69.

Tabella 4.69. Auto ed etero-valutazione: confronto dei risultati per il genere femminile

Genere femminile: competenze che hanno ottenuto variazioni significative dall'analisi delle auto-valutazioni	**Genere femminile: competenze che hanno ottenuto variazioni significative dall'analisi delle etero-valutazioni**
1. Consapevolezza di sé	**1. Consapevolezza di sé**
2. Autocontrollo	**2. Autocontrollo**
3. Orientamento al risultato	**3. Orientamento al risultato**
4. Coscienziosità	**4. Coscienziosità**
5. Adattabilità	**5. Adattabilità**
6. Ottimismo	**6. Ottimismo**
7. Empatia	**7. Empatia**

8. Consapevolezza culturale	**8. Consapevolezza culturale**
9. Gestione dei conflitti	**9. Gestione dei conflitti**
10. Persuasione	**10. Persuasione**
11. Lavoro in team	**12. Riconoscimento di schemi**
12. Riconoscimento di schemi	

Fonte: personale elaborazione

Dall'osservazione della tabella 4.69. emerge come il test di Wilcoxon abbia riscontrato un aumento significativo relativamente al livello medio di tutte e 12 le competenze trasversali in sede di auto-valutazione da parte delle studentesse, mentre per quanto riguarda le etero-valutazioni un miglioramento rilevante dal punto di vista statistico è stato evidenziato in riferimento a 11 competenze, tutte tranne il Lavoro in team.

La competenza che ha manifestato lo sviluppo più rilevante, così come da valutazione che le stesse studentesse si sono date, è l'Autocontrollo, con un aumento del 18,43%, seguita dall'Ottimismo (+11,18%); in riferimento alle etero-valutazioni dei docenti le competenze maggiormente migliorate sono la Persuasione e l'Autocontrollo, le quali hanno manifestato un aumento pre-post sperimentazione rispettivamente di 15,07% e di 13,84%.

Il test di Mann-Whitney effettuato sulle valutazioni iniziali delle studentesse (QIS e QID) ha evidenziato i risultati illustrati nella tabella 4.70.

Tabella 4.70. QIS-QID: test di Mann-Whitney per le studentesse del gruppo sperimentale

Competenze	Livello medio femmine QIS	Livello medio femmine QID	Valore U	p-value	N° obs studenti	N° obs docenti
1. Consapevolezza di sé	6,8860	6,8801	2504,0	0,987	76	66
2. Autocontrollo	5,9145	6,6616	1978,0	0,030*	76	66
3. Orientamento al risultato	7,1864	7,0341	2305,0	0,405	76	66
4. Coscienziosità	7,6820	7,2134	2072,0	0,074	76	66
5. Adattabilità	6,9167	6,8535	2497,0	0,964	76	66
6. Ottimismo	6,4561	6,8283	2175,0	0,172	76	66
7. Empatia	7,5395	7,1692	2165,5	0,160	76	66
8. Consapevolezza culturale	7,8355	7,4369	2107,5	0,101	76	66
9. Gestione dei conflitti	6,7412	7,0215	2238,5	0,269	76	66
10. Persuasione	6,8596	6,6578	2251,5	0,293	76	66

11. Lavoro in team	7,7105	7,3346	2247,5	0,285	76	66
12. Riconoscimento di schemi	6,9244	6,7109	2355,5	0,620	76	66

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Ciò che emerge anche in questo caso dalle valutazioni iniziali è come l'unica competenza che presenta una discordanza tra le risposte delle studentesse e quelle degli insegnanti è l'Autocontrollo, con un p-value che assume valore 0,03. Per tutte le altre 11 competenze si riscontra coerenza tra le valutazioni fornite dalle studentesse su sé stesse e le valutazioni degli insegnanti su ciascuna di esse, come si evince dai valori assunti dal p-value, tutti superiori al livello di significatività (0,05).

Relativamente alle valutazioni finali il test di Mann-Whitney calcolato per il genere femminile mette in evidenza i risultati riportati nella tabella 4.71.

Tabella 4.71. QFS-QFD: test di Mann-Whitney per le studentesse del gruppo sperimentale

Competenze	Livello medio femmine QFS	Livello medio femmine QFD	Valore U	p-value	N° obs studenti	N° obs docenti
1. Consapevolezza di sé	7,4232	7,7722	873,0	0,060	76	30
2. Autocontrollo	7,0044	7,5833	862,0	0,050	76	30
3. Orientamento al risultato	7,6053	7,8500	973,0	0,240	76	30
4. Coscienziosità	7,8947	7,8167	1138,0	0,989	76	30
5. Adattabilità	7,4605	7,7000	941,5	0,163	76	30
6. Ottimismo	7,1776	7,5361	923,5	0,127	76	30
7. Empatia	7,7785	7,7722	1087,5	0,711	76	30
8. Consapevolezza culturale	8,0987	8,0833	1096,5	0,759	76	30
9. Gestione dei conflitti	7,4846	7,6333	947,5	0,175	76	30
10. Persuasione	7,5044	7,6611	977,5	0,252	76	30
11. Lavoro in team	8,0088	7,9222	1110,0	0,833	76	30
12. Riconoscimento di schemi	7,4649	7,5111	1074,0	0,642	76	30

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Dall'osservazione della tabella 4.71. si nota come, in sede di valutazione finale, per tutte e 12 le competenze oggetto di valutazione le risposte fornite dalle studentesse e dai docenti si siano rivelate

tra loro coerenti, ad indicare che studenti e insegnanti hanno percepito e valutato in modo simile i comportamenti messi in atto durante le attività sperimentali.

In riferimento al genere maschile la tabella seguente, 4.72., mette a confronto le competenze che hanno manifestato uno sviluppo pre-post sperimentazione significativo, così come valutate dagli studenti stessi e dagli insegnanti.

Tabella 4.72. Auto ed etero-valutazione: confronto dei risultati per il genere maschile

Genere maschile: competenze che hanno ottenuto variazioni significative dall'analisi delle auto-valutazioni	**Genere maschile: competenze che hanno ottenuto variazioni significative dall'analisi delle etero-valutazioni**
1. Consapevolezza di sé	**1. Consapevolezza di sé**

Fonte: personale elaborazione

Come si evince dalla tabella 4.72. l'unica competenza che ha presentato un miglioramento significativo dal punto di vista statistico tra gli studenti maschi è la Consapevolezza di sé; questo risultato si è verificato sia nel caso dell'auto-valutazione degli studenti che in quello dell'etero-valutazione degli insegnanti, con un miglioramento nel primo caso del 4,84%, mentre nel secondo di 5,69%.

Per capire se e per quali competenze ci sia stata coerenza tra le risposte fornite dagli studenti e quelle dei docenti, anche per il genere maschile è stato effettuato il test di Mann-Whitney, sulle valutazioni iniziali (marzo 2014) e su quelle finali (giugno 2014).

La tabella 4.73. illustra i risultati emersi dal test condotto sui QIS e sui QID relativamente al genere maschile.

Tabella 4.73. QIS-QID: test di Mann-Whitney per gli studenti maschi del gruppo sperimentale

Competenze	**Livello medio maschi QIS**	**Livello medio maschi QID**	**Valore U**	**p-value**	**N° obs studenti**	**N° obs docenti**
1. Consapevolezza di sé	7,0455	7,2011	573,0	0,461	44	29
2. Autocontrollo	6,6212	7,4368	459,5	0,044*	44	29
3. Orientamento al risultato	7,5492	7,2816	612,0	0,768	44	29
4. Coscienziosità	7,4773	7,2184	584,0	0,541	44	29
5. Adattabilità	7,125	7,0402	637,5	0,995	44	29
6. Ottimismo	6,8902	7,1925	592,0	0,602	44	29
7. Empatia	7,4091	7,3161	637,5	0,995	44	29
8. Consapevolezza culturale	7,303	7,5374	571,5	0,452	44	29

9. Gestione dei conflitti	7,1818	7,2299	592,0	0,602	44	29
10. Persuasione	7,3939	6,9741	529,5	0,219	44	29
11. Lavoro in team	7,6364	7,4425	603,5	0,696	44	29
12. Riconoscimento di schemi	7,0581	6,8678	597,5	0,764	44	29

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Dall'osservazione della tabella 4.73. si può notare come la sola competenza a non aver manifestato coerenza, nella fase di valutazione iniziale, fra risposte degli studenti e degli insegnanti, è l'Autocontrollo, che presenta un valore del p-value pari a 0,044. Per le valutazioni delle altre 11 competenze è stata, infatti, riscontrata uniformità nelle risposte dei due gruppi di soggetti.

In relazione alle valutazioni finali, invece, i risultati del test per il genere maschile evidenziano quanto illustrato nella tabella 4.74.

Tabella 4.74. QFS-QFD: test di Mann-Whitney per gli studenti maschi del gruppo sperimentale

Competenze	Livello medio maschi QFS	Livello medio maschi QFD	Valore U	p-value	N° obs studenti	N° obs docenti
1. Consapevolezza di sé	7,3864	7,6111	329,5	0,298	44	18
2. Autocontrollo	7,0000	7,9167	220,5	0,006**	44	18
3. Orientamento al risultato	7,2841	7,5926	301,0	0,137	44	18
4. Coscienziosità	7,3409	7,5278	321,5	0,246	44	18
5. Adattabilità	7,1818	7,3981	329,5	0,300	44	18
6. Ottimismo	7,1553	7,3194	368,0	0,663	44	18
7. Empatia	7,4356	7,3519	395,5	0,994	44	18
8. Consapevolezza culturale	7,4773	7,6296	342,5	0,404	44	18
9. Gestione dei conflitti	7,0265	7,3148	313,5	0,198	44	18
10. Persuasione	7,428	6,9074	298,5	0,129	44	18
11. Lavoro in team	7,6515	7,537	391,0	0,938	44	18
12. Riconoscimento di schemi	7,0871	6,963	367,5	0,657	44	18

Note: p*<.05 p**<.01 p***<.001
Fonte: personale elaborazione

Si nota come, anche in questo caso, l'unica competenza nei confronti della quale le valutazioni di studenti e docenti si sono rivelate non concordi è l'Autocontrollo (p=0,006).

Si evidenzia, inoltre, come per gli studenti maschi il test abbia fornito lo stesso risultato in relazione ai dati iniziali e finali, in quanto per la sola competenza in oggetto studenti e docenti hanno fornito valutazioni differenti sia in sede di valutazione iniziale che di valutazione finale.

In generale si può affermare che, sia considerando il campione di studenti complessivo che la sua suddivisione in base al genere sessuale, il test di Mann-Whitney fornisce buoni risultati circa la coerenza riscontrata tra le risposte fornite in sede di auto-valutazione e di etero-valutazione. Per quasi tutte le competenze valutate, infatti, i comportamenti messi in atto dagli studenti nell'ambito dell'attività sportiva sono stati valutati in modo simile dagli studenti stessi e dagli insegnanti, testimoniando come la maggior parte degli effetti sulle singole competenze innescati dalle varie situazioni sperimentali proposte siano state percepiti in egual misura da parte di studenti e docenti.

4.6. Conclusioni

In questo capitolo sono stati illustrati i risultati ottenuti dall'elaborazione dei dati raccolti tramite i questionari di valutazione delle competenze somministrati a studenti e insegnanti, nell'ambito del progetto "Sport, natura e storia: palestra di competenze" descritto nel terzo capitolo.

Dopo aver inizialmente descritto e illustrato il campione di riferimento, si è passati ad elaborare i dati relativi alle auto-valutazioni (QIS e QFS) servendosi di un apposito software di statistica, grazie al quale sono stati calcolati l'Alpha di Cronbach per i dati iniziali e quelli finali e i livelli medi di possesso pre e post sperimentazione delle 12 competenze oggetto di valutazione, per gli studenti del gruppo sperimentale e di controllo e per i due gruppi suddivisi in base al genere sessuale.

Successivamente è stato effettuato il confronto tra i risultati ottenuti dalle descritte elaborazioni relativamente ai dati iniziali e finali delle auto-valutazioni, con lo scopo di valutare l'impatto del progetto sperimentale sulle singole competenze. La comparazione degli Alpha di Cronbach ha così evidenziato come 3 delle 12 competenze (Autocontrollo, Orientamento al risultato e Lavoro in team) abbiano presentato un valore del coefficiente maggiore alla soglia minima di affidabilità di 0,70 [Nunnally, 1978], che si traduce in un'elevata correlazione tra le risposte fornite agli item relativi a tali competenze e quindi in una certa facilità e propensione da parte degli studenti ad auto-valutarsi relativamente a queste 3 competenze.

In seguito sono stati comparati i livelli medi iniziali e finali di ciascuna competenza negli studenti del gruppo sperimentale ed è stato effettuato il test di Wilcoxon per verificare la significatività dei risultati ottenuti; dal test è emerso come per 9 delle 12 competenze auto-valutate sia stato riscontrato uno sviluppo significativo dal punto di vista statistico: Consapevolezza di sé,

Autocontrollo, Adattabilità, Ottimismo, Consapevolezza culturale, Gestione dei conflitti, Persuasione, Lavoro in team e Riconoscimento di schemi. E' stato poi appurato come tra queste 9 competenze quella ad aver manifestato l'aumento maggiore è l'Autocontrollo.

Lo stesso test di Wilcoxon condotto relativamente al genere femminile ha messo in evidenza come tutti e 12 i miglioramenti riscontrati nei livelli medi delle competenze tra l'inizio e la fine della sperimentazione siano da considerarsi statisticamente rilevanti e come la competenza maggiormente sviluppata sia l'Autocontrollo. In relazione al genere maschile, invece, il test ha riscontrato un solo aumento significativo relativo alla competenza Consapevolezza di sé; quanto ottenuto dall'elaborazione delle auto-valutazioni ha permesso di affermare come il progetto sperimentale abbia comportato effetti maggiormente positivi per le studentesse rispetto agli studenti maschi.

Le stesse analisi successivamente condotte sulle etero-valutazioni (QID e QFD) hanno messo in evidenza come i valori dell'Alpha di Cronbach ottenuti siano superiori alla soglia minima (0,70) in relazione a tutte e 12 le competenze valutate dai docenti, sia nella fase precedente la sperimentazione che in quella successiva; ciò significa che le risposte fornite dagli insegnanti hanno manifestato una buona coerenza e capacità di spiegare le singole competenze oggetto di valutazione.

In relazione alla comparazione dei livelli medi delle singole competenze pre e post sperimentazione, così come valutati dagli insegnanti, il test di Wilcoxon condotto per gli studenti del gruppo sperimentale ha riscontrato un miglioramento significativo dal punto di vista statistico per 7 competenze: Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Orientamento al risultato, Adattabilità, Ottimismo, Persuasione e Riconoscimento di schemi. La competenza che, sulla base delle etero-valutazioni, ha presentato lo sviluppo più consistente è, ancora una volta, l'Autocontrollo.

Il test di Wilcoxon effettuato successivamente per il genere femminile e per quello maschile ha evidenziato nel primo caso uno sviluppo significativo relativo a 11 delle 12 competenze valutate, tutte tranne il Lavoro in team, e nel secondo caso un aumento rilevante relativo unicamente alla competenza Consapevolezza di sé, come già riscontrato dalla comparazione delle auto-valutazioni iniziali e finali. Da queste elaborazioni la competenza maggiormente sviluppata tra le studentesse è risultata essere la Persuasione.

Un ultimo confronto è stato effettuato in merito alle auto-valutazioni e alle etero-valutazioni, con l'obiettivo di verificare la presenza o meno di coerenza tra le risposte di studenti e insegnanti nella fase iniziale quanto in quella finale di valutazione. Per fare questo è stato effettuato il test di Mann-Whitney sui QIS e sui QID e successivamente sui QFS e sui QFD. Il test condotto sui dati iniziali ha messo in evidenza come solamente per la competenza Autocontrollo non sia stata

riscontrata alcuna coerenza tra le risposte di studenti e insegnanti, la cui possibile causa è stata individuata nell'incidenza della soggettività nella valutazione di tale specifica competenza.

Dal test di Mann-Whitney condotto sulle auto ed etero-valutazioni finali è emerso come le due competenze in relazione alle quali non c'è stata coerenza tra le risposte fornite dagli studenti e dai docenti sono la Consapevolezza di sé e l'Autocontrollo, le quali sono state valutate con diverse modalità dai due gruppi di soggetti. Anche in questo caso la possibile motivazione di tale risultato è stata individuata nell'elemento della soggettività e nella plausibile difficoltà e disabitudine da parte dei docenti nella valutazione di competenze legate nello specifico alla sfera emotiva dei propri studenti.

