

**Corso di Dottorato in
Learning Sciences and Digital Technologies
XXXVIII ciclo**

**Apprendimento socio-emotivo a
scuola:**

un approccio gamificato per adolescenti

Tutor
Prof. Dario Bacchini

Dottoranda
Lucia Di Martino

Anno Accademico 2024/2025

*A quella bambina che sentiva troppo,
a quell'adolescente che non si è mai concessa la ribellione,
a quella ragazza che sta ancora cercando il suo posto nel mondo,
a quella donna che spero di diventare.*

Indice

Introduzione	6
---------------------------	----------

Parte Prima

Capitolo 1 – Sviluppo socio-emotivo e autoregolazione in adolescenza: il contributo del paradigma del Social and Emotional Learning.....	9
---	----------

1.1	Le dimensioni dello sviluppo socio-emotivo in adolescenza	9
1.2	Autoregolazione, benessere emotivo e adattamento scolastico ..	13
1.3	Le competenze trasversali: un'evoluzione terminologica tra psicologia, educazione e politiche sociali	15
1.4	Il <i>Social and Emotional Learning</i> : evoluzione teorica fino al framework del CASEL.....	18
1.5	Il SEL come strategia sistemica di promozione del benessere	24
1.5.1	Programmi evidence-based e approccio SAFE	26

Capitolo 2 – Ambienti digitali e gamification: prospettive teoriche per la promozione delle competenze socio-emotive in adolescenza	30
--	-----------

2.1	Ambienti digitali e salute mentale in adolescenza	30
2.2	Gamification e gameful design come dispositivi psicoeducativi..	33
2.2.1	Meccanismi motivazionali e processi psicologici attivati dalla gamification	35
2.2.2	Gamification e sviluppo socio-emotivo in adolescenza	37
2.2.3	Competizione, cooperazione e appartenenza negli ambienti gamificati	39
2.3	Tecnologie digitali per l'autoregolazione emotiva adolescenza....	41

Capitolo 3 – Relazioni educative, benessere e sviluppo socio-emotivo a scuola: il ruolo dei docenti	46
3.1 La scuola come contesto privilegiato per lo sviluppo socio-emotivo	47
3.2 I docenti come mediatori dei processi di Social and Emotional Learning.....	49
3.3 Competenze socio-emotive dei docenti e benessere professionale..	51
3.4 Burnout ed engagement come fattori di rischio e di protezione nei contesti scolastici	53

Parte Seconda

Capitolo 4 – Studio 1: “Social Emotional Learning: Il ruolo delle competenze socio-emotive nell’adattamento psicosociale e scolastico in adolescenza”	60
4.1 Introduzione.....	60
4.2 Metodo	72
4.2.1 Partecipanti	73
4.2.2 Strumenti.....	73
4.2.3 Procedura.....	78
4.3 Piano di Analisi dei dati.....	79
4.4 Risultati.....	82
4.5 Discussione	108

Capitolo 5 – Studio 2 “Un intervento DBT STEPS-A supportato dal digitale: efficacia di una web-app gamificata per la promozione del SEL negli studenti”	115
5.1 Introduzione.....	115

5.2 Metodo	125
5.2.1 Partecipanti.....	125
5.2.2 Strumenti.....	126
5.2.3 Procedura.....	136
5.3 Piano di Analisi dei dati	139
5.4 Risultati.....	140
5.5 Discussione	146
Capitolo 6 – Studio 3 “Competenze socio-emotive dei docenti: il ruolo dell’efficacia collettiva.”	152
6.1 Introduzione.....	152
6.2 Metodo	161
6.2.1 Partecipanti	161
6.2.2 Strumenti.....	162
6.2.3 Procedura.....	168
6.3 Piano di Analisi dei dati	169
6.4 Risultati.....	171
6.5 Discussione	181
Capitolo 7 –Discussioni finali.....	188
Bibliografia	210

Introduzione

Negli ultimi anni, il contesto sociale, culturale ed educativo in cui crescono gli adolescenti è profondamente cambiato. Le trasformazioni accelerate della società contemporanea, dall'instabilità economica ai mutamenti tecnologici, fino all'impatto emotivo generato dai social media, hanno prodotto una generazione esposta a livelli inediti di pressione e vulnerabilità psicologica. Ansia, difficoltà regolative, senso di smarrimento e relazioni sempre più fragili rappresentano oggi un quadro diffuso, che coinvolge non solo i contesti familiari, ma anche e soprattutto la scuola, luogo privilegiato di sviluppo e socializzazione. In questo scenario, la capacità di comprendere le proprie emozioni, orientare i comportamenti e costruire relazioni significative non può più essere considerata un corollario dell'apprendimento, ma un elemento centrale del benessere e del funzionamento adattivo dei giovani.

Le competenze socio-emotive (Social and Emotional Learning, SEL) rappresentano l'insieme di abilità che consentono agli individui di riconoscere e modulare gli stati emotivi, comprendere i vissuti altrui, prendere decisioni responsabili e instaurare rapporti cooperativi e rispettosi. Pur affondando le proprie radici nelle prime esperienze relazionali, tali competenze non sono innate né immutabili: emergono e si sviluppano in relazione alla qualità dei contesti educativi e possono essere potenziate attraverso percorsi intenzionali, strutturati e continuativi. La ricerca più recente conferma come processi emotivi e cognitivi siano strettamente intrecciati, e come la regolazione emotiva rappresenti un prerequisito per l'apprendimento, la motivazione e la capacità di affrontare compiti complessi.

Il paradigma SEL, consolidato da organismi internazionali come il CASEL, propone un approccio sistemico che integra cinque dimensioni chiave: consapevolezza di sé, consapevolezza sociale, gestione di sé, capacità relazionali e decision-making responsabile. Tali competenze non solo

promuovono il benessere psicologico, ma favoriscono anche esiti scolastici più positivi, una migliore qualità delle interazioni tra pari e una maggiore resilienza di fronte allo stress e alle difficoltà evolutive. In una fase di vita come l'adolescenza, caratterizzata da rapidi cambiamenti, intensificazione emotiva e aumento del bisogno di autonomia, l'acquisizione di strumenti regolativi e relazionali risulta particolarmente cruciale. La scuola, luogo in cui quotidianamente gli studenti sperimentano sfide cognitive, sociali ed emotive, rappresenta pertanto il contesto ideale per integrare la promozione del benessere con le finalità educative.

Negli ultimi anni, anche in ambito scientifico ed europeo, il dibattito sulle cosiddette "competenze non cognitive" (o soft skills) ha evidenziato il loro contributo nel determinare non solo gli esiti scolastici, ma anche i percorsi di vita, le scelte professionali, la salute e la capacità di partecipare in modo costruttivo alla comunità. Sebbene il termine "non-cognitive" sia discusso per l'apparente contrapposizione con i processi cognitivi, tali competenze rappresentano oggi una delle principali leve per comprendere e sostenere lo sviluppo globale degli studenti.

La presente tesi si inserisce in questo quadro teorico e applicativo, con l'obiettivo di approfondire il ruolo delle competenze socio-emotive negli adolescenti e nei loro principali contesti di vita. Il lavoro si articola in tre studi complementari: il primo esamina le relazioni tra SEL, adattamento scolastico e benessere psicologico, includendo indicatori quali l'intenzione di abbandono scolastico, l'engagement, il monitoring genitoriale e le difficoltà comportamentali. Il secondo studio esplora, in una prospettiva preliminare, gli esiti di un intervento scolastico basato sui principi della Dialectical Behavior Therapy (DBT), nella sua declinazione educativa DBT STEPS-A, integrato con una web-app gamificata a supporto della pratica delle abilità socio-emotive. Infine, il terzo studio adotta una prospettiva esplorativa focalizzata sui docenti, indagando come le loro competenze socio-emotive si intreccino con variabili quali il burnout, l'autoefficacia personale e l'efficacia collettiva.

In questo quadro, la promozione delle competenze socio-emotive si configura come una dimensione cruciale per comprendere e sostenere i processi di adattamento e di benessere in ambito scolastico. La presente tesi intende contribuire a tale ambito di ricerca attraverso un approccio integrato, che considera studenti, docenti e contesti educativi come elementi interdipendenti di un medesimo sistema, offrendo evidenze empiriche utili a orientare sia la riflessione teorica sia la progettazione di interventi educativi e preventivi in ambito scolastico.

Capitolo 1

L'adolescenza come contesto di sviluppo socio-emotivo: il paradigma del Social and Emotional Learning

Il presente capitolo delinea i fondamenti teorici dello sviluppo socio-emotivo in adolescenza, ponendo particolare attenzione al legame tra emozioni, processi di apprendimento e costruzione delle competenze sociali. L'adolescenza rappresenta una fase cruciale per l'acquisizione delle abilità di autoregolazione emotiva e per l'integrazione tra dimensione affettiva, cognitiva e relazionale. Dopo una panoramica sui principali modelli psicologici delle emozioni e sui processi che ne sostengono lo sviluppo lungo l'arco dell'adolescenza, verrà approfondito il paradigma del Social and Emotional Learning (SEL) come cornice teorica per la promozione sistematica delle competenze socio-emotive in ambito educativo. In tale prospettiva, il modello del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) sarà presentato come riferimento centrale, con particolare attenzione alle sue cinque aree costitutive e alle evidenze di efficacia dei programmi basati su tale approccio. Infine, verrà esaminato il contributo della Dialectical Behaviour Therapy (DBT) quale modello psicoeducativo e regolativo utile a sostenere, in chiave applicativa, lo sviluppo e il potenziamento delle abilità socio-emotive negli adolescenti.

1.1 Le dimensioni dello sviluppo socio-emotivo in adolescenza

Le emozioni, dal latino *emovēre* ("smuovere, agitare"), sono processi psicofisiologici complessi che coinvolgono dimensioni corporee, cognitive e soggettive. Esse orientano l'attenzione, modulano la motivazione e guidano il comportamento, costituendo un sistema regolativo essenziale per l'adattamento all'ambiente e la costruzione di relazioni significative

(Damasio, 1994; Scherer, 2005; Immordino-Yang & Damasio, 2007). Le emozioni rappresentano dunque una dimensione fondativa dello sviluppo umano, influenzando in modo decisivo l'apprendimento, la costruzione dell'identità e il benessere psicologico (James, 1884).

In questa prospettiva, lo sviluppo emotivo non può essere disgiunto dalle dimensioni sociali e relazionali in cui le emozioni prendono forma, costituendo nel loro insieme il più ampio processo di sviluppo socio-emotivo. Le principali prospettive teoriche dello sviluppo emotivo convergono nel descriverlo, infatti, come un processo dinamico e multidimensionale, in cui componenti biologiche, cognitive e sociali interagiscono nel corso dell'evoluzione individuale. Le teorie biologico-evoluzionistiche, da Darwin a Ekman, ne sottolineano la funzione adattiva: le emozioni di base¹ rappresentano risposte universali, selezionate filogeneticamente per favorire la sopravvivenza e la comunicazione sociale (Darwin, 1872; Ekman, 1992; Izard, 1991). Le prospettive cognitivo-valutative, invece, pongono l'accento sull'interpretazione soggettiva: l'emozione non scaturisce dallo stimolo in sé, ma dal significato che l'individuo gli attribuisce in relazione ai propri obiettivi e risorse (Lazarus, 1991; Scherer, 2005). Le teorie socio-culturali e costruttiviste mostrano come l'esperienza emotiva sia plasmata dal linguaggio, dalle pratiche interazionali e dalle norme culturali (Vygotskij, 1978; Barrett, 2017). In questa cornice, la tradizione dell'attaccamento sottolinea il ruolo cruciale delle relazioni primarie: la qualità dei legami con le figure di riferimento costituisce una base sicura per lo sviluppo della fiducia, della regolazione emotiva e delle abilità interpersonali (Bowlby, 1969). Tali processi di regolazione affettiva si estendono successivamente anche alle relazioni educative, dove il rapporto insegnante–studente può svolgere una funzione di base sicura secondaria, sostenendo l'adattamento emotivo e sociale nel

¹ Secondo la prospettiva evoluzionista, le emozioni di base sono stati affettivi primari, presenti in tutte le culture e associati a specifici pattern fisiologici e comportamentali.

Darwin (1872) ne individuò l'origine adattiva e comunicativa; successivamente Ekman (1992) ne propose una classificazione empirica, comprendente *gioia, tristezza, paura, rabbia, sorpresa e disgusto*, a cui Izard (1991) aggiunse *interesse e vergogna*.

Queste emozioni fondamentali costituirebbero i “mattoni” evolutivi da cui derivano le forme più complesse e culturalmente modulate dell'esperienza affettiva.

contesto scolastico (Pianta, 1999). Parallelamente, la prospettiva dell'apprendimento sociale evidenzia come i comportamenti socio-emotivi vengano appresi anche attraverso processi di osservazione e *modeling* (Bandura, 1977), sottolineando il contributo dell'ambiente relazionale più ampio.

Lo sviluppo socio-emotivo assume oggi una rilevanza particolare alla luce delle evidenze epidemiologiche che documentano un crescente disagio psicosociale nella popolazione adolescenziale. Rapporti internazionali e nazionali indicano infatti un aumento di sintomi internalizzanti, stress scolastico, malessere emotivo e sentimenti di solitudine, con un'incidenza particolarmente elevata tra le ragazze (WHO, 2021; Inchley et al., 2020; UNICEF, 2021). In Italia, oltre il 60% degli adolescenti riferisce esperienze recenti di ansia, stress o inadeguatezza (Consiglio Nazionale Giovani, CNG, 2023), e i servizi di neuropsichiatria infantile registrano un incremento degli accessi per disturbi dell'umore e dell'ansia, insieme a una crescente richiesta di supporto psicologico da parte delle istituzioni scolastiche (Ministero della Salute, 2023). Tale scenario delinea un quadro generazionale segnato da vulnerabilità emotiva e difficoltà di adattamento, rafforzando l'urgenza di comprendere e sostenere i processi di sviluppo socio-emotivo che possono funzionare da fattori protettivi.

L'adolescenza è infatti una fase critica dello sviluppo socio-emotivo, in cui l'intensificazione dell'esperienza affettiva si accompagna a un'incompleta maturazione dei processi cognitivi di controllo (Sawyer et al., 2018). È proprio in questo scarto temporaneo tra emozione e funzioni di controllo cognitivo che si colloca la complessità evolutiva di questa fase. Le neuroscienze descrivono l'adolescenza come una "seconda finestra di plasticità", caratterizzata da una profonda riorganizzazione dei circuiti cerebrali e da una maggiore sensibilità agli stimoli ambientali (Steinberg, 2014). La maturazione asincrona tra il sistema limbico, responsabile della reattività emotiva e della motivazione, e la corteccia prefrontale, deputata al controllo cognitivo e alla pianificazione, genera una temporanea vulnerabilità regolativa, spesso manifestata in impulsività, ricerca di novità

e forte sensibilità al giudizio dei pari (Casey et al., 2008; Blakemore, 2012; Fuhrmann et al., 2015).

La potatura sinaptica e la plasticità cerebrale che caratterizzano l'adolescenza non riguardano solo i processi cognitivi, ma risentono in modo significativo delle esperienze emotive e relazionali (Selemon, 2013). Le interazioni sociali e gli stati affettivi vissuti in questa fase contribuiscono a modellare le connessioni neurali responsabili della regolazione, della motivazione e dell'apprendimento (Blakemore, 2012). Le emozioni, in tal senso, non sono semplici risposte, ma agenti di apprendimento che orientano l'attenzione, rafforzano le connessioni sinaptiche più rilevanti e favoriscono l'integrazione tra sistemi affettivi e cognitivi.

L'elevata plasticità neurale che caratterizza l'adolescenza amplifica l'impatto delle esperienze emotive sui processi di apprendimento: gli stati affettivi, positivi o negativi, influenzano memoria, motivazione e attenzione, incidendo direttamente sulla qualità degli apprendimenti scolastici e sociali. Secondo la *Control-Value Theory of Achievement Emotions* (Pekrun, 2006), le emozioni scolastiche dipendono dal grado di controllo percepito e dal valore attribuito ai compiti: quando gli studenti percepiscono competenza e significato nei propri apprendimenti, sperimentano emozioni positive che rinforzano la motivazione e migliorano il rendimento. Viceversa, emozioni negative prolungate, come ansia o frustrazione, compromettono la concentrazione e favoriscono il disimpegno. In questo quadro, la capacità di riconoscere, comprendere e regolare le emozioni proprie e altrui rappresenta un importante fattore di adattamento scolastico e di benessere psicologico (Brackett et al., 2011).

Questa plasticità, lungi dal rappresentare una vulnerabilità, costituisce quindi una straordinaria opportunità di crescita. L'adolescenza rappresenta una fase di riorganizzazione positiva, in cui l'esperienza emotiva diventa progressivamente più integrata e riflessiva, favorendo una maggiore consapevolezza di sé e degli altri. In questo processo di integrazione, la capacità di regolare le proprie emozioni assume un ruolo centrale: l'autoregolazione emotiva consente infatti di modulare stati affettivi intensi

e di orientarli in modo funzionale agli obiettivi personali e sociali (Gross, 2015). Al contrario, difficoltà in questa sfera sono associate a sintomi internalizzanti ed esternalizzanti, a minore adattamento relazionale e a un incremento dei comportamenti a rischio (Eisenberg et al., 2010; Moffitt et al., 2011; Ismail et al., 2017).

Quindi, seguendo la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979), lo sviluppo socio-emotivo è il prodotto dell'interazione dinamica tra individuo e contesto. La scuola rappresenta, in questa visione, un ambiente privilegiato in cui esperienze cognitive e affettive si intrecciano quotidianamente, contribuendo alla formazione dell'identità, del benessere e delle abilità socio-relazionali degli studenti.

1.2 Autoregolazione, benessere emotivo e adattamento scolastico

La capacità di autoregolazione costituisce una delle funzioni chiave dello sviluppo in adolescenza. Con questo termine si fa riferimento ai processi che permettono agli individui di monitorare e modulare emozioni, cognizioni e comportamenti in vista di obiettivi a medio e lungo termine (Gross, 2015; Eisenberg et al., 2010). L'autoregolazione non coincide con la mera inibizione degli impulsi, ma comprende un insieme articolato di strategie flessibili di gestione dell'esperienza interna e dell'azione, da attivare in coerenza con le richieste dell'ambiente. In questa prospettiva, viene qui considerata come un costrutto ampio, che integra componenti emotive, cognitive e comportamentali e si sviluppa nell'interazione tra caratteristiche individuali e contesti di vita significativi.

Tra i principali modelli teorici, il Process Model of Emotion Regulation (Gross, 1998; 2015) distingue tra strategie di regolazione basate sugli antecedenti e strategie basate sulla risposta emotiva. Le prime intervengono nelle fasi iniziali del processo emotivo—ad esempio attraverso la selezione delle situazioni o la rivalutazione cognitiva—e sono generalmente associate a migliori esiti di adattamento. Le seconde, come la soppressione dell'espressione emozionale, agiscono sulla risposta emotiva già attivata e

risultano connesse a livelli più elevati di stress fisiologico e a minore benessere soggettivo (Aldao et al., 2010).

Accanto alle forme più complesse di regolazione, la teoria dell'effortful control (Eisenberg & Spinrad, 2004) descrive una dimensione di matrice temperamentale che riguarda l'attenzione volontaria e il controllo inibitorio. Tale capacità di orientare e modulare i processi attentivi e comportamentali rappresenta un precursore delle competenze autoregolative che maturano nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, e diversi studi ne documentano l'associazione con migliori risultati scolastici, comportamenti prosociali e minore incidenza di condotte a rischio (Eisenberg et al., 2007; Alessandri et al., 2014). Nel complesso, questi contributi convergono nell'evidenziare la natura multidimensionale dell'autoregolazione, che comprende sia componenti di controllo esecutivo sia strategie di regolazione emotiva.

Lo sviluppo di tali competenze va collocato nel quadro delle profonde trasformazioni che caratterizzano l'adolescenza. Dal punto di vista neurobiologico, come descritto in precedenza, questo periodo è segnato da una marcata asincronia tra la rapida maturazione dei sistemi subcorticali, implicati nella reattività emotiva e nella ricerca di ricompense, e il più lento sviluppo delle aree prefrontali responsabili del controllo esecutivo e della regolazione top-down del comportamento (Steinberg, 2014). Questa asincronia contribuisce a spiegare la tipica sensibilità aumentata agli stimoli, la ricerca di novità e la maggiore esposizione a comportamenti a rischio. Le emozioni vissute in adolescenza risultano spesso più intense, instabili e soggette a rapide oscillazioni, sia per gli affetti negativi sia per quelli positivi (Silk et al., 2003; Lennarz et al., 2019).

Sebbene tali processi abbiano una base individuale, la loro espressione dipende strettamente dal modo in cui gli adolescenti vengono sostenuti nei diversi contesti di vita. In questo senso, le relazioni educative e affettive quotidiane assumono un ruolo importante come ambienti di co-regolazione. Il contesto familiare rappresenta uno dei primi spazi in cui i giovani sperimentano forme di guida regolativa: pratiche genitoriali caratterizzate

da calore, coerenza e supporto emotivo favoriscono lo sviluppo di strategie adattive, mentre ambienti instabili o scarsamente responsivi possono ostacolarlo (Morris et al., 2017; Steinberg, 2014). Tra le dimensioni più studiate rientra il monitoring genitoriale, inteso come l'attenzione dei genitori alle attività e alle relazioni dei figli, che, quando esercitato in un clima relazionale positivo, si associa a minori comportamenti a rischio e a migliori esiti di adattamento (Dishion & McMahon, 1998; Stattin & Kerr, 2000).

Il contesto scolastico è un ulteriore ambiente di sviluppo tra i più significativi in adolescenza. Qui gli studenti affrontano richieste cognitive complesse, dinamiche relazionali con pari e adulti e processi di costruzione dell'identità accademica. Studi recenti mostrano come difficoltà di regolazione emotiva, impulsività e problematiche interpersonali siano associate a un minore engagement scolastico, inteso come partecipazione attiva, motivazione e senso di appartenenza (Skinner & Pitzer, 2012). Un basso livello di engagement può a sua volta favorire forme manifeste o implicite di dispersione scolastica, caratterizzate da disconnessione emotiva e cognitiva pur in presenza fisica.

In sintesi, l'autoregolazione rappresenta un nodo cruciale nei processi che collegano sviluppo emotivo e funzionamento scolastico dell'adolescente, costituendo una base teorica fondamentale per gli interventi di promozione delle competenze socio-emotive e del benessere, in linea con il paradigma del Social and Emotional Learning.

1.3 Competenze trasversali: un'evoluzione terminologica tra psicologia, educazione e politiche sociali

Lo sviluppo socio-emotivo degli adolescenti, e in particolare la loro capacità di regolazione, si colloca oggi all'interno di un panorama concettuale ampio e in continua trasformazione. Prima di approfondire i modelli più recenti, è utile ricostruire come, nel corso degli ultimi decenni, diversi ambiti disciplinari abbiano proposto etichette, definizioni e cornici

teoriche parzialmente sovrapponibili per descrivere le competenze necessarie ad affrontare in modo efficace le sfide personali, interpersonali e di apprendimento. Questa stratificazione terminologica riflette l'evoluzione del dibattito scientifico e delle politiche educative, oltre che la crescente attenzione verso quei processi emotivi, motivazionali e relazionali che sostengono l'adattamento durante l'infanzia e l'adolescenza (Her et al., 2021).

Uno dei primi termini ad affermarsi in ambito internazionale è quello di **life skills**, introdotto e formalizzato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel quadro della promozione della salute. Con tale concetto l'OMS definisce un insieme di competenze psicosociali di base che permettono all'individuo di affrontare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana, promuovendo benessere personale, relazioni positive e capacità di adattamento nei diversi contesti di sviluppo (WHO, 1994, 1997). Le life skills non rappresentano abilità tecniche né conoscenze disciplinari, ma processi psicologici trasversali che integrano dimensioni cognitive, emotive e relazionali. Il modello OMS individua dieci competenze fondamentali, raggruppate in tre aree: abilità cognitive (decision-making, problem-solving, pensiero creativo e pensiero critico), abilità emotive (autoconsapevolezza, gestione delle emozioni e dello stress) e abilità relazionali (comunicazione efficace, relazioni interpersonali ed empatia). Questa prospettiva colloca le life skills all'interno delle politiche di promozione della salute come risorse che sostengono i compiti evolutivi e favoriscono un adattamento positivo lungo tutto l'arco di vita (Jahan, 2021).

Parallelamente, nel contesto delle organizzazioni e delle risorse umane si è diffuso il costrutto di **soft skills**, volto a identificare capacità non tecniche come comunicazione, lavoro di gruppo, flessibilità, leadership e competenze interpersonali funzionali alla performance professionale (Heckman & Kautz, 2012; Robles, 2012). Si tratta di una categoria eterogenea, spesso priva di una cornice teorica unitaria e costruita prevalentemente sulla base delle esigenze del mercato del lavoro.

Con l'espressione ***non-cognitive skills***, invece, l'economia dell'educazione ha richiamato l'attenzione su aspetti quali perseveranza, autoregolazione, motivazione e tratti di personalità che contribuiscono a predire risultati educativi, lavorativi e di salute oltre le abilità cognitive tradizionalmente misurate (Heckman et al., 2006; Almlund et al., 2011). Pur discutibile nella distinzione implicita tra “cognitivo” e “non cognitivo”, questa etichetta ha avuto un ruolo rilevante nel portare tali competenze al centro del dibattito sulle politiche educative.

Un ulteriore filone concettuale è rappresentato dalle ***character skills*** e dai programmi di *character education*, più esplicitamente orientati alla promozione di disposizioni etiche quali responsabilità, rispetto, correttezza e cittadinanza attiva (Lickona, 1991; Berkowitz & Bier, 2005). Rispetto ai modelli psicologici, questa prospettiva assume una connotazione valoriale più marcata e mira a sviluppare la dimensione morale della persona.

Infine, il termine ***social skills*** fa riferimento a un insieme più circoscritto di abilità interpersonali osservabili, come cooperazione, assertività e gestione dei conflitti, che costituiscono una componente fondamentale della competenza sociale e rappresentano una sottocategoria del più ampio dominio socio-emotivo (Gresham & Elliott, 2008).

Nel loro complesso, questi costrutti condividono una comune attenzione alla dimensione emotiva, motivazionale e relazionale del funzionamento umano, ma differiscono per origine storica, livello di formalizzazione teorica, ambito di applicazione prevalente e ampiezza del dominio considerato. Tale pluralità riflette la crescente consapevolezza, maturata soprattutto negli ultimi anni, che le competenze socio-emotive costituiscono un elemento centrale per comprendere come bambini e adolescenti apprendono, interagiscono e costruiscono la propria identità.

In questa traiettoria evolutiva si colloca anche il quadro concettuale del ***Social and Emotional Learning*** (SEL), oggi una delle formulazioni più sistematiche e consolidate del tema. Le sue caratteristiche specifiche saranno approfondite nel paragrafo successivo.

1.4 Il *Social and Emotional Learning*: evoluzione teorica fino al framework del CASEL.

L'idea che i contesti educativi debbano promuovere non solo competenze cognitive, ma anche socio-emotive, affonda le sue radici nelle tradizioni dell'educazione progressista e della psicologia dello sviluppo, che sin dal Novecento hanno sottolineato il ruolo centrale delle relazioni, delle emozioni e dell'esperienza sociale nei processi di apprendimento (es. Dewey, 1916; Vygotskij, 1978). Nel 1968, il ricercatore James Comer ² e il suo gruppo di ricerca dello Yale Child Study Center avviarono un programma in due scuole pubbliche di New Haven (Connecticut), volto a promuovere lo sviluppo del "bambino nella sua interezza". I risultati furono considerevoli: entro gli anni Ottanta le scuole coinvolte mostravano una significativa riduzione dei problemi comportamentali e un miglioramento delle performance accademiche rispetto alla media nazionale (Comer, 1980; 1988). Sulla scia di tali risultati, il sovrintendente scolastico John Dow Jr. sostenne un approccio sistemico allo sviluppo socio-emotivo, che portò alla creazione del New Haven Social Development Program (1987–1992), coordinato da Timothy Shriver e Roger P. Weissberg. Questo programma pionieristico introdusse strategie di apprendimento socio-emotivo all'interno delle scuole primarie e secondarie. Parallelamente, Weissberg ed Elias promossero il W.T. Grant Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, con l'obiettivo di delineare un quadro teorico e operativo per l'integrazione delle competenze socio-emotive nei contesti educativi.

Il momento di svolta si colloca nel 1994, quando un gruppo multidisciplinare di ricercatori, educatori e attivisti, tra cui Daniel Goleman,

² James P. Comer (1934), psichiatra infantile e docente di psichiatria alla Yale University School of Medicine, è il fondatore dello School Development Program (1968), attuato nelle scuole pubbliche di New Haven (Connecticut). Il modello si basava sul principio del whole child approach, volto a integrare apprendimento cognitivo e sviluppo socio-emotivo, e si articolava in tre pilastri: un team di gestione scolastica (che coinvolgeva docenti, genitori e preside nelle decisioni educative), un team per la salute mentale (con compiti di prevenzione e supporto psicologico) e un piano di sviluppo scolastico a lungo termine. Questo approccio, fortemente orientato alla collaborazione scuola-famiglia-comunità, è considerato un precursore delle pratiche evidence-based di promozione socio-emotiva oggi diffuse a livello internazionale.

Roger P. Weissberg, Timothy P. Shriver, Mark Greenberg, Eileen Growald, Linda Lantieri e David Sluyter, si riunì a Kalamazoo (Michigan) per affrontare quello che veniva definito il “pezzo mancante” dell’educazione. In quell’occasione nacquero sia il termine *Social and Emotional Learning* (SEL) sia il *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), con la missione di rendere il SEL una componente essenziale dell’educazione, dalla scuola dell’infanzia alla secondaria, fondata su evidenze scientifiche.

La prima sistematizzazione teorica giunse nel 1997 con la pubblicazione di *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* (Elias et al., 1997), volume manifesto che per la prima volta fornì linee guida strutturali per la promozione del SEL nelle scuole, descritto come “la capacità di comprendere, gestire ed esprimere gli aspetti emotivi e sociali della propria vita in modi che permettano la gestione funzionale dei compiti di sviluppo, tra cui l’apprendimento, la creazione delle relazioni sociali, la risoluzione dei problemi quotidiani e l’adattamento alle complesse sfide del processo di crescita e sviluppo”[ibidem]. Da allora, una crescente mole di studi ha documentato come il SEL contribuisca in maniera significativa al rendimento scolastico, al benessere psicologico e allo sviluppo di competenze relazionali. A partire dagli anni Duemila, diversi autori hanno contribuito ad accrescere e definire la struttura teorica del SEL. Payton et al. (2000) ne proposero una prima organizzazione concettuale, individuando aree chiave come la consapevolezza di sé, le abilità relazionali, la presa di decisioni responsabile e l’assunzione di valori positivi. Successivamente, Zins et al. (2004) consolidarono tale approccio, evidenziando come le competenze SEL rappresentino un fattore protettivo per la salute mentale e un predittore di successo scolastico, motivazione e partecipazione attiva.

Sebbene il costrutto di Intelligenza Emotiva (IE) elaborato da Mayer e Salovey (1997) presenti alcune affinità concettuali con le competenze promosse dal SEL, in particolare rispetto ai processi di percezione, comprensione e regolazione delle emozioni, i due ambiti si collocano su

piani differenti. L'IE è un costrutto psicologico volto a descrivere specifiche abilità individuali, mentre il SEL rappresenta un approccio educativo sistemico, intenzionale e contestualizzato, finalizzato allo sviluppo di competenze socio-emotive attraverso pratiche scolastiche, curricolari e organizzative. Pertanto, più che una “traduzione pedagogica” dell'intelligenza emotiva, il SEL si configura come un quadro teorico e operativo più ampio, che integra contributi provenienti dalla psicologia dello sviluppo, dalla prevenzione, dall'educazione socio-morale e dalla ricerca sull'efficacia scolastica (CASEL, 2003; 2020).

Tali contributi hanno progressivamente consolidato una visione unitaria del SEL come approccio educativo sistemico, culminata nella definizione del framework del CASEL, oggi riconosciuto come il modello di riferimento internazionale per la ricerca e l'implementazione dei programmi di apprendimento socio- emotivo.

A partire dall'evoluzione concettuale delineata negli anni Novanta e dagli esiti dei programmi pionieristici, il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) ha elaborato e diffuso un framework teorico oggi riconosciuto come uno dei modelli più consolidati a livello internazionale. L'approccio del CASEL si fonda su una prospettiva olistica e sistemica, che considera la scuola non soltanto come luogo di istruzione, ma come un ambiente di vita in cui studenti, insegnanti, famiglie e comunità cooperano nel sostenere lo sviluppo socio-emotivo. Rispetto ai modelli precedenti, il framework del CASEL introduce alcune innovazioni decisive. In primo luogo, valorizza l'interdipendenza tra i diversi contesti di vita degli studenti, riconoscendo che la crescita socio-emotiva richiede coerenza educativa e continuità fra scuola, famiglia e territorio. Da qui deriva la necessità di politiche e pratiche integrate, capaci di sostenere uno sviluppo armonico lungo l'intero percorso scolastico.

In secondo luogo, il CASEL amplia la prospettiva formativa, spostando l'attenzione da un apprendimento prevalentemente accademico a un apprendimento orientato alla vita. Le competenze socio-emotive vengono quindi concepite come competenze trasversali fondamentali per la

partecipazione scolastica, la qualità delle relazioni e l'adattamento ai compiti evolutivi, collocandosi in una dimensione educativa che va oltre la sola performance cognitiva. Pur presentando punti di contatto con il concetto di life skills elaborato dall'OMS, tali competenze assumono nel modello del CASEL una configurazione più ampia e sistemica, radicata nei contesti scolastici e nelle dinamiche sociali che li caratterizzano.

Infine, il framework promuove una visione inclusiva e culturalmente sensibile dell'educazione socio-emotiva, sottolineando la necessità di adattare programmi e pratiche ai diversi contesti socioculturali e di porre attenzione alle questioni di equità, partecipazione e giustizia educativa. In questa prospettiva, il SEL non rappresenta soltanto un insieme di abilità individuali, ma un approccio educativo capace di rafforzare il senso di appartenenza e di ridurre le disuguaglianze.



Il CASEL Framework organizza l'educazione socio-emotiva attorno a cinque aree fondamentali di competenza, rappresentate all'interno della nota CASEL Wheel (Fig. 1), che sintetizza l'interdipendenza tra dimensioni individuali, relazionali e contestuali dello sviluppo.

Fig. 1 Modello teorico dell'apprendimento sociale ed emotivo rappresentato dalla Ruota del Casel (Mahoney et al.,2021)

Self-Awareness (Consapevolezza di sé): capacità di riconoscere emozioni, pensieri e valori personali, comprendendo come influenzino il comportamento e mantenendo un'immagine di sé realistica e positiva;

Self-Management (Gestione di sé): abilità di regolare efficacemente emozioni, pensieri e comportamenti, perseguendo obiettivi personali e collettivi anche in situazioni di stress o difficoltà;

Social Awareness (Consapevolezza sociale): capacità di comprendere prospettive differenti, mostrare empatia e riconoscere le risorse e le dinamiche della comunità;

Relationship Skills (Competenze relazionali): abilità comunicative e interpersonali necessarie per instaurare relazioni sane, gestire conflitti e collaborare in modo costruttivo;

Responsible Decision-Making (Decisione responsabile): capacità di compiere scelte etiche e consapevoli, valutando le conseguenze personali e sociali delle proprie azioni.

Queste cinque aree non rappresentano domini isolati, ma dimensioni interconnesse che si rafforzano reciprocamente, coinvolgendo le componenti cognitive, affettive e comportamentali dello sviluppo umano. In questa visione integrata, il Social and Emotional Learning non è solo un approccio educativo, ma un paradigma di formazione umana fondato sulla consapevolezza, sulla relazione e sulla responsabilità condivisa. Promuovendo la crescita armonica dell'individuo e della comunità, il SEL si configura come una strategia educativa inclusiva e preventiva, orientata a formare cittadini competenti, empatici e resilienti, capaci di affrontare con equilibrio e consapevolezza le sfide personali, sociali e professionali della contemporaneità (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2007).

Accanto alla sua ampia diffusione, il framework del CASEL è stato oggetto, negli ultimi anni, di una riflessione critica riguardante la sua validità culturale e la sua operationalizzazione. La maggior parte dei programmi e degli strumenti di valutazione del SEL è stata sviluppata e validata in contesti nord-americani, caratterizzati da modelli educativi e norme socio-relazionali specifiche. Ciò solleva interrogativi sull'universalità

del costruito e sulla sua trasferibilità in contesti europei e mediterranei, nei quali le concezioni di autonomia, espressività emotiva e competenza relazionale possono presentare configurazioni differenti. Molti studi hanno contribuito ad evidenziare come le pratiche emotive e i modelli di sé varino significativamente tra culture più individualiste, che valorizzano assertività e autoaffermazione, e contesti più interdipendenti, in cui prevalgono armonia, moderazione emotiva e responsabilità collettiva (Markus & Kitayama, 1991; Zheng et al., 2020; Krys et al., 2022; De Leersnyder et al., 2020).

Queste considerazioni hanno implicazioni dirette sulla misurazione. Diverse scale ampiamente utilizzate, come le Social Emotional Competence Scales o il Social Skills Improvement System (SSIS), sono state costruite in contesti anglofoni e richiedono adattamenti non solo linguistici, ma anche concettuali. La validazione in culture diverse implica infatti la verifica dell'equivalenza semantica degli item, della stabilità della struttura fattoriale e della comparabilità dei costrutti latenti. Le prime validazioni in italiano, come il lavoro di adattamento del SSIS di Cavioni et al. (2023), mostrano risultati promettenti, ma indicano la necessità di ulteriori approfondimenti sulla sensibilità culturale degli strumenti utilizzati con popolazioni adolescenti italiane.

Parallelamente, è emersa una prospettiva definita Transformative SEL (T-SEL), che evidenzia il legame tra competenze socio-emotive, identità, equità e appartenenza (Jagers et al., 2019). Il T-SEL mette in luce come il SEL non possa essere considerato un insieme di abilità individuali distaccate dal contesto, ma un processo che si intreccia con le dinamiche di riconoscimento, partecipazione e giustizia sociale. Pur non adottando il T-SEL come cornice operativa, il presente lavoro ne riconosce il valore interpretativo, soprattutto in un contesto come quello italiano, caratterizzato da crescente eterogeneità culturale e da marcate differenze territoriali, che rendono il tema dell'appartenenza particolarmente rilevante.

1.5 Il SEL come strategia sistemica di promozione del benessere

Numerose meta-analisi e revisioni sistematiche hanno confermato l'impatto positivo dei programmi di Social and Emotional Learning (SEL) su molteplici indicatori dello sviluppo: rendimento scolastico, benessere psicologico, comportamento prosociale, qualità delle relazioni familiari e tra pari, salute mentale e successo lavorativo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Il SEL si distingue da altri programmi psicoeducativi poiché non si limita alla prevenzione di specifici fattori di rischio, come il consumo di sostanze o la devianza giovanile, ma promuove uno sviluppo umano globale e duraturo, agendo in modo integrato sulle risorse individuali, relazionali e contestuali.

Nell'ambito della prevenzione psicoeducativa, Greenberg et al. (2003) distinguono tre livelli di intervento: universale, selettivo e indicato. Gli interventi universali si rivolgono all'intera popolazione scolastica, con l'obiettivo di promuovere competenze socio-emotive di base e prevenire l'insorgenza di difficoltà comportamentali o psicologiche. Gli interventi selettivi si concentrano su sottogruppi di studenti esposti a fattori di rischio specifici, mentre quelli indicati sono rivolti a soggetti che manifestano già sintomi o comportamenti problematici, richiedendo un approccio più mirato e personalizzato. I programmi SEL appartengono prevalentemente al primo livello di prevenzione, poiché mirano a potenziare le competenze socio-emotive di tutti gli studenti in un'ottica di promozione del benessere globale. Tuttavia, la letteratura evidenzia che l'efficacia massima si ottiene quando gli interventi universali vengono integrati con azioni selettive rivolte ai gruppi più vulnerabili (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Tale combinazione consente di massimizzare l'impatto preventivo e di favorire una più ampia inclusione educativa e sociale.

Le due meta-analisi di riferimento (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017) hanno fornito solide evidenze empiriche a sostegno dell'efficacia del SEL. La prima ha rilevato che gli studenti coinvolti in programmi SEL ottenevano risultati significativamente superiori rispetto ai gruppi di controllo in sei aree chiave: competenze socio-emotive, atteggiamenti positivi verso sé e gli

altri, comportamenti prosociali, riduzione dei comportamenti problematici, mitigazione del disagio psicologico e incremento del rendimento scolastico. La seconda ha confermato tali risultati anche nel lungo periodo, mostrando un consolidamento delle competenze socio-emotive, una riduzione di stress, ansia e comportamenti a rischio, incluso l'uso di sostanze. Queste evidenze rafforzano la concezione del SEL come strumento di prevenzione universale e promozione della resilienza, capace di rispondere in maniera sistemica e trasversale alle sfide educative contemporanee, con benefici che oltrepassano la sfera accademica e abbracciano il benessere complessivo della persona.

L'efficacia dei programmi SEL non dipende unicamente dai contenuti o dalle metodologie impiegate, ma anche dal modo in cui essi vengono integrati nei diversi contesti di vita quotidiana. Perché le competenze socio-emotive possano svilupparsi in modo stabile, è necessario che i contesti educativi siano al tempo stesso accoglienti, sicuri e stimolanti. Solo ambienti caratterizzati da relazioni significative e da un clima di fiducia permettono a bambini e adolescenti di sentirsi riconosciuti, valorizzati e supportati nello sviluppo del proprio sé, sia attraverso le interazioni con gli adulti di riferimento, sia nel confronto con i pari (Elias et al., 2003).

Questa visione trova fondamento nella teoria ecologica dello sviluppo umano elaborata da Bronfenbrenner (1979), secondo cui la crescita individuale avviene all'interno di una rete multilivello di sistemi interconnessi, dal microsistema (famiglia, scuola, gruppo dei pari) al macrosistema (cultura, società, politiche), che si influenzano reciprocamente nel tempo. Tale impostazione è ripresa dal framework del CASEL, che identifica quattro contesti fondamentali per la promozione del SEL: comunità, famiglia, scuola e classe. Le comunità locali, intese come ecosistemi educativi estesi, hanno il compito di garantire ambienti sicuri e risorse adeguate allo sviluppo, promuovendo la collaborazione tra servizi sociali, sanitari e scolastici. In Italia, questa prospettiva è ripresa nel concetto di comunità educante, sostenuto da recenti linee guida e politiche nazionali (Ministero dell'Istruzione, 2018; PNRR, Missione 4 – Istruzione e

Ricerca, 2021). La famiglia, prima agenzia educativa, rappresenta il contesto in cui i bambini apprendono valori, abitudini relazionali e modalità di regolazione emotiva: la Legge 107/2015 (“Buona Scuola”) sottolinea infatti l’importanza di un’alleanza educativa scuola-famiglia. La scuola, a sua volta, costituisce il contesto privilegiato per l’integrazione del SEL, poiché in essa si intrecciano apprendimento, relazione e crescita personale. Sebbene in Italia manchi una politica nazionale unitaria sull’educazione socio-emotiva, diversi progetti sperimentali, promossi dal Ministero dell’Istruzione e da enti del terzo settore, stanno contribuendo a costruire modelli scolastici centrati sul benessere integrale. Infine, la classe rappresenta lo spazio quotidiano in cui le competenze SEL possono essere insegnate e praticate attraverso metodologie cooperative, attività riflessive e strategie partecipative. Studi condotti in ambito nazionale confermano che la qualità del clima relazionale e la comunicazione insegnante-alunno sono predittori significativi del benessere scolastico e del successo formativo (Cefai & Cavioni, 2014; Lucisano et al., 2021).

1.5.1 Programmi evidence-based e approccio SAFE

Lo sviluppo di interventi SEL evidence-based ha conosciuto un progresso significativo a partire dalla pubblicazione del rapporto *Safe and Sound: An Educational Leader’s Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs* (CASEL, 2003), che ha analizzato ottanta programmi presenti nel panorama internazionale, identificandone ventidue come *Select SEL Programs* caratterizzati da rigore metodologico e comprovata efficacia (Zins & Elias, 2007). Tale classificazione ha rappresentato un punto di svolta nella diffusione del SEL a livello scolastico, poiché ha permesso di delineare standard condivisi per la progettazione di interventi orientati alla promozione delle competenze socio-emotive, del benessere psicologico e del successo scolastico. Le meta-analisi condotte negli ultimi due decenni confermano che tali programmi producono benefici consistenti sia nel breve periodo, in termini di incrementi nelle competenze SEL, nelle abilità relazionali e negli atteggiamenti prosociali,

sia nel lungo periodo, favorendo miglioramenti nel rendimento, nella frequenza scolastica e negli indicatori di adattamento psicosociale (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Un contributo chiave alla definizione degli elementi strutturali degli interventi efficaci è offerto dal modello SAFE, introdotto da Durlak et al. (2011). Secondo questo approccio, i programmi più efficaci presentano quattro caratteristiche: *Sequenced*, ovvero organizzati secondo una progressione didattica strutturata; *Active*, in quanto basati su attività partecipative che favoriscono la pratica delle abilità; *Focused*, poiché prevedono un tempo dedicato specificamente allo sviluppo delle competenze SEL; ed *Explicit*, caratterizzati da obiettivi educativi chiaramente dichiarati. L'importanza del modello SAFE risiede nel fornire una cornice metodologica evidence-based utilizzata come standard per valutare la qualità degli interventi, garantendone coerenza, riproducibilità e trasferibilità (Weissberg, 2019).

Diversi programmi internazionali ampiamente riconosciuti rispecchiano tali criteri. Il PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) rappresenta uno dei programmi più consolidati e si concentra sullo sviluppo della consapevolezza emotiva, dell'autoregolazione e delle abilità di problem solving sociale, mostrando effetti significativi nella riduzione dei comportamenti aggressivi e nell'aumento delle competenze prosociali (Greenberg et al., 1995; Kusché & Greenberg, 2012a, 2012b). Il programma RULER, sviluppato dallo Yale Center for Emotional Intelligence, enfatizza la comprensione e la regolazione delle emozioni attraverso strumenti operativi quali il Mood Meter e il Meta-Moment, con effetti documentati sul clima scolastico e sulla competenza emotiva degli studenti e degli insegnanti (Brackett et al., 2012). Second Step, diffuso in numerosi Paesi, promuove empatia, competenze relazionali e capacità di risoluzione dei conflitti, mostrando evidenze robuste nella riduzione dell'aggressività e dei comportamenti a rischio (Espelage et al., 2015). Più recentemente, il progetto europeo PROMEHS (Promoting Mental Health and Emotional Skills) ha integrato i principi del SEL con la promozione della salute

mentale, adottando una prospettiva preventiva e inclusiva rivolta a tutti i livelli scolastici (Cefai et al., 2021).

La presentazione di tali programmi non risponde a un intento descrittivo, bensì illustrativo: essi rappresentano i modelli di riferimento che hanno definito standard metodologici internazionali e forniscono la cornice teorica entro cui collocare gli interventi analizzati nella presente tesi. In particolare, la crescente attenzione verso la regolazione emotiva come competenza trasversale ha favorito anche lo sviluppo di approcci SEL che integrano strategie derivate dalla Dialectical Behavior Therapy (DBT)³. Tale interesse deriva dalla chiara convergenza tra le aree del SEL, in particolare self-awareness e self-management, e le abilità di base della DBT, quali mindfulness, regolazione emotiva, tolleranza allo stress ed efficacia interpersonale (Linehan, 2015). In questa prospettiva si colloca il DBT STEPS-A (Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents), un curriculum universale progettato per essere implementato dai docenti nella scuola secondaria (Mazza & Mazza, 2016). Il programma traduce i principi della DBT in unità didattiche sequenziali, focalizzate ed esplicite, rispecchiando pienamente i criteri SAFE e ponendosi quindi come un intervento SEL metodologicamente coerente. Le evidenze disponibili, sebbene ancora eterogenee, indicano che gli interventi DBT-informed adattati ai contesti educativi possono migliorare la regolazione emotiva, il coping, la gestione dello stress e ridurre sintomi internalizzanti ed esternalizzanti negli adolescenti (Cook & Gorraiz, 2016a, 2016b; Sharma et al., 2021; Kothgassner et al., 2021; Mossini, 2024a, 2024b).

La convergenza tra SEL e DBT risulta pertanto strategica per la promozione dell'autoregolazione in adolescenza, periodo evolutivo cruciale per lo sviluppo delle competenze necessarie al benessere a lungo termine. L'integrazione di approcci DBT-informed all'interno dei programmi SEL

³ La Dialectical Behavior Therapy (DBT; Linehan, 1993) è un intervento cognitivo-comportamentale per la disregolazione emotiva, basato sul principio dialettico di integrazione tra accettazione e cambiamento. Comprende moduli di mindfulness, regolazione emotiva, tolleranza della sofferenza ed efficacia interpersonale, che sono alla base dei principali adattamenti educativi utilizzati nei programmi SEL.

consente alle scuole di proporre interventi strutturati, evidence-based e coerenti con i bisogni emotivi e relazionali degli studenti, sostenendo una crescita armonica e promuovendo ambienti di apprendimento emotivamente competenti.

Capitolo 2

Ambienti digitali e gamification: prospettive teoriche per la promozione delle competenze socio-emotive in adolescenza

Il presente capitolo intende approfondire il ruolo degli ambienti digitali nella promozione delle competenze socio-emotive in adolescenza, adottando una prospettiva teorico-psicopedagogica integrata. In particolare, l'attenzione è rivolta ai processi attraverso cui le tecnologie digitali, e in modo specifico gli approcci di gamification e gameful design, possono sostenere l'engagement, l'autoregolazione emotiva e l'apprendimento socio-emotivo, se opportunamente progettati e inseriti in tre sezioni principali. La prima esamina il ruolo degli ambienti digitali nella salute mentale degli adolescenti, mettendone in luce potenzialità e criticità. La seconda approfondisce la gamification come dispositivo psicoeducativo, analizzandone i fondamenti teorici, i meccanismi motivazionali e le implicazioni per lo sviluppo socio-emotivo. La terza sezione è infine dedicata agli strumenti digitali per l'autoregolazione emotiva e alla loro integrazione nei programmi di Social and Emotional Learning (SEL).

2.1 Ambienti digitali e salute mentale in adolescenza

Negli ultimi anni, e in modo particolarmente accelerato a seguito della pandemia da COVID-19, gli ambienti digitali hanno assunto un ruolo sempre più pervasivo nella vita quotidiana degli adolescenti, incidendo profondamente sulle modalità di apprendimento, di comunicazione e di costruzione delle relazioni sociali (Odgers & Jensen, 2020; Orben et al., 2020, Livingstone et al., 2021). La rapida trasposizione online della scuola, dei servizi educativi e degli spazi di socializzazione informale ha reso evidente come la dimensione digitale non possa più essere considerata un semplice strumento di supporto, ma debba essere riconosciuta come un

vero e proprio contesto di sviluppo, in interazione dinamica con i setting familiari e scolastici tradizionali (George & Odgers, 2015; Nesi, 2020).

Da una prospettiva psicopedagogica, tale trasformazione presenta una natura intrinsecamente ambivalente. Un numero crescente di studi ha evidenziato come un utilizzo intensivo e poco regolato delle tecnologie digitali possa associarsi a esiti problematici, quali la sovraesposizione agli schermi, l'isolamento sociale, le esperienze di cyberbullismo, i fenomeni di Fear of Missing Out e le difficoltà nei processi di regolazione emotiva (Kuss & Griffiths, 2017; Kelly et al., 2018; Boer et al., 2020). Parallelamente, le piattaforme digitali hanno svolto una funzione cruciale nel garantire continuità educativa, accesso alle informazioni e forme di supporto e connessione sociale durante i periodi di distanziamento fisico, rivelandosi risorse particolarmente significative per adolescenti in condizioni di vulnerabilità o con un accesso limitato ai servizi in presenza (Ellis et al., 2020; Gadermann et al., 2021).

Questa duplice evidenza sollecita il superamento di letture semplicisticamente dicotomiche, evitando di considerare la tecnologia come un fattore univocamente di rischio o, al contrario, esclusivamente di protezione. Gli ambienti digitali possono essere più appropriatamente concettualizzati come contesti di sviluppo complessi, il cui impatto sul benessere adolescenziale dipende dalle modalità di progettazione, dalla mediazione educativa e dalle pratiche d'uso quotidiano. In tale prospettiva assumono un ruolo centrale la qualità delle interazioni online, le competenze di cittadinanza digitale e le opportunità di partecipazione attiva e significativa offerte agli utenti (Livingstone et al., 2014; Uhls et al., 2017).

All'interno di questo quadro si colloca il campo della digital mental health, che comprende un ampio insieme di interventi psicologici, educativi e preventivi mediati da strumenti digitali (Hollis et al., 2015; Ebert et al., 2019). In adolescenza, tali interventi risultano particolarmente rilevanti poiché rispondono a bisogni di accessibilità, immediatezza e personalizzazione, consentendo di raggiungere anche giovani che difficilmente si rivolgerebbero ai servizi tradizionali e di adattare i contenuti

agli specifici profili di rischio o di bisogno (Garrido et al., 2019; Clarke et al., 2015).

Dal punto di vista psicopedagogico, gli interventi digitali non dovrebbero tuttavia essere concepiti come sostitutivi delle relazioni educative o terapeutiche, bensì come strumenti complementari in grado di ampliare le opportunità di apprendimento e di supporto in una prospettiva ecologica e integrata (Rickwood et al., 2019; Liverpool et al., 2020). La loro efficacia risulta strettamente connessa alla capacità di coniugare contenuti fondati su evidenze empiriche con modalità interattive e partecipative, favorendo il coinvolgimento attivo degli adolescenti e la generalizzazione delle competenze apprese nei contesti di vita quotidiana, sia online sia offline (Hollis et al., 2017b; Clarke et al., 2015).

