

Life skills and Green Transition: the design of a university course

Life skills e Green Transition: la progettazione di un corso universitario

Sabina Falconi^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, sabina.falconi@unifi.it

Abstract

Well-being is a psycho-social construct, built through life skills and is central to sustainability, enabling personal resources to be activated in order to be ethical agents of change as foreseen by the Green Comp (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022). A university teaching approach, which is linked to these two frameworks of skills is transformative learning, can make subjects capable of transformative agency within the classroom and in professional contexts (Engeström, 2016). The article proposes the modelling experience of the *Training and Guidance models for the Green Transition* course, in CDLM 57/85 of the University of Florence based on these assumptions.

Keywords: sustainability; higher education; life skills; green skills.

Sintesi [Stile Abstract]

Il benessere è un costrutto psico-sociale, costruito attraverso le *life skills* ed è centrale nella sostenibilità, poiché permette di attivare le risorse personali in funzione dell'essere agenti etici di cambiamento come prevede il GreenComp (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022). Un approccio didattico universitario, che sia correlato a questi due quadri di competenze, è l'apprendimento trasformativo che può rendere i soggetti capaci di *agency* trasformativa all'interno dell'aula e nei contesti professionali (Engeström, 2016). L'articolo propone l'esperienza della modellizzazione del corso *Modelli di formazione e guidance per la transizione verde*, nel CDLM 57/85 dell'Università degli Studi di Firenze in funzione di questi presupposti.

Parole chiave: sostenibilità; alta formazione; life skills; green skills.

1. Obiettivo e ipotesi

L'obiettivo dell'educazione alle *life skills* è quello di fornire agli individui conoscenze adeguate a scegliere comportamenti orientati al proprio benessere attraverso lo sviluppo di competenze come la comunicazione, l'assertività, l'autoconsapevolezza, il processo decisionale, la risoluzione dei problemi, il pensiero critico e il pensiero creativo (Unicef, 2015; WHO, 1997).

Tutti i programmi di sviluppo sostenibile, compresa l'educazione per lo sviluppo sostenibile (ESD), partono dal presupposto che per la costruzione del proprio benessere sia necessario costruire apprendimenti che tengano conto, nella dimensione cognitiva, nella dimensione comportamentale, e nella dimensione socio relazionale (Unesco, 2017), dell'ambiente, dell'economia e della società, come parte integrante del proprio benessere, che diventa inscindibile da esso.

Definire pratiche didattiche che, anche in ambito accademico, siano in grado di integrare questi approcci sembra essere, oltre che una sfida, una necessità che riguarda sia i singoli studenti che il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, in primis in un'istruzione di qualità (Unesco, 2005), e una dimensione di benessere all'interno dell'Università.

Nel percorso didattico biennale in *Scienze dell'Educazione degli adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche* (LM-57/85) dell'Università degli Studi di Firenze, è stato inserito tra le discipline affini e integrative il corso in *Modelli di formazione e guidance per la transizione verde*, nel primo semestre, del primo anno del corso. Il suo inserimento al primo anno mostra quanto debba fornire conoscenze propedeutiche agli ambiti disciplinari successivi e assume quindi un grande rilievo la sua strutturazione poiché deve rispondere alla finalità di costruire un *mindset* di crescita e un pensiero critico personale e professionale orientati allo sviluppo sostenibile.

Ma, se mentalità di crescita e pensiero critico richiamano l'area di *imparare ad imparare* del *LifeComp* e il conoscere lo sviluppo sostenibile richiama l'area *dell'abbracciare la complessità* del *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, 2022), l'obiettivo nella progettazione del corso, e l'ipotesi della ricerca, è quello di far in modo che questi due quadri di competenze possano essere integrati negli obiettivi di apprendimento, nelle pratiche didattiche e nelle forme di valutazione, per costruire un percorso di apprendimento trasformativo e realmente efficace.

Al fine di raggiungere questo risultato è stato svolto:

- un focus sui quadri di competenze di entrambi gli approcci;
- una ricerca degli approcci educativi relativi alle *life skills* e alle *green skills* per individuare i punti di allineamento e di disallineamento;
- un'analisi del profilo professionale in uscita per contestualizzare gli obiettivi di apprendimento.

2. Il focus sui quadri di competenze

Al fine di mettere in parallelo il *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022) e il *LifeComp* (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020), sono state analizzate le finalità di ogni quadro e le competenze comuni in entrambi.