Infine il test è stato condotto sui dati iniziali e finali relativi al genere femminile e a quello maschile. I risultati ottenuti sulle auto ed etero-valutazioni iniziali per le studentesse hanno evidenziato una discordanza tra le risposte di studenti e docenti per la sola competenza Autocontrollo, mentre i risultati sui dati finali hanno sottolineato una coerenza tra auto ed etero-valutazioni relativa a tutte e 12 le competenze in oggetto. Relativamente al genere maschile il test di Mann-Whitney ha evidenziato come sia in sede di valutazione iniziale che finale l'unica competenza per la quale non è stata riscontrata coerenza nelle risposte di studenti e insegnanti è l'Autocontrollo.

In seguito all'illustrazione dei risultati ottenuti, si può affermare come, grazie all'attuazione del progetto sperimentale sull'apprendimento delle competenze trasversali nel contesto delle scuole superiori, siano stati complessivamente raggiunti risultati positivi e come la sfida rappresentata dall'integrazione dello sviluppo delle competenze trasversali all'interno di un'esperienza didattica di carattere sportivo possa essere considerata vincente.

Considerazioni conclusive

Il presente lavoro di tesi è stato sviluppato attorno al tema dello sviluppo e della valutazione delle competenze trasversali nel contesto dell'High School, in relazione alla riconosciuta e discussa rilevanza che questo tipo di competenze, qualificate alla stregua di caratteristiche e abilità personali spendibili nell'ambito di una molteplicità di contesti, ha assunto recentemente nel mondo del lavoro.

Nell'attuale contesto la questione legata all'introduzione dello sviluppo delle competenze trasversali in ambito High education è considerata cruciale, alla luce della riconosciuta importanza legata all'anticipazione della presa di consapevolezza da parte degli studenti sul rilievo che tali competenze rivestono nel contesto lavorativo, nonché sulle loro modalità di sviluppo e valutazione.

E' stato osservato come il tema sia stato preso in considerazione anche dall'Unione Europea, la quale sostiene come compito del contesto educativo sia quello di fornire le competenze necessarie agli studenti per affrontare al meglio il proprio futuro lavorativo [Progetto Tuning, UE, 2000]; il contesto dell'education appare, infatti, necessario per incentivare lo sviluppo delle competenze emotive, sociali e cognitive e per fornire agli studenti la possibilità di uno sviluppo psicologico personale in termini di capacità intrapersonali ed interpersonali [Jaeger, 2003].

Il duplice obiettivo della presente tesi è quello di fornire, da un lato, una fotografia dello stadio di sviluppo della letteratura scientifica sul tema della valutazione delle competenze nel contesto dell'High education, a fronte delle ancora limitate ricerche condotte in questo ambito; dall'altro, quello di analizzare e discutere i dati rilevati e i risultati ottenuti da un'indagine empirica condotta dall'Università Cà Foscari e orientata allo sviluppo delle competenze trasversali su un campione di studenti frequentanti alcune scuole superiori di Mestre-Venezia.

Il punto di partenza del lavoro si concentra sull'attuale criticità riconosciuta alle competenze di tipo trasversale e, in particolare, a quelle facenti capo all'Intelligenza Emotiva, in quanto capaci di predire un'efficace performance lavorativa individuale, di gruppo e organizzativa. Viene, in particolar modo, posta l'attenzione, nel primo capitolo, sul modello delle Competenze Comportamentali di Boyatzis, in quanto, tra quelli presi in considerazione, risulta quello maggiormente rilevante e idoneo per i fini che si prefigge l'indagine empirica presentata nel terzo e quarto capitolo. Il modello si basa, infatti, sulla considerazione dell'Intelligenza Emotiva in termini di competenze spiegate attraverso dei comportamenti che, grazie a questo tipo di approccio, possono essere monitorate, valutate e soprattutto migliorate tramite un percorso di apprendimento che Boyatzis definisce "processo di cambiamento intenzionale", basato sulla presa di consapevolezza dei propri comportamenti e sulla definizione di un piano orientato all'apprendimento auto-diretto e al cambiamento individuale.

Nel secondo capitolo è stata esaminata una rassegna bibliografica sul tema della valutazione delle competenze nel contesto delle High School, realizzata attraverso la raccolta e l'analisi della letteratura scientifica focalizzata sull'argomento. La rassegna è composta da 74 articoli, contenuti in 35 journals, che hanno come oggetto la misurazione delle competenze nel contesto dell'High education. Dall'analisi è emerso come la maggior parte delle ricerche sia stata condotta nel continente europeo (n=40) e come la proliferazione di studi sull'argomento sia relativamente recente, in quanto il numero più consistente di ricerche si concentra dal 2004 ad oggi.

L'elaborazione delle ricerche ha evidenziato come lo strumento di rilevazione dei dati maggiormente utilizzato sia il questionario, cui ricorre il 95,95% degli studi e come le competenze oggetto di valutazione siano principalmente competenze emotive e sociali (n=65), legate in particolare alla misurazione dell'Intelligenza Emotiva (n=43). Tra gli strumenti di misurazione dell'EI maggiormente utilizzati rientrano l'EQ-i di Bar-On, il MSCEIT di Mayer e Salovey e alcune varianti dello strumento di Shutte *et al*. È riscontrato, tuttavia, come la maggior parte delle ricerche ricorra a misure di tipo self-report che misurano l'Intelligenza Emotiva nella sua accezione di Trait EI.

In relazione alle variabili misurate, qualificate come variabili in grado di giustificare il possesso e lo sviluppo delle competenze individuali (variabili di input), oppure come fattori sui quali le competenze generano dei risultati (variabili di output) è stato evidenziato nel primo caso come quelle che compaiono con maggior frequenza siano relative al genere sessuale, all'età e fattori socio-demografici e all'attuazione di programmi educativi finalizzati all'apprendimento delle competenze emotive; nel secondo caso, invece, le variabili che ricorrono maggiormente nella rassegna sono relative alla performance scolastica individuale e alla condizione fisica degli studenti (stress, ansia, depressione, salute mentale).

L'analisi condotta ha fatto emergere come il genere sessuale abbia un impatto sul possesso di determinate competenze emotive e sociali e come la realizzazione di programmi educativi costruiti e strutturati ad hoc abbiano innescato effetti positivi sullo sviluppo delle competenze degli studenti coinvolti. In relazione alla natura del rapporto tra competenze emotive e performance scolastica, misurata principalmente tramite il GPA, è emerso come il dibattito sia ancora aperto, in quanto diversi autori possiedono opinioni contrastanti sulla relazione tra le due variabili in oggetto. Le ricerche hanno, inoltre, evidenziato effetti positivi di un elevato livello di Intelligenza Emotiva sulla salute mentale degli studenti di scuola superiore e una significativa relazione positiva è stata individuata tra possesso di alti livelli di competenze emotive e sociali, partecipazione attiva in classe e disponibilità all'aiuto verso gli altri coetanei. Due studi sottolineano, inoltre, l'esistenza di una relazione tra EI e bullismo. La rassegna evidenzia anche alcuni limiti inerenti agli studi empirici

individuati, primo fra tutti quello relativo allo strumento utilizzato (n=30), che fa riferimento all'utilizzo di strumenti di auto-valutazione, al ricorso a una sola tipologia di strumenti di valutazione, oppure all'uso di uno strumento in grado di misurare l'EI in modo parziale. Il secondo limite riscontrato è relativo alle variabili coinvolte (n=27), tra cui rientrano l'influenza di altri fattori non presi in considerazione dallo studio, l'impossibilità di stabilire relazioni di causalità tra le variabili o la presenza di variabili di output troppo generiche o non adatte/descrittive. Un'altra categoria di limiti evidenziata è relativa al disegno della ricerca (n=26); rientrano in questo gruppo, ad esempio, la scarsa possibilità di generalizzare i risultati ottenuti, il raggiungimento parziale degli obiettivi dello studio o la necessità di validare i risultati ottenuti, nonché la scarsa confrontabilità tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Altri limiti sono relativi alla formazione del campione (dimensioni troppo ridotte, elevata omogeneità, campione non rappresentativo), alla raccolta dei dati (sperimentazione troppo breve, dati incompleti o raccolti in un solo istante temporale, bassa affidabilità,..) e al metodo di rilevazione statistica utilizzato (carenze metodologiche o analisi della sola correlazione).

Dalla ricerca bibliografica effettuata è emersa una ancora limitata presenza di studi relativi all'utilizzo di particolari metodologie esperienziali orientate all'apprendimento delle competenze trasversali nell'high school. Poiché si ritiene che tali tecniche siano determinanti per lo sviluppo di comportamenti riconducibili alle singole competenze, il terzo e il quarto capitolo del presente lavoro sono stati interamente dedicati alla valutazione dell'impatto che una metodologia didattica esperienziale può avere sulle competenze trasversali degli studenti delle scuole superiori.

Nel terzo capitolo, in particolare, è stato illustrato e descritto il progetto sperimentale "Sport, natura e storia: palestra di competenze" realizzato dall'Università Cà Foscari con Up Sport Veneto e la CCIAA di Venezia e finalizzato ad integrare lo sviluppo di un insieme di competenze trasversali nell'ambito di un'esperienza didattica di carattere sportivo. Il progetto ha visto la partecipazione di un campione di 175 studenti di 5 istituti superiori di Mestre e di alcuni dei loro docenti. Come sottolineato il modello teorico di riferimento per l'identificazione delle competenze trasversali è quello di Boyatzis (2009), che prevede la misurazione delle competenze sulla base dei comportamenti adottati dallo studente.

L'obiettivo principale del quarto e ultimo capitolo è stato quello di offrire un contributo sul tema del *development* e dell'*assessment* delle competenze trasversali in ambito High education, attraverso l'elaborazione dei dati e la discussione dei risultati ottenuti dalla realizzazione del progetto sopracitato, nel periodo compreso tra marzo e giugno 2014. La raccolta dei dati ha previsto la compilazione di un questionario di auto-valutazione da parte degli studenti relativo a 12 competenze trasversali compilato all'inizio e alla fine delle attività sperimentali e la

somministrazione dello stesso questionario di etero-valutazione ad alcuni docenti, affinchè esprimessero una valutazione sul livello posseduto da ciascuno dei loro studenti delle competenze trasversali interessate dalla sperimentazione. Lo scopo prefissato è stato quello di verificare se e in che misura l'attività sportiva sperimentale abbia impattato su ciascuna delle 12 competenze trasversali coinvolte, generando una variazione pre-post sperimentazione del livello medio di ciascuna competenza posseduto dagli studenti.

Il confronto delle auto-valutazioni iniziali e finali ha messo in evidenza come 9 competenze su 12 (Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Adattabilità, Ottimismo, Consapevolezza culturale, Gestione dei conflitti, Persuasione, Lavoro in team e Riconoscimento di schemi) abbiano presentato un miglioramento significativo a seguito della partecipazione degli studenti al laboratorio sportivo previsto dal progetto. Tra queste la competenza ad aver beneficiato dello sviluppo maggiore è l'Autocontrollo. L'elaborazione dei dati ha poi permesso di verificare come i migliori risultati, in termini di aumento pre-post sperimentazione del livello medio delle competenze, siano stati ottenuti relativamente al genere femminile, in relazione a tutte le competenze oggetto di valutazione.

L'analisi delle etero-valutazioni dei docenti ha, invece, evidenziato uno sviluppo rilevante per 7 competenze trasversali (Consapevolezza di sé, Autocontrollo, Orientamento al risultato, Adattabilità, Ottimismo, Persuasione e Riconoscimento di schemi) e l'aumento maggiormente significativo relativo, anche in questo caso, alla competenza Autocontrollo. Come già ottenuto dall'elaborazione delle auto-valutazioni, anche dall'analisi delle etero-valutazioni per le studentesse sono stati riscontrati migliori risultati relativamente all'aumento del livello medio di tutte e 12 le competenze trasversali, rispetto agli studenti maschi.

È stato, inoltre, riscontrato come le risposte ai questionari fornite in sede di auto ed etero-valutazione iniziale (marzo 2014) siano, nel complesso, tra loro coerenti, ad indicare che studenti e insegnanti hanno valutato le singole competenze in maniera simile; lo stesso risultato è stato ottenuto dall'elaborazione delle auto ed etero-valutazioni finali (giugno 2014). Quanto emerso è stato appurato anche relativamente al genere femminile e a quello maschile, evidenziando come, anche in questi due casi, le valutazioni non si differenzino significativamente, ossia le risposte fornite da studenti e docenti si siano rivelate complessivamente coerenti.

Alla luce di quanto emerso, il presente lavoro di tesi può fornire da spunto per ulteriori ricerche: in primo luogo sarebbe opportuno approfondire maggiormente la relazione tra competenze emotive e performance scolastica, in modo da comprendere più chiaramente come intervenire sulla didattica e come strutturare i possibili interventi educativi e formativi; in secondo luogo, le ricerche potrebbero concentrarsi sugli effetti delle competenze emotive in relazione al fenomeno del bullismo, con l'obiettivo di indagare il tipo di relazione che sottende le due variabili e individuare,

di conseguenza, delle metodologie educative che possano ridurre la proliferazione degli atti di bullismo tra gli studenti di scuola superiore. Relativamente all'indagine empirica analizzata, sarebbe auspicabile procedere ad una valutazione delle competenze in un tempo successivo, in modo da monitorare il mantenimento dei risultati e il loro sviluppo nel tempo; infine, si potrebbe prendere in considerazione un campione più ampio, allo scopo di consentire una maggiore generalizzabilità dei risultati e una più approfondita elaborazione statistica.

Nel complesso i risultati ottenuti dall'indagine empirica sono promettenti e si ritiene che la metodologia didattica esperienziale sperimentata rappresenti un valido strumento educativo, finalizzato allo sviluppo e alla valutazione delle competenze trasversali e che, inoltre, tale metodologia possa assumere valenza di *best practice* per il potenziamento di tali competenze non solo nell'ambito della scuola superiore ma anche in altri contesti.

Appurati questi risultati c'è da chiedersi se, oltre alla realizzazione di un'esperienza di carattere sportivo, possano essere progettate e studiate anche ulteriori metodologie esperienziali da applicare al contesto delle scuole superiori, affinchè queste possano divenire strumenti innovativi e utili per lo sviluppo, l'apprendimento e la valutazione delle competenze trasversali negli studenti.

Alla luce di quanto affermato assume centralità il ruolo degli insegnanti: è importante, in questo senso, creare in loro consapevolezza della rilevanza che tali tecniche di esperienza possono assumere per il potenziamento delle competenze dei ragazzi, affinchè i docenti possano comprendere al meglio come calare questo tipo di attività esperienziali nella quotidianità della vita di classe, considerando centrale lo sviluppo delle competenze trasversali all'interno dei percorsi didattici formativi.