Diversi modelli teorici contribuiscono a chiarire i fattori che influenzano l'adozione e l'efficacia degli strumenti digitali in ambito educativo e psico-sociale. Il Technology Acceptance Model (Davis, 1989) sottolinea il ruolo dell'utilità percepita e della facilità d'uso come determinanti centrali dell'intenzione di utilizzo delle tecnologie e della loro effettiva adozione (Venkatesh & Davis, 2000; Scherer et al., 2019). Tuttavia, tali dimensioni appaiono insufficienti per spiegare il coinvolgimento profondo e duraturo degli adolescenti in percorsi di apprendimento socio-emotivo mediati dal digitale (Ifenthaler & Schweinbenz, 2016).

In questa direzione, la *Self-Determination Theory* offre una cornice interpretativa particolarmente rilevante, evidenziando il ruolo dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione nella promozione della motivazione intrinseca e dei processi di autoregolazione (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Gli ambienti digitali risultano maggiormente efficaci quando sono progettati in modo da sostenere tali bisogni, ad esempio attraverso possibilità di scelta e personalizzazione, feedback chiari e informativi sui progressi e opportunità di connessione significativa con pari e adulti di riferimento (Domahidi, 2018; Peters et al., 2018).

In questo quadro teorico, l'engagement emerge come un costrutto chiave per comprendere il potenziale educativo delle tecnologie digitali in adolescenza. Inteso come coinvolgimento cognitivo, emotivo e comportamentale nei confronti di una specifica attività o piattaforma (Fredricks et al., 2004; Kahn, 2013), l'engagement rappresenta una condizione necessaria affinché gli ambienti digitali possano configurarsi non solo come spazi di fruizione passiva, ma come contesti di apprendimento attivo e di promozione del benessere. Interventi che integrano elevata usabilità, rilevanza percepita e sostegno ai bisogni psicologici di base tendono infatti a favorire forme di partecipazione più stabili e significative, creando le premesse per lo sviluppo di competenze emotive e relazionali attraverso l'esperienza digitale (Baumel et al., 2019; Clarke et al., 2015).

2.2 Gamification e gameful design come dispositivi psicoeducativi

La gamification è comunemente definita come l'impiego intenzionale di elementi di game design in contesti che non sono, in origine, giochi, con l'obiettivo di incrementarne il coinvolgimento e la motivazione degli utenti (Deterding, et al., 2011). In tale prospettiva rientra l'utilizzo di componenti quali punti, badge, livelli, sfide, feedback immediati e classifiche, che vengono integrati in sistemi educativi, piattaforme digitali o interventi psicosociali per sostenere la partecipazione e la continuità dell'impegno nel tempo. Tuttavia, per una corretta concettualizzazione del fenomeno, risulta necessario distinguere la gamification da altre modalità di utilizzo del gioco in ambito educativo, in particolare dai serious games e dal game-based learning, che prevedono esperienze di gioco complete progettate fin dall'origine con finalità didattiche o terapeutiche, nonché dal gameful design, inteso come un orientamento progettuale più ampio volto a generare esperienze significative ispirate alla logica del gioco, senza necessariamente riprodurre le strutture formali (Klopfer et al., 2009; Kapp, 2012).

Da un punto di vista psicopedagogico, tale distinzione assume un valore cruciale poiché consente di superare una visione riduttiva della gamification come mero sistema di punti e ricompense, spostando l'attenzione dalla presenza di singoli elementi ludici alla qualità complessiva dell'esperienza di apprendimento che essi contribuiscono a strutturare. La letteratura evidenzia infatti come la gamification possa favorire motivazione, persistenza e processi di autoregolazione solo quando gli elementi ludici sono progettati in modo coerente con obiettivi educativi espliciti e con i bisogni psicologici degli utenti, piuttosto che utilizzati come semplici "ornamenti" estrinseci (Hamari, et al., 2014; Seaborn & Fels, 2015). In questa prospettiva, il gameful design orienta l'intero sistema verso esperienze che promuovono curiosità, senso di progresso, sperimentazione dell'errore in un contesto protetto e possibilità di scelta, integrando in modo coerente estetica, narrativa e meccaniche di interazione (Werbach & Hunter, 2012; Klock, Gasparini, & Pimenta, 2020).

L'applicazione di tali principi in contesti psicoeducativi rivolti agli adolescenti è stata associata a un incremento dell'engagement, della partecipazione continuativa e della percezione di autoefficacia, sia in ambito scolastico sia nei programmi di promozione del benessere e della salute mentale (Sailer & Homner, 2020; Kohnke, et al., 2024). In particolare, quando la gamification è ancorata a solide cornici teoriche, come la *Self-Determination Theory*, essa può contribuire a sostenere i bisogni di autonomia, competenza e relazione attraverso la proposta di scelte significative, feedback strutturati e opportunità di collaborazione tra pari, favorendo processi di autoregolazione dell'apprendimento e delle emozioni (Ryan et al., 2006; Su & Cheng, 2015).

In questo senso, gamification e gameful design possono essere intesi come veri e propri dispositivi psicoeducativi, capaci non solo di rendere le attività più attrattive, ma di organizzare ambienti di pratica in cui l'errore assume una funzione esplorativa, la progressione delle sfide sostiene il senso di padronanza e la dimensione ludica facilita l'accesso a contenuti cognitivi ed emotivi complessi all'interno di un contesto percepito come

sicuro, strutturato e controllabile (Gee, 2007; Johnson et al., 2016). Tale configurazione risulta particolarmente rilevante in adolescenza, fase evolutiva in cui motivazione, sperimentazione e costruzione dell'identità si intrecciano in modo significativo con i processi di apprendimento e di regolazione emotiva.

2.2.1 Meccanismi motivazionali e processi psicologici attivati dalla gamification

Numerose evidenze empiriche indicano che la gamification opera attraverso un insieme di meccanismi psicologici che strutturano e orientano l'azione dell'utente, tra cui la definizione di obiettivi (goal-setting), il feedback immediato, il monitoraggio dei progressi e il rinforzo positivo (Locke & Latham, 2002; Hamari et al., 2014; Mekler et al., 2017; Dicheva et al., 2015). Negli ambienti digitali tali processi vengono tradotti in elementi di interfaccia e di esperienza, come missioni, livelli, indicatori di avanzamento, notifiche e ricompense simboliche, che rendono più esplicite le richieste del compito e più visibile la distanza dal traguardo, sostenendo la percezione di direzionalità e di avanzamento (Locke & Latham, 2002; Hamari, et al., 2016). Quando queste componenti risultano coerenti con obiettivi personali percepiti come significativi, esse possono rafforzare il senso di progresso e di padronanza, favorendo una partecipazione più stabile e continuativa (Mekler, et al., 2017).

Sul piano motivazionale, gli effetti della gamification sono frequentemente interpretati alla luce della Self-Determination Theory, secondo cui la qualità della motivazione dipende dal grado in cui l'esperienza soddisfa i bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). In questa prospettiva, le meccaniche di gioco possono sostenere la percezione di competenza attraverso sfide graduabili, obiettivi intermedi e feedback informativi orientati al miglioramento; l'autonomia viene favorita dalla presenza di scelte reali, percorsi personalizzabili e possibilità di sperimentare strategie

alternative; la relazione, infine, è alimentata da componenti sociali (ad es., missioni collaborative, classifiche di gruppo, scambio di incoraggiamenti e riconoscimento tra pari) che valorizzano appartenenza e interdipendenza (Sailer, et al., 2017; Su & Cheng, 2015). Quando tali bisogni risultano sostenuti, la partecipazione tende a spostarsi da forme di motivazione estrinseca controllata (orientate al premio o all'evitamento di conseguenze negative) verso forme più autonome e internalizzate, associate a maggiore persistenza e a migliori esiti di benessere (Rigby & Ryan, 2011).

Oltre alla dimensione motivazionale, la gamification può sostenere processi di autoregolazione, intesa come la capacità di pianificare, monitorare e valutare il proprio comportamento in funzione di obiettivi personali. I modelli dell'autoregolazione e del self-regulated learning descrivono tale competenza come una dinamica ciclica articolata in fasi di pianificazione (forethought), esecuzione e monitoraggio (performance) e riflessione (self-reflection), che risulta facilitata quando l'ambiente rende espliciti obiettivi, criteri di successo e indicatori di progresso, offrendo supporti informativi per l'autovalutazione e l'aggiustamento strategico (Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000, 2014; Panadero, 2017). In particolare, gli ambienti digitali che visualizzano obiettivi e feedback in modo continuo possono fungere da scaffolding esterno per i processi autoregolativi, soprattutto nelle fasi di sviluppo in cui tali competenze sono ancora in consolidamento (Azevedo & Cromley, 2004; Broadbent et al., 2020). In questo quadro, interfacce gamificate che visualizzano traguardi e avanzamenti (ad es. barre di progresso, riepiloghi delle attività e feedback frequenti) possono promuovere monitoraggio metacognitivo e riflessione sulle strategie, soprattutto in adolescenza, fase in cui tali competenze sono ancora in consolidamento e sensibili alla qualità delle scaffolding ambientali (Schunk & Greene, 2018; Broadbent et al., 2020).

Un nodo progettuale rilevante riguarda il bilanciamento tra rinforzi estrinseci (punti, badge, ricompense digitali) e significato intrinseco delle attività. Se, infatti, i rinforzi possono sostenere l'attivazione iniziale e la frequenza dei comportamenti desiderati, un impianto eccessivamente

centrato su premi esterni rischia di innescare *l'overjustification effect*, con una riduzione progressiva della motivazione intrinseca quando le ricompense vengono meno (Deci, et al., 1999; Vansteenkiste, et al., 2006). Le evidenze suggeriscono che i sistemi gamificati risultano più efficaci quando feedback e ricompense sono progettati con funzione informativa e di supporto all'autovalutazione, ad esempio evidenziando progressi, strategie efficaci e possibilità di miglioramento, piuttosto che come strumenti di controllo, pressione normativa o competizione esasperata (Dicheva, et al, 2015; Mekler et al., 2017).

In sintesi, la gamification può attivare e orchestrare processi motivazionali e autoregolativi, definizione di obiettivi, monitoraggio, feedback, senso di competenza e appartenenza, trasformando l'esperienza in un contesto strutturato ma flessibile. In un ambiente di questo tipo l'adolescente può sperimentare strategie, ricevere indicazioni tempestive sugli esiti delle proprie scelte e adattare gradualmente il proprio comportamento, con potenziali ricadute in termini di competenze autoregolatrici trasferibili oltre l'uso della specifica applicazione o piattaforma (Johnson et al., 2016; Sailer & Homner, 2020).

2.2.2 Gamification e sviluppo socio-emotivo in adolescenza

L'adolescenza rappresenta una fase evolutiva caratterizzata da profonde riorganizzazioni neurobiologiche, cognitive e sociali, che rendono i ragazzi particolarmente sensibili agli stimoli motivazionali e alla valutazione da parte dei pari (Steinberg, 2010a, 2010b; Crone & Dahl, 2012). In questo periodo, i sistemi neurali deputati alla ricompensa mostrano una maggiore reattività rispetto all'infanzia e all'età adulta, mentre i circuiti del controllo esecutivo e della regolazione cognitiva risultano ancora in via di maturazione. Tale asincronia evolutiva favorisce la ricerca di novità, il bisogno di riconoscimento sociale e una maggiore propensione all'esplorazione e al rischio, ma al contempo apre a opportunità significative

di apprendimento intensivo e di riorganizzazione delle competenze socio-emotive (Casey et al., 2008; Nelson et al., 2016).

All'interno di questo quadro, la gamification può essere interpretata come un linguaggio evolutivamente congruente, in quanto combina sfide graduate, feedback rapidi e una marcata dimensione sociale, elementi in linea con gli interessi, le pratiche medialità e le sensibilità motivazionali tipiche dell'adolescenza (Johnson et al., 2016; Kohnke et al., 2024). Le meccaniche di gioco, quali missioni, obiettivi progressivi, ricompense simboliche e forme di riconoscimento tra pari, possono intercettare bisogni di competenza e di appartenenza, canalizzandoli verso obiettivi educativi e formativi, come lo sviluppo di competenze socio-emotive o l'allenamento di strategie di coping adattive (Hamari et al., 2016; Sailer & Homner, 2020).

Quando progettati con finalità esplicitamente psicoeducative, gli ambienti gamificati possono offrire spazi relativamente protetti per l'esercizio di competenze emotive e relazionali. Attraverso narrazioni, scenari simulati e feedback guidati, gli adolescenti hanno la possibilità di esplorare modalità diverse di riconoscimento e regolazione delle emozioni, di assumere prospettive altrui, di negoziare conflitti e di sperimentare le conseguenze delle proprie scelte all'interno di un contesto strutturato e controllabile (Kato, 2010; Lau et al., 2017). In questa prospettiva, la dimensione ludica non si limita a rendere l'esperienza più coinvolgente, ma contribuisce a ridurre il carico emotivo associato alla valutazione, favorendo un approccio più esplorativo e riflessivo all'apprendimento socio-emotivo.

Le evidenze sugli interventi game-based e gamificati applicati al Social and Emotional Learning indicano infatti esiti positivi su dimensioni quali empatia, competenze relazionali e gestione dello stress, in particolare quando le attività digitali sono integrate in percorsi scolastici strutturati e accompagnate da momenti di riflessione guidata in presenza (Durlak et al., 2011; Yang, et al., 2022). Ciò suggerisce che l'efficacia della gamification in adolescenza non dipende esclusivamente dalle caratteristiche tecnologiche o ludiche, ma dalla qualità dell'integrazione pedagogica e dalla mediazione educativa.

Tali potenzialità si realizzano, tuttavia, solo a condizione che la progettazione sia orientata allo sviluppo di competenze e non esclusivamente alla performance o alla competizione. Una gamification centrata prevalentemente sull'accumulo di punti, classifiche e premi può accentuare dinamiche di confronto sociale eccessivo, favorire processi di esclusione dei partecipanti meno competenti e promuovere una focalizzazione su risultati superficiali, con possibili ricadute negative sull'autostima e sul clima di gruppo (Seaborn & Fels, 2015; Zagal, et al., 2013). Al contrario, approcci che bilanciano componenti competitive e cooperative, valorizzano i progressi individuali e promuovono obiettivi condivisi di gruppo sembrano sostenere il senso di appartenenza, il supporto reciproco e la motivazione prosociale, dimensioni centrali per lo sviluppo socio-emotivo in adolescenza (Morschheuser et al., 2019; Sailer et al., 2017).

2.2.3 Competizione, cooperazione e appartenenza negli ambienti gamificati

Un aspetto centrale nella progettazione degli ambienti gamificati riguarda il bilanciamento tra dinamiche competitive e cooperative, dimensioni che incidono in modo significativo sull'esperienza motivazionale, relazionale ed emotiva degli utenti. In ambito educativo, diversi studi mostrano che la competizione può incrementare l'impegno, la concentrazione e la perseveranza, soprattutto quando gli obiettivi risultano chiaramente definiti e le regole del sistema sono percepite come eque e trasparenti (Vandercruysse, et al., 2012; Hamari et al., 2016). In tali condizioni, il confronto può funzionare come stimolo al miglioramento personale e come incentivo a mantenere elevati livelli di partecipazione.

Tuttavia, la letteratura mette in guardia rispetto ai rischi associati a una competizione prevalentemente individuale e non mediata. Un'eccessiva enfasi su classifiche personali, ranking pubblici e confronto costante con i pari può attivare ansia da prestazione, sentimenti di incompetenza nei

partecipanti meno performanti e una progressiva riduzione della motivazione intrinseca, effetti particolarmente critici nei contesti psicoeducativi e negli interventi orientati al benessere emotivo (Seaborn & Fels, 2015). In adolescenza, fase in cui l'autostima e l'identità sono fortemente sensibili al giudizio sociale, tali dinamiche possono amplificare vulnerabilità emotive e compromettere il clima relazionale del gruppo.

Le evidenze più recenti suggeriscono che assetti progettuali che integrano in modo intenzionale elementi cooperativi, quali il lavoro di gruppo, le missioni condivise e la competizione tra squadre, risultano particolarmente efficaci nel sostenere engagement, persistenza e qualità dell'esperienza di apprendimento (Sailer et al., 2017; Morschheuser et al., 2019). In queste configurazioni, la competizione non scompare, ma viene riorientata a livello collettivo, favorendo il senso di interdipendenza positiva e la percezione di obiettivi comuni. Tale approccio appare particolarmente coerente con i bisogni evolutivi degli adolescenti, poiché valorizza la dimensione relazionale e il riconoscimento sociale, riducendo al contempo gli effetti potenzialmente divisivi della competizione individuale e sostenendo forme di motivazione più autonome e prosociali (Ryan & Deci, 2017; Sailer & Homner, 2020). In questa prospettiva, la dimensione sociale della gamification assume un valore educativo centrale. La possibilità di cooperare, condividere progressi, ricevere e offrire incoraggiamento e contribuire al successo del gruppo può favorire lo sviluppo di competenze socio-emotive quali empatia, comunicazione efficace, responsabilità condivisa e gestione dei conflitti. L'appartenenza non è qui intesa come semplice "presenza sociale" all'interno della piattaforma, ma come esperienza di inclusione e riconoscimento che rafforza l'impegno e il benessere, elementi cruciali per l'apprendimento significativo in adolescenza.

Nonostante tali potenzialità, la gamification presenta limiti e rischi che richiedono una riflessione critica e un'attenta mediazione pedagogica. L'uso massiccio e non riflessivo di ricompense estrinseche può infatti spostare il focus dall'apprendimento al mero raggiungimento del premio, riducendo la

motivazione intrinseca e la qualità dell'esperienza, soprattutto quando i meccanismi di punteggio e ranking risultano opachi o percepiti come strumenti di controllo (Deci et al., 1999; Mekler, et al., 2017). Inoltre, l'impiego di strategie di persuasione implicita solleva questioni etiche rilevanti in merito all'autonomia degli utenti, alla trasparenza dei processi decisionali e alla gestione dei dati personali, aspetti particolarmente delicati quando i destinatari sono minori (Zagal et al., 2013; King & Delfabbro, 2019).

Alla luce di tali considerazioni, un approccio psicopedagogico responsabile alla gamification richiede una progettazione intenzionale e riflessiva, fondata su obiettivi educativi espliciti e su principi di equità, inclusione e trasparenza. Ciò implica calibrare in modo consapevole competizione e cooperazione, valorizzare i progressi individuali oltre ai risultati di performance, rendere comprensibili le logiche di funzionamento del sistema e, ove possibile, coinvolgere gli utenti in processi di co-progettazione che rafforzino il senso di agency e la partecipazione critica (Dicheva, et al., 2015; Klock, et al., 2020). In questa prospettiva, gli ambienti gamificati possono configurarsi come contesti educativi in cui appartenenza, benessere e apprendimento si sostengono reciprocamente, anziché come spazi di mera competizione o controllo.

2.3 Tecnologie digitali per l'autoregolazione emotiva

L'autoregolazione emotiva rappresenta una competenza cruciale per il benessere psicologico e l'adattamento sociale in adolescenza, in quanto consente di modulare in modo flessibile emozioni, pensieri e comportamenti in relazione alle richieste dei contesti di vita e agli obiettivi personali (Gross, 2015; Compas et al., 2017). In questa fase dello sviluppo, caratterizzata da una marcata intensità emotiva e da processi autoregolativi ancora in consolidamento, il supporto ambientale assume un ruolo particolarmente rilevante. In tale prospettiva, le tecnologie digitali offrono nuove opportunità per sostenere lo sviluppo delle competenze di

autoregolazione, mettendo a disposizione strumenti di monitoraggio, esercizio guidato e feedback continuo, utilizzabili in modo ecologico nei tempi e negli spazi quotidiani degli adolescenti (Hollis et al., 2017; Ebert et al., 2019).

Gli strumenti digitali orientati all'autoregolazione emotiva comprendono un'ampia gamma di applicazioni e dispositivi, tra cui app di mood tracking, programmi di mindfulness digitale, sistemi di biofeedback e wearable devices, chatbot terapeutici e serious games. I tracciatori dell'umore favoriscono la consapevolezza emotiva e la riflessione metacognitiva attraverso la registrazione sistematica degli stati affettivi e la visualizzazione delle loro variazioni nel tempo, supportando l'identificazione di pattern ricorrenti e fattori scatenanti (Faurholt-Jepsen et al., 2016; Bush et al., 2017). Le applicazioni di mindfulness propongono pratiche brevi e strutturate di attenzione consapevole e respirazione, per le quali la letteratura riporta evidenze di efficacia nella riduzione dello stress, dell'ansia e dei sintomi depressivi in età giovanile (Flett et al., 2019; Huberty et al., 2021).

Ulteriori strumenti, quali i sistemi di biofeedback e i dispositivi di conduttanza cutanea, permettono di monitorare gli stati emotivi e consentono agli utenti di apprendere strategie di regolazione basate sulla consapevolezza corporea e sul controllo delle risposte fisiologiche. (Schuermans et al., 2020). I chatbot terapeutici e gli assistenti virtuali offrono invece supporto conversazionale e indicazioni psicoeducative in modalità accessibile, continua e potenzialmente meno stigmatizzante, favorendo un primo contatto con strategie di coping e di gestione emotiva (Fitzpatrick, et al. 2017). Infine, i serious games consentono di sperimentare in ambienti digitali protetti strategie di problem solving, coping e regolazione emotiva, integrando dimensioni cognitive, emotive e motivazionali in un'esperienza di apprendimento attivo (Kato, 2010; Lau et al., 2017).

Le evidenze empiriche suggeriscono che gli interventi digitali più efficaci sono quelli di tipo multimodale, che combinano diverse funzioni e strumenti

all'interno di un unico percorso o in integrazione con interventi in presenza. Meta-analisi e revisioni sistematiche indicano che le applicazioni che integrano monitoraggio emotivo, esercizi guidati, feedback immediati e, in alcuni casi, componenti sociali o di supporto, mostrano effetti superiori in termini di riduzione dei sintomi e miglioramento del benessere rispetto a strumenti focalizzati su una singola funzione (Garrido et al., 2019; Linardon et al., 2019). In ambito scolastico, tali interventi possono essere integrati nei programmi di Social and Emotional Learning, contribuendo a rafforzarne la continuità nel tempo, la personalizzazione degli apprendimenti e la generalizzazione delle competenze socio-emotive al di fuori del contesto classe (Durlak et al., 2011; Moreno et al., 2021).

Accanto alle potenzialità, permangono tuttavia criticità rilevanti. Una quota significativa delle applicazioni disponibili nei marketplace digitali non è supportata da una validazione scientifica adeguata, configurando un evidente efficacy gap tra offerta commerciale ed evidenze empiriche (Torous et al., 2019; Huckvale et al., 2020). A ciò si aggiunge il problema del *digital divide*, legato a differenze di accesso alle tecnologie, di qualità della connettività e di competenze digitali, che rischia di ampliare le disuguaglianze nell'utilizzo di tali strumenti tra diversi gruppi socio-economici e territoriali (Livingstone et al., 2017; Viner et al., 2019). Ulteriori questioni etiche riguardano la raccolta e l'analisi di dati sensibili, la trasparenza degli algoritmi e il rischio che le tecnologie digitali vengano utilizzate in modo sostitutivo, anziché integrativo, rispetto alle relazioni educative e terapeutiche (Larsen et al., 2019).

Alla luce di tali considerazioni, l'impiego delle tecnologie digitali per l'autoregolazione emotiva richiede un approccio consapevole e supervisionato. La selezione degli strumenti dovrebbe basarsi su criteri di evidence-based practice, sulla valutazione delle condizioni di accessibilità e sicurezza e su una progettazione intenzionale che ne preveda l'integrazione con i contesti educativi e relazionali di riferimento. In queste condizioni, le tecnologie digitali possono configurarsi come risorse complementari capaci di ampliare le opportunità di pratica, sostegno e monitoraggio dei processi

autoregolativi, senza sostituire il ruolo centrale degli adulti significativi e dei contesti educativi nello sviluppo socio-emotivo degli adolescenti (Rickwood et al., 2019; Liverpool et al., 2020).

Nel complesso, il presente capitolo ha delineato una cornice teorica integrata per comprendere il ruolo degli ambienti digitali e, in particolare, degli approcci di gamification e gameful design nella promozione delle competenze socio-emotive e dei processi di autoregolazione in adolescenza. Le evidenze esaminate suggeriscono che le tecnologie digitali possono configurarsi come risorse potenzialmente efficaci per sostenere motivazione, engagement e apprendimento emotivo, a condizione che siano progettate in modo intenzionale e ancorate a modelli teorici solidi.

La gamification, in questa prospettiva, non va intesa come una semplice strategia di incremento dell'attrattività o della partecipazione, ma come un dispositivo psicoeducativo capace di strutturare esperienze significative, sostenere bisogni psicologici fondamentali e favorire processi di autoregolazione e apprendimento esperienziale. In adolescenza, fase caratterizzata da una particolare sensibilità motivazionale e relazionale, tali dispositivi possono intercettare bisogni evolutivi cruciali, quali competenza, appartenenza e riconoscimento, offrendo contesti protetti di sperimentazione emotiva e sociale.

Al tempo stesso, la letteratura evidenzia con chiarezza che l'efficacia degli interventi digitali e gamificati non è intrinseca alla tecnologia in sé, ma dipende dalle modalità di progettazione, dall'equilibrio tra competizione e cooperazione, dall'attenzione agli aspetti etici e dalla capacità di integrare le dimensioni digitali con esperienze educative significative. L'uso non riflessivo o meramente strumentale della gamification può infatti amplificare rischi motivazionali, relazionali ed emotivi, soprattutto quando rivolto a popolazioni in età evolutiva.

Alla luce di tali considerazioni, emerge la necessità di collocare gli strumenti digitali all'interno di cornici educative intenzionali e di contesti

relazionali in grado di orientarne l'uso in senso formativo e preventivo. In questa direzione, il contesto scolastico e il ruolo degli adulti significativi, e in particolare degli insegnanti, assumono una funzione centrale nel mediare, sostenere e dare senso pedagogico all'impiego delle tecnologie digitali per la promozione del benessere e delle competenze socio-emotive. Questi aspetti saranno approfonditi nel capitolo successivo.

CAPITOLO 3

Relazioni educative, benessere e sviluppo socio-emotivo a scuola: il ruolo dei docenti

Il presente capitolo si propone di approfondire il ruolo della scuola come contesto privilegiato per lo sviluppo socio-emotivo, considerandola non solo come luogo di trasmissione di conoscenze, ma come ambiente relazionale e organizzativo capace di influenzare in modo significativo il benessere psicologico e i percorsi di crescita di studenti e adulti che vi operano. In tale prospettiva, l'attenzione è rivolta alla scuola intesa come ecosistema educativo, all'interno del quale pratiche didattiche, relazioni interpersonali e condizioni organizzative concorrono alla promozione o, al contrario, all'ostacolo dei processi di Social and Emotional Learning. All'interno di questo quadro, il capitolo pone un focus specifico sui docenti quali attori chiave nei processi di implementazione del SEL e nella costruzione del clima di classe. Gli insegnanti, in quanto figure di riferimento quotidiano per gli studenti, influenzano direttamente la qualità delle relazioni educative, le opportunità di apprendimento socio-emotivo e il senso di sicurezza e appartenenza percepito dagli alunni.

Verranno pertanto analizzate le competenze socio-emotive degli insegnanti, il burnout e l'engagement come dimensioni interconnesse che possono agire rispettivamente come fattori di rischio e di protezione per il benessere professionale e per la qualità dei processi educativi. Tali dimensioni saranno discusse alla luce delle evidenze teoriche ed empiriche che collegano il benessere dei docenti agli esiti di apprendimento, all'adattamento socio-emotivo degli studenti e all'efficacia dei programmi di Social and Emotional Learning, evidenziando come la sostenibilità del SEL dipenda in larga misura dalle condizioni relazionali e organizzative in cui esso viene implementato (Jennings & Greenberg, 2009; Greenberg, et al., 2016).

3.1 La scuola come contesto privilegiato per lo sviluppo socio-emotivo

La scuola rappresenta uno dei principali contesti di sviluppo per bambini e adolescenti, non solo come luogo di apprendimento formale, ma anche come spazio privilegiato di socializzazione, costruzione dell'identità e acquisizione di competenze socio-emotive. In una prospettiva ecologica, essa può essere intesa come un contesto di vita complesso, nel quale i processi educativi si intrecciano con dinamiche relazionali, affettive e organizzative che incidono in modo significativo sul benessere psicologico degli studenti e degli adulti che vi operano (Bronfenbrenner, 1979, 1992; Roffey, 2012). La scuola, in quanto ambiente quotidiano e continuativo, costituisce pertanto uno spazio privilegiato per la promozione della salute mentale e la prevenzione del disagio in età evolutiva, grazie alla sua capacità di raggiungere in modo capillare l'intera popolazione giovanile, inclusi coloro che difficilmente accedono a servizi specialistici (Weare & Nind, 2011; Fazel, et al., 2014).

In questo quadro si collocano i programmi di Social and Emotional Learning (SEL), che si sono affermati come interventi evidence-based volti a promuovere competenze emotive, relazionali e decisionali, con ricadute positive sul benessere psicologico, sul comportamento prosociale e sul rendimento scolastico degli studenti (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Quando tali programmi sono integrati nel curriculum e sostenuti da pratiche didattiche partecipative, essi risultano associati a un miglioramento del clima di classe, a una riduzione dei comportamenti esternalizzanti e a una maggiore capacità degli studenti di riconoscere e gestire emozioni complesse e conflitti interpersonali (Jones et al., 2017). Tuttavia, numerose evidenze sottolineano che l'efficacia dei programmi SEL non dipende esclusivamente dalla qualità dei contenuti o dalla solidità teorica degli interventi, ma è fortemente influenzata dal contesto scolastico in cui essi vengono implementati.

Secondo il modello ecologico dello sviluppo umano, la crescita individuale avviene attraverso l'interazione dinamica tra la persona e i diversi sistemi ambientali di cui fa parte (Bronfenbrenner, 1979, 1992). In questa prospettiva, la scuola costituisce un microsistema centrale nello sviluppo socio-emotivo degli adolescenti, poiché rappresenta uno spazio quotidiano di interazione con pari e adulti significativi. Le relazioni che si instaurano in ambito scolastico tra studenti, tra studenti e docenti e tra scuola e famiglie, insieme alle norme, ai valori e alle pratiche educative condivise, contribuiscono in modo sostanziale alla costruzione delle competenze emotive, relazionali e morali degli studenti (Catalano et al., 2004; Wentzel, 2010).

In tale prospettiva, i concetti di clima e cultura scolastica assumono un ruolo centrale. La cultura scolastica può essere definita come l'insieme di valori, norme, pratiche organizzative e relazioni interpersonali che caratterizzano la vita quotidiana di una comunità educativa (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016). Una cultura scolastica positiva, fondata su fiducia, rispetto reciproco, partecipazione e sicurezza psicologica, risulta associata a migliori esiti di salute mentale, a un maggiore senso di appartenenza, a minori livelli di vittimizzazione tra pari e a una riduzione dei comportamenti a rischio negli studenti (Aldridge & McChesney, 2018; Thapa et al., 2013).

In questa cornice si colloca il paradigma del *whole-school approach*, promosso anche dal modello della Health-Promoting School dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che concepisce la scuola come un ecosistema integrato in cui politiche istituzionali, pratiche didattiche, relazioni e servizi di supporto concorrono congiuntamente alla promozione del benessere globale (World Health Organization, 1997; Langford et al., 2015). Il paradigma del Positive Youth Development (PYD) rafforza ulteriormente questa visione, proponendo un approccio orientato alle risorse e al potenziamento delle competenze, le cosiddette "5 C" di *competence, confidence, connection, character e caring*, piuttosto che alla mera prevenzione del rischio (Lerner et al., 2005; Benson et al., 2006). In

tale prospettiva, la scuola si configura come uno spazio privilegiato per promuovere traiettorie di sviluppo positive, fondate su partecipazione attiva, connessione sociale e crescita integrale della persona.

Gli interventi di Social and Emotional Learning si inseriscono pienamente in questo quadro sistemico. Le meta-analisi di Durlak et al. (2011) e Taylor et al. (2017) hanno mostrato che i programmi SEL, quando implementati in modo coerente e continuativo, producono benefici significativi sul piano socio-emotivo, comportamentale e accademico, con effetti mantenuti nel tempo. Studi successivi hanno tuttavia evidenziato che interventi frammentari, episodici o scarsamente integrati nella cultura scolastica rischiano di produrre effetti limitati o non sostenibili, soprattutto in assenza di un'adeguata formazione degli insegnanti e di un supporto organizzativo strutturato (Domitrovich et al., 2017; Oberle et al., 2016).

Ciò evidenzia la necessità di considerare la scuola non solo come luogo di applicazione degli interventi, ma come contesto relazionale e organizzativo che ne condiziona profondamente l'efficacia.

3.2 I docenti come mediatori dei processi di Social and Emotional Learning

All'interno dell'ecosistema scolastico, i docenti rappresentano la componente più significativa nei processi di implementazione del Social and Emotional Learning (SEL). In quanto figure di riferimento quotidiano per gli studenti, essi costituiscono il principale tramite tra le politiche educative, il curriculum formale e l'esperienza concreta della vita di classe, esercitando un'influenza diretta sul clima relazionale e sulle opportunità di apprendimento socio-emotivo (Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013). Le modalità con cui gli insegnanti costruiscono le relazioni educative, gestiscono la classe e modellano risposte emotive e comportamentali contribuiscono in modo sostanziale allo sviluppo, negli studenti, di senso di sicurezza, appartenenza, fiducia e autoefficacia.

Il modello del *prosocial classroom* proposto da Jennings e Greenberg (2009) offre una cornice teorica particolarmente rilevante per comprendere tali processi, evidenziando come il benessere psicologico e le competenze socio-emotive degli insegnanti incidano direttamente sulla qualità delle interazioni in classe e, indirettamente, sugli esiti socio-emotivi e accademici degli studenti. Docenti in grado di riconoscere e regolare le proprie emozioni, di comunicare in modo empatico e di gestire in maniera costruttiva i conflitti tendono a creare ambienti di apprendimento più sicuri, inclusivi e supportivi, caratterizzati da maggiore coinvolgimento degli studenti e da minori livelli di comportamento problematico (Oberle & Schonert-Reichl, 2016; Jennings, 2015). In questi contesti, il SEL non si limita a essere un contenuto curricolare, ma diventa una pratica incorporata nelle routine quotidiane e nelle interazioni educative.

Al contrario, elevati livelli di stress cronico e burnout negli insegnanti sono stati associati a un peggioramento del clima di classe, a una maggiore frequenza di pratiche disciplinari punitive e a una riduzione della qualità delle relazioni educative, con ricadute negative sia sul rendimento scolastico sia sul benessere psicologico degli studenti (Greenberg, et al., 2016; Herman et al., 2018). Tali evidenze suggeriscono che la capacità dei docenti di fungere da mediatori efficaci dei processi di apprendimento socio-emotivo è strettamente legata alle loro condizioni di benessere professionale e alle risorse personali e organizzative di cui dispongono.

Un ulteriore elemento cruciale riguarda le percezioni e le credenze degli insegnanti rispetto al valore del SEL e alla sua coerenza con l'identità professionale. La letteratura evidenzia che, quando il SEL viene percepito come parte integrante del "buon insegnamento", e non come un compito aggiuntivo o estraneo alle discipline curricolari, i docenti tendono a integrarlo in modo più naturale e continuativo nella pratica didattica quotidiana, ad esempio attraverso routine di classe, discussioni guidate, attività cooperative e strategie di gestione relazionale (Brackett et al., 2012; Schonert-Reichl, 2017). Viceversa, fattori quali il sovraccarico lavorativo, la carenza di formazione specifica, la mancanza di tempo percepito e lo scarso

supporto da parte della leadership scolastica possono costituire barriere rilevanti all'implementazione del SEL, compromettendone la fedeltà e la sostenibilità nel tempo (Collie, et al., 2012; Domitrovich et al., 2017).

Nel loro insieme, queste evidenze indicano che rafforzare il ruolo dei docenti come mediatori dei processi di Social and Emotional Learning richiede interventi che vadano oltre la semplice fornitura di curricula o materiali didattici. È necessario, piuttosto, promuovere percorsi di formazione e accompagnamento professionale orientati allo sviluppo delle competenze socio-emotive degli insegnanti stessi, prevedere spazi di riflessione e confronto tra pari e creare condizioni organizzative che sostengano il benessere, l'autoefficacia e l'engagement professionale (Jennings et al., 2017; Greenberg et al., 2016). In questa prospettiva, il SEL può configurarsi come una dimensione trasversale e strutturale della pratica educativa quotidiana, radicata nelle relazioni e nella cultura scolastica, piuttosto che come un intervento episodico o meramente prescrittivo.

3.3 Competenze socio-emotive dei docenti e benessere professionale

Le competenze socio-emotive degli insegnanti non rappresentano esclusivamente un prerequisito per l'efficacia dei programmi di Social and Emotional Learning rivolti agli studenti, ma costituiscono anche un fattore centrale per il benessere professionale e la sostenibilità del ruolo docente. Abilità quali l'autoregolazione emotiva, l'empatia, la consapevolezza di sé, la gestione delle relazioni interpersonali e l'adozione di strategie di coping adattive risultano associate a una maggiore soddisfazione lavorativa, a una più efficace gestione dello stress e a una migliore qualità delle relazioni educative (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2012). In questo senso, le competenze socio-emotive possono essere intese come risorse trasversali che permettono agli insegnanti di fronteggiare le richieste emotive e relazionali del lavoro scolastico in modo più flessibile e sostenibile.

Numerosi studi evidenziano che insegnanti emotivamente competenti tendono a sperimentare un più elevato senso di controllo nella gestione della classe, minori sentimenti di inefficacia professionale e una maggiore percezione di significato e valore del proprio lavoro, elementi che svolgono una funzione protettiva rispetto al rischio di burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Greenberg et al., 2016). La capacità di riconoscere e modulare le proprie emozioni, in particolare in situazioni di stress o conflitto, consente infatti di prevenire l'esaurimento emotivo e di mantenere un coinvolgimento professionale più stabile nel tempo.

In questa prospettiva, la percezione di autoefficacia docente assume un ruolo chiave. La letteratura mostra che gli insegnanti che si percepiscono competenti nella gestione delle dinamiche emotive e relazionali manifestano atteggiamenti più positivi verso l'innovazione didattica, adottano strategie di gestione della classe meno punitive e più orientate alla relazione e mostrano una maggiore capacità di adattamento alle esigenze eterogenee degli studenti (Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Collie et al., 2012). Tali evidenze suggeriscono che le competenze socio-emotive contribuiscono non solo al benessere individuale del docente, ma anche alla qualità dei processi educativi e relazionali che si sviluppano in classe.

Dal punto di vista dei modelli di stress lavorativo, le competenze socio-emotive dei docenti possono essere concettualizzate come *personal resources*, ossia risorse personali che consentono di fronteggiare in modo più efficace le richieste lavorative e di ridurre il rischio di esaurimento emotivo e disimpegno professionale. In particolare, nel quadro del *Job Demands–Resources Model*, tali risorse contribuiscono a sostenere il benessere psicologico, a promuovere l'engagement e a prevenire condizioni di stress cronico, soprattutto in contesti caratterizzati da elevate richieste emotive e organizzative, come quello scolastico (Hakanen et al., 2006; Goroshit & Hen, 2016). In questa chiave, le competenze SEL non appaiono come caratteristiche accessorie, ma come fattori strutturali di protezione per la salute occupazionale degli insegnanti.

Coerentemente con queste evidenze, un crescente numero di studi ha esaminato l'efficacia di interventi formativi rivolti allo sviluppo delle competenze socio-emotive e al benessere dei docenti. Programmi basati sulla mindfulness, sull'intelligenza emotiva e su training specifici di SEL per insegnanti hanno mostrato effetti positivi in termini di miglioramento della regolazione emotiva, della resilienza, dell'empatia e della gestione della classe, con ricadute favorevoli sul clima scolastico e sugli esiti degli studenti (Roeser et al., 2012; Jennings et al., 2017; Emerson et al., 2017). Tali interventi sembrano particolarmente efficaci quando non sono proposti come iniziative isolate, ma inseriti in percorsi di sviluppo professionale continuativo e sostenuti da una leadership scolastica attenta al benessere del personale.

Meta-analisi recenti confermano che i programmi di formazione socio-emotiva rivolti agli insegnanti possono ridurre significativamente i livelli di stress e burnout, aumentare il senso di efficacia professionale e migliorare la qualità delle interazioni insegnante-studente, soprattutto quando integrati in una visione sistemica di promozione del benessere scolastico (Cipriano et al., 2020). Queste evidenze sottolineano l'importanza di considerare la formazione emotiva dei docenti come una componente strutturale dei programmi SEL e delle politiche scolastiche per il benessere, piuttosto che come un elemento accessorio o occasionale. In tale prospettiva, investire nelle competenze socio-emotive degli insegnanti significa non solo sostenere il loro benessere professionale, ma anche creare le condizioni per ambienti educativi più stabili, inclusivi e capaci di promuovere lo sviluppo socio-emotivo degli studenti.

3.4 Burnout ed engagement come fattori di rischio e di protezione nei contesti scolastici

Nel contesto scolastico contemporaneo, il burnout e l'engagement degli insegnanti non possono essere interpretati esclusivamente come esiti individuali del lavoro educativo, ma come indicatori dinamici del

funzionamento dei sistemi organizzativi e relazionali in cui l'attività didattica si svolge. In questa prospettiva, essi rappresentano due poli opposti di un continuum di benessere professionale che incide in modo significativo sulla qualità delle relazioni educative, sull'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e sulla sostenibilità dei programmi di Social and Emotional Learning (SEL).

Il *Job Demands–Resources Model* (JD-R) fornisce una cornice teorica particolarmente utile per comprendere tali dinamiche. Secondo il modello, il burnout emerge quando le richieste lavorative (job demands), quali sovraccarico emotivo, pressione valutativa, gestione di classi eterogenee, comportamenti problematici degli studenti e ambiguità di ruolo, non trovano un adeguato bilanciamento nelle risorse personali e organizzative disponibili. Al contrario, la presenza di risorse lavorative (job resources), come il supporto dei colleghi e della leadership scolastica, l'autonomia professionale, il feedback costruttivo e le opportunità di sviluppo, attiva un processo motivazionale che alimenta l'engagement e può attenuare l'impatto delle richieste, favorendo il benessere professionale (Bakker & Demerouti, 2017; Hakanen, et al., 2006). In questa prospettiva, burnout ed engagement non rappresentano semplicemente condizioni individuali, ma esiti di processi organizzativi che riflettono il funzionamento complessivo della scuola come ambiente di lavoro e di relazione.

Il burnout docente è stato ampiamente associato a una riduzione della qualità delle relazioni insegnante-studente, a un clima di classe più negativo e a un maggiore ricorso a pratiche disciplinari coercitive o difensive, con conseguenze rilevanti sul benessere socio-emotivo e sull'adattamento scolastico degli studenti (Herman, et al., 2018; Arens & Morin, 2016). In particolare, l'esaurimento emotivo e la depersonalizzazione possono compromettere la capacità degli insegnanti di rispondere in modo empatico e regolato ai bisogni degli alunni, limitando l'efficacia delle pratiche di SEL anche in presenza di programmi formalmente strutturati.

Nel contesto italiano, le evidenze disponibili delineano un quadro particolarmente critico. I dati dell'Osservatorio sul Benessere dei Docenti

dell'Università di Milano-Bicocca, riferiti a un ampio campione di 5.847 insegnanti appartenenti a 449 istituti scolastici, indicano che circa il 48% dei docenti presenta livelli critici in almeno una delle tre dimensioni del burnout (esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale), mentre il 4,6% risulta a forte rischio, riportando valori critici in tutte le dimensioni considerate (Università di Milano-Bicocca, 2022). Tali risultati sono coerenti con altre indagini nazionali, secondo cui oltre il 60% degli insegnanti italiani riferisce uno stato di stress lavorativo percepito come continuo e persistente, e circa l'85% riporta livelli di stress pari o superiori a 7 su una scala da 0 a 10, indicativi di un'elevata esposizione a fattori di rischio psicosociale (Centro Studi Erickson & Università di Padova, 2024). Nel loro insieme, questi dati suggeriscono che il burnout docente in Italia non rappresenta un fenomeno marginale, ma una condizione diffusa con potenziali ricadute sistemiche sulla qualità del funzionamento scolastico.

L'engagement lavorativo, inteso come stato psicologico positivo caratterizzato da energia, dedizione e assorbimento nel lavoro (Schaufeli & Bakker, 2004), rappresenta il polo opposto del burnout e un fattore di protezione centrale nei contesti educativi. Docenti caratterizzati da elevati livelli di engagement tendono a instaurare relazioni educative più positive, a mostrare maggiore flessibilità emotiva e a fungere da modelli di regolazione affettiva per gli studenti attraverso processi di *emotional contagion* (Frenzel et al., 2009; Houser & Waldbuesser, 2017b). Tali condizioni risultano associate a un clima di classe più supportivo, a un maggiore senso di appartenenza degli studenti e a migliori esiti di apprendimento.

Numerose evidenze indicano inoltre che l'engagement degli insegnanti favorisce una maggiore apertura verso l'innovazione didattica e una più elevata disponibilità a implementare in modo fedele e continuativo i programmi di Social and Emotional Learning, contribuendo alla loro efficacia e sostenibilità nel tempo (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Perera, et al., 2018). In questa prospettiva, burnout ed engagement possono essere

interpretati rispettivamente come fattori di rischio e di protezione per la qualità dei processi educativi e per la promozione del benessere socio-emotivo a livello scolastico.

Nel complesso, considerare burnout ed engagement come dimensioni centrali del benessere docente consente di superare una lettura individualizzante del disagio professionale e di adottare una prospettiva sistemica, in cui le condizioni organizzative, le risorse personali e le dinamiche relazionali vengono riconosciute come elementi interdipendenti. Tale impostazione appare particolarmente rilevante per la progettazione e l'implementazione di interventi di SEL realmente sostenibili, capaci di sostenere non solo lo sviluppo socio-emotivo degli studenti, ma anche la salute professionale degli insegnanti e la qualità complessiva degli ambienti educativi.

Nel complesso, il presente capitolo ha messo in evidenza come l'efficacia dei programmi di Social and Emotional Learning in ambito scolastico sia strettamente connessa al contesto umano e organizzativo in cui essi vengono implementati. In particolare, il ruolo dei docenti emerge come centrale nei processi di mediazione educativa, con le competenze socio-emotive, il benessere professionale e i livelli di burnout ed engagement che agiscono come fattori determinanti per la qualità delle relazioni educative e per gli esiti sugli studenti.

Alla luce di tali evidenze, appare cruciale approfondire in modo empirico le competenze socio-emotive dei docenti e i fattori di rischio e protezione associati al loro benessere lavorativo, al fine di comprendere come essi possano sostenere o ostacolare l'implementazione efficace dei programmi SEL. Il Terzo Studio della presente tesi si collocherà in questa prospettiva, con l'obiettivo di analizzare il ruolo delle competenze socio-emotive, del burnout e dell'engagement dei docenti come variabili chiave per la promozione di contesti scolastici emotivamente sostenibili e orientati al benessere.

Parte II

Nelle pagine precedenti è stato evidenziato come l'adolescenza rappresenti una fase cruciale dello sviluppo, caratterizzata da profondi cambiamenti neurobiologici, emotivi e sociali che rendono gli individui al tempo stesso vulnerabili al disagio psicologico e aperti a importanti opportunità di crescita e apprendimento. In tale quadro, le competenze socio-emotive e, in particolare, l'autoregolazione emergono come fattori centrali per il benessere psicologico, l'adattamento scolastico e la prevenzione dei comportamenti a rischio.

Nonostante i significativi avanzamenti della conoscenza nell'area dell'apprendimento socio-emotivo negli ultimi decenni, numerose domande di ricerca rimangono ancora aperte. In primo luogo, sebbene sia stata dimostrata l'efficacia dei programmi di Social and Emotional Learning (SEL) nel migliorare rendimento scolastico, benessere e clima di classe (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), rimane parzialmente irrisolta la comprensione dei processi attraverso cui tali competenze influenzano in modo indiretto la prevenzione dei comportamenti a rischio, come il consumo di sostanze, l'autolesionismo o il ritiro scolastico. Le ricerche tendono a considerare questi esiti in modo indipendente, mentre emergono sempre più evidenze che suggeriscono la presenza di meccanismi regolativi trasversali, quali l'autoregolazione emotiva e cognitiva, che possono fungere da ponte tra competenze socio-emotive, benessere e condotte disfunzionali (Eisenberg et al., 2010; Romer et al., 2017). Tale prospettiva invita a un approccio integrato, capace di cogliere la complessità delle interazioni tra fattori individuali, relazionali e contestuali nello sviluppo adolescenziale.

Un secondo ambito di interesse riguarda il ruolo delle tecnologie digitali e delle logiche di gamification nella promozione delle competenze socio-emotive. L'uso di applicazioni, piattaforme e strumenti digitali interattivi rappresenta una frontiera promettente per rendere gli interventi educativi più coinvolgenti e accessibili, soprattutto in adolescenza, fase evolutiva in

cui la motivazione e il senso di agency costituiscono prerequisiti fondamentali per l'apprendimento. Tuttavia, la letteratura disponibile appare ancora disomogenea e prevalentemente esplorativa: pochi studi hanno confrontato in modo sistematico l'efficacia di interventi psicoeducativi tradizionali rispetto alle loro versioni digitali, limitando la possibilità di valutare in che misura l'integrazione di elementi ludici e interattivi possa potenziare l'apprendimento socio-emotivo e favorire l'autoregolazione.

Infine, il ruolo del contesto scolastico e, in particolare, degli insegnanti costituisce un ulteriore campo di indagine di crescente rilevanza. Pur essendo la scuola riconosciuta come luogo privilegiato per la promozione del SEL (Weare & Nind, 2011), la maggior parte delle ricerche si concentra sugli studenti, mentre risulta meno esplorato l'impatto delle competenze socio-emotive dei docenti sul loro benessere professionale e, indirettamente, sulla qualità del contesto educativo. Evidenze recenti indicano che livelli più elevati di competenze socio-emotive negli insegnanti sono associati a una riduzione del burnout e a un incremento della percezione di autoefficacia collettiva, elementi a loro volta correlati a un migliore funzionamento scolastico e relazionale (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Tuttavia, mancano ancora studi empirici sistematici che indaghino tali connessioni in modo trasversale, integrando le dimensioni individuali e organizzative del benessere docente.

Overview degli studi presentati

Alla luce di queste considerazioni, nei capitoli successivi presentati 3 studi che, pur analizzando differenti aspetti dello sviluppo socio-emotivo, si propongono di ampliare le conoscenze sui correlati delle dimensioni socioemotive negli studenti e nei docenti e di esplorare l'efficacia di interventi supportati da tecnologie digitali.

Nello specifico, il primo studio analizza le relazioni tra competenze socio-emotive, autoregolazione, rendimento scolastico e comportamenti a rischio in un campione di adolescenti, esaminare come i processi di autoregolazione

emotiva e cognitiva contribuiscano a mediare il legame tra benessere psicosociale e adattamento scolastico. Il secondo studio esamina l'efficacia di un intervento basato sulla Dialectical Behavior Therapy (DBT) applicato in contesto scolastico, confrontando una versione tradizionale con una variante supportata da strumenti digitali gamificati, per valutare il potenziale delle tecnologie nel rafforzare l'acquisizione delle competenze SEL. Il terzo studio, di natura trasversale ed esplorativa, indaga le competenze socio-emotive degli insegnanti e il loro rapporto con burnout e senso di autoefficacia collettiva, al fine di comprendere in che modo il benessere emotivo e relazionale del corpo docente possa incidere sul funzionamento e sulla qualità del contesto educativo.

Nel loro insieme, questi tre studi intendono offrire un contributo innovativo alla comprensione dei processi socio-emotivi nei contesti scolastici di una regione italiana, evidenziando la centralità dell'autoregolazione come meccanismo trasversale di adattamento e la necessità di un approccio sistemico alla promozione del benessere e dell'apprendimento durante l'adolescenza.

CAPITOLO 4

Studio 1

Social Emotional Learning: Il ruolo delle competenze socio-emotive nella
nell'adattamento psicosociale e scolastico in adolescenza

4.1 Introduzione

Negli ultimi anni, numerosi rapporti internazionali e nazionali hanno documentato un incremento del disagio psicosociale nella popolazione adolescenziale. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2021) stima che circa un adolescente su cinque presenti sintomi riconducibili ad ansia o depressione, con un aumento marcato dopo la pandemia da COVID-19. Il rapporto Health Behaviour in School-aged Children (HBSC; Inchley et al., 2020) segnala livelli crescenti di stress scolastico, malessere emotivo e sentimenti di solitudine, in particolare tra le ragazze, mentre i dati UNICEF (2021) indicano che il 13% degli adolescenti tra i 10 e i 19 anni a livello globale soffre di un disturbo mentale diagnosticato. Anche in Italia il quadro risulta preoccupante: il Consiglio Nazionale dei Giovani (CNG, 2023) riporta che oltre il 60% degli adolescenti riferisce esperienze recenti di ansia, stress o sensazioni di inadeguatezza, e il Rapporto Salute Mentale del Ministero della Salute (2023) evidenzia un aumento degli accessi ai servizi di neuropsichiatria infantile per disturbi dell'umore e dell'ansia e una crescita delle richieste di supporto psicologico da parte delle scuole. Nel complesso, tali evidenze delineano una generazione esposta a elevata vulnerabilità emotiva e relazionale, con ripercussioni sui compiti di sviluppo tipici dell'età.

L'adolescenza rappresenta, infatti, una fase di riorganizzazione profonda sul piano biologico, cognitivo e sociale, spesso descritta come una "seconda finestra di plasticità" cerebrale (Fuhrmann, 2015). Le neuroscienze dello sviluppo hanno mostrato come in questo periodo si osservi un'asincronia

tra la maturazione dei sistemi limbici, coinvolti nella reattività emotiva e nella ricerca di ricompense, e quella delle regioni prefrontali, deputate al controllo esecutivo e alla pianificazione (Casey et al., 2008; Blakemore & Mills, 2014). L'attivazione ormonale puberale amplifica ulteriormente la sensibilità agli stimoli sociali ed emotivi (Dahl, 2004; Steinberg, 2014), contribuendo a rendere le esperienze affettive più intense, variabili e rapidamente oscillanti. Questa configurazione neurobiologica sostiene, da un lato, l'esplorazione, l'apprendimento sociale e la costruzione dell'identità; dall'altro, aumenta la vulnerabilità rispetto a contesti stressanti e a richieste ambientali elevate (Chein et al., 2011).

