

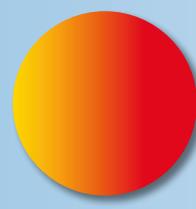


iprase
Apprendimento - Ricerca - Innovazione



TRENTINO

RicercAzione Risorse

 **LifeComp**

VERSIONE IN LINGUA ITALIANA 

1 RISORSE
2023



iprase



JRC SCIENCE FOR POLICY REPORT

LifeComp

Quadro europeo delle
competenze chiave **Personal, Sociali**
e dell’Imparare ad Imparare

Arianna Sala, Yves Punie, Vladimir Garkov, Marcelino Cabrera

Traduzione in lingua italiana a cura di Silvia Tamanini

Adattamento di Maria Arici e Claudio Girelli



Traduzione in lingua italiana a cura di IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa)

Pubblicato per la prima volta, in inglese, nel 2020, come

“LifeComp: The European Framework for **Personal, Social and Learning to Learn** Key Competence
(<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>)

a cura dell’European Commission’s Joint Research Centre

Autori

Arianna Sala

Yves Punie

Vladimir Garkov

Marcelino Cabrera

Informazioni sulla traduzione

Questa traduzione è responsabilità dell’Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE).

La Commissione Europea non è responsabile per questa traduzione e non può essere ritenuta responsabile di alcuna conseguenza derivante dal riutilizzo del documento.

La politica di riutilizzo della Commissione europea è attuata dalla decisione 2011/833/EU della Commissione, del 12 dicembre 2011, relativa al riutilizzo dei documenti della Commissione (GU L 330 del 14.12.2011, pag. 39).

Salvo diversa indicazione, il riutilizzo di questo documento è autorizzato dalla licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it>). Ciò significa che il riutilizzo è consentito a condizione che venga dato il giusto credito e che vengano indicate le eventuali modifiche. Per qualsiasi utilizzo o riproduzione di foto o altro materiale non di proprietà dell’UE, è necessario richiedere l’autorizzazione direttamente ai titolari del copyright.

Nella presente traduzione tutte le immagini sono di proprietà dell’Unione Europea 2020, fatta eccezione per quelle alle pagine 12, 20, 26, 42, 58, 75, di proprietà di IPRASE.

Le immagini presenti nella versione originale alle pagine 8, 13, 14, 15, 16, 17, 29, 33, 34, 38, 46, 51, 54, 61, 62, 65, 66, 69, 71, 75 non sono state riportate nella presente traduzione.

Il volume è disponibile all’indirizzo <https://ricerca.iprase.tn.it>

Questa iniziativa è realizzata nell’ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

PO FSE 2014-2020 “LE NUOVE FRONTIERE DEL DIRITTO ALL’ISTRUZIONE - Fase 2 - Rimuovere le difficoltà d’apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro” - CUP C69E18000140001 - Cod. Progetto 2018_3_1011_IP01

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull’uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nel presente volume.

IPRASE per l’ambiente

 Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

La presente pubblicazione è una relazione scientifica e strategica del Centro Comune di Ricerca (JRC), il servizio della Commissione europea per la scienza e la conoscenza. La pubblicazione mira a fornire un supporto scientifico al processo decisionale europeo. I risultati scientifici presentati non implicano una posizione politica della Commissione europea. Né la Commissione europea né alcuna persona che agisca per suo conto sono responsabili dell’uso che dovesse essere fatto di questa pubblicazione. Per informazioni sulla metodologia e sulla qualità dei dati qui utilizzati, per i quali la fonte non siano Eurostat o altri servizi della Commissione, si preggiano gli utenti di contattare la fonte di riferimento. Le definizioni utilizzate e la presentazione del materiale sulle mappe non implicano l’espressione di qualsivoglia opinione da parte dell’Unione europea relativamente allo status giuridico di Paesi, territori, città, regioni o delle loro autorità, o relativamente alla delimitazione delle loro frontiere o confini.

Contatti

Nome: Yves Punie

Email: Yves.PUNIE@ec.europa.eu

Indirizzo: Edificio Expo, C/ Inca Garcilaso 3, E-41092 Siviglia (Spagna)

Tel.: +34 9544-88229

Polo scientifico UE

<https://ec.europa.eu/jrc>

JRC120911

EUR 30246 IT

PDF originale in inglese:

ISBN 978-92-76-19418-7

ISSN 1831-9424

doi: 10.2760/302967

Stampa originale in inglese:

ISBN 978-92-76-19417-0

ISSN 1018-5593

doi: 10.2760/922681

Lussemburgo:

Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea, 2020

© Unione europea, 2020

PDF traduzione italiana:

IPRASE – Risorse di RicercAzione, n. 1

ISBN 978-88-7702-528-9

doi: 10.32076/RA14210

Realizzazione grafica e stampa: ReactivA cooperativa sociale - Trento

Avvertenze in merito alla pubblicazione originale



The reuse policy of the European Commission is implemented by the Commission Decision 2011/833/EU of 12 December 2011 on the reuse of Commission documents (OJ L 330, 14.12.2011, p. 39). Except otherwise noted, the reuse of this document is authorised under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) licence (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). This means that reuse is allowed provided appropriate credit is given and any changes are indicated. For any use or reproduction of photos or other material that is not owned by the EU, permission must be sought directly from the copyright holders.

All content © European Union 2020.

Images at pp. 10, 73 are from Shutterstock.

Images at pp. 18, 24, 40, 56 are from Adobe Stock Photos.

All hand drawn illustrations are by Alex Huges / [Drawnalism](#).

Design, visuals and layout: Valentina Barsotti / [Takk.studio](#).

How to cite this report: Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19418-7, doi: 10.2760/302967, JRC 120911.

LifeComp – Quadro europeo delle competenze chiave Personal, Sociali e dell’Imparare ad Imparare

Le competenze “Personali, Sociali e Imparare ad Imparare” sono state definite competenze chiave nel 2018 nella Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. Il quadro *LifeComp* considera come “Personali, Sociali e Imparare ad Imparare” quell’insieme di competenze applicabili a tutte le sfere della vita che possono essere acquisite attraverso l’educazione formale, informale e non formale, volte a garantire la realizzazione personale dei cittadini nel 21° secolo. Queste competenze sono state definite in seguito a un’approfondita ricerca bibliografica e a varie consultazioni con esperti e stakeholder. *LifeComp* comprende nove competenze con tre descrittori ciascuna. Il quadro è concettuale e non prescrittivo. *LifeComp* può essere utilizzato come base per lo sviluppo di programmi di studio e attività di apprendimento che promuovono lo sviluppo personale e sociale e della competenza di imparare ad imparare. La descrizione delle competenze può aiutare a esplorarne l’attuazione ed essere considerata l’idea di base per un dialogo costante con gli insegnanti e i responsabili delle politiche educative.

INDICE

PREFAZIONE	6
RINGRAZIAMENTI	7
SINTESI	9
1. INTRODUZIONE	12
Obiettivi e finalità	16
Metodologia	18
Limitazioni	18
Struttura della relazione	18
2. PRESENTAZIONE GENERALE DEL QUADRO	20
Visualizzazione grafica	23
3. AREA PERSONALE	26
P1. Autoregolazione	30
P2. Flessibilità	34
P3. Benessere	38
4. AREA SOCIALE	42
S1. Empatia	46
S2. Comunicazione	50
S3. Collaborazione	54
5. AREA DELL'IMPARARE AD IMPARARE	58
L1. Mentalità orientata alla crescita	62
L2. Pensiero critico	66
L3. Gestione dell'apprendimento	70
6. PROSPETTIVE	75
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	78

PREFAZIONE

Nel maggio 2018 il Consiglio dell'Unione europea ha adottato una revisione della Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che definisce una serie di competenze base necessarie per lavorare e vivere nel 21° secolo. L'obiettivo è quello di far sì che ogni persona possieda le competenze essenziali necessarie per lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupazione. Tali competenze sono: alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; digitale; personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

LifeComp offre uno schema concettuale per la competenza chiave "Personale, Sociale e dell'Imparare ad Imparare", destinato a sistemi di istruzione, studenti e discenti in generale. *LifeComp* intende sistematizzare la necessità di migliorare le competenze personali e sociali attraverso l'istruzione e l'apprendimento permanenti, nonché promuovere le modalità di apprendimento. Il quadro è stato oggetto di diverse consultazioni, nel corso delle quali si è deciso di definire tre aree che comprendessero ciascuna tre competenze. Ogni competenza ha tre descrittori, che seguono il modello "consapevolezza, comprensione, azione".

Il Centro Comune di Ricerca (JRC) ha elaborato il quadro *LifeComp* in collaborazione e per conto della Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (DG EAC). Si tratta del terzo quadro di riferimento delle competenze che il JRC ha contribuito a sviluppare, seguendo il già consolidato *Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*, noto anche come *DigComp*, e il *Quadro europeo delle competenze imprenditoriali*, *EntreComp*. Riteniamo che *LifeComp* rappresenti un'integrazione fondamentale a questi e ad altri quadri, e che possa addirittura diventare un riferimento, dal momento che si occupa di life skills, vale a dire quelle competenze e abilità che ognuno dovrebbe continuare a sviluppare nel corso della propria vita. *LifeComp* è un quadro di riferimento concettuale; saranno necessari ulteriori sforzi per metterlo in pratica e per guidare gli stakeholder nella sua attuazione.

La presente relazione è parte della ricerca del JRC su "Apprendimento e competenze per l'era digitale". Dal 2005 sono stati svolti più di 25 studi importanti in quest'area, che hanno dato luogo a oltre 120 pubblicazioni. Maggiori informazioni su tutti i nostri studi sono disponibili sul [Science Hub](#) del JRC.

RINGRAZIAMENTI

Questo lavoro è il risultato del dialogo, dei feedback e dello scambio di conoscenze con i colleghi, nonché con un gruppo di esperti e portatori di interesse, che sono stati coinvolti in workshop e conversazioni informali. Un apprezzamento particolare va ai partecipanti¹ ai workshop di esperti, per l'entusiasmo, l'energia, l'attenzione puntuale e l'impegno dimostrati nel trattare e creare degli stimoli volti alla concettualizzazione del quadro, mantenendo il dialogo e fornendo spunti oltre agli incontri programmati. A seguire si elencano, in ordine alfabetico, i partecipanti:

Olena **Bekh**, Fondazione europea per la formazione professionale; Ana Cristina **Blasco Serrano**, Università di Saragozza; Manuel **Bordoy**, Scuola Europea di Bruxelles IV, Laeken; Robin **Bosdeveix**, Ministero dell'educazione nazionale e della gioventù, Francia; Elisa **Briga**, Federazione Europea per l'Apprendimento Interculturale; Michaela **Brohm-Badry**, Università di Treviri; Bram **Bruggeman**, VUB Libera Università di Bruxelles; Stephanie **Carretero**, Centro Comune di Ricerca; Carmel **Cefai**, Università di Malta; Vivian **Chiona**, Psicologa and Counsellor; Teresa **Coma Rosselló**, Università di Saragozza; Luís Alexandre **Da Fonseca Tinoca**, Università di Lisbona; Ruth **Deakin Crick**, Learning Emergence Partners, UK; Paul **Downes**, Dublin City University; Gina **Ebner**, EAEA (Associazione Europea per l'Istruzione degli Adulti); Anastasia **Economou**, Cyprus Institute of Technology; Gisele **Ervard Markovic**, Divisione Formazione e Cooperazione SALTO; Meritxell **Fernandez Barrera**, OCSE; Hannah **Grainger Clemson**, DG Istruzione, Cultura, Gioventù, Lingue e Sport; Stephan **Griebel**, Texas Instruments Education Technology; Eleonor **Grenholm**, Consorzio delle Biblioteche Regionali di Uppsala; Sonia **Guerriero** UNESCO; Nana **Gulić**, Ministero dell'istruzione, Croazia; Claudia **Harzer**, Università di Greifswald; Hester **Hulpia**, Università di Gand; Georg **Jürgens**, ECSWE (Consiglio Europeo delle Scuole Steiner-Waldorf); Miloš **Kankaraš**, OCSE; Eve **Kikas**, Università di Tallinn; Mika **Launikari**, Everis; Hans **Laugesen**, GL in rappresentanza di ETUCE; Ruth **Martín Escanilla**, INEE, Spagna; Antoine **Mioche**, Ispettorato Generale dell'Istruzione, Francia; Veronica **Mobilio**, DG Istruzione, Cultura, Gioventù, Lingue e Sport; Pascale **Mompoint-Gaillar**, Esperto Freelance; Barbara **Moser-Mercer**, Università di Ginevra; Ricarda **Motschilnig**, Policy Advisor per EAEA; Joanna **Napierala**, Centro Comune di Ricerca; Ward **Nouwen**, Università di Anversa; Orlaith

¹ Disclaimer: Gli esperti, invitati *intuitu personæ* ai workshop, hanno espresso le loro opinioni personali, le quali non sono necessariamente quelle delle istituzioni a cui sono collegati. Questa relazione finale riflette solo le opinioni degli autori.

SINTESI

Quadro politico

O'Connor, Dipartimento dell'Istruzione e delle Competenze, Irlanda; Majella O'Shea, Consulente per le Politiche Educative e lo Sviluppo delle Organizzazioni; Louka Parry, The Learning Future, Australia; Jan Peeters, Università di Gand; Kristiina Pernits, Divisione Formazione e Cooperazione SALTO; Maria Podlasek-Ziegler, DG Istruzione, Cultura, Gioventù, Lingue e Sport; Tomas Rakovas, Centro Lituano per Bambini e Ragazzi; Tomislava Recheva, European Schoolnet; Antonio Román Casas, Programma di Alfabetizzazione Digitale, Estremadura, Spagna; Pedro Rosario, Università del Minho; Luca Solesin, Ashoka; Michael Steger, Colorado State University; Alex Stevenson, Learning and Work Institute; Cristina Stringher, INVALSI; Daiva Šukytė, The Institute of Social and Emotional Learning; Sandra Troia, personale scolastico - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Italia; Javier Manuel Valle, Università di Madrid; Lieve Van Den Brande, DG Occupazione, Affari sociali e Inclusione; Wiel Veugelers, Università di Utrecht; Ernesto Villalba Garcia, CEDEFOP; Raimo Vuorinen, Università di Jyväskylä; Brikena Xhomaqi, LifeLong Learning Platform; Makito Yurita, National Institute for School Teachers and Staff Development, Tokyo.

Si ringraziano per gli spunti e i commenti ricevuti i colleghi Margherita Bacigalupo, Romina Cachia, Jonatan Castaño, Clara Centeno, Ralph Hippe, Panagiotis Kampylis, Georgios Kapsalis, Ioannis Maghilos, Riina Vuorikari, e Lilian Weikert (Centro Comune di Ricerca - Dipartimento Capitale umano e Occupazione), Michael Teutsch, Ana-Maria Stan, Ivana Vrhovski, (DG Istruzione, Cultura, Gioventù, Lingue e Sport), William O'Keeffe, e Martina Ni Cheallaigh (DG Occupazione, Affari sociali e Inclusione) che hanno contribuito a definire il contenuto di questa relazione.

Una menzione speciale va a Francesca Caena, che ha diretto lo sviluppo del quadro *LifeComp* da settembre 2018 a settembre 2019, organizzando due workshop di esperti e redigendo la relazione “[Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Kei Competence \(LifeComp\). Literature review and analysis of frameworks](#)” che ha rappresentato la base per i successivi confronti che hanno condotto a questa versione del quadro.

A tutti loro esprimiamo il nostro più sincero apprezzamento per l'impegno nel creare un quadro di riferimento teorico che possa aiutare chi apprende lungo tutto l'arco della vita a riflettere su come promuovere il proprio sviluppo in qualità di persona e di cittadino responsabile e consapevole.

La [Raccomandazione del 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente](#) sosteneva lo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento basati sulle competenze e la necessità di riformare i programmi di studio nell'Unione Europea. L'istruzione basata sulle competenze si concentra sui risultati dei processi di apprendimento, nonché sull'idea che l'apprendimento avviene in una vasta gamma di contesti. **L'istruzione basata sulle competenze è considerata particolarmente utile in un momento in cui, nelle nostre società, la conoscenza si sta sviluppando ad enorme velocità e le competenze richieste devono essere trasferite e applicate in molti contesti sociali diversi**¹. Le competenze chiave e le abilità di base sono necessarie a tutti per la realizzazione e lo sviluppo personale, per l'occupabilità, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva² e la democrazia³. Nel corso dell'intero processo di revisione della Raccomandazione si sono tenuti degli incontri, durante i quali gli stakeholder e gli esperti hanno sottolineato l'urgente necessità di tenere in considerazione l'importanza dello sviluppo personale e sociale in tutti i livelli e settori dell'istruzione e della formazione⁴. A tali aspetti sono attribuiti diversi nomi negli studi internazionali e nei quadri di riferimento delle competenze, quali “abilità del 21° secolo”, “competenze necessarie per la vita”, “competenze socio-emotive”, “soft skills” o “competenze trasversali”.

Nel maggio 2018 il Consiglio Europeo ha adottato una [Raccomandazione aggiornata sulle competenze chiave](#) per l'apprendimento permanente, per promuovere ulteriormente lo sviluppo delle competenze chiave nell'Unione Europea. Questa revisione sottolineava **lo scopo delle competenze chiave affermando che “In un mondo in rapido cambiamento ed estremamente interconnesso, ogni persona avrà la necessità di possedere un ampio spettro di abilità e competenze e dovrà svilupperle ininterrottamente nel corso della vita”**. Al fine di raggiungere questo risultato, i sistemi educativi dovrebbero fornire a tutti un'istruzione, una formazione e un apprendimento permanente di alta qualità, nonché sostenere il personale educativo nell'attuazione di approcci di insegnamento e apprendimento basati sulle competenze, promuovere una serie di contesti volti a favorire l'apprendimento permanente ed esplorare approcci per la valutazione e la convalida delle competenze chiave⁵. La Raccomandazione aggiornata definisce otto competenze chiave per l'apprendimento permanente: alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; digitale; personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Conclusioni chiave

L'obiettivo del quadro concettuale *LifeComp* è quello di stabilire una comprensione condivisa e un linguaggio comune relativamente alla competenza "Personale, Sociale e Imparare ad Imparare". L'approccio utilizzato per lo sviluppo di *LifeComp* ha previsto un approccio mixed-methods, che ha incluso un'ampia revisione della ricerca accademica e documentale e tre consultazioni iterative che hanno coinvolto svariati stakeholder supportati dalle competenze di accademici, responsabili delle politiche in materia di istruzione e professionisti europei e di altri Paesi.

LifeComp è costituito da tre aree di competenza interconnesse: "Personale", "Sociale" e "Imparare ad Imparare". Ogni area include tre competenze: autoregolazione, flessibilità, benessere (Area Personale), empatia, comunicazione, collaborazione (Area Sociale), mentalità orientata alla crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento (Area Imparare ad Imparare). Ogni competenza, a sua volta, ha tre descrittori che corrispondono al modello di "consapevolezza, comprensione, azione". Ciò non va inteso come una gerarchia di diversi livelli di rilevanza, nella quale alcuni sono prerequisiti per altri. Piuttosto, sono tutti da considerarsi complementari e necessari. La **FIGURA 1** presenta una sintesi delle nove competenze che compongono *LifeComp*.

LifeComp considera le competenze "Personal, Sociali e Imparare ad Imparare" quell'insieme di competenze applicabili a tutte le sfere della vita, che possono essere acquisite attraverso l'istruzione formale, informale e non formale. Il nostro lavoro si è centrato sull'identificazione di quelle competenze che possono essere insegnate. Il cammino per divenire cittadini provvisti di autoregolazione, empatia e flessibilità è sempre caratterizzato da una dimensione sociale, punto chiave nella prospettiva europea ed elemento di distinzione del nostro quadro di riferimento rispetto agli altri. La capacità di pensiero critico e avere una percezione di benessere, sia a livello individuale sia collettivo, sono competenze che possono essere insegnate nelle scuole. Ciò significa che i cittadini possono diventare attivi nel determinare i propri percorsi di apprendimento e professionali, a condizione che vengano messe in atto misure che incoraggino l'insegnamento di questo tipo di competenze all'interno dei programmi di studio europei. Il quadro potrebbe essere adattato a diversi contesti educativi. Si auspica che *LifeComp* sia d'ispirazione per inserire nuove materie all'interno dei programmi di studio, o incluso in materie esistenti. Vengono infine proposte delle aree per lo sviluppo futuro delle competenze *LifeComp* e per la loro valutazione.

La pandemia di COVID-19 ha sconvolto i nostri stili di vita, costringendo a importanti cambiamenti in settori quali l'istruzione e l'occupazione, e modificato le competenze richieste a tutti i livelli. Nella situazione attuale, è particolarmente importante che i cittadini siano in grado di valutare e sviluppare le loro competenze personali, sociali e di imparare ad imparare al fine di liberare il proprio potenziale dinamico, autoregolare le proprie emozioni, pensieri e comportamenti, costruire una contesto significativo di vita, e far fronte alla complessità in qualità di persone attive e costruttive, di agenti sociali responsabili e di studenti riflessivi per tutto l'arco della vita.

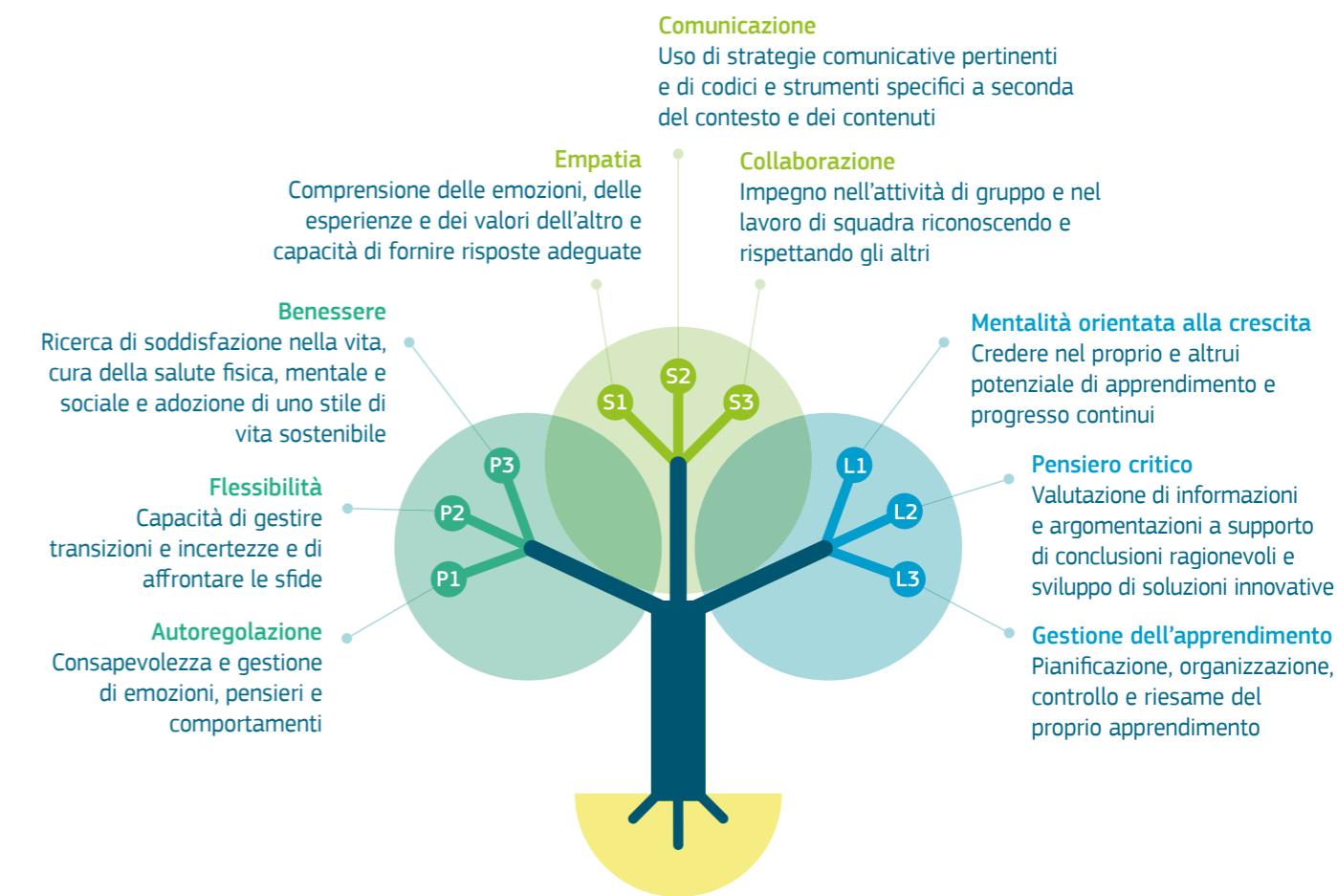


FIGURA 1. LIFECOMP IN BREVE

Attività correlate e future del JRC

Nonostante la peculiarità di *LifeComp*, il progetto è stato sviluppato sulla base dei precedenti lavori condotti dal JRC e finalizzati alla definizione di un quadro comune per le competenze digitali, noti come Quadro di riferimento per le Competenze Digitali dei Cittadini (*DigComp*), Quadro delle Competenze Imprenditoriali (*EntreComp*) e le rispettive guide per metterli in atto, *DigComp into Action* e *EntreComp into Action*. A partire dallo schema concettuale di *LifeComp*, il JRC analizzerà ulteriormente le modalità di attuazione del quadro, con una particolare attenzione allo sviluppo di linee guida per gli insegnanti.