APPENDICE A1 - DATASET ARTICOLI *Campione*

ID	JOURNAL	TITOLO ARTICOLO	AUTORI	ANNO	LUOGO	UNITA' STATISTICA	MASCHI	FEMMINE
1	Asian Journal of Psychiatry	Relationship of Emotional Intelligence with Optimism and Academic Achievement among High School Students	Sahar, Tariq	2011	Pakistan	50	25	25
2	British Journal of Developmental Psychology	Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence	Mavroveli, Petrides, Rieffe, Bakker	2007	Olanda	282	146	136
3	Children and Youth Services Review	Relationship between type of placement and competencies and problem behavior of adolescents in long-term foster care	Marinkovic e Backovic	2006	Serbia	41	22	19
4	Comprehensive Psychiatry	The prevalence of alexithymia and its relationship with Youth Self-Report problem scales among Finnish adolescents	Honkalampi, Tolmunenc, Hintikkad, Rissanena, Kylmäe, Laukkanenc	2009	Finlandia	3.936	1801	2135
5	Computers in Human Behavior	MMORPGS and cognitive performance: A study with 1280 Brazilian high school students	Campello de Souza, Xavier de Lima e Silva, Roazzi	2010	Brasile	1.280	622	658
6	Cyber Psychology & Behavior	Internet Use, Social Skills, and Adjustment	Engelberg, Sjöberg	2004	Svezia	41	21	20
7	Eur J Psychol Educ	Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study	Salguero, Palomera, Fernández-Berrocal	2012	Spagna	358	179	179
8	European Child & Adolescent Psychiatry	Self-reported competencies and problems among Swedish adolescents: a normative study of the YSR	Broberg, Ekeroth, Gustafsson, Hansson, Hägglöf, Ivarsson, Larsson	2001	Svezia	2.522	1.222	1.274
9	European Child & Adolescent Psychiatry	Self-reported behavioural/emotional problems in Norwegian adolescents from multiethnic areas	Heyerdahl, Kvernmo,Wichstrøm	2004	Norvegia	2.647	1.252	1.395

10	European Psychiatry	Investigation the relationship between test anxiety and emotional intelligence (EQ) in boys and girls of high schools of tehran city	Farahati, Mahdavian, Agahi	2011	Iran	200	100	100
11	Great Lakes Herald Journal	Assessment of Emotional Intelligence: The Role of Self-Other Agreement	Zubin, Premarajan, Shukla	2008	India	56	14	42
12	Human Relation	Relationship among Emotional Intelligence, Parental Involvement and Academic Achievement of Secondary School Students in Ibadan, Nigeria	Oyesojl, Adeyinka, Adedeji	2007	Nigeria	500	250	250
13	Intelligence	Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure	Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, Roberts	2005	Israele	208	107	101
14	Intelligence	Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria?	Amelang, Steinmayr	2006	Germania	227	82	145
15	International Journal of Clinical and Health Psychology	Emotional intelligence and depressed mood in adolescence: A multilevel approach	Balluerka, Aritzeta, Gorostiaga, Gartzia, Soroa	2013	Spagna	2.182	1.055	1.127
16	International Journal of Educational Development	Transition from high school to higher education and work in korea, from the competency-based education perspective	Jang e Kim	2004	Corea	227	95	132
17	International Online Journal of Educational Sciences	The Relationship between Emotional Intelligence Levels and Academic Achievement	Yüksel, Geban	2014	Turchia	150	146	4
18	Investigación Educativa	Emotional Intelligence in relation to achievement of competence in the area of social development, of the curriculum for school students in 5th grade of high school in Puerto Maldonado	Moscoso	2009	Perù	307	N/A	N/A
19	Journal of Adolescence	Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents	Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka	2013	Spagna	590	269	321

20	Journal of Adolescence	The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability EI	Davis, Humphrey	2012b	UK	772	403	369
21	Journal of Adolescence	Brief report: Associations between adolescent girls' social-emotional intelligence and violence perpetration	Gower, Shlafer, Polan, McRee, McMorris, Pettingell, Sieving	2014	USA	253	0	253
22	Journal of Adolescence	Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?	Jolliffe, Farrington	2011	UK	720	376	344
23	Journal of Adolescence	Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents	Lomas, Stough, Hansen, Downey	2012	Australia	68	31	37
24	Journal of Adolescence	Embeddedness and empathy: How the social network shapes adolescents' social understanding	Wölfer, Cortina, Baumert	2012	Germania	3.159	1.390	1.769
25	Journal of Adolescence	The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study	Ciarrochi, Heaven, Supavadeeprasit	2008	Australia	667	N/A	N/A
26	Journal of Adolescence	Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending	Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger, Dennison	2001	Australia	15	15	0
27	Journal of Adolescence	Social skills and depressive symptoms across adolescence: Social support as a mediator in girls versus boys	Nilsen, Karevold, Røysamb, Gustavson, Mathiesen	2013	Norvegia	1.397	610	787
28	Journal of Adolescence	Delinquency in male adolescents: The role of alexithymia and family structure	Zimmermann	2006	Svizzera	82	82	0
29	Journal of Adolescent Health	Psychosocial aspects of health in adolescence: the influence of gender, and general self-concept	Räty, Larsson, Söderfeldt, Wilde Larsson	2005	Svezia	282	124	158
30	Journal of Adolescent Health	Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health	Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, FernÂndez-Berrocal, Balluerka	2012	Spagna	479	227	252

31	Journal of Adolescent Health	Preventing Youth Problem Behaviors and Enhancing Physical Health by Promoting Core Competencies	Kim, Guerra, Williams	2008	USA	14.010	N/A	N/A
32	Journal of Affective Disorders	Alexithymia is associated with anxiety among adolescents	Karukivi, Hautala, Kaleva, Haapasalo-Pesu, Liuksila, Joukamaa, Saarijärvi	2010	Finlandia	935	243	692
33	Journal of Applied Developmental Psychology	Longitudinal effects of media violence on aggression and empathy among German adolescents	Krahé, Möller	2010	Germania	1.237	600	637
34	Journal of Career Assessment	The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Styles Among Italian High School Students	Di Fabio e Kenny	2012	Italia	206	86	120
35	Journal of Personality Assessment	Perceived Competence: A Common Core for Self-Efficacy and Self-Concept?	Huges, Galbraith, White	2011	UK	778	342	436
36	Journal of Psychosomatic Research	Epidemiology of alexithymia among adolescents	Joukamaa, Taanila, Miettunenc, Karvonenc, Koskinend, Veijola	2007	Finlandia	6.000	N/A	N/A
37	Journal of Vocational Behavior	The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education	Kuijpers, Meijers, Gundy	2011	Paesi Bassi	3.499	1.931	1.568
38	Leadership Quarterly	Development and effects of transormational leadership in adolescents	Zacharatos, Barling, Kelloway	2000	Canada	112	25	87
39	Learning and Individual Differences	Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics	McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham, Vince	2014	UK	452	188	264
40	Learning and Individual Differences	Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study	Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, Whiteley	2012	UK	413	199	214
41	Management, Knowledge and Learning	Assessing the emotional intelligence of Sri Lankan High School Students: a case study	Chandana, Ishanthi	2012	Sri Lanka	90	45	45

42	Parenting Style and Adolescent Adjustment	Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents From Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families	Lamborn, Mounts	1990	USA	10.000	N/A	N/A
43	Personality and Individual Differences	Personality and school performance: Incremental validity of self-and peer-ratings over intelligence	Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks	2006	Croazia	255	88	167
44	Personality and Individual Differences	An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence?	Di Fabio e Palazzeschi	2009	Italia	124	34	90
45	Personality and Individual Differences	Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence	Leeson, Ciarrochi, Heaven	2008	Australia	639	316	323
46	Personality and Individual Differences	Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?	Parker, Creque Sr., Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond e Hogan	2004	USA (Alabama)	667	304	363
47	Personality and Individual Differences	Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university	Parker, Marjorie, Hogan, Eastabrook, Oke, Wood	2006	Canada	1.270	368	902
48	Personality and Individual Differences	Problem gambling in adolescence: Relationships with internet misuse, gaming abuse and emotional intelligence	Parker, Taylor, Eastabrook, Schell, Wood	2008	Canada	667	249	418
49	Personality and Individual Differences	The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school	Petrides, Frederickson, Furnham	2004	UK	650	338	312
50	Personality and Individual Differences	Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents	Siu	2009	Cina	325	167	158
51	Personality and Individual Differences	High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior	Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano, Cole	2013	Italia	174	87	87
52	Personality and Individual Differences	Emotional intelligence and leadership in adolescents	Charbonneau, Nicol	2002	Canada	191	110	81

53	Personality and Individual Differences	Measuring emotional intelligence in adolescence	Ciarrocchi, Chan, Bajgar	2001	Australia	131	73	58
54	Personality and Individual Differences	Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability	Davis, Humphrey	2012a	UK	510	240	270
55	Personality and Individual Differences	Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents	Extremera, Duràn, Rey	2007	Spagna	498	202	296
56	Personality and Individual Differences	The development of an adolescent measure of EI	Luebbers, Downey, Stough	2007	Australia	87 1.002	49 274	38 728
57	Personality and Individual Differences	Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university	Parker, Summerfeldt, Hogan, Majeski	2004	Canada	372	78	294
58	Personality and Individual Differences	Emotional intelligence and depression: The moderator role of gender	Salguero, Extremera, Fernández-Berrocal	2012	Spagna	620	280	340
59	Personality and Individual Differences	Emotional competencies and maladjustment in Singaporean adolescents	Wong, Ang	2007	Singapore	271	149	122
60	Personality and Individual Differences	Alexithymia and academic success: examining the transition from high school to university	Parker, Austin, Hogan, Wood, Bond	2005	Canada	707	151	556
61	Procedia - Social and Behavioral Sciences	The study of relation between emotional intelligence and students' accademic achievement of High Schools in Tehran city	Joibari e Mohammadtaheri	2011	Iran	380	200	180
62	Procedia - Social and Behavioral Sciences	Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students	Maryam, Mohamadi, Davoudb, Ghiasvand, Zahrac, Bahrami, Somayehd	2011	Iran	160	N/A	N/A
63	Procedia - Social and Behavioral Sciences	Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students	Yazici, Seyis, Altun	2011	Turchia	407	171	236

64	Procedia - Social and Behavioral Sciences	Comparative study on the development of emotional intelligence of institutionalized adolescents and teenagers in the family	Raluca Matei, Dumitrescub	2012	Romania	102	N/A	N/A
65	Procedia - Social and Behavioral Sciences	The impact of digital story-telling on trait Emotional Intelligence (EI) amongst adolescents in South Africa - a case study	Pieterse, Quilling	2011	Sud Africa	100	N/A	N/A
66	Procedia - Social and Behavioral Sciences	Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students	Khajehpour	2011	Iran	300	150	150
67	Procedia - Social and Behavioral Sciences	Adolescents' emotional intelligence and parental styles	Nãstasã, Sala	2012	Romania	90	30	60
68	Psicothema	Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students	Márquez, Martín, Brackett	2006	Spagna	77	39	38
69	Psicothema	Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR	Sandoval, Lemos, Vallejo	2006	Spagna	2.822	1.308	1.514
70	Psicothema	Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences	Extremera, Fernández-Berrocal, Salovey	2006	Spagna	946	426	520
71	Psychological Assessment	Psychometric characteristics of the Emotional Quotient Inventory, Youth Version, Short Form, in Hungarian high school students	Kun, Urbán, Paksi, Csóbor, Oláh, Demetrovics	2012	Ungheria	2.380	1.140	1.240
72	Psychological Science	Increases in Positive Self-Views Among High School Students. Birth-Cohort Changes in Anticipated Performance Self-Satisfaction, Self-Liking, and Self-Competence	Twenge, Campbell	2008	USA	15.000	N/A	N/A
73	Social Psychology of Education	Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support	Paulsen, Bru, Murberg	2006	Norvegia	481	241	240
74	Theory Into Practice	Coping Competencies: What to Teach and When	Frydenberg	2004	Italia Australia	83 323	39 N/A	44 N/A

APPENDICE A2 - DATASET ARTICOLI *Strumenti, modello e variabili*

ID	STRUMENTO DI RILEVAZIONE	COSA VIENE MISURATO	MODELLO DI COMPETENZE	VARIABILI DI INPUT	VARIABILI DI OUTPUT
1	questionario di auto-valutazione	intelligenza emotiva	EI: Schutte self-report emotional intelligence test (SSEIT; Shutte et al., 1998)	N/A	ottimismo, successo scolastico
2	questionario	intelligenza emotiva	EI: Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue-ASF; Petrides, Sangareau, Furnham, Frederickson, 2006)	N/A	reazione a situazioni stressanti, depressione, disturbi somatici, ruolo all'interno della classe
3	questionario di auto-valutazione	competenze sociali, problemi comportamentali e emozionali	Youth Self-Report (YSR; Achenbach, 1991)	casi di adozione o di affidamento a case-famiglia	N/A
4	questionari strutturati di auto-valutazione	competenze sociali, alessitimia	Youth Self-Report (YSR; Achenbach, 1991) Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) 20-item	genere	depressione
5	questionari e interviste	impatto dei giochi di ruolo sulle abilità cognitive	modello ad hoc	Massive Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs)	successo scolastico
6	questionario, osservazione di espressioni facciali, riconoscimento emozioni in episodi sociali	intelligenza emotiva, skills interpersonali, personalità	EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) personalità: The Big Five Inventory	N/A	utilizzo di Internet
7	questionario	relazione tra intelligenza emotiva (attenzione alle emozioni, chiarezza emotiva, riparo dalle emozioni) e adattamento psicologico	TMMS Trait Meta-Mood Scale for Adolescents (Salovey et al. 1995)	N/A	salute mentale e psicologica
8	questionario di auto-valutazione	competenze sociali	Youth Self-Report (YSR; Achenbach, 1991)	N/A	problemi comportamentali e emozionali
9	questionario di auto-valutazione	competenze sociali	Youth Self-Report (YSR; Achenbach, 1991)	età, status economico e luogo di residenza	N/A
10	questionario	intelligenza emotiva	EI: EQ-i (Bar-On, 1997)	ansia	N/A

11	questionario	intelligenza emotiva	WLEIS (Wang and Law Emotional Intelligence Scale)	N/A	atteggiamento disponibile
12	questionario di auto-valutazione	intelligenza emotiva	EI: Schutte self-report emotional intelligence test (SSEIT; Shutte et al., 1998)	N/A	successo scolastico
13	questionari	intelligenza emotiva	EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0 EI: Schutte self-report inventory (SSRI; Shutte et al., 1998)	N/A	successo scolastico
14	questionario e capacità di riconoscere le emozioni negli altri (12 situazioni reali)	validità incrementale dell'EI nella spiegazione del rendimento scolastico rispetto a personalità e intelligenza cognitiva	EI: Trait-Meta-Mood Scale (TMMS; Otto, Döring-Seipel, Grebe, Lantermann, 2001) EI: Test of Emotional Intelligence (TEMINT; Schmidt-Atzert, Bühner, 2002)	genere	successo scolastico
15	questionari di auto-valutazione	rapporto tra intelligenza emotiva e umore depresso	EI: TMMS-23 Short Version of the Trait Meta-Mood Scale for Adolescents (Salguero, Fernàndez-Berrocal, Balluerka e Aritzeta, 2010) EI: G-TMMS The Basque Group Trait Meta-Mood Scale Aritzeta et al., 2013)	N/A	influenza dell'EI sull'umore depresso
16	intervista con domande strutturate	incidenza delle "generic capabilities" sulle aspettative di vita accademica, lavorativa e privata futura: reading skill, writing skill, verbal skill, skills to deal with customers, information skill, foreign language, math skill, computer skill, technical skill, cooperation, adaptability, friendship, problem solving skill, good habits, learning ability	strumento ad hoc	N/A	contributo dell'high school education allo sviluppo delle "generic capabilities"
17	questionario	intelligenza emotiva	EI: EQ-i (Bar-On, 1997)	N/A	performance scolastica in fisica, chimica, biologia e matematica
18	questionario (130 items)	intelligenza emotiva	EI: EQ-i (Bar-On, 1997)	N/A	rendimento scolastico nella materia Scienze Sociali (valutazione di fine anno scolastico 2005)

19	questionario di auto-valutazione	impatto di un EI training program sull'empatia (competenza sociale) e sull'aggressività	The Spanish version of the Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis,1983)	EI training: the INTEMO program (Ruíz-Aranda et al., 2013)	empatia, aggressività
20	questionari	intelligenza emotiva	EI: Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue; Petrides, 2009) EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version: Research Edition (MSCEIT-YVR)	N/A	capacità di fronteggiare eventi stressanti e salute mentale
21	questionario	impatto di tre dimensioni dell'EI (gestione dello stress, capacità interpersonali e intrapersonali) sull'aggressività e sulla violenza fisica	EI: EQ-i Youth Version (EQ-i: YV; Bar-On e Parker, 2000)	genere femminile	propensione all'aggressività e alla violenza fisica
22	questionario	empatia (competenza sociale)	Basic Empathy Scale (BES; Jolliffe, Farrington, 2006)	genere, impulsività	bullismo
23	questionari	relazione tra intelligenza emotiva e bullismo	EI: Adolescent Swinburne University Emotional Intelligence Test (Adolescent SUEIT) (Luebbers, Downey, Stough, 2007)	N/A	bullismo
24	questionario strutturato	empatia (competenza sociale)	Davis's Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1983)	genere	coinvolgimento all'interno del gruppo classe e comportamento socialmente competente
25	questionario	competenze emotive	Toronto Alexithymia Scale (TAS; Bagby, Parker et al., 1994; Bagby, Taylor et al., 1994)	N/A	sostegno sociale, esperienze emotive
26	questionari	intelligenza emotiva, alessitimia, empatia	EI: TMMS Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al. 1995) alessitimia: Toronto Alexithymia Scale Revised (TAS-R; Bagby, Parker and Taylor, 1994) empatia: Davis's Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1983)	N/A	reati a sfondo sessuale
27	questionario di auto-valutazione (24 items)	competenze sociali	Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1988)	genere	depressione