In tale cornice, le emozioni assumono una funzione centrale nei processi decisionali, motivazionali e di apprendimento, orientando l'attenzione e modulando la memoria (Izard, 2001). La rapidità e l'intensità delle esperienze emotive tipiche dell'adolescenza rendono però cruciale lo sviluppo di efficaci strategie di regolazione. La regolazione emotiva e, più in generale, l'autoregolazione, intesa come capacità di monitorare e modulare emozioni, pensieri e comportamenti in funzione di obiettivi personali e sociali (Gross, 2015; Eisenberg et al., 2010), rappresentano quindi un nodo evolutivo essenziale.

Relazioni familiari caratterizzate da calore, coerenza e monitoraggio adeguato, così come climi scolastici supportivi e relazioni positive con i pari, favoriscono l'acquisizione di strategie regolative efficaci, mentre ambienti instabili, conflittuali o poco responsivi ne ostacolano la maturazione (Morris et al., 2017; Steinberg, 2014; Dow-Edwards, 2019). In questa prospettiva, la vulnerabilità adolescenziale non è riconducibile a un deficit individuale, ma emerge dall'interazione tra predisposizioni neurobiologiche, qualità dei contesti di vita e competenze socio-emotive in via di sviluppo, contribuendo alla comparsa di difficoltà internalizzanti (ansia, depressione) ed esternalizzanti (impulsività, condotte a rischio) con conseguenze sul benessere e sul funzionamento sociale (Ismail et al., 2017).

Le dinamiche descritte si riflettono in modo particolarmente evidente nella scuola, che in adolescenza costituisce uno dei principali contesti di

vita. Qui si intrecciano richieste cognitive, relazionali e motivazionali, e il benessere psicologico degli studenti risulta strettamente legato al loro coinvolgimento nelle attività di apprendimento e nelle relazioni con insegnanti e pari. Le competenze socio-emotive rappresentano un fattore centrale per comprendere perché alcuni adolescenti riescono a mantenere un buon livello di partecipazione scolastica e di adattamento psicosociale, mentre altri vanno incontro a disimpegno, scarso rendimento o intenzione di abbandonare il percorso formativo (De France et al., 2018a, 2019b)

Alla luce di questo quadro, il presente Studio 1 si propone di indagare come le competenze socio-emotive degli adolescenti si associno a indicatori di adattamento scolastico e psicosociale, con particolare attenzione alla all'engagement e all'intenzione di abbandono scolastico, considerando, allo stesso tempo, il ruolo di variabili contestuali quali il monitoring genitoriale. Le sezioni successive approfondiranno in modo specifico i costrutti oggetto di indagine e le loro interrelazioni.

Social Emotional Learning

Nel campo dell'educazione e della psicologia dello sviluppo, come ampiamente descritto nei capitoli precedenti, il paradigma del Social and Emotional Learning (SEL) rappresenta oggi uno dei principali riferimenti teorici per comprendere l'intreccio tra processi cognitivi, emotivi e sociali implicati nell'apprendimento. Il framework proposto dal Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) definisce le competenze socio-emotive come un insieme di capacità che consentono agli individui di comprendere e gestire le proprie emozioni, stabilire relazioni positive e prendere decisioni responsabili in diversi contesti di vita. Secondo questo modello, il SEL si articola in cinque domini interconnessi: consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza sociale, abilità relazionali e decisioni responsabili. La consapevolezza di sé riguarda la capacità di riconoscere emozioni, pensieri e valori personali e di comprenderne l'impatto sul comportamento; la gestione di sé rimanda alla

modulazione delle emozioni, alla tolleranza della frustrazione, alla gestione dello stress e alla perseveranza verso obiettivi personali, costituendo l'area più prossima all'autoregolazione; la consapevolezza sociale include empatia e capacità di assumere la prospettiva altrui; le abilità relazionali riguardano la cooperazione, la comunicazione efficace e la risoluzione dei conflitti; infine, la decisione responsabile implica la capacità di compiere scelte etiche e costruttive valutandone conseguenze e impatto sugli altri (CASEL, 2020). Nel loro insieme, queste competenze sostengono la motivazione, il senso di appartenenza e il rendimento, oltre a fungere da fattori di protezione rispetto al disagio emotivo e comportamentale (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Pekrun, 2014; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Domitrovich et al., 2008).

Durlak e colleghi (2011) hanno evidenziato che interventi strutturati di promozione del SEL producono incrementi nelle competenze socio-emotive, nel comportamento prosociale e nel rendimento scolastico, e riduzioni nei problemi esternalizzanti e internalizzanti. Taylor et al. (2017) hanno confermato la tenuta nel tempo di tali effetti, indicando come il SEL possa contribuire a una traiettoria di sviluppo più adattiva lungo l'adolescenza. Questi risultati supportano l'idea che le competenze socio-emotive non rappresentino un "corredo" accessorio rispetto all'apprendimento cognitivo, ma una componente strutturale dei processi che sostengono l'impegno scolastico e l'adattamento psicosociale.

Le evidenze richiamate sottolineano l'importanza di interventi educativi sensibili alle differenze individuali, in particolare al genere, e capaci di valorizzare le risorse specifiche di ciascun gruppo, individuando al contempo forme differenti di vulnerabilità: più silenziose e interiorizzate nelle ragazze, più manifeste e comportamentali nei ragazzi. Nonostante il numero crescente di studi sull'efficacia dei programmi SEL, restano tuttavia aperte alcune questioni. In particolare, sono ancora limitate le ricerche che analizzano in modo congiunto le singole dimensioni del modello CASEL e i processi di autoregolazione in adolescenza, soprattutto nel contesto italiano. Molti contributi si concentrano sugli effetti globali dei programmi

SEL, mentre è meno indagato il contributo specifico delle diverse competenze socio-emotive su distinti esiti comportamentali, emotivi e accademici, e il modo in cui tali competenze interagiscono con le abilità autoregolative. Inoltre, la maggior parte degli studi proviene da contesti anglofoni, mentre risultano ancora relativamente scarse le evidenze su popolazioni adolescenziali italiane, inserite in sistemi scolastici caratterizzati da specifiche configurazioni relazionali e organizzative e da recenti sfide legate alla dispersione implicita e alla crescente complessità emotiva degli studenti.

Engagement scolastico

L'engagement scolastico è oggi considerato uno dei principali indicatori di adattamento degli studenti e rappresenta un costrutto centrale per comprendere perché alcuni adolescenti riescono a mantenere percorsi scolastici continui e di successo, mentre altri si avviano verso traiettorie di rischio. In letteratura, è definito come il grado di coinvolgimento attivo, emotivo e cognitivo dello studente nei compiti di apprendimento e nella vita scolastica nel suo complesso. Il lavoro di Fredricks, et al., (2004) ha contribuito a consolidare l'idea dell'engagement come costrutto multidimensionale, composto da una *dimensione comportamentale* (partecipazione, perseveranza, rispetto delle regole, frequenza), una *dimensione emotiva* (interesse, piacere, senso di appartenenza alla scuola e alla classe) e una *dimensione cognitiva* (investimento mentale, uso di strategie di apprendimento complesse, sforzo per comprendere a fondo i contenuti). Questa prospettiva riconosce che il "buon allievo" non è solo colui che è presente e svolge i compiti, ma anche chi si sente coinvolto affettivamente e cognitivamente nel proprio percorso formativo.

Dal punto di vista teorico, l'engagement viene collocato all'interno dei modelli motivazionali contemporanei come espressione osservabile delle risorse motivazionali dello studente. Skinner e Pitzer (2012) descrivono engagement e disaffezione come esiti dinamici dell'interazione tra

caratteristiche personali e qualità del contesto scolastico. In questa prospettiva, l'engagement emerge quando lo studente percepisce supporto, competenza e autonomia, mentre vissuti ripetuti di frustrazione e scarso sostegno favoriscono processi di disaffezione (Skinner et al., 2008). Ne consegue che l'engagement costituisce un meccanismo attraverso cui il contesto scolastico influisce sulla motivazione e, successivamente, sugli esiti scolastici e psicosociali.

La letteratura empirica ha documentato in modo consistente il ruolo predittivo dell'engagement rispetto a differenti esiti scolastici. Diverse meta-analisi mostrano una correlazione positiva tra engagement e rendimento accademico (Lei et al., 2018; Tze et al., 2016). Inoltre, ricerche longitudinali indicano che livelli più elevati di engagement si associano a traiettorie di rendimento più stabili nel tempo, mentre cali progressivi dell'engagement anticipano un declino dei risultati scolastici e un aumento della propensione all'abbandono (Li & Lerner, 2011a). Parallelamente, bassi livelli di engagement emotivo, caratterizzati da scarso senso di appartenenza e vissuti negativi verso la scuola, risultano predittivi di intenzione di abbandono e forme di dispersione implicita (Archambault et al., 2009).

Infine, l'engagement è strettamente connesso al funzionamento psicosociale degli adolescenti. Studi condotti in diversi contesti educativi mostrano che alti livelli di engagement si associano a un miglior benessere psicologico, minori comportamenti esternalizzanti e relazioni più positive con insegnanti e compagni (Li et al., 2011b; Wang & Fredricks, 2014). Le competenze socio-emotive rappresentano un antecedente cruciale di tali processi: capacità di regolazione emotiva, autoregolazione, empatia e abilità relazionali favoriscono la partecipazione e il senso di appartenenza, mentre difficoltà in queste aree alimentano cicli di disaffezione (Pandey et al., 2018). In questa prospettiva, l'engagement scolastico si configura come una variabile ponte tra SEL, esiti scolastici, intenzione di abbandono e adattamento psicosociale, al centro del modello indagato nel presente studio.

Drop out

L'abbandono scolastico in adolescenza rappresenta l'esito di un processo evolutivo complesso e cumulativo, in cui fattori emotivi, cognitivi, motivazionali, relazionali e contestuali interagiscono nel tempo. La ricerca internazionale concorda nel considerare il *drop out* come la fase finale di un progressivo distacco dalla scuola, preceduto da segnali quali calo della motivazione, difficoltà di regolazione emotiva, vissuti di ansia legata alla prestazione, compromissione delle relazioni con insegnanti e pari e utilizzo di strategie disfunzionali di coping, come evitamento e rinuncia (Hughes et al., 2010; Skinner & Pitzer, 2012).

Secondo i dati ISTAT (2025), in Italia il tasso di abbandono scolastico precoce è sceso per la prima volta sotto il 10% nella fascia 18–24 anni, anticipando l'obiettivo europeo fissato per il 2030. Nonostante questo risultato rappresenti un importante progresso, la soglia statistica non descrive la complessità del fenomeno. Accanto all'abbandono esplicito persiste infatti la cosiddetta dispersione implicita, che riguarda studenti formalmente presenti nel sistema scolastico, ma caratterizzati da scarse competenze di base, livelli minimi di partecipazione e ridotto impegno nei processi di apprendimento. Tale forma di disimpegno è particolarmente critica in quanto difficilmente rilevabile, spesso sottostimata nelle statistiche ufficiali e fortemente associata a rischi futuri sul piano formativo e occupazionale. Inoltre, permangono significative disuguaglianze territoriali e socioeconomiche: regioni come Sicilia e Sardegna continuano a registrare valori superiori alla media nazionale, mentre studenti con background migratorio o provenienti da famiglie con basso status socioeconomico risultano maggiormente vulnerabili all'interruzione del percorso formativo.

Numerosi studi longitudinali mostrano che adolescenti che ricorrono frequentemente a strategie regolative disfunzionali, quali evitamento, soppressione emotiva o ruminazione, presentano un profilo di maggiore

vulnerabilità, minore perseveranza dinanzi alle difficoltà e un più alto rischio di ritiro dal contesto scolastico (Hughes et al., 2010). Al contrario, emozioni positive quali curiosità, interesse e senso di competenza risultano associate a maggiore attenzione selettiva, migliore elaborazione delle informazioni e motivazione intrinseca, favorendo una partecipazione scolastica più stabile e significativa (Pekrun, 2014; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Il rischio di abbandono scolastico è strettamente legato al funzionamento emotivo e regolativo degli studenti. Per questo motivo, accanto agli interventi organizzativi e didattici, appare essenziale promuovere competenze socio-emotive e autoregulative che possano sostenere la continuità del percorso formativo e prevenire forme più sottili di disimpegno. In tale prospettiva, l'intenzione di abbandono rappresenta un indicatore sensibile e precoce dei processi di allontanamento dalla scuola, capace di intercettare difficoltà emotive e motivazionali prima che queste si traducano in un ritiro effettivo.

Parental Monitoring

All'interno del funzionamento familiare, il parental monitoring è stato individuato come una dimensione chiave per comprendere i percorsi di adattamento in adolescenza. Con il termine monitoring si fa generalmente riferimento al grado in cui i genitori sono a conoscenza delle attività quotidiane dei figli, dei loro spostamenti, delle frequentazioni e del tempo libero, nonché alle strategie utilizzate per ottenere tali informazioni (Stattin & Kerr, 2000). In una prospettiva più ampia, il monitoring viene collocato tra le pratiche di controllo comportamentale, distinguendolo sia dal controllo psicologico, più intrusivo e manipolativo, sia dal supporto caldo e responsivo che caratterizza lo stile autorevole (Barber, 1996).

La letteratura ha messo in luce come un adeguato livello di supervisione, esercitato in un clima relazionale caldo e supportivo, sia associato a esiti più favorevoli sul piano dell'autoregolazione e dell'adattamento psicosociale.

Genitori che mostrano interesse per la vita quotidiana dei figli, che stabiliscono regole chiare e ne monitorano in modo coerente il rispetto, tendono ad avere adolescenti con migliori capacità di controllo degli impulsi, di gestione delle emozioni e di pianificazione del comportamento (Dishion & McMahon, 1998; Stattin & Kerr, 2000). Tali competenze, a loro volta, si associano a una minore probabilità di coinvolgimento in comportamenti a rischio quali uso di sostanze, condotte antisociali e comportamenti pericolosi per la salute (Barnes et al., 2006; Fletcher et al., 2004). Pratiche genitoriali caratterizzate da scarsa supervisione, incoerenza nelle regole o controllo intrusivo risultano invece associate a livelli più bassi di autoregolazione e a maggiori difficoltà sul versante sia esternalizzante sia internalizzante (Barber, 1996; Soenens et al., 2006). La mancanza di monitoraggio o la percezione di un controllo vissuto come invadente possono indebolire il senso di autonomia e di fiducia, alimentare conflitti genitore-figlio e favorire la ricerca di appartenenza in contesti meno regolati, con possibili ricadute negative anche sul rendimento scolastico e sul coinvolgimento nelle attività di apprendimento (Racz, S. J., & McMahon, R. J., 2011; Crosnoe et al., 2002).

Nel complesso, le evidenze suggeriscono una relazione bidirezionale tra monitoring e autoregolazione. Da un lato, il monitoraggio esercitato in modo supportivo contribuisce a sostenere la costruzione di competenze autoregolatrici e socio-emotive, facilitando scelte più ponderate, una maggiore aderenza alle richieste scolastiche e una migliore gestione delle pressioni del gruppo dei pari. Dall'altro, adolescenti con migliori capacità di autoregolazione tendono a mettere in atto meno comportamenti problematici, a mantenere una comunicazione più aperta con i genitori e a condividere spontaneamente informazioni sulla propria vita quotidiana, rendendo più agevole l'esercizio di un monitoring efficace (Kerr & Stattin, 2000; Vrolijk et al. 2023; Barry et al. 2023).

In questa prospettiva, il monitoring genitoriale può essere considerato un importante fattore contestuale nel comprendere le associazioni tra competenze socio-emotive, autoregolazione, rendimento scolastico e

comportamenti a rischio esaminate nel presente studio. Un livello adeguato di supervisione, inserito in una relazione genitore–figlio caratterizzata da calore e sostegno, sembra infatti costituire un elemento cruciale per la promozione di traiettorie evolutive più adattive durante l'adolescenza.

Alla luce di queste considerazioni, il presente studio si propone di approfondire le associazioni tra competenze socio-emotive, adattamento scolastico e psicosociale in un campione di adolescenti italiani. In particolare, l'obiettivo è esaminare in che misura le diverse dimensioni del SEL si associno all'impegno e alla riuscita scolastica, nonché a indicatori di adattamento psicosociale, contribuendo a chiarire il ruolo specifico delle competenze socio-emotive nei processi di partecipazione alla vita scolastica e di prevenzione del disagio in età evolutiva.

Obiettivi ed ipotesi

L'obiettivo del presente studio è quello di indagare le relazioni tra competenze socio-emotive in adolescenza e adattamento psicosociale, con particolare riferimento a dimensioni scolastiche, intrapersonali e interpersonali.

In questo studio, si farà riferimento al framework del CASEL (2020), secondo cui l'apprendimento socio-emotivo è un costrutto multidimensionale distinto in cinque diverse sotto-aree: 1) *Self-Awareness* (consapevolezza di sé), 2) *Self-Management* (gestione di sé e autoregolazione), 3) *Social Awareness* (empatia e comprensione delle prospettive altrui), 4) *Relationship Skills* (abilità relazionali e collaborazione) e 5) *Responsible Decision-Making* (decisioni responsabili e valutazione delle conseguenze). Questo modello offre una cornice teorica ampia per comprendere i modi in cui le competenze socio-emotive si collegano ai diversi esiti del percorso evolutivo degli adolescenti.

Anche se sono numerosi gli studi che hanno messo in relazione le dimensioni socio-emotive con l'adattamento, la ricerca in Italia su questo tema, e in particolare con soggetti in età adolescenziale, non è ancora molto sviluppata.

Nello specifico, verranno analizzati due pattern di interazioni: uno centrato sulla relazione tra SEL e indicatori di adattamento scolastico e l'altro centrato sulle relazioni tra SEL e adattamento psicosociale

Nel primo caso, ipotizziamo che più elevati livelli di competenza socio-emotiva possano essere direttamente associati a minori difficoltà in ambito scolastico (qui operationalizzate con il rischio di abbandonare la scuola e la performance accademica), ma anche indirettamente attraverso il ruolo di mediazione di un predittore prossimale dell'adattamento scolastico rappresentato dall'impegno nei compiti scolastici (*school engagement*). Più nel dettaglio, si ipotizza che studenti con competenze socio-emotive più sviluppate mostrino maggiore capacità di regolare le emozioni legate allo studio, affrontare gli ostacoli, mantenere la motivazione e instaurare relazioni positive con insegnanti e pari. Tali risorse, a loro volta, dovrebbero favorire un maggiore engagement e, quindi, sostenere il rendimento e ridurre il rischio di abbandono.

Nel secondo caso, ipotizziamo che più elevati livelli di competenza socio-emotiva siano associati ad un migliore adattamento psico-sociale, operationalizzato in questo studio attraverso le 5 dimensioni dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997): sintomi emotivi (*Emotional Symptoms*), problemi di condotta (*Conduct Problems*), iperattività/disattenzione (*Hyperactivity*), problemi con i pari (*Peer Relationship Problems*) e comportamento prosociale (*Prosocial Behaviour*). Allo stesso tempo, si vuole indagare il ruolo della funzione genitoriale del parental monitoring come possibile predittore delle competenze socio-emotive.

STUDIO 1A: *Competenze socio emotive (SEL) e intenzione di abbandono scolastico (Drop out) attraverso la mediazione dello school engagement.*

Sulla base della letteratura che evidenzia il ruolo delle competenze socio-emotive nel sostenere la partecipazione scolastica e il successo accademico (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Eisenberg & Spinrad, 2004; Duckworth & Steinberg, 2015), nel presente studio vengono formulate le seguenti ipotesi:

H1: Le competenze socio-emotive sono positivamente associate all'impegno scolastico (school-engagement);

H2: Le competenze socio-emotive sono positivamente associate ai risultati scolastici e negativamente alla intenzione di abbandonare la scuola;

H3: Lo school engagement media la relazione tra competenze socio-emotive e adattamento scolastico, tale per cui livelli più elevati di competenze socio-emotive saranno associati a maggiore engagement, che a sua volta sarà associato a una migliore performance accademica e a una minore intenzione di abbandono.

Anche se non vi sono riferimenti specifici in letteratura, oltre a queste ipotesi principali, verrà esplorato il contributo specifico delle singole dimensioni del SEL proposte dal framework CASEL (Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness, Relationship Skills, Responsible Decision-Making) nel predire engagement, performance e intenzione di abbandono. Verranno inoltre prese in esame eventuali effetti dovuti alle differenze di genere ed un eventuale effetto di moderazione.

STUDIO 1B: *Associazione tra Parental knowledge e adattamento psicosociale (SDQ) attraverso la mediazione delle competenze socio-emotive (SEL)*

Lo Studio 1B estende il modello precedente includendo il monitoring genitoriale come fattore contestuale e considerando congiuntamente

indicatori di adattamento scolastico e psicosociale. In linea con la letteratura che evidenzia il ruolo delle pratiche di supervisione genitoriale nello sviluppo delle competenze regolative e socio-emotive e nella prevenzione del disagio (es. Stattin & Kerr, 2000; Dishion & McMahon, 1998), sono state formulate le seguenti ipotesi:

H1: Maggiori competenze socio-emotive (SEL) saranno associate a esiti più favorevoli di adattamento psicosociale, ovvero: minori sintomi emotivi, ridotta iperattività, minori problemi relazionali con i pari e maggiore comportamento prosociale;

H2: Livelli più elevati di monitoring genitoriale saranno associati a esiti più favorevoli di adattamento psicosociale, ovvero: minori sintomi emotivi, ridotta iperattività, minori problemi relazionali con i pari e maggiore comportamento prosociale;

H3: Livelli più elevati di monitoring genitoriale saranno associati a maggiori competenze socio-emotive negli adolescenti

H4: Le competenze socio-emotive medieranno la relazione tra monitoring genitoriale e gli esiti di adattamento: un maggiore monitoring sarà associato a livelli più elevati di SEL, che a loro volta saranno associati a un migliore adattamento psicosociale.

Pur non formulando ipotesi specifiche sulla diversa azione delle singole dimensioni del SEL, verrà esplorato il loro contributo differenziale sugli outcome considerati. Per quanto riguarda il monitoring genitoriale, sulla base della letteratura che sottolinea l'importanza della disclosure spontanea dei figli (es. Kerr & Stattin, 2000), si ipotizza che la dimensione di disclosure mostri associazioni particolarmente forti con le competenze socio-emotive e con gli indicatori di adattamento rispetto alle altre componenti del monitoring.

Anche in questo caso eventuali effetti del sesso verranno presi in esame.

4.2 Metodo

4.2.1 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 405 adolescenti frequentanti il primo e il secondo anno di quattro istituti scolastici di istruzione secondaria superiore della regione Campania. L'età dei partecipanti era compresa tra 13 e 17 anni ($M = 14.58$ $DS = 0.85$). I soggetti erano bilanciati per genere 49% femmine, 51 % maschi. Per quanto riguarda l'indirizzo scolastico, il 38.6% frequentava un liceo, il 33.6 % l'istituto tecnico e il 27.8% l'istituto professionale. Vi era una diversa distribuzione per Status socio-economico, in funzione soprattutto del tipo di scuola frequentata.

4.2.2 Strumenti

Social Emotional Learning

Per la valutazione delle competenze socio-emotive è stata utilizzata la Social Skills Improvement System – Social Emotional Learning Brief Scales, Student Form (SSIS SELb-SF; Elliott et al. 2020), nella versione italiana validata da Cavioni et al. (2023). Lo strumento si fonda sul modello teorico del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) e consente di rilevare le competenze socio-emotive percepite dagli studenti in età scolare e adolescenziale. La validazione italiana ha confermato una struttura a quattro dimensioni coerente con il modello CASEL: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale e decisione responsabile. La dimensione abilità relazionali non è risultata adeguatamente rappresentata ed è stata esclusa, conducendo alla formulazione di una versione breve composta da 13 item (Cavioni et al., 2023). Lo strumento è adatto a studenti di età compresa tra 8 e 18 anni e prevede un formato di risposta Likert a 4 punti (0–3), dove 0 corrisponde a non vero, 1 a un po' vero, 2 a molto vero e 3 a del tutto vero. Ciascun item richiede di indicare la frequenza o la veridicità con cui il soggetto mette in atto un determinato comportamento socio-emotivo. Esempi di item includono: «Chiedo aiuto quando ne ho bisogno» (autoconsapevolezza; SELF_A), «Rimango calmo/a quando affronto i problemi»

(autoregolazione; SM), «Aiuto i miei amici quando hanno dei problemi» (consapevolezza sociale; SOC_A) e «Sto attento/a quando uso cose che non sono mie» (decisione responsabile; RDM). Nel presente studio ciascuna sottoscala e la scala complessiva hanno riportato i seguenti indici di affidabilità: McDonald's ω = Self-A (0.44), SM (0.63), Social-A (0.82), RDM (0.68). Chronbach's α = Self-A (0.39), SM (0.57), Social-A (0.82), RDM (0.60), SEL_TOT (0.77). La sottoscala SELF_A ha mostrato indici di consistenza interna inferiori ai valori comunemente accettati. Tale risultato può dipendere dal numero ridotto di item e dalla natura multidimensionale del costrutto.

Engagement

Per la valutazione del livello di engagement scolastico è stata utilizzata la Utrecht Work Engagement Scale – Student Form (UWES–9S; Schaufeli et al., 2006), nella versione adattata e validata da Carmona-Halty, Schaufeli e Salanova (2019) su un ampio campione di studenti universitari cileni. La scala rappresenta una delle misure più consolidate e diffuse a livello internazionale per la valutazione dell'impegno positivo e duraturo verso lo studio, inteso come uno stato affettivo-cognitivo stabile, caratterizzato da elevati livelli di energia, dedizione e coinvolgimento nelle attività accademiche. La UWES–9S è composta da 9 item complessivi e valuta tre dimensioni fondamentali dell'engagement. La prima, denominata Vigore (*Vigor*), riflette alti livelli di energia e di resistenza mentale durante le attività di studio, insieme alla capacità di impegnarsi con costanza anche di fronte alle difficoltà («Mi sento energico e capace quando studio o vado a lezione»). La seconda dimensione, Dedizione (*Dedication*), esprime il senso di entusiasmo, ispirazione e orgoglio che gli studenti provano nei confronti dei propri studi, evidenziando la percezione di significato personale attribuita all'apprendimento («Sono orgoglioso dei miei studi»). La terza dimensione, Assorbimento (*Absorption*), descrive uno stato di completa concentrazione e immersione nello studio, in cui il tempo sembra scorrere velocemente e risulta difficile distaccarsi dalle attività accademiche («Mi

lascio trasportare quando studio»). Ciascuna dimensione è misurata attraverso tre item, valutati su una scala Likert a sette punti che rileva la frequenza con cui ciascuna esperienza viene vissuta, da 0 (“mai”) a 6 (“sempre”). Nel presente studio, la scala ha mostrato adeguati livelli di affidabilità interna, con α di Cronbach e ω di McDonald calcolati per ciascuna sottoscala e per il punteggio complessivo (Vigore: $\alpha = 0.85$, $\omega = 0.86$; Dedizione: $\alpha = 0.88$, $\omega = 0.89$; Assorbimento: $\alpha = 0.75$, $\omega = 0.74$). La UWES-9S si configura pertanto come uno strumento breve, psicometricamente solido e coerente con la concettualizzazione teorica dell’engagement scolastico, permettendo di cogliere la qualità dell’esperienza di studio in termini di energia, coinvolgimento emotivo e partecipazione attiva ai compiti accademici.

Intenzione di abbandonare la scuola

Per la rilevazione dell’intenzione di abbandono scolastico è stata utilizzata la scala elaborata da Alivernini e Lucidi (2011) all’interno del loro studio longitudinale sulle relazioni tra contesto sociale, autoefficacia, motivazione, rendimento scolastico e rischio di drop-out nella scuola secondaria. Lo strumento è composto da tre item, formulati per misurare il grado in cui lo studente manifesta la tendenza o l’intenzione di interrompere il proprio percorso scolastico. Gli item indagano la dimensione motivazionale e cognitiva che precede l’effettivo abbandono, fornendo una stima soggettiva della propensione personale a lasciare la scuola prima del conseguimento del diploma. Le risposte vengono espresse su una scala Likert a 5 punti, che varia da 1 = “per nulla d’accordo” a 5 = “molto d’accordo”, indicando il livello di accordo con ciascuna affermazione. Un punteggio medio più elevato riflette una maggiore intenzione percepita di abbandonare la scuola. Esempio di item: «Penso spesso all’idea di abbandonare la scuola». Nel presente studio sono stati calcolati gli indici di consistenza per verificare la stabilità dello strumento sul campione

considerato ($\alpha = 0.82$; $\omega = 0.83$). La scala di intenzione di drop-out rappresenta dunque una misura sintetica, ma efficace, per valutare il rischio soggettivo di disimpegno scolastico e di abbandono precoce, utile per la comprensione dei processi motivazionali e per la costruzione di interventi di prevenzione mirati.

Adattamento psicosociale

Per la valutazione delle difficoltà comportamentali ed emotive degli studenti è stato utilizzato il Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997), uno strumento ampiamente impiegato in ambito clinico, educativo e di ricerca per l'individuazione precoce di problematiche psicosociali e per la valutazione dei comportamenti prosociali in bambini e adolescenti. Il questionario è composto da venticinque item, organizzati in cinque sottoscale di cinque item ciascuna: Le prime quattro sottoscale riflettono le aree di difficoltà e concorrono alla formazione del punteggio totale di difficoltà (Total Difficulties Score), mentre la scala prosociale rappresenta una dimensione positiva che valuta la capacità empatica, la disponibilità e i comportamenti di aiuto verso gli altri. Le risposte vengono fornite su una scala Likert a tre punti, da 0 (non vero) a 2 (assolutamente vero), che consente di valutare la frequenza di adozione dei comportamenti descritti. Alcuni item sono formulati in senso inverso e vengono ricodificati per garantire la coerenza interpretativa dei punteggi. Gli item esplorano un ampio spettro di comportamenti e vissuti tipici dell'adolescenza: ad esempio, affermazioni come «Sono spesso triste; piango facilmente» riflettono la dimensione dei sintomi emotivi, mentre «Ho rubato degli oggetti che non mi appartenevano da casa, da scuola o da altri posti» è rappresentativa dei problemi di condotta. La dimensione dell'iperattività si esprime in item come «Sono agitato/a, non riesco a stare fermo/a per molto tempo», quella dei problemi con i pari in affermazioni come «Sono piuttosto solitario/a, tendo a svolgere attività da solo/a», invece la condotta

prosociale con item come «Cerco di essere gentile verso gli altri, sono rispettoso/a dei loro sentimenti».

Coerentemente con quanto riportato in letteratura (Vugteveen et al., 2020), nelle applicazioni su campioni non clinici di adolescenti la struttura multidimensionale del SDQ può mostrare alcune criticità di coerenza interna, in particolare a causa della presenza di item formulati in senso inverso che tendono a generare correlazioni spurie tra le dimensioni di difficoltà e quella prosociale. Nel presente lavoro la versione del questionario priva di item inversi (7, 11, 14, 21 e 25) ha mostrato una maggiore chiarezza strutturale e livelli di affidabilità interna più adeguati, con i seguenti valori di ω di McDonald per ciascuna sottoscala: ES (0.87); CP (0.65); HYP (0.71); PEER (0.62); PRO-SOC (0.82). Il SDQ si conferma dunque uno strumento breve, valido e largamente utilizzato per la valutazione del funzionamento socio-emotivo in età evolutiva, utile per analizzare sia le risorse prosociali sia le difficoltà comportamentali e relazionali degli adolescenti.

Monitoring genitoriale

Per la valutazione del monitoring genitoriale è stata utilizzata la versione italiana del questionario sul Parental Monitoring sviluppato da Kerr, Stattin e Burk (2010) e validato da Miranda, Bacchini e Affuso (2012), nella versione adattata a 19 item. Lo strumento misura la percezione che gli adolescenti hanno del grado di conoscenza, controllo e interesse mostrato dai genitori nei loro confronti, ponendo l'accento non solo sugli aspetti di regolazione comportamentale, ma anche sulla qualità del dialogo e della trasparenza reciproca. Le risposte vengono espresse su una scala Likert a cinque punti (da 1 = mai/per nulla a 5 = sempre), con punteggi medi compresi tra 1 e 5, dove valori più elevati indicano livelli maggiori di monitoraggio percepito. Il modello teorico di riferimento prevede quattro dimensioni principali: Parental Knowledge, Youth Disclosure, Parental

Control e Parental Solicitation. Tuttavia, in coerenza con la letteratura più recente, nel presente studio tale struttura non è risultata pienamente adeguata ai dati. In particolare, la sottoscala Disclosure, che riflette la tendenza degli adolescenti a condividere spontaneamente informazioni con i genitori, ha mostrato indici di affidabilità molto bassi ($\alpha = .04$; $\omega = .08$), confermando le criticità già rilevate in studi internazionali sull'instabilità di questo fattore nei campioni normativi. Diversi tentativi di revisione, tra cui la correlazione degli item inversi e la rimozione dell'item 6, non hanno migliorato in modo sostanziale la consistenza interna della scala. Alla luce di queste evidenze, si è ritenuto più appropriato adottare un modello a tre fattori che comprende le dimensioni di Conoscenza (Parental Knowledge), Controllo (Parental Control) e Sollecitazione (Parental Solicitation), escludendo il fattore Disclosure. Inoltre, alcuni item sono stati riassegnati in base alla coerenza semantica, come l'item 16, ricondotto alla dimensione del controllo, mentre altri item molto simili nella formulazione sono stati trattati come covarianti. Il modello risultante ha mostrato indici di adattamento soddisfacenti e buoni livelli di affidabilità interna, con valori di ω di McDonald pari a .81 per la Conoscenza, .73 per il Controllo e .60 per la Sollecitazione, e valori di α di Cronbach rispettivamente pari a .84, .75 e .65.

4.2.3 Procedura

La raccolta dei dati è avvenuta nel mese di gennaio 2025, dopo aver ottenuto l'autorizzazione del Comitato Etico dell'Università Federico II di Napoli. Successivamente, è stato avviato il processo di reclutamento delle scuole, contattando diversi istituti secondari del territorio tramite una lettera di invito dell'università che illustrava gli obiettivi e le finalità della ricerca. Hanno aderito al progetto le scuole che hanno manifestato disponibilità e interesse a partecipare, garantendo al contempo una buona rappresentatività territoriale sul comune di Napoli e provincia.

In ciascun istituto partecipante, il progetto è stato presentato al dirigente scolastico, che ha approvato formalmente la partecipazione dell'istituto

dopo discussione avvenuta con il rispettivo corpo docenti. È stato poi richiesto il consenso informato scritto dei genitori degli studenti coinvolti, raccolto tramite gli insegnanti referenti di ciascuna classe. La selezione delle classi è avvenuta in modo casuale tra quelle delle classi prime e seconde di ciascun istituto, assicurando una distribuzione equilibrata per età, genere e indirizzo di studio.

La somministrazione dei questionari è stata effettuata in formato online, tramite la piattaforma Qualtrics, in aula durante l'orario scolastico. Ogni sessione si è svolta alla presenza di un ricercatore e dell'insegnante di riferimento, che hanno fornito le istruzioni e supervisionato la compilazione. Il tempo medio di completamento è stato di circa 45 minuti.

È stato garantito il principio di anonimizzazione dei dati, l'assenza di qualsiasi informazione identificativa e l'utilizzo esclusivo dei dati raccolti per finalità di ricerca scientifica. La partecipazione è avvenuta su base volontaria, previo consenso informato dei genitori per i minori e con la possibilità, per gli studenti, di interrompere la compilazione in qualsiasi momento senza conseguenze. La procedura ha seguito inoltre le indicazioni etiche dei Comitati Etici universitari e le linee guida del Comitato Nazionale per la Bioetica, assicurando la tutela della riservatezza, della libertà di partecipazione e del benessere dei partecipanti. Tutte le fasi della raccolta e della gestione dei dati sono state condotte nel pieno rispetto della normativa vigente sulla protezione dei dati personali, in conformità al Regolamento (UE) 2016/679 (General Data Protection Regulation – GDPR) e al D.Lgs. 196/2003, come modificato dal D.Lgs. 101/2018.

4.3 Piano di Analisi dei Dati

Le analisi sono state condotte in due fasi complementari. La prima fase ha previsto l'utilizzo del software IBM SPSS Statistics (Version 29.0; IBM Corp., Armonk, NY, USA) per l'esecuzione delle analisi preliminari, necessarie a descrivere le variabili in esame e a verificare l'adeguatezza dei dati per le successive analisi strutturali. La seconda fase ha previsto la stima

dei modelli di path analysis, condotta mediante software JASP Team (2025, Version 0.95.4), con l'obiettivo di esaminare le relazioni ipotizzate tra competenze socio-emotive, engagement scolastico, intenzione di abbandono, performance accademica, monitoring genitoriale e indicatori di adattamento psicosociale.

Le analisi preliminari, condotte con SPSS, hanno consentito di calcolare le statistiche descrittive (media e deviazione standard) di tutte le variabili incluse nei modelli. Per ciascuna scala è stato inoltre stimato l'indice di affidabilità interna tramite α di Cronbach, al fine di verificarne la coerenza interna. Sono state poi esaminate le correlazioni bivariate tra le principali variabili dello studio per valutarne le associazioni preliminari e verificare la coerenza rispetto alle evidenze teoriche.

Poiché la letteratura segnala la possibilità di differenze sistematiche tra maschi e femmine nei profili emotivi, motivazionali e interpersonali (Else-Quest et al., 2006; Chaplin & Aldao, 2013), sono state condotte anche analisi della varianza al fine di indagare l'eventuale presenza di differenze di genere. Le distribuzioni delle variabili sono state esaminate per accertare eventuali deviazioni dalla normalità univariata. Non sono emerse violazioni significative o valori anomali tali da richiedere trasformazioni o esclusioni, permettendo di procedere con le analisi strutturali.

Le Path Analysis hanno consentito di analizzare simultaneamente le relazioni dirette e indirette tra più variabili osservate, stimando la forza e la direzione dei percorsi causali specificati nel modello teorico. In linea con approcci metodologici consolidati nella letteratura (Bollen, 1989; Kline, 2016; Wright, 1921), le path analysis sono stata impiegate per valutare l'adattamento complessivo dei modelli ai dati empirici e per stimare i coefficienti standardizzati dei percorsi tra le variabili osservate. Oltre alla stima dei coefficienti di percorso, sono stati considerati anche i coefficienti di determinazione (R^2) per ciascuna variabile endogena, al fine di quantificare la proporzione di varianza spiegata dal modello (Kline, 2016).

Lo **Studio 1A** è stato dedicato all'analisi delle relazioni tra competenze socio-emotive, *engagement* scolastico e indicatori di adattamento scolastico, con particolare riferimento alla performance accademica e all'intenzione di abbandono. A tal fine, è stata stimata una *path analysis* mediante JASP, utilizzando il metodo di stima a massima verosimiglianza ML.

Le cinque dimensioni delle competenze socio-emotive, così come definite dal framework CASEL, sono state considerate variabili osservate e sono state inserite nel modello sulla base dei punteggi medi delle rispettive sottoscale. Lo *school engagement* è stato trattato come variabile osservata, così come l'intenzione di abbandono. Il modello ha esaminato gli effetti diretti delle competenze socio-emotive sull'*engagement* e sull'intenzione di abbandono, nonché gli effetti dell'*engagement* sull'intenzione di abbandono. È stata inoltre indagata la presenza di un effetto indiretto delle competenze socio-emotive su performance e intenzione di abbandono attraverso i livelli di *engagement*.

L'adeguatezza del modello di *path analysis* è stata valutata attraverso gli indici di fit forniti dal software JASP, interpretati come indicatori descrittivi della coerenza complessiva del modello strutturale stimato sulle variabili osservate. In linea con la letteratura metodologica, è stato considerato il rapporto tra il valore di χ^2 e i gradi di libertà, per il quale valori pari o inferiori a 3 sono indicativi di un buon livello di adattamento del modello ai dati (Kline, 2016). Considerata la natura esplorativa del modello e l'assenza di variabili latenti, l'interpretazione dei risultati si è concentrata principalmente sui coefficienti standardizzati e sulla significatività degli effetti diretti e indiretti stimati.

Lo **Studio 1B** estende il modello precedente includendo il *parental monitoring* come predittore interpersonale sia delle competenze socio-emotive sia degli indicatori di adattamento psicosociale. Anche in questo caso le analisi sono state condotte mediante *path analysis* in JASP.

Il *parental monitoring* è stato trattato come variabile osservata. Le dimensioni del SEL sono state nuovamente considerate come variabili osservate, mentre le dimensioni dell'adattamento psicosociale operazionalizzate mediante lo *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) sono state inserite come outcomes distinti, in coerenza con la loro struttura multidimensionale, ossia, sintomi emotivi (Emotional Symptoms), problemi di condotta (Conduct Problems), iperattività/disattenzione (Hyperactivity), problemi con i pari (Peer Relationship Problems) e comportamento prosociale (Prosocial Behaviour).

Il modello ha stimato gli effetti diretti del monitoring sulle competenze socio-emotive e sulle diverse dimensioni dell'adattamento psicosociale, nonché gli effetti diretti del SEL sugli stessi indicatori. È stato inoltre esaminato il ruolo della mediazione delle competenze socio-emotive nella relazione tra monitoring e adattamento psicosociale.

4.4 Risultati

Le analisi descrittive e di correlazione hanno evidenziato alcune differenze significative in funzione del genere nelle dimensioni considerate. I risultati vengono presentati nella tabella 1-2-3.

Tabella 1

Media, deviazione standard e Test t di Student in variabili SEL, School Engagement, Intenzione di abbandono scolastico, Parental monitoring, Adattamento psicosociale (SDQ)

	Maschi	Femmine	t	Cohen's d
	M (DS)	M (DS)		
SEL – Self-awareness	1.51 (.68)	1.48 (.59)	.33	.03
SEL – Self-management	1.61 (.72)	1.23 (.58)	5.49***	.58
SEL – Social awareness	2.02 (.71)	2.31 (.63)	-4.01***	.43
SEL – Responsible decision-making	1.27 (.55)	1.41 (.53)	-2.35*	.25

School Engagement – Vigor	1.74 (1.48)	1.84 (1.45)	-.64	.07
School Engagement – Dedication	2.28 (1.75)	2.67 (1.71)	-2.19*	.22
School Engagement – Immersion	1.74 (1.46)	2.11 (1.52)	-2.42*	.25
Intenzione di abbandono scolastico	7.01 (1.46)	6.50 (3.23)	1.54	.15
Parental Control	2.84 (1.13)	3.44 (.87)	-5.76***	.58
Parental Solicitude	3.02 (.93)	3.32 (.79)	-3.37***	.34
Youth Disclosure	3.19 (.90)	3.50 (.91)	-3.37***	.35
SDQ – Sintomi emotivi	2.88 (2.50)	5.16 (2.86)	-8.28***	.85
SDQ – Problemi di condotta	3.09 (2.08)	3.40 (1.76)	-1.59	.16
SDQ – Iperattività	4.27 (2.28)	4.49 (2.14)	-3.66	.10
SDQ – Problemi con i pari	2.82 (1.89)	2.97 (1.89)	-.77	.08
SDQ – Comportamento prosociale	7.27 (2.28)	8.14 (1.66)	-4.25***	.44

* $<.05$, ** $<.01$, *** $<.001$

Note: d = d di Cohen, dimensione dell'effetto Valori di d pari a 0.20, 0.50 e 0.80 indicano rispettivamente un effetto piccolo, medio e grande (Cohen, 1988).

Per quanto riguarda le competenze di Social Emotional Learning (SEL), non emergono differenze significative tra maschi e femmine nella dimensione della self-awareness, $t = .33$, $p = .742$, $d = .03$. Al contrario, si osservano differenze statisticamente significative nelle restanti dimensioni. In particolare, i maschi riportano punteggi medi più elevati nella gestione di sé (self-management) rispetto alle femmine, $t = 5.49$, $p < .001$, con una dimensione dell'effetto di entità moderata ($d = .58$). Le femmine, invece, presentano livelli significativamente più alti di consapevolezza sociale, $t = -4.01$, $p < .001$, $d = .43$, e di presa di decisione responsabile, $t = -2.35$, $p = .019$, $d = .25$.

Con riferimento all'engagement scolastico, non emergono differenze significative tra maschi e femmine nella dimensione del vigore, $t = -.64$, $p = .522$, $d = 0.07$. Tuttavia, le femmine riportano livelli significativamente più elevati sia di dedizione, $t = -2.19$, $p = .029$, $d = .22$, sia di immersione, $t = -2.42$, $p = .016$, $d = .25$, indicando un maggiore coinvolgimento affettivo e cognitivo nelle attività scolastiche.

Per quanto riguarda le variabili relative alla supervisione parentale, emergono differenze di genere statisticamente significative in tutte le dimensioni considerate. Le femmine riportano punteggi medi più elevati

nella youth disclosure, $t = -3.37$, $p = .001$, $d = .35$, nel parental control, $t = -5.76$, $p < .001$, $d = .58$, e nella parental solicitude, $t = -3.37$, $p = .001$, $d = .34$, suggerendo una maggiore percezione di monitoraggio, sollecitudine e comunicazione con le figure genitoriali.

Non emergono invece differenze statisticamente significative tra maschi e femmine rispetto all'intenzione di abbandonare la scuola, $t = 1.54$, $p = .124$, $d = .15$.

Infine, l'analisi delle differenze di genere nei punteggi del Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) mostra un quadro articolato. Le femmine riportano livelli significativamente più elevati di sintomi emotivi rispetto ai maschi, $t = -8.28$, $p < .001$, con una dimensione dell'effetto ampia ($d = .85$), confermando una maggiore vulnerabilità emotiva nel gruppo femminile. Per contro, non emergono differenze significative nei problemi di condotta, $t = -1.59$, $p = .113$, $d = .16$, nell'iperattività, $t = -.99$, $p = .322$, $d = .10$, né nei problemi con i pari, $t = -.77$, $p = .445$, $d = .08$.

Per quanto riguarda i comportamenti prosociali, le femmine mostrano punteggi medi significativamente più elevati rispetto ai maschi, $t = -4.25$, $p < .001$, con una dimensione dell'effetto di entità moderata ($d = .44$), indicando una maggiore propensione verso comportamenti di aiuto, cooperazione e attenzione agli altri.

Sono state successivamente calcolate le correlazioni di Pearson a due code tra tutte le variabili considerate sia nello studio 1A che 1B. I valori delle correlazioni sono riportati in Tabella 2 (studio 1A) e 3 (studio 1B).

Tabella 2.

Analisi di correlazione tra le dimensioni del Social Emotional Learning, School Engagement, media dei voti e intenzione di abbandono scolastico.

	1	2	3	4	5	6	7
1. SEL – Responsible decision-making	-						
2. SEL – Self-awareness	.36***	-					
3. SEL – Self-management	.34***	.27***	-				
4. SEL – Social awareness	.50***	.31***	.26***	-			
5. School engagement – Dedication	.42***	.32***	.20***	.28***	-		
6. School engagement – Immersion	.46***	.29***	.18**	.24***	.80***	-	
7. School engagement – Vigor	.43***	.35***	.30***	.19***	.76***	.77***	-
8. Intenzione di abbandono	-.38***	-.21***	-.25***	-.15**	-.44***	-.43***	-.45***

* < .05, ** < .01, *** < .001

Le tre dimensioni dello school engagement (dedication, immersion e vigor) risultano positivamente e significativamente correlate tra loro, con coefficienti di correlazione compresi tra .76 e .80 ($p < .001$). Tutte le componenti dell'engagement mostrano inoltre correlazioni significative con il rendimento scolastico e con l'intenzione di abbandono scolastico, in direzioni opposte.

Le dimensioni del Social Emotional Learning (SEL) presentano correlazioni positive e significative tra loro, con coefficienti compresi tra .26 e .50 ($p < .001$). Le stesse dimensioni risultano significativamente associate con le variabili di engagement e intenzione di abbandono.

Successive analisi di correlazioni (Tabella 3) sono state effettuate anche tra le variabili SEL, le dimensioni di adattamento psicosociali dell'SDQ, ovvero sintomi emotivi (Emotional Symptoms), problemi di condotta (Conduct Problems), iperattività/disattenzione (Hyperactivity), problemi con i pari (Peer Relationship Problems) e comportamento prosociale (Prosocial Behaviour) e le dimensioni del monitoring genitoriale, ovvero Parental Knowledge, Youth Disclosure, Parental Control e Parental Solicitation.

Tabella 3

Analisi di correlazione tra Social Emotional Learning (SEL), Adattamento psicosociale (SDQ) e parental monitoring

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12
1. SEL – Responsible decision-making	-										
2. SEL – Self-awareness	.36***	-									
3. SEL – Self-management	.34***	.27***	-								
4. SEL – Social awareness	.50***	.31***	.26***	-							
5. SDQ- Problemi di condotta	-.27***	-.13*	-.27***	-.10	-						
6. SDQ- Sintomi emotivi	.16**	-.04	-.24**	.25***	.41***	-					
7. SDQ- Iperattività	-.33***	-.25***	-.36***	-.07	.45***	.42***	-				
8. SDQ- Problemi nella relazione con i pari	.03	-.13*	-.10	.30***	.30***	.40***	.30***	-			
9. SDQ- comportamento prosociale	.43***	-.21***	.23***	.59***	-.13*	.22***	-.05	-.08	-		
10. Parental Solicitude	.23***	.14*	.08	.23***	-.16**	.06	-.17**	-.06	.25***	-	
11. Youth Disclosure	.26***	.23***	.14*	.14*	-.35***	-.20***	-.26***	-.26***	.15**	.51***	-
12. Parental Control	.20***	.11*	.19***	.19***	-.19**	.15**	-.09	.04	.22***	.71***	.39***

* <.05, ** <.01, *** <.001

Le variabili relative al benessere emotivo e comportamentale (misurate tramite le sottoscale dello Strengths and Difficulties Questionnaire) risultano negativamente associate alle competenze socio-emotive: livelli più elevati di problemi di condotta, iperattività e difficoltà emotive si accompagnano a punteggi inferiori nelle dimensioni del SEL. Al contrario, la dimensione pro-sociale mostra correlazioni positive con tutte le componenti socio-emotive, confermando il legame tra competenze relazionali e comportamenti di aiuto.

Invece, le variabili che esprimono la dimensione del parental monitoring (parental knowledge, control, solicitude e youth disclosure) presentano correlazioni positive e significative con le competenze socio-emotive, suggerendo che un clima familiare caratterizzato da comunicazione aperta e monitoraggio adeguato favorisca lo sviluppo di competenze emotive e relazionali più solide.

Nel complesso, tutte le correlazioni osservate delineano un quadro coerente con il modello teorico di riferimento, evidenziando la reciproca interconnessione tra competenze socio-emotive, coinvolgimento scolastico, benessere psicologico e qualità delle relazioni familiari.

Path Analysis

Per verificare i modelli ipotizzati tra le variabili in esame sono state condotte delle path analysis, utilizzando JASP (versione 0.18.3).

MODELLO STUDIO 1A: *Competenze socio emotive (SEL) e intenzione di abbandono scolastico (Drop out) attraverso la mediazione dello school engagement.*

È stata condotta una path analysis finalizzata a esaminare le relazioni tra le dimensioni del Social Emotional Learning (SEL), l'engagement scolastico e l'intenzione di abbandono scolastico. Il modello ipotizzato includeva come variabili predittive le quattro dimensioni del Social Emotional Learning (SEL) – consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza sociale e presa di decisione responsabile – e come variabili dipendenti l'engagement scolastico e l'intenzione di abbandono scolastico.

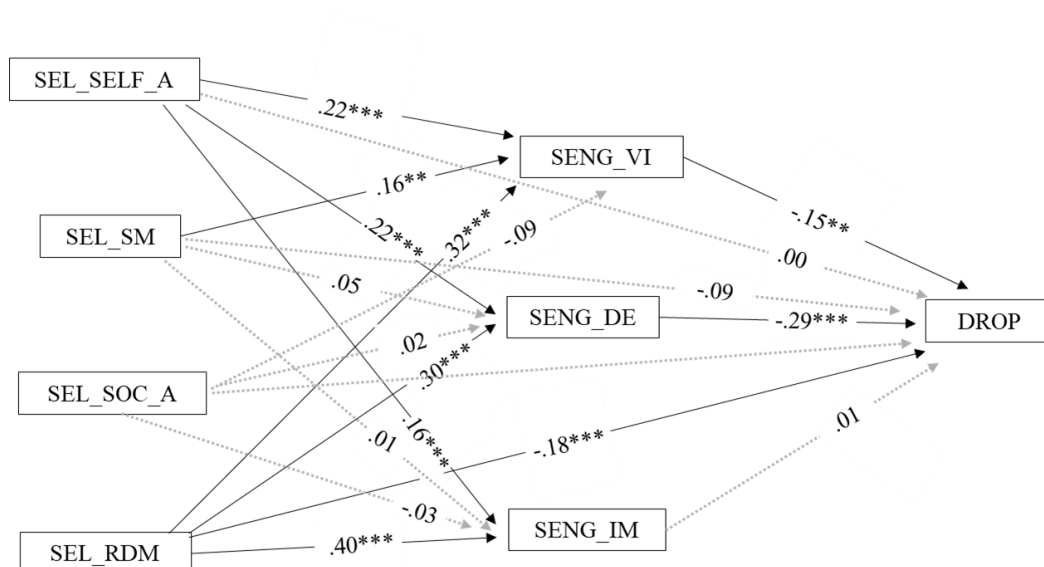
L'analisi evidenzia effetti diretti (Fig.2) delle dimensioni del SEL sull'intenzione di abbandono. L'unico percorso che risulta statisticamente significativo è quello che collega la presa di decisione responsabile direttamente al drop-out, con un coefficiente pari a $\beta = -.181$ ($p = .001$). Ciò indica che, anche tenendo costante il livello di engagement, una maggiore capacità di prendere decisioni responsabili è associata a una minore intenzione di abbandono. Le altre dimensioni del SEL – consapevolezza di sé, self-management e consapevolezza sociale – non mostrano invece effetti diretti significativi sull'intenzione di abbandono.