1

INTRODUZIONE

Nelle nostre società in rapido cambiamento, i cittadini devono sviluppare competenze che consentano loro di gestire con successo le sfide poste dalle numerose transizioni che avvengono nel loro lavoro, a livello personale e nella società



Le nostre società stanno attraversando rapidi cambiamenti, dettati in gran parte dagli sviluppi tecnologici. L'automazione sta già trasformando il mercato del lavoro, che assegna alle macchine sempre più mansioni di routine e a bassa qualifica⁶.

Le tecnologie svolgono quindi un ruolo sempre più rilevante in diversi settori della vita, con la conseguenza che le competenze diventano obsolete e si creano nuovi modelli di lavoro; le persone, pertanto, si trovano a dover aggiornare le proprie competenze personali nel corso della vita. In ambito economico, assistiamo a rapidi cambiamenti nelle forme di occupazione, in cui sono comuni i lavori a tempo determinato⁶; non solo, anche i datori di lavoro cercano sempre più lavoratori con competenze quali la flessibilità e la predisposizione all'apprendimento continuo. I cambiamenti demografici, dovuti all'invecchiamento della popolazione all'interno dell'UE, evidenziano la necessità di un rinnovato impegno per favorire il benessere personale e garantire vite più lunghe ma allo stesso tempo più appaganti⁷. Per far fronte a situazioni di vita complesse, i cittadini europei devono continuare a sviluppare competenze che consentano loro di gestire con successo le sfide poste dalle numerose transizioni che avvengono nel lavoro, a livello personale e nella società. È necessario che gestiscano l'incertezza, coltivino la propria resilienza, si sviluppino a livello personale, costruiscano relazioni interpersonali positive e imparino ad imparare. **L'educazione formale, non formale e informale possono contribuire all'acquisizione di queste competenze.**

Nel 2018, a seguito di un processo di consultazione, il Consiglio dell'Unione Europea ha rivisto la Raccomandazione del 2006 del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. La precedente competenza "Imparare ad Imparare" è stata consolidata da uno scopo più ampio focalizzato anche sullo sviluppo personale e sociale. Questa competenza chiave è stata quindi chiamata "Personale, Sociale e Imparare ad Imparare" e viene definita la "capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera". La nuova definizione sottolinea che questa competenza chiave "comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo⁸". La competenza "Personale, Sociale e Imparare ad Imparare" è interconnessa ad altre competenze chiave (quali alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza in materia di cittadinanza e digitale; imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali) e abbraccia competenze rilevanti che tutti i cittadini dovrebbero sviluppare per partecipare attivamente alla società e all'economia, nell'ottica della crescente importanza delle "soft skills" in un contesto globale in rapida evoluzione.

L'educazione sociale ed emotiva promuove la salute mentale, i risultati accademici e l'occupabilità degli studenti nel tempo.

Come affermato nella Raccomandazione del 2018, la competenza chiave “Personale, Sociale e Imparare ad Imparare” si basa su un atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale, fisico e l'apprendimento per tutta la vita. Si basa su un atteggiamento improntato su collaborazione, assertività e integrità, che comprende il rispetto della diversità degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a scendere a compromessi.

Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di affrontare le complessità, di autotrovare supporto quando necessario, di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l’obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di mettere in pratica quanto appreso e le proprie esperienze di vita, nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita⁸. La competenza chiave include anche la capacità di saper gestire l’incertezza e lo stress, di imparare e lavorare sia in modo autonomo sia collaborativo, di comunicare in modo costruttivo, esprimendo e comprendendo punti di vista diversi, di creare fiducia e di provare empatia. Comprende la conoscenza degli ele-

menti che compongono una mente, un corpo e uno stile di vita salutari. Hanno inoltre un rilievo i codici di comportamento e le norme di comunicazione generalmente accettati in ambienti e società diversi. Per sviluppare questa competenza, le persone devono anche essere consapevoli delle proprie strategie di apprendimento preferite e sapere come cercare occasioni di istruzione, formazione e opportunità di carriera.

Secondo le teorie classiche dello **sviluppo socioculturale**^{9;10}, l'apprendimento avviene attraverso il processo di **interiorizzazione**, che deriva dalle interazioni sociali. Grazie all'interazione sociale e al supporto fornito da un *more knowledgeable other*¹¹ (un individuo più competente), il discente è in grado, progressivamente, di accrescere la propria competenza e autonomia. Inoltre, lo sviluppo delle persone è influenzato dalla loro **partecipazione a vari sistemi**¹² in cui si verificano interrelazioni complesse. Questo ci porta a sottolineare l'**importanza delle interazioni** con la famiglia, gli educatori o i coetanei da un lato e, dall'altro, della **rilevanza del contesto socio-culturale**. In effetti, i valori sotterranei nelle culture costituiscono una base per lo sviluppo personale e sociale. Sebbene in ogni società il dibattito permanente su quali valori adottare e promuovere sia costante, e i Paesi possano avere approcci diversi nell'insegnamento dei valori comuni^{13;14}, l'Unione

Europea ha sempre sottolineato l'importanza dei suoi valori comuni come fattore chiave per immaginare nuove modalità di educazione e apprendimento che siano connessi tra loro e con l'ambiente.

L'educazione nelle sue diverse forme (formale, informale e non formale) è il veicolo principale sia per aiutare gli studenti a sviluppare questa competenza, sia per aiutarli nella loro evoluzione che contribuirà alla creazione di società più in armonia con la natura, la salute pubblica e altre fonti di valore intrinseco.

Tutti gli studenti, compresi coloro che si trovano ad affrontare situazioni di svantaggio o che hanno esigenze speciali, devono ricevere un sostegno adeguato in contesti inclusivi per realizzare il proprio potenziale. L'istruzione, insegnando le competenze personali e sociali, può rappresentare uno strumento di autorealizzazione e di soddisfazione di sé⁷. Nell'istruzione formale, i programmi dedicati allo sviluppo delle competenze socio-emotive (per esempio auto-regolazione, empatia, capacità di affrontare i problemi per risolverli, comunicazione o collaborazione) hanno mostrato effetti positivi significativi sia sugli studenti sia sul personale¹⁵. L'**educazione socio-emotiva** (SEE, da *social and emotional education*) contribuisce a **promuovere la salute mentale, il rendimento scolastico e l'occupabilità** degli studenti, stimolando la prosocialità e riducendo atteggiamenti disgregativi^{14;15;16}, cosicché i benefici socioeconomici derivanti da tali programmi superino di gran lunga il loro costo¹⁷. Inoltre, mettere in pratica LifeComp attraverso l'istruzione può contribuire a raggiungere il *Target 4.7 delle Nazioni Unite relativo agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, vale a dire quello di garantire che “*entro il 2030 tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del*

contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”¹⁸.

Ci preme sottolineare che **questo quadro intende orientare** i cittadini, gli educatori, i responsabili delle politiche educative e le organizzazioni della società civile in modo non prescrittivo. Non è nostra intenzione influenzare i tratti della personalità di studenti e cittadini. Il nostro obiettivo è piuttosto quello di creare materiali didattici curriculari e risorse correlate che contribuiscano a un maggiore sviluppo delle competenze personali e sociali di tutti i cittadini, nonché a promuovere il benessere, la soddisfazione nella vita, l'autorealizzazione e l'inclusione attraverso l'istruzione. **L'obiettivo del quadro è quello di dare corso a una serie concordata di linee guida per l'attuazione di programmi di studio relativi all'area “Personale, Sociale e Imparare ad Imparare”,** che verrà adottata in maniera flessibile all'interno degli Stati membri, e a programmi scolastici specifici che rispettino il principio europeo di sussidiarietà, che include sia l'istruzione sia l'apprendimento permanente.

Vale la pena di sottolineare che, al momento della stesura di questo documento, i cittadini di tutto il mondo stanno vivendo un grande stress causato da una pandemia che ha generato incertezze senza precedenti nella vita di molte persone. Un'improvvisa crisi sanitaria mondiale sta provocando livelli di allarme e insicurezza mai vissuti. Le società e le economie europee sono influenzate al punto che gli individui mettono in atto atteggiamenti di prevenzione radicalmente diversi, cambiando i loro stili di vita e limitando le interazioni sociali, con un aumento della consapevolezza del concetto di salute a livello collettivo e addirittura globale. La crisi causata dal COVID-19 sta mettendo in discussione le competenze personali e sociali che ciascuno di noi ha acquisito nel corso della propria vita. Per affrontare questa situazione senza precedenti, gli Europei stanno cercando con urgenza di adattarsi a nuovi modi di imparare, lavorare, relazionarsi con gli altri e affrontare i pericoli insiti nelle informazioni fuorvianti. I media, in particolare i social media

⁸ Quelli indicati nell'Articolo 2 del Trattato sull'Unione Europea: rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello stato di diritto e rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze, pluralismo, non discriminazione, tolleranza, giustizia, solidarietà e uguaglianza di genere.

⁹ A seguito degli attentati terroristici di Parigi, i Ministeri dell'Istruzione degli Stati membri dell'UE hanno formulato, nella dichiarazione di Parigi (2015), la **“Dichiarazione sulla promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione”**, che riconosce l'importanza di sottolineare, riconoscere e promuovere i valori europei attraverso l'educazione formale, informale e non formale.

digitali, sono un potente veicolo di diffusione di quelle informazioni molto spesso chiamate *fake news*, che contribuiscono all'incertezza generale dei cittadini. Al giorno d'oggi l'incertezza è un sentimento esasperato e affrontarla è pertanto una competenza fondamentale da sviluppare. Questo quadro può aiutare studenti e cittadini ad assumere un atteggiamento preventivo nei confronti della propria salute e di quella degli altri, a discriminare le informazioni affidabili dalla disinformazione, ad autoregolare le proprie emozioni, a gestire l'apprendimento in modo flessibile e a non perdere la speranza.

Infine, questa competenza è strettamente correlata ad altre due competenze chiave: **“Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale”** e **“Cittadinanza”** (come indicato nel documento di lavoro della Commissione che accompagna la Raccomandazione del 2018 del Consiglio¹). La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture, tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti, con un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale. La competenza in

materia di cittadinanza è la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici, oltre che degli sviluppi a livello globale e della sostenibilità. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili nei confronti dell'ambiente^{8;iv}. Sebbene una sovrapposizione di tali competenze sia inevitabile, nel descrivere la competenza chiave “Personale, Sociale e Imparare ad Imparare”, il nostro obiettivo era quello di concentrarci sugli aspetti che la contraddistinguono rispetto alle altre.

Obiettivi e finalità

Lo sviluppo di *LifeComp* è stato promosso dal Centro Comune di Ricerca (JRC) per conto della Direzione generale dell'Istruzione, della Gioventù, dello Sport e della Cultura (DG EAC) della Commissione. Ambisce a fornire uno schema concettuale concordato relativamente alla competenza chiave “Personale, Sociale e Imparare ad Imparare” per l'apprendimento permanente. Gli stakeholder del settore dell'educazione potrebbero utilizzare *LifeComp* come punto di partenza per la promozione di questa competenza chiave.

1. STUDIO PRELIMINARE

A. Analisi bibliografica dei concetti, dei dibattiti e delle politiche esistenti relativi alle aree “Personale, Sociale e Imparare ad Imparare”.

B. Analisi di nove quadri internazionali relativi ad almeno una delle tre aree delle competenze chiave.

C. Analisi di 15 programmi di studio, strumenti di valutazione e schemi delle competenze nazionali, comprendendone le descrizioni dei risultati dell'apprendimento e dei livelli di competenza.

D. Analisi di 13 progetti internazionali che coprono diversi livelli di istruzione e formazione, tra cui l'istruzione formale, non formale e informale, nonché l'apprendimento dei giovani e degli adulti.

2. DOCUMENTO PRELIMINARE⁴

In cui si sono identificate **18 competenze iniziali** e **91 descrittori** per la discussione in un workshop di esperti.

3. WORKSHOP PRELIMINARE PER ESPERTI

Dove si è convalidato l'approccio per lo sviluppo del quadro e si è discusso l'elenco iniziale di competenze e descrittori con l'obiettivo di raggiungere un consenso iniziale e ricevere feedback per la revisione del quadro.

4. MODELLO AGGIORNATO DEL QUADRO E DOCUMENTO PREPARATORIO¹⁹

In cui vengono presentate **10 competenze** e **28 descrittori**.

5. SEMINARIO DI CONSOLIDAMENTO PER ESPERTI

Con l'obiettivo di raccogliere feedback ed elaborare una visione comune sulla revisione del modello concettuale del quadro.

GIUGNO
2019

6. RELAZIONE TECNICA JRC

Analisi bibliografica e dei quadri²⁰, che presenta nove competenze e 27 descrittori.

7. WORKSHOP PER STAKEHOLDER ED ESPERTI

Per raccogliere feedback ed elaborare una visione comune sullo schema concettuale rivisto e discutere dell'opportunità e dell'importanza delle diverse strategie di attuazione.

NOV.
2019

8. QUADRO CONSOLIDATO LIFECOMP

Consiste di tre aree di competenza, nove competenze e 27 descrittori. Ogni area è composta da tre competenze. Ogni competenza è definita da tre descrittori.

^{iv} Il Consiglio d'Europa e l'OCSE hanno elaborato rispettivamente il “Quadro di Riferimento delle Competenze per una Cultura della Democrazia” e il “Quadro di Riferimento della Competenza Globale - Preparare i nostri giovani per un mondo inclusivo e sostenibile - OCSE PISA 2018”. Possiamo considerare questi due quadri pertinenti alle competenze chiave europee “Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale” e “Cittadinanza”.

TABELLA 1. FASI DI SVILUPPO DEL QUADRO LIFECOMP

1. INTRODUZIONE

Lo scopo finale di *LifeComp* è quello di facilitare una base per l'apprendimento tra pari e gli scambi tra gli Stati membri e le organizzazioni della società civile, al fine di avere un impatto positivo sui cittadini, che potranno realizzare il proprio potenziale, autoregolare le proprie emozioni, pensieri e comportamenti, costruire un contesto significativo di vita, e far fronte alla complessità in qualità di persone attive e costruttive, di agenti sociali responsabili e di studenti riflessivi per tutto l'arco della vita. Lo studio è stato concepito per:

- **Identificare** l'insieme delle competenze dell'area "Personale, Sociale e Imparare ad Imparare"
- **Descrivere** tali componenti per stabilire un modello concettuale concordato a cui gli stakeholder nel campo dell'educazione e quanti apprendono per tutto l'arco della vita possano fare riferimento
- **Mantenere** un confronto continuo in merito all'attuazione delle competenze chiave.

LifeComp è basato su un solido processo di ricerca mixed-method, e ciascuno dei risultati provvisori è stato discusso in consultazioni di esperti. Un seminario finale di convalida, che ha coinvolto vari stakeholder, ha portato al quadro consolidato presentato in questo report.

Metodologia

Lo schema concettuale *LifeComp* è stato sviluppato dal JRC per conto della DG EAC per rendere operativa la competenza chiave "Personale, Sociale e Imparare ad Imparare" per l'apprendimento permanente. Questo sviluppo è delineato nelle fasi chiave descritte in

TABELLA 1.

Limitazioni

Il quadro *LifeComp* è il risultato di una solida metodologia di ricerca²¹, che ha incluso consultazioni con un ampio e diversificato gruppo di esperti per raggiungere progressivamente l'accordo su una proposta convalidata.

Tuttavia, **il quadro non è ancora stato adattato o testato nella pratica**. Il passo successivo sarà quello di sperimentare il quadro *LifeComp* a livello pratico, attuandolo e valutandolo in un contesto specifico. L'auspicio è che professionisti e utenti forniscano un feedback che possa contribuire in maniera continua a migliorare e perfezionare il quadro, sia in virtù della sua natura trasversale, sia delle esperienze delle persone coinvolte nel settore dell'educazione (per esempio, l'educazione socio-emotiva).

Struttura della relazione

Dopo questa introduzione, la Sezione 2 fornisce al lettore una descrizione della struttura e della logica del quadro concettuale e una tabella con il quadro completo delle competenze. La sezione 2 propone una traccia dettagliata del quadro. Nelle sezioni 3, 4 e 5 vengono spiegati competenze e descrittori delle tre aree. Nella sezione 6 proponiamo delle possibili strade da intraprendere per proseguire il lavoro rispetto a esigenze di ricerca e possibili vie di attuazione.

2

PRESENTAZIONE GENERALE DEL QUADRO

Il quadro *LifeComp* è uno strumento flessibile che può essere adattato a diversi contesti di apprendimento e destinatari, per supportare lo sviluppo delle competenze “Personali, Sociali e Imparare ad Imparare” nel relativo contesto



Il quadro *LifeComp* è uno strumento flessibile che può essere adattato a diversi contesti di apprendimento e destinatari, per supportare lo sviluppo delle competenze “Personali, Sociali e Imparare ad Imparare” nel relativo contesto.

Non vuole essere uno strumento prescrittivo, fornisce piuttosto una descrizione validata degli elementi che compongono la competenza chiave. La definizione di “competenza” comprende solitamente i concetti di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Si ritiene tuttavia più efficace una **prospettiva olistica**, che comprenda l’interdipendenza tra gli elementi del quadro come un ecosistema complesso²². Infatti, la competenza chiave abbraccia elementi con profili e strutture diversi. Alcuni, ad esempio, pongono l’accento sugli atteggiamenti come disposizioni e orientamenti alle azioni, altri rappresentano un insieme di competenze.

Per far fronte a qualunque situazione, gli individui mettono in atto una serie di competenze, che varieranno per rispondere alle esigenze di ogni circostanza. Ogni competenza inclusa nel quadro ha pertanto uguale rilevanza ed è necessaria, correlata e interconnessa alle altre. Le competenze vanno quindi considerate nel loro insieme.

AREA	COMPETENZE	DESCRITTORI
PERSONALE	P1 Autoregolazione Consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti	P1.1 Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti della persona
		P1.2 Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le reazioni allo stress
		P1.3 Promuovere ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e determinazione per sostenere l'apprendimento e l'azione
	P2 Flessibilità Capacità di gestire transizioni e incertezze e di affrontare le sfide	P2.1 Attitudine a esaminare opzioni e modalità di azione a fronte di nuove evidenze
		P2.2 Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai diversi contesti
		P2.3 Gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e definendo obiettivi
	P3 Benessere Ricerca di soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile	P3.1 Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali condizionano salute e benessere
		P3.2 Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale
		P3.3 Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo sostegno sociale
SOCIALE	S1 Empatia Comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori dell'altro e capacità di fornire risposte appropriate	S1.1 Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori dell'altro
		S1.2 Comprendere emozioni ed esperienze di un'altra persona, e capacità proattiva di vedere le cose dal punto di vista dell'altro
		S1.3 Sensibilità alle emozioni e alle esperienze dell'altro, con la consapevolezza che l'appartenenza al gruppo condiziona gli atteggiamenti delle persone
	S2 Comunicazione Uso di strategie comunicative pertinenti e di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e dei contenuti	S2.1 Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti adattati a contesto e contenuti
		S2.2 Comprensione e gestione di interazioni e conversazioni in diversi e specifici contesti e situazioni socio-culturali
		S2.3 Ascoltare gli altri e mostrarsi coinvolti nelle conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, in contesti personali e sociali
	S3 Collaborazione Impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri	S3.1 Interesse nel contribuire al bene comune e consapevolezza che altri possono avere culture, origini, credenze, valori, opinioni o condizioni di vita diversi
		S3.2 Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità e dell'uguaglianza, saper gestire i conflitti e appianare i contrasti per costruire e mantenere relazioni eque e rispettose
		S3.3 Condividere equamente attività, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo tenendo conto del suo obiettivo specifico; stimolare l'espressione di opinioni diverse e adottare un approccio sistematico
IMPARARE AD IMPARARE	L1 Mentalità orientata alla crescita Credere nel proprio e altrui potenziale di apprendimento e progresso continuo	L1.1 Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere obiettivi con il lavoro e la dedizione
		L1.2 Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita, che richiede apertura, curiosità e determinazione
		L1.3 Riflettere sui feedback ricevuti dagli altri e sulle esperienze, positive o negative, per continuare a sviluppare il proprio potenziale
	L2 Pensiero critico Valutazione di informazioni e argomentazioni a supporto di conclusioni ragionevoli e sviluppo di soluzioni innovative	L2.1 Consapevolezza dei potenziali errori nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e attendibili
		L2.2 Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi degli organi di informazione al fine di trarre conclusioni logiche
		L2.3 Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi
	L3 Gestione dell'apprendimento Pianificazione, organizzazione, controllo e riesame del proprio apprendimento	L3.1 Consapevolezza dei propri interessi, processi e strategie preferite di apprendimento, compresi i bisogni di apprendimento e il supporto necessario
		L3.2 Pianificazione e realizzazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento
		L3.3 Considerare e valutare scopi, processi e risultati della costruzione dell'apprendimento e della conoscenza, stabilendo relazioni tra i vari ambiti

TABELLA 2. IL QUADRO LIFECOMP

Il modello concettuale *LifeComp* si basa sui tre settori menzionati, chiaramente delineati dalla Raccomandazione del Consiglio del 2018. Come mostrato in **TABELLA 2**, ogni area è composta da tre competenze. Ogni competenza a sua volta ha **tre descrittori**, espressi utilizzando il **modello di ‘consapevolezza, comprensione, azione’** suggerito dagli esperti per descrivere diversi aspetti della loro realizzazione. L'ordine in cui i descrittori sono presentati **non implica una sequenza o una gerarchia nel processo di acquisizione** di tali competenze. Ciò significa che ogni competenza presenta dimensioni diverse che gli individui possono sviluppare a diversi livelli. L'insieme di competenze proposto è stato identificato e convalidato da esperti e stakeholder nell'ambito di varie consultazioni. Quanto indicato in **TABELLA 2** è la versione finale elaborata da JRC e DG EAC.