28	questionario di auto-valutazione	alessitimia (mancanza di competenze emotive ed emozionali)	Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) 20-item	N/A	delinquenza
29	questionari	competenze sociali e altri aspetti psicosociali	Youth Self-Report (YSR; Achenbach, 1991)	genere	N/A
30	osservazione diretta dei comportamenti da parte di esperti, lavori di gruppo, giochi di ruolo, attività artistiche, attività di riflessione, visione di filmati	impatto di un EI educational program sulla salute mentale	Ad hoc, basato sul modello di abilità di Mayer e Salovey (1997)	EI training: programma educativo	salute mentale
31	questionario	core competencies (positive sense of self, selfcontrol, decision making, and social connectedness)	modello ad hoc predisposto nell'ambito del National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health)	N/A	problemi comportamentali e salute fisica
32	questionario di auto-valutazione	alessitimia (mancanza di competenze emotive ed emozionali)	Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) 20-item	N/A	ansia
33	questionario	empatia (competenza sociale)	Basic Empathy Scale (BES; Jolliffe, Farrington, 2006)	uso della violenza veicolata attraverso i media	empatia, performance scolastica
34	questionari	intelligenza emotiva	EI: EQ-i (Bar-On, 1997) EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	N/A	stili decisionali
35	questionari di auto-valutazione (57 items e 40 items)	competenze varie legate all'auto-efficacia e competenze legate al concetto di sé	auto-efficacia: Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE; Bandura, 1990) concetto di sé: Harter's Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA; Harter, 1988)	confronto tra i due strumenti di misurazione	
36	questionario di auto-valutazione	alessitimia (mancanza di competenze emotive ed emozionali)	Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) 20-item	genere, fattori sociodemografici	N/A
37	questionario di auto-valutazione (88 items) e interviste	competenze professionali	strumento ad hoc costruito sulla base dei questionari di Kuijpers and Scheerens (2006) e di Kuijpers, Schyns, and Scheerens (2006)	ambiente/contesto di apprendimento	N/A

38	questionario	leadership ispiratrice (competenza sociale)	Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Bass e Avolio, 1995)	genere	N/A
39	questionari	impatto dell'auto-efficacia e della personalità sulla motivazione intrinseca (derivante da interesse, curiosità) e estrinseca (derivante da fattori esterni: premio, riconoscimento) allo studio	Motivazione:Academic Motivation Questionnaire (Lepper et al., 2005) Auto-efficacia: General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995)	genere, età, status socio-economico	N/A
40	questionari	intelligenza emotiva	EI: EQ-i Youth Version (EQ-i: YV; Bar-On e Parker, 2000) EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version (MSCEIT-YVR; Mayer, Salovey, Caruso, 1995)	N/A	successo scolastico
41	questionario di auto-valutazione (70 items)	intelligenza emotiva	EI: Genos EI Self-Report Inventory (Genos EI; Gignac, 2010)	genere, indirizzo scolastico scelto	N/A
42	questionari di auto-valutazione	competenze sociali	The Adolescent Self-Perception Profile (Harter, 1982) Greenberger's Psychosocial Maturity Inventory (Greenberger, et al.,1974)	stili genitoriali: indulgente, autoritario, autorevole, disimpegnato	N/A
43	questionario e test	competenze cognitive	The fourth sub-test of the Multifactor Test Battery – MFBT (Tarbuk, 1977), The Surface Development Test – Vz 3 (French, Ekstrom, Price, 1963)	personalità	successo scolastico
44	questionario	intelligenza emotiva, intelligenza fluida e tratti di personalità	EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) EI: EQ-i (Bar-On, 1997)	N/A	successo scolastico
45	test numerico e verbale standardizzato e questionari	competenze legate al "positive thinking", abilità cognitive	Children's Hope Scale (Snyder, Rand e Sigmon, 2002), Rosenberg's (1979) self-esteem scale Children's attributional style questionnaire (CASQ; Thompson, Kaslow,Weiss e Nolen-Hoeksema, 1998)	N/A	successo scolastico
46	questionario	intelligenza emotiva	EI: EQ-i Youth Version (EQ-i:YV; Bar-On e Parker, 2000)	N/A	successo scolastico
47	questionario	intelligenza emotiva	EI: EQ-i Short (EQ-i:Short; Bar-On, 2002)	N/A	continuazione degli studi dopo la scuola superiore

48	questionario	intelligenza emotiva	EI: EQ-i Youth Version (EQ-i: YV; Bar-On e Parker, 2000)	N/A	gioco d'azzardo, utilizzo di Internet, video game playing
49	questionario	intelligenza emotiva	EI: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides e Furnham, 2004)	capacità cognitive	successo scolastico e comportamenti devianti
50	questionari	intelligenza emotiva	EI: Schutte self-report inventory (SSRI; Shutte et al., 1998)	N/A	rapporto tra EI, internalizzazione e esternalizzazione di problemi comportamentali
51	questionario	empatia (competenza sociale)	Interpersonal Reactivity Index (IRI, Albiero, Ingoglia, Lo Coco, 2006; Davis, 1980)	N/A	propensione all'aiuto degli altri
52	questionari (auto-valutazione e dei pari)	intelligenza emotiva intrapersonale e interpersonale, empatia	EI intrapersonale: Schutte self-report inventory (SSRI; Shutte et al., 1998) EI interpersonale: Weisinger (1998) empatia: Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980)	3-week military training camp	proprietà psicometriche degli strumenti nel contesto high school e rapporto con la leadership
53	questionario	intelligenza emotiva	EI: Schutte self-report inventory (SSRI; Shutte et al., 1998)	proprietà psicometriche dello strumento	impatto dell'EI sul genere, sulla capacità di identificazione delle emozioni dall'espressione, sulla soddisfazione della vita sociale e sull'umore
54	questionari	intelligenza emotiva, personalità e abilità cognitive	EI: Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue; Petrides, 2009) EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version: Research Edition (MSCEIT-YVR) personalità: The Big Five Inventory-Adolescent Form (BFI-44-A; John, Donahue e Kentle, 1991) abilità cognitive: Key Stage 2 average points scores (APS) reflecting academic attainment in English, Maths and Science	N/A	salute mentale
55	questionario di auto-valutazione	intelligenza emotiva	EI: TMMS Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al. 1995)	N/A	soddisfazione nella vita, stress, atteggiamento ottimista/pessimista

56	questionario di auto-valutazione	intelligenza emotiva (2 studi)	EI: Swinburne University Emotional Intelligence Test (Adolescent SUEIT; Palmer and Stough 2001)	valutazione proprietà psicometriche dello strumento per una sua applicazione al contesto high school	
57	questionario	competenze sociali ed emotive	EI: EQ-i Short (EQ-i:Short; Bar-On, 2002)	N/A	successo scolastico
58	questionario	intelligenza emotiva	EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0	genere	depressione
59	questionario (24 items)	intelligenza emotiva	EI: EQ-i Youth Version (EQ-i: YV; Bar-On e Parker, 2000)	N/A	capacità di adattamento e di gestione dello stress
60	questionario di auto-valutazione	alessitimia (mancanza di competenze emotive ed emozionali)	Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) 20-item	N/A	performance scolastica
61	questionario	intelligenza emotiva (self-motivation, self-awareness, self-regulation, social consciousness, social skills)	EI: Cyber Sharing emotional intelligence questionnaire (Mansouri, 2001)	genere	successo scolastico
62	osservazione diretta dei comportamenti	core skills	modello ad hoc sviluppato dal WHO, 1997	Life Skills Program riguardante le seguenti skills: self-awareness, empathy, effective relationship, coping stress, emotional management, problem solving, decision making, creative thought, critical thinking	stima di sé
63	questionario	intelligenza emotiva e auto-efficacia	EI: The Emotional Intelligence Questionnaire (Ergin, 2000) Auto-efficacia: The Self-Efficacy Beliefs Scale (Gözüm e Aksayan, 1999)	N/A	perfomance scolastica
64	questionario	intelligenza emotiva	EI: Geis - general emotional intelligence scale (Mehrabian, 2001)	situazione familiare	N/A
65	questionario (33 items)	intelligenza emotiva	EI: Schutte self-report emotional intelligence test (SSEIT; Shutte et al., 1998)	uso del Web 2.0	N/A
66	questionario (33 items)	intelligenza emotiva	EI: Schutte self-report inventory (SSRI; Shutte et al., 1998)	N/A	successo scolastico

67	questionari	intelligenza emotiva	EI: Schutte self-report emotional intelligence test (SSEIT; Shutte et al., 1998) Battery of Emotional Intelligence Profile – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	stili genitoriali: autoritario, permissivo, democratico, negligente, dittatoriale	N/A
68	questionari	intelligenza emotiva, tratti di personalità, general intelligence, competenze sociali	EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0 - Spanish version Personalità: Big Five Questionnaire (BFQ; Caprara, Barbanelli e Borgogni, 1993) General intelligence: General Intelligence Test (IGF-5r; Yuste, 2002) Competenze sociali: Social-Cognitive Attitudes and Strategies (AECS; Moraleda, González e García-Gallo, 1998)	N/A	successo scolastico
69	questionario di auto-valutazione	competenze sociali, problemi comportamentali e emozionali	Youth Self-Report (YSR; Achenbach, 1991)	genere, età	N/A
70	questionario	intelligenza emotiva	EI: Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0 - Spanish version	valutazione proprietà psicometriche dello strumento	
71	questionario	intelligenza emotiva	EI: EQ-i Youth Version Short Form (EQ-i: YV; Bar-On e Parker, 2000)	valutazione proprietà psicometriche dello strumento	
72	questionario di auto-valutazione	skills generiche	modello ad hoc costruito sulla base delle competenze delineate dal progetto Monitoring the Future (MTF)	confronto tra le competenze e le skills degli studenti dal 1975 al 2006	
73	questionario di auto-valutazione	competenze sociali e cognitive	Self-perception Profile for Children (Harter, 1985)	genere	comportamenti passivi a scuola (ridotte interazioni sociali con i compagni, performance scolastica negativa, ridotta partecipazione alla vita del gruppo classe)
74	strumento ad hoc	coping competencies: thinking optimistically, communication skills, problem solving, decision making, goal setting, time management	Adolescent Coping Scale (Frydenberg e Lewis, 1993)	validità coping skill program - The Best of Coping (Frydenberg e Brandon, 2002)	

APPENDICE A3 - DATASET ARTICOLI *Risultati e limiti*

ID	RISULTATI	LIMITI
1	relazione positiva tra EI e ottimismo. EI e ottimismo sono positivamente correlati con il successo scolastico (voti dell'ultimo semestre)	N/A
2	l'EI risulta positivamente correlata con la capacità di reagire di fronte a situazioni stressanti e negativamente correlata con stati depressivi e somatizzazioni. I ragazzi con elevati livelli di EI risultano i più cooperativi all'interno della classe e i maggiormente dotati di abilità di leadership	si dà per scontato che l'EI rimanga inalterata per tutta la vita
3	gli adolescenti che vivono in case-famiglia manifestano punteggi più bassi nelle competenze sociali e maggiori problemi emozionali e comportamentali rispetto agli adolescenti che vivono presso famiglie adottive	1) lo strumento YSR non è quello più adatto, tuttavia per questo tipo di studio è accettabile; 2) ridotta dimensione del campione; 3) il campione comprende soggetti della sola città di Belgrado
4	Le femmine presentano livelli maggiori di alessitimia rispetto ai maschi. Si evidenzia una relazione tra alessitimia, sintomi depressivi e problemi comportamentali. I giovani alessitimici hanno più difficoltà nelle relazioni sociali	1) riduzione del campione iniziale per mancato consenso dei genitori e/o per rifiuto di partecipare; 2) utilizzo di strumenti di auto-valutazione
5	i giochi di ruolo hanno effetti positivi sugli adolescenti; sviluppano le abilità logico-matematiche e incidono positivamente sulla performance scolastica, valutata sulla base di un test di conoscenza generale in matematica, fisica, chimica, biologia, storia, geografia, portoghese e inglese	N/A
6	relazione negativa tra EI e utilizzo di Internet. Gli utenti abituali mancano di competenze emotive e sociali. Nessun collegamento tra personalità e utilizzo del web	ridotta dimensione del campione
7	le dimensioni misurate dal TMMS sono correlate in modo significativo con aspetti psicologici. Gli adolescenti con punteggi più alti nell'attenzione ai sentimenti e punteggi bassi nella chiarezza e riparazione emotiva dimostrano minore adattamento psicologico; in concreto più elevati livelli di ansia, depressione e stress sociale e livelli inferiori di salute mentale generale	1) il campione è costituito solo da adolescenti spagnoli; altre culture o etnie non sono rappresentate; 2) campione non clinico di adolescenti; 3) necessità di includere altre variabili come personalità e abilità cognitive
8	correlazione negativa tra possesso delle competenze sociali e manifestazione di problemi comportamentali e emozionali	1) il campione riguarda studenti, non è un campione generale; 2) il 15% del campione non ha svolto il test a causa di assenza per malattia o assenza ingiustificata
9	le competenze sociali rilevate tra 3 diversi gruppi etnici di studenti norvegesi non risultano correlate con l'età, lo status economico e il luogo di residenza	il campione non è rappresentativo di tutti i gruppi etnici norvegesi
10	l'ansia ha effetti negativi sull'EI. Correlazione negativa tra EI e ansia	N/A

11	relazione positiva tra EI e atteggiamento di disponibilità e positività. I risultati delle auto-valutazioni non coincidono con le valutazioni fatte dai pari	1) risultati non generalizzabili fuori dal contesto high education; 2) le persone tendono a gonfiare le auto-valutazioni
12	relazione positiva tra EI e rendimento scolastico (media dei voti in inglese e matematica ultimo quadrimestre)	1) campione non rappresentativo di tutti gli studenti di scuole superiori della Nigeria; 2) risultati non generalizzabili; 3) campione formato da studenti di un solo gruppo etnico nigeriano
13	si evidenzia una relazione positiva tra EI misurata con il MSCEIT e risultati scolastici (GPA), mentre si osserva una relazione negativa tra EI misurata con il SSRI e il successo scolastico. Si evidenziano quindi risultati differenti nella valutazione delle differenze individuali a seconda della metodologia utilizzata	N/A
14	Nei maschi solo l'intelligenza influenza il rendimento scolastico (voti dell'ultima pagella). Si evidenzia comunque un legame tra EI e intelligenza cognitiva. Nelle femmine sia l'intelligenza che la personalità, in particolare la coscienziosità, risultano significativamente correlate al successo accademico. In entrambi i casi l'EI non contribuisce ad un incrementale spiegazione della performance scolastica	il TEMINT (ability EI) comprende solo due delle quattro dimensioni del modello a quattro rami di Mayer e Salovey (1997)
15	l'EI misurata sia a livello individuale che a livello di classe è in grado di spiegare l'umore depresso. Alti livelli di EI a livello di gruppo classe corrispondono a bassi livelli di umore depresso. Il punteggio di EI a livello di classe non è in relazione al punteggio di EI dei singoli studenti. L'umore depresso a livello di singoli non è spiegato solo dall'EI ma anche da altri fattori legati al contesto.	1) utlizzo di strumenti di auto-valutazione; 2) entrambe le variabili analizzate (EI e depressione) vengono misurate con un solo strumento di valutazione; 3) l'analisi della correlazione tra EI e umore depresso identifica un rapporto di causa-effetto, ma non è sempre detto che sia così; 4) i risultati della valutazione dell'EI a livello di classe sono generalizzabili solo se la formazione del gruppo classe resta invariata per un lungo periodo di tempo
16	le competenze più importanti per la vita futura risultano essere: communication skills, cooperation skills e making friends. Il contributo dell'high education allo sviluppo delle "generic capabilities" non risulta positivo e in linea con le aspettative degli studenti, specialmente per quanto riguarda le capacità di problem solving e le self-directed learning abilities	focalizzato sulla transizione dall'high school al college (molto specifico)
17	non si evidenziano relazioni significative tra le componenti dell'EI e la performance scolastica nelle materie in oggetto	risultati non generalizzabili
18	nessuna relazione tra componenti di EI e performance scolastica nelle Scienze Sociali	N/A
19	dal confronto con un gruppo di controllo emerge che il programma di sviluppo dell'EI ha effetti positivi sull'aggressività, riducendo la probabilità di manifestazione di comportamenti aggressivi da parte degli studenti. L'INTEMO program ha effetti positivi sull'empatia, soprattutto tra gli studenti maschi	1) non si è sicuri che l'efficacia del programma sia dovuto solo allo sviluppo delle competenze di EI - influenza di altre variabili non considerate; 2) utilizzo di strumenti di auto-valutazione; 3) i risultati del programma non sono confrontati con quelli ottenuti da altri programmi educativi; 4) dati incompleti relativi alle informazioni sul gruppo di controllo a seguito dell'attuazione del programma; 5) scarsa confrontabilità tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