Inoltre, esaminando gli effetti totali (somma degli effetti diretti e indiretti), la presa di decisione responsabile emerge come il predittore complessivamente più forte dell'intenzione di abbandono, con un effetto totale pari a $\beta = -.314$ ($p < .001$). Anche il self-management mostra un effetto totale significativo, pari a $\beta = -.130$ ($p = .010$), suggerendo che la

capacità di autoregolarsi contribuisce, soprattutto tramite l'engagement, a ridurre la propensione ad abbandonare la scuola. L'effetto totale della consapevolezza di sé risulta invece marginale ($\beta = -.087$, $p = .085$) e quello della consapevolezza sociale non raggiunge la significatività statistica. La Figura 2 mostra la rappresentazione grafica del modello 1 con i coefficienti standardizzati dei percorsi e la varianza spiegata per ciascuna variabile dipendente.

Figura 2

Path coefficients SEL-SENG-DROP



* $<.05$, ** $<.01$, *** $<.001$

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; SENG_VI= Vigore; SENG_IM= Immersion; SENG_DE= Dedication; DROP= Drop out (intenzione di abbandono scolastico).

L'analisi degli effetti indiretti ha evidenziato innanzitutto che la consapevolezza di sé presenta un effetto indiretto sull'intenzione di abbandono mediato dal vigore pari a $\beta = -.034$ ($p = .014$), e un effetto

indiretto mediato dalla dedizione pari a $\beta = -.057$ ($p < .001$). In entrambi i casi, livelli più elevati di consapevolezza di sé si associano a maggior vigore e dedizione, che a loro volta si collegano a una minore intenzione di abbandonare la scuola.

Per quanto riguarda il self-management, emerge un effetto indiretto significativo mediato dal vigore, pari a $\beta = -.024$ ($p = .028$). Ciò suggerisce che una migliore capacità di autoregolazione contribuisce ad aumentare il vigore percepito nelle attività scolastiche e, attraverso questo, si associa a una riduzione dell'intenzione di abbandono.

Passando alla presa di decisione responsabile, l'analisi mostra due effetti indiretti specifici significativi. Il primo è mediato dal vigore ed è pari a $\beta = -.050$ ($p = .005$), il secondo è mediato dalla dedizione ed è pari a $\beta = -.086$ ($p < .001$). In altre parole, gli studenti che riportano un più alto livello di decision making responsabile tendono a sperimentare maggior vigore e dedizione verso la scuola e questa maggiore qualità dell'engagement si traduce in una minore propensione all'abbandono. (Tabella 4)

Tabella 4

Effetti indiretti per SEL- school engagement-drop out

	β (std.)	95% CI
SEL_SELF_A $\rightarrow$ SENG_VI $\rightarrow$ DROP	-0.034*	[-0.061, -0.007]
SEL_SELF_A $\rightarrow$ SENG_DE $\rightarrow$ DROP	-0.057***	[-0.091, -0.024]
SEL_SELF_A $\rightarrow$ SENG_IM $\rightarrow$ DROP	0.001	[-0.016, 0.017]
SEL_SM $\rightarrow$ SENG_VI $\rightarrow$ DROP	-0.024*	[-0.046, -0.003]
SEL_SM $\rightarrow$ SENG_DE $\rightarrow$ DROP	-0.015	[-0.043, 0.014]
SEL_SM $\rightarrow$ SENG_IM $\rightarrow$ DROP	<0.001	[-0.001, 0.001]
SEL_SOC_A $\rightarrow$ SENG_VI $\rightarrow$ DROP	0.013	[-0.006, 0.032]
SEL_SOC_A $\rightarrow$ SENG_DE $\rightarrow$ DROP	-0.006	[-0.036, 0.025]
SEL_SOC_A $\rightarrow$ SENG_IM $\rightarrow$ DROP	<0.001	[-0.003, 0.003]
SEL_RDM $\rightarrow$ SENG_VI $\rightarrow$ DROP	-0.050**	[-0.084, -0.015]
SEL_RDM $\rightarrow$ SENG_IM $\rightarrow$ DROP	0.002	[-0.038, 0.043]

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; SENG_VI= Vigore; SENG_IM= Immersion; SENG_DE= Dedication; DROP= Drop out (intenzione di abbandono scolastico). *<.05, ** <.01, *** <.001

Considerando gli effetti indiretti totali, ossia la somma dei percorsi mediati da tutte e tre le dimensioni dell'engagement, la consapevolezza di sé mostra un effetto indiretto complessivo significativo sull'intenzione di abbandono pari a $\beta = -.091$ ($p < .001$). Analogamente, la presa di decisione responsabile presenta un effetto indiretto totale significativo pari a $\beta = -.134$ ($p < .001$). Nel caso del self-management l'effetto indiretto totale risulta invece solo tendenziale ($\beta = -.039$, $p = .070$) e non viene pertanto considerato significativo.

In ultimo, si riportano in tabella 5 i coefficienti di determinazione (R^2) delle variabili dipendenti, che indicano la quota di varianza spiegata dal modello. In particolare, il modello spiega il 28.0% della varianza

dell'intenzione di abbandono scolastico ($R^2 = .280$) e il 24.8% della varianza dell'engagement scolastico (Vigore; $R^2 = .289$).

Tabella 5. Coefficienti di determinazione Path Analysis Studio 1A

	R^2
Intenzione di abbandono scolastico (DROP)	.280
Vigore (SENG_VI)	.248
Dedizione (SENG_DE)	.199
Immersione (SENG_IM)	.224

MODELLO STUDIO 2B: *Associazione tra Parental knowledge e adattamento psicosociale (SDQ) attraverso la mediazione delle competenze socio-emotive (SEL)*

La seconda analisi è stata condotta considerando come variabili predittive le quattro dimensioni del Social Emotional Learning (consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza sociale e presa di decisione responsabile) e le componenti del *Parental Monitoring* (parental control, parental solicitude e youth disclosure), mentre come variabili di esito sono state inserite le cinque sottoscale dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), rispettivamente sintomi emotivi, problemi di condotta, iperattività, problemi con i pari e comportamento prosociale.

Verranno mostrate le analisi condotte tra le variabili del Monitoring genitoriale, del social emotional learning e delle dimensioni dell'adattamento psicosociale presentandole una per volta in relazione alle singole dimensioni dell'SDQ: sintomi emotivi (ES); problemi di condotta (CP), iperattività (HYP), problemi con i pari (PP) e comportamento prosociale (PROS).

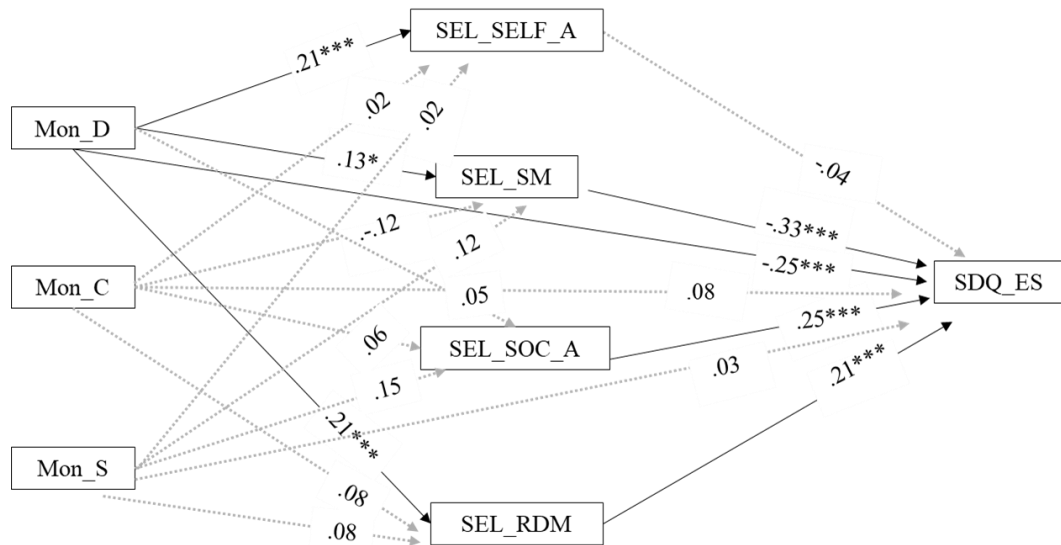
Sintomi emotivi

L'analisi degli effetti diretti (Fig. 3) ha mostrato che lo youth disclosure (MON_DIS) presenta un effetto negativo e significativo sui sintomi emotivi degli adolescenti, con un coefficiente pari a $\beta = -.250$ ($p < .001$), indicando che livelli più elevati di youth disclosure si associano a una maggiore presenza di difficoltà emotive. Il parental control (MON_CO) e il parental solicitude (MON_SOL) non mostrano effetti diretti significativi sui sintomi emotivi, con coefficienti rispettivamente pari a $\beta = .076$ ($p = .095$) e $\beta = .028$ ($p = .567$). Per quanto riguarda le competenze socio-emotive, il self-management presenta un effetto diretto negativo e significativo sui sintomi emotivi ($\beta = -.330$, $p < .001$), mentre la consapevolezza sociale e la presa di decisione responsabile mostrano effetti diretti significativi e positivi sui sintomi emotivi, con coefficienti pari a $\beta = .250$ ($p < .001$) e $\beta = .206$ ($p < .001$). La consapevolezza di sé non risulta associata in maniera significativa ai sintomi emotivi ($\beta = -.041$, $p = .447$).

L'analisi evidenzia, inoltre, che lo youth disclosure presenta associazioni significative con tre delle quattro dimensioni socio-emotive. In particolare, emerge un effetto significativo del monitoring disclosure sulla consapevolezza di sé, pari a $\beta = .211$ ($p < .001$), sul self-management, pari a $\beta = .126$ ($p = .042$), e sulla presa di decisione responsabile, pari a $\beta = .202$ ($p < .001$). Nessun effetto significativo emerge invece del monitoring disclosure sulla consapevolezza sociale. Sia il control monitoring sia il sollecitude monitoring non presentano associazioni significative con le dimensioni del SEL, sebbene il percorso MON_SOL $\rightarrow$ consapevolezza sociale mostri un valore prossimo alla significatività ($\beta = .149$, $p = .072$).

Figura 3

Path coefficients monitoring-SEL-sintomi emotivi (SDQ)



*p < 0.05; **p < 0.01; ***p ≤ 0.001.

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_ES= Emotional Symptoms.

Dall'analisi degli effetti indiretti emerge che la *youth disclosure* presenta un effetto indiretto significativo sui sintomi emotivi mediato dal self-management, con un coefficiente pari a $\beta = -.041$ ($p = .049$), suggerendo che un maggiore youth disclosure si associa a un più alto livello di autoregolazione, che a sua volta è collegato a una riduzione dei sintomi emotivi. Lo youth disclosure presenta inoltre un secondo effetto indiretto significativo, questa volta positivo, mediato dalla presa di decisione responsabile, pari a $\beta = .042$ ($p = .019$), indicando che la presa di decisione responsabile costituisce un meccanismo attraverso il quale il monitoraggio distratto si associa a un incremento dei sintomi emotivi. Non emergono invece effetti indiretti significativi attraverso le altre dimensioni del SEL, né per il parental control, parental solicitude (Tabella 6).

Tabella 6

Effetti indiretti per monitoring-SEL-sintomi emotivi (SDQ)

	β	95%CI
MON_DIS $\rightarrow$ SEL_SELF_A $\rightarrow$ SDQ_ES	-0.009	[-0.032, 0.014]
MON_DIS $\rightarrow$ SEL_SM $\rightarrow$ SDQ_ES	-0.041*	[-0.083, -1.950 $\times 10^{-4}$]
MON_DIS $\rightarrow$ SEL_SOC_A $\rightarrow$ SDQ_ES	0.012	[-0.020, 0.043]
MON_DIS $\rightarrow$ SEL_RDM $\rightarrow$ SDQ_ES	0.042*	[0.007, 0.077]
MON_CO $\rightarrow$ SEL_SELF_A $\rightarrow$ SDQ_ES	-9.347 $\times 10^{-4}$	[-0.008, 0.006]
MON_CO $\rightarrow$ SEL_SM $\rightarrow$ SDQ_ES	0.038	[-0.011, 0.087]
MON_CO $\rightarrow$ SEL_SOC_A $\rightarrow$ SDQ_ES	0.015	[-0.022, 0.053]
MON_CO $\rightarrow$ SEL_RDM $\rightarrow$ SDQ_ES	0.017	[-0.014, 0.048]
MON_SOL $\rightarrow$ SEL_SELF_A $\rightarrow$ SDQ_ES	-7.306 $\times 10^{-4}$	[-0.008, 0.006]
MON_SOL $\rightarrow$ SEL_SM $\rightarrow$ SDQ_ES	-0.035	[-0.089, 0.019]
MON_SOL $\rightarrow$ SEL_SOC_A $\rightarrow$ SDQ_ES	0.037	[-0.007, 0.081]
MON_SOL $\rightarrow$ SEL_RDM $\rightarrow$ SDQ_ES	0.016	[-0.017, 0.049]

*p < 0.05; **p < 0.01; ***p ≤ 0.001.

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_ES= Emotional Symptoms.

Considerando gli effetti indiretti totali, lo youth disclosure non mostra un effetto complessivo significativo sui sintomi emotivi attraverso le dimensioni del SEL, con un coefficiente pari a $\beta = .003$ ($p = .911$). Al contrario, il parental contro presenta un effetto indiretto totale significativo, pari a $\beta = .069$ ($p = .023$), suggerendo che, pur in assenza di singoli effetti mediati significativi, la somma degli effetti indiretti attraverso le quattro dimensioni del SEL produce un effetto complessivo associato a un aumento dei sintomi emotivi. L'effetto indiretto totale del monitoraggio sollecitante non risulta significativo, con un coefficiente pari a $\beta = .017$ ($p = .620$).

Infine, analizzando gli effetti totali, lo youth disclosure risulta essere un predittore complessivo significativo dei sintomi emotivi, con un coefficiente pari a $\beta = -.247$ ($p < .001$). Anche il parental control presenta un effetto totale significativo ($\beta = .146$, $p < .001$), mentre il monitoraggio sollecitante non mostra un impatto totale significativo sui sintomi emotivi ($\beta = .045$, $p = .309$).

Il modello spiega il 21.7% della varianza dei sintomi emotivi, mentre le forme di monitoraggio spiegano una quota compresa tra il 2.6% e il 9.1% della varianza delle dimensioni socio-emotive (Tabella 7).

Tabella 7. Coefficienti di determinazione Path Analysis Studio 1B- sintomi emotivi

	R ²
Sintomi Emotivi (SDQ_ES)	.217
Consapevolezza di sé (SEL_SELF_A)	.053
Gestione di sé (SEL_SM)	.026
Consapevolezza sociale (SEL_SOC_A)	.049
Presa di decisione responsabile (SEL_RDM)	.091

Problemi di condotta

L'analisi degli effetti diretti (Fig.4) ha mostrato che lo youth disclosure presenta un effetto negativo e significativo sui problemi di condotta, con un coefficiente pari a $\beta = -.323$ ($p < .001$). Anche il parental control risulta direttamente associato in modo negativo e significativo ai problemi di condotta, con un coefficiente pari a $\beta = -.117$ ($p = .007$). Il monitoraggio sollecitante non mostra un effetto diretto significativo sui problemi di condotta, con un coefficiente pari a $\beta = .082$ ($p = .070$).

Per quanto riguarda le dimensioni del SEL, il self-management presenta un effetto diretto negativo e significativo sui problemi di condotta, con un coefficiente pari a $\beta = -.207$ ($p < .001$). La presa di decisione responsabile mostra anch'essa un effetto diretto negativo e significativo, pari a $\beta = -.179$ ($p = .003$). La consapevolezza di sé e la consapevolezza sociale non risultano direttamente associate ai problemi di condotta in modo significativo, con coefficienti rispettivamente pari a $\beta = .042$ ($p = .433$) e $\beta = .077$ ($p = .182$).

L'analisi degli effetti indiretti (Tab. 8) ha mostrato che alcune forme di monitoring sono associate ai problemi di condotta attraverso le dimensioni del Social Emotional Learning (SEL). In particolare, solo la disclosure presenta due percorsi indiretti significativi: uno mediato dal self-management e uno mediato dalla responsible decision making. In entrambi i casi, livelli più elevati di discrepanze percepite nel monitoring risultano associati a un peggioramento dei problemi di condotta tramite una minore autoregolazione e una ridotta capacità decisionale.

Tabella 8. Effetti indiretti per monitoring-SEL-Problemi di condotta (SDQ)

	β	95%CI
MON_DIS $\rightarrow$ SEL_SELF_A $\rightarrow$ SDQ_CP	0.009	[-0.014, 0.032]
MON_DIS $\rightarrow$ SEL_SM $\rightarrow$ SDQ_CP	-0.030*	[-0.060, -0.001]
MON_DIS $\rightarrow$ SEL_SOC_A $\rightarrow$ SDQ_CP	0.002	[-0.008, 0.012]
MON_DIS $\rightarrow$ SEL_RDM $\rightarrow$ SDQ_CP	-0.035*	[-0.066, -0.004]
MON_CO $\rightarrow$ SEL_SELF_A $\rightarrow$ SDQ_CP	8.295 $\times 10^{-4}$	[-0.006, 0.007]
MON_CO $\rightarrow$ SEL_SM $\rightarrow$ SDQ_CP	0.031	[-0.003, 0.065]
MON_CO $\rightarrow$ SEL_SOC_A $\rightarrow$ SDQ_CP	0.007	[-0.009, 0.022]
MON_CO $\rightarrow$ SEL_RDM $\rightarrow$ SDQ_CP	-0.016	[-0.043, 0.012]
MON_SOL $\rightarrow$ SEL_SELF_A $\rightarrow$ SDQ_CP	8.766 $\times 10^{-4}$	[-0.006, 0.008]
MON_SOL $\rightarrow$ SEL_SM $\rightarrow$ SDQ_CP	-0.026	[-0.061, 0.010]
MON_SOL $\rightarrow$ SEL_SOC_A $\rightarrow$ SDQ_CP	0.011	[-0.009, 0.032]
MON_SOL $\rightarrow$ SEL_RDM $\rightarrow$ SDQ_CP	-0.016	[-0.045, 0.014]

*p < 0.05; **p < 0.01; ***p $\leq$ 0.001.

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_CP= Conduct Problems.

Infine, analizzando gli effetti totali, lo youth disclosure risulta essere un predittore complessivo significativo dei problemi di condotta, con un coefficiente totale pari a $\beta = -.378$ (p < .001). Anche il parental control, presenta un effetto totale significativo, pari a $\beta = -.094$ (p = .019). Il parental solicitude non mostra un effetto totale significativo sui problemi di condotta, con un coefficiente pari a $\beta = .053$ (p = .205). Il modello

complessivo spiega il 23.1% della varianza dei problemi di condotta ($R^2 = .231$). Le forme di monitoring spiegano inoltre una quota di varianza compresa tra il 3.5% e il 9.5% delle diverse dimensioni del SEL, con valori di R^2 pari a .055 per la consapevolezza di sé, .035 per la gestione di sé, .053 per la consapevolezza sociale e .095 per la presa di decisione responsabile (Tab. 9).

Tabella 9. Coefficienti di determinazione Path Analysis Studio 1B-problemi di condotta.

	R^2
Problemi di condotta (SDQ_CP)	.231
Consapevolezza di sé (SEL_SELF_A)	.055
Gestione di sé (SEL_SM)	.035
Consapevolezza sociale (SEL_SOC_A)	.053
Presa di decisione responsabile (SEL_RDM)	.095

Iperattività

L'analisi degli effetti diretti (Fig.5) ha mostrato che lo youth disclosure dei genitori presenta un effetto negativo e significativo sui livelli di iperattività, con un coefficiente pari a $\beta = -.257$ ($p < .001$). Il parental control, parental solicitude non mostrano effetti diretti significativi sull'iperattività, con coefficienti rispettivamente pari a $\beta = .009$ ($p = .846$) e $\beta = .004$ ($p = .937$).

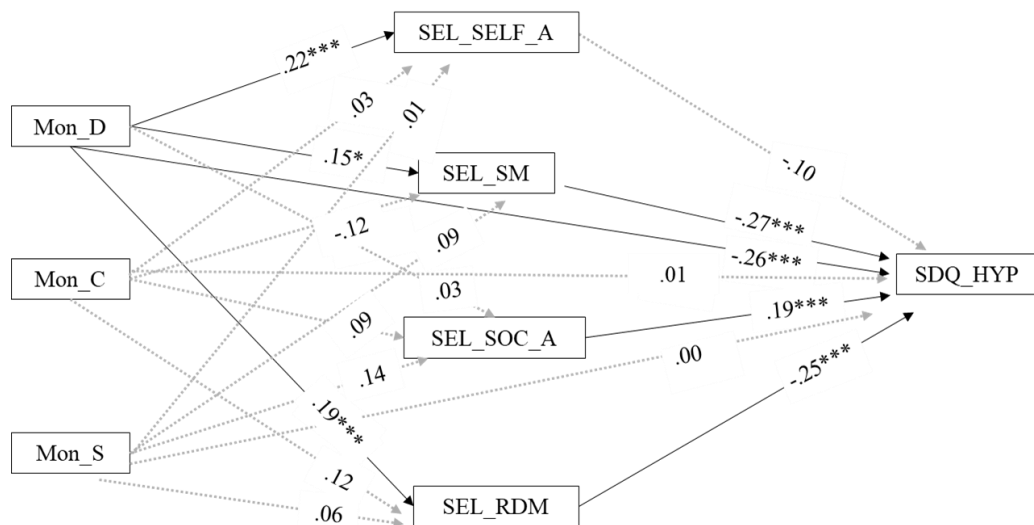
Per quanto riguarda le dimensioni del SEL, la consapevolezza di sé presenta un coefficiente diretto negativo pari a $\beta = -.097$ ($p = .059$), vicino ma non superiore alla soglia di significatività convenzionale. Il self-management mostra un effetto diretto negativo e significativo sull'iperattività, con un coefficiente pari a $\beta = -.269$ ($p < .001$). La consapevolezza sociale presenta un effetto diretto positivo e significativo, con un coefficiente pari a $\beta = .187$ ($p < .001$). La presa di decisione

responsabile mostra un effetto diretto negativo e significativo sui livelli di iperattività, con un coefficiente pari a $\beta = -.245$ ($p < .001$).

Esaminando i percorsi che collegano le forme di monitoring alle competenze socio-emotive, lo youth disclosure risulta positivamente e significativamente associato alla consapevolezza di sé, con un coefficiente pari a $\beta = .215$ ($p < .001$), al self-management, con un coefficiente pari a $\beta = .153$ ($p = .011$), e alla presa di decisione responsabile, con un coefficiente pari a $\beta = .193$ ($p < .001$). L'associazione con la consapevolezza sociale non risulta significativa, con un coefficiente pari a $\beta = .026$ ($p = .688$). Il monitoraggio controllante non presenta associazioni significative con le dimensioni del SEL, con coefficienti rispettivamente pari a $\beta = .036$ ($p = .621$) per la consapevolezza di sé, $\beta = -.115$ ($p = .109$) per il self-management, $\beta = .091$ ($p = .240$) per la consapevolezza sociale e $\beta = .115$ ($p = .115$) per la presa di decisione responsabile. Anche il parental solicitude non risulta significativamente associato alle dimensioni del SEL; i coefficienti sono pari a $\beta = .006$ ($p = .942$) per la consapevolezza di sé, $\beta = .088$ ($p = .269$) per il self-management, $\beta = .143$ ($p = .090$) per la consapevolezza sociale e $\beta = .058$ ($p = .740$) per la presa di decisione responsabile.

Figura 5

Path coefficients monitoring-SEL-Iperattività (SDQ)



*p < 0.05; *p < 0.01; ***p ≤ 0.001.

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_HYP= Hyperactivity.

Gli effetti indiretti specifici (Tab.10) indicano che lo youth disclosure presenta un effetto indiretto significativo sui livelli di iperattività mediato dal self-management, con un coefficiente pari a $\beta = -.041$ ($p = .021$). Lo youth disclosure presenta inoltre un effetto indiretto significativo mediato dalla presa di decisione responsabile, con un coefficiente pari a $\beta = -.047$ ($p = .009$). Gli effetti indiretti tramite la consapevolezza di sé e la consapevolezza sociale non risultano significativi, con coefficienti rispettivamente pari a $\beta = -.021$ ($p = .094$) e $\beta = .005$ ($p = .690$). Per il parental control e il parental solicitation non emergono effetti indiretti specifici significativi attraverso le dimensioni del SEL.

Tabella 10.

Effetti indiretti per monitoring-SEL-Iperattività (SDQ)

	β	95%CI
MON_DIS → SEL_SELF_A → SDQ_HYP	-0.021	[-0.045, 0.004]
MON_DIS → SEL_SM → SDQ_HYP	-0.041*	[-0.076, -0.006]
MON_DIS → SEL_SOC_A → SDQ_HYP	0.005	[-0.019, 0.028]
MON_DIS → SEL_RDM → SDQ_HYP	-0.047**	[-0.083, -0.012]
MON_CO → SEL_SELF_A → SDQ_HYP	-0.004	[-0.018, 0.011]
MON_CO → SEL_SM → SDQ_HYP	0.031	[-0.008, 0.070]
MON_CO → SEL_SOC_A → SDQ_HYP	0.017	[-0.013, 0.047]
MON_CO → SEL_RDM → SDQ_HYP	-0.028	[-0.066, 0.010]
MON_SOL → SEL_SELF_A → SDQ_HYP	-5.626×10 ⁻⁴	[-0.016, 0.015]
MON_SOL → SEL_SM → SDQ_HYP	-0.024	[-0.066, 0.019]
MON_SOL → SEL_SOC_A → SDQ_HYP	0.027	[-0.008, 0.062]
MON_SOL → SEL_RDM → SDQ_HYP	-0.014	[-0.052, 0.024]

*p < 0.05; *p < 0.01; ***p ≤ 0.001.

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_HYP= Hyperactivity.

Considerando gli effetti indiretti totali, lo youth disclosure presenta un effetto indiretto complessivo significativo sui livelli di iperattività, con un coefficiente pari a $\beta = -.105$ ($p < .001$). Il parental control e il parental solicitude non mostrano effetti indiretti totali significativi, con coefficienti rispettivamente pari a $\beta = .016$ ($p = .589$) e $\beta = -.012$ ($p = .720$).

Gli effetti totali indicano che lo youth disclosure è un predittore complessivo significativo dei livelli di iperattività, con un coefficiente totale pari a $\beta = -.361$ ($p < .001$). Il parental control e il parental solicitude non presentano effetti totali significativi, con coefficienti pari a $\beta = .025$ ($p = .536$) e $\beta = -.008$ ($p = .853$). Il modello spiega il 28.7% della varianza dei livelli di iperattività ($R^2 = .287$). Le forme monitoring spiegano il 5.5% della varianza della consapevolezza di sé, il 3.0% del self-management, il 5.2% della consapevolezza sociale e il 9.2% della presa di decisione responsabile (Tabella 11).

Tabella 11. Coefficienti di determinazione Path Analysis Studio 1B-Iperattività

	R^2
Iperattività (SDQ_HYP)	.287
Consapevolezza di sé (SEL_SELF_A)	.055
Gestione di sé (SEL_SM)	.030
Consapevolezza sociale (SEL_SOC_A)	.052
Presa di decisione responsabile (SEL_RDM)	.092

Problemi con i pari

L'analisi degli effetti diretti (Fig. 6) ha mostrato che lo youth disclosure è negativamente e significativamente associato alle difficoltà nelle relazioni con i pari, con un coefficiente pari a $\beta = -.248$ ($p < .001$). Il parental control evidenzia invece un effetto positivo e significativo, con un coefficiente pari a $\beta = .124$ ($p = .005$), mentre il parental solicitude non presenta

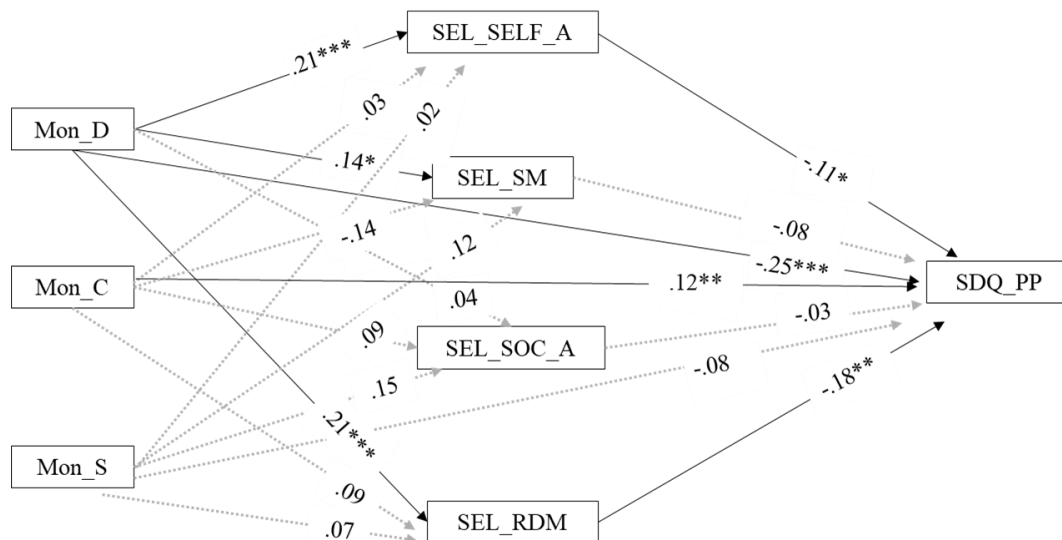
un'associazione significativa con i problemi con i pari, con un coefficiente pari a $\beta = -.083$ ($p = .069$).

Per quanto riguarda le dimensioni del SEL, la consapevolezza di sé mostra un effetto diretto negativo e significativo sui problemi con i pari, con un coefficiente pari a $\beta = -.114$ ($p = .049$). Il self-management ($\beta = -.078$, $p = .175$) e la social awareness ($\beta = -.032$, $p = .610$) non presentano effetti significativi, mentre la responsible decision making è positivamente e significativamente associata alle difficoltà con i pari, con un coefficiente pari a $\beta = .176$ ($p = .007$).

Esaminando i percorsi che collegano le forme di monitoring alle competenze socio-emotive, lo youth disclosure risulta significativamente associato alla consapevolezza di sé ($\beta = .210$, $p < .001$), al self-management ($\beta = .143$, $p = .022$) e alla responsible decision making ($\beta = .206$, $p < .001$). L'associazione con la social awareness non risulta significativa ($\beta = .037$, $p = .564$). Il parental control non mostra associazioni significative con alcuna dimensione del SEL, con coefficienti pari a $\beta = .010$ ($p = .861$) per la consapevolezza di sé, $\beta = -.087$ ($p = .196$) per il self-management, $\beta = .014$ ($p = .876$) per la social awareness e $\beta = .024$ ($p = .749$) per la responsible decision making. Anche il parental solicitude non è significativamente associato alle dimensioni del SEL; i coefficienti risultano pari a $\beta = .022$ ($p = .782$) per la consapevolezza di sé, $\beta = .115$ ($p = .162$) per il self-management, $\beta = .145$ ($p = .087$) per la social awareness e $\beta = .067$ ($p = .398$) per la responsible decision making.

Figura 6

Path coefficients monitoring-SEL-problemi con i pari (SDQ)



*p < 0.05; **p < 0.01; ***p ≤ 0.001

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_PP= Peer Problems.

Gli effetti indiretti specifici (Tab. 12) mostrano che lo youth disclosure presenta un effetto indiretto significativo sui problemi con i pari mediato dalla responsible decision making ($\beta = .036$, $p = .041$). Gli effetti indiretti tramite la consapevolezza di sé ($\beta = -.024$, $p = .078$), il self-management ($\beta = -.011$, $p = .231$) e la social awareness ($\beta = -.001$, $p = .694$) non risultano significativi. Per quanto riguarda il parental control e il parental solicitude, nessuno dei percorsi indiretti risulta significativo attraverso le dimensioni del SEL.

Tabella 12.

Effetti indiretti per monitoring-SEL-Problemi con i pari (SDQ)

	β	95%CI
MON_DIS → SEL_SELF_A → SDQ_PP	-0.024	[-0.051, 0.003]
MON_DIS → SEL_SM → SDQ_PP	-0.011	[-0.029, -0.007]
MON_DIS → SEL_SOC_A → SDQ_PP	-0.001	[-0.007, 0.005]
MON_DIS → SEL_RDM → SDQ_PP	0.036*	[0.002, -0.071]
MON_CO → SEL_SELF_A → SDQ_PP	-0.003	[-0.020, 0.014]

MON_CO → SEL_SM → SDQ_PP	0.011	[-0.008, 0.031]
MON_CO → SEL_SOC_A → SDQ_PP	-0.003	[-0.015, 0.009]
MON_CO → SEL_RDM → SDQ_PP	0.016	[-0.012, 0.044]
MON_SOL → SEL_SELF_A → SDQ_PP	-0.003	[-0.021, 0.016]
MON_SOL → SEL_SM → SDQ_PP	-0.009	[-0.027, 0.009]
MON_SOL → SEL_SOC_A → SDQ_PP	-0.005	[-0.023, 0.014]
MON_SOL → SEL_RDM → SDQ_PP	0.012	[-0.017, 0.040]

*p < 0.05; *p < 0.01; ***p ≤ 0.001

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_PP= Peer Problems.

Considerando gli effetti indiretti totali, lo youth disclosure presenta un effetto indiretto complessivo non significativo ($\beta = -.024$, $p = .078$), mentre il parental control e il parental solicitude non mostrano effetti indiretti totali significativi, con coefficienti rispettivamente pari a $\beta = -.011$ ($p = .231$) e $\beta = -.001$ ($p = .694$). Gli effetti totali indicano che lo youth disclosure è un predittore complessivo significativo delle difficoltà con i pari, con un coefficiente pari a $\beta = -.248$ ($p < .001$). Il parental control mostra un effetto totale positivo e significativo sui problemi con i pari, con un coefficiente pari a $\beta = .145$ ($p < .001$), mentre il parental solicitude presenta un effetto totale negativo e significativo, con un coefficiente pari a $\beta = -.087$ ($p = .046$).

Il modello spiega il 9.6% della varianza dei problemi con i pari ($R^2 = .096$). Le forme di monitoring spiegano il 5.5% della varianza della consapevolezza di sé ($R^2 = .055$), il 3.2% della varianza del self-management ($R^2 = .032$), il 5.4% della varianza della social awareness ($R^2 = .054$) e il 9.3% della varianza della responsible decision making ($R^2 = .093$) (Tabella 13).

Tabella 13.

Coefficienti di determinazione Path Analysis Studio 1B-Problemi con i pari.

	R ²
Problemi con i pari (SDQ_PP)	.096
Consapevolezza di sé (SEL_SELF_A)	.055
Gestione di sé (SEL_SM)	.032
Consapevolezza sociale (SEL_SOC_A)	.054
Presa di decisione responsabile (SEL_RDM)	.093

Prosocialità

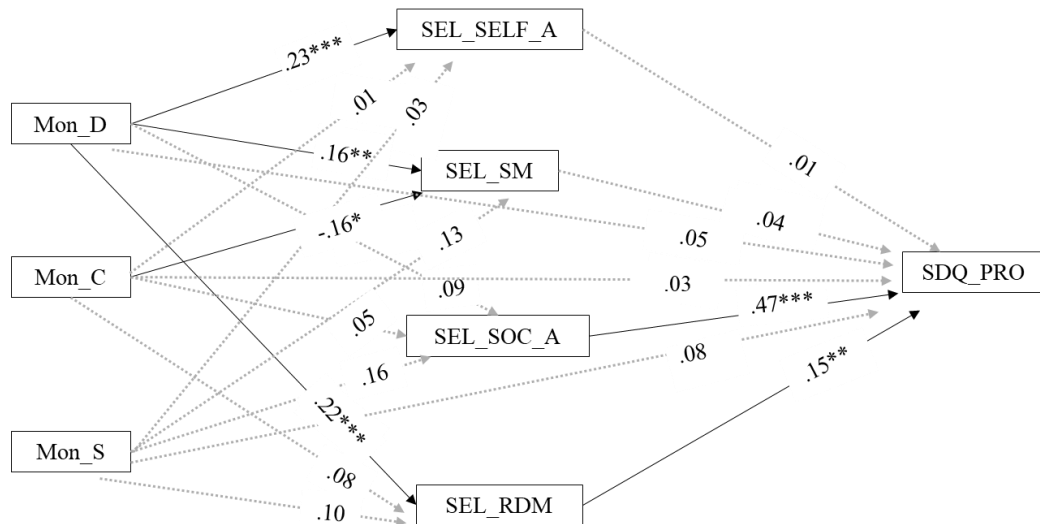
L'analisi degli effetti diretti (Fig. 7) ha mostrato che nessuna delle forme di monitoring considerate risulta direttamente associata al comportamento prosociale. In particolare, il parental control non presenta un effetto significativo ($\beta = .051$, $p = .207$), così come il parental solicitude ($\beta = .029$, $p = .533$) e lo youth disclosure ($\beta = .078$, $p = .113$).

Esaminando i percorsi che collegano le forme di monitoring alle competenze socio-emotive, il parental control mostra associazioni positive e significative con diverse dimensioni del SEL: la consapevolezza di sé ($\beta = .230$, $p < .001$), il self-management ($\beta = .162$, $p = .008$) e la responsible decision making ($\beta = .223$, $p < .001$). L'associazione con la social awareness non risulta significativa ($\beta = .090$, $p = .106$). Il parental solicitude non risulta significativamente associato a nessuna dimensione del SEL; i coefficienti sono pari a $\beta = .010$ ($p = .886$) per la consapevolezza di sé, $\beta = -.159$ ($p = .029$) per il self-management, $\beta = .054$ ($p = .426$) per la social awareness e $\beta = .077$ ($p = .268$) per la responsible decision making. Lo youth disclosure predice significativamente la social awareness ($\beta = .163$, $p = .026$), mentre non emergono associazioni significative con la consapevolezza di sé ($\beta = .033$, $p = .676$), il self-management ($\beta = .126$, $p = .119$) o la responsible decision making ($\beta = .099$, $p = .180$).

Per quanto riguarda gli effetti diretti delle dimensioni del SEL sulla prosocialità (SDQ_PRO), la consapevolezza di sé ($\beta = .007$, $p = .885$) e il self-management ($\beta = .037$, $p = .434$) non mostrano effetti significativi. La social awareness, invece, risulta positivamente e significativamente associata al comportamento prosociale, con un coefficiente pari a $\beta = .468$ ($p < .001$). Anche la responsible decision making presenta un effetto positivo e significativo, con un coefficiente pari a $\beta = .153$ ($p = .003$).

Figura 7

Path coefficients monitoring-SEL-prosocialità (SDQ)



* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_PRO= Prosociality.

Gli effetti indiretti specifici (Tab. 14) indicano che il parental control presenta un effetto indiretto significativo sul comportamento prosociale attraverso la responsible decision making, con un coefficiente pari a $\beta = .034$ ($p = .020$). Gli effetti indiretti mediati dalla consapevolezza di sé ($\beta = .002$, $p = .886$), dal self-management ($\beta = .006$, $p = .461$) e dalla social awareness

($\beta = .042$, $p = .114$) non risultano significativi. Il parental solicitude non presenta effetti indiretti significativi attraverso alcuna dimensione del SEL; i coefficienti risultano pari a $\beta \approx 0$ ($p = .918$) per la consapevolezza di sé, $\beta = -.006$ ($p = .467$) per il self-management, $\beta = .025$ ($p = .426$) per la social awareness e $\beta = .012$ ($p = .296$) per la responsible decision making. Per quanto riguarda lo youth disclosure, emerge un effetto indiretto significativo tramite la social awareness ($\beta = .076$, $p = .030$), mentre gli effetti indiretti mediati dalla consapevolezza di sé ($\beta \approx 0$, $p = .893$), dal self-management ($\beta = .005$, $p = .486$) e dalla responsible decision making ($\beta = .015$, $p = .228$) non risultano significativi.

Tabella 14.

Effetti indiretti per monitoring-SEL-Prosocialità (SDQ)

	β	95%CI
MON_DIS → SEL_SELF_A → SDQ_PRO	0.002	[-0.020, 0.023]
MON_DIS → SEL_SM → SDQ_PRO	0.006	[-0.010, -0.022]
MON_DIS → SEL_SOC_A → SDQ_PRO	0.042	[-0.010, 0.095]
MON_DIS → SEL_RDM → SDQ_PRO	0.034*	[0.005, -0.063]
MON_CO → SEL_SELF_A → SDQ_PRO	6.932×10^{-5}	[-0.001, 0.001]
MON_CO → SEL_SM → SDQ_PRO	-0.006	[-0.022, 0.010]
MON_CO → SEL_SOC_A → SDQ_PRO	0.025	[-0.037, 0.087]
MON_CO → SEL_RDM → SDQ_PRO	0.012	[-0.010, 0.034]
MON_SOL → SEL_SELF_A → SDQ_PRO	2.208×10^{-4}	[-0.003, 0.003]
MON_SOL → SEL_SM → SDQ_PRO	0.005	[-0.009, 0.018]
MON_SOL → SEL_SOC_A → SDQ_PRO	0.076*	[-0.007, 0.145]
MON_SOL → SEL_RDM → SDQ_PRO	0.015	[-0.010, 0.040]

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Nota. SEL_SELF_A=Self-awareness; SEL_SM= Self-management; SEL_SOC_A= Social awareness; SEL_RDM= Responsible Decision Making; Mon_D= Disclosure; Mon_C= Control; Mon_S= Solicitation; SDQ_PRO= Prosociality.

Considerando gli effetti indiretti totali, sia il parental control ($\beta = .084$, $p = .013$) sia lo youth disclosure ($\beta = .096$, $p = .020$) mostrano effetti indiretti complessivi significativi sulla prosocialità, mentre il parental solicitude non

presenta un effetto indiretto totale significativo ($\beta = .031$, $p = .424$). Gli effetti totali indicano che il parental control è complessivamente associato a livelli più elevati di comportamento prosociale ($\beta = .135$, $p < .001$), così come lo youth disclosure ($\beta = .174$, $p < .001$). L'effetto totale del parental solicitude non risulta invece significativo ($\beta = .060$, $p = .161$).

Il modello spiega il 39.6% della varianza del comportamento prosociale ($R^2 = .396$). Le forme di monitoring spiegano inoltre il 6.4% della varianza della consapevolezza di sé ($R^2 = .064$), il 4.1% della varianza del self-management ($R^2 = .041$), il 6.8% della varianza della social awareness ($R^2 = .068$) e l'11.2% della varianza della responsible decision making ($R^2 = .112$) (Tabella 15).

Tabella 15.

Coefficienti di determinazione Path Analysis Studio 1B-Prosocialità.

	R^2
Prosocialità (SDQ_PRO)	.396
Consapevolezza di sé (SEL_SELF_A)	.064
Gestione di sé (SEL_SM)	.041
Consapevolezza sociale (SEL_SOC_A)	.068
Presa di decisione responsabile (SEL_RDM)	.112

4.5 Discussione

I risultati dei due studi (1A e 1B) evidenziano con coerenza il ruolo centrale delle competenze socio-emotive (SEL) nell'adattamento scolastico e psicosociale degli adolescenti, confermando la cornice teorica proposta dal modello CASEL (2020) e gli esiti delle principali meta-analisi sulla promozione del SEL in contesti educativi (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Coerentemente con le ipotesi formulate, livelli più elevati di competenze socio-emotive si associano a una maggiore partecipazione

scolastica e a una minore intenzione di abbandono, delineando un profilo in cui il SEL rappresenta una risorsa nei processi motivazionali, regolativi e relazionali che caratterizzano l'esperienza scolastica in adolescenza.

Nel modello dello Studio 1A, la mediazione dello school engagement risulta particolarmente rilevante: consapevolezza di sé, autoregolazione e presa di decisione responsabile predicono significativamente vigore, dedizione e immersione, e tali componenti dell'engagement si associano a una riduzione dell'intenzione di abbandono. Tra le dimensioni del SEL, la presa di decisione responsabile emerge come il predittore più forte sia degli esiti motivazionali sia della propensione al drop-out, sia tramite percorsi indiretti sia attraverso un effetto diretto, confermando l'importanza delle capacità decisionali e di valutazione delle conseguenze nella regolazione dell'impegno scolastico. Anche la consapevolezza di sé contribuisce alla partecipazione scolastica, mostrando effetti indiretti attraverso l'engagement. Questi risultati sono coerenti con le evidenze che collocano la comprensione delle emozioni e delle proprie reazioni come prerequisito dell'autoregolazione e della motivazione autodeterminata (Gross, 2015; Pekrun, 2014), e con le teorie che descrivono l'engagement come processo dinamico e transazionale derivante dall'interazione tra caratteristiche personali e qualità del contesto (Skinner & Pitzer, 2012).

Lo Studio 1B amplia questo quadro integrando il ruolo del parental monitoring e analizzando indicatori di adattamento psicosociale. I risultati mostrano che le pratiche genitoriali di supervisione e comunicazione – in particolare youth disclosure e, in misura minore, parental control – si associano sia alle competenze socio-emotive sia alle variabili dell'adattamento psicosociale (operazionalizzato mediante SDQ), confermando che il funzionamento familiare rappresenta un contesto cruciale per lo sviluppo delle abilità regolative ed emotive (Stattin & Kerr, 2000; Dishion & McMahon, 1998). Youth disclosure risulta il predittore più sistematico delle dimensioni del SEL, coerentemente con il modello bidirezionale proposto da Kerr e Stattin (2000), secondo cui la disponibilità degli adolescenti a condividere spontaneamente informazioni si radica in un

clima relazionale caratterizzato da fiducia, calore e comunicazione aperta, e contribuisce a sostenere un monitoraggio più efficace. Le dimensioni del SEL, a loro volta, risultano associate a minori sintomi emotivi, minori problematiche comportamentali e maggior prosocialità, delineando un modello in cui competenze individuali e fattori contestuali agiscono in modo complementare nel sostenere il benessere emotivo e comportamentale.

La consapevolezza sociale emerge come predittore particolarmente rilevante del comportamento prosociale, confermando il ruolo dell'empatia e della capacità di assumere la prospettiva altrui nei comportamenti di aiuto (Eisenberg & Spinrad, 2004). L'autoregolazione e la presa di decisione responsabile si associano invece in modo consistente alla riduzione dei problemi di condotta e dei livelli di iperattività, coerentemente con i modelli che descrivono tali abilità come elementi centrali nella gestione degli impulsi e nella pianificazione del comportamento (Duckworth & Steinberg, 2015). Nel complesso, il SEL si conferma mediatore significativo delle relazioni tra parental monitoring e adattamento psicosociale, suggerendo che le pratiche genitoriali agiscono anche attraverso il rafforzamento delle competenze socio-emotive.

Accanto ai modelli strutturali, le analisi delle differenze di genere condotte mediante test t di Student per campioni indipendenti forniscono ulteriori elementi interpretativi utili a contestualizzare i risultati, in linea con la letteratura sul funzionamento socio-emotivo e motivazionale in adolescenza.

Per quanto riguarda le competenze di Social Emotional Learning, le ragazze riportano livelli significativamente più elevati di consapevolezza sociale e di presa di decisione responsabile, con dimensioni dell'effetto rispettivamente medio-piccola e piccola. Tali risultati sono coerenti con studi che evidenziano una maturazione più precoce delle abilità empatiche, della sensibilità relazionale e dell'orientamento prosociale nelle femmine (Else-Quest et al., 2006; Chaplin & Aldao, 2013). Al contrario, i maschi mostrano punteggi più elevati nella gestione di sé (self-management), con un effetto di entità moderata. Questo risultato può riflettere differenze nei

processi di socializzazione emotiva e nelle aspettative di genere, nonché una possibile minore propensione dei maschi a riconoscere o riportare difficoltà nella regolazione emotiva e comportamentale (Steinberg, 2014). Non emergono invece differenze significative nella self-awareness, suggerendo una sostanziale comparabilità tra i due gruppi nella consapevolezza dei propri stati interni.

Con riferimento all'engagement scolastico, le ragazze riportano livelli significativamente più elevati di dedizione e immersione, sebbene con effetti di entità contenuta, mentre non si osservano differenze di genere nella dimensione del vigore. Questo pattern risulta coerente con la letteratura che documenta un maggiore coinvolgimento affettivo e cognitivo delle ragazze nelle attività scolastiche, spesso associato a un più elevato investimento motivazionale, a una maggiore conformità alle richieste scolastiche e a un uso più efficace delle strategie autoregolative (Li et al., 2011; Wang & Fredricks, 2014).

Anche rispetto alle variabili che descrivono la supervisione parentale, le femmine riportano punteggi medi più elevati in tutte le dimensioni considerate, ovvero *youth disclosure*, *parental control* e *parental solicitude*, con effetti di entità da piccola a moderata. Tali risultati confermano pattern di genere consolidati, secondo cui le adolescenti tendono a comunicare maggiormente con i genitori e a essere oggetto di forme di supervisione più strette e relazionalmente orientate (Kerr & Stattin, 2000; Vrolijk et al., 2023). Queste differenze contribuiscono ad arricchire l'interpretazione dei modelli strutturali, suggerendo che, a parità di relazioni tra i costrutti, i livelli medi delle variabili coinvolte possano modulare in modo diverso l'esperienza scolastica e relazionale di ragazzi e ragazze.

Per quanto riguarda le dimensioni dell'adattamento psicosociale misurate tramite lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), le femmine riportano livelli significativamente più elevati di sintomi emotivi, con una dimensione dell'effetto ampia. Questo risultato è pienamente coerente con un ampio corpo di letteratura che documenta una maggiore

vulnerabilità delle ragazze verso forme di disagio internalizzante già a partire dalla preadolescenza (Hyde et al., 2008; Zahn-Waxler et al., 2008). Tale differenza può riflettere una combinazione di fattori biologici, temperamentali e socioculturali, inclusa una maggiore socializzazione all'espressione emotiva e all'autoconsapevolezza affettiva nelle femmine (Else-Quest et al., 2006).

Diversamente da quanto tradizionalmente riportato in letteratura, nel presente studio non emergono differenze significative di genere nei problemi di condotta, nell'iperattività e nei problemi con i pari. Questo risultato potrebbe essere attribuito a caratteristiche specifiche del campione, al contesto scolastico di riferimento o alla natura self-report dello strumento, che può attenuare differenze comunemente osservate in valutazioni multi-informant (Goodman, 2001). L'assenza di effetti significativi suggerisce che, in questo contesto, tali dimensioni risultano sostanzialmente comparabili tra maschi e femmine.

Un quadro distinto emerge invece per la dimensione prosociale, nella quale le femmine riportano livelli significativamente più elevati rispetto ai maschi, con una dimensione dell'effetto moderata. Questa evidenza è ampiamente supportata dalla letteratura, che indica come le ragazze tendano a mostrare maggiori capacità empatiche, comportamenti di cura e propensione alla cooperazione (Eisenberg et al., 2006; Carlo et al., 2014). Tali competenze possono agire come fattori protettivi, contribuendo a compensare, almeno in parte, la maggiore vulnerabilità emotiva osservata nelle altre sottoscale.

Nel complesso, i risultati suggeriscono che il genere rappresenta una variabile rilevante nel delineare il profilo socio-emotivo degli adolescenti, non tanto in termini di un funzionamento globalmente migliore o peggiore, quanto piuttosto attraverso configurazioni differenziate di risorse e vulnerabilità. Le ragazze mostrano una combinazione di maggiore sensibilità emotiva e maggiore prosocialità, mentre i maschi presentano livelli più elevati di autoregolazione percepita. Questo pattern risulta coerente con approcci teorici che considerano il funzionamento socio-

emotivo come multidimensionale e profondamente influenzato dai processi di socializzazione di genere (Chaplin & Aldao, 2013), e sottolinea l'importanza di interventi educativi e preventivi sensibili alle specificità di genere, capaci di valorizzare le risorse presenti e di rispondere alle aree di maggiore vulnerabilità. Nel complesso, l'integrazione dei risultati suggerisce un modello sistemico dello sviluppo adolescenziale, in cui competenze socio-emotive, engagement scolastico e relazioni familiari si intrecciano nel sostenere percorsi evolutivi più adattivi, coerentemente con l'idea dell'adolescenza come "seconda finestra di plasticità" caratterizzata da intensa riorganizzazione neuropsicologica (Casey et al., 2008; Blakemore & Mills, 2014) e di quello del CASEL che sottolinea fondamentali i sistemi scolastici e familiare per l'acquisizione delle competenze socio emotive nel corso dello sviluppo (CASEL, 2000). Il ruolo complementare di SEL ed esperienze familiari evidenzia che interventi mirati al potenziamento delle competenze socio-emotive, integrati con pratiche di monitoraggio genitoriale caldo e non intrusivo, potrebbero produrre benefici tanto sul piano scolastico quanto su quello emotivo e comportamentale.

Nonostante la coerenza teorica ed empirica dei risultati, lo studio presenta alcuni limiti. Il disegno trasversale non consente di stabilire la direzione causale delle relazioni osservate e suggerisce la necessità di ricerche longitudinali per chiarire la sequenza temporale dei processi. L'uso esclusivo di misure self-report può aver introdotto bias di desiderabilità sociale o effetti metodo comune, soprattutto in costrutti legati alla percezione emotiva e relazionale. Alcune sottoscale, in particolare quelle con un numero ridotto di item, mostrano indici di affidabilità inferiori agli standard raccomandati, limitando la precisione delle stime. La generalizzabilità dei risultati è ulteriormente circoscritta alla specificità territoriale del campione e all'utilizzo di misure autoriferite per il rendimento scolastico.

Studi futuri potrebbero beneficiare dell'impiego di disegni longitudinali e quasi-sperimentali per verificare la stabilità e la direzione dei rapporti, nonché di approcci *multi-informant* e multi-metodo, includendo dati

osservativi, valutazioni degli insegnanti e indicatori oggettivi di rendimento e partecipazione scolastica. Ulteriori sviluppi potrebbero considerare l'inclusione di variabili contestuali aggiuntive, quali il clima di classe, la qualità delle relazioni con gli insegnanti e il sostegno percepito dai pari. Dal punto di vista applicativo, l'implementazione e la valutazione di programmi SEL focalizzati su decision making, autoregolazione e consapevolezza sociale, integrati con interventi rivolti alle famiglie e orientati a promuovere forme di monitoring positivo, potrebbero rappresentare una direzione promettente per sostenere il benessere globale degli adolescenti.

