

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dottorato di Ricerca in Psicologia Generale e Clinica

Indirizzo di Psicologia Clinica

XXIII Ciclo

Settore scientifico-disciplinare di afferenza: M-PSI/08

L'INTELLIGENZA EMOTIVA IN ETA' EVOLUTIVA

Presentata da: Dott. Giacomo Mancini

Coordinatore Dottorato

Relatore

Chiar.ma Prof.ssa Piera Carla Cicogna

Chiar.ma Prof.ssa Elena Trombini

Esame finale anno 2011

INDICE

INTRODUZIONE.....pag. 6

DALLE EMOZIONI ALL'INTELLIGENZA EMOTIVA

CAPITOLO 1 – TEORIE E MODELLI DI INTELLIGENZA EMOTIVA.....pag. 17

INTRODUZIONE

RADICI STORICHE DEL TERMINE

ANTECEDENTI TEORICI DEL CONCETTO DI INTELLIGENZA EMOTIVA

L'intelligenza

L'Intelligenza Sociale

Le Intelligenze Multiple

La teoria triarchia dell'intelligenza

CLASSIFICAZIONI E MODELLI DI INTELLIGENZA EMOTIVA

Mental Ability Model vs Mixed Model

Trait Emotional Intelligence vs Information Processing EI (o Ability EI)

Specific-Ability Approach, Integrative-Model Approach e Mixed-Model Approach

IL MODELLO DI ABILITA' (MENTAL ABILITY MODEL) DI SALOVEY E MAYER

Le abilità dell'EI secondo Mayer e Salovey

Critiche al Modello di Ability EI

Limiti dell'applicazione del modello di EI di Abilità allo sviluppo

IL MODELLO MISTO (MIXED MODEL) DI BAR-ON

Le cinque dimensioni dell'Intelligenza Emotiva secondo Bar-On

Considerazioni sul modello di Bar-On

L'INTELLIGENZA EMOTIVA SECONDO GOLEMAN

I cinque campi dell'EI nella prospettiva di Goleman

Critiche alla teoria di Goleman

IL MODELLO DI PETRIDES E FURNHAM: LA TRAIT EI

Un tentativo di sistematizzazione

EI di Tratto e Personalità

EI di Tratto e abilità cognitive

Considerazioni conclusive sulla Trait EI

GLI SPECIFIC-ABILITY APPROACH

La Consapevolezza Emotiva secondo la teoria di Lane e Schwartz

Una misura cognitivo-evolutiva dell'emozione

Consapevolezza Emotiva, sviluppo e differenze individuali

La rilevazione della Consapevolezza Emotiva

La Consapevolezza Emotiva in età evolutiva

Influenza delle conoscenze linguistiche sulla consapevolezza emotiva

Il concetto di Competenza Emotiva e l'approccio evolutivo di Carolyn Saarny

Il ruolo del Sé

Le otto abilità della competenza emotiva

Considerazioni conclusive sulla teoria della Competenza Emotiva legata allo sviluppo

INTELLIGENZA EMOTIVA, COMPETENZA E CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA

Competenza Emotiva e Modelli di EI di Abilità

Competenza Emotiva, Modelli Misti e Trait EI

Consapevolezza Emotiva e Competenza Emotiva

BREVE RASSEGNA DEGLI STUDI SULLE EMOZIONI IN ETÀ EVOLUTIVA

Differenze di età

Differenze di genere

Connessioni tra sviluppo affettivo e cognitivo

CONCLUSIONI

CAPITOLO 2 – VALUTAZIONE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA.....pag. 63

INTRODUZIONE

EI: un costrutto difficile da misurare

IL DIBATTITO PERFORMANCE VS SELF REPORT

Caratteristiche psicometriche delle misure di performance e self-report

Modalità di somministrazione

Principali strumenti (ability-based e self-reported) di rilevazione dell'EI

STUDI DI CONFRONTO TRA MISURE DI PERFORMANCE E SELF REPORT

Diverse misure, diversi costrutti?

IL PROBLEMA DELLA SOVRAPPOSIZIONE TRA EI E TRATTI DI PERSONALITÀ

La personalità

Sovrapposizioni e discontinuità fra Intelligenza Emotiva e personalità

VALUTAZIONE DELL'EI DI ABILITÀ E DELL'EI DI TRATTO

PROBLEMATICHE CONNESSE ALLA MISURAZIONE DELL'EI IN ETÀ EVOLUTIVA

CAPITOLO 3 - RASSEGNA DEI PRINCIPALI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA.....pag. 81

INTRODUZIONE

TEST DI RICONOSCIMENTO DELLE EMOZIONI

***KDEF** - Karolinska Directed Emotional Face System (Ludqvist, Flykt & Ohman, 1998)*

***PONS** - Profile of Nonverbal Sensitivity (Rosenthal et al., 1979)*

***NDT** - Nonverbal Discrepancy Test (DePaulo e Rosenthal, 1982)*

MISURE DI INTELLIGENZA EMOTIVA - TEST DI PERFORMANCE

***MEIS** - Multi-factor Emotional Intelligence Scale, (Mayer et al., 1999)*

***MSCEIT** - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, (Mayer et al., 2001)*

***EARS** - Emotional Accuracy Research Scale, (Mayer & Geher, 1996 – Geher et al., 2001)*

MISURE DI EI DI PERFORMANCE PER L'ETÀ EVOLUTIVA

MISURE DI INTELLIGENZA EMOTIVA - QUESTIONARI SELF-REPORT

***EQ-i** – Bar-On Emotional Quotient Inventory, (Bar-On, 1997; 2000)*

***SREIS** – Self-Report Emotional Intelligence Scale, (Schutte et al., 1998)*

***ECI-360** - Emotional Competency Inventory (Boyatzis, 1994)*

***TMMS** - Trait Meta-Mood Scale, (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995)*

***SPOAS** - Style in the Perception of Affect Scale, (Bernet, 1996)*

***MEIA** – Multidimensional Emotional Intelligence Appraisal (Tett, Fox e Wang, 2005)*

***WPQei** - Work Profile Questionnaire-Emotional Intelligence Version (Performance Assessment Network, 2000)*

***GEIS** - General Emotional Intelligence Scale (Mehrabian, 2000)*

***L'EQ Map** – Emotional Quotient Map (Cooper e Q-Metrics, 1996)*

MISURE SELF-REPORT PER L'ETÀ EVOLUTIVA

MISURE DI INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO

***TEIQue** - Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides e Furnham, 2004)*

***TEIQue-CF** - Trait Emotional Intelligence Questionnaire Children Form (Mavroveli e Petrides, 2006)*

TEST DI CONSAPEVOLEZZA EMOZIONALE

***LEAS** - Levels of Emotional Awareness Scale (Lane, Quinlan, Schwartz, & Walker, 1990)*

***LEAS-C** - Levels of Emotional Awareness Scale for Children (Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane, 2005)*

TEST DI STATO EMOZIONALE

TEST DI COMPrensIONE DELLE EMOZIONI

TEST DI EMPATIA E DECENTRAMENTO

CONCLUSIONI

INTRODUZIONE

INTELLIGENZA EMOTIVA E AMBITO EDUCATIVO

Ability EI e successo scolastico

Intelligenza Emotiva di Tratto e profitto scolastico

Intelligenza Emotiva di Tratto e comportamento in classe

Intelligenza Emotiva e professione di insegnamento

Training per potenziare l'EI

INTELLIGENZA EMOTIVA, SALUTE E SOFFERENZA PSICOLOGICA

Intelligenza Emotiva e Alessitimia

Intelligenza Emotiva di Tratto, regolazione emozionale e benessere psicofisico

Intelligenza Emotiva di Tratto e Clinica

Intelligenza Emotiva, Ansia e Depressione

INTELLIGENZA EMOTIVA E RELAZIONI SOCIALI

La Competenza Sociale

La Competenza Emotiva

La Consapevolezza Emotiva

Trait EI e relazioni sociali

INTELLIGENZA EMOTIVA E AMBITO LAVORATIVO

Intelligenza Emotiva, Quoziente Intellettivo e affermazione professionale

Intelligenza Emotiva e leadership

Intelligenza Emotiva e risoluzione dei conflitti

Intelligenza Emotiva di Tratto e ambito lavorativo

Potenziamento dell'EI nelle organizzazioni

Programmi di training

Usi e abusi delle misure di EI in ambito lavorativo

EI E BASI NEURALI

Biologia delle emozioni

Biochimica delle emozioni

Prove neurologiche per l'EI

Ci sono evidenze insufficienti per affermare che l'EI abbia un'unica base neurale

AREE DI APPLICAZIONE E STUDI DEL COSTRUTTO DI INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO

IN ETA' EVOLUTIVA

DIFFERENZE DI GENERE NELL'INTELLIGENZA EMOTIVA

CAPITOLO 5 – DISEGNO DI RICERCA E RISULTATI	pag. 138
INTRODUZIONE	
OBIETTIVI GENERALI E IPOTESI.....	pag. 139
METODO.....	pag. 140
<i>Partecipanti</i>	
<i>Strumenti</i>	
<i>Procedure</i>	
RISULTATI.....	pag. 150
SEZIONE I. CARATTERISTICHE PSICOMETRICHE DEGLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE DELL’EI.....	pag. 150
<i>TEIQue-CF</i>	
<i>LEAS-C</i>	
<i>PROVA DI RICONOSCIMENTO DI ESPRESSIONI FACCIALI</i>	
SEZIONE II. RELAZIONI FRA EI DI TRATTO, RICONOSCIMENTO DI ESPRESSIONI FACCIALI E CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA.....	pag. 161
<i>RELAZIONI FRA TEIQUE-CF, PROVA DI RICONOSCIMENTO E LEAS-C</i>	
SEZIONE III. STUDIO DEI RAPPORTI TRA MISURE DI EI, INTELLIGENZA COGNITIVA NON VERBALE E PERSONALITA’ E VARIABILI DI CRITERIO.....	pag. 167
<i>ANALISI DELLE CORRELAZIONI</i>	
<i>Status sociale</i>	
<i>Profitto scolastico</i>	
<i>Ansia e Depressione</i>	
<i>Correlazioni sui gruppi divisi per grado scolastico</i>	
DISCUSSIONE.....	pag. 173
CONCLUSIONI.....	pag. 195
BIBLIOGRAFIA.....	pag. 198
RINGRAZIAMENTI.....	pag. 229

INTRODUZIONE

“Poiché ognuno è il laboratorio di tutte le proprie ricerche psicologiche, è inevitabile che nuove indagini partano da alcune esperienze soggettive.

E’ sempre stato così per me...”

(Masud Khan, cit. in Willoughby, 2005, p. 106)

DALLE EMOZIONI ALL’INTELLIGENZA EMOTIVA

Le vicende personali, l’attività clinica come psicoterapeuta e la mia professione di insegnante hanno progressivamente accresciuto in me la consapevolezza dell’importante ruolo adattivo che gli stati affettivi, e le esperienze emozionali in genere, rivestono per il benessere psicofisico e sociale della persona, in ogni epoca del suo ciclo di vita e, in particolare, nel corso dello sviluppo infantile. L’interesse per l’argomento di questa tesi, *l’Intelligenza Emotiva in età evolutiva*, nasce dunque da quello primario per le emozioni, che, indipendentemente dalle teorie di riferimento, rappresentano, per usare le parole di Anolli (2002) *“la qualità dinamica e cromatica della nostra esistenza”*. Un breve accenno alle emozioni costituirà la base di partenza per esplorare e comprendere meglio, in seguito, il concetto di Intelligenza Emotiva. Considerare le emozioni significa, tuttavia, porsi una serie di domande sulla natura di fenomeni eterogenei, culturalmente e storicamente trasversali, da sempre presenti nell’esistenza umana¹. Proprio a causa dell’ubiquità del fenomeno, spiegare che cosa sia un’emozione non è compito semplice, poiché nella letteratura psicologica le definizioni sono numerose e tutte corrispondenti ad approcci teorici diversi.² Nonostante ciò, esiste un sostanziale accordo fra gli studiosi almeno nel definire ogni emozione (dal latino *ex-movere*: “movimento da” o “motivazione al movimento”) come un processo che

¹ Obiettivo di questo lavoro non è presentare un accurato resoconto sullo studio delle emozioni. Per approfondimenti si veda D. Galati (2002), *Prospettive sulle emozioni e teorie del soggetto*, Boringhieri. E. P. Ricci Bitti (a cura di) *L’espressione e il riconoscimento delle emozioni*, ed. Il Mulino, 1988. S. Mercenaro. *La mente emotiva*, Carocci Ed. Roma, 2006.

² Per quanto riguarda lo sviluppo delle emozioni, le teorie principali sono: quella *differenziale*, legata particolarmente al nome di Izard (1978, 1984, 1994), che si colloca entro la *prospettiva categoriale (psicoevoluzionista)* e ipotizza una dotazione innata in età neonatale di alcune emozioni primarie già differenziate, che si vanno poi differenziando nel corso dell’età evolutiva, in base sia alla maturazione biologica del bambino, sia alle sue esperienze di vita. C’è poi quella sulla *differenziazione*, inizialmente postulata da Bridges nel 1932 e ripresa successivamente dai contributi di Soufre (1995), che si situa entro la cornice *costruttivistica*, e che presuppone come alla nascita sia presente uno stato emotivo indifferenziato di eccitazione, che va poi suddividendosi e arricchendosi in emozioni via via più complesse sotto l’effetto dell’influenza culturale e sociale. Altre teorie sono: quella *funzionalista*, sviluppata da Campos e Barret (1984, 1987) che pone l’accento sulla funzione delle emozioni nella regolazione dell’interazione fra organismo e ambiente. Le emozioni sono considerate in rapporto alle loro funzioni di sopravvivenza (biologica), comunicazione (sociale), raggiungimento di scopi e desideri propri. La teoria *componenziale*, di Scherer (1984,1988) e Leventhal & Scherer (1987) si situa invece nella *prospettiva dimensionale*, e postula che le emozioni sono dei complessi mediatori fra mondo interno e mondo esterno e variano in base a certe dimensioni continue (come piacevolezza-spiacevolezza, nuovo-conosciuto, livello di attivazione, ecc...). Infine, la teoria dei *sistemi dinamici* di Camras (1991, 1992) secondo cui le emozioni non emergono come totalità innate, discrete e preformate, ma sono sistemi capaci di auto organizzarsi in base alla natura e alle esigenze del compito e del contesto e lo sviluppo consiste nel passaggio da un dato livello di coordinazione ad uno superiore.

coinvolge tutto l'organismo, un'esperienza eterogenea, multidimensionale e processuale, con una forte funzione d'organizzazione cognitivo-affettiva, che media il rapporto tra l'organismo e l'ambiente (Camaioni e Di Blasio, 2002). L'emozione viene anche descritta come uno stato affettivo intenso, basato su un insieme complesso di interazioni tra fattori soggettivi e oggettivi, filtrati da sistemi neuronali e ormonali, che si manifesta attraverso dei cambiamenti fisiologici, nell'espressione facciale e nel comportamento, spesso con un significato adattivo (Mercenaro, 2006). Quindi, interagendo simultaneamente in un sistema caratterizzato da più livelli (biochimico, psicologico e interpersonale), le emozioni possono condizionare notevolmente il comportamento (inibire una prestazione, o produrre una reazione improvvisa) e pertanto l'attenzione delle ricerche si è focalizzata sul tema della loro *regolazione*³ da parte dell'individuo (Smith, 2002). Come vedremo meglio in seguito, sono numerosi gli studi che si sono impegnati a chiarire i nessi tra i diversi aspetti della regolazione delle emozioni ed i suoi potenziali esiti evolutivi, in termini di benessere psicofisico (Bombi e Pastorelli, 2005) e di qualità dell'adattamento sociale (Eisemberg, 2004). Al contrario, sussistono prove sul rapporto fra disregolazione emozionale e problemi alimentari, abuso di sostanze, comportamenti disadattivi e, in generale, psicopatologia (Novick-Kline et al., 2004).

Dunque, in sintesi, le opinioni dei diversi autori che si sono impegnati nello studio del fenomeno convergono sull'assunto che, coinvolgendo l'intero organismo a livello psicofisiologico, cognitivo e comportamentale, le emozioni ricoprono una funzione adattiva rispetto agli stimoli, agli eventi di vita e alle interazioni sociali.⁴

Spiegata l'origine del mio interesse per lo studio dell'Intelligenza Emotiva, spenderò ora alcune parole per chiarire le ragioni per cui ho scelto di occuparmi, nello specifico, dell'età evolutiva. I motivi sono molteplici, e derivano principalmente dalla constatazione che: 1) le emozioni sono alla base dello *sviluppo della personalità del bambino*, fin dai primi momenti di vita (Winnicott, 1965; Stern, 1985; Trevarthen, 1993; Emde, 1999); 2) hanno un riflesso diretto sullo *stato di salute generale* (Bion, 1962; Taylor, 1997; Solano, 2001) e 3) svolgono un ruolo rilevante nell'ambito

³ La 'regolazione emozionale' si riferisce al processo mediante il quale gli individui gestiscono ed esprimono le proprie emozioni (positive e/o negative) in rapporto alle esperienze nei contesti di vita (Gross, 1998a; Cicchetti et al., 1995).

⁴ In tal senso, è fuorviante la distinzione fra emozioni positive (ossia piacevoli, come la felicità) ed emozioni negative (spiacevoli, come la rabbia e la paura), perché le emozioni sono tutte utili, e quindi positive, in quanto sono messaggi rapidissimi (che precedono ogni consapevolezza e ogni ragionamento logico) automatici e precisi che ci informano delle nostre condizioni esterne ed interne, fornendoci potenti ed infallibili strumenti di primo soccorso per gestire al meglio le emergenze (Dafer, 1996). Pertanto, in questa trattazione, saranno utilizzati i termini Affettività/Emozione Negativa o Positiva per indicare l'esperienza di stati emotivi che provocano, in linea di massima, rispettivamente una condizione di malessere o di benessere.

della *socializzazione* e, in sinergia con gli aspetti cognitivi, dell'*apprendimento* (Gordon, 1981; Denham, 1986; Saarni, 1990; Izard, 1995). Esaminerò ora rapidamente questi tre punti salienti.

Per quanto riguarda lo *sviluppo psico-affettivo del bambino*, e in particolare lo sviluppo del Sé, Winnicott (1965) ha proposto alcune interessanti teorizzazioni cliniche sul passaggio evolutivo dal corpo alla mente. Secondo l'autore, è questo passaggio dalle sensazioni corporee, agli affetti e infine alle emozioni, che permette al bambino di attuare il fondamentale movimento verso la mentalizzazione, vale a dire di accedere alla possibilità di usare la metafora e il pensiero simbolico. L'*Infant Research* (Stern, 1985; Emde, 1999; Tronick, 1998) ha riconosciuto l'importanza delle emozioni nello strutturare le rappresentazioni interne delle interazioni, considerandole come agenti di integrazione, organizzazione e sostegno allo sviluppo. Le diverse espressioni emotive che il bambino utilizza per interagire con l'adulto che si prende cura di lui, farebbero parte di una serie di abilità affettive che si manifesterebbe sin dai primi mesi di vita e il cui scopo principale sarebbe quello di favorire la costruzione di una relazione stabile con l'altro (Riva Crugnola, 1999). Tale comunicazione affettiva del bambino, infatti, è tesa a modificare l'esperienza emotiva e il comportamento dell'adulto e viceversa (Tronick, 1989), assumendo un ruolo peculiare come *funzione regolatoria etero diretta* negli scambi interpersonali (Trevarthen, 1993).

A proposito del secondo punto, vale a dire del collegamento tra emozioni e salute, va detto che le ricerche più recenti hanno introdotto, nell'ambito dello studio sulle emozioni, il concetto di *competenza emotiva* (D'Urso, 1990; Saarni, 1990) che consiste principalmente nell'aver consapevolezza dei propri stati emotivi, nell'abilità di individuare le emozioni altrui, nella capacità di padroneggiare le espressioni emozionali e di mettere in atto strategie di autoregolazione affettiva. Allo stato attuale, la ricerca ha dimostrato che la competenza emotiva può essere misurata nei bambini piccoli (Cassidy, Parke, Butkowsky e Braungart, 1992; Bart e Bastioni, 1997). Numerosi studi sullo sviluppo delle competenze emotive (Saarni, 1990; Izard et al., 1995; Malatesta et al., 1999; Field, Woodson, Greenberg e Cohen, 1982; Haviland e Lelwica, 1987; Denham, 1986; Mischel, 1972) hanno rilevato che già i neonati utilizzano strategie emozionali per governare l'interazione. I dati disponibili nell'ambito della ricerca empirica in psicosomatica, inoltre, indicano chiaramente che un'adeguata capacità di regolazione, espressione ed elaborazione degli stati emotivi (e non la loro semplice espressione sotto forma di scarica pulsionale per eliminare la tensione) è correlata positivamente con lo stato generale di salute e il funzionamento corporeo (Solano, 2001). Anche l'ipotesi degli effetti negativi prodotti sul sistema immunitario in seguito ad un'espressione emotiva inadeguata o non adeguatamente regolata, è stata confermata in alcuni studi (Solano et al., 1995). L'espressione emotiva (compresa quella degli affetti generalmente considerati

come negativi) sarebbe dunque benefica per la salute, sia nei bambini che negli adulti.⁵ Sull'onda di queste evidenze, la comunità scientifica ha focalizzato l'attenzione su una dimensione collegata alla capacità di regolare le emozioni: *l'alessitimia* (che letteralmente significa *manca di parole per le emozioni*). Definita da J. Nemiah, P. Sifneos e H. Freyberger (1976) come *difetto di espressione emotiva*, l'alessitimia riguarda proprio l'incapacità di contatto con le proprie emozioni e l'impossibilità di descriverle attraverso il linguaggio. Il rapporto tra questa dimensione e la patologia somatica è testimoniato da numerose ricerche sia in ambito infantile che adulto (Taylor et al., 1997). In quest'ottica, un'emozione può diventare negativa, e quindi produrre malessere, non per il suo contenuto, ma quando è negata, dissociata, confinata in un'area isolata della mente o, al contrario, allorché emerge in forma violenta perché insufficientemente elaborata. Grotstein (1997) ha proposto, infatti, di spiegare l'alessitimia come estrema difesa contro l'emergere di emozioni non elaborate e perciò terrificanti.

Il terzo aspetto di interesse è il legame tra emozioni e sviluppo cognitivo e, quindi, *apprendimento*. I risultati delle ricerche di Denham (1986), Izard et al. (1995), e Saarni (1999) sul procedere delle competenze emotive, indicherebbero che la regolazione delle emozioni si sviluppa gradualmente nel corso dei primi anni di vita, diviene sempre più sofisticata con l'età, ed è associata alla crescita emotiva e intellettuale. Studi contemporanei nel campo delle neuroscienze (Mercenaro, 2006) dimostrano, inoltre, che l'emozione è associata ai processi cognitivi quali il pensiero, la memoria e l'apprendimento, processi complessi che presentano un'influenza reciproca. Ogni apprendimento sarebbe quindi marcato emotivamente, diverrebbe cioè gradevole o spiacevole a seconda dell'esperienza emozionale ad esso associata (Castex, 2000). Alcuni autori (Dwyer, 2002; Gottman, 1997) hanno evidenziato che, come accade anche per gli adulti, i bambini con una buona competenza emotiva e che sono inseriti in un *ambiente di apprendimento 'emotivamente sicuro'*, ottengono migliori risultati nell'acquisizione delle conoscenze, stabiliscono relazioni più positive con i coetanei e recuperano più rapidamente in seguito ad esperienze frustranti. Al contrario, avere una scarsa competenza emotiva sembra essere legato al rischio di una maggiore frequenza di disturbi depressivi e condotte aggressive e, di conseguenza, scarso apprendimento. Hopfl e Linstead

⁵ L'utilità dell'angoscia, ad esempio, come segnale di pericolo era stata riconosciuta già da S. Freud nel 1926 in *Inibizione, sintomo e angoscia*. Analogamente, E. Bibring (1953) e G. Engel (1962) hanno sostenuto l'importanza della depressione nella regolazione dell'autostima, in modo da evitare rischi più gravi. Bion (1962) ha rilevato come le emozioni attivate nell'interscambio madre-bambino, lungi dal disturbare il pensiero, fossero assolutamente necessarie per riconoscere e valutare i dati dell'esperienza e che ciò può avvenire grazie alla trasformazione degli elementi beta in elementi alfa. Mentre i primi corrispondono a stati affettivi innominabili che possono essere soltanto evacuati all'esterno come agiti, o confluire sul corpo come attività fisiologica, i secondi permetterebbero di costruire un'emozione cosciente e comunicabile. Più recentemente, J. W. Pennebaker (1997) mostra i benefici sul piano della salute che si ottengono con l'elaborazione cognitiva degli affetti (*insight*) compiuta attraverso la scrittura autobiografica. A. Ferro (1999) sottolinea l'importanza ai fini nella "costruzione di senso" della narrazione spontanea all'interno della relazione analista-paziente in cui si possono elaborare e integrare fatti, pensieri ed emozioni.

(1997) hanno messo in risalto l'importanza degli studi sui processi di apprendimento nei bambini, dimostrando che i bambini imparano non soltanto i concetti, ma anche come stimare il proprio operato e come relazionarsi ai propri compagni e insegnanti. Questo dato suggerirebbe l'importanza del contributo delle capacità intellettive ed emotive per un apprendimento ben riuscito (Fineman, 1997). Riprendendo anche le osservazioni di Soufre (1995) sul legame tra lo sviluppo emotivo e quello cognitivo e sociale, appare chiaro come molti aspetti legati al funzionamento mentale siano interconnessi in modo complesso con i fattori emotivi che sono alla base dell'esperienza scolastica, sia a livello dell'acquisizione di nozioni, che delle relazioni con adulti e coetanei. Se in passato intelligenza ed emozioni sono state spesso considerate in contrapposizione (De Sousa, 1987), oggi si tende a privilegiare un'ottica integrata, che riconosce l'esistenza e l'importanza del rapporto tra questi due ambiti distinti, ma profondamente interconnessi (Pulli, 2000, 2004). Il concetto di intelligenza emotiva, alla cui nascita ha contribuito anche il riconoscimento dei limiti insiti nelle tradizionali misure dell'intelligenza (come il Quoziente Intellettivo) nel predire il successo nella vita scolastica, professionale e sociale, non rappresenta dunque una contraddizione in termini, ma nasce dall'individuazione della continua influenza reciproca tra questi due domini e dell'importanza, più volte ribadita, di un'elaborazione adeguata dell'informazione emotiva per l'adattamento sociale.

Se, come abbiamo visto, le emozioni rappresentano degli elementi basilari per gli scambi interpersonali sin dalla nascita, ciò significa che la capacità di gestirle e di conoscere il proprio mondo emotivo, quella che definirei una *consapevolezza emotionale*, diviene un elemento indispensabile per raggiungere uno sviluppo sociale soddisfacente nelle diverse sfere di vita e, quindi, il presupposto per un maggior benessere soggettivo e condiviso.

Detto dei motivi e delle convinzioni personali che mi hanno indotto ad approfondire lo studio dell'Intelligenza Emotiva, e che sono serviti anche a circoscrivere lo spazio della ricerca, desidero ora spendere qualche parola sulla rilevanza del costruito oggetto di questa tesi. L'Intelligenza Emotiva rappresenta un'area di indagine relativamente nuova e per questo ancora ricca di controversie, ma di crescente rilievo nella letteratura scientifica, soprattutto in base al riconoscimento dell'importanza che ricopre per gli individui in termini di benessere psicofisico e di adattamento sociale. Sebbene non esista ancora una definizione univoca, negli ultimi venti anni l'Intelligenza Emotiva è stata indagata e spiegata, in termini generali, come la capacità di riconoscere le emozioni proprie e altrui in modo da poter organizzare di conseguenza la propria vita e le proprie relazioni, regolando adeguatamente le proprie espressioni emotive (Davey, 2005). I dati della ricerca attualmente disponibili suggeriscono come una buona Intelligenza Emotiva possa

comportare esiti favorevoli in numerosi ambiti dell'esistenza, come la scuola, il lavoro, la famiglia e le relazioni interpersonali (Salovey et al., 2001, Brackett et al., 2005). Ulteriori evidenze indicano la capacità dell'Intelligenza Emotiva di predire comportamenti pro sociali da un lato (Lopes et al., 2003; Gohm, Corser, Dalsky, 2004; Mayer et al., 1999; Rice, 1999) e le condotte devianti dall'altro (Brackett & Mayer, 2003; Rubin, 1999, Trinidad & Johnson, 2001). Sebbene manchino ancora evidenze certe a riguardo nella fase dell'infanzia e della preadolescenza, e sebbene i risultati di alcuni studi siano ancora fra loro contraddittori (Zeidner et al., 2010), comprende l'importanza di questo argomento di studio. In particolare, si sente la necessità di approfondire le ricerche in questo campo e di utilizzare tali conoscenze ai fini di organizzare, ad esempio, interventi di alfabetizzazione emotiva e di prevenzione della devianza da attuarsi nelle scuole, in particolare ai gradi primari di istruzione. Proprio in un'ottica di promozione del benessere e di miglioramento della qualità della vita (anche scolastica) in particolare in età infantile, si ritiene inoltre utile spostare l'attenzione da una cultura, preponderante in molti modelli formativi e pedagogici, interessata a puntare su attività finalizzate ad incrementare in modo quasi esclusivo una maturazione cognitiva (a detrimento degli aspetti affettivi), verso una visione più globale dell'istruzione e della didattica che metta al centro dell'esperienza educativa dei bambini il tema della conoscenza affettiva ed emozionale, come motore degli apprendimenti e dell'espansione della propria personalità. Tuttavia, l'opportunità di attuare tali programmi di intervento e di prevenzione che sostengano l'educazione affettiva nella scuola, va supportata da studi che comprovino ulteriormente l'effettiva consistenza dei vantaggi dovuti alla capacità di regolazione degli affetti e alla consapevolezza emozionale rispetto agli esiti nell'ambiente scolastico e sociale. Al di là delle stimolanti suggestioni evocate dalle numerose pubblicazioni divulgative, la ricerca sull'Intelligenza Emotiva necessita di ricavare ulteriori elementi scientifici, in base all'esistenza di svariati interrogativi irrisolti, a cui il presente lavoro si propone di fornire alcune risposte, certamente parziali e transitorie.

Una prima questione è *la mancanza di un'accezione univoca del costrutto di Intelligenza Emotiva*. Infatti, a causa delle incongruenze e delle controversie emerse nel panorama di ricerca, si sottolinea la necessità sia di pervenire ad una definizione teorica condivisa del costrutto, che di individuare metodologie di misurazione convergenti (De Caro & D'Amico, 2008). Sebbene un denominatore comune sia la presenza di un'interazione fra emozione e cognizione (Salovey & Grewal, 2005), un dibattito ancora aperto è quello relativo al considerare l'Intelligenza Emotiva una forma d'intelligenza pura, vale a dire come un'abilità, o come un'intelligenza mista, costituita da abilità cognitive e aspetti di personalità o addirittura come un tratto di personalità tout court. In particolare, si sono delineate diverse distinzioni relative all'Intelligenza Emotiva: in primo luogo, la

differenziazione di Mayer, Salovey e Caruso (2000a) tra *Mental Ability Model* (o modello di abilità) e *Mixed Model* (o modello misto). Il *modello di Abilità* (Mayer e Salovey, 1997, 2003) concepisce l'Intelligenza Emotiva come una sorta di meta-abilità, simile a quella cognitiva, che coinvolge abilità specifiche fra loro intercorrelate: la capacità di percepire le emozioni in sé e negli altri, di utilizzarle per facilitare i processi decisionali, di capire le emozioni e di regolarle in sé e negli altri. Il *modello misto* concettualizza l'Intelligenza Emotiva come una miscela di aspetti cognitivi e di personalità, come ad esempio indica Bar-On (1997, 2002), secondo il quale il costrutto comprende l'auto-consapevolezza emotiva e una varietà di abilità o caratteristiche che possono derivare da una regolazione efficace delle emozioni. Una seconda differenziazione dell'Intelligenza Emotiva è stata introdotta da Petrides e Furnham (2000b, 2001) i quali sostengono che sia il tipo di misurazione (*self-report vs maximum performance*) piuttosto che la teoria di per sé, a determinare la natura del modello. Essi distinguono fra *Ability EI* (o *cognitive-emotional ability*, da non confondere con il modello di Abilità sopra menzionato) e *Trait EI* (*Trait Emotional self-efficacy*) considerando quest'ultima come una costellazione di auto percezioni e disposizioni, correlate alle emozioni, e attinenti al *dominio della personalità* (Petrides & Furnham, 2001). Infine, è opportuno ricordare una recente suddivisione dovuta a Mayer, Roberts e Barsade (2008) tra *Specific-Ability Approach*, *Integrative Model Approach* e *Mixed-Model Approach*, che articola i vari modelli di Intelligenza Emotiva presenti in letteratura in base al fatto che essi si focalizzino su abilità specifiche oppure su un'integrazione più globale di tali capacità. In particolare, gli *Specific-Ability Approach* si focalizzano su una particolare abilità o su alcune competenze che vengono considerate come fondamentali per l'intelligenza emotiva. E' questo il caso della *Consapevolezza Emotiva*, che fa riferimento alla teoria di R. Lane (1987; 1990) e viene indagata attraverso la LEAS (*Levels of Emotional Awareness Scale* di Lane, Quinlan, Schwartz, Walker e Zeitlin, 1990). Un primo obiettivo generale di questo lavoro è, quindi, quello di presentare la complessità del concetto di Intelligenza Emotiva, ripercorrendo e contestualizzando le riflessioni e i modelli presenti in ambito teorico ed empirico, anche in una dimensione storica. Si tenterà, inoltre, di offrire una definizione sistematica del costrutto sulla base degli studi attualmente disponibili nel panorama nazionale e internazionale, per distinguere le nozioni scientifiche sufficientemente affidabili che sono state raggiunte in quest'area di ricerca, dalle conoscenze più divulgative, generiche e scarsamente comprovate, che hanno caratterizzato le pubblicazioni degli ultimi tempi.⁶ Tale trattazione sarà oggetto del primo capitolo ('Teorie e Modelli di Intelligenza Emotiva').