20	correlazione negativa tra TEI (Trait Emotional Intelligence) e depressione. TEI e AEI (Ability Emotional Intelligence) sono in relazione con il fronteggiamento delle situazioni di stress, anche se in modo diverso. Alti livelli di TEI comportano un migliore fronteggiamento di situazioni stressanti. Le competenze emotive risultano fondamentali per saper fronteggiare nel modo migliore situazioni di tensione	1) vengono trascurati aspetti relativi alla personalità; 2) utilizzo di strumenti di auto-valutazione
21	alti livelli di EI indicano una minore propensione all'aggressività e alla violenza fisica	1) utilizzo di strumenti di auto-valutazione; 2) impossibilità di stabilire relazioni di causalità tra le variabili; 3) risultati non generalizzabili ad altri contesti e al genere maschile
22	relazione tra empatia e bullismo: sia i maschi che le femmine vittime di bullismo presentano bassi livelli di empatia, anche se ciò è osservabile maggiormente nelle femmine	1) il lungo periodo di tempo dello studio (9 mesi) rende difficile la sua comparabilità con altri studi sul bullismo che in genere si riferiscono a un periodo di tempo più ridotto; 2) impossibilità di stabilire relazioni di causalità tra le variabili; 3) utilizzo di una sola tipologia di strumenti
23	correlazione negativa tra EI e atti di bullismo. L'EI è in grado di predire la manifestazione di atti di bullismo tra i ragazzi. Gli adolescenti con elevate competenze di EI hanno meno probabilità di diventare vittima di bullismo	1) ridotta dimensione del campione; 2) studio pilota
24	le femmine presentano livelli più elevati di empatia rispetto ai maschi: per questo sono più fortemente integrate all'interno del gruppo classe	1) la trasversalità dello studio implica l'incapacità di individuare il rapporto di causa-effetto tra le variabili; 2) l'empatia è componente necessaria ma non sufficiente per un comportamento socialmente competente
25	gli adolescenti con bassi livelli di competenze emotive presentano un basso sostegno sociale e una maggiore manifestazione di esperienze emotive negative rispetto a coloro che hanno punteggi elevati nelle competenze emotive. Alte competenze emotive predicono una riduzione della paura e della tristezza	1) riduzione del campione iniziale per difficoltà di abbinamento dei dati monitorati in 2 diversi tempi; 2) durata limitata dello studio; 3) utilizzo di strumenti di auto-valutazione
26	gli adolescenti responsabili di reati sessuali presentano livelli più bassi di EI rispetto al gruppo di controllo (adolescenti incensurati). Chi ha commesso reati nella sfera sessuale presenta bassa capacità di comprensione emotiva, elevata aggressività, maggiori problemi nella sfera interpersonale, incapacità di controllo delle emozioni e elevata alessitimia. I livelli di empatia sono simili tra i due gruppi	1) ridotta dimensione del campione; 2) per il gruppo di controllo non sono state considerate altre variabili come lo status socio-economico, il livello di istruzione o altri fattori che avrebbero potuto incidere sulla possibilità di commettere reati
27	Le femmine presentano livelli più alti di competenze sociali rispetto ai maschi. Il possesso delle competenze sociali è negativamente correlato alla manifestazione di stati depressivi sia nei maschi che nelle femmine	1) risultati non generalizzabili; 2) utilizzo di un solo strumento di auto-valutazione

28	dal confronto tra un gruppo sperimentale e uno di controllo emerge una significativa relazione tra alessitimia e delinquenza giovanile. L'alessitimia e la difficile situazione familiare sono i più rilevanti fattori predittivi della delinquenza tra i giovani	1) campione non del tutto rappresentativo delle attività delinquenti in Svizzera; 2) utilizzo di strumenti di auto-valutazione; 3) non è stata rilevata la situazione familiare dei membri del gruppo di controllo; 4) la trasversalità dello studio implica l'incapacità di individuare il rapporto di causa-effetto tra le variabili
29	rispetto ai maschi le femmine presentano minori livelli di autostima (ITIA), maggiori problemi comportamentali (YSR) e meno coerenza (SOC). I maschi manifestano punteggi più elevati relativi alle competenze sociali. Le femmine presentano maggior soddisfazione nella vita familiare (APGAR)	1) si utilizzano solo strumenti di auto-valutazione; 2) risultati non estendibili a soggetti di diversa età
30	relazione significativa tra EI e salute mentale degli adolescenti. Gli studenti che hanno partecipato al programma educativo presentano minori sintomi clinici (ansia, stress, depressione, mancanza di controllo, percezione di incapacità, somatizzazioni) rispetto agli studenti del gruppo di controllo, e tali differenze persistono 6 mesi dopo la conclusione del programma	1) l'EI non è stata misurata tramite strumenti appositi, quindi non si è sicuri che gli effetti osservati dipendano da uno sviluppo delle abilità di EI; 2) scarsa confrontabilità tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo
31	tra le competenze misurate un basso selfcontrol è quella che si collega maggiormente a problemi comportamentali e di salute. Lo sviluppo delle core competencies è fondamentale per prevenire la nascita di problemi comportamentali e di salute	influenza di altre variabili non considerate
32	relazione significativa tra alessitimia e ansia tra i ragazzi	1) dati incompleti perché non tutti hanno compilato il questionario; 2) utilizzo di strumenti di auto-valutazione; 3) la trasversalità dello studio implica l'incapacità di individuare il rapporto di causa-effetto tra le variabili
33	l'utilizzo della violenza nei media ha mostrato un legame positivo con l'aggressività e un legame negativo con l'empatia e con i risultati scolastici (voti dell'ultima pagella in 3 materie: tedesco, matematica e inglese)	obiettivi della ricerca raggiunti parzialmente (non è stato approfondito il ruolo dell'empatia come strumento di mediazione tra uso della violenza nei media e aggressività dei ragazzi)
34	relazione tra EI e stili decisionali. Un elevato livello di EI è collegato con un Rational style, mentre un basso livello di EI si collega con un Avoidant style o uno Spontaneous style	1) i risultati non sono generalizzabili; 2) i risultati indicano una correlazione e non una causalità (non è chiaro se miglioramenti nelle competenze emotive farebbero effettivamente cambiare anche lo stile decisionale)
35	i due strumenti non rappresentano costrutti totalmente separati; in particolare entrambi gli strumenti sono utili per valutare le competenze scolastiche, comportamentali, sportive e sociali negli adolescenti	dati raccolti in un solo istante temporale
36	Le femmine presentano livelli maggiori di alessitimia rispetto ai maschi. Fattori sociodemografici come la bassa istruzione dei genitori, una separazione in famiglia e abitare in una zona di campagna sono stati associati con punteggi elevati in alessitimia	1) riduzione del campione iniziale per mancato consenso dei genitori; 2) utlizzo di strumenti di auto-valutazione; 3) range ridotto dell'età dei soggetti del campione

37	l'orientamento professionale nelle scuole contribuisce massicciamente allo sviluppo delle competenze professionali tra gli studenti. Senza questo tipo di contesto, metodi e strumenti di orientamento non sarebbero sufficienti all'acquisizione di tali competenze	N/A
38	le femmine manifestano maggiori comportamenti legati alla leadership rispetto ai maschi. La leadership può essere sviluppata in un quadro di apprendimento sociale in cui il rapporto con i genitori e con i coetanei sono fondamentali	1) riduzione del campione iniziale a causa di dati incompleti; 2) risultati non generalizzabili
39	le variabili demografiche non sono in relazione con la motivazione. Relazione positiva significativa tra auto-efficacia, personalità e motivazione intrinseca allo studio. Correlazione negativa tra l'auto-efficacia e la coscienziosità con la motivazione estrinseca allo studio.	1) utilizzo di strumenti di auto-valutazione; 2) bassa affidabilità dei dati; 3) impossibilità di trarre conclusioni sulla natura della relazione tra le variabili in termini di causa-effetto a causa della natura correlazionale dello studio
40	l'EI ha un valore predittivo del successo scolastico (General Certificate of Education performance)	obiettivi raggiunti parzialmente; non si analizzano i meccanismi sottostanti che spiegano l'impatto dell'EI sulla performance scolastica
41	i maschi presentano un livello medio più elevato di EI rispetto alle femmine. Gli studenti che frequentano una scuola a indirizzo scientifico presentano livelli più elevati di EI rispetto agli studenti di indirizzi commerciali e artistici	1) ridotta dimensione del campione; 2) non si analizza la relazione tra EI e performance scolastica
42	i ragazzi cresciuti presso famiglie autorevoli presentano maggiori competenze sociali e meno problemi psicologici e comportamentali	1) utilizzo di strumenti di auto-valutazione; 2) la trasversalità dello studio implica l'incapacità di individuare il rapporto di causa-effetto tra le variabili
43	L'impatto della personalità sul rendimento scolastico è indipendente dalla capacità cognitiva. Relazione significativa tra personalità e successo scolastico (Grade-Point-Average: GPA). La personalità, in particolar modo la coscienziosità, è in grado di predire la performance scolastica, come evidenziato sia dalle auto-valutazioni che dalle valutazioni dei pari	ridotta dimensione del campione
44	l'EI ha una validità incrementale nella spiegazione del successo scolastico (GPA) rispetto ai tratti di personalità e all'intelligenza fluida	1) i risultati non sono generalizzabili; 2) viene preso in considerazione solo il GPA come indicatore del successo scolastico
45	le abilità di positive thinking e le abilità cognitive predicono un rendimento scolastico positivo (GPA in Inglese, Matematica, Scienze e Storia)	riduzione del campione iniziale per difficoltà di confronto dei dati nell'arco dei tre anni dello studio
46	il successo scolastico (GPA) risulta fortemente associato ad alcune dimensioni dell'intelligenza emotiva	1) lo studio necessita di essere replicato con studenti provenienti da altre etnie in quanto il campione utilizzato è prevalentemente di razza bianca; 2) lo studio non tiene conto di più anni scolastici

47	gli studenti che hanno continuato gli studi presentano livelli più alti di EI rispetto a coloro che si sono ritirati, nello specifico maggiori capacità interpersonali e intrapersonali, adattabilità e gestione dello stress. Nelle capacità interpersonali le studentesse presentano punteggi più alti rispetto agli studenti	la relazione tra EI e continuazione degli studi è stata studiata per un solo anno scolastico
48	l'EI, in particolar modo la dimensione interpersonale, è in grado di predire la dipendenza dal gioco d'azzardo, dall'uso di Internet e dal video game playing: alti livelli di EI sono indice di bassa dipendenza	1) campione troppo omogeneo (la maggioranza dei ragazzi sono di razza bianca), quindi i risultati non sono generalizzabili; 2) utilizzo di un solo strumento di misura per ogni variabile chiave
49	l'EI influisce positivamente sulla relazione tra capacità cognitive e risultati scolastici (General Certificate of Secondary Education - GCSE) . Relazione positiva tra EI e successo scolastico e relazione negativa tra EI e manifestazione di comportamenti devianti, con effetti particolarmente rilevanti per gli adolescenti vulnerabili o svantaggiati	i risultati sono limitati al contesto scolastico e non sono estendibili ad altre esperienze educative o ad ambiti professionali
50	relazione negativa tra EI e manifestazione di problemi comportamentali. Una ridotta manifestazione delle emozioni può condurre a problemi comportamentali tra cui ansia, depressione, aggressività e delinquenza, mentre un livello elevato nella competenza gestione di sé può portare a ridurre l'ansia	1) utilizzo di strumenti di auto-valutazione; 2) raccolta dei dati effettuata in un solo istante temporale
51	relazione significativa tra empatia e disponibilità ad aiutare gli altri. Livelli elevati di empatia comportano un maggior senso di responsabilità personale e il desiderio di migliorare le condizioni degli altri	1) utlizzo di strumenti di auto-valutazione; 2) unico contesto culturale (campione troppo omogeneo); 3) impossibilità di stabilire relazioni di causalità tra le variabili (studio trasversale); 4) alcuni dati raccolti non sono affidabili
52	gli strumenti di valutazione utilizzati sono legati al concetto di leadership. L'uso di Shutte et al. (1998) risulta problematico se applicato agli adolescenti, in quanto presenta validità discutibile. Weisinger (1998) presenta accettabili proprietà psicometriche e può essere utilizzato con cautela nel contesto adolescenziale. Alcuni aspetti dell'EI, specialmente quelli relativi all'EI interpersonale, sono associati alla leadership non solo tra gli adulti ma anche tra gli adolescenti	1) riduzione del campione iniziale per dati incompleti (campione di dimensioni ridotte); 2) prima di poter generalizzare i risultati è necessario validare gli strumenti in contesti diversi da quello militare
53	lo strumento risulta affidabile e valido per misurare l'EI negli adolescenti. I punteggi di EI sono maggiori nelle femmine rispetto ai maschi. L'EI risulta positivamente associata con la capacità di identificazione delle emozioni dalle espressioni, con la soddisfazione della propria vita sociale e con la positività dell'umore	1) questionario troppo breve (pochi items); 2) influenza di altre variabili esterne non considerate; 3) la variabile "umore" è considerata in senso generale (positivo, negativo) e non in riferimento a emozioni specifiche (paura, rabbia, felicità)
54	L'EI è maggiormente in grado di prevedere la salute mentale degli adolescenti rispetto ai Big Five e alle abilità cognitive. Tra i due strumenti utilizzati quello da preferire è il TEIQue (Petrides, 2009) in quanto dotato di maggiore capacità predittiva	1) lo studio è trasversale quindi è necessario ripetere la misurazione in futuro; 2) impossibilità di trarre conclusioni sulla natura della relazione tra le variabili in termini di causa-effetto a causa della natura correlazionale dello studio
55	gli adolescenti con livelli più elevati di EI mostrano una maggiore soddisfazione nella vita e minore stress. Relazione significativa tra EI e predisposizione all'ottimismo/pessimismo	1) riduzione del campione iniziale per dati incompleti; 2) strumento di auto-valutazione; 3) la trasversalità dello studio implica l'incapacità di individuare il rapporto di causa-effetto tra le variabili EI e predisposizione all'ottimismo/pessimismo