In sintesi, i risultati di questo studio delineano un sistema integrato di associazioni nel quale le competenze socio-emotive costituiscono un nodo cruciale per comprendere l'adattamento scolastico e psicosociale in adolescenza. Essi indicano che il SEL, sostenuto da relazioni familiari di qualità e da contesti scolastici motivanti, rappresenta un fattore trasversale in grado di influenzare il coinvolgimento scolastico, il rendimento, la regolazione emotivo-comportamentale e le relazioni con i pari, sostenendo così traiettorie di sviluppo più positive lungo tutta l'adolescenza.

Capitolo 5

Studio 2

“Un intervento DBT STEPS-A supportato dal digitale: efficacia di una web-app gamificata per la promozione del SEL negli adolescenti”

5.1 Introduzione

Negli ultimi due decenni l'educazione socio-emotiva ha assunto un rilievo crescente nel dibattito scientifico e nelle politiche scolastiche, fino a configurarsi come una componente imprescindibile della formazione in età evolutiva. Alla base di questo interesse vi è un'evidenza ormai consolidata: le competenze socio-emotive sostengono in modo decisivo il benessere psicologico, la qualità delle relazioni e gli esiti scolastici degli studenti, interagendo con lo sviluppo cognitivo in un intreccio di influenze reciproche. Nel quadro internazionale, il paradigma del Social and Emotional Learning (SEL) ha fornito la grammatica concettuale e operativa per tradurre questo assunto in pratiche educative sistematiche, orientate a promuovere la consapevolezza di sé, la gestione di sé, la consapevolezza sociale, l'efficacia relazionale e la capacità decisionale responsabile (CASEL, 2020). Le meta-analisi più citate indicano che, quando ben progettati e implementati, i programmi SEL producono effetti significativi sul comportamento prosociale e sulle abilità interpersonali, riducono i comportamenti problema e i sintomi emotivi e si associano a un miglioramento medio dei risultati accademici di entità non trascurabile (circa l'11%) rispetto ai controlli (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Un tratto metodologico ricorrente negli interventi di maggiore successo è riassunto dall'acronimo SAFE: una sequenza intenzionale di attività (Sequenced), l'enfasi sull'apprendimento attivo (Active), il focus esplicito sulle abilità (Focused) e la chiara esplicitazione degli obiettivi formativi (Explicit). In altri termini, il SEL funziona quando non è lasciato

all'improvvisazione, ma è insegnato come ogni altra competenza scolastica, con progressione, pratica, feedback e verifica. L'implementazione in ambito scolastico consente inoltre di potenziare le competenze individuali e, al contempo, di favorire un clima relazionale più positivo, un miglior adattamento scolastico e una riduzione dei fattori di rischio legati al disagio psico-sociale (Cipriani et al., 2022), in linea con una prospettiva di educazione integrale in cui sviluppo cognitivo e socio-emotivo sono interdipendenti.

In Italia, l'educazione socio-emotiva sta acquisendo centralità, ma procede con una crescita lenta e frammentata rispetto ai contesti anglosassoni. Negli ultimi anni il Ministero dell'Istruzione ha progressivamente riconosciuto la rilevanza delle competenze emotive, relazionali e prosociali per il successo formativo e per la prevenzione del disagio, integrandole in documenti programmatici quali le Linee guida per l'Educazione Civica (L.92/2019), le Indicazioni Nazionali e i recenti piani sul benessere scolastico. A livello di monitoraggio, indagini come lo Student, Schools and Entrepreneurship Survey (OECD, 2024) hanno mostrato anche nei campioni italiani (Piemonte- Reggio Emilia) una relazione positiva tra competenze socio-emotive, rendimento e benessere psicologico, sostenendo l'urgenza di interventi strutturati. Accanto a iniziative locali, il panorama italiano include l'adozione di programmi internazionali adattati al contesto (ad es., RULER, PATHS) e interventi sviluppati in ambito nazionale, spesso ispirati al framework delle life skills dell'OMS o all'Educazione Razionale-Emotiva (Di Pietro & La Marca, 2015). Il programma RULER, introdotto dal PER Lab dell'Università di Firenze dal 2014, ha prodotto evidenze preliminari di miglioramento nel clima scolastico e nella regolazione emotiva in scuole primarie e secondarie (Brackett et al., 2019).

Nonostante tali sviluppi, il sistema italiano presenta ancora criticità strutturali: l'implementazione è disomogenea tra regioni e istituti, i trial controllati randomizzati sono pochi, le valutazioni di efficacia raramente includono follow-up longitudinali e l'integrazione con strumenti digitali o piattaforme gamificate rimane marginale. Questa combinazione di lacune

metodologiche e operative rende particolarmente rilevante lo sviluppo e la valutazione di interventi SEL supportati dal digitale, soprattutto in un contesto scolastico che richiede soluzioni scalabili, sostenibili e adattabili alla realtà italiana.

Dentro questa cornice si colloca l'incontro fra SEL e Dialectical Behaviour Therapy (DBT). Nata in ambito clinico per rispondere a bisogni di elevata disregolazione emotiva (Linehan, 1993), la DBT integra approccio cognitivo-comportamentale e principi di mindfulness, fondandosi su un insegnamento sistematico di abilità (skills) in quattro aree: mindfulness (consapevolezza e attenzione al presente), regolazione delle emozioni (riconoscere, comprendere e modulare emozioni intense), tolleranza della sofferenza (strategie per affrontare stress/disagio senza comportamenti disfunzionali) ed efficacia interpersonale (comunicazione, rispetto dei propri bisogni, qualità delle relazioni). Questi domini coincidono in larga misura con le competenze chiave del SEL, a conferma della forte coerenza tra le due prospettive: entrambe assumono che abilità emotive e sociali si possano insegnare, praticare e rinforzare attraverso esperienze strutturate e intenzionali.

L'aggettivo "dialettico" esprime il principio fondante del modello: l'equilibrio dinamico tra accettazione e cambiamento. Ispirata al pensiero filosofico dialettico e alla tradizione zen, la DBT considera la validazione dell'esperienza soggettiva come prerequisito per la trasformazione personale. In ambito terapeutico, ciò si traduce nel riconoscere l'esperienza emotiva dell'individuo come legittima, pur accompagnandola con strategie concrete di regolazione e di modificazione cognitivo-comportamentale. In tal senso, la dialettica rappresenta un equilibrio flessibile tra autenticità e crescita, tra accoglienza di sé e azione orientata al cambiamento.

L'adattamento per l'età evolutiva, la Dialectical Behavior Therapy for Adolescents (DBT-A), elaborata da Miller, Rathus e Linehan (2007), risponde ai bisogni peculiari degli adolescenti, caratterizzati da elevata vulnerabilità emotiva e comportamenti a rischio. La DBT-A conserva la struttura originaria, ma introduce il coinvolgimento sistematico delle

famiglie e l'uso di gruppi multifamiliari, con l'obiettivo di rafforzare il sostegno contestuale e migliorare la regolazione emotiva nei sistemi quotidiani di vita. Le evidenze empiriche a sostegno della DBT-A sono solide in contesti clinici ad alto rischio: studi randomizzati controllati (RCT) hanno documentato riduzioni significative dei comportamenti autolesivi e dell'ideazione suicidaria, oltre a miglioramenti nei sintomi depressivi rispetto ai trattamenti usuali (Mehlum et al., 2014; McCauley et al., 2018). Meta-analisi più recenti confermano la sua efficacia nella riduzione del non-suicidal self-injury e dei tentativi di suicidio, sostenendone lo status di trattamento evidence-based per adolescenti vulnerabili (Kothgassner et al., 2021).

Negli ultimi anni, l'interesse verso la DBT si è progressivamente esteso oltre l'ambito clinico, aprendo la strada a un suo impiego in contesti educativi e preventivi. James Mazza ed Elizabeth Dexter-Mazza, con altri ricercatori, hanno sviluppato il DBT STEPS-A (Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents, 2016), adattamento scolastico della DBT volto a fornire agli adolescenti un linguaggio condiviso per comprendere e gestire le emozioni. Il programma, introdotto nel 2016, prevede moduli didattici strutturati di 45–50 minuti organizzati in cicli di lezioni che coprono le quattro aree fondamentali, combinando momenti teorici, esercitazioni pratiche, attività di gruppo, discussioni guidate e homework (in classe e a casa) per favorire la trasferibilità nella vita quotidiana. L'approccio è fortemente esperienziale e incoraggia l'apprendimento attivo: gli studenti praticano consapevolezza, strategie di regolazione e simulazioni di situazioni interpersonali reali, con l'obiettivo di accrescere padronanza e dotarsi di strumenti concreti per affrontare le sfide quotidiane in un'ottica preventiva e di promozione del benessere. Le prime ricerche internazionali sono promettenti: studi condotti negli Stati Uniti e nel Regno Unito (Mazza et al., 2016; Fleming et al., 2020; Goodman et al., 2022) mostrano miglioramenti nella regolazione emotiva, riduzioni di impulsività e aggressività, aumento della consapevolezza di sé e un clima relazionale più favorevole; lavori longitudinali (Flynn et al., 2021) evidenziano inoltre

effetti di mantenimento a medio termine. L'adattamento educativo della DBT è anche versatile: può essere impiegato sia come intervento universale, rivolto a tutti gli studenti, sia in modo mirato per gruppi con difficoltà emotive o comportamentali, risultando compatibile con percorsi di educazione civica, promozione del benessere e prevenzione del rischio psicosociale. In Italia il DBT STEPS-A è stato introdotto più di recente grazie a centri specializzati (IPSICO, Erickson), che hanno curato traduzione, adattamento culturale e formazione di insegnanti e psicologi scolastici, ma la letteratura nazionale è agli inizi e mancano ancora valutazioni sistematiche di efficacia nel medio-lungo periodo.

All'interno di questo quadro, l'autoregolazione rappresenta il meccanismo psicologico centrale che collega l'insegnamento delle abilità SEL al comportamento quotidiano. Il Process Model of Emotion Regulation (Gross, 1998; 2015) mostra come la capacità di riconoscere, modulare e rispondere alle emozioni attraverso strategie adattive (ad es. rivalutazione cognitiva) predica benessere, resilienza e qualità delle relazioni, mentre strategie maladattive (ad es. soppressione) si associano a stress fisiologico, ricadute emotive e peggiori esiti psicosociali (Aldao et al., 2010). Complementariamente, la teoria dell'effortful control (Eisenberg & Spinrad, 2004) identifica la regolazione intenzionale dell'attenzione, l'inibizione e la capacità di pianificazione come basi dello sviluppo di forme più mature di autoregolazione, a loro volta predittive di successo scolastico, comportamento prosociale e minore incidenza di condotte a rischio (Silk et al., 2003; Eisenberg et al., 2007; Alessandri et al., 2014; Lennarz et al., 2019; Compas et al., 2017).

Le evidenze sull'impiego della DBT come programma universale di promozione del SEL offrono un quadro complessivamente promettente ma non privo di criticità. La recente meta-analisi di Hasselle et al. (2025) pubblicata su *Adolescent Research Review* evidenzia che i gruppi DBT rivolti agli adolescenti, adattati in ottica universale o selettiva, producono miglioramenti significativi nella regolazione emotiva, nell'impulsività e nel funzionamento socio-relazionale. Il contributo della DBT ai programmi SEL

appare quindi solido, poiché integra strategie di mindfulness, regolazione emotiva e competenze interpersonali all'interno di un protocollo strutturato e adattabile ai contesti scolastici. Tuttavia, gli studi non sono univoci. Il lavoro di Harvey et al. (2023) segnala effetti più contenuti, e in alcuni casi non significativi, quando la DBT viene implementata come intervento breve, con scarsa intensità e senza un reale coinvolgimento degli studenti nelle attività al di fuori delle lezioni. Il confronto tra queste due linee di evidenza mette in luce un punto chiave: la quantità di pratica svolta dagli adolescenti. Gli studi con esiti più robusti sono proprio quelli in cui gli studenti esercitano sistematicamente le abilità DBT attraverso homework, esercizi quotidiani di mindfulness e monitoraggi individuali, mentre gli interventi limitati alla sola esposizione in classe mostrano effetti più deboli.

Questo pattern suggerisce un principio fondamentale, pienamente coerente con la logica del SEL: le competenze socio-emotive non si consolidano grazie alla sola partecipazione alle lezioni, ma richiedono esercizio deliberato e continuativo. Così come non si impara a risolvere divisioni senza allenarsi, allo stesso modo abilità come la regolazione emotiva o la gestione degli impulsi migliorano solo attraverso una pratica quotidiana. La costanza rappresenta dunque la condizione necessaria affinché la DBT esprima il suo potenziale come intervento SEL universale, sottolineando l'utilità di strumenti (es. app digitali e supporti gamificati) che facilitino la pratica autonoma oltre l'orario scolastico.

La sfida attuale, dunque, riguarda come renderne la pratica continua, interiorizzata e generalizzata oltre il tempo-lezione. La quotidianità degli adolescenti è intrecciata con ambienti digitali (smartphone, app, piattaforme web, ambienti virtuali) che plasmano interazioni, attenzione ed espressione emotiva: ignorare questa dimensione significherebbe rinunciare a un vettore cruciale di engagement perchè gli studenti apprendono e si motivano anche attraverso strumenti digitali che fanno parte del loro ecosistema quotidiano.

In questa direzione, la ricerca educativa e psicologica ha iniziato a esplorare forme di SEL potenziato dal digitale, in cui app, piattaforme

online e serious games supportano l'allenamento quotidiano delle abilità. Questi strumenti agiscono come “scaffolding” motivazionale e organizzativo, offrendo esercizi brevi e ripetibili, sistemi di tracciamento dei progressi, feedback immediati e livelli variabili di personalizzazione (Kavanagh et al., 2021; Mendzheritskaya & Hansen, 2022; Jones et al., 2023). Le meta-analisi più recenti convergono nel mostrare effetti positivi, seppur di entità moderata, su regolazione emotiva, consapevolezza di sé ed empatia (Manasia & Gherguț, 2023; De Paoli et al., 2024), indicando che il digitale può facilitare l'allenamento delle competenze socio-emotive quando usato in modo mirato.

Tuttavia, la tecnologia non rappresenta una soluzione autonoma. L'efficacia degli interventi SEL digitalizzati dipende da alcuni fattori chiave: coerenza tra lo strumento e gli obiettivi formativi, integrazione nel sistema scuola (e non come attività accessoria), equità di accesso e adeguate tutele per i dati degli studenti. In altre parole, non è il digitale a produrre cambiamento, ma il suo uso intenzionale all'interno di cornici metodologiche chiare, come il modello SAFE, e routine realistiche che sostengano la continuità della pratica per studenti e docenti.

In questo contesto, la gamification emerge come leva strategica per rendere la pratica delle competenze socio-emotive più motivante, sostenibile e autonoma. La gamification consiste nell'introdurre elementi ludici, livelli, sfide, badge, missioni, classifiche, feedback immediati, in contesti non ludici, con l'obiettivo di aumentare coinvolgimento, persistenza e motivazione (Deterding et al., 2011). Studi in ambito educativo indicano che la gamification incrementa l'engagement, favorisce la persistenza nello svolgimento dei compiti e rafforza il senso di competenza e autoefficacia, tutti fattori fondamentali per l'apprendimento e la generalizzazione delle abilità (Hamari et al., 2016; Subhash & Cudney, 2018; Caponetto et al., 2020, Ramirez et al., 2024).

Nel SEL, la gamification funziona come scaffolding motivazionale e organizzativo, sostenendo la continuità della pratica quotidiana e favorendo l'autoregolazione. Applicazioni come SuperBetter (McGonigal, 2015) e

MoodMission (Timmers et al., 2018) rappresentano esempi concreti di come la gamification possa sostenere la pratica delle abilità socio-emotive. SuperBetter utilizza sfide quotidiane, micro-obiettivi e badge per incentivare resilienza, coping e regolazione dello stress, stimolando la partecipazione attiva e continua degli utenti. MoodMission, invece, propone attività brevi, mirate e gamificate finalizzate alla regolazione emotiva, fornendo feedback immediato sui progressi e suggerimenti personalizzati per affrontare lo stress o l'ansia. Studi su entrambe le applicazioni hanno evidenziato che la componente ludica aumenta l'aderenza agli esercizi, riduce la paura dell'errore, promuove stati di coinvolgimento profondo (flow) e rende più efficace l'apprendimento esperienziale (Csikszentmihalyi, 1990; Deci & Ryan, 2000). In altre parole, gli studenti non si limitano a imparare le abilità, ma le praticano intenzionalmente, monitorano i progressi, ricevono feedback costante e sviluppano strategie di autoregolazione adattiva, collegando la teoria alla vita quotidiana. L'esperienza mostra come la gamification possa trasformare esercizi di coping o mindfulness in attività sostenibili, piacevoli e integrate nella routine quotidiana degli adolescenti, supportando la continuità della pratica e la generalizzazione delle competenze acquisite.

La progettazione della gamification deve essere strategica e intenzionale, poiché non tutti gli elementi ludici producono effetti positivi se inseriti senza una logica educativa chiara (Li et al., 2024). La letteratura evidenzia che l'uso superficiale o esclusivamente competitivo di badge, punti e classifiche può ridurre l'impegno, generare ansia, favorire confronti disfunzionali tra pari e in alcuni casi minare la motivazione intrinseca (Dichev & Dicheva, 2017; Almeida, et al., 2023; Klock, et al., 2023). Analogamente, meta-analisi e review critiche sottolineano come la semplice aggiunta di meccaniche di gioco non sia sufficiente a garantire apprendimento significativo o consolidamento delle competenze socio-emotive (Dichev & Dicheva, 2017). Per questo motivo, una gamification efficace deve essere progettata con attenzione all'equilibrio tra competizione e cooperazione, alla valorizzazione del progresso individuale e alla

promozione della collaborazione tra pari. Studi su contesti di apprendimento blended evidenziano che strategie che combinano cooperazione e competizione generano risultati migliori in termini di engagement, apprendimento e motivazione rispetto a approcci esclusivamente competitivi o cooperativi (Mohamed, et al., 2024; 2025).

Inoltre, la gamification deve essere integrata in modo coerente con gli obiettivi educativi e con i principi dei programmi SEL: solo se progettata come componente strutturale e non come aggiunta decorativa può sostenere autoregolazione, continuità della pratica e motivazione autentica. Elementi come feedback immediato, micro-obiettivi progressivi, personalizzazione dei percorsi e possibilità di monitorare i progressi contribuiscono a creare un'esperienza di apprendimento significativa, capace di tradurre la teoria in competenze pratiche nella vita quotidiana degli studenti. In questo senso, l'integrazione di DBT STEPS-A e strumenti digitali gamificati rappresenta una soluzione coerente e innovativa. La struttura psicoeducativa della DBT fornisce contenuti teorici e strategie operative per lo sviluppo delle abilità socio-emotive, mentre la gamification digitale offre un ambiente motivante e monitorabile per la pratica quotidiana. L'applicazione gamificata permette di trasformare esercizi astratti in attività concrete e gratificanti, di tracciare progressi, di fornire feedback immediato e di incoraggiare la ripetizione necessaria a consolidare le competenze. Questo approccio integrato può favorire non solo miglioramenti individuali in autoregolazione, regolazione emotiva e coping, ma anche effetti indiretti sul clima di classe, sull'engagement scolastico e sul benessere generale degli studenti.

Infine, la letteratura evidenzia la necessità di studi longitudinali e controllati per valutare la persistenza dei benefici della gamification integrata nei programmi SEL e la loro generalizzazione alla vita quotidiana. L'intervento proposto in questo studio mira a colmare proprio questa lacuna, testando l'efficacia di un modello DBT STEPS-A supportato da una piattaforma digitale gamificata in scuole secondarie italiane, con l'obiettivo di promuovere l'interiorizzazione e la generalizzazione delle competenze socio-emotive, potenziare l'autoregolazione e garantire un'esperienza

formativa motivante e coerente con il contesto e le abitudini degli adolescenti.

Obiettivi ed ipotesi

Questo studio si colloca all'interno di un più ampio progetto di valutazione di un intervento di promozione delle competenze socio-emotive in adolescenza, basato sull'approccio dialettico-comportamentale (Dialectical Behavior Therapy, DBT), a partire da una rivisitazione del programma DBT STEPS-A, implementato in contesto scolastico italiano e integrato con il supporto di una web-app caratterizzata da elementi di gamification. Le analisi complessive sull'efficacia dell'intervento sono attualmente in corso; pertanto, il presente contributo si concentra su un'analisi preliminare e circoscritta, finalizzata a esplorare le variazioni osservabili all'interno del gruppo di studenti che ha partecipato all'intervento integrato con la web-app.

Nello specifico, l'obiettivo principale è valutare le differenze pre-post intervento nei livelli di competenze socio-emotive (SEL), engagement scolastico (SENG) e difficoltà socio-emotive e comportamentali (SDQ) all'interno del gruppo sperimentale che ha utilizzato la web-app integrata nel programma di intervento. Un ulteriore obiettivo esplorativo riguarda l'analisi della percezione di usabilità, utilità e piacevolezza della web-app, al fine di comprendere il grado di accettazione dello strumento e il suo potenziale contributo al percorso di intervento.

In linea con un'impostazione prudente e coerente con il disegno di ricerca adottato, lo studio si propone di fornire delle prime evidenze descrittive e comparative intra-soggetto, utili a orientare analisi future più complesse.

Ipotesi di ricerca

Sulla base della letteratura sugli interventi SEL (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), sul programma DBT STEPS-A (Mazza et al., 2016) e sull'utilizzo di strumenti digitali di supporto in ambito educativo e di salute mentale in adolescenza (Hollis et al., 2017; Ebert et al., 2019), sono state formulate le seguenti ipotesi:

H1. Nel campione di studenti partecipanti al programma DBT STEPS-A integrato con la web-app si osserverà un incremento significativo dei livelli di competenze socio-emotive (SEL) dal pre-test al post-test.

H2. Nel medesimo campione, i livelli di engagement scolastico (SENG) risulteranno significativamente più elevati al post-test rispetto alla fase pre-intervento.

H3. Al termine dell'intervento, gli studenti mostreranno una riduzione significativa dei livelli di difficoltà socio-emotive e comportamentali, così come rilevate attraverso lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), rispetto alla fase pre-test.

H4. La web-app gamificata di supporto all'intervento sarà valutata positivamente dagli studenti in termini di usabilità, utilità percepita e piacevolezza d'uso, indicando una buona accettabilità dello strumento come complemento al percorso educativo.

5.2 Metodo

5.2.1 Partecipanti

Il campione dello studio longitudinale è composto da 499 adolescenti frequentanti il primo e secondo anno della scuola superiore di 6 istituti scolastici della regione Campania e 3 della regione Sicilia. I partecipanti hanno preso parte alla raccolta dati in due momenti temporali (T0 e T1). L'età degli studenti variava tra i 13 e i 17 anni (T0= 14.49 (.82); T1= 14.76(.80)). La distribuzione per genere risultava equilibrata, con il 54.7%

di femmine (n = 273) e il 45.3% di maschi (n = 226) al tempo To e il 54.5% di femmine (n = 272) e il 45.5% di maschi (n = 227) al tempo T1. Per quanto riguarda l'indirizzo scolastico, il 46.7% degli studenti frequentava licei, il 24.8% istituti tecnici e il 28.5% istituti professionali. La partecipazione allo studio è avvenuta su base volontaria, previo consenso informato dei genitori e assenso degli studenti, nonché autorizzazione dei dirigenti scolastici. Tutti i dati sono stati raccolti in forma anonima e trattati nel pieno rispetto del Regolamento UE 2016/679 (GDPR) in materia di protezione dei dati personali.

5.2.2 Strumenti

Applicazione digitale gamificata di supporto all'intervento: web app ProSelf

A supporto della pratica individuale e del consolidamento delle abilità introdotte durante le quattro lezioni dell'intervento basato sulla Dialectical Behaviour Therapy, è stata utilizzata la web app "ProSelf", sviluppata originariamente dallo psicologo e ricercatore Federico Diano (Diano, 2019). L'applicazione, già esistente in una versione precedente, è stata rivisitata e adattata in collaborazione con l'autore e con il gruppo di ricerca dell'Università Federico II di Napoli, con l'obiettivo di renderla fruibile per una popolazione adolescenziale e coerente con gli obiettivi del programma di potenziamento delle competenze socio-emotive.

In questa revisione, sono stati introdotti elementi di gamification (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020) e componenti di rinforzo motivazionale ispirate ai principi della Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Ryan et al., 2006), al fine di favorire il coinvolgimento attivo e la continuità d'uso della piattaforma. Trattandosi di una web app, ProSelf non richiedeva installazione su dispositivi mobili: gli studenti vi accedevano tramite link dedicato, fornito dagli operatori durante la prima sessione in presenza. Ciascun partecipante disponeva di un identificativo numerico univoco (ID utente), generato dal

gruppo di ricerca, che costituiva le credenziali di accesso e garantiva l'anonimato nella raccolta dei dati di utilizzo.

L'applicazione si articolava in due aree principali, destinate rispettivamente agli utenti (studenti) e agli operatori.

Nella sezione utente, i partecipanti potevano accedere a:

- Schede PDF contenenti materiali e schede di esercitazione delle lezioni della Dialectical Behavior Therapy (DBT) svolte in presenza, suddivise nelle quattro aree principali del modello (Dialettica, Mindfulness, Regolazione delle emozioni, Abilità BC PLEASE);
- Pagine psicoeducative di approfondimento, dedicate alla spiegazione teorico-pratica delle skill e alle modalità di applicazione nella vita quotidiana, accompagnate da quiz tematici;
- Funzione di check per visionare statistiche personali e progresso collettivo attraverso l'accumulo dei punti esperienza (XP).

La sezione operatori, accessibile tramite autenticazione separata, permetteva di monitorare l'andamento complessivo dell'intervento attraverso:

- Statistiche di utilizzo (numero di utenti attivi, frequenza di consultazione delle schede e delle pagine psicoeducative);
- Visualizzazione del progresso collettivo, con grafici che rappresentavano i punteggi aggregati per categoria di abilità e un indice sintetico generale.

Le meccaniche di gamification implementate avevano l'obiettivo di favorire la partecipazione attiva e la continuità d'uso, elementi riconosciuti come fattori chiave del coinvolgimento in ambienti digitali (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013). Gli utenti accumulavano *punti esperienza* (XP) per la lettura delle schede e dei contenuti psicoeducativi, nonché per i check di applicazione delle abilità. In caso di inattività prolungata, era prevista una decrescita automatica dei punti, preceduta da notifiche di promemoria, per stimolare il rientro attivo.

In fase di accesso, a ciascun partecipante veniva associato un avatar rappresentante uno dei quattro elementi naturali (Terra, Acqua, Fuoco, Aria), assegnato in base all'istituto scolastico di appartenenza. Ogni scuola (n = 4) corrispondeva dunque a un singolo elemento, con l'obiettivo di equidistribuire il campione tra le quattro tipologie di avatar e di rafforzare l'identità di gruppo e la collaborazione intra-classe. L'avatar evolveva attraverso tre stadi di progressione visiva (base, intermedio, avanzato) in relazione ai punti esperienza accumulati, rappresentando simbolicamente lo sviluppo personale e la padronanza delle abilità apprese.



Figura 8. Interfaccia web-app Pro-self visualizzazione schermata di accesso utente.

Gli elementi naturali non erano associati a specifici poteri o vantaggi, ma fungevano da indicatori visivi neutri del percorso individuale, coerentemente con le buone pratiche di gamified learning che mirano a

rinforzare la motivazione intrinseca senza introdurre dinamiche competitive (Sailer & Homner, 2020).

Ciascun partecipante disponeva di una dashboard personale, in cui erano visibili: la percentuale di utilizzo delle quattro aree di skill, il livello raggiunto sulla base degli XP e la percentuale di completamento dei contenuti.

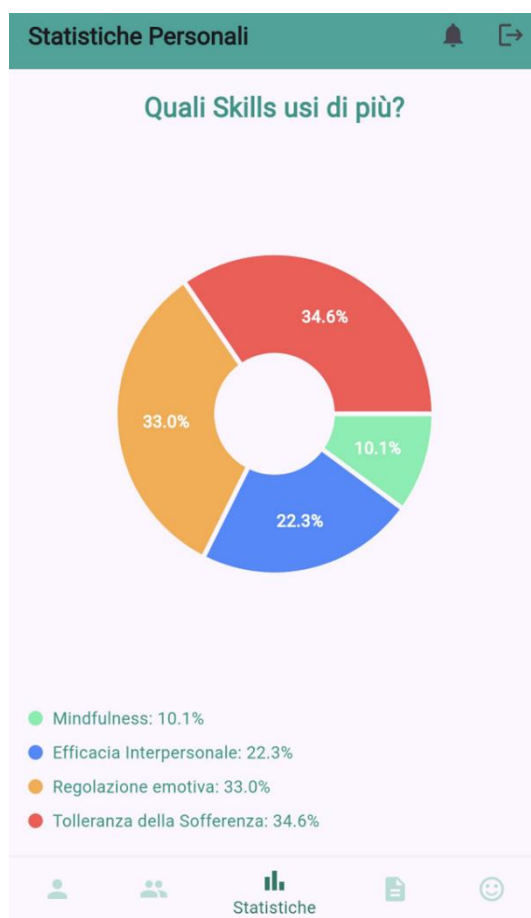


Figura 9. Interfaccia web-app Pro-self visualizzazione delle statistiche personali

Una pagina collettiva mostrava il progresso generale del gruppo (punteggi totali e distribuzione per area), favorendo il senso di appartenenza sociale e di efficacia collettiva, dimensioni note per sostenere la motivazione intrinseca e il benessere psicologico (Deci & Ryan, 2000).

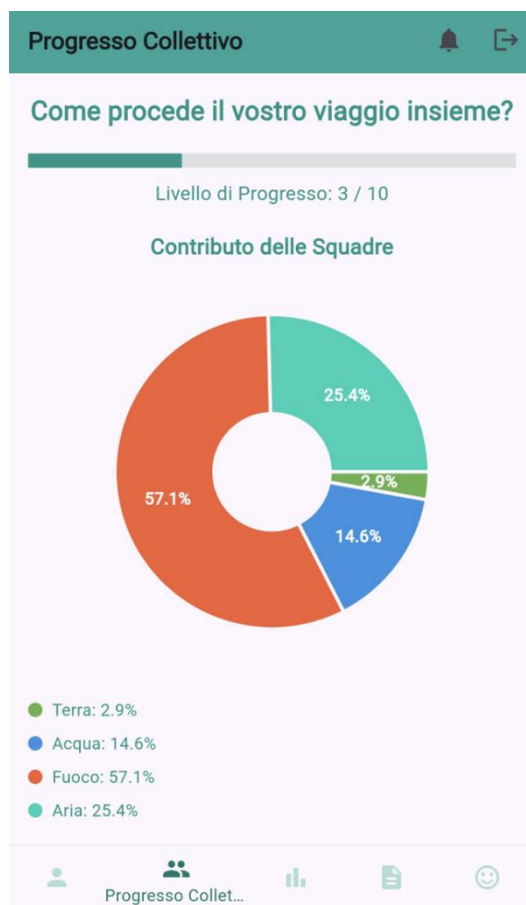


Figura 10. Interfaccia web-app Pro-self visualizzazione schermata di monitoraggio del progresso collettivo

La progettazione di ProSelf si fonda su un razionale pedagogico costruttivista che integra principi di apprendimento attivo e motivazione autodeterminata (Deci & Ryan, 2000; Fredricks et al., 2004). Le componenti di gamification (accumulo e decrescita di XP, avatar evolutivi, feedback visivi individuali e collettivi) sono state concepite per incrementare il coinvolgimento cognitivo ed emozionale e per favorire l'autoregolazione dell'apprendimento (Domínguez et al., 2013).

La struttura dell'app, basata su materiali visivi, interattività e feedback immediato, risponde ai principi dell'apprendimento multimediale e dell'e-learning evidence-based (Mayer, 2009; Clark & Mayer, 2016), offrendo agli studenti un ambiente digitale capace di coniugare esperienza, riflessione e rinforzo motivazionale. In tal senso, ProSelf rappresenta un ambiente digitale di apprendimento socio-emotivo in grado di estendere l'efficacia dell'intervento in presenza, favorendo la pratica quotidiana delle competenze SEL e il trasferimento delle abilità apprese nel contesto scolastico e di vita.

L'intero sistema di accesso e raccolta dati è stato progettato nel rispetto dei principi di anonimato, riservatezza e protezione dei dati personali, in conformità con il Regolamento UE 2016/679 (GDPR). I dati di utilizzo (accessi, XP, schede consultate, tempo di navigazione) sono stati archiviati in forma anonima e aggregata, senza alcuna possibilità di risalire all'identità dei singoli partecipanti.

App Usability

Per valutare la percezione di usabilità della piattaforma digitale, è stato costruito un breve questionario composto da item adattati a partire da alcune delle principali scale internazionali sull'usabilità, tra cui la System Usability Scale (SUS; Brooke, 1996), la Usefulness, Satisfaction and Ease of use Questionnaire (USE; Lund, 2001), l'User Experience Questionnaire (UEQ; Laugwitz et al., 2008) e il Post-Study System Usability Questionnaire (PSSUQ; Lewis, 1995). Gli item sono stati selezionati e riformulati sulla base dei domini teorici ricorrenti nelle scale di riferimento, facilità d'uso, chiarezza dell'interfaccia, utilità percepita e soddisfazione complessiva e poi adattati al contesto scolastico e all'età dei partecipanti al fine di garantire adeguatezza linguistica, comprensibilità e pertinenza rispetto alla piattaforma utilizzata durante l'intervento.

Il processo di adattamento ha previsto:

- Revisione contenutistica, per mantenere la coerenza concettuale con i costrutti originali delle scale;
- Semplificazione linguistica, per assicurare che gli item fossero comprensibili agli adolescenti;
- Contestualizzazione, con la sostituzione di termini generici con riferimenti specifici alle funzionalità della piattaforma digitale;
- Verifica di chiarezza, tramite lettura da parte di ricercatori esperti in SEL e tecnologie educative.

Il questionario finale era composto da tre item valutati su una scala Likert a 10 punti (1 = “del tutto negativa”; 10 = “del tutto positiva”) e forniva un indice medio di usabilità percepita, con punteggi più elevati indicativi di una migliore esperienza d’uso.

Inoltre, quattro item indagavano la valutazione complessiva dell’intervento (utilità percepita, interesse, chiarezza e impatto sulla vita quotidiana) e quattro esploravano la qualità delle singole lezioni (Dialettica, Mindfulness, Regolazione emotiva, BC Please). Un item rilevava se lo studente avesse scaricato l’app e un item misurava la frequenza d’uso. Infine, un item chiedeva di indicare quale contenuto fosse stato ritenuto più utile, un item verificava l’eventuale consultazione di materiale non digitale e una domanda aperta permetteva di fornire commenti o suggerimenti.

Accanto a queste misure self report, sono state raccolte anche metriche comportamentali direttamente generate dalla piattaforma: numero e frequenza di accessi, progressione nel completamento delle missioni, punteggi ottenuti e livello di interazione con gli elementi gamificati. Tali indicatori hanno consentito di integrare la valutazione self-report con misure di utilizzo reale, offrendo un quadro più accurato del coinvolgimento digitale degli studenti.

Social Emotional Learning

Per la valutazione delle competenze socio-emotive è stata utilizzata la Social Skills Improvement System – Social Emotional Learning Brief Scales, Student Form (SSIS SELb-SF; Elliott et al. 2020), nella versione italiana validata da Cavioni et al. (2023). Lo strumento si fonda sul modello teorico del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) e consente di rilevare le competenze socio-emotive percepite dagli studenti in età scolare e adolescenziale. La validazione italiana ha confermato una struttura a quattro dimensioni coerente con il modello CASEL: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale e decisione responsabile. La dimensione abilità relazionali non è risultata adeguatamente rappresentata ed è stata esclusa, conducendo alla formulazione di una versione breve composta da 13 item (Cavioni et al., 2023). Lo strumento è adatto a studenti di età compresa tra 8 e 18 anni e prevede un formato di risposta Likert a 4 punti (0–3), dove 0 corrisponde a non vero, 1 a un po' vero, 2 a molto vero e 3 a del tutto vero. Ciascun item richiede di indicare la frequenza o la veridicità con cui il soggetto mette in atto un determinato comportamento socio-emotivo. Esempi di item includono: «Chiedo aiuto quando ne ho bisogno» (autoconsapevolezza; SELF_A), «Rimango calmo/a quando affronto i problemi» (autoregolazione; SM), «Aiuto i miei amici quando hanno dei problemi» (consapevolezza sociale; SOC_A) e «Sto attento/a quando uso cose che non sono mie» (decisione responsabile; RDM). Nel presente studio ciascuna sottoscala e la scala complessiva hanno riportato i seguenti indici di affidabilità al tempo T0: McDonald's ω = Self-A (0.44), SM (0.63), Social-A (0.82), RDM (0.68). Chronbach's alpha = Self-A (0.39), SM (0.57), Social-A (0.82), RDM (0.60), SEL_TOT (0.77). E i seguenti indici di affidabilità al tempo T1: McDonald's ω = Self-A (0.50), SM (0.64), Social-A (0.81), RDM (0.68). Chronbach's alpha = Self-A (0.39), SM (0.57), Social-A (0.82), RDM (0.63), SEL_TOT (0.75). La sottoscala SELF_A ha mostrato indici di consistenza interna inferiori ai valori comunemente accettati. Tale risultato

può dipendere dal numero ridotto di item e dalla natura multidimensionale del costrutto.

Engagement

Per la valutazione del livello di engagement scolastico è stata utilizzata la Utrecht Work Engagement Scale – Student Form (UWES–9S; Schaufeli et al., 2006), nella versione adattata e validata da Carmona-Halty, Schaufeli e Salanova (2019) su un ampio campione di studenti universitari cileni. La scala rappresenta una delle misure più consolidate e diffuse a livello internazionale per la valutazione dell’impegno positivo e duraturo verso lo studio, inteso come uno stato affettivo-cognitivo stabile, caratterizzato da elevati livelli di energia, dedizione e coinvolgimento nelle attività accademiche. La UWES–9S è composta da 9 item complessivi e valuta tre dimensioni fondamentali dell’engagement. La prima, denominata Vigore (Vigor), riflette alti livelli di energia e di resistenza mentale durante le attività di studio, insieme alla capacità di impegnarsi con costanza anche di fronte alle difficoltà («Mi sento energico e capace quando studio o vado a lezione»). La seconda dimensione, Dedizione (Dedication), esprime il senso di entusiasmo, ispirazione e orgoglio che gli studenti provano nei confronti dei propri studi, evidenziando la percezione di significato personale attribuita all’apprendimento («Sono orgoglioso dei miei studi»). La terza dimensione, Assorbimento (Absorption), descrive uno stato di completa concentrazione e immersione nello studio, in cui il tempo sembra scorrere velocemente e risulta difficile distaccarsi dalle attività accademiche («Mi lascio trasportare quando studio»). Ciascuna dimensione è misurata attraverso tre item, valutati su una scala Likert a sette punti che rileva la frequenza con cui ciascuna esperienza viene vissuta, da 0 (“mai”) a 6 (“sempre”). Nel presente studio, la scala ha mostrato adeguati livelli di affidabilità interna, con α di Cronbach e ω di McDonald calcolati per ciascuna sottoscala e per il punteggio complessivo (Tempo T0: Vigore: $\alpha = 0.85$, $\omega = 0.86$; Dedizione: $\alpha = 0.88$, $\omega = 0.89$; Assorbimento: $\alpha = 0.75$, $\omega = 0.74$; Tempo T1: : Vigore: $\alpha = 0.85$, $\omega = 0.84$; Dedizione: $\alpha = 0.85$, $\omega =$

0.88; Assorbimento: $\alpha = 0.77$, $\omega = 0.78$). La UWES-9S si configura pertanto come uno strumento breve, psicometricamente solido e coerente con la concettualizzazione teorica dell'engagement scolastico, permettendo di cogliere la qualità dell'esperienza di studio in termini di energia, coinvolgimento emotivo e partecipazione attiva ai compiti accademici.

Adattamento psicosociale

Per la valutazione delle difficoltà comportamentali ed emotive degli studenti è stato utilizzato il Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997), uno strumento ampiamente impiegato in ambito clinico, educativo e di ricerca per l'individuazione precoce di problematiche psicosociali e per la valutazione dei comportamenti prosociali in bambini e adolescenti. Il questionario è composto da venticinque item, organizzati in cinque sottoscale di cinque item ciascuna: Le prime quattro sottoscale riflettono le aree di difficoltà e concorrono alla formazione del punteggio totale di difficoltà (Total Difficulties Score), mentre la scala prosociale rappresenta una dimensione positiva che valuta la capacità empatica, la disponibilità e i comportamenti di aiuto verso gli altri. Le risposte vengono fornite su una scala Likert a tre punti, da 0 (non vero) a 2 (assolutamente vero), che consente di valutare la frequenza di adozione dei comportamenti descritti. Alcuni item sono formulati in senso inverso e vengono ricodificati per garantire la coerenza interpretativa dei punteggi. Gli item esplorano un ampio spettro di comportamenti e vissuti tipici dell'adolescenza: ad esempio, affermazioni come «Sono spesso triste; piango facilmente» riflettono la dimensione dei sintomi emotivi, mentre «Ho rubato degli oggetti che non mi appartenevano da casa, da scuola o da altri posti» è rappresentativa dei problemi di condotta. La dimensione dell'iperattività si esprime in item come «Sono agitato/a, non riesco a stare fermo/a per molto tempo», quella dei problemi con i pari in affermazioni come «Sono piuttosto solitario/a, tendo a svolgere attività da solo/a», invece la condotta prosociale con item come «Cerco di essere gentile verso gli altri, sono rispettoso/a dei loro sentimenti».

Coerentemente con quanto riportato in letteratura (Vugteveen et al., 2020), nelle applicazioni su campioni non clinici di adolescenti la struttura multidimensionale del SDQ può mostrare alcune criticità di coerenza interna, in particolare a causa della presenza di item formulati in senso inverso che tendono a generare correlazioni spurie tra le dimensioni di difficoltà e quella prosociale. Nel presente lavoro la versione del questionario priva di item inversi (7, 11, 14, 21 e 25) ha mostrato una maggiore chiarezza strutturale e livelli di affidabilità interna più adeguati, con i seguenti valori di ω di McDonald per ciascuna sottoscala al tempo To: ES (0.87); CP (0.65); HYP (0.71); PEER (0.62); PRO-SOC (0.82); e al tempo T1: ES (0.88); CP (0.67); HYP (0.75); PEER (0.66); PRO-SOC (0.85). Il SDQ si conferma dunque uno strumento breve, valido e largamente utilizzato per la valutazione del funzionamento socio-emotivo in età evolutiva, utile per analizzare sia le risorse prosociali sia le difficoltà comportamentali e relazionali degli adolescenti.

5.2.3 Procedura e disegno di ricerca

La raccolta dei dati è avvenuta in due fasi, una preliminare all'intervento (To) nel mese di gennaio 2025, e una successiva all'intervento (T1) nel mese di aprile 2025. L'intero studio ha ricevuto l'autorizzazione del Comitato Etico dell'Università Federico II di Napoli. Il processo di reclutamento delle scuole è avvenuto a settembre 2024 contattando diversi istituti del territorio tramite una lettera di invito che illustrava gli obiettivi e le finalità della ricerca. Hanno aderito al progetto le scuole che hanno manifestato disponibilità e interesse a partecipare, garantendo al contempo una buona rappresentatività territoriale sul comune di Napoli e provincia.

In ciascun istituto partecipante, il progetto è stato presentato al dirigente scolastico, che ha approvato formalmente la partecipazione dell'istituto. È stato poi richiesto il consenso informato scritto dei genitori degli studenti coinvolti, raccolto tramite gli insegnanti referenti di ciascuna classe. La selezione delle classi è avvenuta in modo casuale tra quelle del primo

biennio di ciascun istituto, assicurando una distribuzione equilibrata per età, genere e indirizzo di studio. Sono state reclutate 6 classi per ciascuno istituto per un totale di 24 classi.

La somministrazione dei questionari è stata effettuata in formato online, tramite la piattaforma Qualtrics, in aula durante l'orario scolastico. Ogni sessione si è svolta alla presenza di un ricercatore e dell'insegnante di riferimento, che hanno fornito le istruzioni e supervisionato la compilazione. Il tempo medio di completamento è stato di circa 45 minuti. È stata garantita la totale anonimizzazione dei dati, e nessuna informazione identificativa è stata raccolta, nel pieno rispetto della normativa vigente sulla tutela della privacy e del trattamento dei dati personali.

Nel mese di marzo 2025 è stato svolto l'intervento per il potenziamento delle competenze di Social and Emotional Learning (SEL) negli adolescenti. L'intervento è stato rivisitato e sintetizzato in 4 moduli a partire da un programma già esistente e dai contenuti del curriculum DBT STEPS-A, di 32 lezioni originarie, mantenendo coerenza con i principi teorici. La progettazione ha previsto script e indicazioni operative standardizzate per gli operatori, con setting d'aula orientato alla partecipazione (disposizione circolare dei banchi, consegna di schede di lavoro) e uso di esempi situazionali tipici dell'età. Le quattro lezioni hanno avuto i seguenti focus: (1) *Introduzione e dialettica*: presentazione del progetto, regole di lavoro e introduzione del pensiero dialettico come cornice per la regolazione di emozioni e comportamenti; (2) *Mindfulness e mente saggia*: pratica guidata di consapevolezza, distinzione tra mente razionale, emotiva e "mente saggia", con esercizi di ancoraggio al presente; (3) *Regolazione emotiva*: riconoscimento, denominazione e funzione delle emozioni, con esercizi di monitoraggio e riflessione sull'adeguatezza delle risposte comportamentali; (4) *BC PLEASE*: strategie per ridurre la vulnerabilità emotiva (padronanza, pianificazione anticipata delle situazioni critiche) e promozione di abitudini protettive (PLEASE: cura del corpo, alimentazione equilibrata, evitare sostanze, sonno regolare, esercizio fisico). Le attività (es. esercizi di mindfulness, discussioni guidate, schede operative) sono state

allineate ai domini SEL (consapevolezza/gestione di sé, competenze relazionali e decision making responsabile), garantendo uniformità di implementazione grazie agli script per seduta. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 1 mese, con un incontro settimanale di 50 minuti per classe (12 classi sperimentali totali) condotto da due psicologi formati in metodo DBT STEPS-A.

Due settimane dopo l'intervento è avvenuta la nuova fase di rilevazione dati (tempo T1) nel mese di aprile 2025, con le medesime modalità della prima rilevazione.

Tutte le fasi della raccolta e della gestione dei dati sono state condotte nel pieno rispetto della normativa vigente sulla protezione dei dati personali, in conformità al Regolamento (UE) 2016/679 (General Data Protection Regulation – GDPR) e al D.Lgs. 196/2003, come modificato dal D.Lgs. 101/2018. È stato garantito il principio di anonimizzazione dei dati, l'assenza di qualsiasi informazione identificativa e l'utilizzo esclusivo dei dati raccolti per finalità di ricerca scientifica. La partecipazione è avvenuta su base volontaria, previo consenso informato dei genitori per i minori e con la possibilità, per gli studenti, di interrompere la compilazione in qualsiasi momento senza conseguenze. La procedura ha seguito inoltre le indicazioni etiche dei Comitati Etici universitari e le linee guida del Comitato Nazionale per la Bioetica, assicurando la tutela della riservatezza, della libertà di partecipazione e del benessere dei partecipanti.

Lo studio adotta un disegno quasi-sperimentale longitudinale a gruppo singolo, con due tempi di rilevazione:

- To (pre-intervento): valutazione delle variabili di interesse prima dell'avvio del programma;
- T1 (post-intervento): rivalutazione delle stesse variabili al termine del percorso, al fine di esplorare le variazioni osservabili nel tempo all'interno del campione partecipante.

Il campione è costituito da studenti che hanno preso parte a un intervento di promozione delle competenze socio-emotive basato sul programma DBT

STEPS-A, implementato in contesto scolastico italiano e integrato con una web-app gamificata di supporto alla pratica delle abilità socio-emotive affrontate durante le attività didattiche.

Le analisi di questo studio si concentrano esclusivamente sulle differenze pre-post intervento all'interno del gruppo sperimentale, allo scopo di fornire prime evidenze descrittive e comparative intra-soggetto sui cambiamenti nei livelli di competenze socio-emotive, engagement scolastico e difficoltà socio-emotive e comportamentali. Parallelamente, viene condotta un'analisi esplorativa dei dati relativi all'utilizzo e alla percezione della web-app, finalizzata a valutare la sua usabilità, utilità percepita e accettabilità come strumento di supporto all'intervento educativo.

5.3 Piano di analisi dei dati

Le analisi dei dati sono state condotte utilizzando il software IBM SPSS Statistics (Version 29.0; IBM Corp., Armonk, NY, USA). In una prima fase sono state effettuate analisi descrittive e di frequenza su tutte le variabili considerate. In particolare, sono state calcolate medie, deviazioni standard, valori minimi e massimi, nonché distribuzioni percentuali per le variabili sociodemografiche, per gli indicatori di usabilità della piattaforma digitale e per le misure psicometriche rilevate nelle fasi pre- e post-intervento.

Contestualmente, sono state condotte verifiche preliminari relative alla presenza di valori mancanti e outlier, nonché al rispetto delle assunzioni di normalità, e indici di asimmetria (skewness) e curtosi (kurtosis).

Per esplorare le variazioni associate all'intervento integrato da web app gamificata è stato adottato un disegno pre-post a gruppo singolo. Le differenze tra il tempo 0 (T₀) e il tempo 1 (T₁) sono state analizzate mediante t-test per campioni appaiati. Le variabili esaminate includevano le competenze socio-emotive, l'engagement scolastico e gli indicatori di

difficoltà socio-emotive e comportamentali rilevati attraverso strumenti self-report. La soglia di significatività statistica è stata fissata a $p < .05$.

Infine, i dati comportamentali generati dalla web-app (frequenza di accesso, progressione nelle attività e punteggi ottenuti) sono stati esportati e analizzati mediante statistiche descrittive in SPSS, al fine di integrare le misure self-report con indicatori oggettivi di utilizzo ed engagement della piattaforma digitale.

5.4 Risultati

Il confronto tra le misurazioni effettuate prima (To) e dopo l'intervento (T1), basato sul programma DBT STEPS-A e integrato con una web-app gamificata, è stato condotto mediante t-test per campioni appaiati. I risultati delle analisi sono riportati in Tabella 20.

Tabella 20.

Variazioni pre-post (To-T1), misurate con test T di Student per campioni appaiati, nelle competenze socio-emotive (SEL), nel benessere psicosociale (SDQ) e nell'engagement scolastico (SENG) dopo l'intervento DBT STEPS-A integrato con web-app

Variabile	T0 M (DS)	T1 M (DS)	t(df)	dz
SEL – Responsible decision-making	1.41 (.52)	1.79 (.72)	-8.53 ***	.68
SEL – Self-awareness	1.51 (.55)	1.43 (.64)	1.70	.13
SEL – Self-management	1.38 (.64)	1.27 (.68)	2.01 *	.16
SEL – Social awareness	2.23 (.63)	2.12 (.77)	2.06 *	.16
SDQ – Peer problems	2.75 (1.90)	2.85 (1.88)	-1.19	.05
SDQ – Prosocial behavior	7.92 (1.87)	7.62 (2.21)	3.23 ***	.15
SDQ – Hyperactivity	4.16 (2.33)	4.43 (2.37)	-3.40 ***	.16
SDQ – Emotional symptoms	4.42 (3.00)	4.40 (2.98)	.25	.01

SDQ – Conduct problems	3.07 (2.05)	3.11 (2.03)	-.48	.02
SENG – Dedication	2.81 (1.62)	2.65 (1.60)	2.89 **	.13
SENG – Immersion	2.19 (1.46)	2.16 (1.45)	.42	.02
SENG – Vigor	1.98 (1.43)	1.98 (1.35)	.04	.00

*p < 0.05; **p < 0.01; ***p ≤ 0.001.

Nota. M = media; DS = deviazione standard; To = pre-intervento; T1 = post-intervento. I valori di t si riferiscono al test t per campioni appaiati. La dimensione dell'effetto è espressa tramite Cohen's dz calcolata per misure ripetute, ed è quindi appropriata per il disegno pre-post adottato.

L'analisi dei confronti pre-post ha evidenziato variazioni differenziate nelle dimensioni considerate (Tab 20). Per quanto riguarda le competenze socio-emotive, si osserva un incremento statisticamente significativo nella dimensione del responsible decision-making, con un aumento dei punteggi dal pre-test al post-test e una dimensione dell'effetto di entità medio-moderata ($t = -8.53$, $p < .001$, $dz = .68$).

Risultati significativi, sebbene associati a dimensioni dell'effetto di piccola entità, emergono anche per il self-management ($t = 2.01$, $p = .046$, $dz = .16$) e per la social awareness ($t = 2.06$, $p = .041$, $dz = .16$). Al contrario, la dimensione della self-awareness non mostra variazioni statisticamente significative tra To e T1 ($p = .091$).

Con riferimento agli indicatori di adattamento psicosociale rilevati tramite lo SDQ, si rileva un aumento significativo dei comportamenti prosociali ($t = 3.23$, $p = .001$, $dz = .15$) e una riduzione significativa dei livelli di iperattività ($t = -3.40$, $p = .001$, $dz = .16$). Non emergono, invece, differenze significative per i problemi con i pari, i sintomi emotivi e i problemi di condotta.

Infine, per quanto riguarda l'engagement scolastico, si osserva un incremento significativo nella dimensione della dedication ($t = 2.89$, $p = .004$, $dz = .13$), mentre le dimensioni di immersion e vigor non mostrano variazioni significative tra il pre- e il post-intervento.

Nel complesso, i risultati suggeriscono la presenza di variazioni selettive in alcune dimensioni delle competenze socio-emotive, del funzionamento psicosociale e dell'engagement scolastico, coerenti con gli obiettivi dell'intervento, pur in presenza di effetti di entità generalmente contenuta.

Descrittive Progetto e usabilità App Proself

I partecipanti hanno valutato il programma di intervento su una scala da 1 a 10 (1 = del tutto negativa; 10 = del tutto positiva). Hanno risposto 484 soggetti (mancanti = 15). Il punteggio medio attribuito al programma è pari a 7,70 (SD = 1,73), indicando una valutazione complessivamente positiva.