Il LifeComp ha l'obiettivo di aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione. Ha anche l'obiettivo di aiutare gli individui ad avere la predisposizione e la mentalità per agire e reagire di fronte a idee, persone compiti o situazioni.

Il GreenComp ha l'obiettivo di permettere agli individui di pensare in modo olistico e mettere in discussione le visioni del mondo alla base del nostro attuale sistema economico; di incoraggiare ad agire, individualmente e con gli altri, per trasformare la nostra società e plasmare un futuro sostenibile per tutti. Inoltre, prevede che le persone diventino *agenti etici* del cambiamento e in grado di sviluppare un pensiero sistemico.

Nei due quadri una sola competenza è comune: il pensiero critico.

Nel LifeComp questa competenza è declinata su tre livelli:

- la competenza inerente alla consapevolezza di potenziali pregiudizi nelle informazioni acquisite e nei propri schemi mentali;
- la competenza di confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi dei media per trarre conclusioni logiche;
- la competenza di sviluppare idee creative, sintetizzare e abbinare concetti e informazioni da diverse fonti per risolvere problemi.

È inserita nell'area *imparare ad imparare* insieme alla competenza *mentalità di crescita* che risponde agli obiettivi di creare consapevolezza e fiducia nelle capacità proprie e altrui di apprendere, migliorare e raggiungere lo scopo con il lavoro e la dedizione; comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e che richiede apertura, curiosità e determinazione, imparare a riflettere sui feedback degli altri così come sulle esperienze di successo e insuccesso, per continuare a sviluppare il proprio potenziale (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020).

Nel GreenComp (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022) il pensiero critico consiste nel saper analizzare informazioni, situazioni ed esperienze in modo oggettivo, distinguendo la realtà dalle proprie impressioni soggettive e i propri pregiudizi ed è inerente al riconoscere i fattori che influenzano pensieri e comportamenti propri e altrui ed è inserita nella sezione *abbracciare la complessità della sostenibilità*. Quest'area, comprendendo le competenze di pensiero sistemico, pensiero critico e capacità d'inquadramento dei problemi ha la finalità strumentale di saper valutare le opzioni e prendere decisioni. È basata sul presupposto che le parti di un sistema agiscono diversamente se prese separatamente dal sistema. Lo European Commission's Joint Research Centre (JRC) precisa infatti che al contrario, il pensiero frammentario, cioè l'analisi delle parti isolate, invece che l'intero sistema interconnesso, aumenta la tendenza a guardare al breve termine e potrebbe portare a una eccessiva semplificazione dei problemi di sostenibilità che non corrispondente alla realtà.

Se in entrambi i quadri le finalità riguardano la dimensione progettuale del soggetto, nel LifeComp attraverso il pensiero critico si promuove la mentalizzazione e la padronanza di sé, nel GreenComp invece si usa il pensiero critico per *vedere l'insieme* in cui agire. Entrambe le declinazioni della competenza pensiero critico prevedono una sistematica capacità di vedere oltre il proprio punto di vista.

3. Gli approcci dell'educazione alle life skills

Le *life skills* sono quelle competenze che favoriscono comportamenti adattivi e positivi e consentono agli individui di affrontare efficacemente le esigenze e le sfide della vita quotidiana (WHO, 1997). Si compongono di competenze intrecciate che possono essere proposte, sia integrandole nei curricula scolastici sia con percorsi costruiti ad hoc. Riguardano perciò l'educazione formale ma anche l'educazione non formale e informale. Limitando il campo degli approcci all'educazione formale, i tre principali modelli di educazione alle *life skills* sono il *Life Skills Education* (LSE), il *Life Skills Based Education* (LSBE) e l'*Infusion* (Nasheeda, Abdullah, Krauss, Ahmed, & Aishath, 2019).

Il *Life Skills Education* (LSE) ha come obiettivo principale quello di sviluppare comportamenti positivi e adattivi supportando gli individui a praticare e coltivare abilità psico-sociali in grado di ridurre i rischi che si possono incontrare e di capitalizzare i comportamenti costruttivi e si basa sulla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1977). In questo approccio le *life skills* sono progettate per essere insegnate attraverso specifici percorsi di apprendimento esperienziale come il gioco di ruolo, la modellazione e la pratica (Unicef, 2003; 2015).