Oltre al dibattito sulla superiorità esplicativa di un modello rispetto all'altro, una seconda importante questione, aperta dagli studi di Petrides e Furnham (2000b, 2001), riguarda il fatto che

⁶ A questo proposito si veda Ciarrochi et al. (2000).

le differenze sul piano concettuale si riflettono nel diverso approccio alla misurazione dell'intelligenza emotiva. Gli studi che hanno come riferimento il modello delle abilità utilizzano, infatti, strumenti di misura basati sulla *performance*⁷, in particolare la *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Scale* (Mayer et al., 2001), che valutano la capacità di risolvere compiti che coinvolgono abilità emotive (Mayer et al., 2003; Bajgar et al., 2005), mentre i modelli misti, o la corrente della *Trait EI*, impiegano questionari di auto-valutazione (*self-report*)⁸ che misurano non l'intelligenza effettiva, ma quella percepita dal soggetto, ovvero singole componenti dell'Intelligenza Emotiva, permettendo di ottenere anche un punteggio globale (Bar-On, 2000, Salovey et al., 1995, Schutte et al., 1998). Le ricerche che hanno messo a confronto le due tipologie di strumenti di misura hanno trovato correlazioni significative, ma piuttosto deboli, fra i vari test (Brackett e Mayer, 2003; Barchard e Hakstian, 2004; Goldenberg, Matheson e Mantler, 2006). In più, resta non indagato un quesito importante relativo ai possibili effetti interattivi fra abilità oggettiva e abilità auto valutata sulle diverse potenzialità cognitive e sociali della persona. Schutte e collaboratori (1998) richiamano anche l'attenzione sul fatto che, nel tempo, sono stati costruiti svariati strumenti di misura, ma pochi studi indipendenti ne hanno esaminato le proprietà psicometriche, e per molti di essi risulta ancora da dimostrare un buon livello di attendibilità e validità, e questo aspetto vale ancor più per la ricerca in età evolutiva. Se, da un lato, la natura piuttosto complessa e svariata dell'Intelligenza Emotiva ostacola una sua efficace misurazione, dall'altro la mancanza di un solido metodo di valutazione quantitativa giustifica la ricerca continua di uno o più strumenti adeguati a tale scopo. Un secondo macro obiettivo, sarà dunque quello di comprendere quanto sia realmente possibile misurare un concetto così complesso, e dalla difficile traduzione operativa, anche attraverso la presentazione dello stato dell'arte relativo alla rassegna dei principali strumenti di indagine attualmente esistenti e disponibili per lo studio del fenomeno. Questa dissertazione si svolgerà nel capitolo 2 ('Valutazione dell'Intelligenza Emotiva') e nel capitolo 3 ('Strumenti di misura dell'Intelligenza Emotiva').

Una terza implicazione da analizzare, indirettamente derivata dal punto appena discusso, riguarda la necessità di *comprendere come l'Intelligenza Emotiva si sviluppa nel corso degli anni, a partire dall'età infantile*. In letteratura c'è un discreto consenso nel considerarla un tratto o una competenza passibile di sviluppo e accrescimento (Goleman, 1996; Steiner, 1997; Hopfl & Linstead, 1997; Cooper, 1997, Martinez, 1997), ma resta il problema di individuare in quale fase della vita emergano eventuali punti critici e dove quindi un intervento potrebbe risultare più

⁷ Si definisce di performance un test con risposte che possono essere valutate obiettivamente e criteri di valutazione predeterminati.

⁸ Un questionario di auto-valutazione richiede ai soggetti stessi di riportare i propri livelli di EI percepita, mancando di risposte oggettive.

efficace. Sebbene le principali capacità legate alla competenza emotiva vengano sviluppate durante l'infanzia, sarebbe insita in esse una certa plasticità che consentirebbe una modificazione positiva anche nelle fasi successive di crescita (Fineman, 1997). Come detto in precedenza, i dati emergenti evidenziano come una buona Intelligenza Emotiva comporti esiti favorevoli in molti ambiti della vita, in particolare suggeriscono una relazione con i comportamenti pro sociali, le relazioni positive con gli amici, la famiglia e il partner (Salovey, Mayer, Caruso e Lopes, 2001; Lopes et al., 2003, 2004; Brackett, Warner e Bosco, 2005) e un valore predittivo della devianza e di altri problemi comportamentali quali il vandalismo, il consumo di sostanze, il bullismo e i disturbi alimentari (Rubin, 1999; Trinidad e Johnson, 2001; Brackett e Mayer, 2003). Sono questi elementi di grande interesse; tuttavia, la maggior parte della ricerca è stata effettuata su individui al termine dell'adolescenza o giovani adulti. Inoltre, nonostante tali ricerche richiamino l'attenzione su competenze e ambiti che attengono all'età evolutiva, come il rendimento scolastico, la condotta deviante, o i comportamenti pro sociali, e le sempre più numerose proposte di interventi educativi volti a potenziare l'intelligenza emotiva, gli studi su bambini e preadolescenti sono pochi e spesso limitati all'età prescolare (Denham, 1998), a causa principalmente della mancanza di strumenti di valutazione adeguati alle varie fasce di età. Sebbene esistano alcuni di strumenti rivolti ai bambini fino ai 5 anni di età per lo screening, la diagnosi e la pianificazione del programma nel campo della competenza emotiva, non è si ritrova nulla di analogo per le età successive di sviluppo. Ad esempio, uno dei pochi test di performance attualmente validato per l'età evolutiva, il MSCEIT-YV-R (Mayer, Salovey e Caruso, 2005) può essere utilizzato solo dai 12 anni di età, e inoltre gli autori non hanno ancora concesso ad oggi la libera disponibilità delle griglie di correzione. Per quel che riguarda i questionari *self-report*, gli strumenti di valutazione attualmente disponibili per l'età evolutiva sono rivolti per lo più alla fascia prescolare e presentano problemi di validità. Tali considerazioni ci portano ad affrontare proprio il problema della valutazione dell'Intelligenza Emotiva in età evolutiva, al fine di poterne comprendere l'andamento nel corso degli anni, l'influenza sui processi di apprendimento, sulla socializzazione e sulla personalità, e per approntare con maggiore efficacia quei programmi di formazione tesi ad incrementare le abilità emotive e alla prevenzione del disagio giovanile, a cui si accennava in precedenza. Non è ininfluente, infatti, arrivare a comprendere se l'Intelligenza Emotiva sia un tratto statico o dinamico dello sviluppo, ai fini della possibilità di pianificare una serie di progetti che possano sostenere questa abilità nei bambini e nei preadolescenti, come già da tempo è avvenuto in molti paesi, sia negli Stati Uniti sia in Europa (Schilling, 1996; Cohen, 1999; Hunter e Kress, 1997). Questi aspetti saranno trattati, trasversalmente, in tutto il lavoro.

Nel quarto capitolo di questa tesi, accanto ad una generale riflessione sui possibili campi applicativi del costrutto, saranno illustrate le relazioni tra l'Intelligenza Emotiva e altri modelli rilevanti per la crescita e la salute. Saranno prese in considerazione, in particolare, le relazioni tra Intelligenza Emotiva e *alessitimia* (discutendo i dati a sostegno dell'ipotesi di una correlazione inversa tra i due costrutti); tra intelligenza emotiva e *personalità* (analizzando le indagini che hanno riscontrato una correlazione positiva di alcuni *self-report* con diverse dimensioni di personalità, da cui l'acceso dibattito sulla sovrapponibilità o meno tra i due domini); tra intelligenza emotiva e *funzioni cognitive* (quindi stili di *coping*, risoluzione di conflitti, *locus of control*, ecc). Infine, sarà fatto qualche accenno sulle ipotetiche *basi neurali* dell'Intelligenza Emotiva, anche se gli elementi in quest'area di indagine sono ancora piuttosto scarsi. Per quanto riguarda i possibili campi applicativi dell'intelligenza emotiva, si dedicherà particolare spazio all'*ambito scolastico*, e di conseguenza a quello delle *relazioni interpersonali* e della *leadership* (intesa come centralità o emarginazione degli individui nel gruppo classe) in cui concretizzare programmi di educazione emozionale e di insegnamento socio-affettivo, al fine di sviluppare abilità come ad esempio l'autoconsapevolezza, l'empatia, la cooperazione e comportamenti pro sociali, accanto ad interventi di prevenzione primaria della violenza e della devianza (come il bullismo), legati alla qualità della convivenza nel gruppo classe. Un ulteriore ambito di applicazione che sarà preso in considerazione è quello relativo al *benessere individuale e sociale* dell'individuo, connesso in parte al settore clinico, in quanto misurare l'Intelligenza Emotiva comporta l'opportunità, tra l'altro, di disporre di informazioni aggiuntive sul paziente che arricchiscono il quadro clinico e possono orientare gli interventi terapeutici volti ad incrementare la conoscenza emozionale e la comprensione di sé del paziente stesso. A questo proposito l'indagine si muoverà verso lo studio del rapporto tra l'Intelligenza Emotiva e alcuni dei segnali di disagio più diffusi in età infantile e preadolescenziale: l'ansia e la depressione.

Nell'ultima parte della tesi (capitolo 5), ci si propone di approfondire concretamente le conoscenze riguardo l'Intelligenza Emotiva in età evolutiva attraverso la presentazione di una ricerca condotta su un vasto campione di alunni e studenti italiani di età compresa tra gli 8 e i 13 anni. Il proposito specifico dello studio, era di verificare l'associazione tra Intelligenza Emotiva ed altre variabili di *outcome* peculiari e rilevanti per le varie fasce di età considerate, quali le relazioni sociali, il rendimento scolastico e i livelli di ansia e depressione. Questo progetto di ricerca dedicato allo studio dell'Intelligenza Emotiva nei bambini e nei preadolescenti ha previsto una prima fase orientata alla individuazione di test specifici per l'età evolutiva che misurasse l'Intelligenza Emotiva intesa sia come abilità, sia come tratto (Cfr. Cap 1). Questa prima fase è stata finalizzata alla procedura di validazione degli strumenti scelti e ha coinvolto un gruppo preliminare di soggetti

reclutati all'interno della scuola Primaria e Secondaria di primo grado, previa autorizzazione del Consiglio d'Istituto. La fase successiva della ricerca è stata dedicata alla somministrazione degli strumenti validati ad un ampio campione della popolazione infantile e preadolescenziale, reperiti con le stesse modalità in ambito scolastico, e al conseguimento degli obiettivi di studio del costrutto di Intelligenza Emotiva specifici, che sono qui di seguito brevemente riassunti

- a) Verificare se gli strumenti impiegati per la rilevazione dei diversi aspetti dell'intelligenza emotiva sono sufficientemente affidabili rispetto alla misurazione del costrutto, e adatti alla fascia di età oggetto di osservazione. In particolare, si è interessati a valutare il TEIQue-CF (Mavroveli e Petrides, 2006), anche rispetto al grado di sovrapposizione tra l'Intelligenza Emotiva di Tratto e le dimensioni di personalità del *Big Five Model*.
- b) Determinare i rapporti che intercorrono fra il costrutto di Intelligenza Emotiva di Abilità (misurata in una delle sue componenti, attraverso una prova *ability based*, di riconoscimento delle espressioni facciali) e l'Intelligenza Emotiva di Tratto, valutata attraverso un questionario *self-report*.
- c) Stabilire eventuali differenze legate al genere e all'età nei due costrutti; in particolare, se siano rilevabili, nell'Intelligenza Emotiva intesa come Abilità, dei cambiamenti significativi nel corso del tempo attribuibili all'effetto maturazione; e se sia riscontrabile una certa stabilità nel tempo dell'Intelligenza Emotiva intesa come Tratto.
- d) Valutare se l'Intelligenza Emotiva intesa come Abilità e l'Intelligenza Emotiva intesa come Tratto abbia un ruolo esplicativo della variabilità individuale rilevabile in alcune importanti dimensioni, quali: la personalità, l'intelligenza cognitiva non verbale, l'adattamento sociale (inteso come grado di integrazione sociale nel gruppo dei pari), il successo scolastico e i livelli di ansia e depressione.
- e) Trasversalmente, in tutti questi obiettivi, lo studio si prefigge altresì di indagare i rapporti esistenti tra Intelligenza Emotiva di Abilità e di Tratto con una competenza considerata fondamentale e peculiare per il modello di *Specific-Ability Approach* all'Intelligenza Emotiva: la Consapevolezza Emotiva.

CAPITOLO 1 – TEORIE E MODELLI DI INTELLIGENZA EMOTIVA

“Siamo in grado di formulare i basilari concetti scientifici con maggior precisione solo dopo un’indagine più profonda del campo di osservazione, e progressivamente possiamo modificarli sicché diventano utili e coerenti quando vengono applicati a un’area più estesa. [...] Il progresso della conoscenza, comunque, non tollera nessuna rigidità nemmeno nelle definizioni”.
(Sigmund Freud, Pulsioni e loro vicissitudini, 1915)

INTRODUZIONE

Nel corso degli ultimi anni, l’Intelligenza Emotiva, chiamata anche EI⁹ (*Emotional Intelligence*) e spesso misurata come EQ¹⁰ (*Emotional Intelligence Quotient*) è emersa come uno dei costrutti con maggiore visibilità e con più alto profilo in termini di differenze individuali (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2001, 2007), catturando l’interesse sia della stampa comune (Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1995, 1998; Hein, 1997; Stiener, 1997; *Time*, 1995; Wessinger, 1998), che della comunità scientifica internazionale (ad es. Davies, Stankov & Roberts, 1998; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Petrides & Furnham, 2000, 2001; Kapp, 2000), in modo estremamente vivace. Variamente definita, essa è costituita da una serie di competenze necessarie per identificare, gestire ed esprimere le emozioni, e postula l’esistenza di differenze reali o percepite nel grado in cui le persone utilizzano e processano le informazioni connotate emotivamente (Mayer, Salovey, 1997). Inoltre, avrebbe un’influenza sulla possibilità delle persone di far fronte alle richieste e alle pressioni dell’ambiente (Martinez, 1997). L’attualità e la rilevanza delle ricerche sull’EI sono mosse dalla convinzione che essa dovrebbe riuscire a spiegare per quale motivo, a parità di dotazione intellettuale, alcune persone primeggiano nella vita, mentre altre raccolgono soltanto uno scarso successo (Lynn, 2002). Vista la crescente importanza delle tematiche legate alle emozioni e all’intelligenza nella società contemporanea, gli studi che si occupano di questo costrutto hanno avuto un notevole sviluppo, contribuendo ad arricchire, ma talvolta anche a complicare, l’articolazione teorica del fenomeno (Matthews, Roberts, Zeiner, 2004). Infatti, la letteratura emergente sull’EI utilizza una terminologia disparata, che include non solo quella di *intelligenza emotiva*, ma anche diciture quali: *alfabetizzazione emotiva* (Cooper e

⁹ Da questo punto in poi sarà usata, nel testo, la sigla EI (*Emotional Intelligence*) per abbreviare il termine ‘intelligenza emotiva’.

¹⁰ Il termine Quoziente Emotivo sembra avere le sue radici in un articolo di K. Beasley, del 1987, ma il primo ad utilizzarlo in termini specifici pare sia stato Reuven Bar-On (1983).

Sawaf, 1997), *quoziente emotivo* (Cooper, 1997), *intelligenze personali* (Gardner, 2009), *competenza emotiva* (Saarni, 1990), definizioni che fanno riferimento a costrutti in parte distinti e in parte sovrapposti e sovrapponibili, che non sempre hanno portato chiarezza e accessibilità alla comprensione in questo campo. Va considerato, inoltre, che trattandosi di un'area di indagine relativamente recente, la definizione del concetto è ancora implicata in uno processo di continuo cambiamento.

In questo primo capitolo daremo uno sguardo alle origini storiche del costrutto di Intelligenza Emotiva, per poi approfondire alcune tra le definizioni e classificazioni ad oggi più accreditate, illustrandone i limiti e le potenzialità applicative. Tale rassegna si baserà prevalentemente sulle teorizzazioni e gli studi condotti sugli adulti, in quanto la ricerca si è concentrata in modo quasi esclusivo su questa fascia di età ma, ove possibile, si metteranno in luce le nozioni che si riferiscono all'ambito dell'età evolutiva, oggetto specifico di questo lavoro.

RADICI STORICHE DEL TERMINE

Nel corso dei secoli, la cultura occidentale ha assistito ad un largo dibattito sulla presunta superiorità dell'intelletto sulla componente emotiva dell'uomo. Alla base di tale controversia c'è sempre stata la convinzione che intelligenza ed emozione fossero aspetti opposti e inconciliabili propri dell'essere umano. Per molto tempo, inoltre, è stata nelle opinioni correnti l'idea che le emozioni dovessero essere bandite dalle attività quotidiane e lavorative, a favore di un modo più razionale di vivere, concepito come più funzionale al raggiungimento del successo esistenziale. Anche in ambito psicologico, fino agli anni Settanta, l'ambito di ricerca sull'intelligenza e quello sulle emozioni era contraddistinto da una marcata differenziazione¹¹. E' soltanto dal 1973, con i noti studi di Ekman sull'insorgenza delle emozioni e sul loro significato, che si è sviluppata una nuova corrente contrassegnata come '*cognition and affect*'. Recentemente, soprattutto a partire dagli anni Novanta, il modo di intendere le emozioni è cambiato: esse non sono più pensate come un ostacolo al raggiungimento del successo ma, al contrario, vengono considerate come delle forze motivanti che possono favorire l'adattamento dell'individuo, indirizzando le sue attività cognitive e portandolo a focalizzare la sua attenzione su un obiettivo utile alle proprie scelte. I recenti sviluppi delle riflessioni accademiche al riguardo tendono dunque a considerare l'intelligenza e l'emozione come entità distinte ma profondamente interconnesse, e non più come poli opposti e tra loro inconciliabili (Norton, 2003). Alla luce di queste nuove inclinazioni di pensiero, e sulla scorta di

¹¹ Per una rassegna storica si veda Mayer et al. (2002).

una sempre maggiore importanza di un giusto equilibrio tra la sfera cognitiva e quella emotiva per un salutare adattamento all'ambiente e per un migliore funzionamento nelle sfide della vita, è nato il concetto di Intelligenza Emotiva. In particolare, tra il 1990 e il 1993 Salovey e Mayer hanno condotto una rassegna della letteratura sull'argomento e, parallelamente, hanno sviluppato un modello teorico e il primo strumento di misurazione dell'EI (Mayer, Di Paolo e Salovey, 1990), contribuendo alla sua diffusione su scala internazionale. Questo periodo viene pertanto considerato come un punto di demarcazione per lo sviluppo di studi sistematici sull'intelligenza emotiva (Epstein, 1998; Weisinger, 1995). Ma a che cosa si riferisce esattamente questo termine? Come fanno notare Maree & Ebersohn (2002), in letteratura esso è stato accostato alle capacità più disparate, come le abilità di socializzazione, la stabilità emotiva, l'empatia, il controllo degli impulsi, la tolleranza alle frustrazioni, la dilazione delle gratificazioni, la regolazione affettiva, l'auto-motivazione, le strategie di coping, la creatività. In termini generali, (Zeidner et al., 2008) l'EI viene concordemente considerata come una serie di capacità di discernimento che consentono all'individuo di identificare e gestire le proprie emozioni e riconoscere quelle degli altri, così da poter organizzare di conseguenza le relazioni. Ritengo che il costrutto dell'EI sia dunque da interpretare prevalentemente in chiave *adattiva*, in quanto rappresenta un fattore fondamentale per consentire all'individuo di raggiungere una buona riuscita nei diversi ambiti dell'esistenza e nella sfera interpersonale. L'adattamento rappresenta, infatti, un criterio fondamentale nella valutazione del benessere psico-fisico di un individuo, tanto che esiste oggi un largo consenso sul fatto di considerare la salute mentale¹² come il prodotto dell'interazione fra tre ordini di fattori: psichici, fisici e sociali. In altre parole, mente, corpo e relazioni affettive sono i tre ingredienti sostanziali del benessere individuale e sociale. Poiché le emozioni sono coinvolte in tutti e tre questi ordini di fattori, manifestandosi sia sul piano psichico (fenomenologico-esperenziale), sia su quello fisico (fisiologico), che su quello sociale (espressivo-comportamentale), occorre riconoscere quanto esse siano importanti per la salute.

¹² Con l'espressione salute mentale, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) fa riferimento ad uno "stato di benessere emotivo e psicologico nel quale l'individuo è in grado di sfruttare le sue capacità cognitive o emozionali, esercitare la propria funzione all'interno della società, rispondere alle esigenze quotidiane della vita di ogni giorno, stabilire relazioni soddisfacenti e mature con gli altri, partecipare costruttivamente ai mutamenti dell'ambiente, adattarsi alle condizioni esterne e ai conflitti interni".

ANTECEDENTI TEORICI DEL CONCETTO DI INTELLIGENZA EMOTIVA

L'intelligenza

Analizzando la storia della psicologia, si può constatare come il concetto di intelligenza si sia modificato e ampliato nel tempo. La ricca letteratura scientifica in questo campo¹³ contrappone i modelli unidimensionali, con la teoria di un'intelligenza generale composta da un unico fattore (chiamato 'g'), ai modelli multidimensionali, che postulano differenti componenti dell'intelligenza indipendenti tra loro (teoria multifattoriale). L'evoluzione storica del costrutto consente di cogliere anche lo sviluppo degli strumenti di misura. Partendo dalle concettualizzazioni classiche relative all'Età Mentale¹⁴ (Binet & Simon, 1905) e al QI (Wechsler, 1955), inteso come capacità puramente individuale e svincolata da qualsiasi riferimento contestuale, si è giunti ad una visione che riconosce all'interazione con gli altri un'importanza rilevante per lo sviluppo cognitivo. In altre parole, le riflessioni recenti sottolineano i limiti dei modelli unifattoriali, insiti nel considerare solo le abilità legate alla performance scolastica e accademica misurate con i test psicometrici, in quanto è emerso che il QI da solo non riesce a predire in maniera accurata il successo degli individui nella vita professionale e in quella sociale (Sternberg, 1985, 1995; Gardner, 1993; Tapia, 2001), ed inoltre non considera i fattori situazionali, come l'ambiente o il setting culturale, quando predice il rendimento (Raggio, Murphy & Pirozzolo, 2002). Si è delineata allora l'ipotesi che l'intelligenza cognitiva, misurata con i test del QI, non fosse in grado di esprimere l'intelligenza nella sua interezza, tralasciando, ad esempio, il ruolo del contesto socioculturale. L'intelligenza basata sull'esercizio della pura razionalità costituirebbe, infatti, soltanto un aspetto delle numerose capacità che permettono all'individuo di misurarsi con le situazioni incontrate nella vita di tutti i giorni e di risolvere i problemi che esse implicano¹⁵.

L'Intelligenza Sociale

Le prime teorie che hanno messo in discussione l'esistenza di un unico tipo monolitico di intelligenza, e che quindi hanno posto le basi per lo sviluppo del concetto di EI, sono la teoria delle *Intelligenze Multiple* (Gardner, 1983) e quella di Sternberg (1985) basate, a loro volta, sulla definizione data da E. L. Thorndike (1920) di *Intelligenza Sociale*. Thorndike, infatti, in seguito

¹³ Per approfondimenti si vedano, ad es.: Spearman (1927); Thurstone (1938); Vernon (1961); Guilford (1967 e 1982); Cattell (1971); Eysenck (1988); Huteau e Lautrey (1997); Bernaud (2000); Boncori (2000); Gangemi, Miceli e Sprini, 2003.

¹⁴ Gli autori scrivono: "*Giudicare bene, comprendere bene, ragionare bene, sono queste le basi dell'intelligenza*" (Binet & Simon, 1905. Cit. in Schaie, 2001, pag. 104).

¹⁵ Lo stesso David Wechsler, l'ideatore della *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS) ha fatto riferimento, nei propri lavori, ad elementi sia intellettuali che non intellettuali dell'intelligenza. Egli ha addirittura ipotizzato che gli elementi non intellettuali, che includerebbero i fattori affettivi, personali e sociali, sono essenziali per predire l'abilità e il successo delle persone di riuscire nella vita (Wechsler, 1940; 1958).

agli studi condotti presso la Columbia University, fu il primo ad ipotizzare l'esistenza di una forma di intelligenza diversa rispetto a quella definita e misurata in maniera classica attraverso il quoziente intellettivo. Thorndike e Stein (1937, p. 275) sostennero, infatti, l'esistenza di una forma di intelligenza definita Intelligenza Sociale descritta come abilità di “*comprendere e rapportarsi a uomini e donne, ragazzi e ragazze e di agire in modo adeguato nelle relazioni umane*”, quindi, in sostanza, di gestire i rapporti interpersonali. Il modello tripartito dell'intelligenza proposto da Thorndike è costituito, in particolare, da:

- (a) una intelligenza astratta e scolastica – l'abilità di comprendere e gestire le idee;
- (b) una intelligenza meccanica visuo-spaziale – comprendere e manipolare oggetti concreti;
- (c) una intelligenza sociale e/o pratica – l'abilità a comprendere e gestire le persone e ad agire con un senso nei contesti sociali.

Tali abilità possono essere rivolte verso gli altri tanto quanto verso se stessi. L'originario concetto di Thorndike è stato in seguito arricchito da altri ricercatori. Strang (1930), ad esempio, ha sottolineato la possibilità che l'intelligenza sociale fosse correlata alla personalità, a livello di socievolezza ed estroversione. Wedeck (1947) ha incluso anche la capacità di interpretare correttamente i sentimenti, le emozioni e la motivazione degli altri. Successivamente, Guilford (1965) ha individuato, tra i fattori dell'intelligenza sociale, la capacità di capire le espressioni non verbali e la consapevolezza delle relazioni sociali. Sono stati elaborati, inoltre, diversi strumenti standardizzati (Moss, Hunt, Omwake e Woodward, 1955; O'Sullivan e Guilford, 1966; Sternberg, 1993) volti a rilevare le differenze individuali relative all'intelligenza sociale. Per *Quoziente di Intelligenza Sociale* si intenderebbero pertanto le cognizioni sociali, le risorse, le strategie che un determinato individuo ha a disposizione e che eventualmente utilizza in un dato contesto e in un dato tempo. In altre parole, con questo filone di ricerche si apre un modo nuovo di intendere l'intelligenza che non viene più concepita come immutabile, nè svincolata dai contesti in cui viene utilizzata. La capacità di impiegare le risorse e di sfruttare il contesto e il momento diventano indici fondanti di una buona intelligenza sociale. Tuttavia, tale costrutto ha incontrato numerosi ostacoli, prevalentemente di tipo teorico ed empirico e, sebbene i ricercatori sembrano essere giunti ad un accordo sulla multidimensionalità dello stesso (Kosmitzki e John, 1993; Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen, 2000) risulta ancora difficile elaborarne una definizione solida e universalmente accettata.

Le Intelligenze Multiple

L'idea che l'intelligenza cognitiva misurata con i test del QI non esprima l'intelligenza nella sua interezza, e dei limiti della validità del QI nel predire in maniera accurata il successo degli individui nella vita sociale, ha come antecedenti soprattutto i lavori di Gardner (1993) sulla teoria delle *Intelligenze Multiple* e quelli di Sternberg (1985) che sviluppò il concetto di *intelligenza triarchica*.

Nel 1975, H. Gardner, psicologo della Harvard University, con la pubblicazione di *The Shattered Mind*, inizia a formulare le prime ipotesi sulla teoria delle Intelligenze Multiple, (ridefinite meglio successivamente in uno dei suoi libri più importanti, *Frames of Mind*, del 1983), affermando che esistono sette differenti tipi di intelligenza (o talenti) che l'individuo può utilizzare con modalità e tempi diversi a seconda delle specifiche situazioni. Alcuni di questi talenti sono più sviluppati degli altri, ma non è esclusa la possibilità di una persona di migliorare quelli in cui si sente più debole. Vediamo queste sette intelligenze nel dettaglio:

1. Linguistica (*Word Smart*) - permette agli individui di comunicare tra loro attraverso i meccanismi di elaborazione dell'informazione linguistica.
2. Musicale (*Music and Nature Smart*) - permette agli individui di creare, capire e comunicare i significati veicolati dal suono.
3. Logico-Matematica (*Number Smart*) - comporta l'uso del ragionamento astratto.
4. Spaziale (*Picture Smart*) - permette agli individui di percepire informazioni visive o spaziali trasformando o costruendo delle immagini in assenza di uno stimolo fisico corrispondente.
5. Corporeo-Cinestesica (*Body Smart*) - permette agli individui di controllare i propri movimenti, di riconoscere le posizioni del proprio corpo nello spazio e di manipolare gli oggetti.
6. Intrapersonale (*Self Smart*) – va ricondotta ai primi anni di vita e ai processi di individuazione/separazione e consente agli individui di riconoscere la propria vita affettiva e le proprie emozioni.
7. Interpersonale (*People Smart*) – anch'essa chiama in causa le relazioni affettive precoci e permette agli individui di distinguere gli stati d'animo, le motivazioni e le intenzioni degli altri.

L'intelligenza Intrapersonale, nello specifico, si riferisce al riconoscimento e alla gestione dei sentimenti, ed è molto vicina a quella che verrà definita in seguito come intelligenza emotiva. Gardner (2009) la descrive come la capacità di accedere “*all'ambito dei propri affetti e delle proprie emozioni, di discriminare istantaneamente tra questi sentimenti simbolici, di attingere ad essi come mezzo per capire e guidare il proprio comportamento e di distinguere un senso di piacere da un senso di dolore*”.

Tuttavia, va rilevato come Gardner (1999) argomenti l'esistenza di tali intelligenze sulla base del

loro significato culturale e della loro corrispondenza con le strutture neurali del cervello umano, senza alcun riferimento su come misurare queste diverse intelligenze e, soprattutto, come non esistano studi correlazionali che ne giustifichino l'esistenza in quanto tipi di intelligenza distinti sul piano psicologico (Mayer et al., 1997). Inoltre, Cooper (2004) fa notare come Gardner tralasci dal suo elenco quella che in seguito Goleman (1998) indicherà come una delle forme principali dell'intelligenza, vale a dire l'intelligenza emozionale. Dwyer (2002) sostiene che per Gardner l'intelligenza emozionale non fosse da includere nel repertorio delle Intelligenze Multiple in quanto, secondo l'autore, le emozioni sarebbero già presenti nelle varie forme di intelligenza e, in particolare, in quella interpersonale. Lo stesso Dwyer (2002) è convinto, invece, che l'Intelligenza Emotiva sarebbe da allegare alle altre Intelligenze Multiple in quanto rappresenterebbe la chiave per la gestione dei rapporti con se stessi (consapevolezza emozionale), con gli altri (consapevolezza sociale e gestione delle relazioni) e degli scambi verbali (sensibilità linguistica).

La teoria triarchia dell'intelligenza

Anche Sternberg (1988, 1997, 1999), psicologo della Yale University, ha inteso l'intelligenza non come un'abilità singola, ma come un'entità articolata e composita, costituita da parti diverse:

- l'intelligenza analitica (astratta), che concerne l'analisi, la valutazione e il confronto di informazioni;
- l'intelligenza pratica, che si riferisce alla capacità di esercitare materialmente acquisizioni apprese ed elaborate;
- l'intelligenza creativa, che risiede nella possibilità di trovare soluzioni originali, produrre innovazioni, scoperte, avere insight.