Visualizzazione grafica

Per rappresentare visivamente il quadro abbiamo scelto la **metafora di un albero**, a sottolineare l'**interdipendenza dinamica** di tutte le competenze e un **modello di crescita** nel tempo. I rami dell'albero si sovrappongono e sono nutriti dalle radici, che rappresentano la connessione delle persone con il contesto socioculturale e con gli altri. Ogni elemento dell'albero è ugualmente necessario per il suo sviluppo complessivo. Le radici e la chioma crescono simultaneamente e sono ugualmente necessarie per il sostentamento e la fioritura dell'albero come essere vivente. Nella **FIGURA 2**, spieghiamo come le aree, le competenze e i descrittori di *LifeComp* sono rappresentati nella metafora visiva. Come illustrato, prendiamo l'esempio di un albero capace di generare germogli, fiori e frutti, al pari di una **varietà coesistente di competenze diverse** e tutte a **diversi stadi di progressione**.

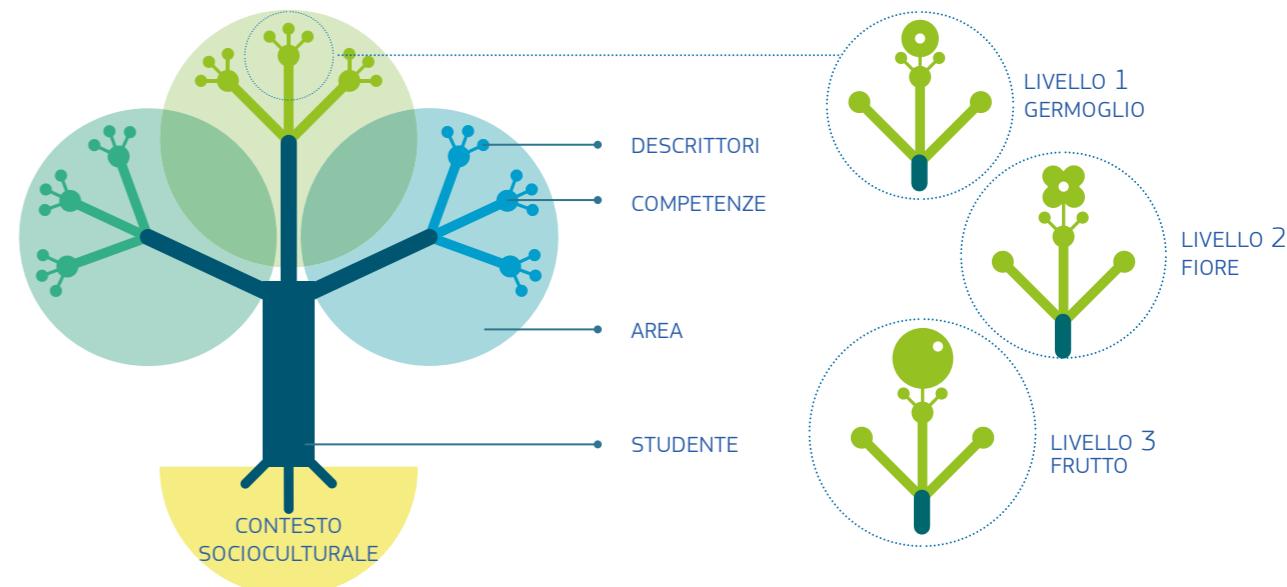




FIGURA 3. TIPOLOGIE DI DESCRITTORI LIFECOMP

Ogni area di *LifeComp* è composta da tre competenze. Ogni competenza è, a sua volta, formata da tre descrittori che seguono il modello “consapevolezza, comprensione e azione”. Nel testo, le icone della **FIGURA 3** vengono visualizzate con il descrittore corrispondente e aiuteranno il lettore a orientarsi.

In **FIGURA 4**, illustriamo una sintesi delle nove competenze che compongono il quadro *LifeComp*. Ogni competenza è rappresentata con la sua definizione corrispondente.

La metafora dell’albero vuole evidenziare che lo sviluppo personale avviene all’interno del contesto socio-culturale; vuole inoltre riconoscere come l’ecosistema sociale e i fattori contestuali promuovano od ostacolino la crescita delle persone.

La **FIGURA 5** mostra la rilevanza delle **relazioni con gli altri** (per esempio famiglia, insegnanti, mentori, coetanei, amici, ecc.) **a livello di microsistema**. Mostra inoltre il contesto socio-culturale (vale a dire, le circostanze fisiche, sociali, culturali, economiche e storiche specifiche della vita di ciascuno), che è alla base dello sviluppo delle competenze **a livello di macrosistema**.

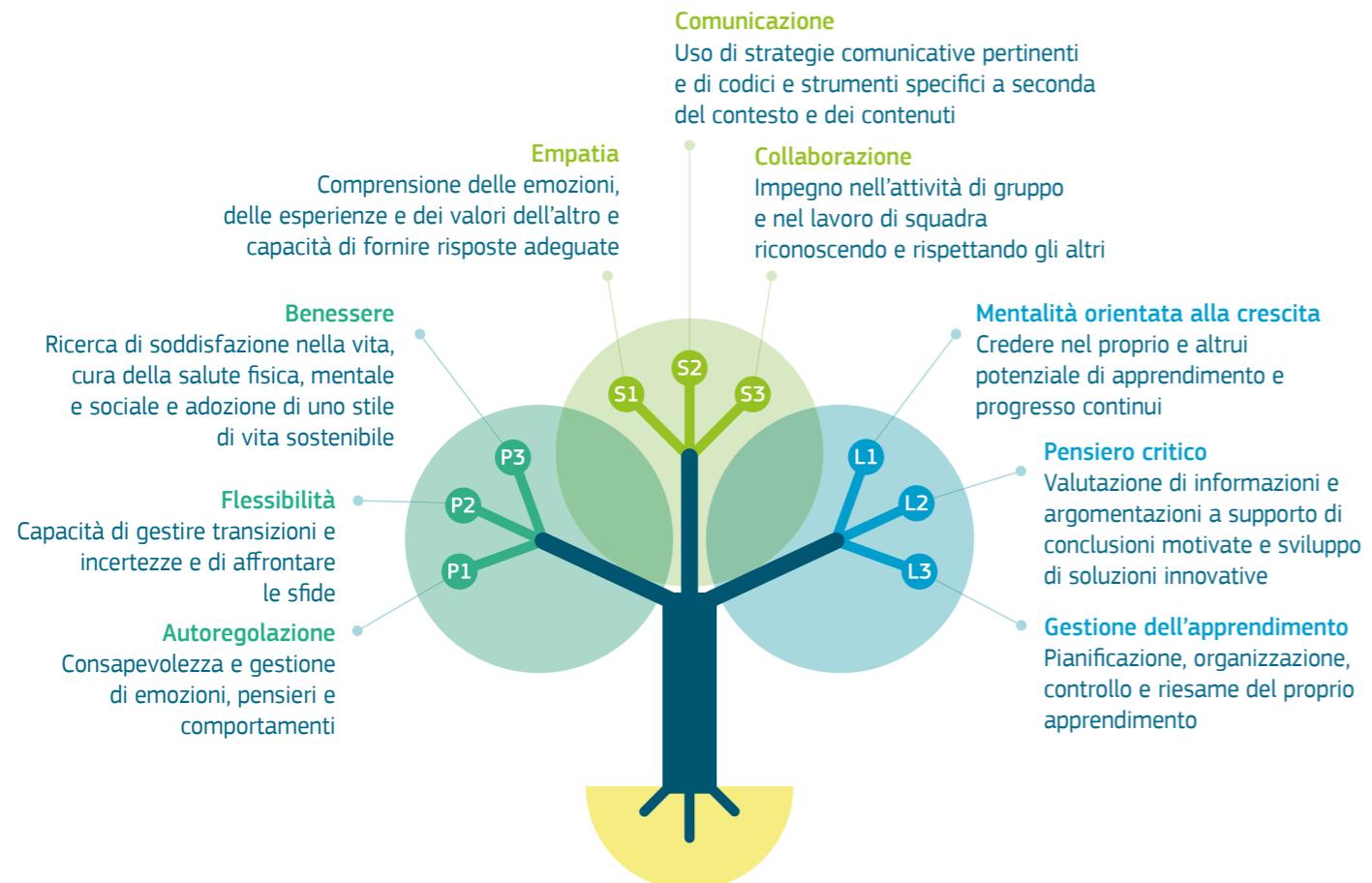


FIGURA 4. LIFECOMP IN BREVE

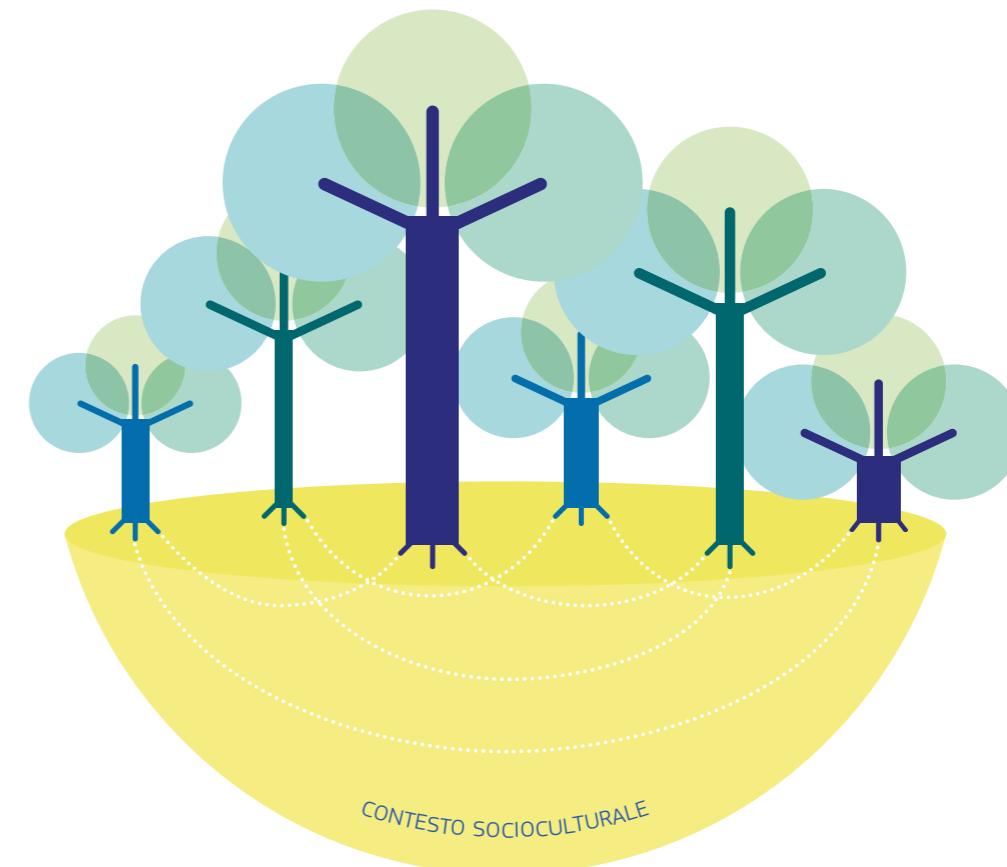


FIGURA 5. L'ECOSISTEMA LIFECOMP

3

AREA PERSONALE

Lo sviluppo personale avviene nella relazione e nell'interazione con gli altri all'interno dei contesti sociali e storici. È necessario pertanto riconoscere l'influenza dei fattori contestuali nel promuovere od ostacolare l'agentività personale



Quest'area si riferisce allo **sviluppo personale, alla crescita e alla realizzazione del potenziale di ognuno**.

L'importante Rapporto Delors del 1996²³ affermava che uno dei quattro pilastri dell'educazione nel contesto dell'apprendimento permanente è **"imparare a essere"**, facendo riferimento allo sviluppo della "propria personalità e alla capacità di agire con crescente autonomia, giudizio e responsabilità personale".

La competenza personale è strettamente correlata all'"imparare a essere"²⁴, poiché ogni individuo dovrebbe acquisire una serie di competenze, conoscenze e atteggiamenti, come indicato nella Raccomandazione del Consiglio del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. "Imparare a essere" significa avere conoscenze riguardo a mente, corpo e stile di vita sani; sapere come affrontare la complessità, l'incertezza e lo stress; cercare supporto quando necessario e rimanere resilienti; sviluppare la capacità di lavorare in modo autonomo e gestire la propria carriera. Comporta inoltre una mentalità assertiva, integrità, motivazione, capacità di affrontare i problemi per far fronte ai cambiamenti e una predisposizione positiva nel promuovere il proprio benessere personale, sociale e fisico.

Lo sviluppo personale avviene nella relazione e nell'interazione con gli altri all'interno dei contesti sociali e storici, e in ognuno vi sono più identità sociali contemporaneamente. Molti fattori, quali genere, etnia, sessualità, classe socioeconomica, età, disabilità, la condizione di migrante o rifugiato, si intersecano²⁵ e creano diverse esperienze di diseguaglianza o privilegio. Va quindi riconosciuta l'influenza dei **fattori contestuali socio-culturali** nel promuovere od ostacolare l'**agentività personale**, così come la necessità di politiche per affrontare le **cause strutturali delle diseguaglianze** e promuovere lo sviluppo di tutte le persone. L'educazione allo sviluppo personale ha il potenziale per alleviare le diseguaglianze, offrendo a tutti i cittadini gli strumenti per analizzare il mondo e agire con pensiero critico²⁶.

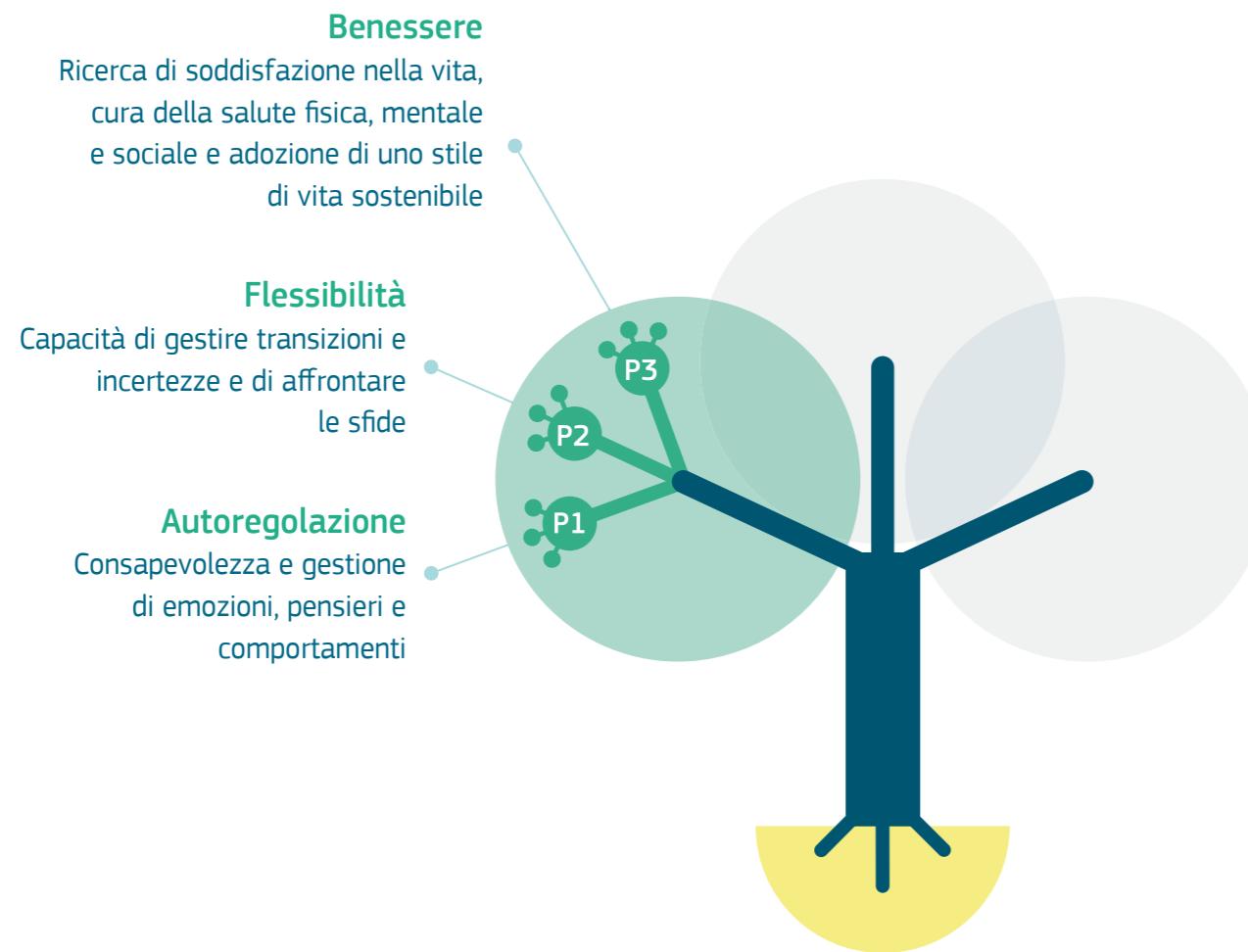


FIGURA 6. COMPETENZE LIFECOMP DELL'AREA PERSONALE

P1 Autoregolazione

- P1.1** Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti della persona
- P1.2** Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le reazioni allo stress
- P1.3** Promuovere ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e determinazione per sostenere l'apprendimento e l'azione

P2 Flessibilità

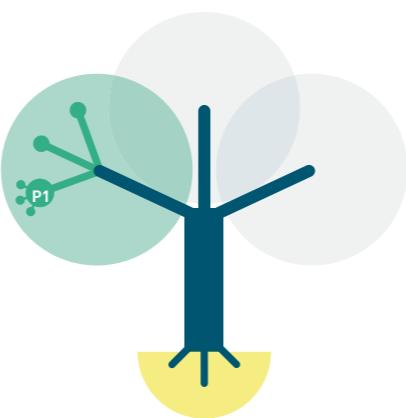
- P2.1** Attitudine a esaminare opzioni e modalità di azione a fronte di nuove evidenze
- P2.2** Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai diversi contesti
- P2.3** Gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e definendo obiettivi

P3 Benessere

- P3.1** Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali condizionano salute e benessere
- P3.2** Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale
- P3.3** Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo sostegno sociale

TABELLA 3. COMPETENZE E DESCRITTORI LIFECOMP DELL'AREA PERSONALE

P1 Autoregolazione



Consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti

L'autoregolazione è una **capacità tipicamente umana** che ci consente di alterare e regolare le nostre risposte in modo che non risultino da una reazione o da uno stimolo inconscio²⁷. L'autoregolazione è un processo circolare che avviene seguendo tre fasi principali: stabilire uno stato desiderato, cioè creare piani d'azione, fissare obiettivi e prevedere risultati futuri; confrontare lo stato attuale con quello desiderato, monitorarsi e coltivare la consapevolezza di sé; agire per modificare lo stato attuale se non corrisponde a quello desiderato²⁸.

L'autoregolazione richiede di frenare la propria tendenza a reagire agli stimoli con degli automatismi (per esempio un'abitudine appresa, una risposta innata o un impulso ad agire). In altre parole, l'autoregolazione richiede il controllo delle risposte e il superamento delle reazioni indesiderate a un impulso, piuttosto che l'eliminazione dell'impulso stesso²⁷.

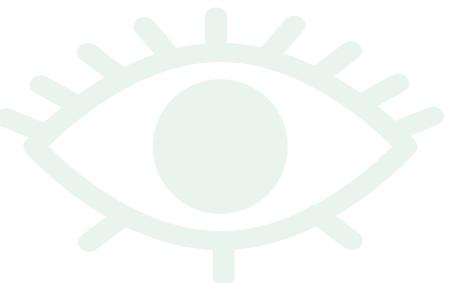
L'**autoregolazione** è una capacità insita in ognuno, a diversi livelli, che **aumenta con la pratica**. Situazioni

stressanti in cui le persone devono far fronte a molte richieste diverse possono temporaneamente esaurire la loro forza di autoregolazione, rendendo più difficile continuare a combattere la frustrazione e riuscire a controllare le reazioni impulsive. La volontà di impegnarsi nell'autoregolazione dipende dalla consapevolezza della persona in merito alla propria forza di autoregolazione²⁹. A sua volta, ciò contribuisce a un senso di autoefficacia personale, vale a dire la valutazione della propria capacità di agire su se stessi e sull'ambiente³⁰. L'autoregolazione svolge un ruolo importante nell'impegno attivo nell'apprendimento e nell'impegno dedicato a imparare ad imparare, ed è necessaria per lo sviluppo di altre competenze chiave. Insieme all'autoefficacia (la consapevolezza della capacità di raggiungere i propri obiettivi), l'autoregolazione è una componente chiave della competenza all'imprenditorialità, vale a dire la capacità di creare valore culturale, sociale o economico³¹.

P1.1

Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti della persona

La consapevolezza di sé è fondamentale per l'autoregolazione, poiché consente di identificare prontamente le reazioni indesiderate, e aiuta a prevenire e controllare i risultati indesiderati



Avere consapevolezza delle proprie emozioni, pensieri e valori ha un ruolo fondamentale nello sviluppo personale, e rende le persone più propense all'apertura verso l'apprendimento e il cambiamento. Questo descrittore si concentra sull'autoconsapevolezza di emozioni, pensieri e valori, che è una componente chiave dell'intelligenza emotiva³². Le persone devono essere in grado di **percepire e riconoscere** le proprie **emozioni** e i propri **pensieri**, le **risposte fisiche**, i valori che stimolano lo sviluppo personale, e come tali fattori condizionano il loro comportamento e influenzano le loro prestazioni in vari ambiti della vita. Chiedere un feedback agli altri e adottare un **atteggiamento introspettivo** per ottenere una visione realistica ma compassionevole³³ di se stessi può aiutare a sviluppare consapevolezza di sé. Questo, a sua volta, facilita la comprensione dei propri punti di forza, qualità e limiti. Offre la possibilità di **coltivare** le proprie **qualità** positive e di **affrontare** i propri **limiti**¹⁵, di sviluppare una rappresentazione affidabile di sé e di migliorare la fiducia in se stessi. La consapevolezza di sé è fondamentale per l'autoregolazione, poiché consente di identificare prontamente le reazioni indesiderate, e aiuta a prevenire e controllare i risultati indesiderati. La consapevolezza di sé è necessaria anche per prendere decisioni adeguate alla situazione, per promuovere il benessere personale e per gestire la carriera, in quanto aiuta ad allineare i propri valori con obiettivi professionali appropriati e con l'impegno civico, con la conseguenza che l'apprendimento darà maggiori soddisfazioni e si faranno scelte professionali soddisfacenti.

P1.2

Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le reazioni allo stress

La messa in atto di strategie per seguire e regolare le emozioni aiuta a ottenere migliori prestazioni in contesti personali, educativi e professionali

Questo descrittore si concentra sulla **gestione di sé**, sulla capacità di capire come emozioni, pensieri e valori influenzino il comportamento, e su come modulari e regolarli. Le persone devono impegnarsi attivamente per reindirizzare il loro flusso spontaneo di emozioni, pensieri, reazioni verbali e fisiche, e per essere in grado di mettere in atto strategie per ridurre il livello delle tensioni e gli impulsi emotivi. Include l'abilità di **distinguere le emozioni, interpretarne il significato** in base al contesto, comprendere sentimenti complessi (per esempio sperimentare sentimenti contrastanti) e adottare un atteggiamento di discernimento e **accettazione di sé** per affrontarli in modo costruttivo³³. Gestire sentimenti ed emozioni è di fondamentale importanza nello sviluppo personale, poiché predispone all'apertura verso l'apprendimento e il cambiamento³⁴.