Il *Life Skills Based Education* (LSBE) è un approccio utilizzato per affrontare contenuti specifici (Unicef, 2003). Ha l'obiettivo di sviluppare le competenze psico-sociali necessarie per acquisire conoscenze e di sviluppare il giusto atteggiamento per un cambiamento comportamentale positivo. Per portare avanti tale obiettivo l'LSBE, a differenza del LSE mira a inserire i contenuti del programma nelle discipline e quindi a far sì che le questioni sociali più svariate (la prevenzione alle droghe, le questioni di genere, la pace, la sostenibilità, etc.) riguardanti il benessere, vengano inserite dentro i programmi curriculari. Concentra, quindi, la sua attenzione sullo sviluppo del pensiero critico, del pensiero analitico e sulla capacità di interpretare le conoscenze e le esperienze in maniera consapevole (Unesco, 2008).

Il terzo approccio implementa il LSBE ed è definito approccio per *infusione* poiché integra sistematicamente gli obiettivi e le attività dei programmi delle *life skills* nelle attività scolastiche in modo tale che i contenuti e le competenze che gli studenti acquisiscono siano distribuiti tra diversi insegnanti (Smith et al., 2004). L'obiettivo fondamentale dell'approccio è insegnare agli studenti a tradurre le informazioni e i concetti che apprendono a scuola nella loro vita quotidiana. Pertanto, i contenuti delle abilità di vita sono *infusi* nelle materie di base del curriculum scolastico attraverso una didattica fondata su compiti di (Smith et al., 2004) Questo approccio è risultato particolarmente efficace per lavorare su comportamenti disadattivi, come il fumo o l'uso delle droghe leggere, per cui ben 145 paesi hanno integrato le *life skills* nei loro curricula primari e secondari (Unicef, 2012).

Sebbene negli ultimi decenni siano stati condotti vari studi che dimostrano l'efficacia delle *life skills* per l'*empowerment* degli studenti nelle scuole indipendentemente dal loro profilo socio-personale (Bharath & Kishore, 2010; Josephine, 2015; Sulfikar, 2016) c'è una carenza di studi che indicano la sua efficacia per gli studenti universitari (Nair & Fahimirad, 2019) e le *life skills* sembrano essere usate per lo più per la preadolescenza e l'adolescenza. Nella letteratura rispetto all'ambito accademico appare che sia il primo approccio quello maggiormente usato, per cui sono svolti corsi specifici per gli studenti. L'approccio LSBE risulta applicato solo raramente e dentro specifiche sperimentazioni. Il terzo, invece, risulta essere inerente più agli altri gradi scolastici.

4. Gli approcci dell'educazione allo sviluppo sostenibile

La principale caratteristica dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD) per il 2030 è l'enfasi data al ruolo dell'istruzione nel raggiungimento dei 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs) interconnessi. L'ESD ha come obiettivo che l'apprendimento dei singoli porti ad una trasformazione della società tale da consentire il raggiungimento degli SDGs con il fine di costruire un mondo più sostenibile. Alla didattica affida il compito di costruire ambienti di apprendimento tali che le persone, mentre imparano, sappiano assumersi l'impegno e la responsabilità di costruire il proprio futuro. Ciò pensando anche al futuro delle nuove generazioni e aumentando la consapevolezza degli SDGs e del modo con cui questi si correlano al benessere individuale e collettivo (Unesco, 2021). L'ESD promuove in tal senso la comprensione critica e contestualizzata degli SDGs affinché avvenga un bilanciamento tra diversi punti di vista e priorità. Promuove, quindi, un approccio trasformativo, attuato attraverso compiti di realtà e centrato sulla persona.

Gli obiettivi di apprendimento dell'ESD (Unesco, 2017) riguardano la dimensione cognitiva, poiché prevedono di fornire le informazioni necessarie a capire meglio gli SDGs e le sfide per il loro raggiungimento; la dimensione socio-emotiva poiché per il raggiungimento degli SDGs è necessario sviluppare le abilità sociali che permettono di saper collaborare, negoziare e comunicare per promuovere gli SDGs e di sviluppare le capacità di autoriflessione sui propri valori, le proprie attitudini e le motivazioni che rendono capaci gli individui di sviluppare se stessi. Infine, prevedono la dimensione comportamentale, ovvero la capacità di agire concretamente per raggiungere gli SDGs.