Il punto di equilibrio fra abilità analitiche, pratiche e creative (*successful intelligence*) consentirebbe di agire efficacemente in un determinato contesto socioculturale.

La teoria di Sternberg (1985) include un'ulteriore articolazione in tre sottocategorie:

- 1) quella componenziale che prende in considerazione l'ambiente interno dell'individuo;
- 2) quella contestuale che fa riferimento all'ambiente esterno dell'individuo e che comprende l'intelligenza sociale;
- 3) e la componente esperienziale, che si rivolge sia all'ambiente interno che a quello esterno dell'individuo.

Aver sottolineato il ruolo delle situazioni concrete, dimostra l'impegno dell'autore nel non relegare l'intelligenza esclusivamente ai tradizionali ambiti del pensiero logico e astratto, ribadendo l'importanza di un approccio legato al contesto.

I contributi di Sternberg e di Gardner, che rappresentano teorie dell'intelligenza tra loro integrabili, hanno avuto ricadute applicative importanti in ambito scolastico (Di Fabio, 2010): mentre la teoria

triarchia invita ad utilizzare i livelli di conoscenza di base degli studenti per sviluppare modalità creative, analitiche e pratiche, il lavoro di Gardner ha condotto ad una revisione e ad un ampliamento dei curriculum scolastici nel senso di una maggiore flessibilità, attribuendo importanza e dignità didattica ad ambiti tradizionalmente meno incisivi, quali ad esempio la musica e la psicomotricità. I lavori di entrambi questi autori, inoltre, hanno preparato la strada per i contributi degli attuali teorici dell'intelligenza emotiva, che hanno iniziato ad occuparsi in modo sistematico del fenomeno a partire dagli anni Ottanta e Novanta. Il termine EI appare spesso in letteratura, ma sono stati Peter Salovey e John Mayer a proporre per primi una definizione formale e un modello del costrutto di Intelligenza Emotiva (Salovey e Mayer, 1990; Mayer e Salovey, 1997, 2003). Successivamente, il settore si è arricchito grazie agli studi di Bar-On (1997, 2002), fino a raggiungere grande riscontro mediatico in seguito alla pubblicazione del best-seller di Goleman (1995). Gli studi di tutti questi autori hanno parimenti contribuito a dare un pieno impulso alla ricerca scientifica sul contributo della sfera emotiva allo sviluppo delle potenzialità della persona. Tuttavia, prima di approfondire i loro lavori, è indispensabile delineare meglio i confini dell'immenso contenitore costituito dal termine Intelligenza Emotiva.

CLASSIFICAZIONI E MODELLI DI INTELLIGENZA EMOTIVA

Dal 1997 ad oggi si è assistito ad una proliferazione di studi empirici nell'area dell'EI, sebbene siano ancora molti gli aspetti da chiarire e si stiano aprendo continuamente nuove prospettive sulla definizione stessa del costrutto. In particolare, sono stati tratteggiati diversi modelli teorici, la cui confusa classificazione ne ha talvolta complicato una corretta comprensione scientifica. In particolare, si sono delineate tre diverse classificazioni riguardo all'EI:

- in primo luogo, la differenziazione di Mayer, Salovey e Caruso (2000a) tra *Mental Ability Model* e *Mixed Model*, basata sulla diversità tra modelli teorici;
- secondariamente, l'articolazione di Petrides e Furnham (2000b, 2001) fra *Trait Emotional Intelligence* e *Information Processing EI* (o *Ability EI*), che si basa sulle differenze nei metodi di misura;
- e, infine, la più recente suddivisione di Mayer, Roberts e Barsade (2008) tra *Specific-Ability Approach*, *Integrative-Model Approach* e *Mixed-Model Approach*, che si basa sulla diversa quantità e qualità di fattori implicati in ogni modello di EI.

A complicare il quadro, tra il 1994 e il 1998 le pubblicazioni divulgative di Goleman (1996) se, da una parte, hanno avuto il merito di rendere popolare il concetto, dall'altra hanno generato una serie

di affermazioni e di strumenti di valutazione che non sempre hanno trovato corrispondenza nei dati scientifici. Ma ora consideriamo nel dettaglio ognuna di queste distinzioni.

Mental Ability Model vs Mixed Model

Nello specifico, il modello di Abilità (*Mental Ability Model*), rappresentato dal modello di Mayer e Salovey (1990; 1997), si focalizza sull'abilità dell'individuo nel processare le informazioni emotive, e definisce l'intelligenza emotiva come una forma pura di abilità mentale e perciò come un'intelligenza pura, intesa in senso tradizionale, come un insieme di abilità cognitive coinvolte nel funzionamento emotivo. Tale modello valuta sostanzialmente quattro aree principali: identificazione, comprensione, utilizzo e autoregolazione delle emozioni. Il modello di Abilità postulato da John Mayer e Peter Salovey, che è attualmente il più accreditato, soprattutto in ambito applicativo (Joseph e Newman, 2010) sarà considerato in modo approfondito nel prossimo paragrafo. I modelli misti (*Mixed Model*) postulano, invece, che l'EI sia da intendersi come composta da una vasta gamma di variabili, una miscela di abilità cognitive (come percepire, assimilare, comprendere e gestire le emozioni) e tratti di personalità (Palmer, Manocha, Gignac e Stough, 2003). I modelli misti pongono la propria attenzione soprattutto sugli aspetti affettivi come l'autoconsapevolezza, l'automotivazione, l'autoregolazione, l'empatia, le abilità sociali, l'assertività, la tolleranza allo stress, ecc. (Zeidner et al., 2004). Uno degli autori di riferimento dei modelli misti è Reuven Bar-On (1997; 2001; 2002) che, come vedremo, considera soprattutto i risvolti di una buona intelligenza emotiva sul versante del benessere psico-fisico dell'individuo e della sua capacità di risposta alle domande dell'ambiente.

Trait Emotional Intelligence vs Information Processing EI (o Ability EI)

Una seconda classificazione dell'intelligenza emotiva è stata introdotta da Petrides e Furnham (2000b, 2001) e chiama in causa i diversi strumenti di misura impiegati per la sua rilevazione. Gli autori sostengono, infatti, che sia il tipo di misurazione (*self-report vs maximum performance*) piuttosto che la teoria di per sé, a determinare la natura del modello. Essi distinguono fra *Ability EI* (o *Cognitive-Emotional Ability*, da non confondere con il modello di Abilità sopra menzionato) che si riferisce alle abilità, ad esempio, di identificare, esprimere ed etichettare le emozioni; e *Trait EI* (o *Trait Emotional Self-Efficacy*) considerando quest'ultima come una costellazione di auto percezioni e disposizioni, correlate alle emozioni, e attinenti al *dominio della personalità* (Petrides & Furnham, 2001). L'articolazione di Petrides e Furnham non presenta legami con la distinzione precedentemente trattata tra modelli di abilità e modelli misti (e fondata sulla mescolanza o meno delle abilità cognitive con caratteristiche di personalità) in quanto considera i costrutti rilevati

attraverso i *self-report* (EI auto percepita) come qualitativamente diversi da quelli valutati in modo oggettivo con prove di *performance*. A sostegno di questa affermazione, Petrides e Furnham (2000b) riportano i risultati delle basse correlazioni trovate tra le misure delle due forme di EI (Engelberg e Sjoberg, 2004; O'Connor e Little, 2003; Warnick e Nettelbeck, 2004). L'*Ability EI*, pertanto, non deve essere confusa con i modelli di abilità, e la *Trait EI* non deve essere a sua volta confusa con i modelli misti (Di Fabio, 2010). La distinzione tra Intelligenza Emotiva di Tratto e di Abilità è apprezzabile per ragioni teoriche e pratiche. Teoricamente, è importante perché misure diverse quasi certamente produrranno risultati diversi, anche se il sottostante modello concettuale è il medesimo. La misura è una componente fondamentale della operazionalizzazione del costrutto e non può essere separata dalla natura teorica del costrutto stesso. Per quanto riguarda la pratica invece, la distinzione è importante perché l'efficacia di interventi che cercano di migliorare l'intelligenza emotiva e le competenze emotive non può essere valutata per mezzo di test di abilità di base e non dovrebbe essere valutata attraverso questionari *self-report* che valutano auto percezioni.

Specific-Ability Approach, Integrative-Model Approach e Mixed-Model Approach

Infine, relativamente alla suddivisione di Mayer, Roberts e Barsade (2008) tra *Specific-Ability Approach*, *Integrative Model Approach* e *Mixed-Model Approach*, va detto che essa articola i vari modelli di intelligenza emotiva presenti in letteratura in base al fatto che essi si concentrino su abilità specifiche piuttosto che su un'integrazione più globale di tali capacità (Mayer et al., 2008). In particolare, gli *Specific-Ability Approach* si focalizzano su una determinata abilità, o su alcune competenze che vengono considerate come fondamentali per l'intelligenza emotiva. E' questo il caso della *Competenza Emotiva* (Saarny, 1990) e della *Consapevolezza Emotiva (LEA; Levels of Emotional Awareness Model; Lane e Schwartz, 1987)*, che presenteremo numerosi punti di contatto, e che prenderemo in considerazione per le loro concezioni legate allo sviluppo. In particolare, saranno oggetto di studio i dati raccolti attraverso la la LEAS-C (*Levels of Emotional Awareness Scale for Children*) di Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane (2005).

Gli *Integrative-Model Approach* considerano invece l'EI come un'abilità globale, anche se composta da specifiche abilità unite fra loro. Tra gli strumenti principali volti a rilevare una misura complessiva di EI vale la pena ricordare l'*Izard Emotional Knowledge Test* (EKT; Izard et al., 2001), la *Multibrach Emotional Intelligence Scale* (MEIS; Mayer et al., 1990) e il *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer et al., 2002). Le caratteristiche di questi due ultimi strumenti saranno approfondite nel prossimo capitolo.

Il terzo approccio all'EI, definito *Mixed-Model Approach*, utilizza definizioni molto ampie di EI che includono sia competenze non cognitive, sia comportamenti emotivamente e socialmente intelligenti, sia disposizioni di personalità. La maggior parte delle misure afferenti a questo approccio valutano uno o più attributi dell'EI. Tra i principali, si possono ricordare l'*Emotional Quotient Inventory* (EQ-i; Bar On, 1997), il *Self-Report Emotional Intelligence Test* (SREIT; Schutte et al., 1998) e il *Multidimensional Emotional Intelligence Assessment* (MEIA; Tett, Fox e Wang, 2005)¹⁶.

Tra gli esponenti del *Mixed Model Approach*, alcuni annoverano anche Daniel Goleman (2001), il cui modello raggruppa le capacità dell'EI in quattro aree principali (autoconsapevolezza, autoregolazione, consapevolezza sociale, gestione della relazione e abilità sociali). Di questo modello sarà fatto soltanto un breve accenno, per l'importanza che riveste rispetto al legame tra EI e soddisfazione personale nel contesto di vita.

All'interno dell'ampia gamma di modelli teorici relativi all'EI, prenderemo qui in considerazione soltanto quelli che, per la loro validità e attendibilità, risultano particolarmente degni di rilievo (Hughes, Patterson e Terrel, 2005), vale a dire, nell'ordine: il modello di Salovey e Mayer (1990) che fa riferimento al *Mental Ability Model*; il modello di Bar-On (1997) che rientra nell'area dei *Mixed Model*, la teoria di Goleman (1996) sull'EI; l'approccio di Petrides e Furnham (2001) sulla *Trait EI*; e i concetti di *Consapevolezza Emotiva* (Lane e Schwartz, 1987) e di *Competenza Emotiva* (Saarny, 1990) che possono essere ricondotti nell'area degli *Specific-Ability Approach*.

IL MODELLO DI ABILITA' (*MENTAL ABILITY MODEL*) DI SALOVEY E MAYER

L'idea di base di questo modello è che l'intelligenza emotiva faccia riferimento all'interazione tra meccanismi emotivi e cognitivi di base, e che non coinvolga altri aspetti come la motivazione e i tratti di personalità. L'EI viene concettualizzata come una capacità di processare in maniera adeguata informazioni emotive e di utilizzarle, in associazione alle attività cognitive, per agire adeguatamente nell'ambiente.

Tra i fautori del modello di abilità troviamo, come detto, Salovey e Mayer (1990) che per primi definirono l'EI come l'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e degli altri, di distinguerle tra di loro e di usare tali informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni: emozione e pensiero intelligente sarebbero dunque tra loro combinati. Questa definizione mette insieme l'idea che l'emozione sia in grado di rendere i processi di pensiero più intelligenti, con

¹⁶ I principali strumenti utilizzati nell'ambito di ciascun modello saranno comunque descritti nella rassegna riportata nel cap. 3.

l'idea che si possano considerare le emozioni come qualcosa avente una razionalità intrinseca. In questo senso, non solo le emozioni non disturbano l'efficace approccio razionale alla risoluzione dei problemi ma, al contrario, forniscono importanti conoscenze sulla relazione della persona con il mondo esterno. Il modello originale di Salovey e Mayer (1990) implica tre diverse abilità che corrispondono a tre distinti processi mentali: valutazione ed espressione delle emozioni (*appraisal and expression of emotion*), regolazione dell'emozione (*regulation of emotion*) e utilizzo dell'emozione (*utilization of emotion*). Studi successivi (Mayer e Salovey, 1997; Mayer, Salovey e Caruso, 2000) hanno ampliato la definizione originaria attribuendo maggiore enfasi alle caratteristiche cognitive del costrutto e proponendo la suddivisione dell'EI in 16 abilità, articolate in quattro categorie fondamentali (*Four Branch Model*):

- 1) percepire, valutare ed esprimere le emozioni;
- 2) usare le emozioni per facilitare il pensiero;
- 3) capire le emozioni nelle diverse situazioni sociali;
- 4) gestire e regolare le emozioni.

Le quattro branche di questo modello di EI sono intese in termini di potenziale per la crescita intellettuale ed emotiva. Esse si dipanano a partire dai processi psicologici di base, fino ai processi più elevati e integrati. Consideriamole ora nel dettaglio, con un occhio di riguardo alle conquiste evolutive in età infantile. La spiegazione che segue può essere meglio seguita considerando il riassunto schematico delle abilità implicate nell'EI fornito nella tabella 1.1, considerando che al gradino più basso sono riportati i processi psicologici di base e, man mano che si sale verso l'alto, vengono indicate le abilità sempre più complesse (gruppi da 1 a 4). All'interno di ciascuna categoria, l'acquisizione delle abilità procede secondo il grado di sviluppo che ogni individuo raggiunge con l'avanzare dell'età (dalle acquisizioni più precoci, ad es. 1.a ; 2.a; a quelle che richiedono maggiore maturazione individuale, ad es. 1.d. e 2.d.). Si tratta di abilità che all'inizio dello sviluppo sono poco integrate e che, via via che si procede verso l'età adulta, sono sempre più amalgamate nella struttura della personalità, e dunque meno distinguibili separatamente. Leggendo il diagramma sotto illustrato, in questa prospettiva (dal basso verso l'alto, procedendo dal raggruppamento 1 al raggruppamento 4) e da sinistra a destra (dalle abilità 'a' alle abilità 'd') si giunge alla comprensione dello sviluppo dell'Intelligenza Emotiva nel suo complesso, come teorizzata da Mayer e Salovey.

Tabella 1.1 - I quattro rami dell'intelligenza emotiva. (Mayer e Salovey, 1997)

4 Regolazione consapevole delle emozioni che promuove la crescita emozionale e intellettuale			
4.a Capacità di mantenere aperta la possibilità di provare emozioni, sia quelle che sono piacevoli sia quelle che sono spiacevoli.	4.b Capacità di rimanere coinvolti (o prendere le distanze) da un'emozione, in modo consapevole, sulla base di quanto si ritenga che essa possa essere utile o apporti informazioni.	4.c Capacità di monitorare riflessivamente le emozioni riguardanti se stessi e gli altri in modo tale da riconoscere quanto esse siano chiare, tipiche, influenti o ragionevoli	4.d Capacità di gestire le emozioni in se stessi e negli altri, moderando quelle negative e mantenendo quelle positive senza reprimere o esagerare l'importanza delle informazioni che esse sono in grado di veicolare.
P	S	A	B

3 Comprensione e analisi delle emozioni: coinvolgimento della conoscenza emotiva			
3.a Capacità di dare un'etichetta verbale alle emozioni e riconoscere la relazione tra le parole e le emozioni stesse, come, ad esempio, la relazione tra le parole piacersi e amarsi (<i>liking and loving</i>).	3.b Capacità di interpretare i significati che le emozioni veicolano nelle situazioni relazionali, come, ad esempio, la tristezza che spesso accompagna le situazioni di perdita.	3.c Capacità di comprendere le emozioni complesse: sentimenti simultanei di amore e odio, o combinazioni di emozioni come, ad esempio, lo spavento che è una combinazione di paura e sorpresa.	3.d Capacità di riconoscere possibili transizioni tra diverse emozioni come, ad esempio, la transizione dalla rabbia alla soddisfazione, o dalla rabbia alla vergogna.
L	F	E	G

2 Facilitazione emozionale del pensiero			
<p>2.a Capacità di lasciare che le emozioni svolgano la propria naturale funzione: rendere prioritario un pensiero dirigendo l'attenzione su informazioni importanti.</p> <p>M</p>	<p>2.b Capacità di: accedere alle emozioni in modo sufficientemente vivido e disponibile da poterle generare volontariamente come aiuto ai processi di giudizio -e di memoria di quegli aspetti che hanno a che fare con i sentimenti.</p> <p>D</p>	<p>2.c Capacità di contrastare lo stato emotivo/umore, responsabile del normale slittamento della prospettiva individuale da ottimistica a pessimistica prendendo in considerazione una molteplicità di punti di vista.</p> <p>C</p>	<p>2.d Capacità di avere un approccio differenziato ai problemi specifici sulla base dei differenti stati emotivi come, ad esempio, quando la felicità favorisce il ricorso al ragionamento induttivo ed alla creatività.</p> <p>R</p>

2 Facilitazione emozionale del pensiero			
<p>2.a Capacità di lasciare che le emozioni svolgano la propria naturale funzione: rendere prioritario un pensiero dirigendo l'attenzione su informazioni importanti.</p> <p>M</p>	<p>2.b Capacità di: accedere alle emozioni in modo sufficientemente vivido e disponibile da poterle generare volontariamente come aiuto ai processi di giudizio -e di memoria di quegli aspetti che hanno a che fare con i sentimenti.</p> <p>D</p>	<p>2.c Capacità di contrastare lo stato emotivo/umore, responsabile del normale slittamento della prospettiva individuale da ottimistica a pessimistica prendendo in considerazione una molteplicità di punti di vista.</p> <p>C</p>	<p>2.d Capacità di avere un approccio differenziato ai problemi specifici sulla base dei differenti stati emotivi come, ad esempio, quando la felicità favorisce il ricorso al ragionamento induttivo ed alla creatività.</p> <p>R</p>

(fonte <http://www.sciform.unito.it/> – Barbara Sini – facoltà di Psicologia – laboratorio di psicologia delle emozioni – Università degli studi di Torino – A. A. 2005/2006).

Le abilità dell'EI secondo Mayer e Salovey

1. Perception, Appraisal and Expression of Emotion - Percezione, valutazione ed espressione delle emozioni.

Questo primo campo fa riferimento alla capacità di percepire le emozioni in se stessi e negli altri. Si tratta di un'abilità molto importante in quanto una corretta valutazione delle emozioni mette gli individui nelle condizioni di distinguere tra espressioni emotive reali o simulate, idonee o meno alla situazione. Si tratta dell'accuratezza con cui gli individui possono identificare le emozioni e il contesto emotivo (Mayer e Salovey, 1997). Una corretta valutazione delle emozioni permette, ad esempio, di comprendere sul volto degli altri espressioni come la paura o la tristezza, in modo tale da regolare il proprio comportamento¹⁷. Chi è più accurato e attento nei confronti delle informazioni che entrano nel proprio sistema percettivo, sembra in grado di rispondere più velocemente ai propri stati emozionali e di esprimerli meglio agli altri (Salovey e Mayer, 1990). I

¹⁷ Su questo presupposto si basa la prova di riconoscimento di espressioni facciali di emozione utilizzata nella presente ricerca (cfr. cap. 5).

bambini anche molto piccoli, già a 4-9 mesi, riescono a discriminare un gran numero di espressioni facciali, tra cui la felicità, la rabbia, paura, tristezza e sorpresa (Thomas, De Bellis, Graham, LaBar, 2007), sia in sé stessi che negli altri, e riescono a differenziare le risposte alle espressioni dei loro genitori a seconda dei diversi stati d'animo espressi (livello 1, box 1). Un individuo maturo riesce efficacemente a monitorare i diversi sentimenti interni, e questi possono essere riconosciuti non solo in se stessi ma anche in altre persone o oggetti (Herba e Phillips, 2004). Secondo tale modello, con la crescita i bambini iniziano spontaneamente ad attribuire emozioni e sentimenti ad oggetti animati e inanimati, e tale capacità può aiutarli a generalizzare da se stessi agli altri (Box 2). Con l'evolversi dello sviluppo una persona inizia a valutare il come e se esprimere determinate emozioni (Box 3) e, naturalmente, una persona emotivamente intelligente diventa anche capace di esprimere false emozioni o mascherare quelle provate (Box 4), abilità che Gosselin, Warren e Diotte (2002) attribuiscono a bambini a partire dai 10 anni di età, e che sembra essere di entità maggiore per le emozioni negative rispetto a quelle positive nei bambini fino ai 10 anni.

2. Assimilation and Emotional Facilitation of Thinking - Utilizzare le emozioni per facilitare il pensiero (o assimilazione delle esperienze emotive nella vita mentale).

Il secondo campo fa riferimento alla capacità di utilizzare le emozioni per potenziare e dirigere il pensiero e per favorire la creatività e la risoluzione di problemi. In altre parole, si tratta della capacità di coinvolgere le emozioni nei processi percettivi e cognitivi. Le emozioni influenzano i processi cognitivi agendo sul problem-solving e sui processi decisionali. Se talvolta esse possono esercitare un'influenza negativa (ad esempio, nel caso dell'ansia), altre volte esse possono facilitare il pensiero, aiutando l'individuo a riconoscere ciò che è rilevante in una situazione data e a scegliere le strategie risolutive più idonee e vantaggiose. Questa abilità riguarda l'influenza reciproca tra intelligenza e emozioni. Sin dalla nascita le emozioni hanno la funzione di sistema di allerta essenziale, vale a dire che operano per segnalare importanti cambiamenti nella persona e nel suo ambiente (il bambino piange quando vuole il latte o altre cure da parte del genitore). Con lo sviluppo, le emozioni iniziano a dare forma e a perfezionare il pensiero dirigendo l'attenzione verso le informazioni più importanti (es. un bambino si preoccupa dei suoi compiti mentre guarda la televisione) (Box 1). Un secondo contributo delle emozioni al pensiero riguarda, secondo Mayer e Salovey (1997), la capacità di generare, sentire, manipolare ed esaminare le emozioni in modo da comprenderle meglio, e ciò può aiutare una persona nell'effettuare le proprie scelte tra le diverse alternative nel corso della vita (Box 2). Altre abilità del secondo livello di definizione dell'EI sono esempi di un più ampio grado di contributo delle emozioni su un pensiero più sofisticato ed efficiente. Si tratta dunque dell'influenza che il tipo di umore può avere sulla qualità del pensiero

(es. ottimistico o pessimistico) (Box 3), e del fatto che diverse qualità di umore possono indurre diversi tipi di ragionamento (induttivo o deduttivo), (Box 4).

3. Understanding and Analyzing Emotions; Employing Emotional Knowledge - Comprendere e analizzare le emozioni. Utilizzare la conoscenza emotiva.

Il terzo campo fa riferimento alla capacità di comprendere le combinazioni di emozioni diverse e le transizioni emotive, ovvero il modo in cui un'emozione può trasformarsi in un'altra, e di analizzare le emozioni nelle loro parti. Si tratta della capacità di distinguere tra le varie emozioni, di comprendere le relazioni tra esse, di identificare le cause e le conseguenze delle emozioni, di comprendere le emozioni complesse, gli stati emozionali contraddittori e le concatenazioni emotive. Subito dopo che il bambino è in grado di riconoscere le emozioni diventa anche capace di etichettarle e di percepire le relazioni esistenti tra queste etichette (Mayer e Salovey, 1997). Per esempio molte emozioni formano un continuum di intensità diverse, per cui i bambini iniziano a comprendere le differenze tra piacere e amare, tra irritarsi e arrabbiarsi, e così via (Box 1). Allo stesso tempo, il bambino sta imparando che cosa significa ogni sentimento in termini di relazione (Mayer e Salovey, 1997). I genitori insegnano ai bambini il ragionamento emotivo attraverso il collegamento di specifiche emozioni a specifiche situazioni (per esempio, la rabbia viene spesso collegata alla percezione di un'ingiustizia). Con lo sviluppo queste abilità diventano sempre più accurate (Box 2). Tale modello implica che con la crescita la persona diventi consapevole dell'esistenza di emozioni complesse e contraddittorie, per cui il bambino realizza che in certe circostanze può, per esempio, provare contemporaneamente amore e odio verso la stessa persona, e, in questo stadio dello sviluppo, si acquista la consapevolezza delle diverse combinazioni di emozioni (Box 3). Infine le persone diventano capaci di ragionare sulla progressione dei sentimenti nelle relazioni interpersonali, abilità centrale dell'intelligenza emotiva (Box 4).

4. Emotional Management; Reflective Regulation of Emotion to Promote Emotional an Intellectual Growth - Regolazione riflessiva delle emozioni nel promuovere la crescita emotiva e intellettuale.

Il quarto campo fa riferimento alla capacità di gestire e regolare le emozioni proprie e degli altri. Si tratta di un'abilità molto importante in quanto influenza il benessere dell'individuo e la sua capacità di comportarsi efficacemente anche nelle situazioni di stress, moderando le emozioni negative e valorizzando quelle positive, ai fini di un migliore adattamento. A questo livello corrisponde innanzi tutto la capacità di tollerare e accogliere le emozioni quando queste vengono provate, indipendentemente dalla loro natura piacevole o spiacevole. Infatti, solo se una persona è aperta ai sentimenti può imparare a gestirli in maniera efficace (Box 1). Inoltre, regolare le proprie e/o altrui

emozioni può significare agire sia per apportare cambiamenti al proprio tono dell'umore, sia per modificare le reazioni affettive degli altri (in senso costruttivo, ma anche manipolatorio). Mayer e Salovey (1999) specificano che con la crescita i genitori insegnano al bambino le regole di base dell'espressione sociale delle emozioni (come sorridere in pubblico anche se si è tristi, o contare fino a dieci quando si prova rabbia), e gradualmente il bambino internalizza la divisione tra sentimenti e azioni, imparando a coinvolgersi o meno in certe emozioni nel momento appropriato (Box 2). Con lo sviluppo emerge anche una riflessiva meta-esperienza dell'umore e delle emozioni provate (Mayer e Salovey, 1997). Si tratta di pensieri coscienti o riflessioni sulle proprie risposte emotive, e non soltanto delle semplici percezioni delle emozioni. Questa meta-esperienza dell'umore può essere divisa in due parti: una meta-valutazione e una meta-regolazione. La meta-valutazione include quanta attenzione viene data ad uno stato d'animo, e quanto questo stato sia chiaro, accettabile e influenzabile (Box 3). La meta-regolazione riguarda invece la misura in cui l'individuo cerca di migliorare un cattivo umore oppure di moderare un eccessivo entusiasmo (Box 4) (Mayer e Salovey, 1999).

Questi quattro campi vengono suddivisi dagli autori in due aree: esperienziale (*Experiential Emotional Intelligence*) e strategica (*Strategic Emotional Intelligence*). L'area esperienziale (che comprende i primi due campi) riguarda l'abilità di una persona di percepire, rispondere e manipolare l'informazione emotiva senza necessariamente comprenderla. Essa indica quanto accuratamente un individuo può leggere ed esprimere le emozioni e confrontarle con altri tipi di esperienze sensoriali. L'area strategica (che comprende gli ultimi due campi) riguarda l'abilità di un individuo di comprendere e gestire le emozioni senza necessariamente percepirle bene o sperimentarle pienamente. Lo strumento attualmente utilizzato per misurare l'intelligenza emotiva come concettualizzata da Mayer e Salovey è il *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer et al., 2002, cfr. cap. 3) che determina la performance emotiva dell'individuo (preadolescente, adolescente o adulto) attraverso una serie di compiti. Di questo test esiste anche un adattamento italiano a cura di Curci e D'Amico (in corso di stampa).

Riassumendo, questo modello di abilità considera l'EI una forma di intelligenza che include le emozioni. L'EI è definita come un'abilità che comprende una serie di capacità relative alla percezione e all'espressione emozionale, alla facilitazione dei processi di pensiero da parte delle emozioni, alla comprensione emotiva e alla regolazione emozionale. Inoltre, poiché l'EI è considerata simile ad altri tipi di intelligenza, dovrebbe riflettere un tipo di capacità o attitudine, essere legata ad altre abilità e svilupparsi con l'età e l'esperienza.

Critiche al Modello di Ability EI

Il problema principale connesso alla intelligenza emotiva concepita come abilità concerne la difficoltà di creare item o compiti che possano essere conteggiati in base a criteri veramente oggettivi e che possano coprire in maniera globale il dominio di significato dell'*Ability EI*. Per esempio, la componente intrapersonale dell'*EI* sembra essere difficilmente accessibile alle misure di massima *performance* perché le informazioni che devono essere valutate come corrette o incorrette sono rappresentate da item quali, ad esempio, “Sono consapevole delle mie emozioni nel modo in cui le sperimento”, e sono evidentemente disponibili solo al soggetto che risponde al test. L’uso di procedure alternative di valutazione costruite per creare risposte corrette all’interno di un numero di alternative conduce a un insieme di problemi logici, psicometrici ed empirici che sono stati frequentemente discussi in letteratura (Day e Carrol, 2004; Roberts, Zeidner e Matthews, 2001). Un’analisi condotta da una prospettiva scientifica dei limiti della *EI*, intesa come una nuova abilità cognitiva tout court, si può ritrovare in Brody (2004).

Limiti dell’applicazione del modello di EI di Abilità allo sviluppo.

Oltre ai problemi appena discussi, ne esistono altri relativi all’applicazione del modello di *Ability EI* in età evolutiva. Nonostante per alcuni (ad es. Bradberry e Su, 2003; Salovey e Grewal, 2005) lo sviluppo delle competenze legato all’intelligenza emotiva sembri seguire, a grandi linee, la progressione indicata da Mayer e Salovey nel loro modello, esistono alcune limitazioni derivanti dall’uso di questa teoria come struttura da cui differenziare le molteplici abilità emotive che emergono durante i primi anni dell’infanzia.

In primo luogo, il modello di Abilità trascura alcuni aspetti dell’intelligenza emotiva come l’espressione delle emozioni e l’empatia in età prescolare (Denham, 2001). In secondo luogo, non è ben chiaro in che modo ogni ramo corrisponda a un set di abilità psicologicamente coerente: per esempio, verrebbe da chiedersi quali siano le abilità specifiche che fanno capo alla regolazione emotiva. Terzo punto: Mayer, Caruso e Salovey (2000) suggeriscono che i quattro campi dell’*EI* sono disposti in sequenza logica, nel senso che la percezione dell’emozione è un precursore necessario per la facilitazione emotiva del pensiero, che è richiesta per la comprensione dell’emozione che, a sua volta, è necessaria per saper poi gestire l’emozione esperita. Tuttavia, le evidenze sullo sviluppo (Zeidner et al., 2003) mostrano una relazione parallela, piuttosto che seriale, tra i quattro campi, per cui alcune forme primitive di regolazione emotiva non dipenderebbero dalla sua comprensione esplicita. In sintesi, si può affermare che il costrutto di intelligenza emotiva, così come definito da Meyer e Salovey, mostri alcuni limiti se applicato allo sviluppo dell’individuo, in quanto sembra non tenere conto di tutti quegli aspetti relativi al contesto di vita che sono invece imprescindibili nel definire le traiettorie evolutive. Gli autori

concettualizzano l'EI come una serie di abilità che sono presenti all'interno dell'individuo, senza considerare i fattori di mediazione ambientali che implicano il loro sviluppo. Inoltre, sarebbero da evidenziare altre possibili basi del costrutto di Intelligenza Emotiva, che sono rimaste in ombra nel corso della formazione di questo concetto (Schaie, 2001): ad esempio, bisognerebbe chiedersi come mai sia assente dalla corrente storica dell'EI l'esplorazione dei meccanismi consci ed inconsci coinvolti nella regolazione delle emozioni, presi invece in considerazione dagli studi sulla Competenza Emotiva dalla Saarny (1999). Dunque, sembra necessario ampliare il campo d'indagine per meglio comprendere il rapporto tra le dinamiche dello sviluppo emotivo e affettivo del bambino e le caratteristiche dell'EI, ponendo particolare attenzione anche alla funzione del contesto nello sviluppo. Consideriamo ora i modelli misti relativi all'EI.