La distribuzione delle frequenze mostra che le valutazioni più basse (1–4) sono poco rappresentate (3.1% dei rispondenti), mentre la maggior parte dei partecipanti ha assegnato un punteggio compreso tra 7 e 10. In particolare, il 20,8% ha indicato 7, il 26.5% 8, il 11,0% 9 e il 18,6% 10. Nel complesso, il 76,9% dei rispondenti ha fornito una valutazione pari o superiore a 7.

Le valutazioni delle singole lezioni sono state raccolte tramite una scala a cinque punti, in cui 1 corrispondeva a “per nulla positiva” e 4 a “molto positiva”, mentre il valore 5 indicava “non c’ero”. Tale categoria è stata trattata come indicatore di assenza e riportata separatamente, senza essere inclusa nel calcolo delle statistiche descrittive.

La prima lezione, dedicata alla dialettica, ha ottenuto una valutazione media pari a 3,53 (DS = ,76), con una prevalenza di giudizi positivi: il 46,8% dei presenti l’ha ritenuta “abbastanza positiva” e il 37,7% “molto positiva”, mentre le valutazioni negative sono risultate poco rappresentate. La percentuale di partecipanti che ha indicato di non essere stato presente alla lezione è pari al 10,5%.

Un andamento simile emerge per la seconda lezione, focalizzata sulla mindfulness, che presenta una media di 3,53 (DS = ,73). Anche in questo caso la distribuzione delle risposte è orientata verso le valutazioni positive:

il 42,0% l'ha giudicata "abbastanza positiva" e il 45,3% "molto positiva". La quota di assenti è pari al 7,0%.

La terza lezione, dedicata alla regolazione delle emozioni, mostra una media di 3,58 (DS = ,69) ed è la lezione che presenta la concentrazione più elevata di valutazioni massime. Il 56,8% dei partecipanti presenti l'ha definita "molto positiva" e il 33,3% "abbastanza positiva", suggerendo un apprezzamento particolarmente elevato da parte dei presenti. Le assenze risultano pari al 4,1%, la percentuale più bassa tra le quattro lezioni.

Infine, la lezione sulle abilità BC-PLEASE presenta una media anch'essa pari a 3,52 (DS = ,87). La distribuzione delle valutazioni segue un pattern simile a quello delle altre lezioni, con il 47,3% dei presenti che l'ha definita "abbastanza positiva" e il 29,0% "molto positiva". Tuttavia, questa lezione registra la percentuale più elevata di assenze (15,8%), un dato superiore rispetto alle altre sezioni del percorso.

Nel complesso, le quattro lezioni risultano valutate in modo coerentemente positivo, con medie molto simili e una prevalenza di giudizi nelle categorie "abbastanza positiva" e "molto positiva". Le differenze principali riguardano le percentuali di presenza, più basse in corrispondenza della lezione BC-PLEASE e più alte per la lezione sulla regolazione emotiva. Tale stabilità nei punteggi suggerisce un livello di apprezzamento omogeneo per le diverse componenti dell'intervento tra i partecipanti presenti.

I partecipanti hanno valutato le lezioni del progetto PROSELF su una scala da 1 a 10, in cui 1 indicava "del tutto negativa" e 10 "del tutto positiva". Per quanto riguarda l'interesse suscitato dalle lezioni, la valutazione media è risultata pari a 7,45 (DS = 1,98). La distribuzione mostra che la maggior parte dei partecipanti ha attribuito punteggi elevati: il 24,9% ha indicato 8, il 18,3% 7 e il 15,8% 10. Solo una minima parte ha espresso giudizi molto bassi, con l'1,2% che ha assegnato il punteggio 1.

Le lezioni sono state valutate anche in termini di utilità per la vita quotidiana, ottenendo una media di 6,52 (DS = 2,28). Anche in questo caso,

le risposte tendono verso valori positivi, sebbene lievemente inferiori rispetto all'interesse generale: il 20,7% dei partecipanti ha assegnato 7, il 17,6% 8 e il 10,1% 10. Le valutazioni molto basse (1–3) rappresentano circa il 12,0% dei presenti.

Infine, i partecipanti hanno giudicato quanto le lezioni li abbiano aiutati ad apprendere nuove competenze. La media delle risposte è risultata pari a 6,38 (DS = 2,84). La distribuzione dei punteggi mostra che la maggior parte dei partecipanti ha assegnato valori compresi tra 5 e 8: il 18,5% ha indicato 6, il 19,9% 7 e il 16,0% 8. Solo una minoranza ha assegnato punteggi molto bassi (1–3, circa il 12,2%).

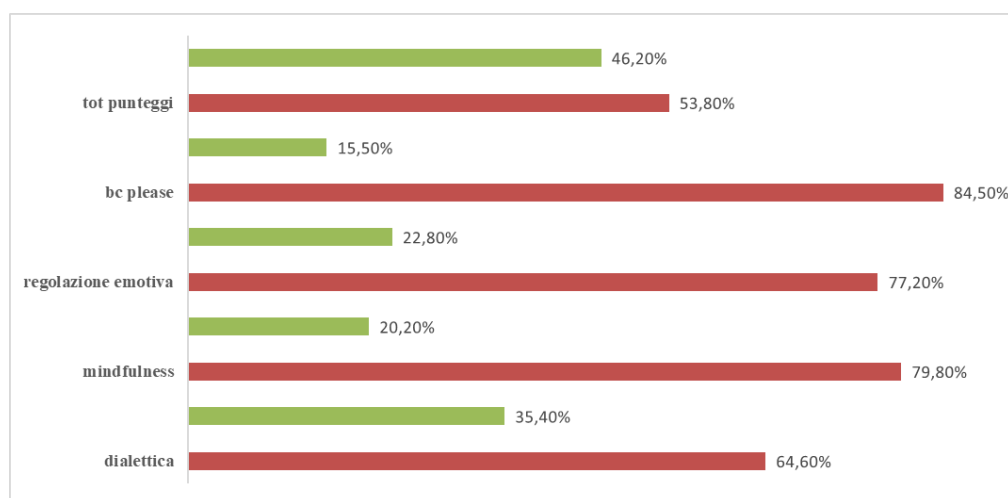
Nel complesso, le tre valutazioni mostrano che i partecipanti hanno percepito le lezioni come moderatamente interessanti, utili e formative, con punteggi medi superiori a 6 su 10. L'interesse generale alle lezioni risulta leggermente più elevato rispetto alla percezione di utilità pratica e all'apprendimento di nuove competenze, indicando una risposta complessivamente positiva ma con margini di miglioramento nell'applicazione quotidiana e nello sviluppo delle abilità.

Per quanto riguarda i dati di utilizzo della web-app gamificata, essi sono stati analizzati in termini di frequenze. Sono riportate le percentuali di utilizzo complessivo dell'app (calcolato come somma delle diverse componenti) e, separatamente, le percentuali riferite alle singole aree di esercitazione: dialettica, mindfulness, regolazione emotiva e BC PLEASE, corrispondenti alle 4 aree tematiche proposte dalle lezioni dell'intervento.

Nel complesso, l'utilizzo dell'app, a partire dai dati estratti, risulta eterogeneo: il 53,80% dei partecipanti ha totalizzato almeno un punto, mentre il 46,20% non ha accumulato punteggi, indicando un uso nullo o molto limitato. Analizzando le singole sezioni, i livelli di utilizzo attivo risultano inferiori rispetto all'uso complessivo. La sezione dialettica presenta la quota più elevata di utenti con punti (35,4%), seguita da regolazione emotiva (22,8%) e mindfulness (20,2%); l'area BC PLEASE mostra la percentuale più bassa di utilizzo (15,5%) (Grafico 4).

Nel complesso emerge una prevalenza di non utilizzo nelle diverse aree dell'app. Le sezioni con le percentuali più elevate di utenti senza punti (in particolare BC PLEASE, seguita da mindfulness e regolazione emotiva) suggeriscono livelli inferiori di engagement rispetto alla sezione dialettica e all'utilizzo generale dell'app.

Grafico 4. Frequenze di utilizzo e non utilizzo app Proself



Note. In verde= percentuale di utilizzo; in rosso=percentuale di inutilizzo.

L'utilizzo dell'App fornita durante il progetto è stato analizzato considerando anche i dati autoriferiti dai partecipanti in termini di frequenza di accesso e percezioni dei partecipanti sulle diverse funzionalità. Tra coloro che hanno risposto, il 33,4% ha dichiarato di non aver mai utilizzato l'App, il 50,1% l'ha utilizzata "una volta ogni tanto", il 15,0% "qualche volta a settimana" e solo l'1,4% quotidianamente, evidenziando un utilizzo sporadico per la maggior parte del campione. Gli avatar assegnati agli studenti in base alla distribuzione per scuole, per aumentare il senso di collaborazione intra e inter classe dello stesso istituto, erano così distribuiti: Acqua (30,1%); Fuoco (27,8%); Terra (17,5%); Aria (24,6%).

Riguardo al gradimento dell'App, 347 partecipanti hanno valutato il grado di accordo con l'affermazione "Penso che mi piacerebbe usare

quest'App frequentemente". La media delle risposte è risultata pari a 3,12 (DS = ,84), con una maggioranza di partecipanti che si è collocata nella categoria "né d'accordo né in disaccordo" (51,6%), seguita da coloro che erano "in accordo" (28,8%) e solo pochi che hanno espresso forte disaccordo o forte accordo (11,8% e 5,2%, rispettivamente).

Per quanto riguarda la facilità d'uso dell'App, la media è stata 3,80 (DS = 0,95). La maggioranza dei rispondenti (52,2%) si è dichiarata "in accordo" sul fatto che l'App fosse facile da usare, mentre il 19,1% ha scelto "fortemente d'accordo" e solo il 5,9% ha espresso disaccordo, indicando un giudizio complessivamente positivo sulla user experience.

Il grado di motivazione generata dal confronto con i risultati delle altre squadre ha una media di 3,36 (DS = 1,01). Il 38,6% si è posizionato nella categoria "né d'accordo né in disaccordo", il 31,6% "in accordo" e il 13,0% "fortemente d'accordo", suggerendo che per molti il confronto competitivo rappresenta un incentivo moderato.

Per quanto riguarda i contenuti dell'app ritenuti particolarmente utili a rafforzare le competenze apprese, la maggioranza ha indicato i quiz (61,3%), seguiti dalle letture (19,1%) e dalle schede (14,5%).

5.5 Discussione

Il presente studio si proponeva di esplorare, in una prospettiva preliminare, le variazioni osservabili nelle competenze socio-emotive, nell'adattamento psicosociale e nell'engagement scolastico in un campione di adolescenti che ha partecipato a un intervento basato sul programma DBT STEPS-A, integrato con una web-app gamificata di supporto alla pratica delle abilità socio-emotive. Alla luce dei risultati emersi, il quadro che si delinea è articolato e selettivo: alcune dimensioni mostrano cambiamenti statisticamente significativi, mentre altre risultano sostanzialmente stabili. Tale pattern appare coerente sia con la letteratura sugli interventi SEL universali di breve durata (Durlak et al., 2011; Taylor et

al., 2017; Domitrovich et al., 2017), sia con i modelli teorici che concepiscono lo sviluppo delle competenze socio-emotive come un processo graduale, non lineare e fortemente dipendente dalla continuità e dalla qualità della pratica (Denham & Brown, 2010; Eisenberg et al., 2010; Jones & Doolittle, 2017).

L'ipotesi di un incremento delle competenze socio-emotive (H1) trova conferma parziale. Tra le dimensioni del SEL considerate, il responsible decision-making mostra un miglioramento statisticamente significativo, associato a una dimensione dell'effetto medio-moderata ($d_z = .68$), mentre self-management e social awareness presentano incrementi di piccola entità e la self-awareness non evidenzia variazioni significative. Questo risultato è teoricamente coerente con il framework CASEL e con la struttura del programma DBT STEPS-A. La presa di decisione responsabile rappresenta infatti una competenza di sintesi, che integra consapevolezza emotiva, regolazione degli impulsi e valutazione delle conseguenze delle proprie azioni. La letteratura SEL evidenzia come le competenze di problem solving e decision making risultino particolarmente sensibili a interventi strutturati, sequenziali e orientati alla pratica, soprattutto quando ancorati a situazioni di vita quotidiana rilevanti per gli adolescenti (CASEL, 2020; Cipriani et al., 2022). In questa prospettiva, il miglioramento osservato nel responsible decision-making appare coerente con il focus specifico dell'intervento, che ha dedicato uno dei moduli alla riflessione dialettica sulle scelte, alla pianificazione delle situazioni critiche e all'analisi delle conseguenze comportamentali (BC PLEASE).

Al contrario, l'assenza di effetti significativi sulla self-awareness può essere interpretata alla luce di più fattori. Da un lato, la consapevolezza di sé implica processi riflessivi complessi e relativamente stabili in adolescenza, che richiedono tempi più lunghi, feedback ripetuti e opportunità di elaborazione personale per tradursi in cambiamenti misurabili. In questo senso, il percorso potrebbe aver svolto una funzione di attivazione iniziale della riflessione su di sé, senza produrre ancora effetti rilevabili a livello di self-report.

Questi risultati trovano un solido ancoraggio nella letteratura recente sulla DBT come intervento universale. La meta-analisi di Hasselle et al. (2025) evidenzia che i programmi DBT rivolti agli adolescenti producono miglioramenti significativi nella regolazione emotiva, nell'impulsività e nel funzionamento socio-relazionale soprattutto quando è prevista una pratica sistematica e ripetuta delle abilità, attraverso homework, esercizi quotidiani e monitoraggi individuali. Al contrario, studi come quello di Harvey et al. (2023) mostrano effetti più contenuti, e talvolta non significativi, quando la DBT viene implementata come intervento breve, a bassa intensità e senza un reale coinvolgimento degli studenti nelle attività di pratica al di fuori del setting d'aula. Il confronto tra queste due linee di evidenza suggerisce che l'efficacia della DBT come programma di promozione del SEL non dipende esclusivamente dalla solidità teorica del modello, ma in misura cruciale dalla frequenza, dalla continuità e dall'intensità dell'esercizio delle abilità apprese.

Anche le ipotesi relative all'adattamento psicosociale (H3) ricevono un sostegno parziale. I risultati indicano un incremento significativo dei comportamenti prosociali e una riduzione dell'iperattività, entrambi associati a effetti di piccola entità, mentre non emergono cambiamenti nei sintomi emotivi, nei problemi di condotta e nelle difficoltà con i pari.

Questo andamento è coerente con la letteratura sui programmi SEL e DBT-based, che mostra come gli interventi universali tendano a produrre anzitutto miglioramenti nelle dimensioni comportamentali e relazionali più osservabili, quali impulsività, iperattività e comportamenti di aiuto, mentre gli esiti sul versante internalizzante richiedono spesso interventi più intensivi, mirati o di maggiore durata (Mazza et al., 2016; Hasselle et al., 2025). In campioni non clinici, inoltre, livelli iniziali relativamente bassi di sintomatologia possono ridurre il margine di cambiamento osservabile, contribuendo alla stabilità dei punteggi nel tempo (Goodman, 1997; Vugteveen et al., 2020).

Per quanto riguarda l'engagement scolastico (H2), l'unica dimensione che mostra una variazione significativa è la dedication, mentre vigor e immersion rimangono sostanzialmente stabili. Dal punto di vista teorico, la dedication è la componente più strettamente legata alla motivazione intrinseca, al senso di significato e al valore attribuito all'esperienza scolastica (Schaufeli & Bakker, 2004; Kahu, 2013). È plausibile che un intervento focalizzato sulla comprensione delle emozioni, sulla gestione delle difficoltà e sull'acquisizione di strumenti pratici per affrontare situazioni stressanti possa incidere selettivamente su questa dimensione.

La letteratura sulla gamification e sul gameful design suggerisce che l'engagement risulta particolarmente sostenuto quando gli ambienti di apprendimento promuovono dinamiche cooperative e di interdipendenza positiva, piuttosto che una competizione prevalentemente individuale (Sailer et al., 2017; Morschheuser et al., 2019). In linea con la Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), la cooperazione tra pari favorisce il soddisfacimento del bisogno di relazione e appartenenza, sostenendo forme di motivazione più autonome, internalizzate e persistenti nel tempo.

I dati del presente studio offrono un supporto empirico a questa interpretazione, ma al contempo ne mettono in luce i limiti di implementazione. In particolare, la valutazione autoriferita della motivazione generata dal confronto con i progressi delle altre squadre mostra un livello medio-moderato di accordo ($M = 3.36$), con una quota consistente di studenti che si colloca nella categoria “né d'accordo né in disaccordo”. Questo pattern suggerisce che la dimensione cooperativa e sociale della piattaforma è stata percepita come potenzialmente utile da una parte degli studenti, ma non sufficientemente saliente o strutturata da attivare in modo diffuso e stabile i meccanismi motivazionali legati all'appartenenza e alla responsabilità condivisa.

Alla luce di questi risultati, la stabilità delle dimensioni di vigor e immersion nell'engagement scolastico potrebbe riflettere una attivazione solo parziale dei processi cooperativi, coerentemente con quanto osservato in letteratura: gli effetti motivazionali della gamification risultano più robusti quando la cooperazione è resa esplicita, significativa e integrata nelle routine di apprendimento, ad esempio attraverso missioni condivise, obiettivi di gruppo chiaramente definiti o momenti di riflessione collettiva sui progressi raggiunti (Sailer et al., 2017; Morschheuser et al., 2019).

Nel presente intervento, la cooperazione è stata principalmente veicolata attraverso indicatori di progresso collettivo e il confronto tra squadre, ma senza un'esplicita integrazione con compiti collaborativi strutturati o momenti di restituzione in presenza. È plausibile che tale configurazione abbia limitato il potenziale della dimensione sociale della gamification, rendendola per alcuni studenti poco rilevante o difficilmente collegabile all'esperienza scolastica quotidiana. Questi dati suggeriscono dunque la necessità, per implementazioni future, di rafforzare intenzionalmente le opportunità di collaborazione, sia nelle attività in aula sia nell'utilizzo della piattaforma digitale, affinché la cooperazione non rimanga un elemento accessorio, ma diventi un vero e proprio motore di engagement e interiorizzazione delle competenze socio-emotive.

L'ipotesi relativa all'accettabilità dello strumento digitale (H4) trova riscontro in una valutazione complessivamente positiva del programma e dell'app. Tuttavia, i dati comportamentali e autoriferiti restituiscono un quadro di engagement digitale moderato e disomogeneo, con una quota rilevante di studenti che non ha utilizzato l'app in modo continuativo. Questa discrepanza tra gradimento percepito e utilizzo effettivo è coerente con la letteratura sugli interventi digitali per la salute mentale in adolescenza, che identifica nell'aderenza e nella continuità d'uso uno dei principali fattori critici (Hollis et al., 2017; Torous et al., 2019). Dal punto di vista del design, il fatto che i quiz risultino i contenuti più apprezzati conferma che le componenti più interattive e sfidanti favoriscono

l'engagement e il consolidamento delle abilità (Hamari et al., 2016; Sailer & Homner, 2020).

Al tempo stesso, l'uso sporadico osservato suggerisce che la gamification, da sola, non è sufficiente a garantire una pratica costante. Gli elementi ludici funzionano come scaffolding motivazionale solo quando integrati in una cornice educativa chiara, con aspettative definite, supporto adulto e momenti di riflessione condivisa (Dichev & Dicheva, 2017; Mohamed et al., 2024). Inoltre, il fatto che la piattaforma fosse web-based, non installata come app nativa e priva di notifiche o promemoria, rappresenta un limite rilevante: la letteratura mostra come reminder e notifiche push siano cruciali per sostenere l'uso continuativo negli adolescenti (Hollis et al., 2017; Torous et al., 2019).

Nel complesso, lo studio mostra che è possibile implementare in contesto scolastico italiano un adattamento sintetico del DBT STEPS-A integrato con una piattaforma digitale gamificata, ottenendo una buona accettabilità e cambiamenti selettivi in alcune competenze socio-emotive, in specifici indicatori di adattamento psicosociale e nella dimensione motivazionale dell'engagement scolastico. Tuttavia, il disegno quasi-sperimentale a gruppo singolo, l'assenza di follow-up e i limiti di implementazione tecnologica impongono cautela nell'interpretazione dei risultati.

Il presente studio va quindi inteso come esplorativo e introduttivo, inserito all'interno di un programma più ampio che è ancora in fase di valutazione. Studi futuri dovrebbero prevedere disegni controllati, follow-up longitudinali, una maggiore integrazione tra attività in aula e uso dell'app, nonché un rafforzamento delle componenti cooperative e dei sistemi di supporto alla pratica quotidiana.

In sintesi, i risultati suggeriscono che l'integrazione tra DBT STEPS-A e strumenti digitali gamificati rappresenta una direzione promettente ma non automatica per la promozione delle competenze socio-emotive in adolescenza: il cambiamento richiede tempo, pratica ripetuta e una cornice educativa intenzionale che sostenga continuità, cooperazione e riflessività.

Capitolo 6

Studio 3

“Competenze socio-emotive dei docenti: il ruolo dell’efficacia collettiva.”

6.1 Introduzione

Negli ultimi decenni la ricerca educativa ha riconosciuto con crescente chiarezza che la qualità dell’insegnamento non dipende esclusivamente da conoscenze disciplinari o competenze didattiche, ma anche da un insieme articolato di abilità socio-emotive che consentono agli insegnanti di gestire in modo efficace le richieste emotive e relazionali della professione (Jennings & Greenberg, 2009; Jones, et al., 2013). In contesti scolastici sempre più complessi, caratterizzati da eterogeneità degli alunni, intensificazione del lavoro e aspettative sociali crescenti, tali competenze rappresentano una risorsa essenziale sia per il benessere degli insegnanti sia per gli esiti scolastici e psicosociali degli studenti (Cefai et al., 2018; OECD, 2021; Roeser et al., 2013).

Il Prosocial Classroom Model sostiene che le competenze socio-emotive, integrate con il benessere degli insegnanti, favoriscano relazioni di qualità con gli studenti, un clima di classe supportivo e pratiche didattiche sensibili ai bisogni emotivi e motivazionali degli allievi (Jennings & Greenberg, 2009). In questa prospettiva, la capacità degli insegnanti di riconoscere e regolare le emozioni, comprendere i vissuti degli altri e costruire relazioni cooperative è considerata un prerequisito per ambienti di apprendimento inclusivi e motivanti (Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2006; Grazzani et al., 2022).

In ambito psicologico, le competenze socio-emotive dei docenti vengono definite come un insieme di abilità intra- e interpersonali che permettono di percepire, comprendere e modulare le proprie emozioni, riconoscere gli

stati emotivi di studenti e colleghi e gestire adeguatamente le interazioni sociali nella scuola (Jennings, 2013; Scarlett, 2016; Savina, 2021). Rispetto alle concezioni generali di intelligenza emotiva, tali competenze assumono una declinazione specificamente professionale, poiché si sviluppano e si esprimono all'interno di contesti organizzativi regolati da ruoli, norme e routine proprie della vita scolastica (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004; Sutton et al., 2015; Taxer & Frenzel, 2018).

Il framework CASEL ha contribuito a sistematizzare le cinque dimensioni fondamentali del social and emotional learning, consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza sociale, abilità relazionali e decisione responsabile, proponendo un'estensione delle stesse anche agli insegnanti, considerati non solo promotori ma anche destinatari delle competenze SEL (CASEL, 2020; Schonert-Reichl, 2017). Nel contesto scolastico adulto, ciò implica intendere la consapevolezza di sé come riflessione sulle proprie pratiche didattiche, la gestione di sé come regolazione dello stress professionale, la consapevolezza sociale come comprensione empatica della diversità degli studenti e le abilità relazionali come competenze di cooperazione con colleghi e famiglie (Cefai et al., 2018; O'Connor et al., 2017).

Altri modelli focalizzati sugli insegnanti integrano componenti regolative, relazionali, meta-emotive e pedagogiche, evidenziando come la competenza emotiva sia strettamente intrecciata con la gestione della classe, la comunicazione didattica e la costruzione di un clima inclusivo (Pianta et al., 2012; Aldrup et al., 2020; Savina, 2021). Evidenze empiriche mostrano che insegnanti con elevata competenza socio-emotiva riportano una migliore gestione dei comportamenti problematici, relazioni più positive con gli studenti, maggiore senso di efficacia e livelli inferiori di stress percepito (Aldrup et al., 2018; Collie, et al., 2012; Herman, et al., 2018).

Sul piano metodologico, la misurazione delle competenze socio-emotive degli insegnanti ha registrato un forte sviluppo negli ultimi anni, con un crescente interesse per strumenti validati e specificamente progettati per il contesto educativo (Schonert-Reichl, 2017; Jennings, 2015). La modalità

più diffusa rimane quella dei questionari self-report, che consentono di rilevare percezioni, credenze e comportamenti legati alla gestione delle emozioni, alle relazioni in classe e alla regolazione socio-emotiva (Tom, 2012). In questo panorama si colloca la Teacher Social-Emotional Competence: Trait Rating Scale (SECTRS), recentemente validata nel contesto italiano da Grazzani e colleghi (2024). La scala valuta dimensioni fondamentali della competenza socio-emotiva dei docenti, con solide evidenze psicometriche, e si è dimostrata utile nell'esplorare le relazioni tra competenze emotive, benessere professionale e qualità delle pratiche educative.

Accanto ai self-report, negli ultimi anni sono cresciuti gli interessi verso misure più ecologicamente valide, come i *situational judgment test* (SJT), che presentano scenari di vita scolastica e richiedono ai docenti di indicare come reagirebbero. Questi strumenti, sebbene meno diffusi rispetto ai self-report, mirano a ridurre alcuni limiti dei questionari tradizionali, come il bias di desiderabilità sociale, e a catturare meglio le competenze applicate in situazioni complesse (Aldrup et al., 2020). Tuttavia, nel contesto italiano gli SJT sulle competenze socio-emotive dei docenti sono ancora relativamente poco diffusi rispetto a strumenti self-report validati come la SECTRS.

Infine, i processi di validazione internazionale e cross-culturale, come quello condotto per la SECTRS, hanno favorito l'integrazione delle competenze socio-emotive dei docenti con altre variabili chiave per il benessere a scuola, tra cui burnout, autoefficacia, efficacia collettiva ed engagement, permettendo anche analisi multilivello che considerano l'influenza del contesto classe e del clima scolastico (Collie et al., 2012; Zee & Koomen, 2016).

Burnout docente e risorse socio-emotive

Il burnout è una sindrome di esaurimento legata al lavoro, caratterizzata da stanchezza emotiva, cinismo e ridotta efficacia personale,

particolarmente rilevante nelle professioni di aiuto come l'insegnamento, dove le richieste relazionali ed emotive sono elevate (Maslach, et al., 2001). Secondo il modello JD-R, tale sindrome emerge quando le richieste lavorative croniche superano in modo persistente le risorse disponibili, innescando un processo di deterioramento energetico ed emotivo (Demerouti et al., 2001).

Nel lavoro quotidiano del docente, richieste quali la gestione di classi eterogenee, la presenza di comportamenti problematici, le pressioni burocratiche e valutative, così come l'esposizione continua a carichi emotivi, possono alimentare processi di logoramento e stress cumulativo. Questi fattori risultano particolarmente critici quando risorse lavorative essenziali, come il supporto tra pari, l'autonomia decisionale e le opportunità di sviluppo professionale, risultano insufficienti o incoerenti (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

All'interno di questo quadro, le competenze socio-emotive e le credenze di autoefficacia rappresentano risorse personali fondamentali. Esse sostengono la capacità del docente di fronteggiare le richieste emotive e relazionali proprie della professione, facilitando strategie di coping più adattive, una migliore regolazione delle emozioni negative e una lettura più costruttiva delle difficoltà (Chang, 2009). Le competenze socio-emotive, inoltre, contribuiscono a mantenere relazioni positive con gli studenti e con i colleghi, favorendo un clima professionale che può rafforzare ulteriormente le risorse lavorative disponibili (Collie et al., 2012).

Meta-analisi e studi basati su profili di funzionamento indicano che alti livelli di competenza socio-emotiva e di autoefficacia si associano a minore burnout, maggiore engagement e una più alta qualità delle interazioni didattiche. Questi profili di benessere professionale sono caratterizzati da energia, dedizione e resilienza anche in presenza di richieste elevate, suggerendo che le risorse personali possono svolgere un ruolo di compensazione cruciale nei processi di adattamento professionale (Schaufeli et al., 2002; Upadhyaya & Salmela-Aro, 2013).

Autoefficacia ed efficacia collettiva dei docenti

Secondo la teoria socio-cognitiva, l'autoefficacia rappresenta la credenza dell'individuo nella propria capacità di organizzare e mettere in atto le azioni necessarie per raggiungere obiettivi desiderati, basata su esperienze di padronanza, apprendimento vicario, persuasione sociale e stati fisiologici ed emotivi (Bandura, 1997). In ambito scolastico, una solida autoefficacia docente è associata a pratiche didattiche più intenzionali, maggiore perseveranza, migliori relazioni educative e minori livelli di stress (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

L'efficacia collettiva, concettualizzata da Bandura (2000) come convinzione condivisa circa la capacità del gruppo di raggiungere risultati desiderati, assume un ruolo cruciale nelle organizzazioni scolastiche. La ricerca ha mostrato che essa favorisce la coesione professionale, la coerenza pedagogica, la capacità di affrontare contesti sfidanti e, indirettamente, il rendimento degli studenti (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006). Anche le sintesi cumulative della ricerca educativa hanno evidenziato l'importanza dell'efficacia collettiva: nelle meta-analisi sui fattori che influenzano gli apprendimenti, essa emerge tra le variabili con maggiore impatto sugli esiti scolastici, sottolineando il ruolo delle aspettative condivise e delle pratiche collaborative del corpo docente (Hattie, 2018).

L'efficacia collettiva non coincide con la somma delle autoefficacie individuali, ma nasce da processi di interazione e collaborazione: scambio di pratiche, confronto riflessivo, feedback reciproco e forme di leadership distribuita (Zonoubi, et al., 2017). In tale prospettiva, essa costituisce un vero e proprio capitale psicologico condiviso, in grado di sostenere il benessere dei docenti, mitigare l'impatto delle richieste lavorative e ridurre il rischio di burnout (Caprara et al., 2003; Zee, et al., 2018).

Engagement dei docenti come esito positivo

L'engagement lavorativo è definito come uno stato psicologico positivo e duraturo, caratterizzato da vigore, dedizione e assorbimento nelle attività professionali (Schaufeli et al., 2002). Nell'ambito del modello JD-R⁴, esso rappresenta il polo motivazionale del funzionamento lavorativo e si sviluppa quando le risorse personali (come autoefficacia, regolazione emotiva e resilienza) e le risorse organizzative (come supporto sociale, autonomia, leadership di qualità e feedback) sono sufficienti a sostenere le richieste professionali (Bakker & Demerouti, 2017). In questo processo, le risorse non solo proteggono dal burnout ma generano un circolo virtuoso di motivazione, impegno e crescita.

Nel contesto scolastico, elevati livelli di engagement dei docenti sono stati associati a una maggiore disponibilità a sperimentare pratiche innovative, a una migliore qualità delle interazioni con gli studenti e a un incremento della capacità di adattarsi a cambiamenti organizzativi e pedagogici (Simbula, et al., 2011; Klassen et al., 2013). L'engagement favorisce anche un investimento emotivo più stabile nel lavoro, riducendo fenomeni come l'assenteismo psicologico, il disimpegno e le intenzioni di lasciare la professione, particolarmente rilevanti nei contesti di forte pressione lavorativa. Tra le risorse personali, autoefficacia ed efficacia collettiva emergono come predittori centrali dell'engagement. I docenti che credono nelle proprie capacità e in quelle del team affrontano le sfide con maggiore determinazione, mostrano maggiore perseveranza e attribuiscono un significato più profondo al proprio ruolo professionale (Skaalvik & Skaalvik, 2014). L'efficacia collettiva, in particolare, contribuisce a creare un clima scolastico orientato alla collaborazione e al miglioramento continuo, rafforzando il senso di appartenenza e sostenendo la motivazione intrinseca.

⁴ Il modello Job Demands-Resources (JD-R, Demerouti et al., 2001) descrive il funzionamento del benessere lavorativo come risultato dell'equilibrio tra le richieste lavorative (job demands), ovvero gli aspetti del lavoro che richiedono sforzo psicologico o fisico e possono condurre a stress e burnout, e le risorse lavorative (job resources), ossia gli aspetti del lavoro che facilitano il raggiungimento degli obiettivi, promuovono la crescita professionale e proteggono dagli effetti delle richieste.

Le competenze socio-emotive costituiscono un'ulteriore leva fondamentale per il mantenimento di alti livelli di engagement. Abilità come la consapevolezza emotiva, la regolazione delle tensioni, l'empatia e la gestione delle relazioni professionali consentono agli insegnanti di affrontare in modo più efficace le richieste emotivamente intense della professione, preservando energia, dedizione e senso di efficacia personale (Granziera & Perera, 2019). Tali competenze favoriscono inoltre un migliore clima emotivo in classe, che a sua volta alimenta un ciclo positivo tra benessere del docente, engagement e qualità dell'insegnamento. Nel complesso, l'engagement docente può essere considerato un indicatore chiave del benessere professionale e un elemento cruciale per la qualità dell'insegnamento, poiché riflette l'integrazione dinamica tra risorse personali, risorse del contesto e significato attribuito al lavoro educativo.

Verso un modello integrato

L'integrazione tra prospettiva socio-cognitiva e modello JD-R permette di delineare un quadro complessivo del funzionamento docente che pone le competenze socio-emotive al centro della catena di influenze che collega risorse individuali, processi collettivi e benessere professionale (Bakker & Demerouti, 2017; Zee & Koomen, 2016). Abilità di regolazione emotiva, consapevolezza sociale e gestione delle relazioni sostengono sia le credenze di autoefficacia sia la partecipazione costruttiva a pratiche collaborative come co-planning, osservazioni tra pari e comunità di pratica (Durlak et al., 2011; Roeser et al., 2013).

Attraverso tali pratiche, le risorse individuali si trasformano in norme di sostegno reciproco, fiducia interpersonale e responsabilità condivisa, contribuendo allo sviluppo dell'efficacia collettiva (Donohoo, 2017). Quest'ultima può agire come fattore protettivo rispetto alle richieste organizzative, contribuendo a mitigare il burnout e a sostenere l'engagement (Goddard et al., 2000; Caprara et al., 2003).

Al contrario, livelli elevati di burnout, in particolare l'esaurimento emotivo, possono ostacolare la partecipazione a pratiche collaborative, indebolendo nel tempo l'efficacia collettiva e limitando la possibilità di valorizzare le competenze socio-emotive (Skaalvik & Skaalvik, 2017). In questa prospettiva multilivello, i docenti sono considerati come inseriti in gruppi e scuole con proprietà emergenti – tra cui l'efficacia collettiva – che non sono riconducibili alle sole caratteristiche individuali, ma richiedono specifiche analisi dei processi organizzativi e relazionali (Zee et al., 2018; Donohoo, et al, 2018).

Il presente studio si colloca in questo quadro teorico e si propone di analizzare le relazioni tra competenze socio-emotive, autoefficacia, efficacia collettiva, burnout ed engagement in un campione di docenti. L'obiettivo è chiarire in che modo le risorse emotive e relazionali degli insegnanti si traducano, attraverso credenze condivise di efficacia, in esiti di benessere e qualità della pratica professionale (Collie et al., 2012; Zee & Koomen, 2016). La modellizzazione delle relazioni tra tali costrutti mira a offrire un quadro integrato e operativo per interventi rivolti a potenziare competenze socio-emotive e processi collettivi, al fine di promuovere scuole più resilienti e orientate al benessere (Bakker & Demerouti, 2017; Donohoo, 2017).

Obiettivi ed ipotesi

Il presente studio esplorativo si propone di indagare il benessere psicologico e professionale di un campione di docenti, con particolare attenzione al ruolo delle competenze socio-emotive (social and emotional learning, SEL) come potenziale risorsa protettiva.

In primo luogo, lo studio mira a descrivere i livelli di benessere percepito, burnout ed engagement dei docenti coinvolti. In secondo luogo, si intende valutare il livello delle competenze socio-emotive nel campione al fine di verificare come queste si distribuiscano nella popolazione e quale grado di maturità presentino. Parallelamente, lo studio si propone di esplorare le relazioni tra competenze SEL e variabili di natura personale — come

l'autoefficacia percepita — e di natura interpersonale o contestuale — come l'efficacia collettiva percepita nel contesto scolastico. Queste connessioni sono oggetto di indagine perché la letteratura suggerisce che le competenze socio-emotive degli insegnanti non influenzano solo la qualità dell'interazione con gli studenti, ma sono correlate al benessere dell'insegnante stesso e alla sua capacità di gestire lo stress e le richieste professionali (Ornaghi et al., 2023; Zhang, et al., 2023).

Infine, lo studio si propone di verificare se le competenze SEL, insieme a risorse personali e collettive, siano associate a un maggiore coinvolgimento lavorativo (engagement) e a un minor rischio di burnout, e di esaminare se l'engagement possa esercitare un effetto moderatore su queste relazioni, cioè se l'effetto protettivo delle competenze emotive e socio-emotive risulti più forte nei docenti che riportano alti livelli di engagement.

Sulla base di queste premesse, e alla luce dei dati empirici presenti nella letteratura, si formulano le seguenti ipotesi di ricerca.

H1. Si ipotizza che i docenti con competenze socio-emotive più elevate riportino livelli più bassi di burnout: infatti, studi recenti dimostrano una relazione negativa tra competenze emozionali/sociali e burnout, suggerendo che tali competenze agiscano come fattori protettivi riducendo lo stress professionale (Zhang et al., 2025).

H2. Si prevede che competenze SEL elevate siano associate a una maggiore autoefficacia percepita e a una maggiore percezione di efficacia collettiva: la padronanza delle competenze emotive e relazionali dovrebbe favorire un senso di competenza personale e fiducia nella propria capacità di affrontare le richieste professionali.

H3. si ipotizza che risorse personali (autoefficacia percepita) e collettive (efficacia collettiva percepita) siano positive predittori di engagement lavorativo e, al contempo, negativamente correlate con il burnout: insegnanti che si percepiscono efficaci, a livello individuale e di gruppo, dovrebbero sperimentare maggiore motivazione e impegno e minore esaurimento emotivo.

H4. Sii ipotizza che l'engagement lavorativo moderi la relazione tra competenze SEL (e risorse personali/collettive) e burnout, in modo tale che l'associazione negativa tra competenze socio-emotive e burnout sia più marcata nei docenti con alto engagement rispetto a quelli con basso engagement.

In sintesi, lo studio intende contribuire a colmare una lacuna nella letteratura: sebbene vi sia una crescente attenzione sul benessere dei docenti e sull'importanza delle competenze socio-emotive (Mura et al., 2024; Ornaghi et al., 2023), sono pochi gli studi che considerano in modo integrato competenze SEL, risorse personali e collettive, engagement e burnout all'interno di un campione docente. Pertanto, una comprensione più sistematica di queste relazioni può offrire spunti utili sia per la ricerca sia per l'intervento formativo e preventivo in ambito scolastico e in ottica di formazione docenti.

6.2 Metodo

6.2.1 Partecipanti

Il campione complessivo era costituito da 160 docenti di istituti scolastici della regione Campania. Per quanto riguarda la distribuzione anagrafica, l'età dei partecipanti copriva un ampio arco di fasce, con una concentrazione prevalente nella fascia centrale della carriera. In particolare, il 5,7% dei rispondenti aveva un'età compresa tra i 21 e i 30 anni, mentre il 15,3% si collocava nella fascia 31–40 anni. La quota più consistente dei docenti, pari al 38,2%, rientrava nella fascia 41–50 anni, seguita dal 28,7% appartenente alla fascia 51–60 anni. Infine, il 12,1% dei partecipanti aveva più di 60 anni. Questa distribuzione suggerisce una predominanza di insegnanti con un profilo professionale consolidato e una presenza più ridotta di docenti molto giovani. Il 75,0% del campione si identifica nel genere femminile, mentre il

24,3% in quello maschile e lo 0,7% ha selezionato l'opzione "Altro". Dodici partecipanti (7,5%) non hanno fornito il dato relativo al genere.

Rispetto alla disciplina di insegnamento, il 25,2% insegnava materie dell'area letteraria-umanistica, mentre il 16,8% era docente di discipline scientifico-matematiche. Un ulteriore 9,2% insegnava lingue straniere e il 10,9% ricopriva insegnamenti dell'area tecnica. L'area artistica era rappresentata dallo 0,8% del campione, mentre il 4,2% insegnava attività motoria e il 5,9% disciplina musicale. Una quota rilevante, pari al 20,2%, era costituita da docenti di sostegno. Infine, il 6,7% ha indicato l'opzione "Altro", comprendente discipline non riconducibili alle categorie proposte. Il dato conferma un campione eterogeneo per ambito disciplinare, con un bilanciamento tra aree umanistiche, tecnico-scientifiche e ruoli di supporto educativo.

Il numero di anni di insegnamento, indicativo dell'esperienza professionale, è stato riportato da 119 docenti. Tra questi, il 37,0% dichiarava meno di 10 anni di esperienza, mentre una quota molto simile, pari al 37,8%, riportava un'anzianità di servizio compresa tra 11 e 20 anni. Il 15,1% aveva tra 21 e 30 anni di esperienza e il 10,1% dichiarava oltre 31 anni di carriera. Nel complesso, il campione presenta quindi una distribuzione pressoché equilibrata tra docenti con esperienza più recente e docenti di lunga carriera, sebbene con una prevalenza di partecipanti che insegnano da più di un decennio.

Nel complesso, il campione risulta ampio, eterogeneo e rappresentativo di diverse fasce d'età, generi, discipline e livelli di esperienza professionale.

6.2.2 Strumenti

Competenze socio emotive

Lo sviluppo delle competenze socio-emotive dei docenti è stato rilevato mediante il *Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* – SECTRS-14 (Grazzani et al., 2024), uno strumento recentemente validato in

Italia, Lettonia e Portogallo per la valutazione delle competenze socio-emotive degli insegnanti nella loro pratica professionale. Il questionario si compone di 14 item valutati attraverso una scala Likert a 6 punti. La struttura interna riflette quattro aree funzionali rilevanti per il lavoro educativo: la relazione docente-studente, la regolazione delle emozioni, la consapevolezza sociale e le relazioni interpersonali. Le prime indagano la capacità dell'insegnante di instaurare legami educativi positivi, supportivi e caratterizzati da fiducia reciproca, mentre la seconda dimensione riguarda l'abilità di riconoscere, modulare e gestire le proprie emozioni in contesti scolastici complessi e potenzialmente stressanti. La consapevolezza sociale misura la sensibilità verso le prospettive altrui, la comprensione empatica e la capacità di cogliere le dinamiche relazionali all'interno della classe, mentre l'area delle relazioni interpersonali si focalizza sulle competenze comunicative, collaborative e prosociali che supportano l'interazione tra colleghi, studenti e famiglie. Esempi di item: «Mantengo la calma quando affronto un comportamento scorretto degli studenti.»; «So gestire le mie emozioni e i miei sentimenti in modo sano.»

La validazione interculturale riportata dagli autori ne supporta inoltre l'utilizzo in contesti educativi eterogenei, evidenziando la capacità dello strumento di cogliere aspetti centrali delle competenze socio-emotive del personale docente indipendentemente dal sistema scolastico di appartenenza. L'impiego del SECTRS-14 nel presente studio consente pertanto una valutazione attendibile e teoricamente fondata delle risorse socio-emotive dei docenti, dimensione riconosciuta come cruciale nella letteratura contemporanea per la promozione del benessere scolastico, della gestione efficace della classe e della qualità dei processi educativi. La scala ha mostrato buone proprietà psicometriche con un'affidabilità complessiva adeguata ($\alpha = .85$), confermando la coerenza interna dei punteggi e la robustezza della struttura fattoriale.

Burnout

Il livello di burnout percepito dai docenti è stato valutato attraverso il Copenhagen Burnout Inventory (CBI), uno degli strumenti più diffusi e

teoricamente fondati per la misurazione del burnout nei contesti lavorativi. La versione utilizzata nel presente studio fa riferimento all'adattamento e alla validazione italiana condotta da Fiorilli et al. (2015), che ne ha confermato la solidità psicometrica nel campione degli insegnanti italiani. Il questionario è composto da 19 item con Scala likert a 5 punti (Mai, Sempre) e consente di articolare il costrutto del burnout in tre dimensioni distinte ma strettamente correlate: il personal burnout, il work-related burnout e lo student-related burnout. La prima dimensione rileva il livello generale di esaurimento fisico ed emotivo dell'individuo, indipendentemente dal contesto lavorativo specifico. La seconda si concentra sulle componenti di stanchezza, frustrazione e affaticamento direttamente attribuibili alle condizioni professionali e alle richieste del lavoro docente. La terza valuta il grado di stress, logoramento e fatica emotiva associato in modo specifico alla relazione con gli studenti, una dimensione particolarmente rilevante nel contesto educativo, dove il rapporto interpersonale rappresenta un elemento centrale della professione. Esempi di item: «Quanto spesso si sente stanco?», «Lavorare con gli studenti esaurisce le sue energie?».

Il CBI si caratterizza per un'impostazione concettuale che supera la tradizionale prospettiva del burnout come sindrome unitaria, ponendo l'accento su fonti differenziate di esaurimento e offrendo così una lettura più fine e aderente alle specificità del lavoro docente. Nella validazione italiana, lo strumento ha mostrato eccellenti proprietà psicometriche, con coefficienti di affidabilità elevati nelle tre dimensioni e una struttura fattoriale stabile. Nel presente studio il CBI ha evidenziato una consistenza interna molto alta ($\alpha = .94$), confermando l'adeguatezza dello strumento per la valutazione del rischio di burnout nella popolazione considerata. L'interpretazione dei punteggi, coerente con le soglie individuate nella letteratura italiana, consente di distinguere diversi livelli di rischio e di ottenere un quadro chiaro del grado di vulnerabilità dei docenti rispetto alla sindrome da esaurimento emotivo e professionale, contribuendo a una

comprensione più approfondita delle dinamiche di stress nel contesto scolastico.

Efficacia personale

L'autoefficacia percepita dei docenti è stata misurata mediante il *Teacher Self-Efficacy Questionnaire*, nella versione validata per il contesto italiano da Marcionetti e Castelli (2022). Lo strumento è concepito per valutare in modo articolato la percezione che gli insegnanti hanno delle proprie capacità professionali e della loro efficacia nel fronteggiare le molteplici richieste della vita scolastica. Il questionario si compone di 10 item su scala Likert a 4 punti (da Per niente vero a Totalmente vero) che esplorano quattro aree centrali del funzionamento professionale: il senso di realizzazione professionale, che riflette la percezione di successo e competenza nel proprio ruolo; lo sviluppo delle competenze nel lavoro, relativo alla capacità di aggiornarsi, migliorare e padroneggiare nuove strategie didattiche; l'interazione sociale con studenti, genitori e colleghi, che riguarda la gestione delle relazioni scolastiche e la capacità di mantenere rapporti collaborativi ed efficaci; e infine la gestione dello stress lavorativo, una dimensione legata alla capacità di far fronte alle pressioni e alle richieste emotive della professione docente. Esempi di item: «Sono convinto di essere in grado di insegnare con successo tutti i contenuti rilevanti anche agli allievi più difficili.», «Ho fiducia nella mia capacità di saper rispondere ai bisogni dei miei allievi anche se ho avuto una brutta giornata».

Il modello teorico alla base dello strumento si fonda sul costrutto di autoefficacia proposto da Bandura, secondo il quale la percezione delle proprie capacità influenza in modo sostanziale il modo in cui gli individui affrontano compiti professionali, difficoltà e situazioni emotivamente impegnative. La validazione italiana dello strumento ha confermato una struttura fattoriale stabile e un buon livello di affidabilità, evidenziando come la percezione di autoefficacia rappresenti una risorsa personale fondamentale per il benessere degli insegnanti e per il loro adattamento

professionale. Nel presente studio il questionario ha mostrato una buona consistenza interna ($\alpha = .83$), confermando l'adeguatezza della scala per la rilevazione dell'autoefficacia nel campione considerato. L'impiego di questa misura consente di approfondire il ruolo delle convinzioni personali nella gestione del lavoro scolastico e di analizzare in che modo tali percezioni possano costituire un fattore protettivo nei confronti di stress e burnout nel personale docente.

Efficacia collettiva

La collective self-efficacy è stata valutata attraverso la scala sviluppata da Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Steca (2003), utilizzata nel contesto educativo per misurare le convinzioni condivise dal corpo docente riguardo alla capacità dell'istituzione scolastica di affrontare in modo efficace i compiti professionali più complessi. Lo strumento, composto da 9 item su scala Likert a 7 punti, si fonda sul presupposto che le percezioni di efficacia non siano esclusivamente un attributo individuale, ma possano emergere anche come prodotto di un sistema di credenze condivise all'interno del gruppo di lavoro, influenzando profondamente il funzionamento delle organizzazioni scolastiche. Nello specifico, gli item indagano il grado in cui gli insegnanti ritengono che la propria scuola sia in grado di gestire con successo le sfide più rilevanti del contesto educativo, quali la prevenzione dell'abbandono scolastico, la collaborazione con gli enti territoriali, la gestione delle situazioni critiche e la promozione delle finalità legate all'autonomia scolastica. Esempi di item: «La nostra scuola è capace di esercitare un'importante azione di promozione e di sviluppo anche sul territorio», «La nostra scuola è in grado di realizzare interventi incisivi per prevenire l'abbandono scolastico.»

La scala presenta una struttura monodimensionale, che riflette un unico costrutto sottostante di efficacia collettiva, concettualizzato come la fiducia condivisa nella competenza del gruppo nel raggiungere obiettivi comuni e nel fronteggiare le difficoltà operative tipiche del lavoro scolastico. Tale

costruito si colloca nel solco teorico delle teorie socio-cognitive di Bandura, secondo le quali le credenze collettive di efficacia influenzano motivazione, impegno e qualità del clima organizzativo. Nel presente studio lo strumento ha mostrato un'eccellente consistenza interna ($\alpha = .96$), a conferma dell'affidabilità della scala nel misurare le percezioni collettive di efficacia nel contesto considerato. L'inclusione di questa misura consente di esaminare il ruolo delle risorse interpersonali e organizzative nel benessere dei docenti, contribuendo alla comprensione delle dinamiche che sostengono l'adattamento professionale e la resilienza del gruppo di lavoro nelle scuole.

Teachers Engagement

Il coinvolgimento professionale dei docenti è stato valutato mediante l'Engaged Teachers Scale (ETS), sviluppata da Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) e concepita per misurare il grado di engagement degli insegnanti nella propria attività lavorativa. Lo strumento si compone di 16 item su scala Likert a 5 punti ed è strutturato in quattro dimensioni principali, che consentono di cogliere in modo articolato le diverse manifestazioni del coinvolgimento professionale. La prima dimensione, il coinvolgimento cognitivo, riguarda l'attenzione, l'assorbimento e la concentrazione dedicati al lavoro didattico, evidenziando quanto i docenti siano mentalmente presenti e impegnati nello svolgimento delle proprie attività. La seconda dimensione, il coinvolgimento emotivo, valuta l'entusiasmo, la passione e la motivazione intrinseca per l'insegnamento, aspetti centrali per il mantenimento di alti livelli di energia e soddisfazione professionale. La terza dimensione, il coinvolgimento sociale con gli studenti, riflette la qualità e la significatività delle relazioni instaurate con gli alunni, mentre la quarta dimensione, il coinvolgimento sociale con i colleghi, indaga la capacità di interazione, collaborazione e supporto reciproco tra membri del corpo docente, elementi fondamentali per la costruzione di un clima professionale positivo. Esempi di item: «Sono entusiasta riguardo l'insegnamento»; «Mentre insegno, mi sento felice».

L'ETS si fonda su un modello teorico che considera l'engagement come un costrutto multidimensionale, comprendente aspetti cognitivi, emotivi e relazionali, coerente con la letteratura contemporanea sul benessere professionale e la motivazione degli insegnanti. Nel presente studio lo strumento ha mostrato un'elevata consistenza interna ($\alpha = .93$), confermando la sua affidabilità nella rilevazione del coinvolgimento professionale nel campione considerato. L'utilizzo della ETS consente non solo di valutare il grado di impegno degli insegnanti, ma anche di analizzare come differenti aspetti dell'engagement possano interagire con risorse personali, competenze socio-emotive e indicatori di benessere, quali il burnout, offrendo una prospettiva integrata e empiricamente fondata sul funzionamento professionale dei docenti.

6.2.3 Procedura

La rilevazione dei dati è stata condotta nel mese di maggio 2025, in coincidenza con la fase conclusiva dell'anno scolastico, un periodo generalmente caratterizzato da un elevato carico di lavoro e da un incremento percepito dei livelli di stress organizzativo. La procedura di coinvolgimento dei partecipanti è stata avviata attraverso una comunicazione istituzionale rivolta ai dirigenti scolastici degli istituti selezionati, ai quali è stata presentata la finalità della ricerca e il protocollo previsto. A seguito dell'approvazione da parte dei dirigenti, l'iniziativa è stata diffusa all'intero corpo docente tramite informativa scolastica, invitando gli insegnanti a partecipare volontariamente alla compilazione del questionario.

La somministrazione è avvenuta integralmente a distanza, attraverso la piattaforma online *Qualtrics*, al fine di garantire flessibilità, accessibilità e la possibilità di fruire della compilazione in autonomia, senza supervisione diretta dei ricercatori o del personale scolastico. La partecipazione si è svolta in modalità asincrona: ciascun docente ha potuto accedere al questionario

mediante un link dedicato e completarlo nei tempi e nel luogo ritenuti più adeguati. La durata media della compilazione è stata di circa 25 minuti.

Prima di accedere agli item del questionario, i partecipanti hanno visionato e approvato un modulo informativo contenente tutte le indicazioni relative agli obiettivi dello studio, alla natura volontaria della partecipazione, ai diritti dei partecipanti e alle modalità di trattamento dei dati personali. È stato chiarito che la partecipazione poteva essere interrotta in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza e che non erano previste ricompense né vantaggi specifici derivanti dalla compilazione. Il modulo includeva inoltre l'informativa privacy conforme al Regolamento Europeo per la Protezione dei Dati (GDPR 2016/679) e alla normativa nazionale di recepimento, specificando che i dati raccolti sarebbero stati trattati unicamente per finalità di ricerca scientifica e in forma completamente anonima. Non veniva richiesto alcun dato identificativo né informazioni che potessero rendere possibile la re-identificazione indiretta dei partecipanti; di conseguenza, le risposte non erano in alcun modo riconducibili al singolo docente.