Recentemente alcuni studiosi (Boarin et al., 2022) hanno indagato le pedagogie che risultano più funzionali a modellare il profilo degli studenti universitari per prepararli a produrre la significativa trasformazione necessaria per raggiungere gli obiettivi di sostenibilità globale. Queste pedagogie sono risultate essere il costruttivismo e il *learning by doing*, unite ad una valutazione autentica.

5. L'analisi del profilo professionale in uscita della LM-57/85

Prendendo in esame la Scheda Unica Annuale (SUA) del corso che definisce un laureato magistrale in Scienze dell'Educazione degli adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche come un professionista specificamente attrezzato per svolgere interventi educativi:

- per l'età adulta in contesti extrascolastici o di coordinamento tra scuole e società;
- per l'età adulta all'interno di servizi per il lavoro;
- per il governo del territorio, per l'inclusione e per la promozione culturale;

appare chiaro come il profilo in uscita del laureato sia correlato al processo economico, sociale e ambientale che traghetta il modello della sostenibilità nelle azioni, ovvero la *Green Transition*.

La *Green Transition* risponde, infatti, all'esigenza del mercato in primis, di trasformare i processi produttivi per renderli sostenibili ma contiene anche il bisogno di lavorare con gli studenti quanto con gli adulti, affinché la *vision* del modello di radicale rinnovamento proposto dalla sostenibilità si concretizzi. Il ruolo del laureato contribuisce a rispondere a parte degli aspetti socio-economici per la transizione ecologica (Eurofound, 2022), quali il dialogo sociale, la transizione giusta, la costruzione di competenze (nell'ambito dell'istruzione, della formazione professionale e dell'orientamento) e l'inclusione sociale.

Inoltre, ha un ruolo centrale nella riduzione del *mismatch* di competenze, che appare uno dei maggiori problemi della *Green Transition* (Cedefop, 2021).

Il che significa che per il laureato aver conoscenza, capacità di comprendere e capacità di applicare, non solo i principi di sostenibilità per raggiungere gli SDGs, ma anche la padronanza e la mentalità di crescita personali idonee ad appropriarsi delle *green skills* è una necessità, correlata alla capacità di prendere decisioni per il benessere personale e collettivo.

Ciò, dentro un quadro di insegnamenti che tengano sempre presenti non solo gli obiettivi di sviluppo sostenibile ma la radicalità del processo che comporta la loro attuazione e la certezza che le risposte al cambiamento non riguardano tanto (o solo) migliorare l'esistente ma immaginarsi alternative.

6. La scelta degli obiettivi di apprendimento e delle azioni didattiche

Considerando, quindi, come centrale l'approccio LSBE, volendo promuovere il pensiero critico per sviluppare una prospettiva personale e sociale, il Corso si è strutturato attraverso una metodologia fondata sull'apprendimento trasformativo.

Questo tipo di apprendimento, infatti, può agire a livello personale e sociale e integrare le competenze psico-sociali con le competenze verdi, poiché crea un processo attraverso il quale si trasformano i propri schemi di riferimenti (che significano prospettive, abitudini mentali, mentalità) per renderli più inclusivi, discriminanti, aperti, emotivamente capaci di cambiamento e riflessivi in modo che possano generare credenze e opinioni che si riveleranno più vere o giustificate per guidare l'azione (Mezirow, 2000). Inoltre, favorisce, secondo l'approccio proposto da O'Sullivan (1999), un cambiamento di coscienza che altera in maniera significativa e irreversibile il proprio modo di essere al mondo e coinvolge la comprensione di se stessi, le relazioni con l'ambiente e con le persone. A tal fine e con l'obiettivo formativo di renderli *agenti etici* in grado di compiere esercizio dell'*agency* trasformativa (Engeström, 2016), la modalità didattica si è orientata a obiettivi di apprendimento, definiti attraverso i Descrittori di Dublino.

Sul piano della conoscenza e della comprensione si prevede che lo studente conosca i presupposti teorici e metodologici dell'apprendimento trasformativo, perché ciò lo aiuti a riflettere sul modello di azione didattica che vive ma anche per metterlo in atto in contesti diversi dall'aula. Si prevede, inoltre, che conosca i fondamenti teorici del framework dell'ESD ma anche che sappia definire quale sia il proprio ruolo rispetto ai processi educativi e formativi, mettendolo in relazione con gli SDGs. Ciò, anche attraverso una visione interdisciplinare delle *green skills*.