IL MODELLO MISTO (*MIXED MODEL*) DI BAR-ON

I modelli misti dell'EI fanno ugualmente riferimento ad abilità nell'elaborazione e nell'utilizzo di informazioni emozionali, ma combinano tali abilità con altri tratti e caratteristiche appartenenti al campo della personalità, quali ottimismo, motivazione e capacità relazionali. Tra gli autori classici di riferimento dei modelli misti troviamo Reuven Bar-On (1997) che ha reso evidente l'utilità dell'EI per il benessere psico-fisico, l'autorealizzazione e l'adattamento dell'individuo all'ambiente (Franco e Tappatà, 2007). Reuven Bar-on (1997) è l'autore che ha coniato il termine di '*Quoziente Emotivo*' (EQ- *Emotional Quotient*) riferito all'EI e che ritiene che la sfera emotiva e quella cognitiva contribuiscano in egual misura alle potenzialità di un individuo (Bar-On, 2002). Egli definisce l'EI come un costrutto multifattoriale, un insieme di facoltà e competenze non cognitive, ma emotive e sociali, che influenzano la capacità di riuscire a far fronte alle richieste e alle pressioni dell'ambiente. Nel modello dell'autore (Bar-On, 2002) l'EI si sviluppa nel tempo, muta nel corso dell'esistenza e può essere incrementata mediante programmi di formazione. Gli individui che possiedono livelli più elevati di EI riuscirebbero a meglio fronteggiare le pressioni ambientali, mentre bassi livelli di EI sarebbero indice di problematiche socio-emotive (Bar-On, 2002). Il modello di Bar-On è un modello gerarchico che comprende un'EI globale, cinque componenti maggiori e 15 componenti specifiche che si situano al livello più basso della gerarchia, e sono descritte come "variabili non cognitive che assomigliano a fattori di personalità" (Bar-On, 1997, p. 6). Le cinque dimensioni di EI sono: capacità intrapersonali (consapevolezza, autoaffermazione); capacità interpersonali (stabilire relazioni emotivamente intime); adattabilità (flessibilità, comprensione della situazione emotiva); strategie per la gestione dello stress; fattori motivazionali e relativi al tono dell'umore.

Le cinque dimensioni dell'Intelligenza Emotiva secondo Bar-On

1. *La dimensione intrapersonale (Intrapersonal EI)* riguarda la consapevolezza e la comprensione delle proprie emozioni e la capacità di esprimerle. Essa è a sua volta costituita da cinque sottoscale: *considerazione di sé* (rispetto di sé e accettazione degli aspetti positivi e negativi della propria personalità), *autoconsapevolezza emotiva* (consapevolezza delle proprie emozioni e di ciò da cui esse scaturiscono), *assertività* (capacità di esprimere le proprie emozioni e i propri pensieri difendendo le proprie posizioni), *indipendenza* (capacità di essere autonomi e di non dipendere dagli altri per soddisfare i propri bisogni emotivi), *realizzazione di sé* (energia che il soggetto impiega per raggiungere i propri obiettivi).

2. *La dimensione interpersonale (Interpersonal EI)* riguarda la capacità di comprendere le emozioni altrui e di stabilire relazioni responsabili e soddisfacenti. Essa è costituita da tre sottoscale: *empatia* (capacità di comprendere e rispettare le emozioni altrui), *responsabilità sociale* (capacità di essere collaborativi e di sentirsi parte di un gruppo sociale), *relazioni interpersonali* (capacità di stabilire e mantenere nel tempo relazioni soddisfacenti e significative).

3. *La dimensione di adattabilità (Adaptability EI)* fa riferimento alla capacità di adattare le emozioni proprie e degli altri alle richieste dell'ambiente esterno. Essa comprende tre sottoscale: *esame di realtà* (capacità di distinguere tra ciò che si prova e ciò che realmente accade e di vedere le cose nella giusta prospettiva), *flessibilità* (capacità di essere flessibile e adattarsi ai cambiamenti e agli imprevisti), *problem-solving* (capacità di trovare soluzioni efficaci ai problemi).

4. *La dimensione di gestione dello stress (Stress Management EI)* fa riferimento alla capacità di gestire le situazioni stressanti tenendo sotto controllo le emozioni intense. Essa è costituita da due sottoscale: *tolleranza dello stress* (capacità di affrontare le situazioni stressanti evitando sentimenti di inadeguatezza e gestendo adeguatamente le proprie emozioni) e *controllo degli impulsi* (capacità di controllare i propri impulsi, differendoli nel tempo ed evitando di tradurli in azioni immediate).

5. *La dimensione di umore generale (General Mood EI)* si riferisce alla capacità di essere ottimisti e di saper godere della presenza degli altri. Essa è costituita da due sottoscale: *felicità* (capacità di essere appagato di se stesso e della propria vita) e *ottimismo* (capacità di conservare un atteggiamento positivo anche di fronte ad eventi avversi; essa è considerata un facilitatore dell'intelligenza emotiva).

Considerazioni sul modello di Bar-On

Bar-On ha inteso l'intelligenza emotiva in termini prevalentemente adattivi, in quanto essa è considerata cruciale nel determinare l'adattamento dell'individuo al contesto sociale, mettendolo in condizioni di rispondere meglio alle richieste dell'ambiente circostante. Inoltre, considera l'EI

fondamentale per accompagnare l'individuo verso un livello più elevato di benessere psico-fisico e di autorealizzazione. A sostegno delle sue affermazioni, Bar-On ha esaminato in una serie di studi (Bar-On, 1997, 2000, 2002) la relazione tra l'intelligenza emotiva e la salute fisica, quella psicologica, l'interazione sociale, la performance scolastica, la performance lavorativa, il benessere soggettivo (Keyes, 1998) e la realizzazione di sé (Maslow, 1954). Il suo modello teorico, inoltre, ha trovato applicazione pratica in diversi contesti, da quello lavorativo a quello educativo, medico, clinico e di ricerca e all'interno dei programmi di prevenzione (Buford, 2002; Flowers, 2000; Lamanna, 2001; O'Connor e Little, 2003; Smith, 2001). Nel 1997 l'autore ha messo a punto uno strumento per la misurazione dell'EI, l'*Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*, un questionario self-report composto da 133 item, cinque scale e un punteggio di QE Totale, adatto dai 16 anni in poi, che si basa sulle cinque dimensioni teoriche menzionate in precedenza. Di questo test è stata recentemente costruita anche una versione per l'età evolutiva, l'*EQ-i: Youth Version* (Bar-On e Parker, 2000) per bambini e adolescenti dai 7 ai 15 anni di età.

L'INTELLIGENZA EMOTIVA SECONDO GOLEMAN

Con il suo best-seller *Emotional Intelligence* (1995) Daniel Goleman è diventato un esponente di riferimento in questo campo di studio, soprattutto in termini divulgativi. Egli afferma che l'EI è un fattore più potente del QI, poiché l'attitudine emozionale è una meta-abilità che determina quanto bene riusciamo a servirci delle nostre capacità, incluse quelle intellettuali. Inoltre, l'EI è fondamentale poiché facilita l'espressione di tutti gli altri tipi di intelligenza, mentre una disregolazione affettiva influisce negativamente sulle capacità cognitive. Goleman (2000) definisce la struttura dell'EI distinguendola in cinque campi: competenza personale; consapevolezza di sé (conoscenza dei propri stati interiori); padronanza di sé (autocontrollo, tolleranza delle frustrazioni); motivazione; competenza sociale; empatia (comprensione emotiva degli altri, valorizzazione delle diversità); abilità sociali (costruzione di legami, gestione del conflitto, negoziazione, collaborazione e cooperazione). All'interno di ciascun campo, sono incluse delle competenze emotive che non sono dei talenti innati, ma piuttosto capacità apprese su cui si deve lavorare e che possono essere sviluppate (Goleman, 1996).

I cinque campi dell'EI nella prospettiva di Goleman

1. *La consapevolezza di sé (Self Awareness)* si riferisce alla capacità di riconoscere le proprie emozioni e il loro utilizzo per guidare le decisioni. Essa si suddivide a sua volta in: consapevolezza emotiva (capacità di riconoscere le proprie emozioni e i loro effetti), autovalutazione accurata

(capacità di riconoscere i propri limiti e i propri punti di forza) e fiducia in se stessi (sicurezza delle proprie capacità e dei propri valori e capacità di mantenersi sulle proprie decisioni nonostante eventuali pressioni esterne ed incertezze).

2. *La padronanza di sé (Managing One's Emotions)* fa riferimento alla capacità di gestire le proprie emozioni. Essa si suddivide in: autocontrollo (capacità di controllare le emozioni negative mostrandosi positivi anche nelle difficoltà), affidabilità (capacità di essere affidabili, di mantenere la propria posizione, di essere onesti), coscienziosità (capacità di essere responsabili e di adempiere ai propri obblighi), adattabilità (capacità di adattarsi alle circostanze) e innovazione (capacità di essere aperto ad idee e informazioni nuove).

3. *La motivazione (Motivating Oneself)* fa riferimento alla capacità di gestire le proprie emozioni e di rivolgersi al raggiungimento dei propri obiettivi. Essa è costituita da: spinta alla realizzazione (tendenza a potenziare le proprie capacità per migliorare le proprie prestazioni), impegno (capacità di incorporare gli ideali e gli scopi del gruppo), iniziativa (capacità di sfruttare le opportunità e sorvolare gli impedimenti) e ottimismo (capacità di non abbattersi a causa degli ostacoli e di superare le difficoltà).

4. *L'empatia (Awareness of the Others)* riguarda la capacità di comprendere le emozioni degli altri e di stabilire con loro una buona sintonia emotiva. Essa è costituita da: comprensione degli altri (capacità di comprendere le emozioni altrui), assistenza (capacità di soddisfare le necessità degli altri), promozione dello sviluppo altrui (capacità di individuare le esigenze di sviluppo degli altri e di valorizzare le loro abilità), valorizzazione delle diversità (capacità di considerare le diversità non come un ostacolo, ma come un'opportunità), consapevolezza politica (capacità di comprendere i rapporti di potere, le reti sociali e le correnti emotive interne ed esterne al gruppo di appartenenza).

5. *Le abilità sociali (Skill Negotiating/Resolving Conflict)* fanno riferimento alla capacità di gestire in modo proficuo le proprie emozioni nelle varie situazioni sociali e di stabilire relazioni interpersonali positive. Esse comprendono: influenza sociale (capacità di utilizzare valide strategie di persuasione), comunicazione (capacità di comunicare in modo semplice e chiaro), leadership (capacità di guidare il gruppo coinvolgendo gli altri verso obiettivi e ideali comuni), catalizzazione del cambiamento (capacità di essere aperti al cambiamento, promuovendolo e guidandolo), gestione del conflitto (capacità di negoziare e risolvere i conflitti attraverso la libera discussione), costruzione di legami (capacità di stabilire e mantenere relazioni interpersonali soddisfacenti), collaborazione e cooperazione (capacità di collaborare per un obiettivo comune stabilendo un equilibrio tra la concentrazione richiesta dal compito e l'attenzione alle relazioni), lavoro in team (capacità di partecipare con entusiasmo e spirito di gruppo al lavoro verso un obiettivo comune).

Pur riconoscendo il ruolo dell'EI nell'influenzare potenzialmente qualsiasi attività l'individuo compia nella sua vita di tutti i giorni, Goleman focalizza la sua attenzione in modo prevalente sulle possibilità del suo utilizzo nell'ambito occupazionale, per ottimizzare i profitti dell'azienda e le possibilità di crescita professionale dell'individuo stesso. L'intelligenza emotiva viene considerata la chiave del successo nella vita privata, sociale, scolastica e, soprattutto, lavorativa. Per valutare l'intelligenza emotiva seguendo il modello di Goleman sono stati sviluppati numerosi strumenti di misurazione dell'EI e delle sue competenze: ad esempio l'*Emotional Competency Inventory*; (ECI; Boyatzis, 1994); e l'*Emotional Intelligence Appraisal*; (EIA; Bradberry, Greaves, Emmerling et al., 2003).

Critiche alla teoria di Goleman

Il lavoro di Goleman è stato a più riprese criticato dalla comunità scientifica di area psicologica, in quanto carente di solide basi oggettive. Eysenck (2000), ad esempio, commenta che le affermazioni di Goleman, più di altre, esemplificano chiaramente l'assurda tendenza a classificare quasi ogni tipo di comportamento come una intelligenza. Inoltre, se le abilità da lui elencate definissero realmente l'EI, ci si aspetterebbe una prova di una loro stretta correlazione; non solo tale prova non viene fornita, ma lo stesso Goleman ipotizza che tali abilità potrebbero anche non essere correlate affatto. Molti studi accademici hanno sollevato dubbi sul lavoro di Goleman, che avrebbe avanzato ipotesi non supportate da sufficienti evidenze scientifiche sull'influenza dell'EI nel predire effettivamente le capacità legate alla leadership e alla vita lavorativa in generale (Antonakis, 2003 e 2004).

IL MODELLO DI PETRIDES E FURNHAM: LA TRAIT EI

Un tentativo di sistematizzazione

In questo complesso e variegato panorama di ricerche nell'ambito della EI, per far fronte a due differenti problemi strettamente connessi tra di loro (il proliferare di modelli teorici sulla EI e di componenti ad essa riferita; e il proliferare di metodi di misurazione differenti che non si situano all'interno di una cornice teorica univoca), Petrides e Furnham (2000a, 2000b, 2001) hanno introdotto una concezione nuova, considerando i tratti come disposizioni e distinguendoli dalle abilità. Nella gran parte dei modelli fin qui considerati, infatti, l'inclusione o l'esclusione di alcune caratteristiche o componenti in un modello appare il risultato di un processo arbitrario; inoltre, molto spesso, caratteristiche che vengono nominate diversamente sono invece operazionalizzate nello stesso modo (Block, 1995). Petrides e Furnham si sono posti quindi il problema di unificare le

diverse definizioni teoriche di intelligenza emotiva all'interno di un costrutto unitario. Per raggiungere questo scopo, gli autori hanno identificato, attraverso un'analisi di contenuto, 15 componenti distinte e comuni a tutti i principali modelli di EI (Petrides, 2006): Adattabilità, Assertività, Espressione delle emozioni, Gestione delle emozioni (altrui), Percezione delle emozioni (proprie e altrui), Regolazione delle emozioni, Impulsività (bassa), Abilità relazionali, Autostima, Automotivazione, Competenza sociale, Gestione dello stress, Empatia disposizionale, Felicità disposizionale, Ottimismo disposizionale. Le componenti sopra descritte (cfr. cap. 2 e 3) hanno costituito le basi per lo sviluppo della definizione operativa di Intelligenza Emotiva di Tratto (o *Trait EI*, o *Trait Emotional Self Efficacy*, che verrà discussa in seguito) anche se va sottolineato che gli aspetti descritti sono legati da forti correlazioni e che, quindi, non possono essere definiti come dei fattori costitutivi dell'EI in senso statistico (Petrides, Furnham e Mavroveli, 2007). La distinzione fondamentale tra Intelligenza Emotiva di Tratto (*Trait EI*) e Intelligenza Emotiva di Abilità (*Ability EI*) introdotta nel 2001 da Petrides e Furnham, asserisce che *Trait EI* e *Ability EI* sono due costrutti che differiscono concettualmente, metodologicamente ed empiricamente, tanto che risultano correlazioni generalmente basse tra le due misure (Petrides, Furnham e Norah 2004; O'Connor e Little 2003). La *Trait EI*, dunque, rimanda a disposizioni comportamentali e ad abilità auto percepite mediante misure *self-report*, al contrario dell'*Ability EI* (o *Cognitive Emotional Ability*) che riguarda piuttosto abilità emotive reali, misurate oggettivamente attraverso prove di *performance*. Questo non significa che i due costrutti si escludano a vicenda: anzi, è stato evidenziato che è perfettamente possibile che essi coesistano (Tett, Fox e Wang, 2005).

EI di Tratto e Personalità

In particolare, l'Intelligenza Emotiva di Tratto è definita come una costellazione di auto-percezioni correlate alle emozioni e collocate ai livelli inferiori delle tassonomie gerarchiche di personalità (Petrides, et al. 2004 ; Petrides, Furnham e Frederikson, 2006; Petrides, Pita e Kokkinaki 2007; Manovreli et al. 2009). Petrides e Furnham (2001) ipotizzano che la *Trait EI* comprenda disposizioni come l'empatia e l'assertività, così come elementi di intelligenza sociale, di intelligenza personale e di intelligenza emotiva di abilità e, conseguentemente che essa non sia distinta dal costrutto di personalità, ma che anzi sia una parte del costrutto stesso. De Raad (2005) ha individuato correlazioni significative con quattro delle cinque dimensioni della personalità, mentre diversi studi (Extremera e Fernandez-Berrocal, 2005; Furnham e Petrides, 2003; Petrides, Fredrickson e Furnham, 2004) hanno evidenziato come la *Trait EI* abbia una validità incrementale

rispetto a numerosi criteri appartenenti sia al *Big Five*¹⁸ (estroversione, nevroticismo, gradevolezza, coscienziosità, apertura all'esperienza), sia al *Big Three*¹⁹ (psicoticismo, estroversione e nevroticismo). Le ricerche sull'intelligenza emotiva di tratto sono state oggetto di numerose critiche e diversi autori hanno affermato che tale costrutto è indistinguibile dalle maggiori dimensioni della personalità. Recenti ricerche hanno tuttavia dimostrato la validità incrementale e discriminante dell'Intelligenza Emotiva di Tratto rispetto alle dimensioni di psicoticismo, estroversione e nevroticismo, e rispetto alle dimensioni del *Big Five* (estroversione, nevroticismo, gradevolezza, coscienziosità, apertura all'esperienza) (Petrides et al. 2004; Saklofske et al., 2003). Inoltre, poiché diversi autori (Eysenck, 1994; McCrae, 1994; Zeidner, 1995) hanno attestato la relativa indipendenza degli ambiti della personalità e dell'intelligenza, è naturale aspettarsi che la *Trait EI* sia correlata alla personalità ma non ai fattori di abilità; viceversa, l'EI di Abilità dovrebbe correlare da un lato con l'abilità cognitiva (ad es. con il fattore 'g') ma dall'altro, trattandosi di abilità di EI, dovrebbe presentare legami anche con alcune dimensioni di personalità come il nevroticismo o l'estroversione che hanno un evidente nucleo affettivo. Queste tematiche saranno riprese e approfondite nel prossimo capitolo.

EI di Tratto e abilità cognitive

L'Intelligenza Emotiva di Tratto non risulta correlata con le abilità cognitive, così come ipotizzato nella teoria di Petrides (Manovreli, Petrides, Shove e Whitehead, 2008; Manovreli, Petrides, Sangareau e Furnham, 2009). Secondo la tradizionale teoria della personalità, l'EI di Tratto non mostra correlazioni con le abilità cognitive perché, come sottolineato da Eysenck e Eysenck (2005), capacità e tratti occupano uno spazio fattoriale concettualmente distinto. Mavrovreli e Petrides (2008) hanno dimostrato che le abilità cognitive (incluse l'intelligenza verbale e i risultati accademici) non sono correlate con l'EI di Tratto. Più in particolare, Mavrovreli, Petrides, Sangareau e Furnham (2009), hanno dimostrato che l'EI di Tratto non è correlata con il QI verbale, e non correla con i risultati accademici nelle materie di matematica e inglese. Le conclusioni generali di questo studio riportano che l'EI di Tratto correla fortemente con variabili affettive e meno con variabili cognitive, esattamente come afferma la teoria di Petrides. L'assenza di forti correlazioni tra personalità e capacità cognitive non esclude tuttavia, come vedremo in seguito, effetti su criteri come il rendimento scolastico (Chamorro-Premuzic e Furnham, Chamorro-

¹⁸ McCrae e Costa (1985, 1991) identificano 5 tratti di personalità sulla base della tradizione fattoriale nello studio della personalità e dell'ipotesi della sedimentazione linguistica di Cattell. La teoria dei Big Five, tra la moltitudine di modelli incentrati su un approccio nomotetico allo studio della, risulta uno dei più condivisi e testati, sia a livello teorico che empirico. (Goldberg, 1993).

¹⁹ Sono state proposte anche riduzioni fattoriali sperimentali, in un modello ancora più ridotto, detto dei "[Biggest Three](#)" (Eysenck e Eysenck, 1969) che risulta la maggiore alternativa al modello dei 5 fattori.

Premužic, Furnham, e Petrides, 2006). Il rapporto tra EI di Tratto e *performance* scolastica rimane dunque ancora controverso e necessita di essere meglio chiarito attraverso ulteriori indagini. Diversi studi hanno confermato che non sussistono correlazioni tra le misure dell'Intelligenza Emotiva di Tratto e i test del QI (Chan, 2003; Bashan, Burns e Nettelbeck, 2005; Chapman e Hayslip, 2005; Amelang e Steinmayr, 2006; Mikolajczak, Luminet, Leroy e Roy, 2007). Se, infatti, alcuni (Newsome, Day, e Catano, 2000; Van der Zee, Schakel, e Thijs, 2002) sostengono che la Trait EI (misurata attraverso questionari *self-report*) sembri non correlare con le abilità cognitive e con i risultati nelle principali materie scolastiche, in generale ci si potrebbero invece aspettare delle differenze qualora si prendessero in considerazione gruppi di individui più vulnerabili, ad esempio con difficoltà di apprendimento (Petrides, 2004). Questo potrebbe derivare dal fatto che gli alunni o gli studenti svantaggiati sono più facilmente sensibili allo stress, o mostrano maggiori difficoltà emotive, di fronte ai compiti scolastici. Questa ipotesi è stata verificata su un campione di 901 ragazzi (età media 16,5 anni) in uno studio condotto da Petrides e collaboratori (2004). In linea con precedenti ricerche (Reiff et al., 2001) bassi livelli di Trait EI erano significativamente correlati con il rendimento degli adolescenti più svantaggiati. Anche se l'influenza della Trait EI era trascurabile nelle materie scientifiche, mostrava un ruolo chiave nel moderare gli effetti della prestazione cognitiva (QI) con il rendimento in lingua inglese.

Considerazioni conclusive sulla Trait EI

In conclusione, la teoria dell'EI di Tratto, concettualizzando l'EI come un tratto di personalità, implica che la costellazione di auto percezioni e disposizioni correlate alle emozioni che essa comprende siano generalmente stabili nel tempo e in situazioni diverse (Petrides et al., 2007). I dati sulla stabilità, raccolti con il metodo del test-retest, dopo un periodo di un anno, appaiono in linea con i presupposti della teoria, mostrando correlazioni della *Trait EI* da .70 a .80 (Petrides, 2001; Tett et al., 2005). Analogamente, Parker, Saklofske, Wood, Eastbrook e Taylor (2005) hanno riportato una stabilità temporale per i punteggi globali di *Trait EI* pari a $r = .56$. Questo valore, più basso rispetto ai precedenti, è probabilmente dovuto al fatto che le analisi sono state condotte su due diverse rilevazioni avvenute a distanza di tre anni, e su un campione costituito esclusivamente da giovani adulti. Le 15 aree individuate da Petrides e Furnham (2001) per costruire le basi della *Trait EI* sono state impiegate anche per l'elaborazione del *Trait Emotional Intelligence Questionnaire*²⁰ (TEIQue; Petrides e Furnham, 2004) uno strumento (utilizzato anche nella presente ricerca nella forma per l'età evolutiva) che si propone di cogliere in maniera globale gli aspetti affettivi della personalità. Il TEIQue è parte integrante di un programma di ricerca sull'EI di Tratto

²⁰ Per una descrizione accurata dello strumento si rimanda al capitolo 3.

portato avanti in modo sinergico dall'Università di Londra (Istituto per l'Educazione, Dipartimento di psicologia e Società Internazionale per lo studio delle differenze individuali) che ha come obiettivo quello di studiare ed integrare le varie misure non tradizionali per la valutazione dell'intelligenza. Poiché la teoria della *Trait EI* ha preso forma solamente in tempi recenti, essa necessita di ulteriori approfondimenti e sviluppi: in particolare, a livello di ricerca, sarà necessario esplorare i temi relativi all'identificazione delle possibili basi sociobiologiche del costrutto (ad es. attraverso studi genetici) alla sua misurazione in età evolutiva, alle sue traiettorie di sviluppo (attraverso studi longitudinali) e alla sua universalità (mediante studi cross-culturali) (Petrides et al., 2007).

GLI SPECIFIC-ABILITY APPROACH

La Consapevolezza Emotiva secondo la teoria di Lane e Schwartz

Al di là delle particolari teorizzazioni dei diversi autori che si sono occupati dell'argomento e delle varie definizioni che essi hanno dato alle componenti costitutive dell'Intelligenza Emotiva, è possibile individuare alcune dimensioni principali che ricorrono con maggiore frequenza in associazione al costrutto (Le Roux e De Klerk, 2003). Tra queste, risulta particolarmente rilevante la *consapevolezza emotiva*,²¹ che consiste nell'abilità di identificare e descrivere le proprie emozioni e quelle altrui, e il cui sviluppo dipende dal progressivo processo di differenziazione e integrazione dell'informazione emozionale (Conway, 2000; Lane e Schwartz, 1987). Lane e Schwartz (1987) hanno proposto un modello cognitivo-evolutivo di sviluppo della consapevolezza emotiva che si connette sia al concetto di Intelligenza Emotiva, sia alla teoria della Competenza Emotiva della Saarni (1990), che sarà presa in considerazione nel prossimo paragrafo. Descriverò ora il modello LEA (*Levels of Emotional Awareness*) di Lane e Schwartz (1987) in quanto su di esso si basa uno degli strumenti, la *Levels of Emotional Awareness Scale for Children*, (LEAS-C; Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane, 2005) utilizzati nella ricerca empirica presentata in questo elaborato.

²¹ Per 'consapevolezza emotiva' si intende una forma di attenzione non reattiva e non critica ai propri stati interiori. Essa rappresenta la capacità di riconoscere e dare il giusto nome alle proprie emozioni nel momento in cui esse hanno inizio e nelle varie situazioni, di identificare le modificazioni fisiologiche che si accompagnano alle emozioni e di comprendere le cause che hanno scatenato un certo stato emotivo. Si tratta di una dimensione molto importante in quanto comporta un ascolto costruttivo dei propri sentimenti che, grazie al linguaggio, permette di attribuire un significato alla nostra esperienza emozionale, così da orientare le scelte e i comportamenti, in particolare per far fronte a situazioni emotivamente intense. Un deficit estremo in questa dimensione è presente in quella condizione che prende il nome di alessitimia (vedi cap. 4).

Una misura cognitivo-evolutiva dell'emozione

La teoria cognitivo-evolutiva di Lane e Schwartz (1987) offre una nuova prospettiva sull'organizzazione dell'esperienza emozionale, in quanto si focalizza sulla struttura e sulla complessità delle rappresentazioni emozionali. Secondo il punto di vista degli autori, la Consapevolezza Emotiva si struttura a partire da schemi cognitivi, la cui complessità differisce tra gli individui, e riflette l'esperienza passata attraverso il linguaggio delle emozioni, sulla base di due aspetti:

- a) la capacità di differenziare le emozioni fra loro;
- b) e il livello di complessità nella descrizione dell'esperienza emozionale.

In questo modello, si ipotizza che l'esperienza emozionale sia sottoposta ad una trasformazione strutturale secondo una sequenza gerarchica di sviluppo di progressiva differenziazione e integrazione.

Sono stati descritti cinque livelli di Consapevolezza Emotiva (Lane et al., 1990, p. 125):

1. sensazioni corporee (*bodily sensationns*)
2. tendenze all'azione (*action tendencies*)
3. singole emozioni (*single emotions*)
4. miscele di emozioni (*blends of emotions*)
5. combinazione di miscele emotive (*combinations of blends*).

Questo modello è stato creato per fornire una cornice organizzativa per la comprensione delle differenze individuali nell'esperienza ed espressione delle emozioni, e uno dei vantaggi risiede nel fatto che il focus sulla struttura nell'esperienza emotiva si presta particolarmente bene a misurazioni operative tramite *self-report*. Secondo gli autori con il procedere dello sviluppo l'esperienza emotiva assume caratteristiche maggiormente differenziate e integrate. Inoltre, le sue rappresentazioni da implicite passano ad assumere delle forme sempre più esplicite (Ciarrochi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008). Abbracciando la tesi secondo cui le cognizioni hanno un ruolo nella strutturazione della realtà interna, Lane e Schwartz (1987) hanno definito la Consapevolezza Emotiva come "l'abilità di identificare e descrivere le emozioni provate da se stessi e dalle altre persone" (Bajgar et al., 2005). Se si pensa all'empatia²² come alla capacità di mettersi nei panni di

²² La parola 'empatia' deriva dal greco *empathia*, a sua volta derivato dall'unione della preposizione *en* ed il sostantivo *pathos*, ed esprime il concetto di compartecipazione, di sintonia tra due o più individui, tramite l'instaurarsi di un sentimento di affetto. L'empatia è una dimensione che ricorre in molte concettualizzazioni dell'EI e, in maniera più evidente, nei modelli misti di Bar-On e Goleman, dove viene intesa come capacità di percepire e riconoscere le emozioni delle altre persone, ma anche di immedesimarsi nei loro stati emotivi e rispettarli, sulla base della comprensione dei loro segnali emozionali, dell'assunzione della loro prospettiva soggettiva e della condivisione dei loro sentimenti. Appare chiara l'importanza di questa dimensione nel contesto delle relazioni sociali in quanto rende capace l'individuo di stabilire una sintonia emotiva con le persone che lo circondano e ciò lo mette nelle condizioni di stabilire relazioni interpersonali autentiche e appaganti basate su una reale esperienza di condivisione e di mettere in atto comportamenti pro sociali tesi ad una cooperazione fondamentale per l'inserimento sociale. Una carenza in questa dimensione può

un'altra persona e immaginare come ci si potrebbe sentire se fossimo al suo posto, allora la consapevolezza emotiva ne diviene un prerequisito: la capacità di empatizzare con gli stati emotivi altrui non può prescindere dall'abilità del singolo di riconoscerli. Inoltre, la Consapevolezza Emotiva è stata collegata anche alla Teoria della Mente²³ (Lane, 2010; Marchetti, Castelli e Sanfey, 2007; Marchetti, Castelli, Massaro e Valle, 2010, 2011). Lo sviluppo della Teoria della Mente è riconducibile ai contesti interattivi, affettivamente e socialmente connotati, nei quali il bambino fin da piccolo si trova immerso. È infatti nella relazione e nella conversazione che il soggetto viene in contatto con la mente dell'altro e, grazie alla consapevolezza dell'esistenza di stati mentali, sviluppa una autoconsapevolezza riflessiva. Al contrario, una carenza dell'abilità di leggere gli stati affettivi e mentali dell'altro, e quindi di esserne consapevoli, sembrerebbe correlato ad alcuni deficit psicopatologici, quali soggetti autistici (Baron-Cohen, 1992, 1993), borderline (Fonagy e Target, 2001) e ossessivo-compulsivi (Surian, 2000).

Consapevolezza Emotiva, sviluppo e differenze individuali

Con la definizione di questo concetto, Lane e Schwartz presentano un modello il cui processo di sviluppo è simile a quello descritto da Jean Piaget (Lane e Pollermann, 2002; Lane e Schwartz, 1987). I cinque livelli esperienziali sopra descritti (sensazioni fisiche, tendenze all'azione, singole emozioni, gruppi di emozioni distinte, combinazioni di miscele di emozioni) sono ben differenziati e connessi gerarchicamente, e ognuno di essi si aggiunge e modifica la funzione dei livelli precedenti. Inoltre, l'ultimo livello, composto dall'unione dei diversi gruppi di emozioni, porta alla capacità di comprendere la complessità nelle proprie e altrui esperienze (Lane, 2000). All'interno di questo modello, ogni esperienza emotiva è da intendersi come una struttura composta da ciascuno dei livelli di esperienza precedenti fino al più alto livello raggiunto. Le variabili che guidano lo sviluppo di tali strutture sono i sistemi rappresentazionali usati per descrivere le emozioni, in particolar modo il lessico emotivo. Tale prospettiva deriva dalla concezione di apprendimento di Kaplan e Werner (1963), i quali hanno teorizzato che l'acquisizione della conoscenza è possibile in virtù di come l'individuo rappresenta simbolicamente ciò che lo circonda. Così, secondo Lane e Schwartz (1987), la natura dell'esperienza emotiva conscia propria e altrui, e l'abilità di comprenderne la complessità,

comportare conseguenze variabili da difficoltà interpersonali legate alla scarsa considerazione dei sentimenti altrui e ad un fraintendimento delle intenzioni degli altri, a disturbi come quelli della condotta caratterizzati da aggressività verso gli altri (come nel bullismo) o come il disturbo narcisistico della personalità, in cui gli individui sono completamente assorbiti da se stessi e non considerano i sentimenti di chi li circonda.