Ogni emozione, sia essa positiva o negativa, è un meccanismo di adattamento necessario per la vita. Allo stesso tempo, la messa in atto di **strategie** per regolare le emozioni e prestargli attenzione aiuta le persone a ottenere migliori prestazioni in contesti personali, educativi e professionali^{35,36}. Entrambe le strategie, **down-regulation** (vale a dire, ridurre intenzionalmente l'intensità delle emozioni che causano sentimenti negativi), e **up-regulation** (amplificare e promuovere intenzionalmente le emozioni che causano sentimenti positivi), hanno **effetti favorevoli sul benessere** personale³⁷. Sia la gestione di sé sia la capacità di astenersi da comportamenti non adeguati alla situazione sono abilità fondamentali per far fronte a situazioni e conflitti stressanti. Regolare le emozioni contribuisce inoltre a creare relazioni basate sulla fiducia. La capacità di ritardare la gratificazione, impegnandosi in un'attività gravosa che richiede di posticipare una ricompensa, rappresenta un altro aspetto fondamentale dell'autoregolazione e aiuta a prevedere i risultati di apprendimento degli individui^{38,39}. Affinare questa capacità richiede che le persone adottino un punto di vista che consenta loro di concentrare la propria attenzione oltre gli stimoli immediati e di prendere in considerazione i possibili risultati personali per quanto riguarda le preoccupazioni, i valori e gli obiettivi a lungo termine. Esistono diverse strategie per regolare i nostri pensieri, emozioni e comportamenti; le persone devono **identificare quelle che meglio si adattano** a loro, ai compiti e alle situazioni specifiche.

P1.3

Promuovere ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e determinazione per sostenere l'apprendimento e l'azione

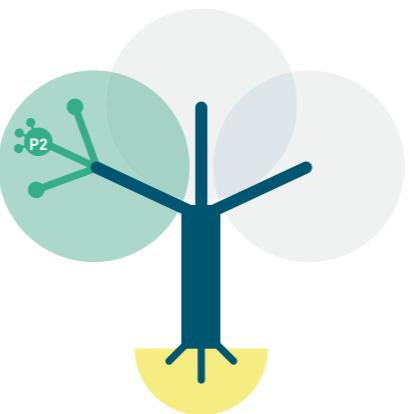
Avere degli obiettivi personali aumenta la motivazione a perseguire attivamente finalità a lungo termine

Questo descrittore sottolinea l'importanza di essere determinati e avere una visione positiva sulla vita. Mette in primo piano l'idea di alimentare la speranza, l'ottimismo, la resilienza e l'autoefficacia⁴⁰. La speranza è l'**energia motivazionale** che avvia e sostiene l'avanzamento nel perseguitamento degli obiettivi e la capacità di **immaginare** e ricercare **modi alternativi** per arrivarvi⁴¹ (per esempio, sviluppando un "Piano B" per raggiungere un obiettivo). L'ottimismo implica coltivare **aspettative positive** sulla possibilità di avere successo nel presente e nel futuro. La resilienza è la capacità di **affrontare positivamente** e **riprendersi** dalle avversità, dall'incertezza, dai conflitti, così come da cambiamenti positivi quali una promozione o l'assegnazione di maggiori responsabilità.

L'autoefficacia è il senso del proprio valore, la convinzione positiva e la **fiducia** nella **propria capacità** di portare a termine un compito in maniera proficua e di ottenere un risultato positivo in una situazione specifica. L'autoefficacia è correlata positivamente alle prestazioni, in quanto contribuisce alla perseveranza e spinge a impegnarsi maggiormente nell'avere successo³⁰. Al contrario, a un basso livello di autoefficacia consegue solitamente una mancanza di impegno⁴². L'autoefficacia contribuisce inoltre a diminuire il livello di attivazione emotiva mentre si affronta una sfida⁴³.

L'ultimo elemento di questo descrittore è "*coltivare la propria determinazione*", legato agli obiettivi a lungo termine modellati dalle proprie convinzioni e valori. Avere degli **obiettivi personali** aumenta la motivazione a perseguire attivamente **finalità a lungo termine** che vanno oltre le limitazioni della vita, aiutando così le persone a riflettere sulle proprie domande esistenziali e su come vivere una **vita significativa**. Le persone che si impegnano in azioni da cui trapela chiaramente la determinazione sono spesso quelle con i più alti livelli di soddisfazione nella vita^{44,45}. Coltivare la propria determinazione e coerenza è strettamente intrecciato con un livello di benessere personale che dura nel tempo.

P2 Flessibilità



Capacità di gestire transizioni e incertezze e di affrontare le sfide

Il contesto globale contemporaneo è sempre più instabile, incerto, complesso e ambiguo⁴⁶. I cittadini devono gestire tale ambiguità⁴⁷ ed essere in grado di cambiare o mantenere i propri comportamenti per far fronte a circostanze interne ed esterne in continua evoluzione. Inoltre, la vita stessa è caratterizzata da cambiamenti evolutivi e da eventi turbolenti, in senso positivo o negativo, che le persone devono affrontare, compresi i cambiamenti nei contesti di apprendimento o sul posto di lavoro (come il passaggio tra la scuola primaria e quella secondaria oppure ottenere una promozione sul lavoro), nella famiglia (per esempio, la nascita di un figlio o la perdita di un genitore) e nell'ambiente esterno (come un'emergenza sanitaria o una catastrofe naturale). Essere flessibili significa avere la capacità di adattarsi a nuove situazioni e compiere aggiustamenti per accogliere il cambiamento. Implica inoltre un atteggiamento di accettazione della complessità, delle contraddizioni e della mancanza di chiarezza, e la volontà di assumersi

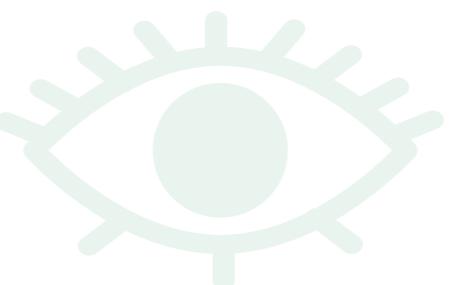
gli incarichi anche quando si hanno a disposizione solo informazioni incomplete⁴⁷.

Nel 2019, la **competenza più richiesta** negli annunci di lavoro online era la capacità di "adattarsi al cambiamento"; i datori di lavoro, infatti, sono sempre più alla ricerca di persone che abbiano la "*capacità di modificare il proprio atteggiamento o comportamento per adattarsi ai cambiamenti sul posto di lavoro*"⁴⁸. È pertanto fondamentale che i cittadini sviluppino queste competenze. Il potenziale individuale per gestire le transizioni è strettamente collegato con l'autoregolazione, in particolare con la regolazione di emozioni, pensieri e comportamenti personali in circostanze mutevoli. Affrontare l'incertezza, l'ambiguità e il rischio è importante anche nell'ambito del **Quadro delle competenze per l'imprenditività** (*EntreComp*), che descrive la flessibilità come l'abilità di prendere decisioni quando il risultato di tale decisione è incerto, quando le informazioni disponibili sono parziali o ambigue o quando vi è il rischio di esiti non voluti³¹.

P2.1

Attitudine a esaminare opzioni e modalità di azione a fronte di nuove evidenze

L'interesse e la curiosità a livello intellettuale sono necessari per poter esplorare nuove situazioni con apertura. Allo stesso modo, è importante la capacità di negoziare e di soppesare diversi punti di vista



Questo descrittore sottolinea l'importanza di essere a conoscenza di nuovi dati disponibili, del mutare delle circostanze e conseguentemente di dimostrare con prontezza la **volontà di modificare le proprie azioni**, opinioni o il proprio modo di fare le cose. Comprende l'interesse e la **curiosità** intellettuale a esplorare nuove situazioni con apertura, la capacità di prendere in considerazione molteplici aspetti e di comprendere, negoziare e **valutare diversi punti di vista** su un argomento specifico.

Affinché le persone siano pronte a rielaborare opinioni e metodi, devono comprendere che non esiste un'unica strategia o un solo atteggiamento che porterà sempre a risultati positivi. Piuttosto, l'utilità dell'approccio che si intende mettere in atto deve essere valutata in base alle diverse situazioni. È importante sottolineare che rivedere la propria opinione o il proprio modo di agire non significa non essere risoluti, ma indica la capacità di affrontare i cambiamenti con apertura e di gestire la paura del cambiamento, che richiede una percezione di sé coerente e profonda⁴⁹. Questo descrittore verde anche sulla capacità delle persone di **riflettere e reagire** adeguatamente ai **feedback** positivi e negativi e di modificare, dove necessario, i propri progetti.



P2.2

Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai diversi contesti

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

Questo descrittore riguarda l'importanza di adottare un atteggiamento di **apertura** verso nuove idee, strumenti o modi di fare le cose e la capacità di **gestire l'incertezza**. Le persone devono essere aperte a creare soluzioni alternative e ad **abbandonare le strategie** che non portano a un risultato desiderato, frenando la tendenza a portare avanti un metodo già iniziato in situazioni che richiedono un cambiamento⁵⁰.

La caratteristica dell'era digitale è la **complessità**. Osserviamo il diffondersi di nuovi strumenti digitali, dell'intelligenza artificiale (IA), della realtà virtuale (VR), dei big data, ecc., che stanno diventando onnipresenti in quasi tutti gli ambiti importanti della vita, come l'istruzione, il lavoro e la ricerca. Essere flessibili nella società odierna significa anche essere in grado di favorire e migliorare le proprie **competenze digitali** e di sfruttare le nuove possibilità di sviluppo offerte dalla diffusione della tecnologia. Tuttavia, per partecipare a società "datificate", i cittadini devono sapere come gestire il flusso di dati personali da loro generati, con la consapevolezza, al contempo, delle possibili minacce a privacy e libertà civili⁵¹. Anche il cambiamento climatico pone serie sfide per la nostra società, introducendo dei limiti che potrebbero alterare drasticamente i nostri modi di vivere. Per ridurne l'impatto sul benessere degli esseri umani, è importante che i cittadini possano **anticipare** e reagire ai **cambiamenti**, mitigando le conseguenze negative e cogliendo nuove opportunità per cambiare il proprio stile di vita. I cittadini devono acquisire una maggiore consapevolezza rispetto alla dimensione globale delle sfide odierne.

P2.3

Gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e definendo obiettivi

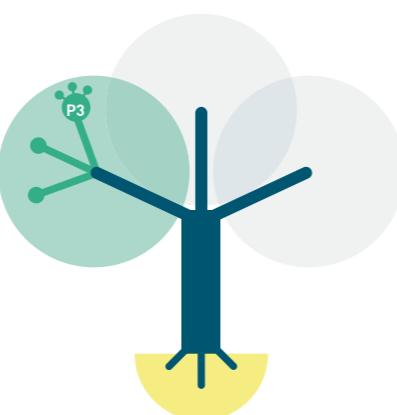
La capacità di cercare opportunità in modo proattivo, continuare a imparare, capire e adattarsi ai cambiamenti, rappresenterà un vantaggio competitivo per i cittadini



La flessibilità comprende la capacità di gestione della carriera, dedicandosi a qualsiasi età e costantemente ad aggiornamenti formativi per adattarsi ai diversi contesti occupazionali, fissando obiettivi significativi e prendendo decisioni idonee per transizioni efficaci nella propria carriera⁵². Comporta la capacità di visualizzare in modo proattivo le opzioni future e di utilizzare strategie appropriate per fare **scelte consapevoli**, affrontando l'induzione e l'ansia che possono risultare dalla presa di decisioni⁵³. Nel 21° secolo i percorsi di apprendimento e di carriera stanno diventando sempre meno lineari. I cittadini si troveranno a cambiare spesso lavoro, a dover individuare opportunità di crescita personale e creare percorsi di apprendimento permanente personalizzati⁵⁴. Un approccio intersetoriale nell'ambito della *career education*, ovvero l'orientamento alla carriera, che includa diversi stakeholder a supporto dell'apprendimento continuo di queste competenze, potrebbe essere utile per promuovere l'acquisizione di capacità di gestione della carriera per le persone coinvolte.

Lo **sviluppo della carriera** può essere considerato un processo ciclico, che inizia con l'esplorazione e la **consapevolezza** delle **opportunità** educative e professionali. Prosegue con la consapevolezza di sé per approfondire e comprendere i valori, gli interessi, le abilità, i bisogni, le **capacità**, i **limiti personali**, e il **processo decisionale** per elaborare un progetto e fissare obiettivi a livello personale. Termina con la pianificazione delle transizioni, il comprendere come cercare e assicurarsi un posto di lavoro o come creare opportunità⁵⁴. La capacità di cercare proattivamente delle opportunità, di continuare a imparare, di acquisire nuove competenze e di comprendere e adattarsi ai cambiamenti, rappresenterà un vantaggio competitivo per i cittadini. È pertanto importante che le persone siano in grado di far fronte all'ambiguità e di adattarsi a diversi ruoli, obblighi e contesti. Inoltre, questo descrittore sottolinea l'importanza di essere in grado di stabilire obiettivi, pianificare e monitorare i progressi a breve e lungo termine per raggiungerli, perseverare di fronte alle difficoltà e superare gli ostacoli.

P3 Benessere



Ricerca di soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile

Questa definizione evidenzia l'**interconnessione** e l'**interdipendenza** degli aspetti **fisici, mentali, sociali e ambientali del benessere**. È ben noto che gli esseri umani hanno tre bisogni psicologici innati che devono essere soddisfatti ai fini della salute e del benessere⁵⁵. Essi sono: l'**autonomia**, il bisogno di avere il controllo dei nostri comportamenti; la **competenza**, il bisogno di produrre un risultato desiderato e di acquisire abilità; e la **relazione**, il bisogno di sentirsi connessi agli altri. La misura in cui questi bisogni psicologici sono soddisfatti dipende non solo dalla competenza personale, ma anche dalle esigenze, dagli ostacoli e dalle possibilità derivanti dal contesto sociale, culturale ed economico. Il perseguitamento di obiettivi di vita direttamente connessi alla necessità di soddisfare i bisogni di base (quali l'appartenenza, la crescita personale e la comunità) è associato al benessere⁵⁶. La psicologia positiva, una disciplina consolidata della psicologia moderna⁵⁷, può essere opportunamente applicata all'educazione al benessere, a condizione che l'osservazione delle emozioni positive sia

bilanciata con il modo in cui le persone devono affrontare le emozioni dolorose all'interno del percorso di crescita e dello sviluppo personale, e che i motivi relativi al godimento immediato e all'evoluzione personale siano considerati come diversi aspetti del benessere (si veda la descrizione di P3.3). Adottando una comprensione **sistemica** che tenga conto dell'interazione di svariati fattori, si può definire il benessere come un elemento che deriva dall'integrazione dinamica e dalle relazioni esistenti tra *fattori fisici, cognitivi, emotivi, sociali, esistenziali e ambientali*.

Le persone possono migliorare il proprio **benessere fisico**, per esempio adottando buone norme di igiene del sonno, impegnandosi in svariati esercizi fisici in base alle proprie condizioni ed età e sviluppando sane abitudini alimentari. Il **benessere cognitivo** può essere migliorato stimolando le attività creative, coltivando la flessibilità mentale, la crescita personale, e la curiosità e il piacere di continuare a imparare per tutta la vita. Il **benessere emotivo** può essere favorito con lo sviluppo di autono-

mia, capacità di autodeterminazione,⁵⁸ consapevolezza, comprensione e regolazione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti personali, e alimentando un senso di autostima e ottimismo. È strettamente connesso con l'autoregolazione. Le persone, inoltre, possono sostenere il proprio **benessere sociale** coltivando l'empatia, prendendosi cura degli altri e adottando comportamenti altruistici, dedicando tempo alla creazione di relazioni affettive interpersonali, cercando aiuto e offrendo supporto agli altri quando necessario. I cittadini possono inoltre favorire il loro **benessere esistenziale** coltivando la determinazione personale, facendo scelte consapevoli e ricercando un equilibrio tra lavoro e vita privata. Nel benessere personale rientra anche il **benessere ambientale**, che si può favorire adottando uno stile di vita sostenibile, agendo in modo responsabile per ridurre il proprio impatto am-

bientale⁵⁹, promuovendo la consapevolezza e sostenendo azioni per combattere il cambiamento climatico.

Lo scoppio della pandemia di COVID-19 nel 2020 e le azioni intraprese per contrastarne la diffusione hanno sottolineato lo stretto collegamento esistente tra i comportamenti individuali e quelli **collettivi** in materia di salute e benessere a tutti i livelli, da quello locale a quello globale. Per vincere questa sfida è fondamentale che noi, facenti parte della società, comprendiamo appieno il senso di **responsabilità condivisa** e di **attenzione reciproca**, oltre a sviluppare un **senso di collettività**. Proteggendo la propria salute, le persone proteggono quella degli altri e sono protette a loro volta. Ora più che mai, è necessario che i cittadini attivi siano consapevoli della loro interdipendenza a livello globale e dell'importanza di proteggere e supportare i sistemi sanitari pubblici.

P3.1

Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali condizionano salute e benessere

Le persone devono essere consapevoli dell'impatto che molti fattori diversi possono avere sulla salute personale, sul benessere e sulla soddisfazione di vita



Questo descrittore pone l'accento sulla **consapevolezza** dell'**impatto** che molti **fattori diversi** possono avere sulla **salute**, sul **benessere** e sulla **soddisfazione di vita** delle persone. Ciò significa adottare una visione sistemica sui fattori determinanti della salute e del benessere: comportamento e genetica degli individui, reti di supporto sociale e cultura, ambiente fisico, occupazione e condizioni di lavoro, reddito e status sociale, servizi sanitari, genere e livello di istruzione⁶⁰.

Tale consapevolezza può aiutare le persone a comprendere meglio la propria salute e quella degli altri. Implica anche la capacità di **apprezzare** risorse e **reti** che possano sostenere il benessere della persona (famiglia, scuola, amici, ecc.). La consapevolezza dell'interazione tra i vari fattori che condizionano il benessere può promuovere l'azione dei cittadini, sia individualmente (per esempio abbandonando comportamenti malsani) sia collettivamente, sostenendo per esempio il miglioramento dei sistemi sanitari e dei servizi sociali, o l'introduzione di politiche per affrontare il cambiamento climatico^{61,62}.



P3.2

Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale

È necessario che i cittadini comprendano i pericoli insiti nel condividere e credere a informazioni false riguardo alla salute, poiché ciò può sminuire i pareri medici, dare visibilità a terapie dannose o causare allarmismi ingiustificati

Questo descrittore sottolinea la capacità di **accedere a, comprendere, valutare e applicare informazioni sanitarie affidabili**, per prendere decisioni riguardo a prevenzione delle malattie, assistenza sanitaria e promozione della salute. L'alfabetizzazione sanitaria può diventare un elemento chiave di resilienza, equità e inclusione^{63,64}. Questo descrittore è strettamente correlato alla capacità di imparare ad imparare, in quanto la complessità dei sistemi sanitari richiede una propensione all'apprendimento permanente per avere conoscenze e competenze aggiornate relative alla salute, necessarie per poter prendere decisioni informate in questo campo.

Rilevante è anche il pensiero critico collegato alla capacità di distinguere informazioni sanitarie affidabili da quelle non affidabili. È necessario che i cittadini comprendano i **pericoli** insiti nel **credere a e condividere informazioni false** riguardo alla salute, poiché ciò può sminuire i pareri medici, dare visibilità a terapie dannose o causare allarmismi ingiustificati. Comporta inoltre la capacità di individuare e **utilizzare servizi affidabili per la salute e la protezione sociale**, come quelli destinati a proteggere i cittadini dai rischi associati alla disoccupazione, all'invalidità, alle responsabilità genitoriali, all'invecchiamento e al vivere in abitazioni non adeguate⁶⁵.

P3.3

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

Per comprendere l'interdipendenza tra la propria salute e il proprio benessere e quelli degli altri, nonché per salvaguardare ambienti salubri, è necessario adottare un approccio sistemico



Questo descrittore evidenzia l'importanza di adottare uno stile di vita che contribuisca a **promuovere la salute e a prevenire le malattie**. Al contempo, la promozione del benessere comprende l'adozione di uno stile di vita sostenibile che tenga conto del *"rapporto dinamico tra uso delle risorse naturali, qualità ambientale, e salute e benessere"*⁶⁶. Sottolinea la necessità di adottare un approccio sistematico, che tenga in considerazione l'**interdipendenza** tra la propria salute e il proprio benessere e quelli degli altri, nonché la salvaguardia di **ambienti salubri**. Per farlo, è necessario comprendere che le scelte quotidiane possono avere un impatto sull'ambiente e che adottare determinati stili di vita può consentire alle persone di ridurre la propria impronta ecologica.

Questo descrittore sottolinea inoltre come impegnarsi in **comportamenti prosociali**⁶⁷, aiutare gli altri ed essere in grado di cercare aiuto, sia importante e utile per la salute e per il benessere. Come è noto, ricevere sostegno sociale in seguito a un'esperienza stressante, ne riduce il carico emotivo negativo. Allo stesso tempo, impegnarsi in **comportamenti di appartenenza**, cioè quelli che creano e rafforzano la coesione in un gruppo e l'integrazione sociale, e in comportamenti prosociali, vale a dire quelli che vanno a vantaggio degli altri, come aiutare, condividere e dare conforto⁶⁸, può mitigare gli effetti negativi dei fattori di **stress quotidiani**⁶⁹.

Sia le **motivazioni edonistiche**, volte alla ricerca del piacere, della gioia, dell'agio e della soddisfazione, sia quelle **eudaimoniche**, volte alla ricerca di eccellenza, crescita personale, senso e autenticità, contribuiscono al benessere in modi diversi. Se si parla di edonia si fa riferimento a quell'effetto immediato ma breve di libertà dalle preoccupazioni, di sentirsi vivi, di rilassamento e di uno stato emotivo positivo. Al contrario, l'eudaimonia porta nel medio e nel lungo termine a un maggiore senso del sé, a una sensazione più elevata di impegno e di connessione con la collettività. Impegnarsi in attività sia edoniche sia eudaimoniche contribuisce a maggiori livelli di benessere e soddisfazione di vita⁷⁰.

^v Alcune attività possono produrre sia benessere edonico sia eudaimonico, come suonare uno strumento o praticare l'arte e lo sport.

AREA SOCIALE

Essere competenti dal punto di vista sociale significa coltivare un atteggiamento collaborativo, rispettare la diversità umana, superare i pregiudizi e impegnarsi nella partecipazione alla società.

L'area sociale è correlata all'apprendimento della convivenza e alla consapevolezza della natura sociale dell'essere umano. Implica la capacità e la volontà di interagire, comunicare e collaborare con gli altri in modo costruttivo.

Interiorizzare i valori condivisi è un ingrediente essenziale e risulta dalla messa in atto delle competenze sociali. La maggior parte dei nuovi lavori che dovranno andare a crearsi tra il momento presente e il 2025 richiederanno solide capacità collaborative e comunicative⁷¹. Insieme a empatia, imprenditività, innovazione, e altre abilità, collaborazione e comunicazione saranno fondamentali per diventare *robot-proof*⁷² (a prova di robot) in un mercato del lavoro profondamente plasmato dalle scoperte tecnologiche. È quindi importante che i cittadini sviluppino queste abilità.

Per essere competenti dal punto di vista sociale, è necessario che le persone acquisiscano una serie di capacità, conoscenze e attitudini, come indicato nella [Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle Competenze Chiave del 2018](#). Secondo la Raccomandazione, la competenza sociale si riferisce alla conoscenza dei codici di condotta e delle regole di comunicazione accettate nelle nostre società e nei nostri contesti, e alle competenze che consentono di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di lavorare in modo collaborativo, negoziare, mostrare tolleranza, esprimere e comprendere diversi punti di vista, creare fiducia e provare empatia. Essere competenti dal punto di vista sociale significa inoltre coltivare un atteggiamento collaborativo, rispettare la diversità umana, superare i pregiudizi e impegnarsi nella partecipazione alla società. Le competenze descritte nell'area sociale sono strettamente legate alle competenze chiave "Cittadinanza" e "Consapevolezza culturale", che integrano la descrizione delle abilità richieste per vivere e prosperare insieme nelle società democratiche.