L'intera procedura ha rispettato i principi etici della ricerca in ambito psicologico, in linea con il Codice Etico dell'Associazione Italiana di Psicologia e con gli standard internazionali per la conduzione di studi con partecipanti adulti. L'anonimato e la riservatezza sono stati garantiti per tutta la durata della ricerca e nella successiva fase di gestione e analisi dei dati, assicurando piena tutela dei partecipanti e un contesto metodologicamente rigoroso per la raccolta delle informazioni.

6.3 Piano di analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta seguendo un approccio integrato volto sia a descrivere le caratteristiche del campione sia a testare le ipotesi di ricerca relative al modello concettuale proposto. In una prima fase, le analisi descrittive sono state effettuate utilizzando il software SPSS, con l'obiettivo di esplorare la distribuzione dei punteggi ottenuti per ciascuno degli

strumenti utilizzati e di fornire un quadro generale del campione. In particolare, sono state calcolate frequenze, percentuali, medie e deviazioni standard per le principali variabili demografiche, professionali e psicologiche. Sono stati inoltre condotti confronti tra gruppi, al fine di verificare eventuali differenze significative in relazione a variabili categoriali come età, genere, disciplina insegnata e anzianità di servizio. Infine, sono state calcolate correlazioni bivariate tra le principali variabili psicologiche di interesse, al fine di esplorare le relazioni preliminari tra competenze socio-emotive, autoefficacia, efficacia collettiva, engagement e burnout.

In una seconda fase, per testare il modello teorico che ipotizza il ruolo protettivo delle competenze socio-emotive e dell'autoefficacia nei confronti del burnout, nonché la funzione mediatrice dell'engagement e dell'efficacia collettiva, sono state condotte analisi di path analysis mediante il software JASP. Questo approccio consente di stimare contemporaneamente relazioni dirette e indirette tra più variabili e di valutare la bontà di adattamento del modello ai dati osservati. In particolare, sono stati specificati modelli di regressione multipla nei quali il burnout è stato considerato come outcome finale, le competenze socio-emotive e l'autoefficacia come predittori principali, e l'engagement e l'efficacia collettiva come variabili potenzialmente mediatrici. La path analysis ha permesso di quantificare sia gli effetti diretti dei predittori sul burnout sia gli effetti indiretti mediati dalle risorse personali e collettive, fornendo una visione integrata delle dinamiche che possono promuovere il benessere e la resilienza professionale dei docenti. Tutte le analisi sono state condotte con un livello di significatività $\alpha = .05$ e, laddove appropriato, sono stati considerati indici di bontà di adattamento del modello conformi agli standard della letteratura per garantire robustezza e validità dei risultati.

6.4 Risultati

Le analisi descrittive e di correlazione hanno evidenziato alcune differenze significative in funzione del genere nelle dimensioni considerate. I risultati vengono presentati nella tabella 16.

Tabella 16. Medie, deviazioni standard e risultati del test t per campioni indipendenti relativi alle variabili di competenze socio-emotive (SEL), burnout, autoefficacia percepita degli insegnanti (Teacher Self-Efficacy), coinvolgimento (Teacher Engagement) ed efficacia collettiva (Collective Efficacy), con raggruppamento per genere (maschile e femminile).

Variabile	Maschi	Femmine	t	d (Cohen)
	M (DS)	M (DS)		
SECTRS – Relazione docente–studente	4.53 (.58)	4.77 (.61)	-2.0*	-0.14
SECTRS – Regolazione delle emozioni	4.63 (.67)	4.62 (.77)	.02	0.08
SECTRS – Consapevolezza sociale	4.99 (.51)	5.11 (.65)	-.97	0.27
SECTRS – Relazioni interpersonali	4.41 (.78)	4.72 (.68)	-2.16*	0.07
SECTRS – Totale	4.62 (.46)	4.80 (.54)	-1.69	-0.41
CBI – Personal Burnout	44.57 (22.04)	47.45 (21.05)	-.67	0.07
CBI – Work-related Burnout	41.02 (23.04)	39.44 (18.26)	.40	-0.09
CBI – Student-related Burnout	31.94 (23.38)	26.81 (19.69)	1.24	0.03
CBI – Totale	39.27 (21.84)	37.99 (18.09)	.33	-0.12
Teacher Self-Efficacy	2.99 (.40)	3.15 (.38)	-2.03*	-0.02
ETS – Coinvolgimento cognitivo	4.29 (.70)	4.24 (.68)	.32	0.13
ETS – Coinvolgimento emotivo	4.03 (.96)	4.10 (.85)	-.40	-0.14
ETS – Coinvolgimento sociale con studenti	4.07 (.67)	4.05 (.69)	.14	0.08

Variabile	Maschi	Femmine	t	d (Cohen)
	M (DS)	M (DS)		
ETS – Coinvolgimento sociale con colleghi	3.79 (.74)	3.87 (.71)	-.52	0.27
ETS – Engagement Teacher Scale TOT	4.04 (.60)	4.06 (.63)	-.09	0.07
Efficacia collettiva docenti	5.31 (1.24)	5.14 (1.42)	.56	-0.41

*p < 0.05; **p < 0.01; ***p ≤ 0.001

Per esaminare le differenze rispetto al genere (maschile/femminile), sono stati condotti test t per campioni indipendenti, assumendo varianze omogenee sulla base del test di Levene non significativo ($p > .05$) per tutte le variabili. I risultati, riportati nella Tabella 15, rivelano differenze statisticamente significative, sebbene di piccola entità, limitatamente a tre indicatori, con valori medi sistematicamente più elevati nel gruppo femminile. In particolare, le insegnanti riportano livelli significativamente superiori nella sottoscale SECTRS **Relazione docente-studente** ($M = 4,77$, $DS = 0,61$ vs. $M = 4,53$, $DS = 0,58$), $t(131) = -2,00$, $p = .048$, $d = -0,14$, **e Relazioni interpersonali** ($M = 4,72$, $DS = 0,68$ vs. $M = 4,41$, $DS = 0,78$), $t(131) = -2,16$, $p = .033$, $d = 0,07$. Analoga differenza significativa emerge per **l'autoefficacia** docente (Teacher Self-Efficacy), con $M = 3,15$ ($DS = 0,38$) nelle donne contro $M = 2,99$ ($DS = 0,40$) negli uomini, $t(127) = -2,03$, $p = .044$, $d = -0,02$. Il punteggio totale SECTRS mostra una differenza tendenziale a favore delle donne ($M = 4,80$, $DS = 0,54$ vs. $M = 4,62$, $DS = 0,46$), $t(131) = -1,69$, $p = .094$, $d = -0,41$.

Per tutte le altre variabili – incluse le sottoscale SECTRS Regolazione delle emozioni e Consapevolezza sociale, le dimensioni del Copenhagen Burnout Inventory (Personal, Work-related, Student-related e Totale), le componenti dell'Engagement Teacher Scale (cognitivo, emotivo, sociale con studenti e colleghi, e Totale) nonché l'Efficacia Collettiva dei docenti – non

si osservano differenze significative (t da -0,97 a 1,24, tutti $p > .20$), con dimensioni d'effetto trascurabili ($|d| \leq 0,27$).

Per completare le analisi preliminari di genere, sono state condotte analisi della varianza a una via (ANOVA) per verificare l'eventuale presenza di differenze sistematiche nei costrutti indagati in funzione dell'anzianità di servizio, categorizzata in quattro gruppi: meno di 10 anni ($n = 40$), 11-20 anni ($n = 40$), 21-30 anni ($n = 18$) e 31 anni o più ($n = 11$). Tali analisi hanno esaminato gli effetti principali dell'anzianità sulle variabili dipendenti, assumendo omogeneità delle varianze verificata mediante test di Levene ($p > .05$ per tutte le variabili) e normalità approssimata dei residui. Nei casi di significatività dell'effetto F, sono stati condotti confronti post-hoc di Tukey HSD per identificare le coppie di gruppi differenziate. I risultati di queste analisi, riassunti nella Tabella 17, saranno presentati nella sezione successiva.

Tabella 17. Risultati del test varianza a una via (ANOVA) relativi alle variabili di competenze socio-emotive (SEL), burnout, autoefficacia percepita degli insegnanti (Teacher Self-Efficacy), coinvolgimento (Teacher Engagement) ed efficacia collettiva (Collective Efficacy), in relazione agli anni di insegnamento.

	F	η^2p	Post-hoc (Tukey HSD)
SECTRS_Relazione docente-studente	2.18	.06	-
SECTRS_Regolazione delle emozioni	1.16	.03	-
SECTRS_Consapevolezza sociale	0.41	.01	-
SECTRS_Relazioni Interpersonali	0.82	.02	-
SECTRS_Totale	1.53	.04	-
CBI Personal Burnout	0.09	.002	-
CBI Work-related Burnout	0.76	.022	-
CBI Student-related Burnout	0.85	.024	-
CBI Totale	0.55	.015	-
Teacher Self-Efficacy	3.17*	.083	11-20 vs 21-30 anni ($p=.031$)
ETS Coinvolgimento cognitivo	0.96	.029	-

ETS Coinvolgimento emotivo	1.57	.045	-
ETS Coinvolgimento sociale studenti	2.27	.064	-
ETS Coinvolgimento sociale colleghi	2.59	.071	21-30 vs 11-20 anni (p=.046)
ETS Totale	2.17	.061	-
Efficacia collettiva	2.77*	.073	≥31 vs <10 anni (p=.042) ≥31 vs 11-20 anni (p=.035)

*p < 0.05; *p < 0.01; ***p ≤ 0.001

Note. η^2p = eta quadrato parziale (dimensione dell'effetto). In grassetto i risultati significativi (p < .05). df per Levene = 3, 99-105.

L'analisi della varianza a una via è stata condotta sulle quattro dimensioni della scala SECTRS considerando i gruppi di docenti distinti per anni di insegnamento. Per la dimensione Relazione docente–studente, l'ANOVA restituisce un valore di $F = 2.18$ con un eta quadrato parziale (η^2p) = .06; il confronto post-hoc di Tukey non evidenzia differenze tra i gruppi (–). Per la dimensione Regolazione delle emozioni, il valore di $F = 1.16$ e l' $\eta^2p = .03$; anche per questa variabile i confronti post-hoc di Tukey non rilevano differenze (–). Per la dimensione Consapevolezza sociale, l'analisi mostra un valore di $F = 0.41$ e un $\eta^2p = .01$, senza differenze significative ai post-hoc (–). Per la dimensione Relazioni interpersonali, l'ANOVA riporta $F = 0.82$ con un $\eta^2p = .02$; anche in questo caso i confronti post-hoc di Tukey non segnalano differenze tra i gruppi (–).

Le analisi non rivelano effetti significativi dell'anzianità degli anni di insegnamento sul burnout nelle sue diverse dimensioni (Personal Burnout: $F(3,105) = 0,09$, $p = .968$; Work-related: $F(3,105) = 0,76$, $p = .520$; Student-related: $F(3,105) = 0,85$, $p = .468$; Totale CBI: $F(3,105) = 0,55$, $p = .653$), con le medie che mostrano una lieve tendenza non significativa all'aumento con l'anzianità (es. Personal Burnout: M da 47,60 <10 anni a 50,38 ≥31 anni). Effetti significativi emergono per l'autoefficacia docente, $F(3,105) = 3,17$, $p = .028$, $\eta^2p = .08$. I confronti post-hoc indicano che gli insegnanti con 11-20 anni di servizio presentano autoefficacia significativamente

inferiore rispetto a quelli con 21-30 anni ($\Delta M = -0,30$, $p = .031$, IC 95% [-.58, -.02]).

Un ulteriore effetto significativo si osserva per l'efficacia collettiva, $F(3,105) = 2,77$, $p = .045$, $\eta^2 p = .07$. I post-hoc rivelano che gli insegnanti con ≥ 31 anni di servizio percepiscono un'elevata efficacia collettiva significativamente superiore rispetto a quelli con meno di 10 anni ($\Delta M = 1,21$, $p = .042$, IC 95% [.03, 2,40]) e 11-20 anni ($\Delta M = 1,25$, $p = .035$, IC 95% [.06, 2,43]).

Per le componenti dell'engagement (ETS), si osservano effetti tendenziali ma non significativi (Coinvolgimento sociale con colleghi: $F(3,101) = 2,59$, $p = .057$; Coinvolgimento sociale con studenti: $F(3,99) = 2,27$, $p = .086$; ETS Totale: $F(3,100) = 2,17$, $p = .096$), con i post-hoc che indicano una differenza significativa tra 21-30 anni e 11-20 anni sul coinvolgimento sociale con colleghi ($\Delta M = 0,54$, $p = .046$, IC 95% [.01, 1,08]).

Sono state successivamente calcolate le correlazioni lineari di Pearson a due code tra tutte le variabili continue considerate nello Studio 3 (SECTRS e sue sottoscale, CBI e sue sottoscale, Teacher Self-Efficacy, ETS e sue sottoscale, Efficacia collettiva), al fine di esplorare la struttura delle associazioni bivariate tra i costrutti indagati e di identificare pattern di covariazione sistematici utili alla successiva modellizzazione strutturale (tab.18).

Tabella 18. Correlazione tra le variabili SEL, Burnout, Teacher Self-Efficacy, Collective Efficacy, Teacher Engagement.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. SECTRS F1 Relazione docente-studente	—											
2. SECTRS F2 Regolazione emozioni	.56***	—										
3. SECTRS F3 Consapevolezza sociale	.66***	.55***	—									
4. SECTRS F4 Relazioni interpersonali	.47***	.34***	.39***	—								
5. SECTRS Totale	.89***	.77***	.80***	.68***	—							
6. CBI Personal Burnout	-.10	-.23**	-.12	-.25**	-.21*	—						
7. CBI Work-related Burnout	-.22**	-.24**	-.25**	-.27***	-.28***	.83***	—					
8. CBI Student-related Burnout	-.31***	-.30***	-.19*	-.25**	-.37***	.70***	.83***	—				
9. CBI Totale	-.22**	-.28***	-.20*	-.28***	-.31***	.91***	.96***	.91***	—			
10. Teacher Self-Efficacy	.56***	.46***	.45***	.34***	.58***	-.29***	-.44***	-.49***	-.44***	—		
11. ETS Coinvolgimento cognitivo	.53***	.34***	.49***	.28**	.53***	-.30***	-.39***	-.47***	-.42***	.54***	—	
12. Efficacia collettiva	.16	.03	.01	.18	.14	-.28**	-.41***	-.40***	-.40***	.27**	.18*	—

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p \leq 0.001$

La matrice delle correlazioni di Pearson (Tabella 17) delinea una struttura associativa rigorosamente coerente con il quadro teorico dello Studio 3, caratterizzata da relazioni interne robuste all'interno dei costrutti e pattern discriminanti tra domini positivi e negativi del funzionamento professionale docente.

Le competenze socio-emotive (SECTRS), nella loro struttura multidimensionale, mostrano coerenza interna elevata (r da $.34^{***}$ a $.89^{***}$), con la dimensione Relazione docente-studente che satura massimamente il costrutto composito ($r = .89^{***}$). La Consapevolezza sociale correla fortemente con la Relazione docente-studente ($r = .66^{***}$) e la Regolazione delle emozioni ($r = .55^{***}$), mentre le Relazioni interpersonali evidenziano una saturazione più specifica ($r = .68^{***}$), suggerendo un ruolo complementare, ma distinto nel profilo professionale.

Tali competenze si associano positivamente e con forza moderata-alta all'autoefficacia docente (r da $.34^{***}$ a $.58^{***}$), con la relazione più marcata per il punteggio totale SECTRS ($r = .58^{***}$), coerentemente con la prospettiva socio-cognitiva di Bandura (1997). L'efficacia collettiva mostra invece associazioni più selettive e deboli (r da $.01$ a $.27^{**}$), con le Relazioni interpersonali come unico indicatore significativo ($r = .18^*$), evidenziando il ruolo relazionale nel facilitare processi gruppali condivisi.

Rispetto al burnout, tutte le dimensioni delle competenze socio-emotive correlano negativamente (r da $-.10$ a $-.37^{***}$), con l'associazione più pronunciata tra SECTRS totale e Student-related Burnout ($r = -.37^{***}$). L'autoefficacia replica questo pattern protettivo (r da $-.29^{***}$ a $-.49^{***}$), mentre il Coinvolgimento cognitivo (ETS) mostra correlazioni positive robuste con le competenze socio-emotive (r da $.28^{**}$ a $.53^{***}$) e negative con il burnout (r da $-.30^{***}$ a $-.47^{***}$).

Il burnout presenta una struttura interna monolitica eccezionale (r da $.70^{***}$ a $.96^{***}$), con il punteggio totale CBI come nucleo sintomatico centrale che satura massimamente tutte le dimensioni ($r \geq .91^{***}$). L'efficacia collettiva emerge come risorsa organizzativa specifica,

particolarmente protettiva contro Work-related Burnout ($r = -.41^{***}$) e Student-related Burnout ($r = -.40^{***}$), sebbene con associazione più debole all'engagement cognitivo ($r = .18^*$).

L'assenza di multicollinearità ($|r| < .90$) garantisce la procedibilità delle analisi successive. Il pattern osservato – competenze socio-emotive e autoefficacia positivamente intercorrelate e negativamente associate al burnout; efficacia collettiva come predittore discriminante del benessere relazionale-organizzativo; coinvolgimento cognitivo come outcome parallelo – convalida empiricamente l'integrazione tra cornice socio-cognitiva e modello JD-R, supportando l'ipotesi di percorsi mediati da credenze di efficacia condivisa nella dinamica competenze-burnout-engagement.

Path Analysis

Per testare il modello teorico proposto dallo Studio 3, è stata condotta una path analysis mediante regressione a equazioni multiple simultanee, implementata nel software JASP. Il modello specifica SECTRS Totale e Teacher Self-Efficacy (TSE) come predittori esogeni delle variabili mediatrici ETS Coinvolgimento cognitivo (ETS) ed Efficacia collettiva (EC), con CBI Totale (CBI) come outcome endogeno. Sono stati stimati effetti diretti, indiretti (specifici e totali) e totali, con intervalli di confidenza al 95% a copertura asimmetrica.

Sul piano degli effetti mediati, le competenze socio-emotive complessive (SECTRS) mostrano un effetto indiretto significativo sul burnout quando il percorso passa attraverso l'engagement degli insegnanti (ETS). Il coefficiente standardizzato per il percorso $SECTRS \rightarrow ETS \rightarrow CBI$ è pari a $\beta = .088$, con intervallo di confidenza al 95% $[.011, .164]$, che non include lo zero, indicando una mediazione statisticamente significativa. Ciò significa che livelli più elevati di competenze socio-emotive si associano a un maggior coinvolgimento cognitivo e motivazionale nel lavoro, e questo, a sua volta, si collega a livelli inferiori di burnout. Al contrario, il percorso indiretto che

coinvolge l'efficacia collettiva (EC) non risulta significativo ($\beta = .020$, IC 95% [-.077, .038]), suggerendo che, in questo modello, le competenze socio-emotive non riducono il burnout attraverso l'aumento delle credenze di efficacia del team. Per l'autoefficacia individuale dei docenti (TSE) emergono invece due effetti indiretti significativi: uno tramite l'engagement (TSE $\rightarrow$ ETS $\rightarrow$ CBI: $\beta = .093$, IC 95% [.015, .171]) e uno tramite l'efficacia collettiva (TSE $\rightarrow$ EC $\rightarrow$ CBI: $\beta = .094$, IC 95% [.019, .169]). In questo caso, i docenti che si percepiscono più efficaci tendono ad essere più coinvolti nel lavoro e a percepire il proprio collegio come più capace, e questi due canali congiunti contribuiscono a livelli più bassi di burnout (TAB. 19).

Tabella 19. Effetti indiretti Path Analysis

Percorso di mediazione	β standardizzato	IC 95%
SECTRS $\rightarrow$ ETS $\rightarrow$ CBI	.088*	[.011, .164]
SECTRS $\rightarrow$ EC $\rightarrow$ CBI	.020	[-.077, .038]
TSE $\rightarrow$ ETS $\rightarrow$ CBI	.093*	[.015, .171]
TSE $\rightarrow$ EC $\rightarrow$ CBI	.094*	[.019, .169]

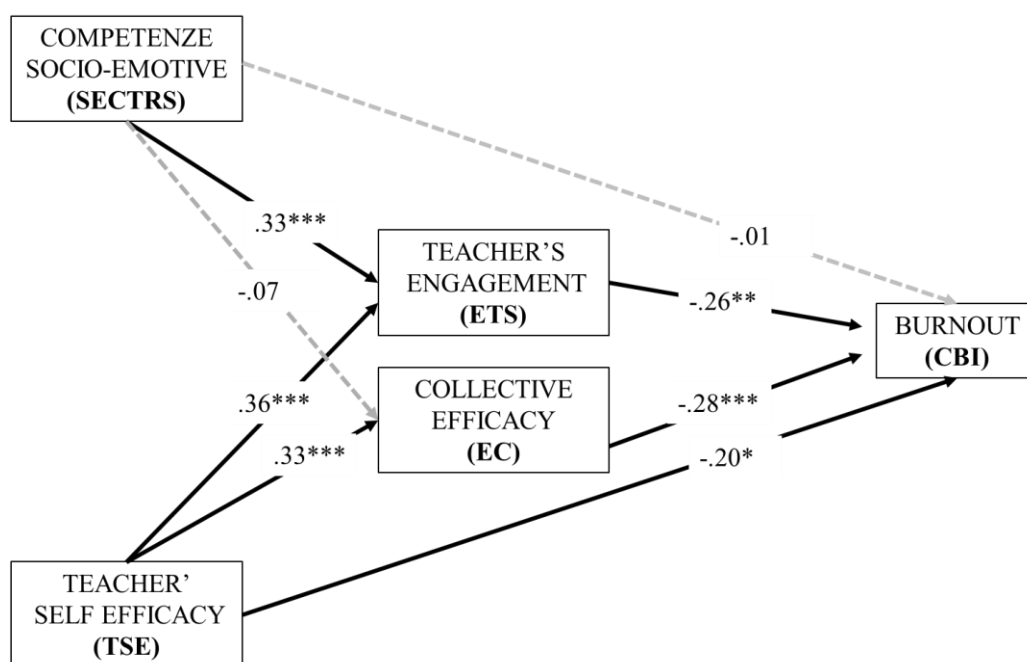
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Note. IC 95% = Intervalli di confidenza al 95% a copertura asimmetrica (bootstrapping). ETS= Teacher Engagement; EC= Efficacia collettiva; CBI Totale = Copenhagen Burnout Inventory Totale.

Considerando gli effetti diretti sul burnout, le competenze socio-emotive non mostrano un'associazione significativa con il CBI quando mediatori e autoefficacia sono inclusi nel modello: il percorso SECTRS $\rightarrow$ CBI ha un β molto vicino allo zero e un intervallo di confidenza che include lo zero, indicando assenza di effetto diretto. In altri termini, una volta controllato per engagement, efficacia collettiva e autoefficacia, le competenze socio-emotive non predicono direttamente il livello di burnout.

Diversamente, l'autoefficacia mantiene un effetto diretto significativo sul burnout oltre agli effetti indiretti: il percorso TSE → CBI mostra un β positivo di entità moderata, con intervallo di confidenza che non comprende lo zero. Ciò indica che l'autoefficacia incide sul burnout sia perché aumenta le risorse motivazionali e collettive (engagement ed efficacia collettiva), sia attraverso meccanismi aggiuntivi non completamente catturati dai mediatori inclusi nel modello. Le vie dirette da engagement e efficacia collettiva verso il burnout risultano anch'esse significative e negative (ETS → CBI e EC → CBI), confermando il loro ruolo protettivo: maggiore engagement e maggiore efficacia collettiva si associano a minori livelli di esaurimento. (Grafico 3).

Figura 8. Grafico con illustrazione Path coefficients



Nel complesso, il modello spiega una quota sostanziale della varianza del burnout ($R^2 = .316$), indicando che circa un terzo delle differenze nei livelli di burnout tra docenti è riconducibile alla combinazione di competenze socio-emotive, autoefficacia, engagement ed efficacia collettiva. La varianza

spiegata è ancora più elevata per l'engagement degli insegnanti ($R^2 = .373$), mentre è più contenuta per l'efficacia collettiva ($R^2 = .088$), a indicare che l'engagement è il nodo centrale attraverso cui le risorse personali si traducono in esiti di benessere, mentre le credenze collettive hanno un peso più selettivo ma comunque significativo. (TAB.20).

Tabella 20. Coefficienti di determinazione Path Analysis

	R^2
Burnout	.316
Teacher Engagement	.373
Collective Efficacy	.088

In sintesi, i risultati mostrano che le competenze socio-emotive non agiscono come “scudo diretto” contro il burnout, ma diventano predittori significativi solo nella misura in cui alimentano l'engagement: docenti socio-emotivamente più competenti sono più coinvolti nel lavoro, e questo maggiore coinvolgimento rappresenta il meccanismo attraverso cui si riduce il rischio di esaurimento emotivo. L'engagement emerge quindi come snodo motivazionale essenziale che traduce le risorse emotive individuali in protezione concreta rispetto al burnout.

6.5 Discussione

Il seguente studio si proponeva di analizzare il ruolo delle competenze socio-emotive dei docenti in relazione a burnout, autoefficacia, efficacia collettiva ed engagement, all'interno di un quadro teorico che integra prospettiva socio-cognitiva e modello JD–R. I risultati offrono un sostegno solo parziale alle ipotesi iniziali, ma delineano un quadro coerente dal punto di vista concettuale.

L'ipotesi H1, secondo cui competenze socio-emotive elevate sarebbero associate a livelli inferiori di burnout, trova conferma solo in parte. A livello correlazionale, le competenze socio-emotive mostrano associazioni negative significative con tutte le dimensioni del burnout, in linea con la letteratura che evidenzia il ruolo protettivo di tali competenze rispetto allo stress lavoro-correlato (Chang, 2009; Aldrup et al., 2018; Collie et al., 2012). Tuttavia, nel modello di path analysis, una volta controllati autoefficacia, engagement ed efficacia collettiva, il percorso diretto tra competenze socio-emotive complessive e burnout risulta non significativo. Le competenze socio-emotive incidono sul burnout soltanto in maniera indiretta, attraverso l'aumento dell'engagement, mentre la mediazione via efficacia collettiva non è supportata.

L'ipotesi H2, relativa al legame tra competenze socio-emotive, autoefficacia ed efficacia collettiva, riceve invece un sostegno più robusto. Le competenze socio-emotive correlano in modo moderato e positivo con l'autoefficacia e, in misura più selettiva, con l'efficacia collettiva, confermando che le abilità emotive e relazionali contribuiscono alla costruzione di convinzioni di efficacia personale e, in parte, di gruppo (Zee & Koomen, 2016; Caprara et al., 2003).

L'ipotesi H3, secondo cui autoefficacia ed efficacia collettiva dovrebbero essere associate a maggiore engagement e minore burnout, è sostanzialmente confermata. L'autoefficacia mostra correlazioni positive con tutte le dimensioni dell'engagement e negative con il burnout, e nella path analysis emerge come predittore sia diretto sia indiretto del burnout, mediato da engagement ed efficacia collettiva. L'efficacia collettiva, pur presentando una varianza spiegata relativamente contenuta, si configura come risorsa organizzativa specifica, negativamente associata alle dimensioni più "di contatto" del burnout (work-related e student-related) e direttamente protettiva rispetto al burnout complessivo.

Infine, l'ipotesi H4, che postulava un ruolo moderatore dell'engagement nel legame tra competenze socio-emotive e burnout, non è stata testata in senso stretto con termini d'interazione; tuttavia, i risultati di mediazione suggeriscono un modello alternativo in cui l'engagement agisce soprattutto come mediatore, più che come moderatore. In altri termini, l'effetto delle competenze socio-emotive sul burnout sembra passare principalmente attraverso l'incremento del coinvolgimento cognitivo e motivazionale, piuttosto che essere semplicemente amplificato o attenuato da livelli diversi di engagement.

Un risultato centrale dello studio è che le competenze socio-emotive non si configurano come “scudo diretto” rispetto al burnout, ma esercitano il loro effetto protettivo prevalentemente per il tramite dell'engagement. Questo dato è coerente con il modello JD-R, che distingue tra risorse personali che alimentano processi di motivazione e engagement e, solo in seconda battuta, riducono il rischio di esaurimento (Bakker & Demerouti, 2017). Nel presente campione, docenti con punteggi più elevati al SECTRS tendono a riportare maggiore coinvolgimento cognitivo nel lavoro, e questo maggior investimento mentale e motivazionale è a sua volta associato a livelli inferiori di burnout.

Questa dinamica suggerisce che le competenze socio-emotive operano come risorse abilitanti: non riducono automaticamente lo stress, ma rendono gli insegnanti più capaci di ingaggiarsi in modo pieno e significativo nel proprio ruolo, di mantenere un senso di controllo e di trovare significato nelle attività quotidiane. In linea con il Prosocial Classroom Model, le competenze di regolazione emotiva, consapevolezza sociale e gestione delle relazioni permettono di affrontare con maggiore efficacia i momenti di tensione, di prevenire conflitti distruttivi e di costruire relazioni di qualità con studenti e colleghi (Jennings & Greenberg, 2009). Questo, a sua volta, alimenta un circolo virtuoso tra clima emotivo, engagement e riduzione del logoramento, più che un effetto lineare diretto sulle dimensioni del burnout.

L'assenza di un effetto indiretto significativo delle competenze socio-emotive tramite efficacia collettiva richiede una considerazione specifica. È possibile che, nel campione considerato, le credenze di efficacia del team siano maggiormente radicate in fattori organizzativi (storia della scuola, leadership, pratiche collaborative strutturate) piuttosto che nelle risorse emotive dei singoli. Questo appare coerente con la letteratura che descrive l'efficacia collettiva come proprietà emergente del gruppo, più sensibile a esperienze di successo condiviso, routine di collaborazione e norme organizzative che a caratteristiche individuali (Goddard et al., 2000; Donohoo, 2017). In tal senso, le competenze socio-emotive potrebbero costituire una condizione favorevole ma non sufficiente per la costruzione di elevati livelli di efficacia collettiva.

Un secondo nucleo interpretativo riguarda il ruolo dell'autoefficacia come risorsa personale stratificata. I risultati mostrano che l'autoefficacia si associa in modo consistente sia a minore burnout sia a maggiore engagement, confermando la vasta evidenza secondo cui le convinzioni di efficacia agiscono come determinanti chiave di motivazione, perseveranza e capacità di fronteggiare le difficoltà (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Nella path analysis, l'autoefficacia mantiene un effetto diretto significativo sul burnout anche dopo avere considerato i mediatori, suggerendo l'esistenza di percorsi ulteriori (ad esempio strategie di coping, ristrutturazione cognitiva degli stressor) non pienamente catturati da engagement ed efficacia collettiva.

La presenza di due effetti indiretti significativi, uno tramite l'engagement e uno tramite l'efficacia collettiva, indica però che l'autoefficacia non è solo una risorsa "intra-psichica", ma partecipa alla costruzione di processi collettivi e motivazionali. Docenti che si percepiscono competenti sembrano più inclini a coinvolgersi attivamente nel lavoro, a mantenere un orientamento positivo verso la professione e a contribuire alla percezione di efficacia del proprio team. Questo è in linea con studi che collegano l'autoefficacia a forme di cittadinanza organizzativa e partecipazione collaborativa nelle scuole (Zee & Koomen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

L'efficacia collettiva, pur presentando un R^2 relativamente contenuto, emerge come risorsa specifica contro le componenti di burnout più legate al lavoro e alla relazione con gli studenti. Questo risultato si collega alla letteratura che concepisce l'efficacia collettiva come capitale psicologico condiviso, in grado di sostenere il gruppo docente di fronte a compiti complessi e contesti sfidanti (Caprara et al., 2003; Hattie, 2018). Nel presente studio, il fatto che l'efficacia collettiva medi solo il legame tra autoefficacia e burnout suggerisce che essa si alimenti in modo più diretto dal senso di competenza individuale che dalla sola disponibilità di competenze emotive, rafforzando l'idea di un intreccio tra risorse personali e organizzative.

Tra le variabili considerate, l'engagement degli insegnanti si conferma lo snodo centrale attraverso cui le risorse personali si traducono in benessere. Il modello di path analysis indica che quasi il 40% della varianza dell'engagement è spiegato da competenze socio-emotive e autoefficacia, e che a sua volta l'engagement esercita un effetto diretto e negativo sul burnout. Questo è pienamente coerente con il modello JD-R, che descrive l'engagement come esito privilegiato del processo motivazionale attivato dalle risorse, capace di contrastare la spirale discendente del logoramento (Schaufeli et al., 2002; Bakker & Demerouti, 2017).

Nel contesto scolastico, un elevato engagement si traduce in una maggiore disponibilità a investire energie cognitive ed emotive nella progettazione didattica, nella differenziazione dell'insegnamento e nella cura delle relazioni con studenti e colleghi (Klassen et al., 2013; Simbula et al., 2011). I risultati dello studio confermano che, quando gli insegnanti percepiscono un forte coinvolgimento nel proprio lavoro, riferiscono livelli significativamente inferiori di burnout, indipendentemente da età, genere e anzianità di servizio. Ciò suggerisce che interventi mirati a sostenere l'engagement – ad esempio offrendo spazi di riflessione professionale, opportunità di innovazione e di collaborazione autentica – possano avere un impatto diretto sulla prevenzione del burnout, oltre che sulla qualità dell'insegnamento.

Dal punto di vista teorico, la funzione mediatrice dell'engagement nel legame tra competenze socio-emotive e burnout raffina le ipotesi iniziali: non è tanto la disponibilità astratta di risorse emotive a proteggere dal logoramento, quanto la loro traduzione in un coinvolgimento attivo e significativo nella pratica professionale. Questo passaggio è particolarmente rilevante per la progettazione di interventi formativi: programmi che si limitino a potenziare abilità emotive individuali senza lavorare parallelamente sull'engagement e sulle condizioni organizzative che lo sostengono rischiano di produrre benefici limitati o non duraturi.

Le analisi su genere e anzianità di servizio indicano un quadro sostanzialmente omogeneo nei livelli di burnout, engagement ed efficacia collettiva, con differenze di piccola entità localizzate nelle dimensioni relazionali delle competenze socio-emotive e nell'autoefficacia percepita. Le insegnanti riportano punteggi leggermente più elevati nella qualità delle relazioni con studenti e colleghi e nell'autoefficacia, mentre i docenti con più lunga esperienza riferiscono maggior efficacia collettiva rispetto a colleghi con pochi anni di servizio. Questi risultati sono in linea con studi che suggeriscono come genere e anzianità influenzino soprattutto le modalità di vivere e significare il ruolo, più che il livello assoluto di stress o di engagement, fortemente dipendenti da condizioni organizzative e culturali di contesto (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Zee et al., 2018).

Sul piano applicativo, lo Studio 3 suggerisce alcune direzioni operative. In primo luogo, gli interventi sulle competenze socio-emotive andrebbero progettati non solo come training individuali, ma come percorsi integrati che includano esplicitamente la dimensione dell'engagement e della collaborazione tra pari, allo scopo di trasformare le risorse personali in pratiche condivise. In secondo luogo, sostenere l'autoefficacia e l'efficacia collettiva richiede politiche scolastiche che valorizzino esperienze di padronanza collettiva (progetti comuni, cicli di miglioramento) e forme di leadership distribuita, in linea con le indicazioni della letteratura internazionale. Infine, i risultati invitano a considerare il benessere dei

docenti non come esito individuale, ma come prodotto di un ecosistema che intreccia risorse emotive, credenze di efficacia e condizioni organizzative.

Lo studio presenta, naturalmente, alcuni limiti. Il disegno è trasversale, il che non consente inferenze causali forti sui nessi tra variabili; i risultati di mediazione vanno dunque interpretati in termini di coerenza con la teoria più che di prova definitiva di causalità. L'uso esclusivo di misure self-report introduce possibili bias di desiderabilità sociale e varianza di metodo comune. Inoltre, il campione, pur ampio e diversificato, è circoscritto a una regione e a un periodo specifico dell'anno scolastico, caratterizzato da carichi di lavoro elevati, il che potrebbe accentuare alcuni livelli di stress percepito.

Nonostante questi limiti, lo Studio 3 offre un contributo originale alla letteratura, integrando in un unico modello competenze socio-emotive, autoefficacia, efficacia collettiva, engagement e burnout in un campione di docenti italiani. I risultati sostengono l'idea che le competenze socio-emotive rappresentino una risorsa cruciale, ma la loro efficacia protettiva rispetto al burnout dipenda dalla capacità delle scuole di tradurle in engagement e in processi collettivi di efficacia condivisa. In questa prospettiva, il benessere dei docenti appare meno come una caratteristica individuale e più come il prodotto di una rete di risorse personali e organizzative che merita di essere sostenuta con interventi sistemici e continuativi.

Capitolo 7

Discussione finale

La presente tesi di dottorato si è proposta di indagare il ruolo delle competenze socio-emotive, dei processi di autoregolazione e delle dinamiche di engagement nel contesto scolastico, adottando una prospettiva multilivello che integra studenti, docenti e ambienti educativi. Muovendo dal paradigma del Social and Emotional Learning (SEL) e dai contributi della psicologia dello sviluppo, il lavoro ha inteso esplorare come tali competenze si configurino non solo come risorse individuali, ma come processi emergenti dall'interazione tra individuo, contesto e pratiche educative.

All'interno di questa cornice, la Dialectical Behavior Therapy (DBT) è stata assunta come modello teorico-applicativo capace di fornire un linguaggio condiviso e strumenti operativi per l'insegnamento intenzionale delle competenze di regolazione emotiva, gestione dello stress e problem solving, coerentemente con i domini del framework CASEL. L'interesse per la DBT in ambito scolastico si colloca nel solco di una letteratura crescente che ne evidenzia il potenziale non solo in contesti clinici, ma anche come intervento preventivo e universale di promozione del benessere e dell'adattamento psicosociale in adolescenza (Mazza et al., 2016; Hasselle et al., 2025).

La tesi si è articolata in tre studi empirici complementari. Il primo ha analizzato le relazioni tra competenze socio-emotive, engagement scolastico e adattamento psicosociale negli adolescenti, offrendo una fotografia trasversale dei legami tra tali dimensioni. Il secondo ha esplorato l'efficacia preliminare di un intervento DBT STEPS-A integrato con una web-app gamificata, adottando un disegno pre-post a gruppo singolo. Il terzo ha infine esteso l'analisi al contesto docente, esaminando il ruolo delle competenze socio-emotive, dell'engagement lavorativo e dell'efficacia collettiva come fattori protettivi rispetto al burnout.

L'obiettivo del presente capitolo di discussione è integrare criticamente i risultati dei tre studi, mettendoli in dialogo tra loro e con la letteratura teorica presentata nei capitoli introduttivi, al fine di evidenziare convergenze, discontinuità e implicazioni teoriche, metodologiche ed educative. Considerati nel loro insieme, i risultati dei tre studi delineano un quadro coerente ma non privo di complessità, che conferma la natura multidimensionale e contestuale delle competenze socio-emotive e dei processi di engagement in ambito scolastico.

Lo Studio 1 ha mostrato come le competenze socio-emotive risultino significativamente associate a indicatori positivi di adattamento, tra cui l'engagement scolastico e il comportamento prosociale, e negativamente associate a diversi indicatori di disagio emotivo e comportamentale. In particolare, le dimensioni di autoregolazione e consapevolezza sociale emergono come risorse chiave nel sostenere un funzionamento adattivo in adolescenza, in linea con la letteratura che evidenzia il ruolo centrale dell'effortful control e della regolazione emotiva nello sviluppo socio-emotivo (Eisenberg et al., 2007; Compas et al., 2017). I risultati suggeriscono che il SEL non opera come un insieme di abilità isolate, ma come un sistema integrato di competenze che interagiscono con la motivazione scolastica e con il clima relazionale.

Lo Studio 2, focalizzato sull'intervento DBT STEPS-A integrato con una web-app gamificata, ha restituito un quadro di cambiamenti selettivi e di entità contenuta, ma coerenti con gli obiettivi del programma e con la letteratura sugli interventi SEL universali di breve durata. In particolare, si osservano miglioramenti significativi nel responsible decision-making, nei comportamenti prosociali e nella riduzione dell'iperattività, nonché un incremento della dedication come dimensione dell'engagement scolastico. Al contrario, risultano sostanzialmente stabili dimensioni più profonde e internalizzate, come la self-awareness e alcuni indicatori di disagio emotivo. Questo pattern conferma che interventi di durata limitata tendono a incidere più facilmente su competenze osservabili e comportamentali,

mentre cambiamenti più profondi richiedono tempi più lunghi e una pratica continuativa (Durlak et al., 2011; Hasselle et al., 2025).

Lo Studio 3, centrato sul contesto docente, ha evidenziato come le competenze socio-emotive e l'autoefficacia risultino associate a livelli più elevati di engagement lavorativo e, indirettamente, a minori livelli di burnout. In particolare, l'engagement e l'efficacia collettiva emergono come mediatori chiave tra risorse individuali e benessere lavorativo, sottolineando il ruolo delle dimensioni collettive e organizzative nel sostenere la salute psicologica degli insegnanti. Questi risultati si inseriscono nel filone di studi che concepiscono il burnout non come una fragilità individuale, ma come esito di un'interazione dinamica tra richieste lavorative e risorse personali e contestuali (Bakker & Demerouti, 2017; Klassen et al., 2013).

Uno degli elementi di maggiore continuità che emergono dall'analisi integrata dei tre studi riguarda il ruolo centrale dell'autoregolazione emotiva e comportamentale come meccanismo trasversale di adattamento e benessere nel contesto scolastico. Sia nei risultati relativi agli studenti (Studi 1 e 2), sia in quelli riferiti ai docenti (Studio 3), le competenze legate alla regolazione delle emozioni, alla gestione dello stress e alla capacità di orientare il comportamento in funzione di obiettivi risultano sistematicamente associate a esiti più adattivi, confermando quanto ampiamente documentato nella letteratura sullo sviluppo socio-emotivo e sull'educazione (Gross, 2015; Compas et al., 2017).

Nel campione di studenti, lo Studio 1 ha mostrato come le dimensioni del SEL più strettamente connesse all'autoregolazione (ad es. self-management, decision making responsabile) siano significativamente associate a livelli più elevati di engagement scolastico e a minori difficoltà comportamentali. Tali risultati sono coerenti con i modelli che concepiscono l'autoregolazione come una competenza di ordine superiore, capace di integrare processi emotivi, cognitivi e motivazionali e di sostenere il funzionamento adattivo in contesti complessi come quello scolastico (Eisenberg & Spinrad, 2004; Blair & Raver, 2015). In adolescenza, fase

caratterizzata da una maturazione ancora incompleta dei sistemi di controllo esecutivo, la presenza di strategie regolative apprese e praticate può rappresentare un fattore protettivo particolarmente rilevante.

Lo Studio 2 consente di approfondire ulteriormente questo nodo, offrendo indicazioni sui processi di cambiamento attivabili attraverso un intervento strutturato, seppur di breve durata. I risultati mostrano che le dimensioni che evidenziano i cambiamenti più consistenti sono quelle maggiormente orientate all'azione e al comportamento osservabile, come il responsabile decision-making, la prosocialità e la riduzione dell'iperattività. Al contrario, dimensioni più introspettive e metacognitive, come la self-awareness, risultano stabili nel tempo. Questo pattern appare pienamente coerente con la letteratura sugli interventi DBT-based e SEL universali, che indica come i primi effetti tendano a manifestarsi su abilità operative e contestuali, mentre cambiamenti più profondi nella consapevolezza di sé richiedono percorsi più lunghi e opportunità ripetute di riflessione guidata (Mazza et al., 2016; Durlak et al., 2011).

Un contributo particolarmente rilevante per l'interpretazione di questi risultati proviene dal confronto tra le evidenze sintetizzate nella meta-analisi di Hasselle et al. (2025) e quelle riportate da Harvey et al. (2023). Hasselle e colleghi evidenziano come gli interventi DBT rivolti agli adolescenti, quando implementati in modo sistematico e accompagnati da una pratica regolare delle abilità (homework, esercizi quotidiani, monitoraggi), producano miglioramenti significativi nella regolazione emotiva, nell'impulsività e nel funzionamento socio-relazionale. Al contrario, Harvey et al. sottolineano come interventi brevi, a bassa intensità e privi di un reale supporto alla pratica al di fuori delle lezioni tendano a mostrare effetti più contenuti o non significativi. Alla luce di queste evidenze, i risultati del presente studio possono essere interpretati come coerenti con un intervento che ha agito come attivatore iniziale delle competenze, ma che non ha potuto sostenere una pratica sufficientemente intensa e continuativa da produrre cambiamenti più ampi e generalizzati.

Il tema della pratica deliberata emerge dunque come nodo teorico e applicativo centrale. In linea con i modelli dell'apprendimento autoregolato (Zimmerman, 2000; Panadero, 2017), lo sviluppo di competenze socio-emotive non dipende esclusivamente dall'esposizione a contenuti o dalla comprensione concettuale delle strategie, ma richiede opportunità ripetute di applicazione, monitoraggio e riflessione sull'esperienza. In questo senso, la DBT, con il suo forte orientamento alla pratica quotidiana delle abilità, si configura come un modello particolarmente coerente con i principi del SEL; tuttavia, la sua efficacia in ambito scolastico risulta fortemente condizionata dalle condizioni di implementazione e dal grado in cui la pratica viene effettivamente sostenuta nel tempo.

Una lettura analoga può essere estesa ai risultati dello Studio 3, che ha coinvolto il contesto docente. Anche in questo caso, le competenze socio-emotive e l'autoefficacia individuale non risultano sufficienti, da sole, a proteggere dal burnout, ma esercitano i loro effetti attraverso il coinvolgimento lavorativo e l'efficacia collettiva. Ciò suggerisce che l'autoregolazione non è solo una competenza individuale, ma un processo che si sviluppa e si mantiene all'interno di contesti relazionali e organizzativi che ne facilitano o ne ostacolano l'esercizio. Per i docenti, così come per gli studenti, la possibilità di condividere pratiche, ricevere supporto e percepirsi parte di un sistema coerente rappresenta una condizione cruciale per il benessere e la sostenibilità dell'impegno professionale (Bakker & Demerouti, 2017; Klassen et al., 2013).

Nel complesso, i risultati dei tre studi convergono nel suggerire che l'autoregolazione emotiva e comportamentale rappresenta un meccanismo chiave e trasversale, ma che i suoi effetti dipendono in modo decisivo dalla possibilità di esercitare le competenze apprese in modo ripetuto, contestualizzato e sostenuto nel tempo. Questa evidenza rafforza l'idea che gli interventi SEL e DBT-based debbano essere concepiti non come eventi isolati, ma come processi educativi continuativi, integrati nelle routine scolastiche e supportati da dispositivi (relazionali, organizzativi e tecnologici) capaci di sostenere la pratica deliberata. Tale prospettiva

costituisce il presupposto per comprendere il ruolo dell'engagement e delle dinamiche cooperative, che verranno approfonditi nella sezione successiva.

Un secondo asse interpretativo che emerge in modo trasversale dai risultati dei tre studi riguarda il ruolo dell'engagement come costruito ponte tra competenze socio-emotive, benessere individuale e funzionamento del contesto scolastico. L'engagement, inteso come stato positivo, persistente e orientato all'azione, caratterizzato da vigore, dedizione e assorbimento (Schaufeli & Bakker, 2004), si configura in questa tesi non solo come esito desiderabile, ma come meccanismo attivo di mediazione attraverso cui le competenze socio-emotive si traducono in comportamenti adattivi, motivazione e benessere.

Nel campione degli studenti (Studio 1), l'engagement scolastico risulta significativamente associato alle competenze socio-emotive e al comportamento prosociale, e inversamente associato a diversi indicatori di disagio emotivo e comportamentale. In particolare, la dedizione emerge come dimensione fortemente connessa alla percezione di significato, valore e investimento personale nello studio, suggerendo che le competenze socio-emotive possano sostenere non solo il “come” gli studenti apprendono, ma anche il “perché” si impegnano nel percorso scolastico. Tali risultati sono coerenti con i modelli che concepiscono l'engagement come un costruito multidimensionale, influenzato da fattori individuali, relazionali e contestuali (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013).

Lo Studio 2 consente di approfondire questa relazione in una prospettiva interventistica. I risultati mostrano che, a seguito dell'intervento DBT STEPS-A integrato con la web-app gamificata, l'unica dimensione dell'engagement scolastico a mostrare una variazione significativa è la dedication, mentre vigor e immersion rimangono sostanzialmente stabili. Questo pattern appare teoricamente coerente con la natura dell'intervento, che ha posto l'accento sulla comprensione delle emozioni, sulla gestione delle difficoltà e sull'acquisizione di strumenti pratici per affrontare situazioni stressanti, elementi più direttamente connessi alla costruzione di senso, valore e agency rispetto agli aspetti energetici e attentivi dell'impegno

scolastico. Dal punto di vista teorico, la dedication rappresenta la componente dell'engagement più strettamente legata alla motivazione intrinseca e all'internalizzazione degli obiettivi, in linea con la Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). È plausibile che un intervento orientato allo sviluppo di competenze di regolazione emotiva e di problem solving possa incidere selettivamente su questa dimensione, contribuendo a rafforzare il senso di competenza e di significato attribuito all'esperienza scolastica, anche in assenza di cambiamenti immediati nei livelli di energia o di assorbimento cognitivo.

Un elemento particolarmente rilevante emerso dallo Studio 2 riguarda la dimensione collettiva e cooperativa dell'engagement, soprattutto in relazione all'utilizzo della piattaforma digitale. La letteratura sulla gamification e sul gameful design evidenzia come l'engagement risulti più robusto e persistente quando gli ambienti di apprendimento promuovono dinamiche di cooperazione e interdipendenza positiva, piuttosto che una competizione prevalentemente individuale (Sailer et al., 2017; Morschheuser et al., 2019). In linea con la Self-Determination Theory, la cooperazione tra pari sostiene il bisogno di relazione e appartenenza, favorendo forme di motivazione più autonome e meno dipendenti da rinforzi estrinseci (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

I dati del presente studio mostrano che la motivazione generata dal confronto con i risultati delle altre squadre è percepita in modo eterogeneo, con una quota consistente di studenti che si colloca in una posizione neutra. Questo dato suggerisce che la dimensione cooperativa, pur presente a livello di design (avatar di gruppo, punteggi collettivi), non sia stata sufficientemente strutturata o resa significativa da attivare pienamente i meccanismi motivazionali legati all'appartenenza e alla responsabilità condivisa. La stabilità delle dimensioni di vigor e immersion potrebbe dunque riflettere una attivazione solo parziale dei processi cooperativi, coerentemente con quanto riportato in letteratura: gli effetti della gamification risultano più consistenti quando la cooperazione è esplicitamente integrata attraverso obiettivi condivisi, missioni di gruppo e

momenti di riflessione collettiva (Sailer et al., 2017; Morschheuser et al., 2019).

Questa lettura trova un'ulteriore conferma nei risultati dello Studio 3, che evidenziano come, nel contesto docente, l'engagement lavorativo e l'efficacia collettiva svolgano un ruolo centrale nel mediare la relazione tra risorse individuali (competenze socio-emotive, autoefficacia) e burnout. Anche in questo caso, il benessere non emerge come esito esclusivamente individuale, ma come prodotto di dinamiche collettive, di condivisione delle pratiche e di percezione di appartenenza a un sistema educativo coerente. Tali risultati sono pienamente coerenti con i modelli del Job Demands–Resources (Bakker & Demerouti, 2017) e con la letteratura sull'efficacia collettiva scolastica, che sottolinea il ruolo delle credenze condivise e della collaborazione tra docenti nel sostenere la qualità dell'insegnamento e il benessere professionale (Klassen et al., 2013).

Nel loro insieme, i risultati suggeriscono che l'engagement, tanto negli studenti quanto nei docenti, non può essere promosso efficacemente attraverso interventi focalizzati esclusivamente sull'individuo. Al contrario, esso appare fortemente dipendente dalla qualità delle relazioni, dalle opportunità di cooperazione e dalla costruzione di significati condivisi all'interno del contesto scolastico. In questa prospettiva, la promozione delle competenze socio-emotive e dell'engagement richiede una progettazione intenzionale che integri dimensioni individuali e collettive, valorizzando la collaborazione tra pari, il supporto reciproco e la co-costruzione di obiettivi comuni.

I risultati dello Studio 2 offrono l'opportunità di riflettere in modo critico sul ruolo delle tecnologie digitali e, in particolare, della gamification, come dispositivi di supporto alla promozione delle competenze socio-emotive in adolescenza. Nel presente lavoro, la web-app gamificata ProSelf è stata concepita come strumento di accompagnamento alla pratica delle abilità DBT apprese durante le lezioni in presenza, con l'obiettivo di favorire la continuità dell'esercizio e la generalizzazione delle competenze nella vita quotidiana degli studenti. Tuttavia, i dati empirici suggeriscono un quadro

complesso, in cui accettabilità percepita e utilizzo effettivo non coincidono pienamente. Sul piano soggettivo, la piattaforma è stata valutata in modo complessivamente positivo dagli studenti, che ne hanno riconosciuto la facilità d'uso e, in misura moderata, l'utilità percepita. Tale dato è coerente con la letteratura che evidenzia come gli adolescenti tendano a esprimere atteggiamenti favorevoli verso strumenti digitali e ambienti gamificati, soprattutto quando risultano semplici, visivamente chiari e coerenti con le pratiche medialità quotidiane (Johnson et al., 2016; Kohnke et al., 2024). Tuttavia, quando si considerano le metriche comportamentali di utilizzo reale, emerge una significativa disomogeneità: una quota rilevante di studenti non ha utilizzato l'app o lo ha fatto in modo sporadico, e solo una minoranza ha mostrato un uso relativamente costante delle diverse sezioni.