²³ L'espressione "Teoria della Mente", utilizzata per la prima volta da Premack e Woodruff nel 1978 ed organizzatasi negli anni Ottanta come specifico filone di ricerca che raggiunse il momento di massimo sviluppo negli anni Novanta, indica la capacità di un soggetto di attribuire stati mentali a sé stesso e agli altri e di prevedere, sulla base di questi, il proprio ed altrui comportamento.

sono influenzate dalle conoscenze di ognuno sulle emozioni, che sono basate a loro volta sulle passate rappresentazioni degli stati emotivi esperiti (Lane, 2000)²⁴.

Le differenze individuali nel livello di consapevolezza emotiva riflettono le variazioni nel grado di differenziazione e integrazione dei modelli usati per gestire l'informazione emotiva e per esaminare se proviene dal mondo esterno o da quello interno (Lane, 2000). La cornice evolutiva di Lane e Schwartz (1987), così come verrà proposto anche dalla Saarni (1990), suggerisce che le differenze nell'identificazione delle emozioni possono presentarsi non solo confrontando gruppi di soggetti di età diversa, ma anche all'interno di un insieme di persone aventi la stessa età (Ciarrochi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008). In un articolo successivo, gli autori (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker e Zeitlin, 1990) affermano che una prospettiva evolutiva fornisce un'utile cornice per capire le differenze individuali in un dato ambito di funzionamento. L'approccio usuale alla valutazione dell'esperienza emozionale è di descrivere un'emozione o un umore in una parola o in una frase e ottenere una stima soggettiva della sua intensità o frequenza. Un approccio di questo tipo, sebbene molto utile in molteplici contesti, non riesce a catturare la variabilità tra gli individui nell'abilità di controllare i propri stati interni oltre che nella complessità organizzativa dell'esperienza. Ci sono varie misurazioni che tentano di cogliere le differenze individuali nell'esperire (o evitare) un'emozione, comprese misure di alessitimia (Bagby, Taylor, & Ryan, 1988; Krystal, Giller, & Cicchetti, 1986) e apertura all'esperienza (Coan, 1972; Costa & McCrae, 1978), ma nessuna di queste valuta un continuum evolutivo. La prova a supporto dell'utilità di un focus sull'organizzazione strutturale dell'esperienza emotiva auto-riportata (*self-report*) è fornita dalla conclusione che la gamma emozionale, cioè il numero di parole emotive usate per descrivere una reazione ad una situazione emotigena, correla con la complessità cognitiva con cui le altre persone sono descritte e con l'abilità di vedere una situazione dalla prospettiva di un'altra persona (Sommers, 1981).

La rilevazione della Consapevolezza Emotiva

A completamento dell'obiettivo di operazionalizzare il costrutto dei livelli di Consapevolezza Emotiva, gli autori hanno costruito uno strumento di misura specifico, la *Level of Emotion Awareness Scale* (LEAS; Lane, Quinlan, Schwartz, Walker e Zeitlin, 1990) che fornisce informazioni sulla misura in cui gli individui sono consapevoli delle emozioni in se stessi e nelle altre persone. In seguito, Bajgar, Ciarrochi, Lane e Dean (2005) hanno costruito anche la versione

²⁴ Questa prospettiva è in linea con il modello teorico di un successore di Piaget, Karmiloff-Smith (1992), secondo cui lo sviluppo cognitivo consiste nella trasformazione della conoscenza implicita, in delle rappresentazioni esplicite tramite l'uso del linguaggio o di un altro sistema di rappresentazione, che renda il pensiero più flessibile, creativo e adattabile.

per l'età evolutiva, che è stata impiegata nella presente ricerca. A riprova delle speculazioni teoriche degli autori, è stato rilevato su un campione di studenti universitari (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker e Zeitlin, 1990) che la LEAS è significativamente correlata con due misure di sviluppo: il Test di Completamento di Frasi (SCT; Loevinger & Wessler, 1970; Loevinger et al., 1970) e la Scala di Descrizioni Parentali (*Parental Descriptions Scale*; Blatt, 1974; Blatt et al., 1979), una misura cognitiva-evolutiva della rappresentazione d'oggetto. Inoltre la LEAS correla positivamente con l'apertura verso le esperienze e le emozioni, misurata attraverso l'*Openness to Experience Inventory* (Coan, 1972), ma non con il numero di parole usate nelle risposte alla LEAS. Queste conclusioni suggeriscono che sia il livello emotivo e non la specifica qualità dell'emozione, ad essere esplorato dalla LEAS. Uno studio recente (Bydlowski et al., 2002) ha validato la LEAS in lingua francese su un campione di 121 adulti. Lo studio ha confermato la caratteristica unidimensionale dello strumento, in accordo con la teoria di riferimento e trovato una consistenza interna (coefficiente alfa di Cronbach) pari a .75 per il punteggio totale. Assenza di correlazioni significative fra il punteggio totale della LEAS, la TAS e misure di ansia (*Hospital Anxiety and Depression Scale*, HADS; Snait, 2003) e depressione (Beck Depression Inventory, BDI; Beck, 1961) sembrano mostrare indipendenza fra le diverse misure.

La Consapevolezza Emotiva in età evolutiva

Gli studi sulle emozioni in età evolutiva si sono rivolti prevalentemente all'identificazione di emozioni discrete o alla produzione di risposte emozionali appropriate a specifici contesti e situazioni, mentre solo recentemente sono state condotte ricerche più specifiche sul modello della Consapevolezza Emotiva sui bambini. Da queste ricerche (Bajar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005) sono emerse differenze significative legate all'età (ad es. i bambini più grandi risultano più accurati nel riconoscere e descrivere le emozioni proprie e altrui) a sostegno dell'ipotesi che lo sviluppo nella complessità della comprensione emozionale aumenta con l'aumentare dell'età e dello sviluppo cognitivo. Da un punto di vista evolutivo, sappiamo che è molto importante il ruolo dei *caregiver*: con il passare del tempo, l'esperienza emotiva che il bambino acquisisce nei primi anni di vita è possibile grazie alle risposte fornitegli dall'ambiente, in particolar modo dalle figure genitoriali (Lane, 2000). Probabilmente, l'essere sintonizzati accuratamente sugli stati emotivi altrui, e di conseguenza l'esserne consapevoli, è una funzione connessa all'abilità di aver attinto alla propria esperienza emozionale che è, essa stessa, una funzione di come queste esperienze emotive sono state rappresentate e comunicate agli altri nel passato. Il complesso processo attraverso cui questo accade non è stato ancora compreso, ma potrebbe essere legato all'intensità e alla frequenza delle risposte delle figure d'accudimento, e dunque al tipo di legame che si instaura con loro. Ad

esempio, in uno studio condotto da Harris e de Rosnay (2002), è emerso che la presenza di un attaccamento di tipo sicuro nei bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni, promuove la maggior comprensione delle emozioni.

Influenza delle conoscenze linguistiche sulla consapevolezza emotiva

Tuttavia, un problema che resta ancora aperto riguarda le possibili influenze delle conoscenze lessicali (misurate come produttività verbale) sulla capacità di esprimere e nominare le proprie emozioni. Infatti, se negli adulti la consapevolezza emotiva sembra disgiunta dal livello di produttività verbale (Lane et al., 1990) le cose appaiono diverse in età infantile. Bajar, Ciarrochi, Lane & Deane (2005) hanno condotto una ricerca utilizzando la LEAS-C, uno strumento che ha come base teorica il modello della consapevolezza emotiva sopra delineato, e nel quale è richiesto ai bambini di descrivere il proprio stato emotivo e quello di un'altra persona in interazione con loro, all'interno di situazioni ipotetiche (cfr. Cap. 3). Dall'analisi dei dati ottenuti su un campione di bambini di età compresa tra i 10 e i 12 anni, è emerso che le femmine hanno una più complessa strutturazione dell'esperienza emotiva rispetto ai maschi, i quali ottengono dei punteggi più bassi nella decodifica del vissuto emozionale. Tuttavia, una miglior performance alla LEAS-C era associata alle migliori abilità verbali possedute dal singolo: tale risultato è in linea con l'idea secondo cui più le capacità linguistiche sono buone, migliore sarà la comprensione dello stato emotivo (Lindquist, & Barrett, 2008). A conferma di questa tesi, in uno studio condotto da Pons, Lawson, Harris & de Rosnay (2003), sono state riscontrate delle correlazioni molto forti tra la capacità di comprendere le emozioni, abilità strettamente interconnessa con la consapevolezza emotiva (Bakgar et al., 2005), e le abilità linguistiche dei bambini per ogni gruppo di età analizzato (i soggetti avevano un'età compresa tra i 4 e gli 11 anni). I risultati hanno messo in evidenza come vi fosse un miglioramento nella gestione del linguaggio con l'aumentare dell'età. Considerando il linguaggio uno dei principali sistemi rappresentazionali, gli autori della ricerca hanno sottolineato che più i bambini sono abili nella rappresentazione delle emozioni, più riescono a capirle e a descriverle (Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003). Questo avrebbe delle ricadute anche sul piano delle abilità sociali.

Il concetto di Competenza Emotiva e l'approccio evolutivo di Carolyn Saarny

Recentemente Carolyn Saarny, in parallelo con gli studi sull'EI, ha sviluppato il concetto di Competenza Emotiva (EC, *Emotional Competence*) che “comprende quell'insieme di capacità che consentono di riconoscere, comprendere, rispondere coerentemente alle emozioni altrui e di regolare l'espressione delle proprie”. (Albanese et al., 2006). L'autrice ha precisato gli elementi che

concorrono alla definizione di competenza emotiva: il senso di sé (*one's self o ego identity*), il proprio senso morale (*one's moral sense*), e la propria storia evolutiva (*one's development history*). La Saarni (2000) afferma, inoltre, che le componenti della competenza emotiva sono quelle abilità pratiche (*skills*) necessarie per essere auto-efficaci, in modo particolare nelle transizioni sociali che producono emozioni, essendo gli scambi interpersonali il luogo in cui il significato viene stabilito. La competenza emotiva è collocata quindi all'interno delle relazioni sociali come dimostrazione di auto-efficacia. Si tratta di una definizione ingannevolmente concisa, ma che merita molta attenzione per comprendere che cosa si intende per auto-efficacia e perché le interazioni sociali che producono emozioni sono così centrali per un funzionamento emozionalmente competente. Saarni (1997) precisa che il concetto di *self-efficacy* usato nella definizione della Competenza Emotiva implica il fatto che l'individuo possiede le abilità per realizzare un risultato desiderato. Quando la nozione di *self-efficacy* è applicata alle transazioni sociali che producono le emozioni, si sta descrivendo in che modo le persone possono rispondere emozionalmente e, allo stesso tempo, applicare strategicamente la loro conoscenza sulle emozioni e la loro espressività emotiva nel relazionarsi con gli altri; in che modo possono negoziare le loro abitudini attraverso gli scambi interpersonali e regolare le loro esperienze emotive verso gli scopi desiderati, che saranno così integrati con gli impegni morali (Saarni, 2000). Molta importanza viene attribuita dall'autrice al costrutto di *auto-regolazione*, da lei, come da altri autori (Denham et al. 2003; Thompson, 2006), considerato centrale nel contesto della competenza emotiva. Per auto-regolazione si intende la capacità di gestire le emozioni, i pensieri e i sentimenti in modo flessibile e adattivo in una varietà di contesti, sia sociali che fisici (Saarni, 1997). Una ottimale auto-regolazione contribuisce al senso di benessere, di auto-efficacia e fiducia in sé stessi, e alla sensazione di essere in relazione con gli altri. Una persona possiede un'auto regolazione ottimale quando ha una vita emotiva ricca e varia, condivisa con gli altri, e quando riesce a far fronte alle sfide esistenziali utilizzando un ampio repertorio di strategie di *coping* efficaci. Con lo sviluppo, la capacità di auto-regolazione dei bambini riflette la loro crescente complessità cognitiva, le opportunità di apprendere nuove modalità per far fronte alle circostanze stressanti, anche all'interno delle relazioni, e il grado in cui possono fare affidamento su una guida supportiva per fronteggiare le sfide della vita. Da questo punto di vista, dunque, il concetto di Competenza Emotiva è dunque strettamente collegato al concetto di *regolazione emotiva*, soprattutto quando ci si riferisce alla tolleranza delle emozioni negative nel contesto relazionale, e quando ci si pone il problema di come gestire un'esperienza emotiva avversa e, contemporaneamente, far fronte alle richieste della situazione presente. Saarni (1997) sostiene che i diversi modi in cui ci comportiamo in un determinato contesto dipendono dal significato che il contesto assume per noi e dall'obiettivo che intendiamo perseguire. In questo

sensu le emozioni sono funzionali, in quanto le risposte emotive derivano dalla motivazione dell'individuo e dalla realizzazione di un obiettivo: esse servono a spronarci nell'agire, ci aiutano a modificare, mantenere e terminare la nostra relazione con le circostanze particolari in cui siamo impegnati.

Il ruolo del Sé

Tra gli elementi che contribuiscono alla Competenza Emotiva, l'autrice cita innanzi tutto il *ruolo del Sé*²⁵, in quanto coordinatore e mediatore adattivo del significato che l'ambiente assume per l'individuo. Senza un Sé capace di riflettere su sé stesso proveremmo dei sentimenti ma, senza sapere che siamo noi a viverli, non saremmo in grado di usare il linguaggio descrittivo-emotivo per comunicarli ad altre persone, e non sapremmo usare la nostra esperienza emotiva per comprendere le emozioni e i sentimenti provati dagli altri (Saarni, 1997). Questo punto di vista ci aiuta ad analizzare l'esperienza emotiva degli individui nell'ambito delle interazioni sociali funzionali come descritte dalla Saarni (1997). Dunque, una situazione sociale consiste in una interazione dinamica, e varia in modo funzionale in accordo a come il Sé multifaccettato della persona vi si impegna. La Competenza Emotiva ci aiuta a descrivere in che modo un particolare Sé multifaccettato fa esperienza di auto-efficacia in una determinata transizione (Saarni, 2000). Questa è la maggiore fonte di variabilità e incoerenza nel campo della competenza emotiva. Saarni (2000) afferma inoltre che se una persona funziona in modo emotivamente competente e adattivo sicuramente vive in sintonia con le proprie *disposizioni morali*. Per cui, l'integrità personale, che deriva una tale condotta di vita, risulta inestricabile dall'esperienza socio-emotiva della persona. Dunque Saarni (2000) sostiene che una vita condotta in modo da preservare l'integrità personale rispecchia una matura competenza emotiva e, visto che il Sé morale è espressione del carattere dell'individuo, ciò conduce all'idea che il carattere è radicato nella competenza emotiva, per cui quest'ultima può essere considerata come un qualcosa che migliora con lo sviluppo e la crescita della persona (Saarni, 2000). Adottando un punto di vista estremamente individualizzato, Saarni (1997) sostiene, infine, che anche la *storia dello sviluppo* incide sulla dimostrazione di Competenza Emotiva da parte dell'individuo, essendo quest'ultima il frutto di un'esperienza emotiva contingente all'esposizione ad un contesto specifico, ad una storia sociale unica, al funzionamento cognitivo relativo allo stadio di sviluppo attuale, all'interno di un contesto sociale che ha proprie norme,

²⁵ Quando Saarni parla di 'Sé' lo intende come un sistema di funzioni, molte delle quali diventano automatiche con l'età adulta. Le sue idee in questo campo assumono come cornice le teorizzazioni che Neisser sviluppa dal 1988 al 1992 sui diversi sistemi del Sé, in quanto esse sembrano prestarsi bene al costrutto di Competenza Emotiva. Neisser identifica tre diversi sistemi del Sé che guidano il modo in cui interagiamo in modo pragmatico con il nostro ambiente di vita (Sé ecologico), il modo in cui affrontiamo le nuove situazioni in base agli apprendimenti risalenti al nostro passato (Sé esteso), il modo in cui agiamo per il raggiungimento dei nostri obiettivi in sintonia con i valori e i sentimenti che attribuiamo alle nostre interazioni (Sé valutativo).

credenze e usanze. Viene dunque enfatizzata la propria creazione attiva dell'esperienza emotiva integrata con il funzionamento cognitivo e il contesto delle relazioni sociali, per cui l'esperienza sociale assume una importanza centrale nella concettualizzazione di Saarni della competenza emotiva. La tabella 1.2 descrive le principali pietre miliari dello sviluppo delle emozioni in relazione alle esperienze sociali significative, dalla prima infanzia alla preadolescenza, specificando i tre grandi temi che colgono l'essenza dello sviluppo emotivo: la regolazione/coping, il comportamento espressivo, la costruzione delle relazioni. Si tratta di temi organizzativi pensati come dei fili multidimensionali che costituiscono un tessuto dinamico che produce il modello intrecciato del funzionamento emotivo adattivo (Saarni, 2000).

Tabella 1.2 - Indicatori dello sviluppo emotivo in relazione alle interazioni sociali.

Periodo d'età	Regolazione/Coping	Comportamento espressivo	Costruzione di relazioni
Prima Infanzia: 0 - 12 mesi	Auto-tranquillizzarsi e imparare a modulare la reattività. Regolazione dell'attenzione al servizio delle azioni coordinate. Fiducia nel <i>caregiver</i> come <i>scaffolding</i> durante circostanze stressanti.	Sincronia del comportamento con gli altri in canali espressivi. Aumento della discriminazione delle espressioni degli altri. Aumento della responsabilità espressiva agli stimoli.	Giochi sociali e <i>turn-taking</i> (<i>peek-a-boo</i>). Social <i>referencing</i> . Uso dei segnali socialmente strumentali (piangere per attirare l'attenzione).
Infanzia: 12 mesi – 2 anni	Emergere della consapevolezza di sé e della coscienza delle proprie risposte emotive. Irritabilità dovuta a limiti imposti sulla autonomia di espansione e ai bisogni di esplorazione.	Auto-valutazione e auto-coscienza evidenti nei comportamenti espressivi. Aumento della comprensione verbale e della produzione di parole per il comportamento espressivo e gli stati affettivi.	Anticipazione di diversi sentimenti verso diverse persone. Aumento della discriminazione delle emozioni degli altri e del loro significato. Prime forme di empatia e azioni prosociali.
Età Prescolare: 2 - 5 anni	Accesso simbolico che facilita la regolazione emotiva, ma i simboli possono solo creare <i>distress</i> . La comunicazione con gli altri estende la valutazione del bambino e la consapevolezza dei propri sentimenti e degli eventi che provocano le emozioni.	Adozione di comportamenti finti o pretenziosi nel gioco e provocazioni. Consapevolezza pragmatica che le espressioni facciali false possono fuorviare un altro riguardo ai sentimenti della persona.	La comunicazione con gli altri elabora la comprensione del bambino delle transizioni sociali e delle aspettative sui comportamenti. Comportamento simpatico e pro sociale verso i pari. Aumenta l'insight delle emozioni degli altri.
Primi anni della scuola elementare: 5 - 7 anni	Le emozioni di cui si è coscienti sono bersaglio di regolazione. Si cerca il supporto del <i>caregiver</i> , ma aumenta la fiducia nel problem-solving situazionale.	Adozione di una "facciata emotiva fredda" con i pari.	Aumento della coordinazione delle abilità sociali rispetto alle proprie e altrui emozioni. Rapida comprensione dell'accordo consensuale sugli " <i>scripts</i> " delle emozioni.

Media Infanzia: 7 - 10 anni	La strategia di coping preferita è il problem-solving se il controllo è al massimo moderato. Strategie di distanziamento sono preferite se il controllo valutato è minimo.	Comprensione delle norme di comportamento espressivo. Uso del comportamento espressivo per modulare le relazioni.	Consapevolezza di provare più emozioni verso la stessa persona. Uso di diverse cornici temporali e di un'unica informazione personale sull'altro per lo sviluppo di amicizie strette.
Pre-adolescenza: 10 - 13 anni	Aumento dell'accuratezza nella valutazione realistica del controllo di situazioni stressanti. Capacità di generare diverse soluzioni e strategie differenziate per fronteggiare lo stress.	Distinzione acquisita tra l'espressione emotiva genuina con gli amici più vicini e la manifestazione delle emozioni in modo regolato con gli altri.	Aumento della sensibilità sociale e della consapevolezza degli script emotivi in accordo con le regole sociali.

Le otto abilità della Competenza Emotiva

La Saarni (2000) ha individuato, a completamento della sua teoria, otto distinte abilità che sarebbero implicate nella competenza emotiva, e che riportiamo in sintesi.

1. Consapevolezza dei propri stati emotivi, inclusa la possibilità di provare emozioni multiple, e ad un livello più maturo, consapevolezza che una persona può non essere consapevole in modo cosciente dei propri sentimenti, dovuti a dinamiche inconse²⁶.
2. Capacità di distinguere e comprendere le emozioni degli altri in base ad indicazioni situazionali e stimoli espressivi che hanno un qualche grado di consenso culturale rispetto al loro significato emotivo²⁷.

²⁶ Questa abilità ha come conditio sine qua non lo sviluppo del senso di Sé. Già nella seconda metà del primo anno di vita ci sarebbe una sorta di proto-consapevolezza che si esprime in condotte (come vocalizzazioni e movimenti del corpo) capaci di sostenere o riattivare eventi che producono esperienze piacevoli. Il riferimento sociale è essenziale per lo sviluppo di questa abilità, che ha l'importante funzione di facilitare il problem solving, una capacità centrale della competenza emotiva. L'utilizzo del lessico emotivo inizia a partire dai due anni, e attorno ai 5-6 il bambino è cosciente della possibilità di provare emozioni multiple, ovvero la consapevolezza della possibile co-presenza di emozioni conflittuali o ambivalenti.

²⁷ L'abilità a comprendere le emozioni degli altri si sviluppa in parallelo con la consapevolezza delle proprie emozioni, con la propria abilità ad empatizzare con gli altri, e con l'abilità a concettualizzare le cause delle emozioni e le loro conseguenze comportamentali. Inoltre, più si apprende sulla maniera e sulle ragioni del comportamento degli altri, più possiamo dedurre che cosa provano da un punto di vista emotivo. I bambini piccoli iniziano a scrutare i volti degli altri (principalmente i *caregiver*) per dare un significato a stimoli che per loro sono ambigui (*social referencing*). Nello specifico, affinché ciò sia possibile, i bambini 1) devono essere in grado di decodificare il significato usuale delle espressioni emotive facciali, 2) devono comprendere quali sono le situazioni che di solito producono emozioni, 3) devono realizzare che gli altri hanno una mente, delle intenzioni, delle credenze, e in generale degli stati interni, 4) devono computare un'informazione unica sull'altra persona che dovrebbe rendere comprensibile una risposta emotiva non stereotipata o una risposta che è diversa da quella che lui stesso avrebbe prodotto nella stessa situazione, 5) devono essere in grado di etichettare l'esperienza emotiva in modo da poter comunicare verbalmente con gli altri rispetto alle proprie emozioni e sentimenti (quest'ultima fa parte della prossima abilità della competenza emotiva). A partire dai 7-8 anni di età, i bambini iniziano a mostrare questi aspetti della propria competenza emotiva nelle relazioni sociali e familiari.

3. Capacità di usare il vocabolario dei termini emotivi e delle espressioni comunemente disponibili tra i membri di una (sub)cultura e, al livello più elevato, di acquisire comportamenti culturali espressi in reazione ad una emozione (*scripts*) culturali che legano le emozioni ai ruoli sociali.²⁸

4. Coinvolgimento empatico e simpatico alle esperienze emotive altrui.²⁹

5. Capacità di realizzare che uno stato emotivo interno non per forza corrisponde ad una sua espressione osservabile esterna, sia in sé stessi che negli altri, e ad un livello più elevato, l'abilità a comprendere che un proprio comportamento espressivo-emotivo può avere un impatto su un altro e includere questo comportamento in strategie di presentazione del sé.³⁰

Queste abilità sono particolarmente rilevanti in quanto fanno riferimento alla capacità di gestione delle emozioni descritta da Mayer et al (2000) nella definizione di EI.

6. Capacità di far fronte alle emozioni a valenza negativa o stressanti usando strategie di autoregolazione che migliorano l'intensità e la durata temporale di questi stati emotivi.³¹ In tabella

²⁸ Questa abilità consente di comunicare le proprie esperienze emotive agli altri nel tempo e nello spazio, ma anche di elaborarle e integrarle con le rappresentazioni emotive altrui. Il linguaggio emotivo fornisce gli strumenti per un'efficace rappresentazione delle proprie esperienze e nel contempo dà forma alle relazioni sociali. Avendo accesso alle rappresentazioni delle nostre esperienze emotive, possiamo elaborarle, integrarle rispetto a diversi contesti, compararle ad altre rappresentazioni sull'esperienza emotiva. Le conversazioni sociali sono il principale veicolo attraverso cui i bambini imparano non solo il linguaggio descrittivo delle emozioni, la cui acquisizione continua nella fanciullezza e in adolescenza, ma anche come usare questo linguaggio negli scambi con gli altri per raggiungere obiettivi sociali ed emozionali. Per quanto riguarda gli script emotivi, questi vengono integrati nel corso dello sviluppo con il sistema di credenze della società in cui il bambino vive; inoltre, i comportamenti espressi in reazione ad una emozione saranno congruenti anche alla rappresentazione del sé del bambino, e del suo ruolo sociale che sarà indubbiamente collegato anche al genere.

²⁹ Tale capacità è determinata da diversi fattori: processi maturativi, esperienza sociale, costruzione di strutture cognitive, progressivo articolarsi della vita emotiva interna, pratiche educative. Senza l'empatia (sentire con gli altri) e la simpatia (sentire per gli altri) non ha più senso parlare di risposte emotive, e soprattutto, perdono di significato le altre abilità descritte della competenza emotiva. L'arousal empatico e la risposta compassionevole sono gli antecedenti emotivi critici del comportamento prosociale, anche se non garantiscono tale comportamento. La sensibilità empatica è anche una delle componenti principali per promuovere i legami sociali tra le persone. Inoltre, vediamo un calo delle competenze emotive in persone con tendenza ad offendere o ad assumere il ruolo di vittima, in quanto alla base di questi comportamenti c'è una mancanza di capacità empatica per gli altri. Le differenze più significative, rispetto a questa abilità, sembrano essere in funzione della cultura più che del genere.

³⁰ Già in età prescolare i bambini dimostrano di essere in grado di separare i sentimenti interni dai comportamenti che esprimono emozioni, anche se non sono in grado di esprimerlo a parole. I bambini in età scolare sono in genere in grado di non rivelare i propri sentimenti in certe circostanze per evitare conseguenze negative a livello sociale (simulazione emotiva). Un bambino, a questa età, è anche in grado di riconoscere di esprimere in modo adeguato i sentimenti in certi tipi di relazioni.

³¹ Per abilità di coping si intende un insieme di diverse strategie, quali *problem solving*, ricerca di aiuto, evitamento, internalizzazione ed esternalizzazione, il cui utilizzo diventa sempre più competente al crescere dell'età. L'utilizzo delle abilità di coping richiede il riconoscimento dei propri sentimenti, la consapevolezza di sé stessi come in grado di agire, e una valutazione funzionale della situazione problematica e del proprio ruolo in essa. A partire dalla tarda infanzia e l'inizio della preadolescenza, i bambini che godono di uno stile di attaccamento sicuro all'interno di famiglie supportive senza aver mai subito traumi gravi, sono in genere capaci di mettere in atto strategie di coping emozionalmente competenti. Carolyn Saarni riconosce che i bambini hanno a disposizione due categorie di strategie di coping adattive, la prima si riferisce alle strategie che vengono usate in quelle circostanze in cui i bambini sentono di avere il controllo della situazione, per cui si concentrano sul problema per risolvere la situazione stressante, la seconda viene invece impiegata quando si ha la percezione di uno scarso controllo della situazione, per cui l'individuo si concentra sulla

1.3 sono riportate le strategie di coping utilizzate dai bambini.

7. Consapevolezza del fatto che la struttura o la natura delle relazioni è in parte definita dalla qualità della comunicazione emotiva nelle relazioni.³²

8. Capacità di auto-efficacia emotiva: gli individui sentono di essere nel modo in cui vorrebbero complessivamente essere.³³

Tabella 1.3 - Le strategie di coping usate dai bambini.

Da moderato ad alto controllo della situazione

1. Strategie di *problem solving*
2. Cercare supporto (include sia cercare aiuto che conforto e sollievo)
3. Strategie di distanziamento (distaccamento)
4. Strategie di internalizzazione (auto-biasimarsi, ansia, comportamenti preoccupati)
5. Strategie di esternalizzazione (incolpare gli altri, comportamenti aggressivi)

Nessun controllo o lieve controllo della situazione

6. Sostituzione o distrazione dal contesto o dai sentimenti
7. Ridefinizione del contesto negativo o dei sentimenti negativi
8. *Blunting* cognitivo o strategie di ricerca di informazioni
9. Evitamento del contesto negativo o della situazione negativa

regolazione sull'emozione (vedi tabella 1.3). Saarni (1997) considera due tendenze generali nell'acquisizione delle abilità di coping: crescendo i bambini hanno a disposizione un numero sempre maggiore di strategie per affrontare le situazioni stressanti, e diventano sempre più abili ad usare strategie di controllo cognitivo anche in situazioni di cui non hanno la percezione di controllo della situazione, per cui diventano sempre più capaci di gestire le situazioni socio-emotive.

³² La comunicazione emotiva è considerata il cuore di ogni relazione e, circolarmente, ogni relazione esiste in quanto c'è comunicazione emotiva. Attraverso la consapevolezza della comunicazione emotiva nelle relazioni la persona è in grado di riconoscere e usare le espressioni e le esperienze emotive per differenziare le sue relazioni con gli altri, in quanto è obbligato a considerare le conseguenze interpersonali derivanti dalla sua comunicazione emotiva all'interno della relazione. Questo è indice di auto-efficacia emotiva, in quanto la persona diventa capace di perseguire i propri obiettivi nell'ambito di relazioni vis-à-vis con un'altra persona.

³³ L'auto-efficacia emotiva è un'abilità dinamica che si riferisce all'accettazione, da parte delle persone, della propria vita emotiva e delle proprie esperienze emozionali, in linea con le credenze individuali rispetto a cosa significa avere un "bilancio" emotivo ottimale. Quando un bambino ha imparato ad accettare e a dare significato all'ampio spettro delle emozioni che prova, riesce a regolarle senza soffocarle, sviluppando un'auto-efficacia emotiva strettamente correlata al suo più generale benessere psicologico. Questa abilità implica anche il saper riconoscere in che modo la propria personalità fa fronte ad una propria esperienza emotiva. Si tratta quindi di un insight rispetto ai propri talenti, le proprie debolezze e punti deboli che, assimilati alla propria auto-efficacia, generano un senso di auto-accettazione. Attraverso questa abilità, una persona sente di avere il controllo della propria esperienza emotiva dal punto di vista della padronanza e dell'auto-considerazione. Con il procedere di tali acquisizioni, i bambini dimostrano nei loro comportamenti le conseguenze della competenza emotiva, per cui persone con elevata competenza emotiva dimostrano migliori strategie di coping in situazioni stressanti, maggiore benessere individuale e maggiore resilienza nel fronteggiare rapidamente una situazione potenzialmente avversa.