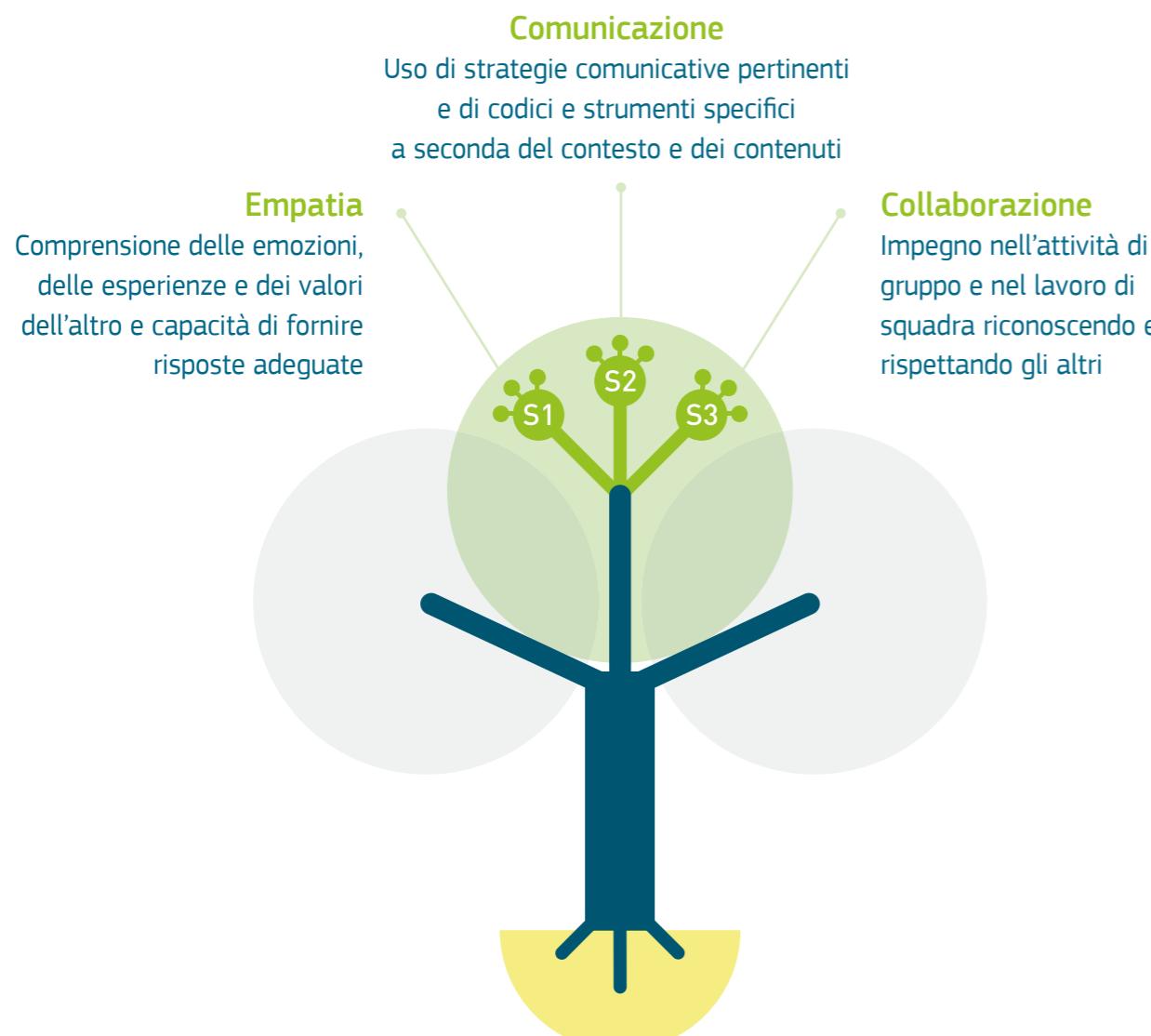


FIGURA 7. COMPETENZE LIFECOMP DELL'AREA SOCIALE

S1 Empatia**S1.1** Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori dell'altro**S1.2** Comprendere emozioni ed esperienze di un'altra persona, e capacità proattiva di vedere le cose dal punto di vista dell'altro**S1.3** Sensibilità alle emozioni e alle esperienze dell'altro, con la consapevolezza che l'appartenenza al gruppo condiziona gli atteggiamenti delle persone**S2 Comunicazione****S2.1** Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti adattati a contesto e contenuti**S2.2** Comprensione e gestione di interazioni e conversazioni in diversi e specifici contesti e situazioni socio-culturali**S2.3** Ascoltare gli altri e mostrarsi coinvolti nelle conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, in contesti personali e sociali**S3 Collaborazione****S3.1** Interesse nel contribuire al bene comune e consapevolezza che altri possono avere culture, origini, credenze, valori, opinioni o condizioni di vita diversi**S3.2** Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità e dell'uguaglianza, saper gestire i conflitti e appianare i contrasti per costruire e mantenere relazioni eque e rispettose**S3.3** Condividere equamente attività, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo tenendo conto del suo obiettivo specifico; stimolare l'espressione di opinioni diverse e adottare un approccio sistematico

TABELLA 4. COMPETENZE E DESCRITTORI LIFECOMP DELL'AREA SOCIALE

S1 Empatia



Comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori dell’altro e capacità di fornire risposte adeguate

L’empatia è fondamentale per mettere in atto altre competenze sociali ed emotive e per costruire **relazioni positive**^{15,73,74}. L’empatia è alla base di tutti i comportamenti prosociali e fornisce un sostegno per affrontare lo stress e risolvere i conflitti⁷⁵. Comprende tre aspetti⁷⁶: la capacità di riconoscere le emozioni dell’altro; comprendere, dal punto di vista cognitivo, il punto di vista altrui e condividerne gli stati emotivi; infine, la capacità di offrire una risposta adeguata alle emozioni dell’altro.

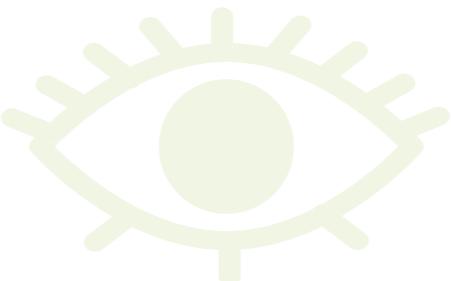
L’empatia consente una comunicazione, un’interazione e

una collaborazione efficaci. È fondamentale per regolare i comportamenti prosociali, inibendo al contempo quelli aggressivi e antisociali⁷⁷. Infatti, il Gruppo di Lavoro dell’UNESCO sull’Educazione alla Cittadinanza Globale indica l’empatia tra le competenze di cittadinanza globale⁷⁸. Le evidenze dimostrano che il cervello umano è **predisposto all’empatia**⁷⁹ e che la capacità di comprendere e aiutare gli altri è stata la chiave per la **sopravvivenza della nostra specie**. È inoltre riconosciuto che l’empatia si può migliorare con una formazione specifica^{80,81}.

S1.1

Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori dell’altro

Acquisire la capacità di comprendere segnali non verbali, come il tono della voce, i gesti e le espressioni del viso, è fondamentale per sviluppare l’empatia



Questo descrittore è incentrato sulla capacità di essere **consapevoli delle emozioni e dei valori dell’altro**. La capacità di riconoscere le emozioni negli altri è strettamente collegata alla consapevolezza di sé o alla capacità di identificare, distinguere e descrivere le proprie emozioni⁸² (**Autoregolazione P1.1**). Ciò significa che più si è consapevoli delle proprie emozioni, più si sarà in grado di riconoscere i sentimenti degli altri.

Le persone possono esprimere le emozioni attraverso la comunicazione non verbale. Gli esseri umani sono in grado di identificare con precisione almeno sei emozioni fondamentali negli altri, indipendentemente dal background culturale: rabbia, disgusto, paura, felicità, tristezza e sorpresa^{83,84}. La capacità di cogliere **segnali non verbali** quali il tono della voce, i gesti e le espressioni facciali è, quindi, la chiave di questo descrittore. Questo vale anche per il mondo digitale, in cui vengono utilizzati segnali digitali non verbali come le emoticon per esplicitare meglio le emozioni⁸⁵.

L’empatia porta alla **risonanza affettiva**, cioè la capacità automatica di attivazione emotiva sulla base delle emozioni dell’altro⁸⁶, e comporta la consapevolezza della diversità, la capacità di riconoscere e accettare che persone di culture diverse possono avere valori o esperienze diversi dai propri, e che questo fa parte della ricchezza dell’umanità.



S1.2

Comprendere emozioni ed esperienze di un'altra persona, e capacità proattiva di vedere le cose dal punto di vista dell'altro

Allenare la consapevolezza di sé e l'empatia verso se stessi migliora la capacità di comprendere l'altro e di ridurre il senso di disagio di fronte ai sentimenti altrui

Questo descrittore sottolinea la capacità di mettersi nei panni dell'altro, pur mantenendo una separazione tra le proprie emozioni ed esperienze e quelle altrui. Comporta la capacità cognitiva di fare inferenze, di "leggere" la mente dell'altro, immaginare come l'altra persona percepisce una situazione specifica e come si sente. La capacità di **comprendere le emozioni dell'altro** è uno dei pilastri della comprensione sociale, che è la chiave per una comunicazione (**S2**) e collaborazione (**S3**) efficace. La capacità di mettersi nei panni degli altri non implica necessariamente approvarli. Risulta quindi possibile entrare in empatia con qualcuno pur essendo in disaccordo con i suoi atteggiamenti o valori.

Ci sono due modi di assumere il punto di vista degli altri: immaginando come l'altro si senta, o come ci si sentirebbe nella medesima situazione. Questi due processi possono portare a risultati emotivi diversi^{87;88}. Si riscontra come il primo evochi emozioni più empatiche e comportamenti altruistici, mentre il secondo evochi sentimenti misti di empatia e disagio personale (ad esempio sentirsi allarmati, scossi o turbati) che, se eccessivi, possono portare al distacco emotivo per alleviare il proprio stato emotivo negativo. **Allenare la consapevolezza di sé e l'empatia verso se stessi** migliora la capacità di comprendere l'altro e di ridurre il senso di disagio di fronte ai sentimenti altrui⁸⁹.

S1.3

Sensibilità alle emozioni e alle esperienze dell'altro, con la consapevolezza che l'appartenenza al gruppo condiziona gli atteggiamenti delle persone

Gli interventi educativi volti ad aumentare la capacità di mettersi nei panni dell'altro, a sviluppare la consapevolezza di sé e fornire esperienze positive di diversità aiutano a sviluppare l'empatia

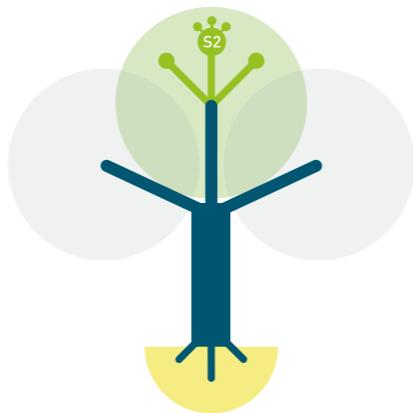


Questo descrittore riguarda l'aspetto motivazionale dell'empatia, la capacità di offrire una risposta adeguata alle emozioni dell'altro per alleviare il suo disagio. A questo concetto si lega quello della **preoccupazione empatica**, ovvero la capacità di provare emozioni congruenti (cioè con la stessa valenza positiva o negativa) e di provare sentimenti come la simpatia, la compassione, la tenerezza e il dolore di fronte all'altro. La preoccupazione empatica può sviluppare comportamenti prosociali compassionevoli volti ad alleviare la sofferenza altrui.

È importante sottolineare che questi **comportamenti prosociali** sono **intenzionali** e la scelta di metterli in atto o meno dipende da diversi fattori. Le persone tendono a provare più empatia per coloro che assomigliano loro o si comportano allo stesso modo, per chi ha sofferto in modo simile e, in generale, per chi appartiene allo stesso gruppo sociale (ad esempio, stessa etnia, appartenenza politica o religiosa, ecc.). La **mancanza di empatia** nei confronti dei membri esterni al gruppo è un fenomeno ben noto⁹⁰, che può portare non solo a una risposta empatica ridotta, ma addirittura a risposte contro-empatiche. Per contrastare questa tendenza, l'**empatia cognitiva** può essere d'aiuto quando esiste una mancanza di empatia emotiva a causa di differenze etniche, religiose o fisiche⁹¹.

Uno studio meta-analitico condotto su studenti americani ha mostrato un calo della preoccupazione empatica e della capacità di mettersi nei panni degli altri⁹² dovuta a un aumento del narcisismo e dell'individualismo, alla crescente esposizione alla violenza, ad un incremento del tempo trascorso online e sui social media con la conseguente diminuzione delle interazioni face-to-face. Un cambiamento nello stile genitoriale e un aumento delle aspettative di realizzazione e successo degli studenti, possono contribuire a questo fenomeno. Tuttavia, proprio come alcune circostanze possono portare a una diminuzione dell'empatia, altre possono portare all'esatto opposto, poiché è possibile imparare a essere empatici. Più specificamente, gli **interventi educativi** volti ad aumentare la capacità di adottare il punto di vista altrui, a sviluppare la consapevolezza di sé e fornire esperienze positive di diversità, **aiutano a sviluppare l'empatia**^{93; 94; 95}.

S2 Comunicazione



Uso di strategie comunicative pertinenti e di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e dei contenuti

Un “modello linguistico” della comunicazione interpersonale individua sei elementi fondamentali e necessari affinché si verifichi la comunicazione⁹⁶: **l'emittente**, che trasmette un messaggio; **il messaggio**, ovvero l'oggetto della comunicazione; **il destinatario**, ovvero chi riceve e decodifica il messaggio; **il contesto**, ovvero la situazione in cui il messaggio viene inviato, lo schema di riferimento che consente di comprendere il messaggio, stabilito anche dal livello di conoscenza del destinatario; **il codice**, ovvero l'insieme delle regole utilizzate per formulare un messaggio, come per esempio il linguaggio scelto dall'emittente per comunicare. Il codice di comunicazione deve essere comprensibile sia dall'emittente sia dal destinatario del messaggio, che va interpretato correttamente; **il canale** che connette emittente e destinatario a livello fisico e psicologico permettendo la comunicazione. Portiamo come esempio i canali di comunicazione scritti, quali e-mail o messaggi di testo. Quando si è coinvolti in un'interazione interpersonale, ogni comportamento ha un significato.

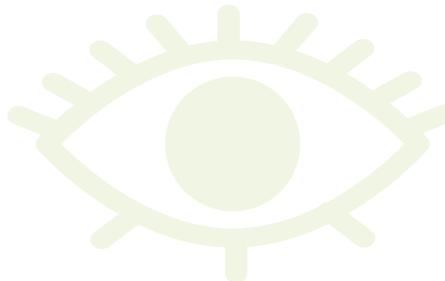
*Non è possibile per le persone non comunicare*⁹⁷ (anche la decisione di non parlare trasmette un messaggio). Pertanto, ciò che differenzia un atto comunicativo da un altro è la sua efficacia o la sua chiarezza.

La diffusione delle tecnologie digitali ha creato nuovi modi di comunicare. La **comunicazione mediata dal computer** (CMC) consente la comunicazione e la collaborazione a distanza, permettendo alle persone di scambiare messaggi e **grandi quantità di dati** istantaneamente e a basso costo, **facilitando connessioni** che non si sarebbero verificate face-to-face. Le piattaforme di social media sono enormemente utilizzate come intrattenimento⁹⁸, ma anche per connettersi con gli altri, mantenere relazioni e acquisire informazioni sul mondo e sulla propria rete di contatti⁹⁹. Tuttavia, la mancanza di segnali socio-emotivi e non verbali insiti nella CMC, presenti invece nella comunicazione face-to-face, può compromettere l'efficacia della CMC, portando a interpretazioni involontarie.

La mancanza di contatto immediato con gli altri può favorire la **polarizzazione** e disinibire comportamenti verbali aggressivi¹⁰⁰. Nel contesto educativo, fenomeni importanti come il cyberbullismo, l'uso improprio della tecnologia per importunare, intimidire o spaventare un'altra persona¹⁰¹, o il “sexting”, vale a dire l'invio, la ricezione e l'inoltro di messaggi, immagini o video sessualmente esplicativi, hanno gravi conseguenze sul benessere degli studenti¹⁰².

È necessario che studenti e apprendenti per tutto l'arco della vita imparino a **utilizzare i social media in modo sicuro, responsabile ed etico**, a proteggere le informazioni personali e a sviluppare strategie che consentano loro di affrontarne e ridurne al minimo gli effetti dannosi, e a garantire e massimizzare il potenziale e i benefici della comunicazione utilizzando le

tecniche digitali; è questo il motivo per cui la competenza digitale è così importante. Il **Quadro di Riferimento per le Competenze Digitali dei Cittadini** sottolinea l'importanza della capacità di “creare e gestire una o più identità digitali, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire i dati utilizzando diversi strumenti, ambienti e servizi digitali, e di interagire attraverso svariate tecnologie digitali e cogliere il mezzo di comunicazione digitale appropriato per un determinato contesto”. Evidenzia inoltre l'importanza di “essere al corrente delle norme comportamentali e del know-how per l'utilizzo delle tecnologie digitali e l'interazione negli ambienti digitali, nonché di adattare le strategie di comunicazione a chi riceve il messaggio e di tenere conto delle differenze culturali e generazionali negli ambienti digitali”¹⁰³.

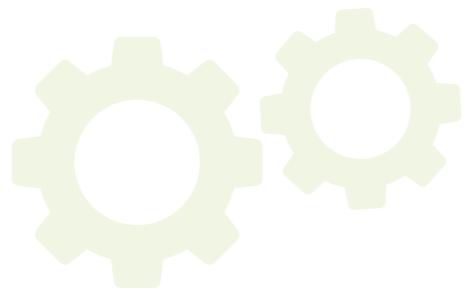


S2.1

Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti adattati a contesto e contenuti

È necessario che le persone imparino a modulare i propri messaggi, tenendo conto di chi li riceve, del tipo di relazione con chi comunica, del contesto in cui avviene la comunicazione, del suo scopo e degli strumenti che veicoleranno il messaggio

Per comunicare in modo efficace, le persone dovranno decidere in ogni situazione quali **strategie di comunicazione** utilizzare: strategie verbali (scritte, comprese le forme digitali, e orali), strategie non verbali (linguaggio del corpo, espressioni facciali, tono della voce), strategie visive (segni, icone, illustrazioni) o strategie miste. Dovranno **modulare il messaggio** tenendo conto di chi lo riceve (ad esempio, il livello medio di conoscenza sull'argomento comunicato), del tipo di rapporto con chi comunica (ad esempio, un amico, un dirigente, un insegnante), del **contesto** in cui avviene la comunicazione, dello **scopo** di tale comunicazione (istruire, informare, persuadere, ordinare, intrattenere, informarsi, socializzare...) e degli **strumenti** che veicoleranno il messaggio (testo, e-mail, smartphone, conferenze online, messaggistica di gruppo, social network...). Le strategie di comunicazione verbali e non verbali possono essere espresse utilizzando **diversi registri**, da quello formale a quello informale, necessari per comunicare in modo efficace.



S2.2

Comprendere e gestire le interazioni e le conversazioni in diversi e specifici contesti e situazioni socio-culturali

Per potersi impegnare nella comunicazione in contesti multiculturali, è necessario che le persone mostrino un atteggiamento di apertura e rispetto per le diversità culturali

Questo descrittore evidenzia l'importanza della capacità di **adattare** il proprio stile comunicativo **ai diversi contesti socio-culturali**⁴⁷. Lo stile comunicativo va adattato a: *contesto fisico*, ora del giorno, livello di rumore o illuminazione del contesto in cui ha luogo la comunicazione (ad esempio, le persone devono comunicare in modo diverso in una biblioteca, a una festa o sul posto di lavoro); *contesto culturale*, poiché valori, stili di vita, comportamenti e convinzioni sia di chi emette che di chi riceve il messaggio, plasmano il modo in cui le persone producono e interpretano il messaggio stesso.

Le persone impegnate nella **comunicazione in contesti multiculturali** devono sviluppare un atteggiamento di apertura e **rispetto** per l'**alterità** culturale⁴⁷. Ciò comporta la consapevolezza del proprio patrimonio culturale e di come questo influenza il modo in cui si percepisce il mondo, compresa la tendenza a interpretarlo da un punto di vista etnocentrico (vale a dire la convinzione che la propria cultura sia migliore delle altre), la capacità di cambiare temporaneamente prospettiva e di ascoltare autenticamente gli altri¹⁰⁴. Il *contesto sociale*, il rapporto tra chi parla e chi ascolta, determina anche regole sul livello di confidenza tra chi comunica e sulla formalità generale dello scambio.

S2.3

Ascoltare gli altri e mostrarsi coinvolti nelle conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, in contesti personali e sociali

L'ascolto attivo sta alla base delle relazioni positive tra le persone. Comporta l'ascolto dell'intero messaggio rispettando i turni di parola, soprattutto quando l'argomento suscita opinioni forti



Questo descrittore sottolinea l'importanza della capacità di **ascoltare gli altri in maniera attiva**: essere consapevoli e in grado di osservare la comunicazione verbale e non verbale, mostrando empatia, pazienza e interesse, chiarire, riassumere e fornire un riscontro al messaggio dell'altro, creando un senso di fiducia^{105;106}. La capacità di ascolto attivo sta alla base delle relazioni positive tra le persone. Comporta l'ascolto dell'intero messaggio **rispettando i turni di parola**, soprattutto quando l'argomento suscita opinioni forti.

È necessario che le persone siano a conoscenza dei **bias di conferma**¹⁰⁷, cioè la tendenza umana a cercare, ascoltare e ricordare le informazioni che confermano le proprie convinzioni, rifiutando al contempo le informazioni che le contestano. Essere consapevoli di questo potenziale rischio, e cercare attivamente di contrastarlo, è particolarmente importante negli ambienti online. Attualmente, gli algoritmi dei principali motori di ricerca o piattaforme social personalizzano i risultati delle query, proponendo contenuti su misura, in base alle ipotesi dell'algoritmo su ciò che ogni utente vorrebbe vedere¹⁰⁸. Le cosiddette **filter bubbles**¹⁰⁹, dette anche "bolle di filtraggio", potrebbero evitare di esporre l'utente a idee che metterebbero in dubbio le sue convinzioni, rafforzando così i bias di conferma. Va inoltre sottolineata l'importanza di sviluppare la capacità di affermare le proprie posizioni esprimendo in modo diretto pensieri, sentimenti, desideri e convinzioni, nella maniera più adatta e nel rispetto di quelli altrui. Aggiungiamo abilità quali *sostenere, promuovere, argomentare, dibattere, persuadere e negoziare* in maniera attiva, sia in contesti personali sia pubblici.