Rispetto all'applicare ciò che ha appreso, il risultato atteso è quello che non solo sia in grado di riconoscere nei progetti, nelle ricerche e nelle azioni di orientamento e formazione, gli elementi che supportano e/o limitano la *Green Transition*, e quindi, la realizzazione degli SDGs, ma che sia anche in grado di impostare correttamente obiettivi di apprendimento in azioni di orientamento e formazione, che coinvolgano le dimensioni cognitiva, emotiva e sociale, proprie dell'educazione alla sostenibilità e favoriscano l'acquisizione delle *green skills*. Si prevede, inoltre, che sappia almeno sommariamente (data la collocazione del corso al primo semestre del primo anno) impostare modelli di formazione e orientamento funzionali agli scopi elencati.

Al fine di promuovere l'autonomia di giudizio ci si attende che lo studente sappia analizzare criticamente progetti, ricerche e azioni di orientamento e formazione, dandone un giudizio personale, critico e sistemico.

A livello comunicativo lo studente dovrà essere in grado di definire le implicazioni della dimensione educativa per la sostenibilità nel proprio profilo professionale e sviluppare in forma scritta un *project work*, utilizzando un adeguato linguaggio scientifico e fonti di riferimento corrette.

Rispetto alla capacità di apprendimento sono tre i piani che determinano i risultati attesi:

- il primo riguarda la capacità di metacognizione, ovvero lo studente deve essere in grado di ripercorrere i contenuti e le esperienze del corso e le trasformazioni che queste hanno determinato nella sua visione;
- il secondo riguarda la capacità di analizzare i propri bisogni formativi sugli argomenti trattati e saper individuare le fonti più pertinenti per aggiornarsi in autonomia;
- il terzo è inerente la metodologia di valutazione formativa messa in atto all'interno del corso, che prevede di usare strumenti adeguati per monitorare il proprio apprendimento, riflettere su di esso e attivare un processo di revisione al fine di migliorarlo anche attraverso il confronto con i pari.

La scelta delle pratiche tiene conto delle tre indicazioni ricevute dal LSBE e dall'ESD, ovvero, prevede una centratura sullo studente, il ricorso a compiti di realtà, una dimensione costruttivista delle azioni didattiche. Per far fede a questi tre presupposti sono state scelte metodologie inerenti allo *Student Voice* (Di Vita, 2017; Fielding, 2001; Grion & Cook-Sather, 2013).

Sono quindi state previste quattro unità di apprendimento. Ogni unità di apprendimento prevede tre fasi:

- l'acquisizione della conoscenza attraverso lezioni dialogiche;
- l'applicazione della conoscenza appresa attraverso un confronto con un problema reale con specifiche esercitazioni laboratoriali;
- la personalizzare della conoscenza, ovvero, l'integrazione di apprendimento e conoscenza attraverso la rielaborazione scritta di un problema educativo, letto nell'ottica dell'educazione sostenibile con un'esercitazione individuale.

Nella prima unità di apprendimento il *problema reale* da affrontare consta nel far emergere il sapere implicito e nell'autovalutare il suo *mindset* per la sostenibilità, confrontandosi con quello dei compagni. Nelle successive tre unità il problema reale è un compito di realtà che rientra all'interno di un processo di ricerca collaborativa con approccio partecipativo attualmente in atto, dal titolo *Economia sociale e sostenibilità* e realizzato insieme alla Prof.ssa Del Gobbo, alla Dott.ssa Mugnaini e al Dottor. De Maria del Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze. Questo per permettergli di *provare a immaginarsi e provare a trasformare* ciò che incontrano.

7. Le forme di valutazione

La prima unità di apprendimento prevede un'autovalutazione dello studente rispetto ai temi e alle conoscenze proposte dal corso in termini descrittivi e non analitici. Questo serve agli studenti per calibrare i loro bisogni formativi e accedere alle risorse di approfondimento