Considerazioni conclusive sulla teoria della Competenza Emotiva legata allo sviluppo

La rilevanza della teoria della Saarni, che ha accumulato sull'argomento una quasi trentennale esperienza di ricerca in ambito evolutivo e clinico, riguarda soprattutto il significato maturativo delle competenze emozionali (essere emotivamente competenti non può prescindere dalla storia evolutiva individuale) e il legame con il più recente costrutto di EI in una fascia di età che comprende quella studiata nella ricerca presentata in questo elaborato. Secondo la Saarni (1999) è probabile che non prima della tarda adolescenza, si possa osservare la messa in atto in modo competente di tutte le abilità. Durante l'infanzia, e nel periodo di frequentazione delle scuole elementari, i bambini acquisiscono delle competenze che saranno loro utili negli scambi sociali, tra cui le capacità di dare un nome alle emozioni, di riconoscerle in se stessi e negli altri, e di regolarne l'intensità. L'apprendimento di queste abilità fa sì che una volta preadolescenti, i ragazzi possano affrontare la vita essendo in possesso di numerose conoscenze e abilità emotive che diventeranno via via sempre più complesse e articolate. Rispetto ai bambini, preadolescenti e adolescenti possiedono delle capacità di coinvolgimento empatico più raffinate, un vocabolario e un lessico emotivo più ricco, sono maggiormente consapevoli delle proprie e altrui emozioni, sia di quelle di base (come felicità, rabbia, paura) che di quelle complesse (come colpa, invidia, gelosia). Ciò è possibile poiché, durante la preadolescenza, si assiste al passaggio allo stadio delle operazioni formali (Piaget, 1955) e allo sviluppo del pensiero simbolico che permettono un salto nelle capacità rappresentazionali. In particolare, le nuove capacità di astrazione ed elaborazione favoriscono cambiamenti nella Competenza Emotiva soprattutto per quanto riguarda la comprensione, la consapevolezza e il riconoscimento delle proprie e altrui emozioni. Secondo la Saarni, le conseguenze delle acquisite abilità emotive comprendono la capacità di gestire l'espressione delle proprie emozioni, il raggiungimento di un buon livello di benessere soggettivo e il rispondere in modo resiliente agli stress. Tutto ciò è possibile solo nel caso in cui al bambino sia stato fornito un buon supporto sociale da parte dell'ambiente in cui è inserito (Zeidner et al., 2003). In termini generali, dunque, lo sviluppo delle emozioni sarebbe quindi inseparabile dallo sviluppo del Sé e dalle relazioni con gli altri nel contesto ambientale (Bidlowski, Corcos, Paterniti, 2002).

INTELLIGENZA EMOTIVA, COMPETENZA E CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA

A questo punto dell'esposizione, per sgombrare il campo da possibili incomprensioni, mi sembra utile operare una distinzione tra il costrutto di Intelligenza Emotiva, fin qui approfondito nelle sue varie articolazioni, e quello di Competenza Emotiva.

Competenza Emotiva e Modelli di EI di Abilità

Zeidner e colleghi (2003)³⁴ hanno proposto un modello di comparazione tra la definizione di EI di Mayer et al. (1999) e la definizione di Competenza Emotiva proposta dalla Saarni (2000). Da tale confronto emerge come alcune componenti della Competenza Emotiva corrispondano in modo semplice alle abilità dell'EI secondo il modello di Mayer e Salovey. Pertanto, le abilità che riguardano la Consapevolezza Emotiva nel sé (skill 1) e negli altri (skill 2), e la distinzione tra espressione emotiva reale o fittizia (skill 5) corrisponderebbero in modo relativamente preciso alle abilità del primo ramo dell'Intelligenza Emotiva. Anche l'abilità ad usare il vocabolario delle emozioni (skill 3) corrisponderebbe in modo ragionevole alle abilità che compongono il terzo ramo dell'EI. Infine, la sesta abilità della Competenza Emotiva, che riguarda principalmente le modalità di auto-regolazione, sembrerebbe ampiamente coincidere al quarto ramo dell'EI, che ha a che fare con la regolazione e la gestione delle emozioni. Non troverebbero invece corrispondenza le abilità di empatia e le applicazioni della Consapevolezza Emotiva al contesto delle relazioni. Da queste considerazioni, emergono delle differenze sostanziali tra il concetto di Intelligenza Emotiva e quello di Competenza Emotiva. Nello specifico, la definizione di Intelligenza Emotiva di Mayer et al. (1999) esclude esplicitamente la cultura, le influenze del contesto, l'auto-rappresentazione, incluso il carattere morale. Inoltre, l'EI non esamina il ruolo dello sviluppo, e viene descritta essenzialmente come un costrutto che risiede all'interno della persona in quanto distinta abilità mentale. Essa, infatti, viene considerata come quell'insieme di abilità che permettono di percepire, comprendere e gestire il comportamento emotivo. La Competenza Emotiva, invece, è considerata un costrutto più ampio, in quanto comprende il contributo significativo della storia relazionale durante lo sviluppo della persona (ad es. la qualità dell'attaccamento), la complessità dello sviluppo cognitivo, il sistema di credenze e di valori in cui la persona vive, e il contesto dinamico immediato in cui le emozioni vengono evocate (Saarni, 2000). Senza comprendere questi fattori, le reazioni emotive delle persone perderebbero il loro significato; inoltre, allo stesso tempo, una reazione è considerata emozionalmente competente allorché essa è giustificata dalle circostanze e valutata come appropriata dall'individuo. In seguito al tentativo di Mayer et al. (1999) di attribuire all'EI l'appellativo di vera intelligenza attraverso uno studio sperimentale volto ad incrociare tale costrutto con i tre criteri standard che definiscono una intelligenza (vedi Mayer et al., 1999), la Saarni (2000) tende a precisare il suo scetticismo al riguardo, in quanto il costrutto di intelligenza farebbe riferimento ad una entità collocata all'interno del soggetto e che caratterizza la persona in termini di qualità consistenti che determinano l'efficacia in specifici compiti.

³⁴ Per una rassegna completa sulla corrispondenza dei comportamenti di Competenze Emotiva con le componenti di Intelligenza Emotiva si veda Zeidner et al. (2003).

Competenza Emotiva, Modelli Misti e Trait EI

Come si è visto, lavorando da un punto di vista dello sviluppo, la Saarni pone l'attenzione sull'interazione tra la persona e il contesto, dando enfasi ai talenti delle persone piuttosto che sulle abilità, e dando maggior peso agli apprendimenti e allo sviluppo, incluse le opportunità fornite dai contesti di vita per apprendere processi di regolazione delle emozioni e *script* di comportamento per gestirle nel contesto sociale. Da questo punto di vista, i modelli cosiddetti misti di EI (come ad esempio quello proposto da Bar-On) sembrerebbero più vicini alla teoria proposta dalla Saarni e maggiormente adatti a comprendere lo sviluppo del fenomeno in età evolutiva.

Anche l'approccio allo sviluppo della Trait EI si accosta molto alla descrizione di sviluppo della competenza emotiva fornita dalla Saarni, in quanto sostiene che cambiamenti della intelligenza emotiva durante lo sviluppo rispecchiano una funzione dello sviluppo socio emozionale (Abe e Izard, 1999) e dello sviluppo più generale del Sé (Berk, 2001; Lewis, 2000; Saarni, 1999); entrambi i cambiamenti emergerebbero dall'interazione tra processi di maturazione (Izard, 1991), sviluppo cognitivo (Kagan, 1978) ed esperienze sociali (Dickson, Fogel, Messinger, 1998).

Consapevolezza Emotiva e Competenza Emotiva

Come accennato in precedenza, la consapevolezza emotiva si riferisce che non permette di monitorare le proprie emozioni, ma anche di differenziare tra le diverse emozioni in un senso qualitativo; di individuare gli antecedenti che le hanno determinate; e di riconoscere i correlati fisiologici delle esperienze emozionali per quello che sono (Rieffe, Oosterved, Miers et al., 2008). A questo proposito, sono state evidenziate sei componenti fondamentali della consapevolezza emotiva, che riflettono in parte le abilità della competenza emotiva descritte in precedenza, e che sono rappresentate da:

- abilità a differenziare tra le emozioni e individuare i loro antecedenti;
- attenzione ai correlati fisiologici dell'esperienza emozionale;
- la comunicazione delle emozioni;
- espressione esplicita delle emozioni;
- disponibilità a essere aperti alle proprie emozioni ;
- disponibilità ad essere aperti alle emozioni degli altri.

La consapevolezza emotiva diventerebbe poi particolarmente importante intorno ai 9 anni, in quanto proprio a quest'età i bambini iniziano a diventare più capaci a riflettere sui propri comportamenti e sulle proprie emozioni (Harris, 1989). Questo faciliterebbe lo sviluppo di strategie cognitive per controllare l'esperienza emozionale (Rieffe, Oosterved, Miers et al., 2008). Inoltre, il

costruito di consapevolezza emotiva risulterebbe fortemente correlato (Rieffe, Oosterved, Miers et al., 2008) a quello più ampio di *Trait EI* sviluppato da Petrides e Furnham, in quanto entrambi sono costruiti sul concetto di autoefficacia affettiva della persona (Rieffe, Oosterved, Miers et al., 2008). In sintesi, la consapevolezza emotiva rappresenta un prerequisito fondamentale dell'autoefficacia emotiva, ed è strettamente collegata con lo sviluppo del Sé, al quale, infatti, la Saarni (1997) ha attribuito grande rilevanza.

BREVE RASSEGNA DEGLI STUDI SULLE EMOZIONI IN ETÀ EVOLUTIVA

Gli studi sullo sviluppo delle emozioni in età evolutiva spaziano in un esteso e complesso campo di ricerche, che include numerosi domini, tra loro sovente sovrapposti³⁵. La seguente panoramica ha il duplice scopo di facilitare l'orientamento all'interno di questo quadro e di sottolineare la mancanza di studi specifici sull'EI. Le ricerche in ambito evolutivo si sono focalizzate prevalentemente sugli effetti legati all'età e al genere sullo sviluppo delle emozioni.

Differenze di età

Le evidenze legate ai cambiamenti nel tempo sono pressoché ubiquitarie: i bambini più grandi risultano più accurati nel riconoscimento e nella denominazione delle emozioni in sé e negli altri (Carroll e Steward, 1984) e sono in grado di dare spiegazioni più complesse degli stati emozionali esperiti (Casey, 1993). Essi mostrano inoltre una maggiore influenza delle emozioni su altre aree di funzionamento, come la motivazione e la prestazione ad un compito (Bennett e Galpert, 1992) sono più accurati nella comprensione delle dimensioni emozionali come intensità, valenza e ambivalenza (Donaldson e Westerman, 1986; Harter e Buddin, 1987; Wintre e Vallance, 1994) e delle emozioni complesse (Rotenberg e Eisenberg, 1997; Terwogt et al., 1986; Denham et al., 1997). Effetti legati all'età in queste stesse aree di indagine sono stati riscontrati anche in studi cross-culturali (Koike, 1997; Markham e Wang, 1996; Smith e Walden, 1998; Tsukamoto, 1997).

Differenze di genere

Le differenze di genere nello sviluppo delle emozioni in età infantile sono invece più problematiche da stabilire, a causa degli effetti di interazione derivanti da fattori biologici, interpersonali e socio-culturali (Brody, 1985). Le prove più consistenti sono state rilevate nel campo dell'espressione emozionale (Saarni, 1999). I risultati suggeriscono che le femmine sono più espressive dal punto di vista emozionale e più accurate nel riferire le espressioni facciali rispetto ai maschi (Casey, 1993).

³⁵ Per una revisione più approfondita della letteratura si rimanda ai lavori di Eisenberg e Moore (1987) e Halberstadt, Crisp e Eaton (1999).

Esse sembrano anche più abili nel decodificare le espressioni sui volti (Hall, 1984) a dissimulare (Cole, 1986) e nel comunicare (Zeman e Shipman, 1996) gli stati affettivi, in particolare rabbia e tristezza (Clay et al., 1996; Underwood et al., 1992). Questi risultati, tuttavia, non possono ancora essere considerati stabili: altre ricerche hanno mostrato soltanto relazioni deboli fra comprensione delle emozioni e genere di appartenenza (Terwogt e Olthof, 1989; Thompson, 1989). Inoltre, le differenze di genere sembrerebbero legate a fattori relazionali: ad esempio, le femmine con maggiori capacità di riconoscimento di espressioni facciali sono quelle che mostrano anche una migliore competenza sociale (Custrini e Feldman, 1989). Ancora, le femmine più capaci di comprendere le emozioni hanno anche un rapporto con i fratelli qualitativamente più gratificante (Brown e Dunn, 1996). Infine, sussistono prove relative al maggiore sviluppo, nelle femmine, del linguaggio verbale, incluso il vocabolario emozionale (Brody, 1993).

Connessioni tra sviluppo affettivo e cognitivo

Va segnalato altresì che lo sviluppo cognitivo ed emotivo nei bambini sembra strettamente correlato (Banerjee, 1997; Brenner e Salovey, 1997; Saarni, 1999). In particolare, sembrerebbe che la comprensione simultanea di due o più emozioni compaia intorno ai 10 anni di età (media-tarda infanzia) (Harter, 1980), in linea con le fasi di sviluppo individuate da Piaget (Flavell, 1963). Anche Greenspan (1989, 2004) ha lavorato su alcuni contributi sul rapporto tra emozione e sviluppo cognitivo nello sviluppo³⁶: per l'autore, il bambino impara a conoscere la realtà e ad arricchire il suo mondo emotivo attraverso le sensazioni (Greenspan, 1989) e, in seguito, secondo una logica associativa, ogni sensazione registrata dà origine ad una reazione fisica e ad una emozione che vengono poi catalogate e immagazzinate in memoria in modo personalizzato, come condiviso anche dalle ricerche di Goleman (1996). Un ulteriore significato viene attribuito alle emozioni dal contesto relazionale (rapporti con adulti e coetanei) e, in questo modo, l'emozione organizza l'esperienza e il comportamento.

Gli studi di Cassidy, Parke, Butkowsky e Braungart (1992) e di Barth e Bastiani (1997) condotti su bambini dai 3 ai 5 anni, con la tecnica della presentazione di volti che esprimevano emozioni definite, hanno mostrato che l'accuratezza nell'identificare le emozioni era collegata alla loro appropriata comprensione ed espressione (oltre che all'accettazione nel gruppo dei pari).

³⁶ Secondo Greenspan (2004) la mente si evolve attraverso sei stadi specifici (da 0 a 4 anni) in cui il bambino traduce le sensazioni in rappresentazioni di sé e degli altri:

da 0 a 12 mesi: sincronia tra sensazioni (interne – esterne) e risposte fisiologiche. Si definiscono e si differenziano gli affetti (area del Sé). Le emozioni si traducono in comportamenti finalizzati (area dell'Io);

da 12 a 18 mesi: sensazioni ed emozioni vengono collegate, maggiore consapevolezza di sé e degli altri;

2 anni: passaggio graduale dall'azione ai simboli (solo se gli adulti sono capaci di promuovere l'interazione);

3-4 anni: immagini collegate da legami logici, rappresentazioni interne degli altri.

Come si può ben vedere, tutti questi studi riguardano aspetti strettamente collegati con l'EI, anche se non peculiari del costrutto e, pertanto, ulteriori e più specifiche ricerche si rendono necessarie sulla popolazione in età evolutiva.

CONCLUSIONI

Al termine di questa panoramica sui principali modelli teorici sviluppati a proposito dell'Intelligenza Emotiva, sono doverose alcune considerazioni.

Un primo punto da esaminare riguarda il grado di accordo e di dissenso attorno alla definizione del costrutto. Infatti, se da un lato si può affermare che, a dispetto dell'esistenza di distinti modelli di EI, sussistono alcune similarità teoriche tra le varie concezioni, dall'altro restano notevoli divergenze tra i principali esponenti dei diversi modelli. A livello generale, si può dire che tutti i modelli si propongono di comprendere e misurare gli elementi implicati nel riconoscimento, nell'espressione e nella regolazione delle emozioni proprie e altrui, e concordano sul fatto che esistono delle componenti chiave sottese all'EI. C'è anche un qualche consenso su quali siano queste componenti coinvolte: in particolare la consapevolezza (o percezione) delle emozioni e la gestione (o controllo) delle emozioni, intesi come elementi di cui un individuo emotivamente intelligente dovrebbe essere dotato in modo imprescindibile. Descrivendo la struttura dell'EI, Goldsworthy (2002) conclude che l'accordo sul costrutto è attualmente anche più ampio, includendo approssimativamente sei componenti: la consapevolezza delle proprie emozioni e delle risposte emozionali altrui; l'abilità di regolare le proprie emozioni in modo appropriato e di gestire le reazioni emozionali negli altri; la capacità di auto motivazione e, infine, la conoscenza pratica di come relazionarsi nelle diverse situazioni sociali e culturali. Una relazione tra i modelli è stata in parte stabilita anche a livello statistico, anche se tali dati vanno considerati con cautela. Esiste dimostrazione del fatto che misure differenti dell'EI siano collegate tra loro come, ad esempio, la sottoscala 'Regolazione delle Emozioni' del MSCEIT (Mayer et al., 2001) e la sottoscala 'QE Interpersonale' dell'EQ-i (Bar-On, 1997) e potrebbero quindi stimare componenti simili (Brackett & Mayer, 2002). Alcune correlazioni significative sono state individuate anche tra le misure *self-report* dell'EI: ad esempio tra l'EQ-i e il SREIS (Schutte et al., 1998). Di queste evidenze, e anche degli studi che le contraddicono, si discuterà diffusamente nel prossimo capitolo. Qui basti dire che costruzioni teoriche dei vari modelli e risultati empirici non hanno raggiunto, allo stato attuale delle conoscenze, un sufficiente grado di coerenza. I risultati emergenti dalle ricerche condotte sull'EI non sono univoci, e sembrano evidenziare come la definizione di EI sia prevalentemente legata agli strumenti che vengono utilizzati piuttosto che ai modelli teorici di riferimento. Anche in seguito

agli interessanti studi di Petrides e collaboratori (1999, 2001, 2003, 2004, 2006, 2008, 2009) sull'Intelligenza Emotiva di Tratto, restano alcuni consistenti interrogativi su quale modello riesca a cogliere meglio il costrutto di EI, se i modelli siano tra loro anche parzialmente integrabili, oppure se producano, in realtà, rappresentazioni diverse di una stessa persona.

Dalla trattazione oggetto di questo capitolo, emerge inoltre un secondo elemento di riflessione, che riguarda il rapporto tra la definizione di Intelligenza Emotiva, intesa in senso lato, e quella di Competenza Emotiva (Saarni, 1999). A ben vedere, esse farebbero riferimento a due diverse prospettive teoriche delle stesse abilità che compongono il riconoscimento delle emozioni in sé stessi e negli altri, la consapevolezza degli stati emotivi e la gestione funzionale e adattiva delle emozioni. In particolare, se l'EI è considerata come un concetto che racchiude vari livelli di abilità (intrecciate o meno ad aspetti di personalità), la EC è legata in maniera specifica alla regolazione auto-consapevole delle emozioni nell'ambito degli scambi sociali, che, a sua volta, è mediata da abilità che seguono una traiettoria di sviluppo durante la crescita dell'individuo e che assolvono un ruolo fondamentale nel determinare il suo benessere complessivo. La Competenza Emotiva dipenderebbe dunque da una complessa interazione tra aspetti individuali (quali la motivazione dell'individuo, le sue credenze e i valori che determinano la costruzione dei significati, la storia di vita personale e lo sviluppo del senso del Sé), e aspetti situazionali, definiti dalle diverse richieste dell'ambiente. Il quadro si arricchisce (e si complica) ulteriormente, se prendiamo in esame anche la Consapevolezza Emotiva, come descritta dal modello LEA (Lane e Shwartz, 1987), che può essere considerata sia come un'abilità centrale dell'EI, tanto da definirne un modello a sé stante secondo lo *Specific Ability Approach*, ma che si ritrova altresì come competenza trasversale inclusa nei costrutti più articolati di EI.

Un terzo elemento di riflessione è la difficoltà, peculiare nello studio dei fenomeni psicologici in età evolutiva, di separare le variabili oggetto di indagine, con il rischio di perdere di vista gli importanti effetti di interazione che caratterizzano lo sviluppo. Forse anche per questo motivo l'EI, nelle sue diverse accezioni, è stata studiata, fino ad oggi, prevalentemente su popolazioni di individui adulti. Lo sforzo attualmente richiesto ai ricercatori è quello di contribuire a chiarire sempre di più il peso delle diverse componenti dell'EI, in rapporto al funzionamento emotivo individuale, per la comprensione dell'adattamento dei bambini al contesto sociale delle relazioni interpersonali. Come vedremo nell'ambito della ricerca presentata nel cap. 5, le abilità della Competenza Emotiva (che fanno riferimento anche all'EI), e in particolare l'abilità a riconoscere le espressioni emotive facciali, la Consapevolezza Emotiva e l'Intelligenza Emotiva di Tratto, sono state studiate in relazione al contesto delle interazioni sociali, ma anche alle dimensioni di personalità, al funzionamento cognitivo, al rendimento scolastico e ad alcune variabili cliniche.

Soprattutto in età scolare, il fatto che sussista una buona interazione tra aspetti emotivi e sociali è di importanza cruciale per il benessere psicologico del bambino, con ampie ripercussioni sia in adolescenza che in età adulta. Infatti, l'Intelligenza Emotiva, sembra giocare un ruolo estremamente importante sia da un punto di vista interpersonale (Petrides, Sangareau, Furnham, et al., 2006), sia da un punto di vista intrapersonale (Mavroveli et al., 2007; Rieffe, 2007).

Tuttavia, prima di focalizzare l'attenzione su questi importanti aspetti, si rende necessario affrontare un tema piuttosto spinoso, ma basilare per qualunque indagine scientifica: se e come l'intelligenza emotiva possa essere misurata. Tale trattazione sarà oggetto del prossimo capitolo.

CAPITOLO 2 – VALUTAZIONE DELL’INTELLIGENZA EMOTIVA

INTRODUZIONE

EI: un costrutto difficile da misurare

La complessità e le differenze che esistono sul piano concettuale tra i diversi modelli teorici, si riflettono inevitabilmente nei differenti approcci con cui viene operazionalizzata e misurata l’Intelligenza Emotiva, la cui valutazione è particolarmente problematica, tanto che, come sostiene Davis (2004), molti psicologi dubitano in effetti che essa possa riflettere realmente una stima accurata. Uno dei motivi principali di questo limite risiede nel fatto che, come molti concetti in campo psicologico, l’EI è un costrutto difficilmente traducibile in termini operativi e quantificabile oggettivamente. In secondo luogo, va rilevato che, a differenza del QI, una misura statica, che si modifica poco e lentamente nel tempo, la misura dell’EI, che viene anche chiamata *Quoziente Emozionale* (EQ), è un aspetto che, secondo alcuni, può cambiare in relazione all’età e all’esperienza (Mayer et al., 2004; Neisser et al., 1996), ed è più esposto ai fattori legati al contesto (Smith, 2002). Inoltre, mentre i test che stimano il QI sono progettati per correlare il più possibile con il livello di istruzione scolare, le misure di EI sarebbero piuttosto aleatorie e non sembrerebbero avere un simile riferimento oggettivo su cui operare un confronto (cfr. Cap. 4), tanto che, secondo alcuni studiosi, il QE potrebbe addirittura valutare semplicemente la compiacenza espressa dal soggetto (Roberts et al., 2001). Non va dimenticato, infine, che la scelta del metodo di misura ha una diretta e significativa influenza sugli stessi processi di operazionalizzazione e, pertanto, sui risultati empirici. Sulla base di queste premesse, negli ultimi anni si è assistito ad un ampio dibattito su quale fosse l’approccio più appropriato alla misurazione dell’EI.

Parallelamente, è stata sviluppata una serie di strumenti per la valutazione dell’EQ, che differiscono tra loro sia per i riferimenti concettuali, sia per l’approccio adottato (Goldenberg et al., 2006; Austin, Saklofske, Huang, McKenney, 2004). I test in questione utilizzano, infatti, diversi metodi di valutazione che includono sia prove di abilità (*ability based* o di *performance*), che questionari di auto-valutazione (*self-report*)³⁷. Alcuni ricercatori hanno sostenuto una maggiore validità dei test di *performance*, se si considera l’EI come un tipo di abilità, mentre per altri gli strumenti più appropriati sembrano essere quelli di auto-valutazione, se si considera l’EI come comprendente anche una serie di tratti o attributi non legati a competenze cognitive specifiche

³⁷ In alcuni studi vengono riportate anche misure *Other-Report*, che consistono in questionari nei quali, una persona che abbia una certa familiarità con il soggetto esaminato, deve giudicare in quale grado una certa descrizione è attinente al soggetto stesso. Tali strumenti sono stati da più parti criticati in quanto misure della reputazione di una persona e non stime reali del suo vero modo di essere. Saranno pertanto esclusi da questa trattazione.

(Ciarrochi et al., 2001; Mayer, 2001). I fattori del modello di abilità si servono quindi per la maggior parte di strumenti basati sulla *performance*, che seguono criteri di valutazione oggettivamente predeterminati³⁸ e misurano la capacità del soggetto esaminato di risolvere compiti che coinvolgono abilità emotive. Tuttavia, l'accordo sui metodi di attribuzione dei punteggi resta problematico. I ricercatori che si rifanno alle teorie dei modelli misti, invece, impiegano prevalentemente questionari di autovalutazione, che non stimano l'EI effettiva, ma quella percepita dal soggetto. Sempre di test *self-report* si servono i fattori del modello della Trait EI, mentre coloro che si rifanno agli *Specific Ability Approach* tendono ad utilizzare, indifferentemente, l'uno o l'altro tipo di misure.

Valuteremo ora brevemente quali sono i vantaggi e i limiti dei due tipi di strumenti³⁹.

IL DIBATTITO PERFORMANCE VS SELF REPORT

Caratteristiche psicometriche delle misure di performance e self-report

Come detto, i test di *performance* misurano la capacità del soggetto esaminato di risolvere compiti che coinvolgono abilità emotive, e le risposte fornite possono essere valutate obiettivamente e secondo criteri di valutazione predeterminati. Essi, di conseguenza, hanno il vantaggio di misurare direttamente il livello di prestazione ad un compito, fornendo una stima dell'EI effettiva dell'individuo. Gli strumenti di auto-valutazione, invece, soffrirebbero, secondo alcuni (Barrett et al., 2001) di bassa attendibilità, moderata validità di costrutto e facile falsificazione. Ad esempio, tali strumenti sarebbero più sensibili al problema della *desiderabilità sociale*⁴⁰, vale a dire alla tendenza del soggetto esaminato a distorcere le risposte per apparire migliore di quello che è realmente (Ciarrochi et al., 2001). I questionari *self-report*, infatti, richiedono all'individuo di riferire il proprio livello di EI, fornendo una misura dell'intelligenza emotiva percepita, che può riflettere anche uno stile temporaneo di risposta (Pauls & Crost, 2004), o diversi aspetti della personalità, accanto ad altre caratteristiche di stato non cognitive. In altre parole, tali strumenti richiedono una buona capacità di *insight* ed una elevata auto-consapevolezza da parte

³⁸ I principali criteri di scoring dei test di abilità sono il metodo del consenso generale (identificare come risposta corretta quella che viene considerata tale dalla maggior parte delle persone nel campione di riferimento utilizzato nella ricerca); e l'approccio del consenso tra esperti (invitare professionisti esperti nel campo oggetto di studio a giudicare quali siano le risposte esatte e utilizzare la media dei loro giudizi per indicare le possibili risposte a un item).

³⁹ Una discussione sulla forza delle misure *ability based* rispetto a quelle *self-report* è riportata in Ciarrochi & Mayer (2005). Un ulteriore riepilogo critico riguardo i metodi di valutazione dell'EI si ritrova in Gowing (2001) e Matthews et al. (2002).

⁴⁰ Formalmente definita *Socially Desirable Responding* (SDR), la desiderabilità sociale è considerata un modello di risposta in cui chi effettua il test descrive sistematicamente se stesso con un'inclinazione eccessivamente positiva (Paulhus, 2002). Tale inclinazione contaminerebbe le risposte nei questionari di personalità (Holtgraves, 2004; McFarland & Ryan, 2000; Peebles & Moore, 1998; Zerbe & Paulhus, 1987) e agirebbe come mediatore delle relazioni tra le misure autodescrittive (Ganster et al., 1983; Nichols & Greene, 1997).

dell'esaminato (Flurry & Ickes, 2001; Tapia, 2001) e, per questo motivo, la misura ottenuta può includere anche aspetti legati alla personalità, ma non specifici dell'EI. In aggiunta a questo, anche se la persona sottoposta alla prova non avesse intenzione di presentarsi in una luce favorevole, potrebbe comunque fornire delle descrizioni di sé poco congruenti con la realtà, a causa della scarsa consapevolezza di alcuni processi, del livello autoefficacia percepita, o di effetti di memoria selettiva. A questo riguardo, precedenti studi (Davies, Stankov e Roberts, 1998; Paulhus, Lysy e Yik, 1998) hanno evidenziato scarse correlazioni tra abilità auto-riferite di vario tipo e quelle reali.

Modalità di somministrazione

Per quanto riguarda la somministrazione, i test di *performance* hanno solitamente a loro svantaggio i tempi molto lunghi (in genere 45-60 minuti) e i costi elevati di applicazione (Goldenberg et al., 2006). I questionari di auto-valutazione vantano invece una somministrazione più rapida (Ciarrochi et al., 2001), in quanto mettono i soggetti nella condizione di poter riassumere il proprio livello di intelligenza emotiva in poche e concise asserzioni, anche se va ribadito che l'attendibilità dei risultati raccolti con questi ultimi strumenti è assolutamente legata all'accuratezza del concetto di sé dell'esaminato, e alla sua conoscenza delle abilità emotive possedute. In genere, infatti, si ritengono maggiormente validi gli strumenti di *performance*, soprattutto se si considera l'EI come un'abilità. Ciò non toglie che l'EI considerata come abilità sia stata spesso misurata anche attraverso questionari di auto-valutazione. E' il caso della *Self-Report Emotional Intelligence Scale* (SREIS; Schutte et al., 1998), un test *self-report* che è stato originariamente sviluppato sul modello dell'EI di Mayer e Salovey (1990) e validato in relazione alle dimensioni del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, e Palfai, 1995).

Principali strumenti (ability based e self-reported) di rilevazione dell'EI

Tra gli strumenti di auto-valutazione impiegati in modo più diffuso segnaliamo il *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i; Bar-On, 1997), che fa riferimento al modello misto. E' una scala di valutazione globale che misura un QE totale, e ciascuna delle componenti del modello di Bar-On (lo status lavorativo, il successo accademico, le capacità di gestire lo stress e la propensione alla criminalità). La versione italiana adattata è stata recentemente pubblicata a cura di M. Franco e L. Tappatà (2008).

Tra i test di *performance* più noti e utilizzati troviamo il *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Scale* (MSCEIT; Mayer et al., 2002), costituito da 141 item di *problem solving*. E' stato progettato per fornire punteggi relativi a quattro gruppi di abilità dell'EI: percepire adeguatamente l'emozione, usare l'emozione per facilitare il pensiero, comprendere e gestire l'emozione. Di questo

strumento è in corso di stampa la versione italiana curata da D'Amico e Curci, che operano presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Palermo. Inoltre, lo stesso gruppo di ricerca ha messo a punto un test destinato a bambini, preadolescenti e adolescenti (IE-ACCME), basato sulla teoria dell'EI di Mayer e Salovey. Di entrambi questi strumenti si darà una descrizione dettagliata in seguito (cfr. Cap. 3).

Ricordiamo, inoltre, la *Levels of Emotional Awareness Scale* (LEAS; Lane, Quinlan, Schwartz, & Walker, 1990), uno strumento considerato in letteratura come avente caratteristiche miste di *performance* e di autovalutazione (cfr. Cap. 3), specifico per la rilevazione della consapevolezza emotiva. Tale misura è rilevante in quanto da essa è stata ricavata la forma per l'età evolutiva, la *Levels of Emotional Awareness Scale for Children* (LEAS-C; Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane, 2005), impiegata nella presente ricerca e la cui versione italiana è stata recentemente tradotta (con annesso glossario) e resa disponibile da Antonella Marchetti e Ilaria Castelli⁴¹.

Da menzionare, infine, un altro strumento utilizzato nella raccolta dati e specifico per la misurazione dell'Intelligenza Emotiva di Tratto: il *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* nella sua forma per adulti (TEIQue; Petrides e Furnham, 2004) e bambini (TEIQue-CF; Mavroveli e Petrides, 2006). Nella tabella alla pagina seguente (2.1), viene proposta una classificazione schematica dei principali strumenti di valutazione dell'EI. Questa classificazione, una fra le tante possibili, si basa sulla suddivisione tra strumenti di *performance* e strumenti *self-report*.

⁴¹ Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica Sacro Cuore, Milano.