S3 Collaborazione

Impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri

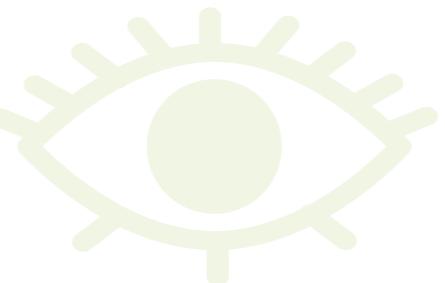
Le sfide che le persone devono affrontare nel 21° secolo a livello personale e collettivo sono complesse e derivano dall'evoluzione delle interazioni di molti fattori ed elementi connessi tra loro e non sempre ovvi, prevedibili o controllabili¹¹⁰. Per affrontarli positivamente e in modo innovativo, è necessario promuovere una collaborazione efficace tra persone, organizzazioni e reti. È verosimile che diverse prospettive e background svolgano un ruolo positivo nella collaborazione, poiché aumentano il livello di innovazione e offrono al contempo una maggiore varietà di idee e approcci per svolgere compiti condivisi¹¹¹. È necessario che i cittadini sviluppino la loro **capacità di co-partecipare ad attività** e iniziative **collettive** e di incoraggiare gli altri a collaborare, promuovendo azioni collettive³⁰, condividendo le proprie conoscenze, competenze e risorse in modo da raggiungere un obiettivo comune⁴⁷. Condividere i successi di una collaborazione e i legami che nascono tra i membri del gruppo può aiutare a costruire relazioni di fiducia e affetto e a contrastare stati psicologici negativi come depressione, ansia o rabbia repressa, paura del fallimento, sensazione di inutilità e sconforto, ed è particolarmente rilevante nella situazione attuale con la pandemia di COVID-19. L'interdipendenza positiva (contare sugli sforzi di tutti i membri del gruppo) e l'interazione costruttiva (incoraggiare e facilitare i contributi dei membri del gruppo) sono aspetti chiave della collaborazione^{4; 112}.



S3.1

Interesse nel contribuire al bene comune e consapevolezza che altri possono avere culture, origini, credenze, valori, opinioni o condizioni di vita diversi

È necessario che le persone imparino non solo a riconoscere l'esistenza delle diversità, ma anche a trarne vantaggio collaborando e creando sinergie



Questo descrittore sottolinea la necessità di **interagire con rispetto** con persone che hanno culture, credenze, opinioni e abitudini diverse dalle proprie, per costruire relazioni positive e costruttive e collaborazioni efficaci^{106;114}. Ciò comporta avere **sensibilità verso le diverse visioni del mondo** e la volontà di cooperare in relazioni eque. Quanto più l'obiettivo di gruppo è di vasta portata, tanto maggiore è la necessità di disporre di un'ampia selezione di attori diversi che siano in grado di applicare diversi punti di vista su un compito da svolgere. È quindi fondamentale che le persone imparino non solo a riconoscere l'esistenza delle diversità, ma anche a trarne vantaggio collaborando e creando sinergie. Questo descrittore evidenzia inoltre l'importanza della volontà di **contribuire attivamente al bene comune**, agli interessi, agli obiettivi e ai servizi, siano essi materiali, culturali o istituzionali, condivisi dal gruppo¹¹⁵.

L'interdipendenza positiva, vale a dire saper contare sugli sforzi di tutti i membri del gruppo, e l'interazione costruttiva, cioè incoraggiare e facilitare i contributi degli altri, sono aspetti chiave della collaborazione^{4;112}. Per facilitare le interazioni costruttive, è necessario che gli appartenenti a un gruppo siano disposti a: **fornirsi reciprocamente aiuto** e assistenza in modo efficiente ed efficace; **scambiare risorse** ed elaborare informazioni in modo efficiente ed efficace; fornirsi reciprocamente **feedback** per migliorare le prestazioni nei compiti e nelle responsabilità; **mettere alla prova le conclusioni** e i ragionamenti reciproci al fine di promuovere un processo decisionale di qualità superiore e una maggiore comprensione dei problemi; **sostenere** lo sforzo per raggiungere **obiettivi comuni**; **supportare** gli sforzi reciproci per raggiungere gli obiettivi del gruppo; **agire con fiducia e affidabilità**; infine, essere motivati a **lottare per il reciproco vantaggio**^{112; 116; 117}.

**S3.2**

Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità e dell'uguaglianza, saper gestire i conflitti e appianare i contrasti per costruire e mantenere relazioni eque e rispettose

Per gestire i conflitti, le persone devono imparare a raccogliere e scambiare informazioni per identificare i problemi sottostanti, cercare alternative, valutarne le implicazioni ed essere aperti alle preferenze di selezione delle soluzioni

Questo descrittore sottolinea l'importanza di sviluppare atteggiamenti che riconoscano la dignità, i diritti e le libertà degli altri e di creare relazioni basate sulla correttezza⁴⁷. Uno dei fattori chiave per una collaborazione efficace è il **livello di sicurezza** psicologica che i partecipanti sperimentano all'interno del gruppo¹¹⁰. La sicurezza psicologica in un gruppo si verifica quando i suoi membri non trascurano, disprezzano o sminuiscono qualcuno perché esprime opinioni, chiede chiarimenti o propone soluzioni. Una sensazione di fiducia insieme a un atteggiamento di rispetto all'interno del gruppo di lavoro è fondamentale per l'apprendimento, poiché consente a chi ne fa parte di chiedere feedback o ulteriori informazioni, discutere di errori e fare innovazione, facilitando così le azioni adatte allo svolgimento di un compito^{118, 119, 120}.

Poiché la collaborazione con persone che hanno punti di vista, prospettive o background diversi può risultare impegnativa, è essenziale sviluppare competenze quali la capacità di gestire, prevenire, contenere, trasformare e risolvere i conflitti, al fine di ottenere rapporti efficaci all'interno di gruppi di lavoro, comunità e organizzazioni, sia nelle interazioni concrete sia in quelle virtuali¹²¹. I conflitti fanno parte delle relazioni umane e si verificano in ogni ambito della vita. È quindi importante che i cittadini imparino a gestirli efficacemente, apprendendo strategie per affrontarli in modo costruttivo e risolverli¹²¹. Per **gestire situazioni conflittuali** è necessario mettere in atto azioni intenzionali. Ciò non significa necessariamente evitare o ridurre il conflitto. Per gestire questo tipo di situazioni è necessario raccogliere e scambiare informazioni per identificare i problemi sottostanti, cercare alternative, valutarne le implicazioni ed essere aperti alle preferenze di scelta delle possibili soluzioni¹²². La **risoluzione dei conflitti** è un processo volto a ridurre, risolvere o eliminare una controversia. Le strategie per porre fine al conflitto includono: negoziazione, mediazione, conciliazione e arbitrato¹²³.

S3.3

Condividere equamente attività, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo tenendo conto del suo obiettivo specifico; carpire l'espressione di opinioni diverse e adottare un approccio sistematico

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



Questo descrittore sottolinea l'importanza di organizzare equamente il lavoro di squadra. Il lavoro di squadra avviene in tutti gli ambiti della vita (ad esempio, un evento, una festa, un'escursione, ecc.) e a diversi livelli (ad esempio, in famiglia, nella comunità o su scala globale) e quindi non solo negli ambienti di lavoro o di apprendimento. Quando i membri del team hanno ruoli, piani e obiettivi chiari, le dinamiche di lavoro migliorano e il team nel suo insieme ottiene migliori risultati¹¹⁸. Sfruttando il potere del gruppo per risolvere problemi o raggiungere obiettivi, dalla collaborazione emerge l'**intelligenza collettiva**. L'intelligenza collettiva è una proprietà emergente di un gruppo di individui che lavorano per raggiungere un **obiettivo comune**¹²⁴ ed è fortemente correlata all'empatia dei suoi membri e alla correttezza di avvicendamento all'interno di una conversazione¹²⁵. Ciò significa che maggiore è la capacità dei membri del gruppo di comprendere i sentimenti e il punto di vista dell'altro, maggiore sarà l'intelligenza collettiva del gruppo stesso e la sua capacità di portare a termine con successo i compiti. Promuovere l'intervento di tutti i partecipanti, evitando che solo poche persone possano dominare il processo di comunicazione, è estremamente vantaggioso. Ciò incoraggia i membri del gruppo a sentirsi **autorizzati a esprimere** le proprie opinioni in modo costruttivo, anche qualora fossero contrarie a quanto deciso collettivamente, contribuendo così a evitare il *Paradosso di Abilene*, in cui gli individui di un gruppo sostengono una decisione, anche se contraria alla loro preferenza, per conformarsi a quello che credono sia la preferenza degli altri¹²⁶.

Questo descrittore sottolinea inoltre la necessità di adottare un **approccio sistematico**, ovvero gestire il lavoro di squadra con una visione globale, combinando consapevolezza e azione. Un approccio sistematico richiede di comprendere in che modo gli aspetti diversi e interconnessi di un compito di gruppo, così come i fattori esterni, influenzino i suoi risultati. Implica focalizzarsi sulle relazioni dinamiche, complesse e in evoluzione tra i membri di un gruppo e su come ciò contribuisca alla stabilità del sistema. In altre parole, implica un'attenzione al compito da svolgere e l'adozione di un punto di vista che permetta di inserirlo nel contesto più ampio. Affinché la collaborazione sia efficace, un gruppo deve sfruttare le diverse capacità e complementarietà dei propri membri, in modo che ognuno possa contribuire con le proprie abilità, conoscenze e attitudini ai risultati del lavoro di gruppo.

5

AREA DELL'IMPARARE AD IMPARARE

Imparare ad Imparare è una competenza che può essere acquisita per tutto il corso della vita. In età adulta è un fattore chiave per il cambiamento, poiché promuove occupabilità e competitività.



Imparare ad Imparare è definita “l’abilità più importante di tutte”²⁶. Nel nostro mondo in rapida evoluzione, gli studenti che oggi iniziano il proprio percorso formativo ricopriranno probabilmente posti di lavoro che ancora non esistono, utilizzeranno tecnologie ancora da inventare o affronteranno sfide globali inattese.

Il crescente flusso di dati porta con sé nuovi fenomeni sociali, come la trasmissione intenzionale di informazioni scorrette. La digitalizzazione sta cambiando il modo in cui le persone oggi vivono, interagiscono, studiano e lavorano¹²⁷, e le tecnologie digitali possono facilitare e migliorare l’apprendimento¹²⁸ richiedendo al contempo ai cittadini di riqualificarsi e di migliorare le proprie competenze¹²⁹. La complessità e l’interconnessione delle sfide che ci troviamo ad affrontare e l’imprevedibilità delle opportunità e delle minacce che ne derivano implicano la necessità di apprendere per tutto l’arco della vita. Imparare ad Imparare è l’abilità di perseverare nell’apprendimento e di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, a livello individuale e in gruppo¹⁴⁰. Imparare ad Imparare implica assumersi la responsabilità del proprio sviluppo.

Tale competenza coinvolge diverse componenti nell’ambito personale e sociale. Relativamente allo **sviluppo personale**, la capacità di Imparare ad Imparare comprende: **fattori ereditati**, come le attitudini; una **dimensione cognitiva**, ad esempio le capacità di risoluzione dei problemi e l’uso di diverse metodologie di apprendimento; una **dimensione metacognitiva**, ad esempio autoconsapevolezza e autovalutazione delle proprie conoscenze; una **dimensione affettiva e motivazionale**, ad esempio la motivazione all’apprendimento e la regolazione delle emozioni innescate dall’attività di apprendimento; **propensione all’apprendimento**, ad esempio curiosità critica, mentalità orientata alla crescita, creatività e resilienza. Relativamente alla **sfera sociale**, Imparare ad Imparare coinvolge aspetti sociali, storici, economici e culturali del **contesto** in cui avviene l’apprendimento. La dimensione sociale dell’Imparare ad Imparare sottolinea inoltre la rilevanza della **percezione di sostegno** da parte di altri significativi, la capacità di apprendere tra pari e in gruppo, nonché le risorse ambientali e i valori sociali all’interno della comunità¹³¹.

Secondo la [Raccomandazione del Consiglio del 2018 sulle competenze chiave per l’Apprendimento Permanente](#), Imparare ad Imparare comporta la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle aree di competenza da sviluppare e come farlo, e delle misure disponibili per portare avanti istruzione e formazione. Imparare ad Imparare racchiude in sé anche l’abilità di identificare le proprie capacità, riflettere in modo critico e prendere decisioni, organizzare, perseverare e valutare il proprio apprendimento. Infine, questa competenza include atteggiamenti di fiducia verso la capacità di apprendere con efficacia, il desiderio di mettere in pratica quanto appreso, la curiosità e un atteggiamento positivo nei confronti dell’apprendimento per tutto l’arco la vita.

Imparare ad Imparare è una competenza che può essere acquisita per tutto il corso della vita. In età adulta è un **fattore chiave per il cambiamento**¹³¹, poiché promuove occupabilità e competitività¹³². Chi apprende in modo permanente può impegnarsi intenzionalmente, efficacemente e consapevolmente in nuove attività di apprendimento per tutta la vita. Ciò implica la creazione di un percorso di apprendimento significativo e la capacità di selezionare, gestire e interpretare dati complessi e interconnessi¹³³. Imparare ad Imparare può liberare il potenziale di cambiamento nelle persone e nelle comunità, contribuendo al bene comune della società e promuovendo una crescita prospera in un mondo in rapido cambiamento¹³⁴. Pertanto, per migliorare l’andamento economico e la coesione sociale è importante fornire a tutti i cittadini, in particolare a quelli più a rischio di esclusione, opportunità di apprendimento formale, non formale e informale di alta qualità e per tutto il corso della vita, e opportunità di riflessione sul proprio apprendimento per valorizzarlo^{135;136}.

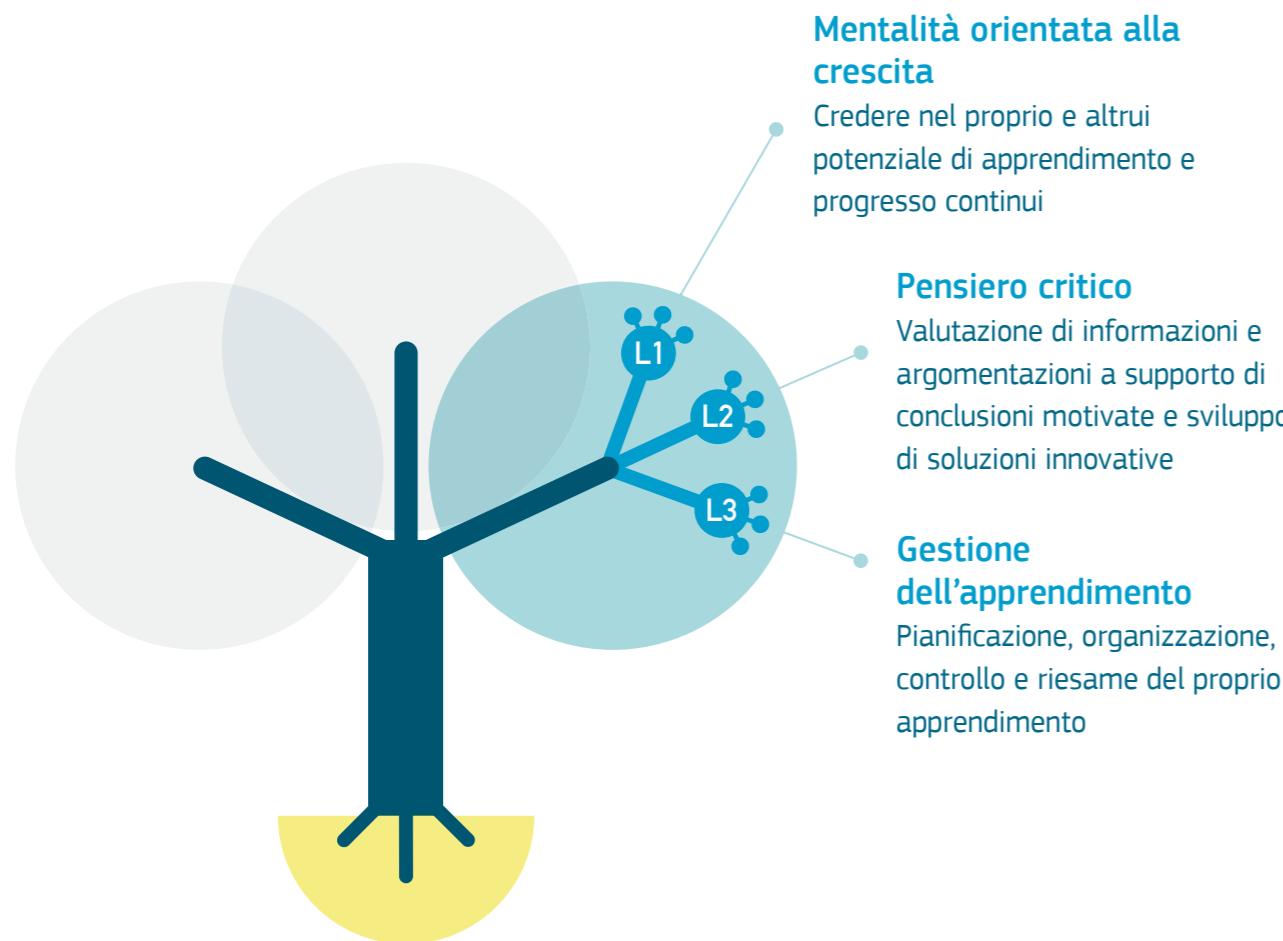


FIGURA 8. COMPETENZE LIFECOMP DELL'AREA DELL'IMPARARE AD IMPARARE

L1 Mentalità orientata alla crescita

- L1.1** Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere obiettivi con il lavoro e la dedizione
- L1.2** Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita, che richiede apertura, curiosità e determinazione
- L1.3** Riflettere sui feedback ricevuti dagli altri e sulle esperienze, positive o negative, per continuare a sviluppare il proprio potenziale

L2 Pensiero critico

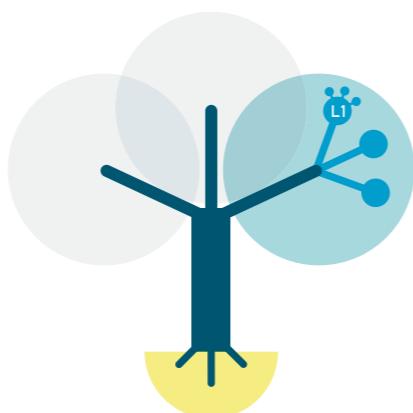
- L2.1** Consapevolezza dei potenziali errori nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e attendibili
- L2.2** Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi degli organi di informazione al fine di trarre conclusioni logiche
- L2.3** Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi

L3 Gestione dell'apprendimento

- L3.1** Consapevolezza dei propri interessi, processi e strategie preferite di apprendimento, compresi i bisogni di apprendimento e il supporto necessario
- L3.2** Pianificazione e realizzazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento
- L3.3** Considerare e valutare scopi, processi e risultati della costruzione dell'apprendimento e della conoscenza, stabilendo relazioni tra i vari ambiti

TABELLA 5. COMPETENZE E DESCRITTORI LIFECOMP DELL'AREA DELL'IMPARARE AD IMPARARE

L1 Mentalità orientata alla crescita



Credere nel proprio e altri potenziale di apprendimento e progresso continui

Significa avere apertura e curiosità verso nuove esperienze di apprendimento, supportati dalla **convinzione nelle proprie potenzialità di miglioramento** grazie a dedizione e impegno^{34;137;138}. I termini mentalità statica e mentalità orientata alla crescita descrivono le convinzioni sottostanti che le persone hanno sull'apprendimento e sull'intelligenza. Se una mentalità statica porta le persone a supporre che intelligenza e creatività siano caratteristiche che non possono essere modificate, una mentalità orientata alla crescita porta le persone a credere che queste possano essere coltivate attraverso l'impegno e la pratica intenzionale. Avere una mentalità orientata alla crescita, a sua volta, consente alle persone di accettare le sfide, perseverare mentre affrontano gli ostacoli, considerare lo sforzo come necessario per raggiungere la padronanza, imparare dalle critiche ed essere ispirati dai risultati degli altri.

Le persone con una mentalità orientata alla crescita reagiscono agli ostacoli concentrandosi su come migliorare le proprie prestazioni e hanno maggiori probabilità di mettere in atto strategie positive per riuscire nell'apprendimento. In altre parole, una mentalità orientata alla crescita consente alle persone di riprendersi dal fallimento più rapidamente e con successo, e accresce i loro risultati¹³⁷. Di solito le persone presentano modalità miste¹³⁹, mostrando una mentalità orientata alla crescita in alcune aree di apprendimento e situazioni specifiche e una mentalità statica in altre. Questa competenza, legata all'autoconsapevolezza e all'autodeterminazione, sottolinea quindi l'importanza di tendere allo sviluppo continuo della capacità di affrontare le sfide e di apprendere, avendo fiducia nel miglioramento delle proprie potenzialità¹³⁹.

L1.1

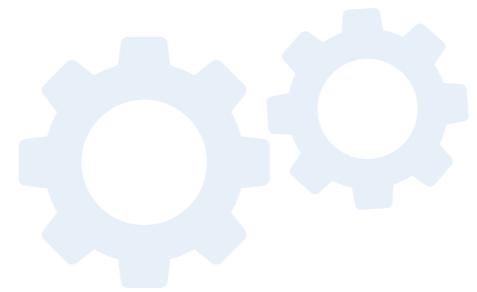
Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere obiettivi con il lavoro e la dedizione

Educatori e studenti devono valutare il processo di apprendimento, la varietà delle strategie impiegate, la perseveranza, i progressi e l'impegno



Le persone con una mentalità orientata alla crescita credono che l'intelligenza e le capacità generali non siano tratti innati e immodificabili. Al contrario, le considerano come qualcosa che può essere coltivato e migliorato nel tempo attraverso impegno e dedizione significativi o ponderati. Una mentalità orientata alla crescita considera le abilità come **malleabili** e migliorabili attraverso lo sforzo e l'impegno. Le persone con una mentalità statica, invece, credono comunemente che chi ha le capacità richieste raggiungerà il successo naturalmente e senza sforzo¹⁴⁰.

Educatori e studenti dovrebbero **lodare** e valorizzare **il processo di apprendimento**, la varietà delle strategie impiegate, la perseveranza, i **progressi** e l'**impegno**¹⁴¹. Focalizzarsi sulla qualità dello sforzo e aiutare gli studenti a perseverare, contribuisce a far percepire il fallimento come un'indicazione di una mancanza di abilità, a considerarlo quindi come un'opportunità per migliorare tale abilità¹⁴². Allo stesso tempo, lo sforzo di per sé potrebbe non essere sufficiente per raggiungere un obiettivo di apprendimento, poiché è necessario un lavoro intenzionale, significativo e riflessivo per analizzare attivamente il compito e scegliere la strategia migliore per svolgerlo¹⁴³. Questo descrittore sottolinea inoltre la rilevanza del senso di **autoefficacia**¹⁴³ quale aspetto motivazionale della competenza che consente alle persone di andare alla ricerca delle sfide come opportunità di apprendimento e di crescita¹⁴⁴.

**L1.2**

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

Imparare per tutto l'arco della vita richiede un atteggiamento di disponibilità e apertura ad apprendere da ogni interazione ed esperienza

Implica comprendere che l'**apprendimento permanente e autonomo** è un'esigenza delle società moderne¹⁴⁵, in cui gli apprendenti adulti devono **migliorarsi** e **riqualificarsi** per realizzarsi in un mercato del lavoro in rapida evoluzione⁶. L'apprendimento nel corso della vita può avvenire in una varietà di contesti formali, non formali e informali, intenzionalmente o meno, e richiede un atteggiamento di disponibilità e apertura a imparare da ogni interazione ed esperienza. Al contempo, la **curiosità** è un orientamento ad approfondire, il desiderio di comprendere **argomenti** o problemi **complessi** e di esplorare intellettualmente un'ampia varietà di cose¹⁴⁶. La curiosità è l'interesse e il desiderio di acquisire una migliore comprensione del mondo e degli altri¹⁴⁷. Inoltre, la determinazione, la tenacia, la capacità di fissare obiettivi a lungo termine e di perseguirli¹⁴⁸ contribuiscono al successo nell'apprendimento permanente.