Questa discrepanza tra gradimento percepito e comportamento effettivo è ampiamente documentata nella letteratura sugli interventi digitali per la salute mentale e il benessere in adolescenza. Revisioni sistematiche e meta-analisi indicano infatti che aderenza e continuità d'uso rappresentano una delle principali criticità degli interventi digitali, spesso più determinanti dell'efficacia teorica dei contenuti proposti (Hollis et al., 2017; Torous et al., 2019; Linardon et al., 2019). In tale prospettiva, il dato emerso nello Studio può essere interpretato come indicatore delle difficoltà strutturali legate alla traduzione della motivazione iniziale in una pratica autonoma e ripetuta nel tempo. Dal punto di vista del design tecnologico, un limite rilevante dell'intervento riguarda il fatto che ProSelf fosse una web-app non installata sui dispositivi personali degli studenti e priva di sistemi di promemoria o notifiche push. La letteratura sull'engagement digitale sottolinea come reminder, notifiche contestuali e segnali ambientali svolgano una funzione cruciale nel sostenere l'uso continuativo delle applicazioni, soprattutto in popolazioni giovani, caratterizzate da elevata competizione attentiva e da routine digitali frammentate (Hollis et al., 2017; Torous et al., 2019). In assenza di tali supporti, l'onere dell'attivazione dell'uso ricade interamente sulla motivazione individuale dello studente, riducendo la probabilità di una pratica regolare e intenzionale delle abilità.

Un ulteriore elemento critico riguarda la integrazione tra strumento digitale e contesto scolastico. I risultati suggeriscono che l'utilizzo dell'app è rimasto, per molti studenti, un'attività accessoria e non pienamente integrata nelle routine didattiche o nei momenti di riflessione condivisa in classe. La letteratura sulla gamification in ambito educativo evidenzia che gli effetti più robusti emergono quando gli strumenti digitali sono inseriti all'interno di una cornice pedagogica esplicita, con obiettivi chiari, aspettative condivise e momenti di restituzione e discussione guidata (Dichev & Dicheva, 2017; Sailer & Homner, 2020). In assenza di tale integrazione, anche sistemi gamificati ben progettati rischiano di essere percepiti come opzionali o marginali.

Dal punto di vista dei meccanismi motivazionali, i dati mostrano che i contenuti più apprezzati dagli studenti sono stati i quiz, seguiti dalle letture e dalle schede di approfondimento. Questo risultato è coerente con la letteratura che indica come le componenti più interattive, sfidanti e accompagnate da feedback immediato favoriscano il coinvolgimento e il consolidamento dell'apprendimento, sostenendo il senso di competenza (Hamari et al., 2016; Mekler et al., 2017; Sailer & Homner, 2020). Al tempo stesso, l'uso sporadico dell'app suggerisce che tali meccanismi non siano stati sufficienti, da soli, a sostenere una pratica continuativa, confermando che la gamification non può essere concepita come una soluzione autonoma, ma come uno scaffolding motivazionale che necessita di essere sostenuto da condizioni contestuali e relazionali adeguate.

Queste considerazioni si collegano direttamente alla letteratura sulla DBT e sugli interventi SEL basati sulla pratica. Come evidenziato da Hasselle et al. (2025), gli esiti più robusti degli interventi DBT in adolescenza emergono quando la pratica delle abilità è frequente, strutturata e accompagnata da strumenti di monitoraggio e supporto. Al contrario, interventi che non riescono a sostenere la continuità dell'esercizio tendono a produrre effetti selettivi e di entità contenuta, come quelli osservati nel presente studio. In questo senso, la web-app ProSelf ha

probabilmente svolto una funzione di supporto potenziale, ma non pienamente realizzato, alla pratica deliberata delle abilità socio-emotive.

Nel complesso, i risultati suggeriscono che le tecnologie digitali e la gamification possano rappresentare risorse promettenti per la promozione del SEL e dell'autoregolazione emotiva, ma solo a condizione che vengano progettate e implementate come componenti integrate di un ecosistema educativo più ampio. Ciò implica non solo un'attenzione al design tecnologico (app native, notifiche, facilità di accesso), ma anche una riflessione sulle modalità di integrazione con le pratiche didattiche, sul ruolo degli adulti significativi e sulla costruzione di routine che rendano la pratica delle competenze socio-emotive parte integrante della vita scolastica quotidiana.

I risultati complessivi dei tre studi offrono diverse implicazioni teoriche rilevanti per il campo del Social and Emotional Learning, per l'applicazione della Dialectical Behavior Therapy in ambito educativo e per i modelli che integrano competenze socio-emotive, engagement e benessere nei contesti scolastici. Nel loro insieme, essi contribuiscono a rafforzare una concezione del SEL come processo dinamico, contestuale e multilivello, piuttosto che come insieme statico di abilità individuali.

In primo luogo, i risultati supportano e ampliano il framework CASEL, confermandone la validità descrittiva, ma suggerendo al contempo la necessità di una lettura più processuale delle competenze socio-emotive. Le evidenze emerse indicano infatti che le diverse dimensioni del SEL non si sviluppano in modo uniforme né rispondono allo stesso modo agli interventi: alcune competenze, come il responsible decision-making e il self-management, risultano più sensibili a interventi brevi e orientati alla pratica, mentre dimensioni più introspettive, come la self-awareness, appaiono più stabili e resistenti al cambiamento nel breve periodo. Questo dato è coerente con i modelli evolutivi che descrivono lo sviluppo socio-emotivo come un processo graduale e non lineare, influenzato dall'interazione tra maturazione individuale ed esperienza (Denham & Brown, 2010; Jones & Doolittle, 2017).

In secondo luogo, la tesi contribuisce al dibattito teorico sull'uso della DBT come intervento universale di promozione del SEL. I risultati si collocano in una posizione intermedia tra le evidenze più ottimistiche riportate nella meta-analisi di Hasselle et al. (2025) e i risultati più cauti evidenziati da Harvey et al. (2023). In particolare, i dati suggeriscono che la DBT, anche quando adattata in forma sintetica e applicata in contesti non clinici, può produrre cambiamenti significativi, ma selettivi, soprattutto nelle competenze più direttamente collegate all'azione e alla regolazione comportamentale. Ciò rafforza l'idea che la DBT rappresenti un modello teoricamente coerente con il SEL, ma che la sua efficacia in ambito scolastico dipenda in modo cruciale dalle condizioni di implementazione, dalla continuità della pratica e dall'integrazione nel contesto educativo.

Un ulteriore contributo teorico della tesi riguarda il ruolo dell'engagement come costruito ponte tra competenze socio-emotive e benessere. I risultati dei tre studi mostrano che l'engagement, declinato come engagement scolastico negli studenti e come engagement lavorativo nei docenti, media in modo significativo la relazione tra risorse individuali ed esiti di adattamento o benessere. Questo dato rafforza i modelli che concepiscono l'engagement non come semplice esito motivazionale, ma come processo attivo che traduce competenze e risorse in comportamenti sostenuti e adattivi (Schaufeli & Bakker, 2004; Kahu, 2013).

In particolare, la centralità della dimensione di dedication osservata nello Studio 2 suggerisce che gli interventi SEL e DBT-based possano incidere prioritariamente sul senso di significato, valore e agency attribuito all'esperienza scolastica. Ciò implica che il SEL non contribuisce solo alla riduzione del disagio, ma può agire come leva motivazionale, sostenendo forme di coinvolgimento più autonome e internalizzate. Questa lettura si integra con la Self-Determination Theory, secondo cui il soddisfacimento dei bisogni di competenza, autonomia e relazione rappresenta una condizione fondamentale per una motivazione di qualità (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

La tesi offre inoltre un contributo teorico alla riflessione sul ruolo delle dimensioni collettive nei processi di benessere scolastico. I risultati dello Studio 3, in particolare, mostrano come l'efficacia collettiva e l'engagement del gruppo docente rappresentino fattori chiave nella protezione dal burnout, suggerendo che il benessere professionale non possa essere ridotto a una questione di risorse individuali. Questa evidenza rafforza i modelli sistemici e organizzativi del benessere, che sottolineano l'importanza delle credenze condivise, delle pratiche collaborative e del supporto reciproco nel sostenere la qualità dell'esperienza lavorativa (Bakker & Demerouti, 2017; Klassen et al., 2013).

Infine, i risultati relativi all'uso della tecnologia e della gamification sollecitano una riflessione teorica sullo status degli strumenti digitali nei programmi SEL. L'evidenza che la web-app sia stata percepita come accettabile, ma utilizzata in modo discontinuo suggerisce che le tecnologie digitali non possano essere considerate fattori di cambiamento in sé, ma vadano intese sempre come mediatori dei processi di apprendimento e autoregolazione. In linea con la letteratura sul gameful design, l'efficacia degli strumenti digitali dipende dalla loro capacità di sostenere bisogni psicologici fondamentali e di essere integrati in una cornice educativa intenzionale (Deterding et al., 2011; Sailer & Homner, 2020).

Nel complesso, le implicazioni teoriche di questa tesi invitano a concepire la promozione delle competenze socio-emotive come un processo che richiede l'integrazione di modelli teorici solidi, pratiche educative intenzionali e contesti relazionali e organizzativi capaci di sostenere nel tempo l'esercizio delle competenze. Tale prospettiva costituisce il fondamento per discutere le implicazioni educative e applicative dei risultati, che verranno affrontate nella sezione successiva.

I risultati emersi dai tre studi offrono indicazioni rilevanti per la progettazione, l'implementazione e la valutazione di interventi di promozione delle competenze socio-emotive in ambito scolastico, suggerendo la necessità di un approccio sistemico, intenzionale e sostenibile. Le implicazioni educative che ne derivano riguardano non solo

la scelta dei modelli teorici di riferimento, ma anche le modalità concrete attraverso cui tali modelli vengono tradotti in pratiche didattiche e organizzative.

In primo luogo, i risultati indicano che interventi SEL e DBT-based possono essere efficaci anche quando proposti in forma sintetica e universale, ma producono effetti principalmente selettivi e di entità contenuta se non accompagnati da un supporto strutturato alla pratica continuativa. Un secondo elemento centrale riguarda il ruolo degli insegnanti come mediatori chiave dell'efficacia degli interventi. I risultati dello Studio 3 mostrano che le competenze socio-emotive, l'engagement lavorativo e l'efficacia collettiva dei docenti sono strettamente interconnessi e contribuiscono in modo significativo al benessere professionale. Ciò implica che la promozione del SEL negli studenti non può prescindere dal benessere e dalla formazione socio-emotiva degli adulti che operano nella scuola. In termini applicativi, appare fondamentale investire in percorsi di formazione continua per i docenti che includano non solo contenuti teorici, ma anche spazi di riflessione, condivisione e pratica delle competenze socio-emotive, favorendo lo sviluppo di una cultura scolastica orientata alla collaborazione e al supporto reciproco.

I risultati suggeriscono inoltre che l'engagement, sia degli studenti sia dei docenti, rappresenta una leva strategica per la sostenibilità degli interventi. Dal punto di vista educativo, ciò implica la necessità di progettare attività che non si limitino a trasmettere contenuti, ma che favoriscano il senso di significato, competenza e agency. In particolare, l'incremento osservato nella dimensione di dedication indica che interventi centrati sulla regolazione emotiva e sul problem solving possono contribuire a rafforzare la percezione di valore attribuita all'esperienza scolastica. Questo dato suggerisce che il SEL possa svolgere una funzione motivazionale, sostenendo l'impegno e la partecipazione attiva degli studenti, soprattutto in fasi evolutive caratterizzate da un aumento del rischio di disaffezione scolastica.

Un'ulteriore implicazione applicativa riguarda il ruolo delle dinamiche cooperative e della dimensione collettiva nei contesti di apprendimento. I risultati dello Studio 2 indicano che la cooperazione, pur presente nel design della piattaforma digitale, non è stata sufficientemente strutturata da attivare pienamente i meccanismi motivazionali legati all'appartenenza e all'interdipendenza positiva. In linea con la letteratura sulla gamification e sulla Self-Determination Theory, ciò suggerisce che le future implementazioni dovrebbero rafforzare intenzionalmente le opportunità di collaborazione, ad esempio attraverso missioni di gruppo, obiettivi condivisi, momenti di restituzione collettiva e attività di riflessione guidata in classe. Tali strategie potrebbero contribuire non solo a incrementare l'engagement, ma anche a sostenere lo sviluppo di competenze socio-emotive come l'empatia, la comunicazione efficace e la responsabilità condivisa.

Infine, le implicazioni educative dei risultati suggeriscono la necessità di un allineamento tra livelli individuali, relazionali e organizzativi nella promozione del benessere scolastico. Gli interventi SEL risultano più promettenti quando si inseriscono in un contesto che sostiene la coerenza tra valori dichiarati, pratiche educative e condizioni organizzative. In questa prospettiva, dirigenti scolastici, insegnanti, psicologi e altri professionisti dell'educazione sono chiamati a collaborare nella costruzione di ambienti scolastici che favoriscano la continuità della pratica, il supporto reciproco e la riflessività, creando le condizioni affinché le competenze socio-emotive possano essere non solo apprese, ma anche esercitate e interiorizzate nel tempo.

Nonostante i contributi teorici ed empirici offerti, la presente tesi presenta alcuni limiti metodologici che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati e che delineano al contempo importanti direzioni per la ricerca futura. Tali limiti non inficiano la coerenza complessiva del lavoro, ma richiedono una lettura prudente e contestualizzata delle evidenze emerse.

Un primo limite riguarda i disegni di ricerca adottati. In particolare, lo Studio 2 utilizza un disegno quasi-sperimentale a gruppo singolo con misurazioni pre-post, che non consente di attribuire con certezza causale i cambiamenti osservati all'intervento, né di escludere l'influenza di fattori esterni o maturativi. Analogamente, pur fornendo indicazioni preziose sulle variazioni intra-soggetto, l'assenza di un gruppo di controllo limita la possibilità di confrontare l'efficacia dell'intervento DBT STEPS-A integrato con la web-app rispetto ad altre condizioni educative o a interventi alternativi. Questo limite è particolarmente rilevante in un ambito, come quello del SEL, in cui variabili contestuali e scolastiche possono esercitare un'influenza significativa sugli esiti osservati.

Un secondo limite riguarda l'assenza di follow-up longitudinali. I dati raccolti consentono di esplorare esclusivamente cambiamenti a breve termine, senza informazioni sulla stabilità o sul mantenimento degli effetti nel tempo. La letteratura sugli interventi SEL e DBT-based sottolinea come la persistenza dei benefici rappresenti una questione cruciale, soprattutto per competenze che richiedono interiorizzazione e pratica continuativa, come l'autoregolazione emotiva e la consapevolezza di sé (Durlak et al., 2011; Hasselle et al., 2025). L'assenza di follow-up impedisce pertanto di valutare se i cambiamenti osservati costituiscano l'inizio di traiettorie di sviluppo più durature o riflettano effetti transitori legati alla prossimità temporale dell'intervento.

Un ulteriore limite concerne l'uso prevalente di misure self-report, sia negli studenti sia nei docenti. Sebbene tali strumenti siano ampiamente utilizzati e validati nella letteratura, essi sono potenzialmente soggetti a bias di desiderabilità sociale, a limiti di consapevolezza metacognitiva e a distorsioni nella percezione soggettiva del cambiamento. Questo aspetto è particolarmente rilevante per costrutti complessi come le competenze socio-emotive e l'autoregolazione, che possono manifestarsi in modo diverso a livello esperienziale e comportamentale. L'integrazione di misure multi-informant (ad esempio valutazioni di insegnanti, genitori o osservazioni

strutturate) avrebbe potuto fornire un quadro più articolato e ridurre il rischio di sovra- o sottostima degli effetti.

Per quanto riguarda lo Studio 2, un limite specifico riguarda le modalità di utilizzo e misurazione dell'engagement digitale. Sebbene siano stati raccolti dati comportamentali oggettivi sull'uso della piattaforma, tali indicatori catturano principalmente la frequenza e la quantità di interazione, senza fornire informazioni dirette sulla qualità dell'esperienza, sul livello di coinvolgimento cognitivo o sull'effettiva applicazione delle abilità apprese nella vita quotidiana. Al contempo, le misure autoriferite sull'uso dell'app possono risentire di errori di memoria o di interpretazioni soggettive. La combinazione di questi due livelli informativi rappresenta un punto di forza, ma non elimina completamente le ambiguità interpretative.

Un ulteriore limite riguarda le caratteristiche tecnologiche della piattaforma digitale utilizzata. Come discusso nelle sezioni precedenti, il fatto che ProSelf fosse una web-app non installata sui dispositivi personali e priva di sistemi di promemoria o notifiche può aver influito negativamente sulla continuità d'uso. Questo aspetto rappresenta non solo un limite metodologico, ma anche un vincolo progettuale che deve essere considerato nell'interpretazione dei risultati relativi all'engagement digitale e alla pratica delle abilità.

Dal punto di vista campionario, sebbene i campioni coinvolti nei tre studi risultino numericamente adeguati, essi non possono essere considerati pienamente rappresentativi della popolazione scolastica italiana nel suo complesso. La partecipazione volontaria delle scuole e degli insegnanti può aver introdotto un bias di selezione, favorendo il coinvolgimento di contesti già sensibili alle tematiche del benessere e dell'educazione socio-emotiva. Questo elemento limita la generalizzabilità dei risultati e suggerisce cautela nell'estensione delle conclusioni a contesti scolastici caratterizzati da condizioni organizzative o culturali differenti.

Infine, è importante riconoscere che la presente tesi si colloca all'interno di un programma di ricerca più ampio e ancora in fase di sviluppo, in cui alcuni aspetti dell'intervento e delle analisi sono stati necessariamente esplorati in forma preliminare. In questo senso, i limiti evidenziati non devono essere letti come carenze isolate, ma come espressione della complessità intrinseca allo studio dei processi socio-emotivi e degli interventi educativi in contesti reali, che richiedono spesso compromessi metodologici tra rigore sperimentale e fattibilità applicativa.

Un ulteriore elemento di riflessione critica riguarda le questioni metodologiche connesse all'operazionalizzazione e alla misurazione delle competenze socio-emotive, che rappresentano uno dei nodi più complessi e dibattuti nella letteratura sul Social and Emotional Learning. Come ampiamente discusso nei capitoli teorici, il SEL non costituisce un costrutto unitario e facilmente delimitabile, ma un insieme articolato di competenze interrelate, che includono dimensioni emotive, cognitive, motivazionali e comportamentali, sensibili al contesto culturale, educativo ed evolutivo (Denham & Brown, 2010; Jones & Doolittle, 2017).

In questa prospettiva, la traduzione del framework CASEL in strumenti di misurazione standardizzati comporta inevitabili compromessi tra fedeltà teorica, parsimonia psicometrica e utilizzabilità in contesti applicativi. La scala utilizzata nel presente lavoro, nella sua versione italiana validata (Cavioni et al., 2023), rappresenta uno dei tentativi più recenti e sistematici di adattamento del modello CASEL al contesto nazionale; tuttavia, essa presenta già in origine alcune criticità documentate. In particolare, la validazione italiana è stata condotta prevalentemente su campioni del Nord Italia, sollevando interrogativi sulla piena generalizzabilità dello strumento a contesti scolastici caratterizzati da differenti condizioni socio-culturali e territoriali.

I risultati del presente studio sembrano confermare tali criticità. In particolare, alcune sottoscale del SEL, in modo specifico quelle relative alla self-awareness, hanno mostrato indici di affidabilità interna inferiori agli standard comunemente accettati, sia nella rilevazione pre-intervento sia in

quella post-intervento. Questo dato non può essere interpretato esclusivamente come una debolezza del campione o come un limite contingente, ma appare piuttosto indicativo della difficoltà intrinseca nel misurare dimensioni altamente introspettive e metacognitive attraverso strumenti self-report, soprattutto in età adolescenziale.

La self-awareness, infatti, implica processi di riflessione su stati interni, emozioni e motivazioni che possono non essere pienamente accessibili o verbalizzabili dagli studenti, in particolare in fasi dello sviluppo in cui le competenze metacognitive e narrative sono ancora in consolidamento. La letteratura evidenzia come tali dimensioni risultino spesso meno stabili e meno affidabili dal punto di vista psicometrico, soprattutto quando misurate tramite strumenti brevi e in assenza di triangolazione con altre fonti informative (Eisenberg et al., 2010; Compas et al., 2017).

In questo senso, i bassi indici di affidabilità osservati non invalidano i risultati, ma invitano a una lettura prudente e contestualizzata, rafforzando l'idea che il SEL non possa essere ridotto a un insieme di punteggi statici, ma vada compreso come processo dinamico, sensibile al contesto e alle modalità di rilevazione. Al tempo stesso, tali evidenze suggeriscono la necessità di rivedere e raffinare gli strumenti di misura attualmente disponibili, sia sul piano della struttura delle sottoscale sia sul piano della loro adeguatezza culturale ed evolutiva.

Da questo punto di vista, il presente studio offre nuovi spunti empirici per la riflessione metodologica sulla misurazione del SEL in contesto italiano. L'osservazione di pattern differenziati di affidabilità tra le dimensioni, unitamente alla diversa sensibilità al cambiamento mostrata dalle sottoscale nel disegno pre-post, suggerisce che alcune competenze (ad es. decision making responsabile e self-management) risultano più facilmente operazionalizzabili e rilevabili attraverso strumenti self-report, mentre altre richiedono approcci di valutazione più articolati.

Queste considerazioni rafforzano l'opportunità di adottare, nelle ricerche future, strategie di misurazione multimodali, che integrino self-report, valutazioni di insegnanti, osservazioni comportamentali e indicatori situazionali, al fine di cogliere in modo più accurato la complessità del funzionamento socio-emotivo. Inoltre, appare auspicabile un ulteriore lavoro di validazione e adattamento culturale degli strumenti SEL, che tenga conto delle differenze territoriali, delle specificità dei contesti scolastici italiani e delle caratteristiche evolutive degli adolescenti.

In conclusione, le criticità metodologiche emerse non rappresentano un limite isolato del presente lavoro, ma si collocano all'interno di un dibattito più ampio sulla misurazione delle competenze socio-emotive. In questa prospettiva, la tesi contribuisce non solo alla valutazione degli interventi SEL e DBT-based, ma anche alla riflessione critica sugli strumenti utilizzati per misurarne gli esiti, sottolineando la necessità di un'evoluzione metodologica coerente con la complessità teorica del costrutto.

Alla luce dei risultati emersi e dei limiti metodologici discussi, la presente tesi apre a diverse direzioni di ricerca future, rilevanti sia sul piano teorico sia su quello applicativo.

In primo luogo, appare necessario sviluppare studi longitudinali che consentano di valutare la stabilità e il mantenimento nel tempo degli effetti osservati, in particolare per quelle competenze socio-emotive che, come la consapevolezza di sé e la regolazione emotiva profonda, richiedono processi di interiorizzazione gradualmente. L'inclusione di follow-up a medio e lungo termine permetterebbe di distinguere tra effetti transitori e cambiamenti strutturali, contribuendo a chiarire le traiettorie di sviluppo attivate dagli interventi SEL e DBT-based.

In secondo luogo, future ricerche dovrebbero adottare disegni sperimentali o quasi-sperimentali più robusti, includendo gruppi di

controllo e, ove possibile, procedure di randomizzazione a livello di classe o di istituto. Tali disegni consentirebbero di isolare con maggiore precisione gli effetti specifici dell'intervento e di confrontare diverse modalità di implementazione (ad esempio interventi con e senza supporto digitale, o con differenti livelli di intensità della pratica).

Un'ulteriore direzione di ricerca riguarda l'uso di misure multi-informant e multimodali, che integrino i self-report con osservazioni comportamentali, valutazioni di insegnanti e genitori, e indicatori oggettivi di funzionamento scolastico. Questo approccio permetterebbe di cogliere in modo più completo l'impatto degli interventi sulle competenze socio-emotive e di ridurre il rischio di bias legati alla percezione soggettiva del cambiamento. Studi futuri potrebbero indagare come specifici pattern di utilizzo delle piattaforme digitali (ad esempio uso costante vs sporadico, individuale vs collaborativo) si associno a differenti esiti sul piano socio-emotivo e motivazionale. Un'analisi di questo tipo contribuirebbe a chiarire non solo se gli strumenti digitali funzionano, ma per chi, in quali condizioni e attraverso quali processi.

Un ulteriore ambito di sviluppo riguarda l'integrazione tra studenti e docenti nei modelli di intervento. I risultati dello Studio 3 suggeriscono che il benessere e l'engagement dei docenti rappresentano variabili chiave del funzionamento scolastico; pertanto, future ricerche potrebbero esplorare interventi multilivello che coinvolgano simultaneamente studenti, insegnanti e organizzazione scolastica, adottando modelli ecologici e sistemici del benessere educativo.

Infine, sul piano tecnologico, appare auspicabile lo sviluppo e la valutazione di strumenti digitali più avanzati, come app con sistemi di reminder personalizzati, feedback adattivi e funzionalità cooperative più strutturate. La co-progettazione degli strumenti con studenti e docenti potrebbe rappresentare una strategia promettente per aumentare l'aderenza, la rilevanza percepita e l'efficacia degli interventi digitali di supporto al SEL.

In conclusione, la tesi sostiene che la promozione del benessere e delle competenze socio-emotive in ambito scolastico richiede un approccio sistemico, multilivello e orientato alla continuità, capace di integrare modelli teorici solidi, pratiche educative intenzionali e strumenti innovativi. In un contesto educativo sempre più complesso e sfidante, investire nello sviluppo socio-emotivo di studenti e docenti non rappresenta un obiettivo accessorio, ma una condizione fondamentale per una scuola capace di sostenere apprendimento, motivazione e benessere nel lungo periodo.

Bibliografia

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145.

Aldrup, K., Dietrich, J., Kansteiner, C., & Klusmann, U. (2020). Teachers' emotional competence: Measurement approaches and associations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103010.

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher–student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.

Alessandri, G., Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Zuffianò, A., Milioni, M., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2014). Prosociality during the transition from late adolescence to young adulthood: The role of effortful control and ego-resiliency. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(11), 1451–1465.

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 33–40.

Almeida, F., et al. (2023). Gamification and student engagement. *Education and Information Technologies*, 28, 891–912.

Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 4, pp. 1–181). Elsevier.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relation to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.

Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.

Bakker, D., Kazantzis, N., Rickwood, D., & Rickard, N. (2018). Development and pilot evaluation of smartphone-delivered cognitive behavior therapy strategies for mood- and anxiety-related problems: MoodMission. *Cognitive and Behavioral Practice*, 25(4), 496–514.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *W. H. Freeman*.

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296–3319.

Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P., & Dintcheff, B. A. (2006). Effects of parental monitoring and peer deviance on substance use and delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 1084–1104.

Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Barry, C. T., & Kim, H. (2023). Parental monitoring of adolescent social media use: Relations with mental health and self-perception. *Current Psychology*, 42, 10377–10388.

Baumel, A., Edan, S., & Kane, J. M. (2019). Is there a trial bias impacting user engagement with unguided e-mental health interventions? A systematic comparison of published reports and real-world usage of the same programs. *Translational Behavioral Medicine*, 9(6), 1020–1033.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 894–941). Wiley.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Character Education Partnership*.

Blakemore, S.J. (2012). Imaging brain development: The adolescent brain. *NeuroImage*, 61(2), 397–406.

Blakemore, S.J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207.

Boer, M., Stevens, G. W. J. M., Finkenauer, C., de Looze, M. E., & van den Eijnden, R. J. J. M. (2020). Social media use intensity, social media use problems, and mental health among adolescents: Investigating directionality and mediating processes. *Computers in Human Behavior*, 116, 106645.

Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. Wiley.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. *Basic Books*.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2011). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224.

Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J. M., & De Barba, P. G. (2020). A systematic review of self-regulated learning in online learning environments. *Educational Psychology Review*, 32(2), 537–572.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press*.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development* (pp. 187–249). *Jessica Kingsley*.

Brooke, J. (1996). SUS: A “quick and dirty” usability scale. In P. W. Jordan et al. (Eds.), *Usability evaluation in industry* (pp. 189–194). Taylor & Francis.

Bush, N. E., Smolenski, D. J., Denneson, L. M., Williams, H. B., Thomas, E. K., & Dobscha, S. K. (2017). A virtual hope box smartphone app as an accessory to therapy: Proof-of-concept in a clinical sample of veterans. *Journal of Medical Internet Research*, 19(5), e167.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers’ job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2014). The longitudinal relations among dimensions of parenting, empathy, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence*, 37(4), 659–668.

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: The mediating role of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 10, 217.

CASEL. (2020). CASEL 5 Competencies Framework. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.

Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111–126.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development:

Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261.

Cavioni, V., Conte, E., Grazzani, I., Ornaghi, V., Cefai, C., Anthony, C. J., Elliott, S. N., & Pepe, A. (2023a). Validation of Italian students' self-ratings on the SSIS SEL brief scales. *Frontiers in Psychology*, 14, 1229653.

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2023b). Social and emotional learning for adolescents: A systematic review of school-based interventions. *Educational Psychology Review*, 35, 1–29.

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice. *Springer*.

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. *European Commission*.

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2021). Promoting mental health and well-being in schools: A European comprehensive framework. *Springer*.

Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., ... & Colomeischi, A. A. (2022). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, 13.

Centro Studi Erickson, & Università di Padova. (2024). Benessere e stress lavorativo degli insegnanti italiani: Indagine nazionale. *Erickson*.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765.

Chein, J., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K., & Steinberg, L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry. *Developmental Science*, 14(2), F1–F10.

Cipriano, C., Barnes, T. N., Pizarro, E., & Rivers, S. E. (2020). A meta-analysis of social and emotional learning interventions for teachers. *Educational Psychology Review*, 32, 1–29.

Clarke, A. M., Kuosmanen, T., & Barry, M. M. (2015). A systematic review of online youth mental health promotion and prevention interventions. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 90–113.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. *Chicago, IL: Author*

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is SEL? *Chicago, IL: CASEL*

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.

Comer, J. P. (1980). School power: Implications of an intervention project. *New York: Free Press*.

Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259(5), 42–48.

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion

regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991.

Consiglio Nazionale Giovani. (2023). Giovani e benessere psicologico: i dati dell'indagine del Consiglio Nazionale Giovani. Retrieved from <https://consiglionazionalegiovani.it/articoli/giovani-e-benessere-psicologico-i-dati-dellindagine-del-consiglio-nazionale-giovani/>

Cook, N. E., & Gorraiz, M. (2016a). Dialectical behavior therapy (DBT) in schools: A review. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 25(2), 293–305.

Cook, N. E., & Gorraiz, M. (2016b). Dialectical behavior therapy for nonsuicidal self-injury and depression among adolescents: Preliminary meta-analytic evidence. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(2), 81–89.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.

Council of the European Union. (2018, May 22). Council Recommendation on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13.

Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636–650.

Crosnoe, R., Erickson, K. G., & Dornbusch, S. M. (2002). Protective functions of family relationships. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 327–343.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. *Harper & Row*.

Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1–22.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. G.P. Putnam's Sons.

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.

De France, K., Hawes, T., & Laird, R. D. (2019a). Developmental trajectories of emotion regulation and their associations with adjustment in adolescence. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1427–1441.

De France, K., Lennarz, H., Kindt, K., & Hollenstein, T. (2019b). Emotion regulation during adolescence: Antecedent or outcome of depressive symptomology? *International Journal of Behavioral Development*, 43(2), 107–117.

De Leersnyder, J., Boiger, M., & Mesquita, B. (2020). Cultural differences in emotions. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences* (pp. 1–16). Wiley.

De Paoli, S., et al. (2024). Gamification and learning engagement. *Computers in Human Behavior Reports*, 9, 100245.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Proceedings of*

the 15th International Academic MindTrek Conference: *Envisioning Future Media Environments*, 9–15.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Diano, F., Ferrara, F., & Calabretta, R. The development of a mindfulness-based mobile application to learn emotional self-regulation. Proceedings of the First Symposium on Psychology-Based Technologies co-located with XXXII National Congress of Italian Association of Psychology Development and Education section (AIP 2019). Naples, Italy, 25-26 September, 2019.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.

Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61–75.

Domahidi, E. (2018). The associations between online media use and adolescents' mental well-being: A multidimensional approach. *Journal of Adolescence*, 66, 16–26.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2008). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 79(2), 462–478.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional learning: Promoting the development of all students. *Future of Children*, 27(1), 33–47.

Donohoo, J. (2017). Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning. *Corwin*.

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.

Dors Piemonte. (1994). Life skills education in schools (trad. it. scheda OMS). *Centro regionale di documentazione per la promozione della salute*.

Dow-Edwards, D., MacMaster, F. P., Peterson, B. S., Niesink, R., Andersen, S., & Braams, B. R. (2019). Experience during adolescence shapes brain development: From synapses and networks to normal and pathological behavior. *Neurotoxicology and Teratology*, 76, 106834.

Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32–37.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Ebert, D. D., Van Daele, T., Nordgreen, T., Karekla, M., Compare, A., Zarbo, C., ... & Baumeister, H. (2019). Internet- and mobile-based psychological interventions: Applications, efficacy, and potential for improving mental health. *European Psychologist*, 23(2), 167–187.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339.

Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287–306). The Guilford Press.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2006). Prosocial development. In *Handbook of Child Psychology* (6th ed.).

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., ...& Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. T., Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., & Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177–187.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72.

Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136–1149.

Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 56(6), 651–657.

European Parliament, & Council of the European Union. (2006, December 18). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394, 10–18.

Faurholt-Jepsen, M., Frost, M., Ritz, C., Christensen, E. M., Jacoby, A. S., Mikkelsen, R., & Kessing, L. V. (2016). Smartphone data as an electronic

biomarker of illness activity in bipolar disorder. *Bipolar Disorders*, 18(7), 715–728

Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 1(5), 377–387.

Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D. F., Pepe, A., & Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher sample. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(4), 537–551.

Fitzpatrick, K. K., Darcy, A., & Vierhile, M. (2017). Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot). *JMIR Mental Health*, 4(2), e19.

Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 373–396.

Flett, J. A. M., Hayne, H., Riordan, B. C., Thompson, L. M., & Conner, T. S. (2019). Mobile mindfulness meditation: A randomised controlled trial of the effect of two popular apps on mental health. *Mindfulness*, 10(5), 863–876.

Flynn, R. M., et al. (2021). Digital mental health interventions for adolescents: A systematic review. *JMIR Mental Health*, 8(7), e24936.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student emotions. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.

Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(10), 558–566.

Gadermann, A. M., Thomson, K. C., Richardson, C. G., Gagné, M., McAuliffe, C., Hirani, S., & Jenkins, E. (2021). Examining the impacts of the COVID-19 pandemic on family mental health in Canada. *BMJ Open*, 11(1), e042871.

Garrido, S., Millington, C., Cheers, D., Boydell, K., Schubert, E., Meade, T., & Nguyen, Q. V. (2019). What works and what doesn't work? A systematic review of digital mental health interventions for depression and anxiety in young people. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 759.

Gaur, D., & Gupta, S. (2024). An integrative review of emotional dysregulation treatment approaches for adolescents: Impact, challenges, and future prospects. *International Journal of Psychology Sciences*, 6(1), 21–26.

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

George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832–851.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345.

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' stress: A comparison between teachers of special education and mainstream schools. *Teaching and Teacher Education*, 56, 115–125.

Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction. *Educational Psychology*, 39(4), 1–21.

Grazzani, I., Martinsone, B., Simoes, C., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., & Pepe, A. (2024). Assessing teachers' social and emotional competence: Validation of the SECTRS in Italy, Latvia, and Portugal. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 70–87.

Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. *Pennsylvania State University Prevention Research Center*.

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2017). Social skills improve ment system social–emotional learning edition rating forms. Bloomington, MN: *Pearson Assessments*.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034*.

Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior, 54*, 170–179.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). *National Association of School Psychologists*.

Hart, J., Noack, M., Plaimauer, C., & Bjørnåvold, J. (2021). Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences: 3rd report to ESCO Member States Working Group on a terminology for transversal skills and competences (TSCs). *European Commission, ESCO/EQF Expert Group*.

Harvey, S. T., McGillivray, J. A., O’Connor, M., & Vance, A. (2023). Investigating the efficacy of a Dialectical behaviour therapy-based universal intervention on adolescent social and emotional well-being outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 165*, 104633.

Hasselle, A. J., Srisarajivakul, E. N., Garza, A., Thomsen, K. N., Stobbe, R. A., & Pfund, R. A. (2025). Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy Skills Groups as a Universal School-Based Social Emotional Learning Program for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Adolescent Research Review, 10*, 641–656.

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *Routledge*.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.

Herman, K. C., Hickmon-Rodgers, M., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.

Hollis, C., Morriss, R., Martin, J., Amani, S., Cotton, R., Denis, M., & Lewis, S. (2017). Technological innovations in mental healthcare: Harnessing the digital revolution. *The British Journal of Psychiatry*, 211(4), 245–247.

Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017b). Annual Research Review: Digital health interventions for children and adolescents with mental health problems – a systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.

Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Digital health interventions for children and young people with mental health problems: A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.

Houser, M. L., & Waldbuesser, C. (2017a). Emotional contagion in the classroom: The impact of teacher satisfaction and confirmation on perceptions of student nonverbal classroom behavior. *College Teaching*, 65(1), 1–8.

Houser, M. L., & Waldbuesser, C. (2017b). Emotional contagion in the classroom: The impact of teacher satisfaction and confirmation on student affect. *Communication Education*, 66(1), 1–17.

Huberty, J., Green, J., Glissmann, C., Larkey, L., Puzia, M., & Lee, C. (2021). Efficacy of the mindfulness meditation mobile app Calm to reduce stress among college students. *Journal of American College Health*, 69(3), 1–9.

Huckvale, K., Torous, J., & Larsen, M. E. (2020). Assessment of the data sharing and privacy practices of smartphone apps for depression and smoking cessation. *JAMA Network Open*, 2(4), e192542.

Huckvale, K., Torous, J., & Larsen, M. E. (2020). Assessment of the data sharing and privacy practices of smartphone apps for depression and smoking cessation. *JAMA Network Open*, 3(4), e192542.

Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., & Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691–706.

Hyde, J. S., Mezulis, A. H., & Abramson, L. Y. (2008). The ABCs of depression: Integrating affective, biological, and cognitive models. *Psychological Review*, 115(2), 419–443.

Ifenthaler, D., & Schweinbenz, V. (2016). Students' acceptance of tablet PCs in the classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(4), 306–321.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore, we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., & Samdal, O. (Eds.). (2020). Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. *WHO Regional Office for Europe*.

Ismail, F. Y., Fatemi, A., & Johnston, M. V. (2017). Cerebral plasticity: Windows of opportunity in the developing brain. *European Journal of Paediatric Neurology*, 21(1), 23–48.

ISTAT. (2025). Rapporto annuale 2025: La situazione del Paese. *Istituto Nazionale di Statistica*.

Izard, C. E. (1991). The psychology of emotions. *Cambridge University Press*.

Izard, C. E. (2001). Emotions, emotionality, and emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3–20). *Psychology Press*.

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.

Jahan, S. (2021, 27 giugno). The origin of soft skills. *HRM Practice*.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188–205.

Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6).

Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being. In C. Brown et al. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Care and Education*.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390.

Johnson, D., Deterding, S., Kuhn, K.-A., Staneva, A., Stoyanov, S., & Hides, L. (2016). Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature. *Internet Interventions*, 6, 89–106.

Johnson, D., Deterding, S., Kuhn, K.-A., Staneva, A., Stoyanov, S., & Hides, L. (2016). Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature. *Internet Interventions*, 6, 89–106.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65.

Jones, S. M., Brush, K. E., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out. *Harvard Graduate School of Education*.

Kahn, W. A. (2013). The essence of engagement: Lessons from the field. *Human Relations*, 66(1), 73–95.

Kankaraš, M. (2017). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, 52(2), 153–159.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. *Pfeiffer*.

Kato, P. M. (2010). Video games in health care: Closing the gap. *Review of General Psychology*, 14(2), 113–121.

Kavanagh, D. J., et al. (2021). Engagement with digital mental health interventions. *Internet Interventions*, 24, 100370.

Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59–68.

King, D. L., & Delfabbro, P. H. (2019). Video game monetization (e.g., “loot boxes”): A blueprint for practical social responsibility measures. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 166–179.

Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 2(1), 33–52.

Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 2(1), 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.76>

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Klock, A. C. T., Gasparini, I., & Pimenta, M. S. (2020). 5W2H framework: A guide to design, develop and evaluate the gamification of information systems. *Computers in Human Behavior*, 112, 106367.

Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). *Moving learning games forward: Obstacles, opportunities, and openness*. MIT Press.

Kohnke, L., Cole, M. L., & Bush, M. D. (2024). Gamification in education: A systematic review of design frameworks and learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*.

Kothgassner, O. D., Goreis, A., Robinson, K., Huscsava, M. M., Schmahl, C., & Plener, P. L. (2021). Efficacy of dialectical behavior therapy for adolescent self-harm and suicidal ideation: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 51(7), 1057–1067.

Krys, K., Yeung, J. C., Capaldi, C. A., Lun, V. M.-C., Torres, C., van Tilburg, W. A. P., ... Zelenski, J. M. (2022). Societal emotional environments and cross-cultural differences in life satisfaction: A forty-nine country study. *The Journal of Positive Psychology*, 17(1), 117–130.

Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2012). PATHS curriculum. *Channing-Bete*.

Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2012). The PATHS curriculum: Promoting emotional literacy, prosocial behavior, and caring classrooms. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2nd ed., pp. 435–446). Routledge/Taylor & Francis Group.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311.

Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., ... Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 15, 130.

Larsen, M. E., Huckvale, K., Nicholas, J., Torous, J., & Christensen, H. (2019). Using science to sell apps: Evaluation of mental health app store quality claims. *NPJ Digital Medicine*, 2, 18.

Lau, H. M., Smit, J. H., Fleming, T. M., & Riper, H. (2017). Serious games for mental health: Are they accessible, feasible, and effective? *JMIR Mental Health*, 4(1), e1.

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. Oxford University Press.

Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268–1282.

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517–528.

Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., & Granic, I. (2019). Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents' daily lives. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 1–11.

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16.

Lewis, J. R. (1995). IBM computer usability satisfaction questionnaires. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 7(1), 57–78.

Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: A meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72, 765–796.

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011a). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for academic achievement, substance use, and risky sexual behaviors. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247.

Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011b). Out-of-school-time activity participation, school engagement, and positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1379–1394.

Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. *Bantam Books*.

Linardon, J., Cuijpers, P., Carlbring, P., Messer, M., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019). The efficacy of app-supported smartphone interventions for mental health problems: A meta-analysis of randomized controlled trials. *World Psychiatry*, 18(3), 325–336.

Linehan, M. M. (1993). Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. *Guilford Press*.

Linehan, M. M. (2015). DBT skills training manual (2nd ed.). *Guilford Press*.

Liverpool, S., Mota, C. P., Sales, C. M. D., Čuš, A., Carletto, S., Hancheva, C., ... & Edbrooke-Childs, J. (2020). Engaging children and young people in digital mental health interventions: Systematic review of modes of participation. *JMIR Mental Health*, 7(2), e16317.

Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2017). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103–1122.

Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2021). Digital by default: The new normal of children's online lives post-COVID-19. *LSE Research Online*.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.

Lucisano, P., Sappa, V., & Serbati, A. (Eds.). (2021). La scuola che promuove salute: Teorie, pratiche e strumenti per la formazione. *FrancoAngeli*.

Lund, A. M. (2001). Measuring usability with the USE questionnaire. *Usability Interface*, 8(2), 3–6.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2021). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 18–23

Manasia, L., & Gherguț, A. (2023). Digital competence and engagement in education. *Education Sciences*, 13(4), 390.

Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). Teacher engagement and well-being: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103593. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103593>

Marinho, A., Bittencourt, I. I., Dermeval, D., Santos, J., Chalco, G., & Reis, M. (2024). How does the mechanics of competition and collaboration impact students' flow experience in a gamified educational environment? *Technology, Knowledge and Learning*, 30(1), 399–424.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory manual (3rd ed.). *Consulting Psychologists Press*.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). *Basic Books*.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

Mazza, J. J., & Dexter-Mazza, C. (2016). *DBT STEPS-A: Skills training for emotional problem solving for adolescents*. New York, NY: *Guilford Press*.

McCauley, E., Berk, M. S., Asarnow, J. R., Adrian, M., Cohen, J., Korslund, K., ... & Linehan, M. M. (2018). Efficacy of dialectical behavior therapy for adolescents at high risk for suicide: A randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 75(8), 777–785.

McGonigal, J. (2015). *SuperBetter: A Revolutionary Approach to Getting Stronger, Happier, Braver and More Resilient*. New York: *Penguin Press*.

Mehlum, L., Tørmoen, A. J., Ramberg, M., Haga, E., Diep, L. M., Laberg, S., ... & Grøholt, B. (2014). Dialectical behavior therapy for adolescents with repeated suicidal and self-harming behavior: A randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(10), 1082–1091.

Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–534.

Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–534.

Mendzheritskaya, J., & Hansen, P. (2022). Gamification and motivation in education. *Computers & Education*, 176, 104352.

Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents. *Guilford Press*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. *Roma: MIUR*.

Ministero della Salute. (2023). Rapporto salute mentale 2023: Analisi dei dati del Sistema Informativo Salute Mentale (SISM). Roma: Ministero della Salute. Retrieved from <https://www.salute.gov.it/new/it/pubblicazione/rapporto-salute-mentale-analisi-dei-dati-del-sistema-informativo-la-salute-mentale-8/>

Miranda, M. C., Bacchini, D., & Affuso, G. (2012). The parental monitoring construct: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 35(3), 583–593.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698.

Mohamed, H., et al. (2024). Gamification for student engagement. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 5, 100155.

Moloney, M., Camic, P. M., & Brown, J. S. L. (2022). Emotion regulation and adolescent mental health: A conceptual review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(1), 5–20.

Moreno, M. A., et al. (2021). Social media and adolescent mental health: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 1–2.

Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., Houlberg, B. J., & Myers, S. S. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238.

Morschheuser, B., Hamari, J., & Maedche, A. (2019). Cooperation or competition – When do people contribute more? A field experiment on gamification of crowdsourcing. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 7–24.

Mossini, M. (2024a). Efficacy of dialectical behavioral therapy skills in addressing emotional dysregulation among adolescents: A systematic literature review. *International Journal on Social and Education Sciences*, 6(3), 439–451

Mossini, M. (2024b). Implementing DBT-informed interventions in secondary schools: Outcomes on emotional regulation and stress management. *Journal of School Mental Health*, 12(1), 45–60.

Nelson, E. E., Jarcho, J. M., & Guyer, A. E. (2016). Social re-orientation and brain development: An expanded and updated view. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 118–127.

Nesi, J. (2020). The impact of social media on youth mental health: Challenges and opportunities. *North Carolina Medical Journal*, 81(2), 116–121.

Nock, M. K. (2010). Self-injury. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 339–363.

Nock, M. K., Wedig, M. M., Holmberg, E. B., & Hooley, J. M. (2009). The emotion reactivity scale: Development, evaluation, and relation to self-injurious thoughts and behaviors. *Behavior Therapy*, 39(2), 107–116.

O'Connor, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). Social and emotional learning framework. American Institutes for Research.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37.

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools. *School Psychology Review*, 45(3), 286–302.

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348.

OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. *OECD Publishing*.

OECD. (2021). Teachers' well-being and quality of teaching. *OECD Publishing*.

OECD. (2024). Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023 – Site note Italy (Emilia-Romagna & Turin). *OECD Publishing*.

Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634–640.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.

Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.-L., Blakemore, S.-J., & Viner, R. (2018). The association between school-based physical activity, self-regulation and educational outcomes: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1).

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

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning (Educational Practices Series No. 24). *International Academy of Education*.

Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and well-being: Engagement, burnout, job satisfaction, and work motivation. *Personality and Individual Differences*, 120, 171–178.

Peters, D., Calvo, R. A., & Ryan, R. M. (2018). Designing for motivation, engagement and wellbeing in digital experience. *Frontiers in Psychology*, 9, 797.

Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association*.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). *Springer*.

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR): Missione 4 – Istruzione e Ricerca.

Racz, S. J., & McMahon, R. J. (2011). The relationship between parental knowledge and monitoring and child and adolescent conduct problems: A 10-year update. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 377–398.

Ramírez Ruiz, J. J., Vargas Sanchez, A. D., & Boude Figueredo, O. R. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1466926.

Rickwood, D., Webb, M., Kennedy, V., & Telford, N. (2019). Who are the young people choosing web-based mental health support? *JMIR Mental Health*, 6(1), e12399.

Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2011). Glued to games: How video games draw us in and hold us spellbound. *Praeger*.

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471.

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., et al. (2013). Mindfulness training and teachers' professional development. *Mindfulness*, 4(3), 174–189.

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.

Roffey, S. (2012). Positive relationships: Evidence based practice across the world. *Springer*.

Romer, D., Reyna, V. F., & Satterthwaite, T. D. (2017). Beyond stereotypes of adolescent risk taking: Placing the adolescent brain in developmental context. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 27, 19–34.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of teacher–student relationships on students' engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Educational Psychology Review*, 23(4), 465–497.

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131.

Rutter, M., Kim-Cohen, J., & Maughan, B. (2008). Continuities and discontinuities in psychopathology. In *Handbook of Developmental Psychopathology*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Guilford Press*.

Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344–360.

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112.

Sailer, M., Hense, J. U., Mandl, H., & Klevers, M. (2017). Psychological perspectives on motivation through gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 33, 28–37.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.

Savina, E. (2021). Emotion regulation and classroom management: An integrative review. *Educational Psychology Review*, 33, 165–196.

Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228.

Scarlett, W. (2016). The SAGE Encyclopedia of Classroom Management. *SAGE*.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729.

Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 128, 13–35.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed.). Routledge.

Schuurmans, A. A. T., Michalek, A. M., Beerlage-de Jong, N., Engels, R. C. M. E., Granic, I., & Lichtwarck-Aschoff, A. (2020). A wearable-based stress management intervention for adolescents: A randomized controlled trial. *JMIR mHealth and uHealth*, 8(7), e15988.

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31.

Selemon, L. D. (2013). A role for synaptic plasticity in the adolescent development of executive function. *Translational Psychiatry*, 3(3), e238

Sharma, A., Sui, Z., & Miller, A. L. (2021). School-based DBT skills training for adolescents: A systematic review. *School Psychology International*, 42(2), 125–146.

Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–1880.

Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, work engagement and organizational citizenship behavior. *Applied Psychology*, 60(2), 285–306.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). *Springer*.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model. *Journal of Adolescence*, 29(3), 397–422.

Stattin, H., & Kerr, M. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Child Development*, 71(4), 1072–1085.

Steinberg, L. (2010a). A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development. *Brain and Cognition*, 72(1), 160–164.

Steinberg, L. (2010b). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 216–224.

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. *Houghton Mifflin Harcourt*.

Su, C.-H., & Cheng, C.-H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286.

Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206.

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2015). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 49, 1–12.

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2018). Inauthentic expressions of emotion in the classroom. *Learning and Instruction*, 53, 22–33.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

Timmers, C. F., Braber-van den Broek, J., & Van den Berg, E. (2018). Feedback and self-regulated learning. *Educational Research Review*, 25, 69–87.

Tom, D. (2012). Teacher Social and Emotional Competence Scale (SECTRS). *University of Montreal*.

Torous, J., & Lars, R. (2018). The growing field of digital psychiatry: current evidence and the future of apps, social media, chatbots, and virtual reality. *World Psychiatry*, 17(3), 228–235.

Torous, J., et al. (2019). Mental health mobile apps: State of the science, risks, and opportunities. *World Psychiatry*, 18(2), 204–205.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454.

Tze, V. M. C., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2016). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Educational Psychology*, 36(9), 1–16.

Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and costs of social media in adolescence. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S67–S70.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2021). The State of the World's Children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>

Università di Milano-Bicocca. (2022). Osservatorio sul benessere dei docenti: Report nazionale. *Dipartimento di Psicologia*.

Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European Psychologist*, 18(2), 136–147.

Vandercruysse, S., Vandewaetere, M., & Clarebout, G. (2012). Game-based learning: A review on the effectiveness of educational games. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 13–33.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204.

Viñas, F., González, M., Malo, S., García, Y., & Casas, F. (2014). Temperament and personal wellbeing in a sample of 12 to 16 year-old adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(2), 355–366.

Viner, R. M., et al. (2019). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 393(10176), 1641–1652.

Vrolijk, P., Veenstra, R., & Stattin, H. (2023). Within-family linkages between parental monitoring and adolescents' externalizing behaviors: A six-wave longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 33(3), 678–694.

Vugteveen, J., De Bildt, A., Timmerman, M. E., & Reijneveld, S. A. (2020). Normative data for the Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 35–46.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352.

Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737.

Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2019). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 65, 101–117.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl_1), i29–i69.

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65–69.

Weissberg, R. P., & Shriver, T. P. (1996). School-based prevention programs: A comprehensive strategy. Article from "Spotlight on Student Success." *Mid-Atlantic Laboratory for Student Success*, 113.

Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 223–243). *Emerald Group Publishing*.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. *Wharton Digital Press*.

Whitmore, P. G. (1972). What are soft skills? *U.S. Army CONARC*

Wiederhold, B. K. (2020). Using social media to our advantage: Alleviating anxiety during a pandemic. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(3), 197–198.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). *Lawrence Erlbaum Associates*.

World Health Organization. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes. *World Health Organization*.

World Health Organization. (1997). Promoting health through schools: Report of a WHO expert committee. *WHO*.

World Health Organization. (2021). World health statistics 2021: Monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. *World Health Organization*.

Wright, S. (1921). Correlation and causation. *Journal of Agricultural Research*, 20, 557–585.

Yang, Y., Chen, Y., & Jeng, Y.-L. (2022). Effects of digital game-based learning on students' emotional engagement and social-emotional competence. *Educational Technology & Society*, 25(2), 64–78.

Zagal, J. P., Björk, S., & Lewis, C. (2013). Dark patterns in the design of games. *Foundations of Digital Games Conference Proceedings*.

Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275–303.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

Zheng, W., Yu, A., Li, D., Fang, P., & Peng, K. (2020). Cultural differences in mixed emotions: The role of dialectical thinking. *Frontiers in Psychology*, 11, 538793.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). *Academic Press*.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

Zimmerman, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? *Teachers College Press*.

Zonoubi, R., Etemadi, A., Abedi, A., & Baghban, I. (2017). The relationship between teacher self-efficacy and job satisfaction among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 710–718.