56	un primo studio a carattere qualitativo ha permesso di individuare gli items che non erano risultati comprensibili ai ragazzi delle scuole superiori interessate per modificarli adeguatamente. Il secondo studio ha evidenziato che lo strumento è affidabile e valido e quindi applicabile al contesto high school per misurare l'EI dei ragazzi. Inoltre le abilità di EI risultano positivamente correlate con l'età e le femmine presentano livelli maggiori di EI rispetto ai maschi	risultati da validare
57	relazione positiva tra EI e performance scolastica (GPA)	1) focalizzato sulla transizione dall'high school al college (molto specifico); 2) performance scolastica misurata in un solo anno; 3) si considera solo il GPA come indicatore del successo scolastico
58	le femmine presentano livelli più elevati di EI rispetto ai maschi. Bassi livelli di EI sono legati a una maggior depressione nei maschi, ma non nelle femmine	1) campione non clinico; 2) necessità di replicare la ricerca con campioni di soggetti di maggiore età; 3) la trasversalità dello studio implica l'incapacità di individuare relazioni di causalità tra le variabili
59	le abilità intrapersonali risultano positivamente correlate con l'adattabilità e negativamente correlate con lo stress emotivo (depressione e ansia). Correlazione positiva tra capacità relazionali e stress emotivo. La capacità di gestione dello stress risulta correlata negativamente con problemi di controllo della rabbia, comportamenti antisociali e problemi emotivi	1) utilizzo di strumenti di auto-valutazione; 2) influenza di altre variabili non considerate (personalità); 3) risultati non generalizzabili ad un contesto di lungo periodo
60	migliore performance scolastica (GPA) nei soggetti senza alessitimia	1) valutazione fatta in un solo anno scolastico; 2) si utilizza solo il GPA come indicatore della performance scolastica
61	correlazione positiva tra EI e successo scolastico (GPA). Il livello di EI manifestato nelle studentesse è maggiore di quello posseduto dagli studenti.	i risultati sono limitati al contesto high school e non sono estendibili a scuola primaria e università
62	dopo l'attuazione del programma i partecipanti (80 soggetti) presentano un livello di stima di sé (misurato tramite un questionario di 58 items) maggiore rispetto a quello del gruppo di controllo (80 soggetti). L'attuazione del programma ha influenzato positivamente il grado di autostima dei soggetti del gruppo di studio	1) limiti inerenti alle modalità di progettazione del programma: è stato svolto solo il post-test e non il pre-test; 2) i risultati andrebbero generalizzati ad altri campioni con soggetti di età diverse
63	l'intelligenza emotiva e l'auto-efficacia sono in grado di predire significativamente il successo scolastico (GPA ultimo semestre)	influenza di altre variabili non considerate
64	gli adolescenti che crescono o vivono per lungo tempo presso istituti o case-famiglia presentano livelli di EI inferiori rispetto a quelli che crescono all'interno del naturale nucleo familiare e inoltre risultano carenti dal punto di vista della manifestazione emotiva	ipotesi forte: l'intelligenza emotiva è correlata con il successo nella vita, più precisamente l'EI è in grado di spiegare il successo nella vita in modo migliore rispetto alle misure di IQ

65	i ragazzi che utilizzano frequentemente gli strumenti del Web 2.0 presentano livelli maggiori di EI rispetto ai loro coetanei che non ne fanno uso. Un accurato utilizzo del Web 2.0 ha un effetto positivo sullo sviluppo emotivo degli adolescenti	N/A
66	relazione significativa tra EI e performance scolastica. Alti livelli di EI predicono successo scolastico (GPA in inglese e matematica)	presenza di altre variabili non considerate che incidono sulla relazione tra EI e successo scolastico (grado di coinvolgimento dei genitori)
67	l'EI è influenzata dagli stili genitoriali e il modo in cui i genitori si rapportano ai propri figli segna il livello di sviluppo dell'EI nei ragazzi	N/A
68	il MSCEIT risulta lo strumento con validità discriminante maggiore nella predizione del successo scolastico (voti di fine anno scolastico), rispetto agli altri strumenti utilizzati	1) ridotta dimensione del campione; 2) la valutazione delle competenze sociali avviene solo tramite strumenti di auto-valutazione; 3) non si considera l'influenza del contesto (i partecipanti vivono in un contesto socioeconomico medio-alto, e questo può incidere positivamente sulle risposte relative agli aspetti emotivi e sociali, rispetto alle risposte di soggetti che vivono in contesti più svantaggiati)
69	i maschi presentano un livello medio più elevato di competenze sociali. I problemi emozionali e comportamentali tendono ad aumentare con l'età. Si evidenzia una correlazione negativa tra competenze sociali e problemi comportamentali.	limiti legati all'utilizzo di determinate scale relative alle competenze nello strumento usato che hanno portato a una riduzione del campione iniziale
70	confermate la validità e l'affidabilità della versione spagnola del MSCEIT	risultati da validare
71	confermate la validità e l'affidabilità dello strumento. Tuttavia per una migliore chiarezza e coerenza nella valutazione dell'EI negli adolescenti su campioni di grandi dimensioni si consiglia l'eliminazione di 6 dei 30 items del questionario	N/A
72	rispetto agli studenti degli anni Settanta i ragazzi del 2006 hanno maggiore soddisfazione nella vita, maggiore stima di sé ma presentano minori competenze generiche	le domande possono essere state interpretate in modo diverso nell'arco dei 30 anni di studio
73	significativa relazione negativa tra competenze sociali e cognitive e passività a scuola. Ciò è riscontrabile principalmente tra le ragazze	utilizzo di strumenti di auto-valutazione
74	il programma ha validità nell'implementare le coping competencies nei ragazzi ed è utile anche per lo sviluppo dell'autocontrollo, ma è necessario un supporto da parte di insegnanti, psicologi e famiglie	N/A

APPENDICE B1: Questionario Iniziale Studenti (QIS)

Ca' Foscari Competency Centre

QIS

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE INIZIALE DELLE PROPRIE COMPETENZE TRASVERSALI

COGNOME E NOME DELLO STUDENTE: _____ DATA DI COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO: _____

CLASSE: _____ SCUOLA: _____

1. **Di seguito sono elencati alcuni comportamenti**. Indica con quale **frequenza** attivi ciascun comportamento in base alla scala di frequenza cha va da **zero** (**mai**) a **10** (**sempre**). Cerca di rispondere a tutte le domande.

	Mai 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sempre 10
1. Rimanere calmo in situazioni stressanti											
2. Leggere con precisione gli stati d'animo e i comportamenti non verbali delle persone											
3. Cercare di migliorarsi ponendosi degli obiettivi impegnativi											
4. Riuscire a svolgere agevolmente diverse attività richieste da altre persone											
5. Vedere le possibilità più che i problemi											
6. Essere consapevole dei propri punti di forza e di debolezza											
7. Rispettare i propri impegni											
8. Trarre spunto dalle diversità per riflettere su se stessi											
9. Cercare di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti											
10. Lavorare bene in gruppo fornendo supporto											
11. Convincere gli altri facendo leva sui loro interessi personali											
12. Identificare schemi sottostanti a situazioni o eventi											
13. Avere rispetto delle persone di diversa nazionalità/formazione/provenienza sociale e instaurare con loro buone relazioni											

Ca' Foscari Competency Centre

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Riconoscere e dominare i propri comportamenti impulsivi											
15. Essere aperti a ricevere valutazioni che riguardano se stessi											
16. Impegnarsi a fondo per migliorare la propria prestazione											
17. Essere accurato nello svolgere il proprio lavoro											
18. Gestire con facilità il cambiamento delle priorità e i rapidi mutamenti											
19. Avere prevalentemente aspettative positive nei riguardi degli altri											
20. Cercare di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte											
21. Convincere gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo											
22. Lavorare bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri											
23. Trovare somiglianze per spiegare eventi o situazioni											
24. Capire le ragioni del comportamento altrui											
25. Saper sfidare pregiudizi e intolleranza											
26. Rimanere tranquilli e positivi anche in situazioni critiche											
27. Presentarsi in modo sicuro e senza incertezze											
28. Prendere iniziative concrete per raggiungere obiettivi sfidanti											
29. Prestare attenzione ai dettagli (ad esempio, facendo doppi controlli su dati e informazioni)											
30. Adattare i propri piani, comportamenti e approcci al mutare delle situazioni											
31. Avere fiducia che il futuro possa essere migliore del passato											
32. Quando si sta risolvendo un conflitto, abbassare la tensione emotiva											
33. Lavorare bene in gruppo incoraggiando la collaborazione											
34. Anticipare le reazioni dell'interlocutore mentre si cerca di convincerlo											
35. Spiegare una situazione nuova facendo ricorso a una situazione passata di tipo differente											
36. Ascoltare gli altri con attenzione											

APPENDICE B2: Questionario Iniziale Docenti (QID)

Ca' Foscari Competency Centre

QID

QUESTIONARIO INIZIALE DI RILEVAZIONE DELLE COMPETENZE TRASVERSALI DEGLI STUDENTI (USO DOCENTE)

COGNOME E NOME DOCENTE: _____ MATERIA INSEGNATA: _____ SCUOLA: _____

COGNOME E NOME STUDENTE: _____ CLASSE: _____ DATA COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO: _____

1. In che misura ritiene di conoscere lo studente?

☐ Estremamente bene ☐ Molto bene ☐ Abbastanza bene ☐ Non troppo bene ☐ Per niente bene

2. Pensi ai comportamenti dello studente che sta valutando. Indichi la **frequenza** con la quale lo studente attiva ciascun comportamento in base alla scala di frequenza cha va da zero (mai) a 10 (sempre). Cerchi di rispondere a tutte le domande. Se per qualche ragione qualche domanda non fosse applicabile scelga l'opzione "Non so".

	Mai 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sempre 10	Non so
1. Rimanere calmo in situazioni stressanti												
2. Leggere con precisione gli stati d'animo e i comportamenti non verbali delle persone												
3. Cercare di migliorarsi ponendosi degli obiettivi impegnativi												
4. Riuscire a svolgere agevolmente diverse attività richieste da altre persone												
5. Vedere le possibilità più che i problemi												
6. Essere consapevole dei propri punti di forza e di debolezza												
7. Rispettare i propri impegni												
8. Trarre spunto dalle diversità per riflettere su se stessi												
9. Cercare di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti												
10. Lavorare bene in gruppo fornendo supporto												
11. Convincere gli altri facendo leva sui loro interessi personali												
12. Identificare schemi sottostanti a situazioni o eventi												
13. Avere rispetto delle persone di diversa nazionalità/formazione/provenienza sociale e instaurare con loro buone relazioni												

Ca' Foscari Competency Centre

QID

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Non so
14. Riconoscere e dominare i propri comportamenti impulsivi												
15. Essere aperti a ricevere valutazioni che riguardano se stessi												
16. Impegnarsi a fondo per migliorare la propria prestazione												
17. Essere accurato nello svolgere il proprio lavoro												
18. Gestire con facilità il cambiamento delle priorità e i rapidi mutamenti												
19. Avere prevalentemente aspettative positive nei riguardi degli altri												
20. Cercare di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte												
21. Convincere gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo												
22. Lavorare bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri												
23. Trovare somiglianze per spiegare eventi o situazioni												
24. Capire le ragioni del comportamento altrui												
25. Saper sfidare pregiudizi e intolleranza												
26. Rimanere tranquilli e positivi anche in situazioni critiche												
27. Presentarsi in modo sicuro e senza incertezze												
28. Prendere iniziative concrete per raggiungere obiettivi sfidanti												
29. Prestare attenzione ai dettagli (ad esempio, facendo doppi controlli su dati e informazioni)												
30. Adattare i propri piani, comportamenti e approcci al mutare delle situazioni												
31. Avere fiducia che il futuro possa essere migliore del passato												
32. Quando si sta risolvendo un conflitto, abbassare la tensione emotiva												
33. Lavorare bene in gruppo incoraggiando la collaborazione												
34. Anticipare le reazioni dell'interlocutore mentre si cerca di convincerlo												
35. Spiegare una situazione nuova facendo ricorso a una situazione passata di tipo differente												
36. Ascoltare gli altri con attenzione												

APPENDICE B3: Questionario Finale Studenti (QFS)

Ca' Foscari Competency Centre

QFS

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE FINALE DELLE PROPRIE COMPETENZE TRASVERSALI

COGNOME E NOME DELLO STUDENTE: _____ DATA DI COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO: _____

CLASSE: _____ SCUOLA: _____

1. Rifletti sui comportamenti **che hai messo in atto in questi ultimi mesi**. Indica la **frequenza** con la quale hai attivato ciascuno dei comportamenti di seguito riportati in base alla scala di frequenza cha va da **zero (mai)** a **10 (sempre)**. Cerca di rispondere a tutte le domande.

	Mai 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sempre 10
1. Rimanere calmo in situazioni stressanti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Leggere con precisione gli stati d'animo e i comportamenti non verbali delle persone	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cercare di migliorarsi ponendosi degli obiettivi impegnativi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Riuscire a svolgere agevolmente diverse attività richieste da altre persone	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Vedere le possibilità più che i problemi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Essere consapevole dei propri punti di forza e di debolezza	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Rispettare i propri impegni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Trarre spunto dalle diversità per riflettere su se stessi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Cercare di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Lavorare bene in gruppo fornendo supporto	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Convincere gli altri facendo leva sui loro interessi personali	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Identificare schemi sottostanti a situazioni o eventi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Avere rispetto delle persone di diversa nazionalità/formazione/provenienza sociale e instaurare con loro buone relazioni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ca' Foscari Competency Centre

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Riconoscere e dominare i propri comportamenti impulsivi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Essere aperti a ricevere valutazioni che riguardano se stessi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Impegnarsi a fondo per migliorare la propria prestazione	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Essere accurato nello svolgere il proprio lavoro	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Gestire con facilità il cambiamento delle priorità e i rapidi mutamenti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Avere prevalentemente aspettative positive nei riguardi degli altri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Cercare di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Convincere gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Lavorare bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Trovare somiglianze per spiegare eventi o situazioni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Capire le ragioni del comportamento altrui	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Saper sfidare pregiudizi e intolleranza	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Rimanere tranquilli e positivi anche in situazioni critiche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Presentarsi in modo sicuro e senza incertezze	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Prendere iniziative concrete per raggiungere obiettivi sfidanti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Prestare attenzione ai dettagli (ad esempio, facendo doppi controlli su dati e informazioni)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Adattare i propri piani, comportamenti e approcci al mutare delle situazioni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Avere fiducia che il futuro possa essere migliore del passato	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Quando si sta risolvendo un conflitto, abbassare la tensione emotiva	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Lavorare bene in gruppo incoraggiando la collaborazione	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Anticipare le reazioni dell'interlocutore mentre si cerca di convincerlo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Spiegare una situazione nuova facendo ricorso a una situazione passata di tipo differente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Ascoltare gli altri con attenzione	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

APPENDICE B4: Questionario Finale Docenti (QFD)

Ca' Foscari Competency Centre

QFD

QUESTIONARIO FINALE DI RILEVAZIONE DELLE COMPETENZE TRASVERSALI DEGLI STUDENTI (USO DOCENTE)

COGNOME E NOME DOCENTE: _____ MATERIA INSEGNATA: _____ SCUOLA: _____

COGNOME E NOME STUDENTE: _____ CLASSE: _____ DATA COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO: _____

1. In che misura ritiene di conoscere lo studente?

☐ Estremamente bene ☐ Molto bene ☐ Abbastanza bene ☐ Non troppo bene ☐ Per niente bene

2. Rifletta sui comportamenti messi in atto dal suo studente e che lei ha potuto osservare in questi ultimi mesi. Indichi la frequenza con la quale lo studente ha manifestato ciascuno dei comportamenti di seguito riportati in base alla scala di frequenza cha va da zero (mai) a 10 (sempre). Cerchi di rispondere a tutte le domande. Se per qualche ragione qualche domanda non fosse applicabile scelga l'opzione "Non so".

	Mai 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sempre 10	Non so
1. Rimanere calmo in situazioni stressanti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Leggere con precisione gli stati d'animo e i comportamenti non verbali delle persone	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cercare di migliorarsi ponendosi degli obiettivi impegnativi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Riuscire a svolgere agevolmente diverse attività richieste da altre persone	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Vedere le possibilità più che i problemi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Essere consapevole dei propri punti di forza e di debolezza	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Rispettare i propri impegni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Trarre spunto dalle diversità per riflettere su se stessi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Cercare di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Lavorare bene in gruppo fornendo supporto	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Convincere gli altri facendo leva sui loro interessi personali	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Identificare schemi sottostanti a situazioni o eventi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Avere rispetto delle persone di diversa nazionalità/formazione/provenienza sociale e instaurare con loro buone relazioni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ca' Foscari Competency Centre

QFD

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Non so
14. Riconoscere e dominare i propri comportamenti impulsivi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Essere aperti a ricevere valutazioni che riguardano se stessi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Impegnarsi a fondo per migliorare la propria prestazione	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Essere accurato nello svolgere il proprio lavoro	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Gestire con facilità il cambiamento delle priorità e i rapidi mutamenti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Avere prevalentemente aspettative positive nei riguardi degli altri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Cercare di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Convincere gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Lavorare bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Trovare somiglianze per spiegare eventi o situazioni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Capire le ragioni del comportamento altrui	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Saper sfidare pregiudizi e intolleranza	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Rimanere tranquilli e positivi anche in situazioni critiche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Presentarsi in modo sicuro e senza incertezze	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Prendere iniziative concrete per raggiungere obiettivi sfidanti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Prestare attenzione ai dettagli (ad esempio, facendo doppi controlli su dati e informazioni)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Adattare i propri piani, comportamenti e approcci al mutare delle situazioni	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Avere fiducia che il futuro possa essere migliore del passato	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Quando si sta risolvendo un conflitto, abbassare la tensione emotiva	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Lavorare bene in gruppo incoraggiando la collaborazione	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Anticipare le reazioni dell'interlocutore mentre si cerca di convincerlo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Spiegare una situazione nuova facendo ricorso a una situazione passata di tipo differente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Ascoltare gli altri con attenzione	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bibliografia

Abraham R. (1999), "Emotional intelligence in organizations: a conceptualization", *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125 (2), pp.209–224.