Tabella 2.1 – Classificazione delle principali misure di EI

<i>PERFORMANCE</i>	<i>SELF-REPORT</i>
MEIS - <i>Multi-factor Emotional Intelligence Scale</i> (Mayer et al., 1999) AMEIS (<i>Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale</i>)	EQ-i – <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory</i> (Bar-On, 1997; 2000) EQ-i: Youth Version (Bar-On e Parker, 2000)
MSCEIT - <i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test</i> (Mayer et al., 2001) MSCEIT-YV: Young Version (Mayer, Salovey e Caruso, 2005)	SREIS – <i>Self-Report Emotional Intelligence Scale</i> (Schutte et al., 1998)
LEAS - <i>Levels of Emotional Awareness Scale</i> (Lane, Quinlan, Schwartz, & Walker, 1990) LEAS-C - <i>Levels of Emotional Awareness Scale for Children</i> (Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane, 2005) ⁴²	TEIQue – <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i> (Petrides e Furnham, 2004) TEIQue-CF - <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire Children Form</i> (Mavroveli e Petrides, 2006)
EARS - <i>Emotional Accuracy Research Scale</i> (Mayer & Geher, 1996; Geher et al., 2001)	ECI-360 - <i>Emotional Competency Inventory</i> (Boyatzis, Goleman e Hay-McBer, 1999)
Intelligenza Emotiva-ACCME (D’Amico et al., 2008)	TMMS - <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995)
	SPOAS - <i>Style in the Perception of Affect Scale</i> (Bernet, 1996)
	MEIA – <i>Multidimensional Emotional Intelligence Appraisal</i> (Tett, Fox e Wang, 2005)
	WPQei - <i>Work Profile Questionnaire-Emotional Intelligence Version</i> (Performance Assessment Network, 2000)
	GEIS - <i>General Emotional Intelligence Scale</i> (Mehrabian, 2000)
	EQ Map – <i>Emotional Quotient Map</i> (Cooper e Q-Metrics, 1996)

⁴² Strumenti di misura con caratteristiche miste, sia *ability based*, sia *self-report*.

In tabella 2.2 vengono invece schematizzate le singole dimensioni indagate da ciascuno strumento di misura specifico dell'EI.

Tabella 2.2 – Principali dimensioni indagate dai diversi strumenti

Test	Empatia (Comprensione)	Regolazione Emotiva	Riconoscimento Emozionale	Espressione Emozionale	Consapevolezza Emotiva	Competenza Emotiva	Intelligenza Emotiva
MEIS		√	√	√		√	√
MSCEIT		√	√	√		√	√
LEAS					√		√
EARS	√		√				
IEACCM E		√	√	√			√
EQ-I	√	√			√	√	√
SREIS		√	√	√			√
TEiQue	√	√	√	√			√
ECI-360	√				√	√	√
TMMS		√			√		√
SPOAS			√				√
MEIA				√	√		√
WPQei	√				√		√
GEIS	√						√
EQ Map	√			√		√	√

STUDI DI CONFRONTO TRA MISURE DI PERFORMANCE E SELF REPORT

Nonostante l'acceso dibattito sulla presunta superiorità e utilità degli strumenti di *performance* o di quelli *self-report*, è sorprendente che siano stati condotti relativamente pochi studi a questo riguardo (Goldenberg et al., 2006). Negli ultimi anni, sono state svolte comunque alcune ricerche (Barchard e Hakstian, 2004; Brackett e Mayer, 2003; Rivers, 2005) che hanno impiegato vari modelli teorici e che hanno messo a confronto i due tipi di strumenti (*performance* e *self-report*) rilevando una correlazione generalmente bassa tra le due modalità di valutazione (Paulhus, Lysy e Yik, 1998; Ciarrochi et al., 2000).

Diversi studi (Brackett e Mayer, 2003; Mayer et al., 2002) hanno analizzato le relazioni tra il *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer et al., 2001) e l'EQ-i di Bar-On (1997), evidenziando scarse correlazioni tra i due test ($r =$ da .12 a .21). I risultati sono stati spiegati come la conseguenza del fatto che i due strumenti sono basati su definizioni concettuali di EI diverse.

Studi successivi (Goldenberg, Matheson, e Mantler, 2006; Lopes, Salovey, e Straus, 2003), che hanno analizzato la relazione tra MSCEIT (Mayer et al., 2001) e questionari di auto-valutazione basati sulla definizione di abilità quali la SREIS (Schutte et al., 1998) e la TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, e Palfai, 1995), hanno mostrato risultati analoghi.

Allo stesso modo, Ciarrochi, Deane & Anderson (2002), nella loro valutazione della convergenza tra fattori della SREIS (Schutte et al., 1998) e del sub-test 'Stories' del MEIS (Mayer et al., 1999), hanno trovato una correlazione non significativa tra le misure ($r =$ da .01 a .09). Brackett e Mayer (2003) hanno rilevato solo una moderata correlazione ($r = .18$) tra il MSCEIT (Mayer et al., 2001) e un punteggio mono fattoriale derivato dalla SREIS (Schutte et al., 1998).

Ancor più recentemente (Brackett et al., 2006) hanno confrontato, su un campione di 291 studenti universitari, i punteggi ottenuti con MSCEIT e SREIS (che, pur essendo misure basate rispettivamente sulla *performance* e sull'autovalutazione, condividono le stesse dimensioni teoriche dell'EI) ottenendo una correlazione significativa, ma debole, ($r = .19, p < .01$) tra i due strumenti.

Tabella 2.3 – Relazione tra strumenti ability based e self report

PERFORMANCE	SELF REPORT	CORRELAZIONI
MSCEIT	EQ-i	r = da .12 a .21 (Brackett e Mayer, 2003; Mayer et al., 2002)
MSCEIT	SREIS	r = .18 Brackett e Mayer (2003) r = .19 (Brackett et al., 2006) <i>ns</i> (Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006)
MSCEIT	MEIA	<i>Ns</i>
MEIS	SREIS	<i>ns</i> (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002)
MEIS	EQ-i	r = .36 (Mayer et al., 2000)
EQ-i	TMMS	r = da .35 a .63
SREIS	TMMS	r = da .52 a .68 (Stys e Brown, 2004)
TEIQue	SEIS	r = .73 (Gardner e Qualter, 2010)
TEIQue	MEIA	r = .77 (Gardner e Qualter, 2010)
SEIS	MEIA	r = .84 (Gardner e Qualter, 2010)

Diverse misure, diversi costrutti?

La scarsa correlazione tra strumenti di *performance* e questionari di auto-valutazione non riguarda solo la misurazione dell'EI, ma rappresenta un problema trasversale alla valutazione di abilità e costrutti di vario tipo, come, ad esempio, quello dell'intelligenza generale (Paulhus et al., 1998). Per quanto riguarda l'EI, si potrebbe ipotizzare che le due modalità di valutazione misurino due componenti diverse del costrutto. Nello specifico, gli strumenti di auto-valutazione sembrano fornire indici della consapevolezza emozionale dell'individuo e della sua capacità di insight, che possono essere confrontati con le abilità effettive misurate attraverso gli strumenti di performance. Nonostante le differenze, i risultati di numerose ricerche hanno mostrato come le misure di EI fornite da entrambi i tipi di strumenti siano predittive dell'adattamento psicologico, della soddisfazione di vita e della qualità delle relazioni interpersonali (Saklofske, Austin & Minski, 2003). Correlazioni positive sono state individuate tra EI, valutata sia attraverso strumenti *self-report* che di *performance*, funzionamento sociale e leadership, mentre sono emerse correlazioni negative con l'alessitimia e con un'ampia gamma di problemi comportamentali (cfr. cap. 4). L'EI misurata attraverso gli strumenti di auto-valutazione è risultata inoltre correlata, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, ad alcune dimensioni di personalità, quali stabilità emotiva, estroversione, amabilità e coscienziosità, e con gli stili di *coping* (Goldenberg et al., 2006). L'EI valutata tramite il MSCEIT (Mayer et al., 2001) è risultata invece in relazione, a differenza dell'EI auto-riferita, all'età e all'educazione (Mayer et al., 2004), anche se, per quanto riguarda il secondo criterio, i dati non sono ancora univoci.

IL PROBLEMA DELLA SOVRAPPOSIZIONE TRA INTELLIGENZA EMOTIVA E TRATTI DI PERSONALITÀ

Il crescente interesse per il costrutto di EI è dovuto anche al tentativo di verificare se l'introduzione di questa nuova variabile consenta di spiegare una percentuale di varianza incrementale rispetto all'intelligenza e alla personalità (Fox e Spector, 2000; Van der Zee et al., 2002) in relazione ad altri costrutti. Questo aspetto rappresenta, altresì, un ulteriore punto critico di pertinenza dei test *self-report*: la convergenza e la sovrapposizione tra le misure autodescrittive dell'EI e quelle della personalità necessita di chiarimenti, in quanto entrambe implicano valutazioni di tratto, ed entrambe sono indagate prevalentemente proprio attraverso questionari *self-report* (Zeidner, Matthews & Roberts, 2002). A questo riguardo, alcuni ricercatori (Gignac, 2005; Malouff, Thorsteinsson & Schutte, 2005; Brackett & Mayer, 2003; Barchard & Hakstian, 2004) hanno sollevato forti preoccupazioni circa il grado in cui le misure *self-report* dell'EI correlano con alcune dimensioni della personalità, come quelle appartenenti al modello dei Cinque Grandi Fattori (*Big Five*), in particolare l'Estroversione e il Nevroticismo. Quest'ultimo, secondo Costa e McCrae (1992), sarebbe correlato con l'emozionalità negativa e con l'ansia. Di conseguenza, intuitivamente, gli individui che ottengono alti punteggi in Nevroticismo, è probabile che ottengano bassi punteggi nelle misure auto valutate dell'EI (Zeidner, Matthews & Roberts, 2002). In generale, le interpretazioni di una correlazione da alta a moderata tra EI auto riferita e personalità sono state svariate e contraddittorie. Alcuni ricercatori (Davies, Stankov & Roberts, 1998) hanno asserito che una correlazione del valore vicino a .40 costituirebbe una completa ridondanza tra i due costrutti, mentre altri (Petrides & Furnham, 2001) hanno suggerito che l'EI auto percepita coinciderebbe proprio con un tratto di personalità. Gignac (2005) afferma che sarebbe difficile per qualunque strumento *self-report* costruito per misurare le differenze individuali dimostrare la validità incrementale più e meglio di quanto già non faccia il *Big Five Questionnaire*, e raccomanda di utilizzare una metodologia statistica basata sull'analisi fattoriale per testare la ridondanza tra EI e personalità. Se da un lato c'è notevole apprensione attorno alla sovrapposibilità o meno dei due costrutti, d'altro canto non va dimenticato che nella questione hanno un peso anche le proprietà psicometriche insite negli inventari *self-report*. Prima di giungere ad affermazioni conclusive riguardo la sovrapposizione o meno dei due costrutti, sarebbe utile quindi avvalersi anche delle tecniche statistiche a disposizione. Ad esempio, Gignac (2005) suggerisce di estrapolare gli effetti della componente Nevroticismo dalla relazione tra il TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*; Salovey et al., 1995) e la SREIS (*Self Report Emotional Intelligence Scale*; Schutte et al., 1998) e determinare se le sottoscale di EI formino ancora un fattore generale (EIg) in seguito all'estrapolazione. Nonostante le

misure di auto-valutazione dell'EI sembrano essere del tutto o in parte sovrapposte ad altre misure della personalità (Dawda e Hart, 2000), è stato evidenziato come i punteggi auto-riferiti di EI presentino elevata validità predittiva rispetto a risultati relativi a felicità, soddisfazione per la propria vita, solitudine e depressione, diversamente dalla personalità (Saklofske, Austin e Minski, 2003). D'altro canto, le misure *ability based* di EI tendono ad essere meno riferite alle dimensioni di personalità, ma condividono alcune sovrapposizioni con le misure di intelligenza tradizionali (Ciarrochi et al., 2000; Roberts et al., 2001). Prima di addentrarci ulteriormente nella spinosa questione che riguarda i rapporti tra EI e personalità, sembra utile puntualizzare alcune concezioni rispetto a quest'ultima dimensione.

La personalità

La personalità è stata esplorata attraverso una varietà di teorie, fra le quali, una delle più accreditate, è quella dei tratti. I tratti di personalità sono delle variabili che abbracciano un'ampia gamma di differenze individuali nei processi di pensiero, nei sentimenti e nel comportamento⁴³. La personalità è definita come l'organizzazione dinamica di tutti i sistemi psico-fisici che determinano l'adattamento individuale all'ambiente⁴⁴. Le forme di adattamento variano in funzione dello specifico contesto di vita di ciascun essere umano. Lo sviluppo della personalità segue un percorso complesso e articolato che nasce da un insieme di caratteristiche tipiche dei primi anni di vita del bambino che vengono definite con il nome di temperamento. I tratti del temperamento sono una serie di aspetti di coerenza del comportamento, spesso di natura emotiva, che prendono forma in una fase precoce della vita e le cui basi sono presumibilmente biologiche. Nonostante il consenso dato all'idea che il temperamento rappresenti il cuore della successiva personalità, manca una chiara comprensione della relazione evolutiva tra queste due dimensioni. Inoltre, anche se personalità e temperamento sono stati considerati come due domini teoricamente distinti, c'è ragione di credere che queste due dimensioni possano essere meno diverse di quanto si sia sempre ritenuto e che anzi abbiano delle aree di sovrapposizione. Infatti, sono state dimostrate delle connessioni tra il temperamento infantile e i tratti del modello dei Cinque Fattori (Denham et al., 2008) chiamato anche *Big Five*⁴⁵.

43 Caspi, A., Roberts, B.W., & Shiner, R.L. (2005). Personality development: stability and change. *Annual Review of Psychology*, v. 56, pp 453-484.

44 Denham, S.A. et al. (2008). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, v. 63 (suppl. 1), pp. i37-i52.

45 Il Big Five Personality Factor Model è un modello di personalità basato sui primi lavori sui tratti di Allport, Cattell e Hans e Sybil Eysenck. Esso sostiene che la personalità può essere scomposta in cinque grandi dimensioni (o fattori): nevroticismo, estroversione, apertura mentale, amabilità e coscienziosità.

Come i tratti del temperamento anche quelli di personalità manifestano una moderata influenza genetica⁴⁶, come i tratti di personalità anche quelli del temperamento non sono immuni dall'esperienza e dall'influenza ambientale. Studi genetico-comportamentali hanno messo in luce che le differenze individuali nel temperamento, misurate anche a partire dei primi anni di vita, sono solo parzialmente ereditabili e sono influenzate in modo significativo da eventi ambientali unici⁴⁷. Il temperamento è stato studiato maggiormente durante l'infanzia e la fanciullezza e si pensa che abbia principalmente delle basi fisiologiche. Comunque, durante il processo di crescita quelli che vengono delineati come i precoci tratti temperamentali dei bambini si sviluppano in più ampi e inclusivi tratti di personalità. Inoltre si manifesta un aumento della differenziazione tra i fattori costituenti ciascuno di questi domini. Specificamente, lo sviluppo della personalità progredisce con il passaggio dei bambini attraverso delle tappe evolutive di tipo cognitivo ed emotivo che danno loro la possibilità di interagire sempre più con l'esperienza e di rispondere al mondo in modi sempre più complessi. Così la struttura della personalità può cambiare con l'acquisizione da parte del bambino di nuove abilità (come quelle motorie o linguistiche), grazie allo sviluppo della capacità di regolare le emozioni (come l'inibizione delle risposte antisociali) e del senso di sé⁴⁸.

Sovrapposizioni e discontinuità fra Intelligenza Emotiva e personalità

Come abbiamo visto, la relazione tra intelligenza emotiva e personalità è stata ampiamente discussa in letteratura. Partendo dal riconoscimento dell'esistenza di varie teorie della personalità, occorre riconoscere che le ricerche che sono state condotte per indagare tale relazione hanno per lo più fatto riferimento al modello dei "Cinque Grandi Fattori" (*Five Factor Model* o *Big Five*) diffusosi negli anni ottanta (Costa, McCrae, 1982, 1988). Secondo tale modello la personalità può essere scomposta in cinque dimensioni: Energia-estroversione, Amicalità, Coscienziosità, Stabilità emotiva o Nevroticismo e Apertura mentale. Le indagini empiriche che sono state condotte hanno riscontrato una correlazione positiva con le dimensioni di Stabilità emotiva, Estroversione, Amabilità e Coscienziosità, ma non con la dimensione dell'Apertura mentale. Quindi, le persone che posseggono una buona intelligenza emotiva sarebbero socialmente equilibrate, espansive, empatiche, sicure di sé, responsabili, avrebbero una vita emotiva ricca, sentendosi a proprio agio con se stessi e con gli altri. In relazione ai modelli di intelligenza emotiva, molto si è discusso in particolare sulla sovrapposizione tra i modelli misti e la teoria della personalità. Infatti, le componenti e

46 Bouchard, T.J., & Loehlin, J.C. (2001). Genes, Evolution, and Personality. *Behavior Genetics*, v.31, n.3, pp.243-273.

47 Emde, R.N & Hewitt, J.K. (2001)(a cura di). *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change*. In Emde, R.N & Hewitt, J.K. (a cura di) *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change*, p.393, New York, Oxford University Press.

48 Tackett, J.L. (2006). Evaluating models of the personality-psychopathology relationship in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, v.26, pp.584-599.

sottocomponenti individuate in alcune teorie miste dell'intelligenza emotiva, ad esempio da Bar-On (1997) e da Goleman (1998, 2000) sarebbero connesse alle dimensioni di personalità. Ad esempio, le sottocomponenti di assertività, efficacia interpersonale, empatia, controllo dell'impulso, responsabilità sociale ed esame della realtà teorizzate da Bar-On (1997) sono considerate parti della personalità e sono state tradizionalmente misurate con questionari di personalità. Confrontando la misura di EI ottenuta all'EQ-i con la misura di personalità del NEO-PI-R (Costa e McCrae, 1992) e del BFQ (Caprara, Barbaranelli e Borgognoni, 1993) si ottengono correlazioni significative con ciascun fattore, nel primo caso, con Nevroticismo, Estroversione, Amabilità e Coscienziosità ($r =$ da $.27$ a $-.57$) nel secondo caso (Brackett e Mayer, 2003). In modo analogo, molte delle competenze studiate da Goleman (1998,2000), incluse l'empatia, il controllo di sé, la fiducia di sé misurate con l'ECI-360 sono state confrontate con il BFQ, evidenziando correlazioni significative con Estroversione, Apertura mentale e Coscienziosità ($r =$ da $.22$ a $.49$; Sala, 2002). Occorre comunque precisare che, per quanto numerosi studi abbiano trovato correlazioni più forti tra le misure dell'intelligenza emotiva di Bar-On e Goleman e le dimensioni del *Big Five*, è altrettanto vero che correlazioni significative, seppure di minore entità, sono state trovate tra la misura pura di intelligenza emotiva ricavata dal MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*) e in particolare Apertura mentale ($r = .25$) e Amabilità ($r = .28$) valutate con il NEO-PI-R (Brackett e Mayer, 2003). Uno studio valutativo di Dulewics & Higgs (2000) afferma che è possibile constatare una relazione tra le misure di competenza emotiva e quelle più generali di personalità, come la 16-PF (Cattell et al., 1970) e la OPQ (*Occupational Personality Questionnaire* - Saville et al., 1993). Avendo raccolto dati su un gruppo di manager (di età compresa tra i 29 e i 54 anni) gli autori ammettono che sono necessari nuovi studi con popolazioni diverse per individuare meglio le caratteristiche della personalità che si collegano a quelle del costrutto di EI. Altri studi evidenziano come la dimensione interpersonale dell'intelligenza emotiva sia correlata con lo 'stile verso' (o conciliante) compreso nella teoria dei tre stili relazionali di Dogana (2002)⁴⁹. Numerose indagini hanno suggerito l'importanza che l'individuo sia non solo *reattivo* nei confronti dell'ambiente circostante, ma anche *proattivo*, nel senso di autoregolare e motivare il proprio comportamento. In questo senso vari autori riconoscono l'importanza di fattori motivazionali come il senso di autoefficacia⁵⁰ e l'ottimismo⁵¹, che rientrerebbero nel dominio della personalità intesa come forza

⁴⁹ Secondo l'autore, l'individuo utilizza tre *stili relazionali* per rapportarsi agli altri: verso (conciliante), contro (aggressivo) e via (distaccato). Lo *stile verso*, in particolare, è caratterizzato da una tendenza o propensione verso gli altri mossa da un sentimento di insicurezza e vulnerabilità che porta il soggetto a cercare relazioni affettive, appartenenza e approvazione. Coolidge e collaboratori (2001) sostengono che nella persona "normale" i tre stili vengono utilizzati in maniera flessibile.

⁵⁰ A proposito del concetto di autoefficacia percepita, Bandura (1996) afferma che "la convinzione sulla propria efficacia personale rispetto all'affrontare con successo le richieste della vita influenza in modo significativo il benessere psicologico, la realizzazione personale e la direzione che prende la vita". Quindi appare chiaro che il senso di

dell'Io (Hartmann...). Da uno studio condotto recentemente (Franco, 2005), è emersa l'esistenza di una forte correlazione tra autoefficacia e ottimismo, considerate nell'ambito delle forze dell'Io. È emersa anche una forte correlazione tra questo costrutto e i tratti di personalità dell'Estroversione e della Stabilità emotiva. In relazione all'intelligenza emotiva sembra che esistano correlazioni importanti con le dimensioni legate alle abilità interpersonali, all'adattabilità e all'umore generale.

Tabella 2.4 – Correlazioni tra alcuni test di EI e i principali questionari di personalità

	NEO PI-R					BFQ					
	E	A	C	N	AM	E	A	C	SE	AM	
EQ-i	+	+	+	-	+	+	+	+	+	ns	(Brackett e Mayer, 2003) (Dawda & Hart, 2000)
ECI-360	+	+	+	-		+	ns	+	ns	+	(Matthews et al., 2002; Van Rooy et al., 2004; Sala, 2002; Byrne et al., 2007)
MSCEIT		+			+						(Brackett e Mayer, 2003)
MEIS						+	+			+	(Roberts et al., 2001)
SREIS					+						(Stys e Brown, 2004)
TEIQue						+	+	+	+	+	(Petrides et al., 2004, 2005, 2007)

'+' = correlazione positiva significativa; '-' = correlazione negativa significativa

(E=Energia; A=Amicalità; C=Coscienziosità; N=Nevroticismo; SE=Stabilità emotiva; AM=Apertura Mentale)

VALUTAZIONE DELL'EI DI ABILITÀ E DELL'EI DI TRATTO

Ritornando al problema della valutazione dell'EI, si può fare riferimento al lavoro di Barchard e Hakstian (2004) che chiariscono meglio la distinzione concettuale basata sui diversi metodi di misurazione utilizzati per operationalizzare l'EI, mettendo a fuoco due criteri principali di approccio che sono stati seguiti per la misurazione del costrutto. Il primo approccio, sulla scorta dei lavori di Mayer, Caruso e Salovey (2000), evidenzia l'EI esclusivamente come una serie di abilità cognitive legate alle emozioni; il secondo, ripreso proprio dagli studi di Petrides e Furnham (2001), valuta l'EI come tratto di personalità correlato alle emozioni. Questi due orientamenti vengono chiamati, rispettivamente, Quoziente Emotivo di Abilità (*Ability Emotional Intelligence* o

autoefficacia è in grado di motivarci a raggiungere le mete che ci siamo prefissati. Se siamo convinti di essere in grado di portare a termine un compito, saremo più motivati ad affrontarlo rispetto a chi non crede nelle sue capacità. Tale concetto presuppone il fatto di credere in noi stessi riconoscendo ciò che siamo in grado di fare, ovvero significa "sapere di saper fare" (Caprara, 1996).

⁵¹ Anche l'ottimismo si ritiene che abbia un forte potere motivazionale, in quanto rappresentando un'abitudine di pensiero appresa nell'infanzia e dell'adolescenza che porta ad aspettarsi risultati ed eventi positivi, può aiutare a superare momenti difficili e a fare progetti per il futuro.

Quotient) e Quoziente Emotivo di Tratto (*Trait Emotional Intelligence o Quotient*). La tabella 2.5 elenca alcune disposizioni comunemente ascritte all'EQ di Abilità o all'EQ di Tratto.

Tabella 2.5 – Disposizioni ascritte ai due domini dell'EQ
(adattata da Barchard e Hakstian, 2004 - pag. 438)

EQ Abilities	EQ Personality Traits
<i>Perception of emotions (in the self, in others and in objects)</i>	<i>Attending to emotions Assertiveness</i>
<i>Managing emotions (in the self and in others)</i>	<i>Emotional expressiveness Emotion-based decision making</i>
<i>Understanding emotions Social competence</i>	<i>Impulse control Motivation</i>
<i>Emotional integration</i>	<i>Optimism Responsive distress Responsive joy Self-esteem Stress management</i>

Attualmente, non c'è accordo relativamente ai limiti o alla dimensione strutturale di questi sottodomini dell'EI (Abilità e Tratto). Alcune ricerche ne hanno esaminato separatamente le strutture interne: in due studi (Bar-On 1997; Petrides & Furnham, 2001) sono state prese in esame le dimensioni fondanti le 15 sottoscale dell'EQ-i (Bar-On, 1997). Da entrambi gli studi è emerso che i concetti basilari della EI di Tratto possono essere riassunti abbastanza bene da un singolo fattore di ordine superiore. In altri due studi (Mayer et al., 2000; Roberts, 2001) sono state esaminate le dimensioni fondamentali dell'EI di Abilità. Tuttavia, i risultati appaiono inconsistenti e sono limitati all'analisi di un unico strumento, il MEIS, oggi superato dal MSCEIT (cfr. Cap. 3).

Lo studio di Barchard e Hakstian (2004) si propone di determinare i fattori fondamentali dell'EI di Abilità utilizzando un più vasto numero e una più larga gamma di strumenti per valutare l'EI (includendo misure sia di *performance* che *self-report*). Ad un campione di 176 studenti universitari, i ricercatori hanno sottoposto complessivamente 24 misure dell'intelligenza emotiva, tra le quali figurava la LEAS (*Levels of Emotional Awareness Scale*; Lane, Quinlan, Schwartz, & Walker, 1990), utilizzata come strumento di *performance*, per l'elevata affidabilità in termini di *inter-rater* (.96); 12 test di abilità cognitiva, 5 scale di personalità (per misurare ciascuna delle dimensioni del modello del *Big Five*). I risultati mostrano che nell'analisi fattoriale le misure *self-report* e *ability based* hanno formato fattori separati. Non è emerso alcun fattore che rappresenti tutte le misure *self-report* e di *performance* facendo ipotizzare che misurino lo stesso costrutto. Sembra chiaro quindi che le misure *self-report* sfruttino costrutti diversi da quelli associati alle

misure di *performance*, e in particolare quelli ascritti all'EI di Tratto. Dall'analisi, emerge che ognuno dei fattori definiti dalle misure *self-report* hanno alti o moderati livelli di correlazione con almeno una dimensione di personalità, ma correlazioni non significative con le abilità cognitive. Tali risultati non rappresentano l'inequivocabile prova che tali fattori stiano sfruttando solo dimensioni di personalità. Per contro, i fattori definiti da misure di *performance* hanno bassi livelli di correlazione con i tratti di personalità, suggerendo che i fattori cadono molto chiaramente nel dominio dell'abilità cognitiva. In conclusione, Barchard e Hakstian (2004) stabiliscono che le misure *self-report* sono meglio comprese come misure di auto percezione delle abilità piuttosto che come misure dell'EI di Abilità, mentre sembra che soltanto i test di *performance* misurino effettivamente l'EI di Abilità.

Questo studio supporterebbe anche la suddivisione proposta da Petrides, Frederickson e Furnham (2004), i quali spiegano che esiste una chiara distinzione concettuale tra i due tipi di quoziente emozionale: l'IE di Abilità (*Ability EI*) o abilità cognitivo-emotiva, riguarda la reale capacità di percepire, processare e utilizzare l'informazione affettiva. Questo costrutto attiene principalmente al regno delle abilità cognitive e dovrebbe essere misurato attraverso prove di *performance*. L'IE di Tratto (*Trait EI*), o autoefficacia-emozionale (*Emotional self-efficacy*) si riferisce ad una costellazione di disposizioni comportamentali, percezioni di sé e talenti che riguardano la capacità di riconoscere, processare ed utilizzare le informazioni emotivamente pregnanti. Questo costrutto concerne principalmente varie caratteristiche derivanti dalla sfera della personalità, quali l'empatia, l'impulsività, l'assertività, elementi di intelligenza sociale e personale (questi ultimi sotto forma di attributi auto-percepiti) e dovrebbe essere misurato attraverso questionari di autovalutazione (cfr. Cap. 1). E' importante comprendere che l'IE di Abilità e l'IE di Tratto sono due domini distinti, che si differenziano in base ai rispettivi metodi di misurazione, usati per operationalizzare i costrutti, anziché dall'area delle proprietà del loro campione, difatti sono state rilevate correlazioni molto basse tra i due sistemi di valutazione (O'Connor & Little, 2003). Questo equivale a dire che, se i due metodi fossero usati per valutare le stesse caratteristiche del campione, le operationalizzazioni risultanti sarebbero fondamentalmente differenti (Davey, 2005). Petrides e Furnham (2001, 2004) hanno anche proposto il primo sistematico strumento ottenuto dalla caratteristica EI di Tratto del campione, basato su un'analisi derivata dai modelli salienti. Gli autori hanno identificato 15 componenti (cfr. Cap. 1) che hanno posto le basi per lo sviluppo e la definizione operativa dell'EI di Tratto e del TEIQue (Petrides e Furnham, 2004), che sono meglio definite nella Tabella seguente.

Tabella 2.6 - *The Adult Sampling Domain of Trait Emotional Intelligence*

(Reprinted with permission from K. V. Petrides et al., 2004 – pag. 574)

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

Davey (2005) ricorda che studi di analisi fattoriale hanno mostrato che la costellazione di auto-percezioni e caratteristiche incluse nell'EI di Tratto, formano un costrutto distinto e composito al livello più basso della classificazione di Eysenck e dei 5 Fattori di Personalità. Un numero crescente di studi empirici ha supportato la validità del costrutto. Così, è stato dimostrato che l'EI di Tratto ha una validità incrementale sulle maggiori dimensioni di personalità, predicendo numerosi criteri, come la depressione, la soddisfazione di vita, la gestione dello stress e l'assenteismo scolastico. È stato anche trovato che gli individui con alta EI di Tratto sono più veloci nel riconoscimento di un'espressione emozionale e sono più sensibili alle procedure che inducono stati d'animo, rispetto ai coetanei con bassa EI di Tratto.

Complessivamente, l'EI di Tratto ha ricevuto maggiori sostegni empirici rispetto all'EI di Abilità; comunque, nessuno dei due costrutti ha mostrato fino ad ora effetti adeguati alle aspettative della letteratura (Barchard e Hakstian, 2004).

PROBLEMATICHE CONNESSE ALLA MISURAZIONE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA IN ETÀ EVOLUTIVA

In età evolutiva, sono numerosi gli studi che hanno indagato le caratteristiche delle singole emozioni legate alla crescita, o dell'apporto dell'ambiente allo sviluppo affettivo e relazionale. Sintesi delle ricerche di Saarni (1990); Izard et al. (1995); Malatesta et al. (1989); Field, Woodson, Greenberg e Cohen (1982); Haviland e Lelwica (1987); Denham (1986); Mischel (1972); sullo sviluppo delle competenze emotive nei bambini, hanno evidenziato che già i neonati utilizzano strategie emozionali per governare l'interazione con gli altri. Alcune di queste competenze sono

presenti nel primo anno di vita: ad esempio, l'espressione delle emozioni (come capacità innata di esprimere le emozioni di base, oppure come imitazione dell'adulto o come intenzionalità espressiva); la comprensione delle emozioni (come abilità innata di percepire e discriminare le emozioni negli altri, e associata all'espressività materna); la regolazione delle emozioni (che si sviluppa gradualmente fino a diventare sempre più sofisticata fino ai 10 anni di età, ed è associata con la crescita emotiva ed intellettuale). Anche all'interno dell'*Infant Research* (Brazelton, 1974, 1974; Emde, 1981, 1988; Tronick, 1998) e della teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1988; Campos et al., 1989) sono stati condotti numerosi studi osservativi e ideate situazioni quasi sperimentali come la *Strange Situation* (Ainsworth, 1970, 1978) per studiare lo sviluppo delle emozioni nel contesto sociale, e pertanto l'influenza dell'espressività nelle relazioni familiari sulla capacità di riconoscere ed esprimere le emozioni.