L1.3

**Riflettere sui feedback ricevuti
dagli altri e sulle esperienze,
positive o negative, per
continuare a sviluppare il
proprio potenziale**

Affrontare gli ostacoli, i fallimenti e i feedback negativi e imparare da essi consente di procedere in modo efficace



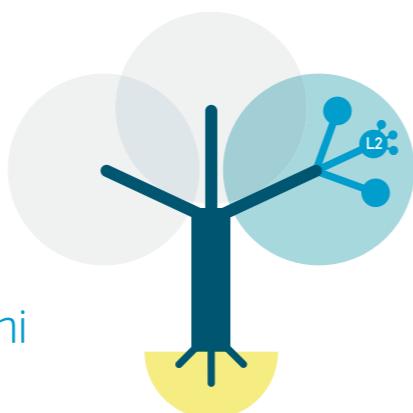
Questo descrittore evidenzia l'importanza di uno sforzo significativo e riflessivo come mezzo per raggiungere un obiettivo di apprendimento. Implica la capacità di riflettere sui propri risultati di apprendimento, di cercare input dagli altri quando si è bloccati in un problema e di padroneggiare e impiegare diverse strategie per risolvere un compito. Con una mentalità orientata alla crescita, le esperienze infruttuose e gli errori sono passi necessari verso il successo. Affrontare ostacoli, fallimenti e feedback negativi con una mentalità orientata alla crescita implica quindi consapevolezza e capacità di mitigare i possibili sentimenti di rabbia, sconfitta, insicurezza, preoccupazione, incompetenza o diffidenza, coltivando al contempo la volontà di capitalizzare gli ostacoli e imparare da essi, per progredire in modo efficace¹⁴⁹. Un atteggiamento riflessivo, volto ad analizzare esperienze di successo e di insuccesso per capire cosa ha funzionato e cosa no, e a chiedere attivamente feedback, consente alle persone di imparare dall'esperienza.

L2 Pensiero critico

Valutazione di informazioni e argomentazioni a supporto di conclusioni ragionevoli e sviluppo di soluzioni innovative

Il pensiero critico è un'abilità di pensiero di ordine elevato, fondamentale per affrontare l'incertezza, la complessità e il cambiamento. È strettamente connesso con la capacità L3 (Gestione dell'apprendimento) e con l'“agire consapevole”, che riguarda la gestione del processo di apprendimento, i sentimenti associati alle sfide e l'assunzione di responsabilità nel processo di apprendimento³⁴. Il pensiero critico comporta un'**analisi autonoma e competente di informazioni**, convinzioni o conoscenze, con una ricostruzione continua del proprio pensiero¹⁵⁰, dimestichezza riguardo ai metodi per valutare e produrre nuove conoscenze e strategie per risolvere i problemi. Richiede la consapevolezza delle tendenze egocentriche e sociocentriche del pensiero umano, che possono produrre errori nella qualità del ragionamento, nonché la disponibilità a **valutare criticamente le informazioni**. Un pensatore critico si sforza di sviluppare virtù quali l'integrità intellettuale per riconoscere aree di incoerenza e contraddizione di pensiero, l'umiltà intellettuale per riconoscere possibili errori nel proprio pensiero, l'empatia intellettuale per impegnarsi realmente a comprendere il punto di vista dell'altro e il senso intellettuale di giustizia e fiducia nella ragione. Il pensiero critico, quindi, implica la consapevolezza che i valori personali influenzano il processo di confronto, valutazione e ponderazione delle diverse argomentazioni³⁵.

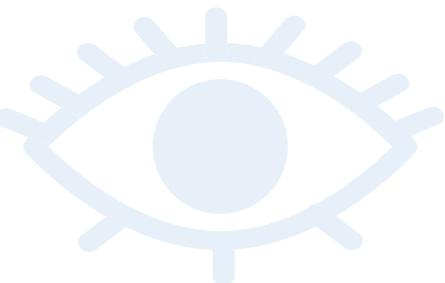
La quantità di informazioni disponibili online nella cosiddetta era della “post verità”, in cui “i fatti oggettivi contribuiscono meno a formare l'opinione pubblica ri-



L2.1

Consapevolezza dei potenziali errori nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e attendibili

Le persone devono essere consapevoli della possibilità di avere a che fare con la disinformazione, essere disposti a verificarla e a valutare la credibilità di una fonte



Questo descrittore sottolinea l'importanza per un pensatore critico di essere **consapevole dei limiti** e dei pregiudizi (bias) nella propria conoscenza. Ad esempio, il bias di conferma, vale a dire la tendenza a sostenere idee che confermano le nostre convinzioni¹⁰⁷; il bias di disponibilità, ovvero la tendenza a giudicare la probabilità che un evento si verifichi in base a quanto facilmente tale esempio ci sovviene¹⁵⁸; o il bias di convinzione, cioè la tendenza a valutare la potenza logica di un argomento in base alla credibilità delle conclusioni. Questi sono alcuni dei bias cognitivi che possono ostacolare la nostra capacità di valutare correttamente le informazioni.

Inoltre, nel mondo contemporaneo in cui alle informazioni online possono mancare dei filtri, è importante che le persone siano consapevoli della possibilità di gestire la **disinformazione** e siano **disposte a verificare** un'informazione e ad **analizzare la credibilità** di una fonte valutandone accuratezza, affidabilità e autorevolezza, preferendo, ove possibile, le fonti di informazioni primarie rispetto a quelle secondarie.

**L2.2**

Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi degli organi di informazione al fine di trarre conclusioni logiche

Impiegare il pensiero critico richiede di mettere alla prova la solidità di argomentazioni e pensieri per identificare possibili bias

Nella società digitale siamo sommersi dai dati. Questo descrittore sottolinea l'importanza di **dare un senso ai dati**, anziché semplicemente accumularli. Ciò richiede apertura mentale e volontà di valutare le informazioni, le idee e i messaggi mediatici in modo critico¹⁵⁵. Un pensatore critico deve valutare situazioni e ipotesi, porre domande e stabilire se un argomento abbia senso o meno¹⁴⁷.

Impiegare il pensiero critico richiede pertanto di **mettere alla prova la solidità di argomentazioni** e pensieri per identificare possibili bias. Un'argomentazione dovrebbe rispondere a standard di pensiero che comportano chiarezza, credibilità, accuratezza, precisione, rilevanza, profondità, ampiezza e significato¹⁵⁵. Come indicato nel **“Quadro di Riferimento per le Competenze Digitali dei Cittadini”**, le persone devono essere in grado di analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità sia delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali, sia dei dati, informazioni e contenuti digitali stessi¹⁰³. Un atteggiamento critico aiuta le persone a tollerare l'ambiguità e a cambiare idea in caso di nuove evidenze¹⁵⁹.

L2.3

Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi

La creatività consente alle persone di mettere in discussione le ipotesi, rivalutare i problemi considerando diverse variabili e assumere rischi ragionevoli. Essere tenaci, collaborativi e disciplinati sostiene la creatività



La capacità di pensare in modo creativo è rilevante per la risoluzione dei problemi. La **creatività** è un'abilità trasversale che chiunque può sviluppare¹⁶⁰ per generare **risultati originali e di valore**, ed è anche un fattore chiave per l'innovazione¹⁶¹. Per sviluppare la creatività, le persone devono usare la loro immaginazione e intuizione, adottando un atteggiamento leggero al fine di esplorare nuove idee e valutare nuove strategie di risoluzione dei problemi, accettando alcuni livelli di assunzione di rischio³⁴. Per accettare il rischio del fallimento legato alla creatività, le persone hanno bisogno di sentirsi sicure e stimolate¹⁶². Pertanto, situazioni diverse possono favorire o limitare la creatività individuale.

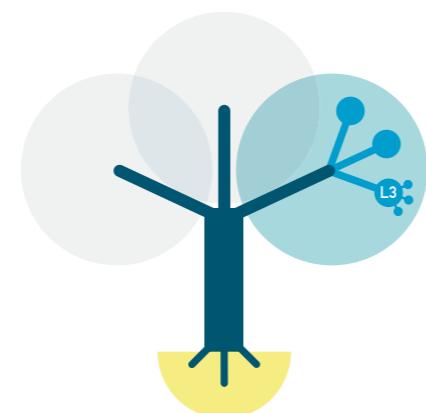
La creatività consente alle persone di mettere in discussione le ipotesi, rivalutare i problemi considerando diverse variabili e assumere rischi ragionevoli¹⁶³. Le caratteristiche creative insite negli individui possono essere considerate come derivanti dalla capacità di **generare idee** con scioltezza, flessibilità, originalità e pensiero metaforico, mettendo in atto il pensiero divergente; **andare in profondità nelle idee**, analizzarle, sintetizzarle, riorganizzarle e ridefinirle, con la volontà di comprenderne la complessità, mettendo in atto il pensiero critico; di mostrare **apertura e coraggio di esplorare le idee**, con curiosità, leggerezza, immaginazione, senso di autoefficacia, tolleranza verso l'ambiguità e tenacia; **ascoltare la propria voce interiore**, che richiede consapevolezza di sé e impegno verso i propri valori e obiettivi, lavoro etico e capacità di autoregolare il proprio agire¹⁶⁴. Essere tenaci, collaborativi e disciplinati sono “abitudini mentali” che si possono coltivare e che sostengono la creatività¹⁶³.

L3 Gestione dell'apprendimento

Pianificazione, organizzazione, controllo e riesame del proprio apprendimento

La gestione dell'apprendimento comporta la motivazione a coltivare sia conoscenza metacognitiva che regolazione metacognitiva dell'apprendimento¹⁶⁵. La conoscenza metacognitiva fa riferimento a: **conoscenza della cognizione** in generale, del proprio stato di **conoscenza personale** e dei propri punti di forza e di debolezza come studente; **conoscenza del compito**, ad esempio il suo livello di difficoltà, il tipo di strategie più adatte a risolverlo, quando e perché utilizzarle; **conoscenza strategica** delle tecniche generali per l'apprendimento, il pensiero e la risoluzione dei problemi. La **regolazione procedurale metacognitiva** applica la conoscenza metacognitiva alla pianificazione, al monitoraggio e alla valutazione del proprio apprendimento^{166; 167}.

La motivazione, cioè l'energia, la propensione e la tenacia che spingono le persone all'azione⁵⁵, è un potente



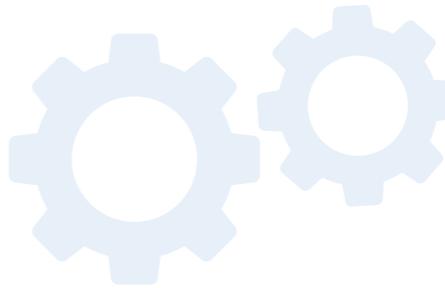
fattore chiave dell'apprendimento e dell'imparare ad imparare. La motivazione intrinseca spinge le persone a impegnarsi in un'attività di apprendimento perché è personalmente gratificante. La motivazione estrinseca si riferisce ad attività svolte al fine di ottenere una ricompensa esterna, come una lode, un voto, del denaro o la fama. Dopo l'infanzia, la possibilità di impegnarsi in attività intrinsecamente motivate è messa alla prova dalla pressione sociale, che spinge l'individuo verso attività che non sono interessanti per lui. Quando le persone sono impegnate in azioni a motivazione estrinseca, l'integrazione e l'interiorizzazione dei valori che giustificano tali azioni (ad esempio *"Studio questo argomento che non mi piace perché sono consapevole della sua rilevanza per la mia carriera futura"*) sono associate a un maggiore impegno, migliori prestazioni e una migliore qualità dell'apprendimento. I diversi contesti di appren-

dimento possono promuovere o ostacolare la capacità delle persone di integrare i valori e le responsabilità sociali dei comportamenti a motivazione estrinseca. I contesti di apprendimento che tengono conto dei bisogni psicologici di base di autonomia, relazionalità e competenza hanno maggiore probabilità di promuovere motivazione positiva per raggiungere risultati di apprendimento migliori⁵⁵.

La consapevolezza della nostra propensione all'apprendimento, delle motivazioni e la riflessione sull'apprendimento giocano un ruolo rilevante nella gestione dell'apprendimento stesso¹⁶⁸, poiché consentono agli studenti di **imparare in modo significativo**. L'apprendimento significativo è quello in cui gli studenti sono in grado di integrare consapevolmente le nuove conoscenze e di metterle in relazione con concetti pertinenti appresi e interiorizzati in precedenza¹⁶⁹. Pertanto, l'apprendimento significativo è il risultato duraturo della propensione dello studente verso un **impegno attivo e costruttivo** per comprendere le nuove informazioni e collegarle alle conoscenze precedentemente acquisite in modo non arbitrario¹⁷⁰. La conoscenza acquisita attraverso un apprendimento significativo è ben interiorizzata, trasferibile a nuove situazioni e ambiti disciplinari e consente una comprensione più profonda della realtà⁴⁵.

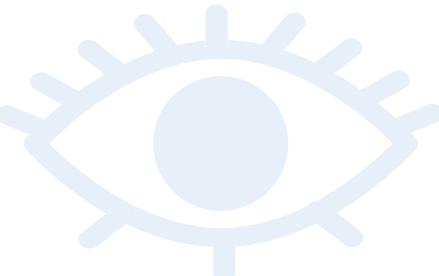
La **consapevolezza di sé come studente** con specifici interessi, motivazione, desideri e obiettivi, delle

emozioni coinvolte nel contesto di apprendimento e della propria capacità di autoregolazione sotto minaccia o pressione, nonché la messa in atto di strategie metacognitive per monitorare l'apprendimento, sono elementi del più generale "agire resiliente nell'apprendimento"^{34;171}. Applicare la conoscenza metacognitiva e la regolazione facilita un atteggiamento attivo negli studenti, che permette loro di adattare le proprie strategie di apprendimento ai contenuti e agli obiettivi specifici. Un atteggiamento di costanza verso lo studio, in qualunque sua forma, richiede lo sviluppo di competenze di autoregolazione¹⁷². L'apprendimento autoregolato comporta processi metacognitivi, motivazionali e comportamentali che vengono innescati a livello personale per acquisire conoscenze e abilità, quali la definizione di obiettivi, la pianificazione, le strategie di apprendimento, l'auto-rinforzo, la documentazione personale e l'auto-istruzione¹⁷². Gli studenti in grado di gestire il proprio apprendimento sono attivamente coinvolti nel proprio processo formativo progettando i propri piani di studio, definendo obiettivi e strategie per raggiungerli, pianificando e gestendo attività per mettere in atto tali strategie, valutando processi e risultati basati su evidenze di conseguimento e riflettendo sul proprio processo di apprendimento¹⁷³. Tutto ciò, a sua volta, facilita l'adozione di una mentalità orientata alla crescita e aumenta la motivazione intrinseca.

**L3.1**

Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, processi e strategie preferite, compresi i bisogni di apprendimento e il supporto necessario

Gli studenti devono essere consapevoli della loro propensione verso l'apprendimento e delle strategie che preferiscono, ma anche delle loro attitudini e dei loro valori



Questo descrittore sottolinea l'importanza della consapevolezza e della conoscenza di sé, della capacità di **pensare al proprio pensiero** e della consapevolezza e comprensione dei propri processi di pensiero, in particolare di quelli relativi al sé come studente. Comprende il giudizio sulla capacità di svolgere un'attività, ovvero l'autoefficacia, la motivazione a completarla e il livello di interesse verso il compito di apprendimento¹⁷⁴. Per essere efficaci, consapevolezza e conoscenza di sé devono essere **accurate** e restituire un ritratto **onesto** delle situazioni che consentono allo studente di intraprendere azioni efficaci. Al contempo, la fiducia nella propria autoefficacia come studente concilia la **tenacia** di fronte alle difficoltà così come lo sforzo e l'interesse mobilitati nell'apprendimento. Maggiore è l'autoefficacia, maggiore è lo stimolo verso gli obiettivi e le risorse che si vorranno mettere in campo per raggiungerli¹⁷⁵. Gli studenti devono essere consapevoli della propria propensione verso l'apprendimento e delle strategie di apprendimento che preferiscono, ma anche delle proprie attitudini e dei propri valori. Inoltre, soprattutto in contesti informali e non formali, è fondamentale che siano consapevoli del proprio interesse e scopo di apprendimento.

L'apprendimento è un processo relazionale di co-costruzione congiunta che comporta interdipendenza¹⁷⁶. Pertanto, un atteggiamento di apertura verso l'apprendimento con e dagli altri, nonché un senso di appartenenza a una comunità che possa sostenere lo sforzo di apprendimento, sono disposizioni di apprendimento desiderabili, in particolare in contesti educativi formali¹⁷⁷. In particolare, l'**apprendimento cooperativo**, che si basa sull'interdipendenza sociale positiva, vale a dire una situazione in cui il successo del gruppo dipende dalla partecipazione collaborativa di tutti i membri, produce più interesse verso il compito di apprendimento, migliori risultati di apprendimento, migliori relazioni tra i membri del gruppo e maggiore autostima, se si confrontano i risultati in contesti di apprendimento competitivi o individualistici¹⁷⁸.

L3.2

Pianificazione e realizzazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento

Per monitorare un'attività formativa, gli studenti devono essere consapevoli del loro livello di comprensione e di prestazione durante l'esecuzione del compito di apprendimento, per perseverare in una strategia di successo o modificarla qualora non funzioni

Questo descrittore sottolinea l'importanza dell'autoregolazione per l'apprendimento. Gli studenti in grado di autoregolarsi possono dirigere il loro apprendimento, stabilire obiettivi, motivarsi e applicare strategie appropriate per raggiungere i risultati desiderati^{179,180}. Comporta la pianificazione, la realizzazione e il monitoraggio di un'attività di apprendimento. Per **pianificare** un'attività di apprendimento, lo studente deve comprendere l'obiettivo di apprendimento da raggiungere, determinare quale delle strategie di apprendimento conosciute si adatterebbe meglio all'obiettivo e mettere in campo le risorse adatte per raggiungerlo. La pianificazione di un'attività di apprendimento si basa inoltre sulla conoscenza di sé, poiché partendo dai propri punti di forza e di debolezza e dal livello di motivazione, gli studenti saranno in grado di utilizzare le strategie più appropriate per raggiungere i loro obiettivi.

Per **monitorare** un'attività di apprendimento, gli studenti devono essere consapevoli della loro comprensione e performance durante l'esecuzione del compito di apprendimento, per perseverare in una strategia di successo o modificarla qualora non funzioni. La capacità di porsi domande per monitorare il proprio livello di comprensione di un compito di apprendimento e la completezza delle informazioni necessarie per la comprensione di un compito sono aspetti importanti della regolazione metacognitiva¹⁸¹. L'autoefficacia e l'autoregolazione hanno un impatto vicendevole positivo: allenare le capacità di autoregolazione influisce positivamente sull'autoefficacia¹⁸², e una maggiore autoefficacia aumenta il ricorso a strategie di autoregolazione¹⁸³.

L3.3

Riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra i vari ambiti

Più gli studenti migliorano nella loro comprensione dei processi di apprendimento, più sono in grado di riconoscere che le attività di apprendimento sono simili, anche se in ambiti diversi, e quindi la stessa strategia può essere trasferita e applicata in varie aree



La riflessione porta al miglioramento dell'autoconsapevolezza cognitiva ed emotiva, necessaria per guidare l'apprendimento. Questo descrittore sottolinea l'importanza della **riflessione sui risultati di apprendimento** e della valutazione. Ciò permette di identificare possibili errori nel processo di apprendimento e di auto-correggerli. La valutazione formativa continua, che ha lo scopo specifico di fornire feedback sulle prestazioni per migliorare e accelerare l'apprendimento, consente agli studenti di adattare strategie e compiti di apprendimento per ottenere risultati migliori, nonché di pianificare e riprogettare di nuovo¹⁷⁹.

Più gli studenti migliorano nella loro comprensione dei processi di apprendimento, più sono in grado di riconoscere che le attività di apprendimento sono simili, anche se in ambiti diversi, e quindi la stessa strategia può essere trasferita e applicata in varie aree. L'uso di strategie di apprendimento aumenta l'apprendimento, la conoscenza delle strategie di per sé non ne garantisce l'utilizzo. Uno studente efficace deve avere un'attitudine riflessiva volta a selezionare l'approccio più adatto per raggiungere un obiettivo di apprendimento. Alla fine, la valutazione del processo e delle strategie attuate aiuta gli studenti a identificare e affrontare quei fattori che impediscono loro di raggiungere un risultato soddisfacente¹⁷⁶.

6

PROSPETTIVE

Si delineano esperienze pedagogiche innovative con approcci trasversali e disciplinari, per comprendere meglio come insegnare le competenze *LifeComp*



L'esistenza di numerosi quadri di riferimento sull'educazione e l'apprendimento socioemotivi^{vi} sviluppati da organizzazioni leader a livello mondiale indica la crescente importanza data allo sviluppo personale e sociale attraverso l'educazione e l'apprendimento permanente.

È da notare inoltre le disparità di competenze e caratteristiche identificate da tali quadri. L'obiettivo del quadro concettuale *LifeComp* è quello di fornire un'interpretazione comune e un linguaggio condiviso a livello europeo, seguendo la Raccomandazione del 2018 del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, e di sostenere iniziative volte a garantire che tutti i cittadini europei acquisiscano il più possibile tali competenze attraverso l'educazione formale, non formale e informale, dalla scuola primaria fino all'università.

Sebbene la discussione sui risultati e sui progressi di apprendimento nell'ambito di *LifeComp* possa essere prematura in questa fase, può già essere presa in considerazione la misurazione qualitativa dello sviluppo delle competenze attraverso una valutazione formativa e la creazione di strumenti di auto-ri-flessione a supporto di tutti gli studenti, compresi gli adulti e gli studenti che attuano un apprendimento informale. Trattandosi di un quadro teorico che deve essere messo in pratica, si può valutare di condurre progetti pilota nelle scuole con insegnanti volontari, per sviluppare e migliorare ulteriormente il quadro. Il quadro, se adottato in contesti di educazione formale, trarrebbe vantaggio dal coinvolgimento e dalla partecipazione attiva di tutta la comunità scolastica, compresi studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie e comunità locali. Questa raccomandazione si ricollega all'uso di un *Whole School Approach*^{vii}, vale a dire un approccio che investa tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, sottolineando la centralità delle voci degli studenti, come descritto nella Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo^{viii}, ma anche la rilevanza delle competenze descritte per lo sviluppo del personale e della comunità.

È necessario esplorare l'applicazione di *LifeComp* in diversi contesti, come quelli educativi in cui, in diverse classi, sono coinvolti studenti svantaggiati a livello sociale ed economico, minoranze etniche e di genere o studenti con bisogni speciali. È altresì di massima importanza creare linee guida flessibili per gli educatori, che pongano particolare attenzione alle metodologie di insegnamento per fasce di età e livelli di apprendimento diversi, e consentire adattamenti specifici delle diverse componenti del quadro di riferimento in base al contesto. Si potrebbero elaborare soluzioni e scenari pratici in base alle diverse aree tematiche. Il quadro *LifeComp* può essere vantaggioso anche per la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti.

Il processo di implementazione dovrebbe essere a spirale, non lineare, con ogni passaggio che informa gli altri. È importante prevedere esperienze pedagogiche innovative con approcci trasversali e disciplinari, in modo da comprendere meglio come insegnare le competenze *LifeComp* e come queste possano essere incorporate nel curriculum, se su base trasversale o su materie particolari, ma anche nell'apprendimento e nell'orientamento permanenti. Vi è una chiara necessità di condividere esempi di politiche in questo ambito e di fornire esempi di pratiche educative innovative e di strumenti che insegnanti e studenti per tutto l'arco della vita possano utilizzare.