presenti nel corso, per quanto ne sentono il bisogno. Essendo questa autovalutazione composta da tre prove, di cui due individuali e una di gruppo fornisce un quadro iniziale chiaro di competenze e abilità, che danno informazioni al docente sia sul livello generale della classe, sia sul come impostare le lezioni a livello di contenuti. Rispetto alla valutazione in itinere è previsto sia che svolgano in ogni unità di apprendimento un lavoro individuale che uno collettivo, dando modo di valutare quanto riescono ad applicare e comunicare i contenuti del corso. Inoltre, al termine di ogni unità, per fornire ed avere un feedback sulla qualità dell'apprendimento viene richiesto un compito inerente all'immaginare *le domande d'esame*. In tal modo si favorisce il processo di mentalizzazione delle esperienze vissute e dei contenuti appresi, anche in funzione di fornire loro uno strumento per monitorare il proprio apprendimento. La valutazione finale invece è di carattere sommativo, ovvero è costituita per il 33% dalle prove individuali svolte in itinere, in funzione della chiarezza, coerenza e attinenza al compito richiesto, dal 33% dalle prove svolte in gruppo, con gli stessi criteri, e dal 34% dal *project work* che prevede l'approfondimento degli elementi identificati come per loro più rilevanti nella partecipazione alla ricerca.

8. Conclusioni

La costruzione del corso, partendo da una sistematica revisione della letteratura sui temi inerenti ai contenuti e agli approcci educativi per promuovere le competenze, si fonda sul coinvolgimento attivo degli studenti in un processo di ricerca. Ciò in funzione della volontà di non incorrere nella critica che Redman, Wiek, e Barth (2020) rivolgono alla didattica universitaria sulla sostenibilità, ovvero che gli obiettivi di apprendimento sono finalizzati a incrementare miglioramenti sull'esistente e non a trasformare l'esistente. Questo anche grazie al portare al centro e parallelamente allo sviluppo dei contenuti, lo sviluppo del soggetto a livello psico-sociale correlandolo alle azioni sul conteso sociale, ambientale ed economico in cui sono inseriti.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Bharath, S., & Kishore, K. K. V. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools - School mental health program: Does it work? *Indian Journal of Psychiatry*, 52(4), 344–349.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Boarin, P., & Martinez-Molina, A. (2022). Integration of environmental sustainability considerations within architectural programmes in higher education: A review of teaching and implementation approaches. *Journal of Cleaner Production*, 342. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.130989> (ver. 31.01.2023).
- Cedefop. Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2021). *The green employment and skills transformation: insights from a European Green Deal skills forecast scenario*. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/112540> (ver. 31.01.2023).

- Del Gobbo, G., Falconi, S., Mugnaini, S., & De Maria, F. (in press). *La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based*
- Desai, M. (2010). *A rights-based preventive approach for psychosocial well-being in childhood*. Mumbai: Springer.
- Di Vita, A. (2017). «Student Voice» per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 269–294. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-divi> (ver. 31.01.2023).
- Eurofound. (2022). *EU-ANSA Mapping report: socioeconomic aspects of sustainable development*. <https://data.europa.eu/doi/10.2806/22381> (ver. 01.02.2023)
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*, 43(2), 100–109. <http://dx.doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1> (ver. 31.01.2023).
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Josephine, E. (2015). A Study of life skills among college students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(7), 416–420.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. London: Zed Books.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nair, P. K., & Fahimirad, M. (2019). A qualitative research study on the importance of life skills on undergraduate students’ personal and social competencies. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 71–83.
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362–379.
- Redman, A., Wiek, A., & Barth, M. (2020). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.785163> (ver. 31.01.2023).
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Saravanakumar, A. R. (2020). *Life skill education through lifelong learning*. US: Lulu Publication.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Education for Sustainable Development. ESD Information Briefs. 2005*. <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php> (ver. 31.01.2023).

- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> (ver. 31.01.2023).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Dichiarazione di Berlino sull'educazione allo sviluppo sostenibile*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf> (ver. 31.01.2023).
- Unicef. United Nations International Children's Emergency Fund (2003). *Definition of terms | life skills | UNICEF*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963> (ver. 31.01.2023).
- Unicef. United Nations International Children's Emergency Fund (2010). *Life skills-based curriculum project evaluation*. <https://www.unicef.org/india/media/2571/file/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf> (ver. 31.01.2023).
- Unicef. United Nations International Children's Emergency Fund (2012). *Global evaluation of life skills education programmes*. <https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?fileID=241> (ver. 31.01.2023).
- Unicef. United Nations International Children's Emergency Fund (2015). *Review of the life programme: Maldives skills education*. <https://www.unicef.org/maldives/reports/review-life-skills-education-program> (ver. 31.01.2023).
- WHO. World Health Organisation (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva: Programme on Mental Health, World Health Organisation.