Abrahams D.S. (2007), "Emotional intelligence and army leadership: give to me straight!", *Military Review*, 3-4, 90.

Achenbach T. (1991), *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Allen J., Ramaekers G., Van Der Velden R. (2005), "Measuring competencies of higher education graduates", in D.J. Weerts e J. Vidal (eds.), *Enhancing alumni research: European and American perspectives*, New directions for institutional research, 126 (summer), San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.49-59.

Ashkanasy N.M., Dasborough M.T. (2003), "Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching", *Journal of Education for Business*, 79, pp.18-22.

Ashkanasy N.M., Daus C.S. (2002), "Emotion in the workplace: the new challenge for managers", *Academy of Management Executive*, 16 (1), pp.76-86.

Ashkanasy N.M., Hartel C. e Zerbe W. J. (eds.). (2000), *Emotions in the workplace.* Westport, CT: Quorum Books.

Ashkanasy N.M., Hooper G. (1999), *Perceiving and managing emotion in the workplace: a research agenda based on neurophysiology*, Paper presented at the Third Australian Industrial and Organizational Psychology Conference, Brisbane, June, 1999.

Ashkanasy N.M., Tse B. (2000), "Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review", in N.M. Ashkanasy, C. Hartel, e W.J. Zerbe (eds.), *Emotions in the workplace,*Westport, CT: Quorum Books, pp.221-235.

Bachman J., Stein S., Campbell K., Sitarenios G. (2000), "Emotional intelligence in the collection of debit", *International Journal of Selection and Assessment*, 8 (3), pp.176-182.

Bagby R.M., Parker J.D., Taylor G.J. (1994), "The twenty-item Toronto alexithymia scale – I.Item selection and cross-validation of the factor structure", *Journal of psychosomatic research,* 38, pp.23-32.

Barchard K.A. (2003), "Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?", Educational & Psychological Measurement, 63, pp.840-858.

Barling J., Slater J., Kelloway E.K. (2000), "Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study", *Leadership & Organization Development Journal,* 21 (3), pp.157-161.

Barlow J., Maul D. (2000), *Emotional Value: Creating Strong Bonds with your Customers*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Bar-On R. (1997), *The emotional quotient inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On R. (1997), *The emotional quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*, Toronto, Canada: Multi-health Systems, Inc.

Bar-On R. (2001), Emotional intelligence and self-actualization, in J. Ciarrocchi, J. Forgas e J.D. Mayer (eds): *Emotional Intelligence in everyday life: a scientific inquiry*, New York: Psychology Press.

Bar-On R. (2003), "How important is to educate people to be emotionally and socially intelligent and can it be done?", *Perspectives in Education*, 21, pp.3-13.

Bar-On R. (2004), The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties, in Glenn Geher (eds.): *Measuring emotional intelligence*: *common ground and controversy*, Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp.111-142.

Bar-On R. (2005), *Emotional intelligence and subjective wellbeing*. Manuscript submitted for publication.

Bar-On R. (2006), "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)", *Psicothema*, 18, pp. 13-25.

Bar-On R., Handley R., Fund S. (2005), "The impact of emotional and social intelligence on performance", in V. Druskat, F. Sala, G. Mount (eds.): *Linking emotional intelligence and performance at work*: *Current research evidence*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Barsade S.G., Ward A.J., Turner J.D.F., e Sonnenfeld J.A. (2000), "To your heart's content: A model of affective diversity in top m anagement teams", *Adminstrative Science Quarterly*, 4 (5), pp.802-836.

Bass B.M. (1990), *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications (3rd ed.)*, New York, NY: The Free Press.

Bass B.M. (1998), *Transformational leadership: industry, military and educational impact*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bertolini P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna.

Boone R.T., DiGiuseppe R. (2002), *Emotional intelligence and success in professional graduate programs in psychology*. Paper presented at the International Society for Research on Emotions, Cuenca, Spain, July.

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

Boyatzis R.E. (2006), "Using tipping point of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders", *Psicothema*, 18 (supl.), pp.124-131.

Boyatzis R.E. (2008), "Competencies in the twenty-first century", *Journal of Management Development,* 27 (1), pp.5-12.

Boyatzis R.E. (2009), "Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence", *Journal of Management Development,* 28 (9), pp.749-770.

Boyatzis R.E., Goleman D. e Rhee K.S., (2000) Clustering competence in emotional intelligence. *In* R. Bar-On e J.D.A. Parker (eds.). *The handbook of emotional intelligence: theory development, and assessment, and application at home, school, and in the workplace*., San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.343-362.

Boyatzis R.E., Goleman D., Hay Acquisition (2006), *Emotional and Social Competency Inventory*, The Hay Group, Boston, MA.

Boyatzis R.E., Good D., Massa R. (2012), "Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictor of sales leadership performance", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19 (2), pp.191-201.

Boyatzis R.E., McKee A. (2006a), *La leadership risonante. Intelligenza emotiva in azione*, RCS Libri S.p.A., Milano.

Boyatzis R.E., McKee A. (2006b), "Intentional Change", *Journal of organizational excellence,* Summer 2006, pp.49-60.

Boyatzis R.E., Sala. F. (2004), "Assessing emotional intelligence competencies", in G. Geher (eds.), *The Measurement of Emotional Intelligence*, Novas Science Publishers, Hauppauge, NY, pp.147-180.

Brackett M., Mayer J.D. (2003), "Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, pp.1147-1158.

Brackett M.A., Rivers S.E., Shifman S., Lerner N., Salovey, P. (2006), "Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self report and performance measures of emotional intelligence", *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp.780–795.

Brackett M.A., Warner R.M., Bosco J.S. (2005), "Emotional intelligence and relationship quality among couples", *Personal Relationships,* 12, pp.197-212.

Broberg A., Ekeroth K., Gustafsson P., Hansson K., Hägglöf B., Ivarsson T., Larsson B. (2001), "Self-reported competencies and problems among Swedish adolescents: a normative study of the YSR", *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10, pp.186-193.

Busana C., Banterle A. (2008), "Capacità trasversali: elemento cruciale nel profilo di competenze per la ricerca", in S. Zaccarin e I. Silvestri (a cura di). *Competenze per la ricerca: esigenze delle imprese innovative e profili formativi*. Padova, Italia: Cleup, pp.67-94.

Cadman C., Brewer J. (2001)," Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing", *Journal of Nursing Management*, 9 (6), pp.321-324.

Caruso D.R., Mayer, J.D., e Salovey, P. (2002), "Emotional intelligence and emotional leadership", in R.E. Riggio, S.E. Murphy, e F.J. Pirozzolo (eds.), *Multiple intelligences and leadership*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.55-74.

Caruso D.R., Wolfe C. J. (2001), "Emotional intelligence in the workplace", in J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer (eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*, Philadelphia: Psychology Press, pp.150-167.

Castillo R., Salguero J.M., Fernández-Berrocal P., Balluerka N. (2013), "Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents", *Journal of Adolescence*, 36, pp.883-892.

Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e Didattica (C.A.R.E.D.), *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei Corsi di Studio. Rapporto sulle risposte a un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale*, Aprile 2013.

Cherniss C. (2001), "Emotional intelligence and organizational effectiveness", in C. Cherniss e D. Goleman (eds.), *The emotionally intelligent workplace*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.3-26.

Cobetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. Le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna.

Coccarda R. (2011), "Test non parametrici" in *Manuale di Statistica*, Maggioli editore.

Cohen S.G., Ledford G.E. (1994), "The effectiveness of self-managing teams: A quasi-experiment", *Human Relations*, 4 (7), pp.13-43.

Commissione Parlamento Europeo, (2009, ottobre 7), *Cooperazione università-imprese*. Tratto da Europa: sintesi della legislazione UE: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0014_it.htm.

Conte J. (2005), "A review and critique of emotional intelligence measures", *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp.433-440.

Cooper R., Sawaf A. (1997), *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations,* New York: Berkley Publishing Group.

Cortina J.M. (1993), "What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications", *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), pp.98-104.

Côté S., Miners C.T.H. (2006), "Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance", *Administrative Science Quarterly*, 51 (1), pp.1-28.

Craig R., Andrews-Brown A. (2010), "An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence", *Organization Management Journal*, 7, pp.143-152.

Cummings G., Hayduk L., Estabrooks C. (2005), "Mitigating the impact of hospital restructuring on nurses. The responsibility of emotionally intelligent leadership", *Nursing Research,* 54 (1), pp.2-12.

Da Re F. (2009), "Didattica delle competenze per una formazione efficace", in *Formare giovani autonomi e responsabili*: *la didattica per competenze in Veneto*, MIUR, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

Davis M.H. (1983), "Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach", *Journal of personality and social psychology,* 44, pp.113-136.

De Raad B. (2005), "Cross-culturally recurrent personality factors: analyses of three factors", *European Journal of Personality,* 19, pp.451–474.

Deluga R.J., Souza J. (1991), "The effects of transformational and transactional leadership styles on the influencing behaviour of subordinate police officers", *Journal of Occupational Psychology*, 64, pp.49-55.

Dossier 88-2003 Regione Emilia Romagna, *Misurare la qualità: il questionario. Sussidi per l'autovalutazione e l'accreditamento,* Aa. Vv., Bologna, ottobre 2003.

Dries N., Pepermans R. (2007), "Using emotional intelligence to identify high potential: A metacompetency perspective", *Leadership & Organization Development Journal,* 28 (8), pp.749-762.

Druskat V.U., Kayes D.C. (1999), "The antecedents of team competence: Toward a finegramed model of self-managing team effectiveness", in M. Neale e E. Mannix (eds), *Research on managing groups and teams: Context*, 2, Starnford, CT: JAY Press, pp.201-231.

Druskat V.U., Wolff S.B. (2001), "Group emotional intelligence and its influence on group effectiveness", in C. Cherniss e D. Goleman (eds.), *The emotionally intelligent workplace,* San Francisco: Jossey-Bass, pp.132-155.

Duckett H., Macfarlane E. (2003), "Emotional Intelligence and Transformational Leadership in Retailing", *Leadership & Organizational Development Journal*, 24 (6), pp.309-317.

Dulewicz S.V., Higgs M.J. (2000), Emotional intelligence: a review and validation study, *Journal of Managerial Psychology*, 15, pp.341-372.

Dumbravã G. (2011), "Workplace Relations And Emotional Intelligence", *Annals of the University of Petroşani, Economics*, 11 (3), pp.85-92.

Ekman P. (1973), *Darwin and facial expression: A century of research in review*, New York: Academic Press.

Elmuti D. (2004), "Can management be taught? If so, what should management education curricola include and should the process be approached?", *Management Decision*, 42 (3), pp.439-453.

Extremera Pacheco N., Fernàndez-Berrocal P. (2005), "La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey", *Revista Interuniversitaria de Formaciòn del Profesorado*, 19 (3), pp.63-93.

Faguy K. (2012), "Emotional intelligence in health care", *Radiologic Technology*, 83 (3), pp.237-253.

Fitzpatrick C., Deehan A. (1999), "Competencies and problems of Irish children and adolescents", *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8, pp.17-23.

Francischelli E. (2012), "Un'innovazione trasferibile: applicazioni delle metodologie analizzate ad altri livelli e profili professionali" in Richini P. (a cura di), *I.S.F.O.L. Strumenti per la formazione esperienziale dei manager*, Creative Commons Attribuzione.

Freshman B., Rubino L. (2002), "Emotional intelligence: a core competency for health care administrators", *Health Care Management Review*, 20 (4), pp.1-9.

Frye C.M., Bennett R., Caldwell S. (2006), "Team Emotional Intelligence and Team Interpersonal Process Effectiveness", *Mid-American Journal of Business*, 21 (1), pp.49-56.

Fuller J.B., Patterson C.E., Hester K., Stringer D.Y. (1996), "A quantitative review of research on charismatic leadersip", *Psychological Reports*, 78, pp.271-287.

Fulmer I.S., Barry B. (2004), "The smart negotiator cognitive ability and emotional intelligence in negotiation", *International Journal of Conflict Management*, 15 (3), pp.245-272.

Furnham A., Petrides K.V. (2003), "Trait Emotional Intelligence and Happiness", *Social Behaviour and Personality*, 31 (8), pp.815-824.

Garbari L. (2012), Behavioural competencies nella formazione accademica: analisi della letteratura e sperimentazioni condotte, *Tesi di laurea Università Cà Foscari di Venezia.*

Gardner H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralita dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

Gardner H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.

George J.M. (2000), "Emotions and leadership: the role of emotional intelligence", *Human Relations*, 53 (8), pp.1027-1055.

Gerli F. (2002*), La nuova formazione manageriale. Competenze, metodi ed esperienze*, Carocci Editore S.p.A., Roma.

Giles S.J.S. (2001), *The role of supervisory emotional intelligence in direct report organizational commitment*, University of New South Wales, Sydney, Australia.

Golberg L.R. (1993), "The Structure of Phenotypic Personality Traits", *American Psychologist*, 48 (1), pp.26-34.

Goleman D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, RCS Libri S.p.A., Milano.

Goleman D. (2000), "Leadership that gets results", *Harvard Business Review*, pp.78-80.

Goleman D. (2002), *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*, RCS Libri S.p.A., Milano.

Goleman D., (1995), *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London, England: Bloomsbury.

Goleman D., Boyatzis R.E., McKee A. (2002), *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*, Boston, MA: Harvard Business School Press.

Greenberger E., Josselson R., Knorr C., Knerr B. (1974), "The measurement and structure of psychosocial maturity", *Journal of Youth and Adolescents*, 4, pp.127-143.

Guzzo R.A., Dickson M.W. (1996), "Teams in organizations: Recent research on performance effectiveness", *Annual Review of Psychology*, 47, pp.307-340.

Harrison J.K., Clough M.W (2006) "Characteristics of "state of the art" leaders: productive narcissism versus emotional intelligence and Level 5 capabilities", *The Social Science Journal*, 43, pp.287-292.

Harter S. (1982), "The perceived competence scale for children", *Child Development*, 22, pp.87-97.

Hartsfield M (2003), *The Internal Dynamics of Transformational Leadership: Effects of Spirituality, Emotional Intelligence, and Self-Efficacy*, Dissertation, Regent University.

Hay Group (2009), *Emotional and Social Competency Inventory - University Edition* (ESCI-U), Feedback Report.

Higgs M.J. (2004), "A study of the relationship between emotional intelligence and performance in UK call centres", *Journal of Managerial Psychology*, 19 (4), pp.422-454.

Hochschild A. (1983), *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*, Berkley, CA: University of California Press.

Hogan R., Hogan J., Busche C.M. (1984), "How to measure service orientation", *Journal of Applied Psychology*, 69, pp.157–163.

Humprey R.H. (2002), "The many faces of emotional leadership", *The Leadership Quarterly*, 13 (5), pp.493-504.

Humprey R.H. (2006), "Promising research opportunities in emotions and coping with conflict", *Journal of Management & Organization*, 12 (2), pp.179-186.

Humprey R.H., Pollack J.M., Hawver T.H. (2008), "Leading with emotional labor", *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), pp.151-168.

Jacobs L.S. (2003), "An Exploration of Group Emotional Intelligence Affect on Group Member Satisfaction", University of South Alabama.

Jaeger A.J. (2003), "Job competencies and the curriculum: an inquiry into emotional intelligence in graduate professional education", *Research in Higher Education*, 44 (6), pp.651-639.

Jang S., Kim N. (2004), "Transition from high school to higher education and work in Korea, from the competency-based education perspective", *International Journal of Educational Development*, 24, pp.691-703.

Janovics J., Christiansen N.D. (2002), *Emotional intelligence in the workplace*. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA, April.

Joibari A., Mohammadtaheri N. (2011), "The study of the relation between emotional intelligence and students' accademic achievement of High Schools in Tehran city", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, pp.1334-1341.