Gli Stati membri potrebbero sviluppare standard nazionali da questo quadro di riferimento, adattandolo ai propri contesti.

Il quadro di riferimento *LifeComp* non è prescrittivo. Mira piuttosto a rendere esplicita la necessità di particolari competenze, promuovere una riflessione su dove si trovano gli studenti e cercare modalità per il loro miglioramento continuo. *LifeComp* potrebbe sembrare eccessivamente ambizioso e difficile da realizzare per tutti, ma è importante esplicitare queste competenze in modo da poter iniziare a lavorare per ottenerle. L'acquisizione e la disseminazione delle competenze è un processo dinamico, influenzato da fattori personali e contestuali. Avere dimostrato un elevato livello di competenza in una determinata situazione non implica necessariamente che la persona sarà in grado o disposta a mostrare lo stesso livello di competenza in un contesto diverso. Riteniamo, quindi, che i processi di riflessione, di auto-educazione e di continuo miglioramento personale sarebbero un risultato prezioso per l'implementazione di *LifeComp*. Infine, l'attuale crisi sanitaria ha dimostrato l'urgente necessità di acquisire competenze *LifeComp* così come competenze digitali. Ci viene presentata l'opportunità di esplorare il potenziale di utilizzo di strumenti digitali per favorire e facilitare l'acquisizione delle competenze *LifeComp*. Tuttavia, educare gli studenti su questi aspetti rimarrà una sfida in contesti più digitalizzati e blended.

^{vi} Un elenco dei quadri di riferimento a livello internazionale è reperibile a questo link: <http://exploresel.gse.harvard.edu>

^{vii} NESET, la Rete di Esperti che lavorano sulla dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione, considera l'educazione socioemotiva una componente fondamentale dell'istruzione, centrata su un insieme di competenze intra e interpersonali che sono rilevanti per un approccio sistematico scolastico che può essere adatto per *LifeComp*.

^{viii} Si veda l'art. 12 su <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. European Commission. (2018). *Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. European Commission. Retrieved from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>
2. Davies, W. K., & Longworth, N. (2014). *Lifelong Learning*. Oxford: Routledge.
3. Veugelers, W., de Groot, I., & Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching Common Values in Europe (IP/B/CULT/ IC/2016-021)*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Retrieved from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU\(2017\)585918_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU(2017)585918_EN.pdf)
4. Caena, F. (2019). *LifEComp Key Competence Framework. Personal, Social, Learning to Learn. Scoping Paper*. Joint Research Centre, European Commission.
5. McGrath, C., Frohlich Hougaard, K., & O'Shea, M. (2020). *Supporting key competence development. Learning approaches and environments in school education : input paper*. European Commission. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2a2b6e34-4c82-11ea-b8b7-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-116303588>
6. EPSC. (2019). *10 trends shaping the future of work*. European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/10-trends_future-of-work.pdf
7. Donlevy, V., van Driel, B., & Horeau McGrath, C. (2019). *Education as self-fulfilment and self-satisfaction*. European Commission. Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/education-self-fulfilment-and-self-satisfaction>
8. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
9. Vygotsky, L. S. (1997). *The History of the development of higher mental functions*. Vol. 4. New York: Plenum Press.
10. John-Steiner, V., & Mahn, H. (2012). Sociocultural Approaches to Learning and Development-A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>
11. Abtahi, Y., Graven, M., & Lerman, S. (2017). Conceptualising the more knowledgeable other within a multi-directional ZPD. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 275-287. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9768-1>
12. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
13. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405– 432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
14. Sorrenti, G., Zöllitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). *The Causal Impact of Socio-Emotional Skills Training on Educational Success*. CESifo Group Munich. Retrieved from https://EconPapers.repec.org/RePEc:ces:ceswps:_8197
15. Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence: analytical report*. European Commission, NESET II. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d-5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-en>
16. Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
17. Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
18. United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. Retrieved from https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
19. Caena, F. (2019). *The LifEComp Framework. Personal, Social, Learning to Learn Key Competence. Updated Framework Model & Background paper*. Joint Research Centre, European Commission.
20. Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature review and analysis of frameworks (EUR 29855 EN)*. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/developing-european-framework-personal-social-learning-key-competence-lifecomp>
21. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence*. (EUR 26035EN). Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
22. Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their origins, foundations, and development. In *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception*. Amsterdam: Elsevier.
23. Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights) (ED.96/WS/9)*. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/p0000109590>
24. Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 319-330.
25. Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. Stanford Law Review, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
26. EPSC. (2017). *10 trends transforming education as we know it*. European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc - 10_trends_transforming_education_as_we_know_it.pdf
27. Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pl0701_1
28. Molanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *Journal of Youth Adolescence*, 3835-848. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9107-9>
29. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In Paul R. Pintrich Monique Boekaerts, Moshe Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39): Academic Press.
30. Bandura, A. (2017). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
31. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Joint Research Centre, European Commission. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC10581/fna2793enn.pdf>
32. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
33. Emory University. (2017). *Social, Emotional and Ethical Learning (SEE Learning)*. Emory University. Retrieved from <https://compassion.emory.edu/SEE-learning.pdf>
34. Deakin Crick, R., Huang, S., Ahmed Shafi, A., & Goldspink, C. (2015). Developing Resilient Agency in Learning: The Internal Structure of Learning Power. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 121-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1006574>
35. Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41. <https://doi.org/10.1080/0269930802619031>
36. Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
37. Livingstone, K. M., & Srivastava, S. (2012). Up-regulating positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. *Journal of Research in Personality*, 46, 504-516. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2012.05.009>
38. Mujis, D., Quigley, A., & Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report*. Education Endowment Foundation. Retrieved from https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Metacognition/EEF_Metacognition_and_self-regulated_learning.pdf
39. Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.978>
40. Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
41. Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
42. Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, & Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631- 649): Academic Press.
43. Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.37.2.122>
44. Emmons, R. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 105-128): American Psychological Association.
45. Sheldon, K. M., & Elliot, A. (1999). Goal Striving, Need Satisfaction, and Longitudinal Well-being: The Self-concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 482- 497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.482>
46. Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2406676>
47. Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://rm.coe.int/16806ccc07>
48. CEDEFOP (Producer). (2019, 05/02/2020). Skills-OVATE: Skills Online Vacancy Analysis Tool for Europe. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/data-visualisations/skills-online-vacancies/skills-occupations>
49. Ben-Itzhak, S., Bluvstein, I., & Maor, M. (2014). The Psychological Flexibility Questionnaire (PFQ): Development, Reliability and Validity. *WebmedCentral PSYCHOLOGY*, 5(4), 2-10.
50. Cañas, J. J., Quesada, J. F., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 482-501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
51. Kennedy, H., Thomas, P., & Jose, V. D. (2015). Data and agency. *Big Data and Society*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/2053951715621569>
52. European Lifelong guidance policy network. (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Finnish Institute for Educational Research. Retrieved from <http://www.elgn.eu/publications/browse-by-language/english/elgn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-life-long-guidance/>
53. Camara, W., O'Connor, R., Mattern, K., & Hanson, M. A. (2015). *Beyond Academics: A Holistic Framework for Enhancing Education*

- and Workplace Success. ACT. Retrieved from http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ACT_RR2015-4.pdf
54. Law, B., & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community. A study of some approaches to careers education in schools*. London: CIO Publishing for the General Synod Board of Education.
55. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
56. Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.
57. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). *Positive Psychology Progress Empirical Validation of Interventions*. *Tidsskrift For Norsk Psykologforening*, 874- 884. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/e83e/c1739d233acebe78d5df0b-56b2c6f6f42691.pdf>
58. Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
59. Albrecht, N. (2014). Wellness: A Conceptual Framework for Schoolbased Mindfulness Programs. *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, 4, 21-36. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28103.09120>
60. WHO. (2020). Health Impact Assessment (HIA) - The determinants of health. Retrieved from <https://www.who.int/hia/evidence/doh/en/>
61. European Commission. (2007). *Together for Health: A Strategic Approach for the EU 2008-2013. White Paper*. Retrieved from http://ec.europa.eu/health/ph_overview/strategy/health_strategy_en.htm
62. World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization. Retrieved from http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf
63. Kickbusch, I., Pelikan, J., Apfel, F., & Tsouros, A. (2013). *Health-literacy. The solid facts*. Copenhagen: World Health Organization.
64. Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). *Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models*. *BMC Public Health*, 12(80), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
65. Commission, E. (2017). The European Pillar of Social Rights in 20 principles. Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en#chapter-iii-social-protection-and-inclusion
66. European Environment Agency. (2014). *Report of the EEA Scientific Committee Seminar on Environment, Human Health and Well-Being. Advancing the Knowledge Base*. European Environment Agency. Retrieved from <https://www.eea.europa.eu/about-us/governance/scientific-committee/reports/report-of-the-eea-scientific-view>
67. Schacter, H., & Margolin, G. (2018). When It Feels Good to Give: Depressive Symptoms, Daily Prosocial Behavior, and Adolescent Mood. *Emotion*, 19, 923-927. <https://doi.org/10.1037/emo0000494>
68. Dunfield, K. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
69. Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 238-264). Thousand Oaks, CA: Sage.
70. Huta, V., & Ryan, M. (2010). *Pursuing Pleasure or Virtue: The Differential and Overlapping Well-Being Benefits of Hedonic and Eudaimonic Motives*. *Journal of Happiness Studies*, 11, 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
71. Gonzalez Vazquez, I., Milasi, S., Carretero Gomez, S., Napierala, J., Robledo Bottcher, N., Jonkers, K., ... Vuorikari, R. (2019). *The changing nature of work and skills in the digital age*. Joint Research Centre. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/508a476f-de75-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en>
72. Aoun, J. (2017). *Robot-Proof. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. Cambridge: MIT University Press Group Ltd.
73. OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework Concept Note: OECD Learning Compass 2030*. Concept Note: *OECD Learning Compass 2030*. Retrieved from http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
74. OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. *OECD Skills Studies*. OECD publishing. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en
75. Kremer, J., & Dietzen, L. (1991). Two Approaches to Teaching Accurate Empathy to Undergraduates: Teacher-Intensive and Self-Directed. *Journal of College Student Development*, 32(1), 69-75.
76. Derntl, B., & Regenbogen, C. (2014). Empathy. In P.H. Lysaker, Dimaggio, G., Brûne, M. (Ed.), *Social Cognition and Metacognition in Schizophrenia. Psychopathology and Treatment Approaches* (pp. 69-81). London: Elsevier.
77. Mestre, M., Samper, P., Frías, M.D., Tur, A. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83. <https://doi.org/10.1017/s113874160001499>
78. CUE, UNESCO, & GEFI-YAG. (2017). *Measuring Global Citizenship Education*. Brookings. Retrieved from https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/global_20170411_measuring-global-citizenship.pdf
79. Jankowiak-Siuda, K., Rymarczyk, K., & Grabowska, A. (2011). How we empathize with others: A neurobiological perspective. *Medical Science Monitor*, 17(1), 18-24. <https://doi.org/10.12659/MSM.881324>
80. Cavallini, E., Bianco, F., Bottioli, S., Rosi, A., Vecchi, T., & Lecce, S. (2015). Training for generalization in Theory of Mind: a study with older adults. *Frontiers in Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01123>
81. Phillips, M., Lorie, A., Kelley, J., Gray, S., & Riess, H. (2013). Long-term effects of empathy training in surgery residents: a one year follow-up study. *European Journal for Person Centered Healthcare*, 1, 326-332. <https://doi.org/10.5750/ejpch.v1i2.666>
82. Eckland, N., Leyro, T., Mendes, W., & Thompson, R. (2018). A multi-method investigation of the association between emotional clarity and empathy. *Emotion*, 18(5), 638-645. <https://doi.org/10.1037/emo0000377>
83. Ekman, P., Sorenson, E., & Friesen, W. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164, 86-88. <https://doi.org/10.1126/science.164.3875.86>
84. Tracy, J., Randles, D., & Steckler, C. (2015). The nonverbal communication of emotions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 25-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.001>
85. Loglia, J. M., & Bowers, C. A. (2016). Emoticons in Business Communication: Is the :) Worth it? In Sara Tettegah, Noble, Safiya (Ed.), *Emotions, Technology, and Design* (pp. 37-53): Elsevier Inc.
86. Decety, J. (2011). *Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy*. *Emotion Review*, 3(1), 92-108. <http://doi.org/10.1177/1754073910374662>
87. Batson, D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imaging How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(7), 751-758. [https://doi.org/10.1177/146167297237008](https://doi.org/10.1177/10.1177/146167297237008)
88. Batson, D., Fultz, J., & Schoenrade, P. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of personality*, 14(11), 19-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>
89. Böckler, A., Herrmann, L., Trautwein, F. M., Holmes, T., & Singer, T. (2017). Know Thy Selves: Learning to Understand Oneself Increases the Ability to Understand Others. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1, 197-209. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0023-6>
90. Fourie, M. M., Subramoney, S., & Gobodo-Madikizela, P. (2017). A Less Attractive Feature of Empathy: Intergroup Empathy Bias. In Makiko Kondo (Ed.), *Empathy. An Evidence-based Interdisciplinary Perspective* (pp. 46-61): IntechOpen.
91. Riess, H. (2017). The Science of Empathy. *Journal of Patient Experience*, 4(2), 74-77. <https://doi.org/10.1177/237437517699267>
92. Konrath, S., O'Brien, E., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180-198. <https://doi.org/10.1177/108868310377395>
93. González González, H. (2017). Introducing Educational Intervention about Empathy and Intercultural Bias. In M. Kondo (Ed.), *Empathy. An Evidence-based Interdisciplinary Perspective* (pp. 64-78): IntechOpen.
94. Hatcher, L., Nadeau, M., Walsh, L., Reynolds, M., Galea, J., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29(116), 961-974.
95. Deitch Feshbach, N., & Cohen, S. (1988). Training Affect Comprehension in Young Children: an Experimental Evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 201-210. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(88\)90023-8](https://doi.org/10.1016/0193-3973(88)90023-8)
96. Bouissac, P. (Ed.) (1998). *Encyclopedia of Semiotics*. Oxford University Press.
97. Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*: W. W. Norton & Company.
98. Papacharissi, Z., & Mendelson, A. (2011). Toward a new(er) sability: Uses, gratifications and social capital on Facebook. In S. Papathanassopoulos (Ed.), *Media perspectives for the 21st century* (pp. 212-230). New York: Routledge.
99. Chih-Hui , L. (2019). Motivations, Usage, and Perceived Social Networks Within and Beyond Social Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 24(3), 126-145. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz004>
100. Rösner, L., & Krämer, N. (2016). Verbal Venting in the Social Web: Effects of Anonymity and Group Norms on Aggressive Language Use in Online Comments. *Social Media + Society*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/2056305116664220>
101. Franek, M. (2006). Foiling Cyberbullies in the New Wild West. *Educational Leadership*, 63(4), 39-43.
102. Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., ... Hartling, L. (2015). Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 770-777. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>
103. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Centre, European Commission. Retrieved from [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
104. Deardorff, D. K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competences*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and skills. UNESCO. Paris.
105. Donsbach, W. (2008). *International encyclopedia of communication*. Oxford and Malden: Blackwell.
106. Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
107. Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
108. Bozdag, E., & van den Hoven, J. (2015). Breaking the filter bubble: democracy and design. *Ethics and Information Technology*, 17, 249-265. <https://doi.org/10.1007/s10676-015-9380-y>
109. Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*: Penguin.
110. Snowden, D. (2005). Complex Acts of Knowing: Paradox and Descriptive Self-Awareness. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 29(4), 23-28. <https://doi.org/10.1002/bult.284>
111. Nepelski, D., Piroli, G. (2018). Organizational diversity and innovation potential of EU-funded research projects. *The Journal of Technology Transfer*, 43, 615-639. <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9624-6>
112. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
113. Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: McGraw-Hill.
114. Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competencies for the 21st century*. Joint Research Centre, European Commission. Retrieved from [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

- tences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model. Council of Europe. Retrieved from <http://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
115. Hussain, W. (2018). The Common Good. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*: Spring.
116. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 13(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
117. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
118. Duhigg, C. (2016). What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team. *The New York Times Magazine*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2016/02/28/magazine/what-google-learned-from-its-quest-to-build-the-perfect-team.html>
119. Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
120. Edmondson, A., & Zhike, L. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-org-psych-031413-091305>
121. Elgoibar, P., Euwema, M., & Munduate, L. (2017). Conflict Management. In *Oxford Research Encyclopedias, Psychology*: Oxford University Press.
122. Bacon, N., & Blyton, P. (2007). Conflict for Mutual Gains? *Journal of Management Studies*, 44(5), 814–834. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00668.x>
123. Rahim, M. A. (2002). Towards a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235. <https://doi.org/10.2139/ssrn.437684>
124. Stillitto, H. (2015). *Architecting Systems – Concepts, Principles and Practice* (Vol. 6): College Publications.
125. Williams Woolley, A., Chabris, C., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. (2010). Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science*, 330(6004). <https://doi.org/10.1126/science.1193147>
126. Harvey, J. B. (1974). The abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics*, 3(1). [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(74\)90005-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(74)90005-9)
127. European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan COM(2018)22 final*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX-52018DC0022&from=EN>
128. European Commission. (2017). *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX-52018SC0012&from=EN>
129. OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>
130. European Parliament, & Council of Europe. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
131. Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In Ruth Deakin Crick, Cristina Stringher, & Kai Ren (Eds.), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 9–33). New York: Routledge.
132. Rawson, M. (2000). *Learning to Learn: More than a skill set*. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225–238. <https://doi.org/10.1080/713696137>
133. Deakin Crick, R. (2014). Learning to learn: a complex systems perspective. In Cristina Stringher Ruth Deakin Crick, Kai Ren (Ed.), *Learning to learn: international perspectives from theory and practice* (pp. 66–86). New York: Routledge.
134. Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Joint Research Centre, European Commission. Retrieved from [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45123/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence\[2\].pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45123/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence[2].pdf)
135. Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Joint Research Centre, European Commission. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>
136. Commision of the European Communities. (2000). *A memorandum on Lifelong Learning* (SEC(2000) 1832). Retrieved from <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>
137. Dweck, C. (2008). *Mindsets and Math/Science Achievement Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education*. Carnegie Corporation of New York. Retrieved from https://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/mind-set_and_math_science_achievement_-nov_2013.pdf
138. Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47–50. <https://doi.org/10.19030/jierv11i1.9099>
139. Dweck, C. (2015). Carol Dweck Revisits the ‘Growth Mindset’. *Education Week*, 35(05), 20–24. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>
140. Dweck, C. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16–20. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept10/vol68/num01/Even-Geniuses-Work-Hard.aspx>
141. Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Gol din-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children’s Motivational Frameworks 5 Years Later.
142. O’Rourke, E., Haimovitz, K., Ballweber, C., Dweck, C., & Popović, Z. (2014). *Brain points: A Growth Mindset Incentive Structure Boosts Persistence in an Educational Game*. Paper presented at the 32nd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI ’14, Toronto.
143. Wiersema, J. A., Licklider, B., Thompson, J. R., Hendrich, S., Haynes, C., & Thompson, K. (2015). Mindset about Intelligence and Meaningful and Mindful Effort: It’s Not My Hardest Class Any More! *Learning Communities Research and Practice*, 3(2), 1–17. Retrieved from <https://washingtoncenter.evergreen.edu/lcrjournal/vol3/iss2/3>
144. Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
145. Csapó, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/09585170701446044>
146. Stafford-Brizard, K. B. (2016). *Building blocks for learning. A framework for comprehensive student development*. Turnaround for children. Retrieved from <http://www.turnaroundusa.org/wp-content/uploads/2016/03/Turnaround-for-Children-Building-Blocks-for-Learningx-2.pdf>
147. UNICEF. (2017). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework*. UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf%20.pdf
148. Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*(2), 166–174. <http://dx.doi.org/10.1080/00223890802634290>
149. Dweck, C. (2016). What having a “growth mindset” actually means. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>
150. Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal life*. New Jersey: Financial Times Prentice Hall.
151. Oxford Learner’s Dictionaries. (Ed.) (2016) Oxford Learner’s Dictionaries.
152. Vosoughi, S., & Roy, D., Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146–1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
153. Cropley, A. (2006). In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13
154. Lau, J. Y. F. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better*. New York: John Wiley & Sons Inc.
155. Villalba, E. (2017). *Critical Thinking in Relation to Creativity. In Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (pp. 1–4): Elsevier.
156. OECD. (2019). *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft*. OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>
157. Saracho, O. (2002). Young children’s creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172(5), 431–438.
158. Folkes, V. S. (1988). The availability heuristic and perceived risk. *Journal of Consumer research*, 15(1), 13–23. <https://doi.org/10.1086/209141>
159. Demetriou, A. (2014). Learning to learn, know and reason. In Cristina Stringher Ruth Deakin, Kai Ren (Ed.), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 41–66). New York: Routledge.
160. Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing Learners Who Generate Ideas and Can Think Critically*: Crown House Publishing.
161. Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Joint Research Centre European Commission. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC62370/jrc62370.pdf>
162. Andersen, J. V. (1994). Creativity and play: A systematic approach to managing innovation. *Business Horizons*, 37(2), 80–85. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(94\)90037-x](https://doi.org/10.1016/0007-6813(94)90037-x)
163. Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement In Education*, 29(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>
164. Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. The National Research Center on the Gifted and Talented. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>
165. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
166. Vanslambrouck, S., Zhu, C., Pynoo, B., Thomas, V., Lombaerts, K., & Tondeur, J. (2019). An in-depth analysis of adult students in blended environments: Do they regulate their learning in an ‘old school’ way? *Computers & Education*, 128, 75–87. <https://doi.org/10.1016/j.comedu.2018.09.008>
167. Pintrich, P., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
168. Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guildford Press.
169. Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548–571. <https://doi.org/10.1002/sce.10032>
170. Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12(2), 162–178. <https://doi.org/10.1080/00461527709529171>
171. Deakin Crick, R., & Salway, A. (2006). *Locked up Learning: Learning Power and Young Offenders*. Bristol: ViTaL Partnerships Ltd.

172. Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.
173. ATS2020. (2020). ATS2020- Transversal Skills Framework. Retrieved from <http://www.ats2020.eu/transversal-skills-framework>
174. Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
175. Edwards, D., & Mercer, N. (1987). Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. In B. Mayor & A. K Pugh (Eds.), *Language, communication and education* (pp. 357-371): Routledge.
176. Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
177. Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self- regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
178. Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153-164. <https://doi.org/10.1177/016502549101400203>
179. Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>

GETTING IN TOUCH WITH THE EU

In person

All over the European Union there are hundreds of Europe Direct information centres. You can find the address of the centre nearest you at: https://europa.eu/european-union/contact_en

On the phone or by email

Europe Direct is a service that answers your questions about the European Union. You can contact this service:

- by freephone: 00 800 6 7 8 9 10 11 (certain operators may charge for these calls),
- at the following standard number: +32 22999696, or
- by electronic mail via: https://europa.eu/european-union/contact_en

FINDING INFORMATION ABOUT THE EU

Online

Information about the European Union in all the official languages of the EU is available on the Europa website at: https://europa.eu/european-union/contact_en

EU publications

You can download or order free and priced EU publications from EU Bookshop at: <https://publications.europa.eu/en/publications>. Multiple copies of free publications may be obtained by contacting Europe Direct or your local information centre (see https://europa.eu/european-union/contact_en).

The European Commission's
science and knowledge service
Joint Research Centre

JRC Mission

As the science and knowledge service of the European Commission, the Joint Research Centre's mission is to support EU policies with independent evidence throughout the whole policy cycle.



EU Science Hub
ec.europa.eu/jrc

@EU_ScienceHub

EU Science Hub - Joint Research Centre

EU Science, Research and Innovation

EU Science Hub



Publications Office
of the European Union

doi:10.2760/302967
ISBN 978-92-76-19418-7