Jordan P.J., Ashkanasy N.M., Hartel C.E.J., Hooper G.S. (2002), "Workgroup emotional intelligence: scale development and relationship to team effectiveness and goal focus", *Human Resource Management Review*, 12 (2), pp.195-214.

Jordan P.J., Troth A.C. (2004), "Managing emotions during team problem solving: emotional intelligence and conflict resolution", *Human Performance*, 17 (2), pp.195-218.

Kane T.D., Tremble T.R. (2000), "Transformational leadership effects at different levels of the army", *Military Psychology*, 12, pp.137-160.

Kelly J.R., Barsade S.G. (2001), "Mood and emotions in small groups and work teams", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, pp.99-130.

Kerr R., Garvin J., Heaton N., Boyle E. (2006), "Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness", *Leadership & Organizational Development Journal*, 27 (4), pp.265-279.

Kidwell B., Hardesty D.M., Murtha B.R., Sheng S. (2011), "Emotional Intelligence in Marketing Exchanges", *Journal of Marketing*, 75, pp.78 –95.

Kolb D.A. (1984), *Experiental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

Koman S.E., Wolff B.S. (2008), "Emotional Intelligence Competencies in the Team and Team Leader, A Multilevel Examination of the Impact of Emotional Intelligence on Team Performance", *Journal of Management Development*, 27 (1), pp.55-75.

Krishnaveni R., Deepa R. (2011), "Emotional Intelligence: A Soft Tool for Competitive Advantage in the Organizational Context", *The JUP Journal of Soft Skills*, 5 (2), pp.51-62.

Krivoy E., Weyl Ben-Arush M., Bar On R. (2000), "Comparing the emotional intelligence of adolescent cancer survivors with a matched sample from the normative population", *Medical and Pediatric Oncology*, 35, 382.

Lam L.T., Kirby S.L. (2002), "Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance", *Journal of Social Psychology*, 142, pp.133-143.

Langhorn S. (2004), "How Emotional Intelligence can Improve Management Performance?", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16 (4), pp.220-230.

Law K.C., Wong C.S., Song L.J. (2004), "The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies", *Journal of Applied Psychology*, 89, pp.483-496.

Leban W., Zulaub C. (2004), "Linking Emotional Intelligence Abilities and Transformational Leadership Styles", *Leadership & Organizational Development Journal*, 25 (7), pp.554-564.

Libro bianco della Commissione Europea "*Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva*", 1995, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Licosa, Firenze.

Lopes P.N., Brackett M.A., Nezlek J.B., Schutz A., Sellin I., Salovey P. (2004), "Emotional intelligence and social interaction", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp.1018-1034.

Lopes P.N., Salovey P., Côté S., Beers M. (2005), "Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction", *Emotion*, 5 (1), pp.113–118.

Lowe K.B. Kroack K.G., Sivasubramaniam N. (1996), "Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: a meta-analytical review of the MLQ literature", *The Leadership Quarterly*, 7, pp.385-425.

Lucas V., SpeceLaschinger H.K., Wong C.A. (2008), "The impact of emotional intelligent leadership on staff nurse empowerment: the moderating effect of span of control", *Journal of Nursing Management*, 16, pp.964-973.

Luebbers S., Downey L.A., Stough C. (2007), "The development of an adolescent measure of EI", *Personality and Individual Differences*, 2 , pp.999-1009.

Mancini G., Trombini E. (2011), *Dalle emozioni all'intelligenza emotiva. Comprendere per educare*, Espress Edizioni srl, Torino.

Mandell B., Pherwani S. (2003), "Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison" *Journal of Business and Psychology*, 17 (5), pp.387-404.

Mansouri B. (2001), Standardization of Cyber Or Sharing Emotional Intelligence Test For M.A Students Of State Universities In Tehran. M.A. Thesis, Allameh Tabatabee University, Tehran.

Marchi S. (2004), "Il tema dell'occupabilità e i suoi concetti chiave: competenze, apprendimento, reti sociali, certificazione", in Di Francesco G. (a cura di), *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, FrancoAngeli s.r.l., Milano.

Matthews G., Zeidner, M., Roberts R.D. (2001), "Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions", *Emotion*, 1 (3), pp.196–231.

Matthews G., Zeidner, M., Roberts R.D. (eds.). (2007), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns. Series in affective science*, New York: Oxford University Press.

Mavrovreli S., Petrides K.V., Sangareau Y., Furnham A. (2009), "Exploring the relationship between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood", *British Journal of Educational Psychology*, 79, pp.259-272.

Mayer J. D., Salovey P. (1997), "What is emotional intelligence?", in P. Salovey and D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York: Basic, pp.3-31.

Mayer J.D., Salovey P, Caruso D.R. (2000), "Models of Emotional Intelligence", in R.J. Sternberg (eds.), *Handbook of intelligence*, Cambridge, England: Cambridge University Press, pp.396-420.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (1999), "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", *Intelligence*, 27 (4), pp.267-298.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2002), *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test (MSCEIT), user's manual*, Toronto:ON:MSH.

McClelland D.C. (1973), "Testing for Competence Rather Than for Intelligence", *American Psychologist*, pp.1-14.

McClelland D.C. (1998), "Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews", *Psychological Science*, 9 (5), pp.331-339.

McEnrue M.P., Groves K. (2006), "Choosing Among Tests of Emotional Intelligence: What Is the Evidence?", *Human Resource Development Quarterly*, 17, pp.9-42.

Menon K., Dube L. (2000), "Ensuring greater satisfaction by engineering salesperson response to customer emotions", *Journal of Retailing*, 76 (3), pp.285–302.

Mikolajczak M., Luminet O., Leroy C., Roy E. (2007), "Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population, *Journal of Personality Assessment*, 88 (3), pp.338–353.

Morrison J. (2008), "The relationship between emotional intelligence competencies and preferred conflict-handling styles", *Journal of Nursing Management*, 16, pp.974-983.

Neuman G.A, Wright J. (1999), "Team effectiveness: Beyond skills and cognitive ability", *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), pp.376-389.

Newbold P., William L.C., Thorne B. (2007), *Statistica*, Pearson.

Newsome S., Day A.L., Catano V.M. (2000), "Assessing the predictive validity of emotional intelligence." *Personality and Individual Differences*, 29, pp.1005-1016.

Nunnally J. C. (1978), *Psycometric theory*, New York, McGraw-Hill.

O'Boyle E.H., Humphrey R.H., Pollack J.M., Hawver T.H. e Story P.A., (2011), "The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis", *Journal of Organizational Behavior*, 32 (5), pp.788-818.

O'Connor R.M., Little, I.S. (2003), "Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures", *Personality and Individual Differences*, 35, pp.1893–1902.

Palmer B., Walls M, Burgess Z., Stough C. (2001), "Emotional Intelligence and Effective Leadership", *Leadership & Organizational Development Journal*, 22 (1), pp.5-10.

Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L.L. (1998), "SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality", *Journal of Retailing*, 4 (1), pp.12–39.

Pérez J., Petrides K.V., Furnham A. (2005), "Measuring Trait Emotional Intelligence", in R. Schulze, e R. Roberts, *International Handbook of Emotional Intelligence.* Cambridge: Hogrefe & Huber. Tratto da London Psychometric Laboratory.

Petrides K.V., Frederickson N., Furnham A. (2004), "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school", *Personality and Individual Differences*, 36, pp.277-293.

Petrides K.V., Furnham A. (2000), "On the dimensional structure of emotional intelligence", *Personality and Individual Differences*, 29, pp.313-320.

Petrides K.V., Furnham A., Frederickson N. (2004), "Emotional Intelligence", *The Psychologist*, 17 (10), pp.574-577.

Petrides K.V., Furnham A., Mavroveli S. (2007), "Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI", in G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*, Oxford: Oxford University Press.

Petrides K.V., Furnham A. (2001), "Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies", *European Journal of Personality*, 15, pp.425-448.

Prati L.M., Douglas C., Ferris G.R., Ammeter A.P, Buckley M.R. (2003), "Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes", *The Intemational Journal of Organizational Analysis*, 11 (1), pp.21-40.

Pugh S.D. (2001), "Service with a smile: emotional contagion in the service encounter", *Academy of Management Journal*, 44 (5), pp.1018–1028.

Qu Y., Zhao Y.D., Rahardja D. (2008), "Wilcoxon–Mann–Whitney Test: Stratify Or Not?", *Journal of Biopharmaceutical Statistics*, 18, pp.1103–1111.

Rapisarda B.A. (2002), "The Impact of Emotional Intelligence on Work Team Cohesiveness and Performance", *International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), pp.363-379.

Reggio P. (2011), "Dall'esperienza alla competenza", in Reggio P, Righetti E. (a cura di), *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*, Carocci Editore S.p.A., Roma.

Rey B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli s.r.l., Milano.

Rice C.L. (1999), *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*, Pepperdine University, Malibu, CA.

Roberts R.D., Zeidner M., Matthews G. (2001), "Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions", *Emotion*, 1, pp.196–231.

Roccato M. (2003) *Desiderabilità Sociale e Acquiescenza. Alcune Trappole delle Inchieste e dei Sondaggi*, LED Edizioni Universitarie, Torino.

Rosete E., Ciarrochi F. (2005), "Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness", *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (5), pp.388-399.

Saklofske D.H., Austin E.J., Minski P.S. (2003), "Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure", *Personality and Individual Differences*, 34, pp.707–721.

Sala F. (2002), *Emotional competency inventory: technical manual*, Philadelphia, PA: McClelland Center for Research, The Hay Group.

Salovey P., Mayer J.D. (1990), *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp.185-211.

Salovey P., Mayer J.D., Goldman S., Turvey C., Palfai T. (1995), "Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale", in J. W. Pennebaker (eds.) Emotion, disclosure, and health, Washington, D.C.: American Psychological Association, pp.125-154.

Schutte N.S., Malouff J.M., Hall L.E., Haggerty D.J., Cooper J.T., Golden C.J., Dornheim L. (1998), "Development and validation of a measure of emotional intelligence", *Personality and Individual Differences*, 25, pp.167-177.

Schwarzer R., Jerusalem M. (1995), Generalized Self-Efficacy scale, in J. Weinman S. Wright & M. Johnston (eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, Windsor, England: NFER-NELSON., pp.35–37.

Scimeca G. (2003), *Metodi di ricerca nelle scienze del comportamento in parapsicologia*, tratto da Psichica: Scienze della mente: http://www.psichica.it/Psichica_Metodi_Ricerca.htm.

Sharma R. (2012), "Measuring social and emotional intelligence competencies in the Indian context", *Cross Cultural Management*: *an International Journal*, 19 (1), pp.30-47.

Shipper F., Kincaid J., Rotondo D.M., Hoffman R.C. (2003), "A cross-cultural exploratory study the linkage between emotional intelligence and managerial effectiveness", *The International Journal of Organizational Analysis*, 11 (3), pp.171-191.

Shipper F., Wilson C.L. (1992), "The impact of managerial behaviors on group performance, stress and commitment", in K.E. Clark, M.B. Clark, D.P. Campbell (eds*), Impact of leadership*, Greensboro, NC: Center for Creative Leadership, pp.119-129.

Shostack G.L. (1982), "How to Design a Service", *European Journal of Marketing*, 16 (1), pp.49-63.

Smith R.M. (1982), *Learning how to learn: applied theory for adults*, Follet, Chicago.

Solomon M.R., Surprenant C., Czepiel J.A., Gutman E.G. (1985), "A Rule Theory Perspective on Dyadic Interaction: The Service Encounter", *Journal of Marketing*, 49, pp.99-111.

Sosik J., Megerian J. (1999), "Understanding leader emotional intelligence and performance", *Group and Organisation Management*, 24, pp.367–391.

Spencer L.M. (2001), The economic value of emotional intelligence competencies and the EIC based HR programs, in C. Cherniss e D. Goleman (eds.), *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.45-82.

Spencer L.M., Ryan G., Bernhard U. (2008) "Cross-cultural competencies in a major multinational industrial firm", in R.J. Emmerling, V. Shanwal e M. Mandal (eds.), *Emotional intelligence: theoretical and cultural perspectives*, New York, NY: Nova Science Publishers, pp.191-208.

Spencer L.M., Spencer S.M. (1993), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli s.r.l., Milano.

Stangor C. (2011), *Research methods for the Behavioral Sciences*, *Fourth Edition*, Wadsworth Cengage Learning, USA.

Sternberg R.J. (1985), *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*, New York: Penguin.

Stokes J.P. (1983), "Components of group cohesion: Intermember attraction, instrumental value and risk taking", *Small Group Behavior*, 14, pp.163-173.

Streiner D.L. (2003), "Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency", *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), pp.99-103.

Sturges J., Simpson R. e Altman Y. (2003), "Capitalising on learning: an exploration of the MBA as a vehicle for developing career competencies", *International Journal of Training and Development*, 7 (1), pp.53-66.

Sy T., Côté S. (2004) "Emotional intelligence: a key ability to succeed in the matrix organization", *Journal of Management Development*, 23 (5), pp.437-455.

Sy T., Tram S., O'Hara L.A. (2006), "Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance", *Journal of Vocational Behavior*, 68, pp.461-473.

Tan H.H., Foo M.D., Kwek M.H. (2004), "The effects of customer personality traits on the display of positive emotions", *Academy of Management Journal*, 47 (2), pp.287–296.

Tett R.P., Fox K.E., Wang A. (2005), "Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, pp.859–888

Thorndlike E.L. (1920), "Intelligence and its uses", *Harper's Magazine*, 140, pp.227-235.

Tsaousis I., Vakola M., Nikolaou I. (2004), "The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes towards organizational change", *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), pp.88–110.

Van Rooy D.L., Viswesvaran C. (2004), "Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net", *Journal of Vocational Behavior*, 65, pp.71-95.

Villa Sànchez A. (2008), "Competence-based Learning", in A. Villa Sànchez, M. Poblete Ruiz (eds.), *Competence-based Learning. A proposal for the assessment of generic competences*, University of Deusto.

Wilson C.L., Wilson J.L. (1991), *Teams and leaders: A manual for the Clark Wilson Publishing Company traning and development programs*, Silver Spring, MD: Clark Wilson Publishing Company.

Wong C.S., Law K.S. (2002), "The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study", *The Leadership Quarterly*, 13 (3), pp.243-274.

Yammarino F.J., Bass B.M. (1990), "Transformational leadership at multiple levels of analysis", *Human Relations*, 43, pp.975-995.

Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D. (2004), "Emotional Intelligence in the Workplace: A critical Review", *Applied Psychology: an International Review*, 53 (3), pp.371-399.

Zeidner M., Shani-Zinovich I. (2003), *Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure*, Manuscript in preparation.

Zeithaml V.A., Bitner M.J. (2000), *Service Marketing: Integrating Customer Focus Across the Firm*, 2nd edition. Boston, MA: McGraw-Hill.

Sitografia

Cà Foscari Competency Centre: http://www.unive.it/cfcc
HayGroup: http://www.haygroup.com/ww/
Istituto di Istruzione Superiore "G. Bruno - R. Franchetti": http://istitutobrunofranchetti.gov.it/
Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori: http://www.isfol.it/
Istituto Tecnico per Geometri "Giorgio Massari": http://www.iispacinottive.it/
Istituto Tecnico Statale per il Turismo "Andrea Gritti": http://www.istitutogritti.it/
Liceo Scientifico Statale "Ugo Morin": http://www.liceomorin.net/
Liceo Statale "Luigi Stefanini": http://www.liceistefanini.it/web/index.asp
Tuning, UE: http://www.unideusto.org/tuning
Up Sport Veneto: http://circolovelicocasanova.provincia.venezia.it
Venezia Opportunità: http://www.veneziaopportunita.it/

Ringraziamenti

Al termine del mio percorso di studi voglio ringraziare i miei genitori; il loro sostegno e la loro vicinanza sono stati per me fondamentali.

Ringrazio mia sorella Chiara, per essere sempre stata presente e per la condivisione di tutti i momenti di vita universitaria.

Un ringraziamento alla Prof.ssa Bonesso per la professionalità e la disponibilità dimostrate in questi mesi.

Ringrazio Daniele per la pazienza, la disponibilità e i consigli.

Un ringraziamento particolare a Marco, per avermi aiutato a credere nelle mie capacità, per la sopportazione e per aver sempre trovato il modo di farmi sorridere.