A fronte di questi diversi e variegati filoni di ricerca specifici sulle emozioni e sull'interazione in età infantile, non sussiste una corrispondente quantità di studi sull'intelligenza emotiva. In questo ambito, infatti, la maggior parte degli studi è stata condotta con soggetti adulti, mentre sono pochi gli autori che si sono occupati dell'EI in età evolutiva, nonostante sia stata dimostrata la fondamentale importanza di comprendere l'evoluzione di tale abilità nel corso dello sviluppo. I risultati delle ricerche di Denham (1986); Izard et al. (1995); e Saarni (1999) sul procedere delle competenze emotive, indicherebbero infatti che la regolazione delle emozioni aumenta gradualmente nel corso dei primi anni di vita, diviene sempre più sofisticata con l'età, ed è associata alla crescita affettiva e intellettuale. Sebbene la valutazione precoce dell'intelligenza emotiva sia un aspetto di rilevanza crescente per prevenire i disagi legati a uno scarso funzionamento sociale, gli strumenti di valutazione diretta di tale abilità sono piuttosto scarsi (Denham, 2001). Esiste una rassegna di strumenti rivolti ai bambini dai 15 ai 24 mesi e dai 3 ai 5 anni per lo screening, la diagnosi e la pianificazione del programma nel campo della competenza emotiva, ma nulla di analogo per le età successive di sviluppo. Inoltre, la ricerca sull'EI in ambito evolutivo si è indirizzata principalmente sulle misure di *performance*, in quanto rilevare le abilità nei bambini sembra più agevole rispetto alla raccolta di informazioni attraverso questionari *self-report*.

In generale, è consolidato il fatto che lo sviluppo che ha luogo nel corso dell'infanzia è notevole per la sua mutevolezza e complessità e che, per questo motivo, non è facilmente misurabile. Sia l'adeguatezza dello strumento utilizzato per la valutazione, sia le capacità dell'esaminatore, sia, soprattutto, lo stato del bambino possono influenzare i dati ottenuti (Camaioni, 1985). A questo proposito diventa importante identificare strumenti che siano in grado di valutare come evolve l'EI nelle fasi precoci dello sviluppo, cos' come nelle età successive, anche al fine di valutare l'efficacia di eventuali interventi applicativi. Non è ininfluente, infatti, stabilire se l'EI sia un tratto statico o

dinamico, ai fini della possibilità di pianificare una serie di programmi che possano sostenere quest'abilità nei bambini, come già dagli anni Novanta è avvenuto in molti Paesi, sia negli Stati Uniti, sia in Europa (Schilling, 1996; Cohen, 1999; Hunter e Kress, 1997).

CAPITOLO 3 - RASSEGNA DEI PRINCIPALI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELL'INTELLGENZA EMOTIVA

INTRODUZIONE

Nel panorama dei test più utilizzati nella ricerca sulle emozioni, includendo anche quelli specifici per l'indagine dell'EI, verrà proposta in questo capitolo una classificazione degli strumenti in diverse categorie. Saranno descritte le principali caratteristiche, il funzionamento e le proprietà psicometriche dei vari test, accanto ai principali risultati empirici emersi dall'indagine della letteratura disponibile. A proposito Di questa suddivisione, va sottolineato che non si tratta di compartimenti a tenuta stagna, in quanto ogni strumento può contenere prove che appartengono anche ad altre categorie. In questa sede sarà dato maggiore rilievo alle misure di interesse per l'età evolutiva, relative alle misure di EI mentre, tra gli strumenti costruiti in forme non adatte anche per bambini e preadolescenti, saranno approfonditi solo quelli ritenuti più importanti. Le fonti da cui sono state ricavate le informazioni riportate nella seguente sezione derivano, in parte da una sintesi dell'apporto di Del Giudice (2004), in parte dalla *review* di Stys & Brown (2004) e, in parte, dal contributo di Di Fabio (2010). Saranno descritti, innanzitutto, i test di riconoscimento delle emozioni; in secondo luogo, gli strumenti specifici per la rilevazione dell'EI (suddivisi in test derivati dai modelli di abilità e dai modelli misti, e quindi le misure self-report di Trait EI); inoltre, sarà dato spazio agli strumenti per la valutazione della consapevolezza emotiva. Infine, per desiderio di completezza, verrà proposta una sintetica rassegna dei test di stato emozionale, di comprensione delle emozioni e di empatia e decentramento.

1. TEST DI RICONOSCIMENTO DELLE EMOZIONI

Il riconoscimento delle emozioni rappresenta una componente importante del sistema di comunicazione non verbale ed un'abilità essenziale per l'adattamento all'ambiente circostante. I lavori pionieristici di Tomkins (1962) che, attraverso lo studio delle espressioni facciali e dei pattern di attivazione fisiologica, cercava di dimostrare l'esistenza di un ristretto numero di emozioni primarie, aprirono la strada a un filone di ricerca sugli aspetti non verbali e comunicativi delle emozioni, approfondito da Izard (1971) e da Ekman (1972 e 1973b) che si specializzarono nello studio delle espressioni facciali dei bambini e degli adulti. Da allora sono stati sviluppati numerosi test standardizzati sul riconoscimento emozionale, ma altresì svariati metodi, più o meno ingegnosi, per studiare l'espressione delle emozioni nei volti. A fronte della proliferazione di questo tipo di

prove, e al fine di distinguere quelle più utili e attendibili per la ricerca, bisogna considerare due aspetti metodologici importanti. Il primo riguarda l'interrogativo su quali siano le variabili dipendenti da misurare: il fenomeno emozione, infatti, sembra avere confini molto sfumati e non distinguersi chiaramente da altri fenomeni come gli stati dell'umore, i sentimenti, i tratti del carattere, ecc. Il secondo problema riguarda invece la scelta delle variabili indipendenti, vale a dire degli stimoli in grado di elicitare le diverse emozioni. Oltre agli aspetti meramente deontologici, esiste una difficoltà ad individuare stimoli che abbiano un costante legame causale con determinate emozioni, indipendentemente dai soggetti a cui si applicano. A questo proposito, numerose ricerche (Black, 1970; Hirshman e Clark, 1982; Lazarus, Averill e Opton, 1970; Obrist, 1982; Shandry, 1981; Valins, 1970) hanno dimostrato che non vi è uno stretto parallelismo tra i vari indici delle emozioni.

Il compito di riconoscimento emozionale utilizzato nella presente ricerca, e di cui si darà ora una breve descrizione, è stato scelto sia per alcune sue caratteristiche intrinseche, sia in quanto sembrava quello più adatto per gli scopi di questo studio. Innanzitutto, le espressioni facciali rappresentano una delle componenti principali della risposta emozionale e, forse, una delle reazioni maggiormente visibili. In secondo luogo, le espressioni facciali occupano un posto privilegiato nella comunicazione non verbale, consentendo l'immediata espressione delle proprie emozioni e il riconoscimento delle emozioni altrui, fondamentale per un corretto adattamento all'ambiente sociale. Infine, la presentazione di volti che esprimono emozioni è sembrato un compito deontologicamente adeguato, oltre che particolarmente piacevole e stimolante, da attuare con bambini e preadolescenti.

KDEF - Karolinska Directed Emotional Face System (Ludqvist, Flykt & Ohman, 1998)

Il KDEF è un database costituito da 4900 fotografie a colori di 70 attori (35 donne e 35 uomini) che interpretano sette diverse espressioni emozionali (rabbia, tristezza, paura, felicità sorpresa, disgusto ed espressione neutra). Gli attori hanno seguito un training specifico per imitare le emozioni in modo appropriato, in accordo con i volti valutati da Ekman e Friesen (1975). Ogni espressione è ripresa da cinque diverse angolazioni. Per il presente studio, in particolare, sono stati selezionati 24 volti raffiguranti cinque emozioni di base (rabbia, tristezza, paura, felicità e disgusto) ed espressioni neutre. Sono state scelte quindi 6 immagini, in cui il volto dell'attore è ripreso frontalmente, per ognuna delle emozioni selezionate. Per ogni emozione metà delle espressioni facciali erano interpretate da donne e metà da uomini.

PONS - Profile of Nonverbal Sensitivity (Rosenthal et al., 1979)

Test di performance per adulti e bambini dagli 8 anni (con foglio di risposta semplificato). Lunghezza: 220 item-video da 2 sec. (durata complessiva 45 min.). Struttura: 20 scene per 11 canali non verbali; 5 scene per ogni tipologia *valenza/dominanza*. Questo test, molto interessante e ben validato, prevede di identificare lo stato emotivo di un attore (mostrato in video; ma esiste anche una versione statica, in fotografia) a partire da tre diversi indicatori non verbali: il viso, i movimenti del corpo e il tono di voce, sia da soli che in abbinamento tra loro⁵².

NDT - Nonverbal Discrepancy Test (DePaulo e Rosenthal, 1982)

Test di performance (dagli 8 anni fino all'età adulta) composto da 128 item-video. Gli stimoli del NDT sono ricavati dal PONS e ricombinati in modo da creare situazioni di incongruenza tra diversi canali non verbali. Il test permette di valutare una serie di misure: accuratezza (totale, distinta per *dominanza/valenza*, distinta per viso/corpo/voce) e 'video primacy' (dominanza dell'informazione visiva su quella uditiva).

2. MISURE DI INTELLIGENZA EMOTIVA - TEST DI PERFORMANCE

MEIS - Multi-factor Emotional Intelligence Scale (Mayer et al., 1999).

Descrizione

Test di performance per adulti. Si appoggia agli sviluppi della teoria di Salovey e Mayer (1997), e rappresenta la prima misura generale di abilità nel campo dell'EI. Struttura: 4 branche, 12 sottoscale, 68 stimoli e 402 item. Le branche del test sono legate alla teoria di riferimento e consistono in diversi compiti di performance (le singole sottoscale). Le risposte corrette agli item sono state ricavate dal consenso dei soggetti del primo studio. Le quattro branche del test sono: Percezione/Riconoscimento delle emozioni (abilità di percepire e identificare un'ampia gamma di stimoli, come facce⁵³, storie, disegni); Assimilazione delle emozioni nella vita mentale (in particolare nei processi cognitivi e percettivi); Comprensione/Ragionamento sulle emozioni (abilità di riflettere sulle emozioni e comprenderle (emozioni miste, progressioni, transizioni, relatività); Gestione/Regolazione delle emozioni (in sé e nell'altro). I risultati dell'applicazione dello strumento hanno evidenziato che esso era in grado di rilevare un punteggio totale di EI e tre sottofattori di primo ordine (Assimilazione e Comprensione risultano associati nello stesso fattore) e un fattore principale di secondo ordine (*Emotional Perception, Emotional Understanding ed Emotional*

⁵² Per una rassegna sui fenomeni più significativi rilevati attraverso l'uso di questo test si veda Rosenthal et al., 1979; DePaulo e Rosenthal, 1982.

⁵³ Questo compito consiste nel valutare l'emozione espressa da otto diverse foto rappresentanti otto volti distinti: per ciascuna foto vengono elencate sei emozioni (felicità, rabbia, paura, tristezza, disgusto e sorpresa) e il soggetto deve dire quanto quella foto esprime quella particolare emozione su una scala Likert a 5 punti.

Management) ma non il quarto fattore del modello (*Integrating Emotion*). Anche l'attendibilità non risultava soddisfacente, oscillando da .34 a .94 a seconda delle sottoscale.

Caratteristiche psicometriche e relazioni con altre misure

Il punteggio alla MEIS è stato correlato a misure di empatia, estroversione, autostima e soddisfazione di vita (Ciarrocchi et al., 2000) da cui sono risultati legami esistenti ma scarsi. Esiste una correlazione moderata con le misure di abilità verbale ($r =$ da .30 a .40). L'esame del MEIS ha dato prova della validità discriminante, dal momento che l'EI è risultata indipendente dall'intelligenza generale e dall'empatia auto valutata. Le femmine riportano punteggi più alti al test. L'attendibilità test-retest dopo 2 settimane è di .75. Mayer et al. (2000) riportano una validità convergente con l'EQ-i di .36. Le correlazioni con le dimensioni di personalità del *Big Five* vanno da $r = .13$ per l'Apertura Mentale e l'Estroversione, a $r = .24$ per la Piacevolezza (Roberts et al., 2001). Il MEIS correla inoltre con le misure tradizionali delle abilità cognitive ($r =$ da .30 a .40), (Van Rooy & Viswesvaran, 2004).

Vantaggi e limiti

Il punto di forza della MEIS è quello di essere un test di performance ricco di compiti interessanti e particolarmente dettagliato per quanto riguarda riconoscimento e comprensione. Si tratta però di un test con evidenti limiti: innanzitutto è molto lungo, così che, ai fini della ricerca, è più utile se utilizzato nelle sue sottoscale. Queste, tuttavia, presentano una bassa attendibilità e problemi nelle procedure di attribuzione dei punteggi (Conte, 2005) anche se Mayer et al. (2000) riportano che la consistenza interna generale del test è di .95. Infine, come abbiamo visto, il test fallisce nel fornire una prova soddisfacente per la branca dell'integrazione emozionale. Per questi motivi, nel 2001, gli autori hanno modificato ed abbreviato il test per creare il suo erede: il MSCEIT, la cui versione più recente è la V.2.0.

MSCEIT - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2001)

Descrizione

Tarato su un campione di 5000 uomini e donne di vari paesi, è un test di performance per la misurazione dell'EI di abilità che si può somministrare dai 17 anni in poi. Con i suoi 141 item raggruppati in 8 sottoscale, è più breve e più veloce da somministrare rispetto alla MEIS (richiede dai 30 ai 45 minuti per la compilazione). Consente di rilevare, oltre ad un punteggio di EI totale (EIQ), quelli relativi a due aree (Experiential EI e Strategic EI) e a quattro brache (branch): *Perceiving Emotions*, *Facilitating Thought*, *Understandign Emotions* e *Managing Emotions*. Le sottoscale, organizzate nelle quattro branche, sono molto simili a quelle della MEIS: Percezione

delle emozioni (volti e immagini); Utilizzo delle emozioni (facilitazione e sensazioni); Comprensione delle emozioni (cambiamento ed emozioni miste); Gestione delle emozioni (gestione e relazioni emotive)⁵⁴. Questo nuovo strumento (già arrivato alla seconda versione, la 2.0) è stato costruito a partire dalla MEIS, principalmente in risposta ad alcune critiche sulla validità concettuale e psicometrica del test (Roberts et al., 2001). La scala originale è stata modificata per aumentare ulteriormente l'attendibilità (α) e per introdurre un criterio di siglatura basato sul giudizio degli esperti, oltre a quello basato sul consenso. Inoltre, il test è stato nettamente abbreviato per renderlo più efficiente. Per aumentare la generalizzazione dei risultati e ridurre il tasso di errore, il format di risposta è diverso per i vari compiti (dalla scala *Likert* alla scelta multipla). Come si può dedurre dal nome, il MSCEIT è basato sulla versione più recente della teoria di Salovey, Mayer e Caruso e ne rappresenta, in un certo senso, la concretizzazione. Per costruire lo scoring basato sul giudizio degli esperti, il test è stato somministrato a 21 ricercatori di punta nel campo delle emozioni. Il notevole risultato è che il giudizio aggregato degli esperti e quello ricavato dal consenso del campione generale sono altamente correlati fra loro (.98), anche se esistono differenze in alcune sottoscale specifiche.

Proprietà psicometriche

Dalla standardizzazione dello strumento sono emersi i seguenti dati (Mayer et al., 2002): in relazione all'attendibilità i risultati variano da .64 a .93 (il punteggio più alto riguarda il Total EIQ). Per ciò che concerne la validità di costrutto, le analisi fattoriali condotte supportano la struttura a quattro branche del modello, che risultano moderatamente intercorrelate in senso positivo ($r =$ da .27 a .49). Gli autori (Mayer et al., 2003) hanno dichiarato 'buona' la validità di contenuto e riportano un grado di coerenza interna oscillante tra $r = .80$ a .91 per le 4 branche, e $r = .91$ per l'intero test. Altri (Conte, 2005) riportano una coerenza interna compresa tra .68 e .71. L'affidabilità test-retest (dopo tre settimane) è stata riportata nella misura di $r = .86$ (Brackett & Mayer, 2003).

Relazioni con altre misure

Il test è risultato correlato in maniera modesta con il QI: da $r = .05$ (Ciarrochi, Chan e Caputi, 2000) a $r = .38$ (Mayer et al., 1999), ma anche con le misure dello stato di benessere psicologico ($r = .28$). Relativamente alla validità predittiva e discriminante dello strumento (Brackett e Mayer, 2003) sono emerse correlazioni pari a $r = .25$ ($p < .05$) con la scala Openness (Apertura Mentale) e $r = .28$ ($p < .05$) con la scala Agreeableness (Amicalità) misurate dal NEO-PI-R (*NEO Personality Inventory*

⁵⁴ Per una descrizione completa delle prove si rimanda a Di Fabio (2010).

Revised; Costa e McCrae, 1985). Correlazioni comprese tra $-.14$ ($p < .05$) e $.22$ ($p < .01$) sono state rilevate con le sottoscale del *Sixteen Personality Factor Questionnaire* (16PF; Cattell et al., 1993). Per quanto riguarda la validità predittiva, il test si collega alla possibilità di anticipare la qualità delle relazioni sociali e della salute personale (assunzione o meno di alcool, dipendenza o meno fumo, uso o meno di forme di violenza verso gli altri). Gli stessi autori hanno rilevato anche come il MSCEIT fosse un buon predittore della devianza sociale (Mayer et al., 2003). Per quanto concerne le differenze di età si è evidenziato che i giovani adulti (al di sotto dei 25 anni) ottengono punteggi significativamente più bassi del gruppo degli adulti più grandi, quindi si può affermare che i punteggi al MSCEIT crescono con l'aumentare dell'età (Mayer et al., 2003). Mayer et al. (2003) hanno anche riportato che le donne ottengono spesso punteggi superiori al test rispetto agli uomini. Se confrontato con le altre misure (*self-report*) di EI, il test correla solo debolmente ($r = .21$) con l'EQ-i e con la SREIS ($r = .18$), indicando che le tre misure di EI non valutano uno stesso costrutto (Brackett e Mayer, 2003). Uno studio recente (Barchard, 2003) ha trovato che nessuna delle misure di EI considerate (incluso il MSCEIT) prediceva il successo accademico più e meglio delle abilità cognitive e dei tratti di personalità.

Vantaggi e limiti

Il MSCEIT è un test molto interessante e ben costruito se si considera la brevità di somministrazione rispetto alla MEIS. Alcune sottoscale della MEIS, che sono state eliminate per aumentare la consistenza interna, potrebbero comunque rimanere utili ai fini della ricerca. Un difetto di questo strumento è la sua novità, per cui ci sono ancora pochissimi risultati empirici a disposizione. Inoltre, esso rimane piuttosto lungo e dispendioso da somministrare e, infine, non è ancora disponibile in versioni per paesi non anglosassoni (Curci e D'Amico stanno per pubblicare la versione italiana). Nonostante ciò, è sensato aspettarsi che i principali risultati ottenuti con la MEIS siano applicabili anche al suo diretto discendente, anche se la relazione tra i due strumenti non è stata esaminata a livello empirico (Conte, 2005). Lo sforzo di Mayer e colleghi nel migliorare costantemente, e in parallelo, sia la teoria che gli strumenti di misura è ammirevole, anche se non si condivide la loro affermazione forte che l'EI costituirebbe un 'vero' tipo di intelligenza, simile al QI classico, ma indipendente da esso. Alcuni autori (Matthews et al., 2002) esprimono inoltre alcuni dubbi sulle procedure di attribuzione dei punteggi basate sul consenso esperto.

EARS - Emotional Accuracy Research Scale (Mayer & Geher, 1996 – Geher et al., 2001)

Test di *performance* per adulti, formato da 8 scenette scritte per 12 item. Il test è stato modificato nel 2001 e alcuni item sono stati rimossi per aumentare l'attendibilità (α). Questo test molto

interessante, oltre a confermare Mayer come il più prolifico autore di test di questa raccolta, si propone di valutare in termini di performance la componente empatica dell'EI. Si tratta di 8 descrizioni di situazioni emozionali, scritte da persone reali, seguite da 12 scelte tra coppie di termini con cui descrivere "come si sentiva" la persona target. Vengono assegnati due punteggi: uno di consenso con il gruppo di validazione, e uno di consenso con la persona target. Sorprendentemente, i due punteggi non sono correlati; inoltre, il consenso con il gruppo è risultato molto più predittivo rispetto a quello con il target, la cui valutazione di sé stesso sembra influenzata da distorsioni di auto-presentazione. Il punteggio all'EARS predice alcune misure di laboratorio di empatia più di quanto non faccia la scala di empatia di Mehrabian e Epstein (1972), e molto di più rispetto all'IRI di Davis (1983) che risulta non correlato alle misure di *performance* (Geher et al., 2001). Le femmine ottengono punteggi più alti. Questo test non pretende di coprire tutto il campo dell'EI ma, nel suo piccolo, sembra molto interessante e ben costruito. Inoltre, esso ha il grande merito di permettere una valutazione della *performance* senza complicati apparati sperimentali. È chiaramente più vicino allo studio dell'empatia che a quello dell'EI in generale.

MISURE DI PERFORMANCE PER L'ETÀ EVOLUTIVA

Come si sarà potuto facilmente constatare leggendo la rassegna sui test di performance di EI, emerge una carenza di strumenti adatti ad indagare il costrutto in età evolutiva, essendo questi ultimi prevalentemente degli adattamenti alle forme dei test analoghi per adulti. Ad esempio, dal MEIS per gli adulti è stata creata una versione specifica per gli adolescenti, l'**AMEIS** (*Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale*), mentre del MSCEIT è stata recentemente sviluppata una versione per l'età evolutiva, il **MSCEIT-YV** (*Young Version*; Mayer, Salovey e Caruso, 2005) composto da 101 item che misurano compiti di performance e risoluzione di problemi emozionali. La consistenza interna dello strumento riportata nel manuale (non ancora disponibile in Italia) varia da $\alpha = .67$ (per la branca 'Percezione delle emozioni') fino a $\alpha = .86$ (per 'Comprensione delle emozioni'), mentre in generale risulta pari a $\alpha = .91$. Questa versione viene definita per preadolescenti e adolescenti, anche se è stata utilizzata anche in uno studio con bambini di 8-11 anni (Barlow et al., 2009). Un serio problema ancora da affrontare resta dunque l'attuale indisponibilità di strumenti specifici per la valutazione dell'EI in bambini (in particolare in età di latenza e tarda infanzia), ma anche nei preadolescenti e adolescenti.

Il gruppo di lavoro di A. D'Amico (2008) del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Palermo si è proposto di colmare questa lacuna, ideando un test, l'**IE-ACCME**, ispirato al modello di IE di Salovey e Mayer (1990) e destinato ad una fascia di età compresa tra i 10 e i 17 anni. Il test IE-ACCME si propone di misurare l'EI nei suoi 4 rami di Percezione, Uso, Comprensione e

Gestione. Ogni ramo viene esplorato sotto il profilo della Conoscenza Meta-Cognitiva (o convinzione che l'individuo possiede sulle emozioni); Consapevolezza Meta-Emotiva (ossia l'auto percezione di competenza in un determinato dominio delle emozioni; Abilità Emotiva (grado di consenso tra le risposte date dal soggetto ad una serie di prove sulle abilità emotive e quelle ottenute dalla maggioranza dei soggetti del gruppo di standardizzazione – consenso generale – e da un gruppo di studiosi esperti delle emozioni – consenso esperto); Autovalutazione di Performance (data dalla valutazione di ogni soggetto sulla propria prestazione al test di Abilità). Il test si compone di un libretto di prove (in parte differenti per maschi e femmine) e di un foglio elettronico di scoring. Le prove comprendono: (a) un questionario di Conoscenza e Consapevolezza Meta-Emotiva (16 + 20 item, con una modalità di risposta su scala *Likert* a 5 punti); e (b) un test di Abilità Emotiva composto da 8 compiti (per un totale di 68 item) che esplorano la percezione, la comprensione, la gestione delle emozioni e la facilitazione delle stesse nei processi cognitivi (attribuzione del punteggio in base a consenso generale e consenso esperto). Alla fine di ogni compito del test di abilità viene inoltre proposta una domanda di Autovalutazione sulla propria prestazione ('Come pensi di aver svolto questo compito?') con risposta su scala *Likert* a 6 punti da 'per niente bene' a 'benissimo'. In questo modo è possibile pesare il grado di consapevolezza del soggetto circa la propria performance nello svolgimento del test. Per la prossima validazione e standardizzazione, le autrici auspicano di somministrare il test su un campione approssimativo di circa 1200 soggetti, in contesto scolastico e in sessioni di tipo collettivo.

Le ricerche della Saarny (1999), di cui si è trattato nel Cap. 1, hanno dimostrato che una delle componenti dell'EI (denominata Competenza Emotiva) può essere misurata in modo efficace anche nei bambini. Da questo punto di vista, sono stati sviluppati strumenti di performance per la valutazione precoce della Competenza Emotiva nei bambini molto piccoli, dai 15 ai 24 mesi, e dai 3 ai 5 anni di età (Denham, 2001).⁵⁵ Restano invece ancora piuttosto scarsi i test per l'indagine del costruito nelle età successive di sviluppo.

3. MISURE DI INTELLIGENZA EMOTIVA - QUESTIONARI SELF-REPORT

EQ-i – Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997; 2000)

Descrizione

Tarato su un campione di circa 4000 soggetti provenienti dagli Stati Uniti e dal Canada, è un test self-report che può essere proposto dai 16 anni in poi, formato da 133 item (su scala di risposta a 5 punti) suddivisi in cinque scale principali e quindici sottoscale, che richiede circa 30 minuti per

⁵⁵ Per una rassegna completa si veda Denham, Lydick, Mitchell e Sawyer, 1996).

essere completato. Struttura: i fattori, risultati dall'analisi fattoriale e altamente correlati tra loro, comprendono una varietà di misure sia di personalità che relative alle emozioni, derivate dal modello di Bar-On del 1997). Essi sono: Intrapersonale (autoconsapevolezza emotiva, assertività, auto considerazione, auto attualizzazione, indipendenza); Interpersonale (empatia, abilità relazionali, responsabilità sociale); Adattabilità (*problem solving*, esame di realtà, flessibilità); Gestione dello stress (tolleranza allo stress, controllo degli impulsi); Umore generale. Il test comprende inoltre due sottoscale di validità, più una scala di 'Felicità' e una di 'Ottimismo'. I punteggi agli item vengono sommati per dare un punteggio alle varie sottoscale e un punteggio di EI generale (Total QE)⁵⁶.

Proprietà psicometriche

Lo strumento possiede una buona stabilità (misurata nella forma di attendibilità test-retest) pari a .85 dopo un mese e .75 dopo quattro mesi (Bar-On, 1997); in particolare le 15 sottoscale possiedono coefficienti di consistenza interna che oscillano da medi ad alti, con un'alfa di Cronbach compresa tra .69 e .86. La validità di contenuto riportata da Bar-On (2000) è adeguata (.76). Per quanto riguarda la validità convergente, Gowing (2001) riporta che la media delle correlazioni tra le sottoscale è di .50 e nota che essa è simile a quella dei tradizionali test di intelligenza. Analisi fattoriali confermate hanno consolidato la struttura gerarchica del modello di EI a cinque componenti di Bar-On (2002).

A proposito della validità discriminante rispetto all'intelligenza cognitiva, non sono state riscontrate correlazioni significative tra l'EQ-i e numerose misure di intelligenza standard (Bar-On, 2002; Brackett e Mayer, 2003) come le matrici Progressive di Raven e la General Adult Mental Ability Scale (Naglieri e Bardos, 1997), mentre è risultata soltanto una minima sovrapposizione ($r = .12$) tra l'EQ-I e la WAIS (Bar-On, 2005). Tali risultati sono stati confermati da altri studi (Van Rooy et al., 2004).

Confronti con altre misure

Sono stati condotti numerosi studi correlazionali da cui è emerso che il test è correlato in maniera significativa e positiva con le misure dello stato di benessere psicologico ($r = .54$) e soggettivo ($r = .35$), la soddisfazione di vita ($r = .41$) e l'umore generale ($r = .63$), rilevato con la TMMS (Salovey et al., 1995). Al contrario, correlazioni negative sono state riscontrate con misure di scarsa salute emotiva ($r = -.85$) e la depressione ($r = -.56$) misurata mediante il BDI (Beck e Steer, 1987).

⁵⁶ Per una descrizione più esaustiva si rimanda a Di Fabio (2010).

Uno studio recente (Newsome et al., 2000) ha mostrato che il test correla in modo sostanziale con tutti e cinque i tratti di personalità del 16PF (Cattell et al., 1993) in particolare con la scala d'ansia ($r = -.77$) e con la stabilità emotiva ($r = .72$). L'EQ-i correla inoltre con tutti i *Big Five Personality Factors* misurati con il NEO-FFI (Costa e McCrae, 1992) ($r =$ da $-.17$ a $-.72$) (Dawda & Hart, 2000) e con il NEO-PI-R ($r =$ da $.16$ a $-.57$). Confrontato con altre misure di EI, il test di Bar-On correla debolmente con il MSCEIT ($r = .21$) e un po' meglio con la MEIS ($r = .36$) e la SREIS.

Vantaggi e limiti

L'EQ-i è una delle misure self-report di EI maggiormente accreditate e utilizzate, facile da somministrare e interpretare (Palmer et al., 2003). Esso è stato ampiamente pubblicizzato, tradotto e validato in numerose lingue e molto utilizzato soprattutto in contesti applicativi (Bar-On, 2000), anche se le numerose critiche degli ultimi anni hanno spinto lo stesso Bar-On a riconsiderare l'adeguatezza concettuale del suo test.

Il modello su cui è stato costruito lo strumento ha fornito la base concettuale per lo sviluppo di ulteriori scale di misura a opera di Bar-On e collaboratori, quali, ad es., l'EQ-360 Assessment (uno strumento da usare in associazione all'EQ-i, per raccogliere informazioni ancora più complete); l'EQ-i:125 (una versione a 125 item che esclude, rispetto alla forma originale, le scale negative); l'EQ-i:Short (la forma breve dell'originale, a 52 item) e, infine, l'EQ-i:Youth Version (per bambini e adolescenti dai 7 ai 15 anni di età).

L'aspetto più problematico è l'inserimento di scale dal contenuto molto diverso, che vengono aggregate per ottenere un fattore generale dal significato piuttosto confuso. Se il questionario tenta di concettualizzare nel modo più ampio possibile l'intelligenza emotiva (secondo la definizione data dall'autore) tuttavia non è chiaro come ciascun fattore sia concettualmente legato all'EI (Matthews et al., 2002).

Probabilmente, alcune delle componenti indagate dall'EQ-i sono meglio concepite come tratti di personalità piuttosto che come aspetti di abilità o di intelligenza. Secondo Newsome e collaboratori (2000) esso rappresenterebbe addirittura "una misura di nevroticismo" (p. 1014). Inoltre, lo strumento soffre dei soliti problemi legati al self-report, e per questo non può essere assimilato ai test di intelligenza (come viene suggerito dal nome) che sono invece delle prove di performance. nello stesso studio, l'EQ-i è risultato del tutto incapace di predire il successo scolastico, al contrario di quanto era stato originariamente sostenuto da Bar-On (1997). In uno studio condotto su 160 studenti di college canadesi, il punteggio totale all'EQ-i correlava allo 0.01 con il rendimento scolastico (Newsome, Day & Catano, 2000). Questi risultati, assieme a quelli di altri studi (si veda ad es. Roberts et al., 2001), hanno portato alcuni ricercatori a concludere che l'EQ-i, pur

possedendo un'attendibilità adeguata e qualche prova di validità, è essenzialmente un test che manca di validità discriminante rispetto alle dimensioni di personalità e ad alcune abilità cognitive (Conte, 2005).

SREIS – Self-Report Emotional Intelligence Scale (Schutte et al., 1998)

Descrizione

La SREIS o EIS è stata costruita sulla base del modello teorico di EI di Salovey e Mayer (1990). Test self-report a 33 item per adulti, è stata utilizzata anche con adolescenti di 13-15 anni (Ciarrocchi et al., 2001). La SREIS è stata progettata per essere un test unidimensionale di EI, anche se gli item derivano da tre aspetti diversi della teoria di Salovey e Mayer (Percezione, Regolazione, Utilizzo). È stata quindi impiegata l'analisi fattoriale per selezionare un singolo fattore. Composta da 33 item, la SREIS rileva diverse componenti dell'EI come la stima di sé, l'espressione, la regolazione e l'utilizzo delle emozioni. L'esaminato deve considerare il proprio grado di accordo/disaccordo con ciascun item in base ad una scala Likert a 5 punti.

Proprietà psicometriche

La scala mostra un'adeguata coerenza interna (alfa di Cronbach pari a .90 e .87 in una seconda rilevazione). Le stime di stabilità del test (nella forma test-retest dopo due settimane) che vengono riportate sono di $r = .78$. Mentre ricerche indipendenti avrebbero trovato una mancanza di validità di contenuto, gli autori (Schutte et al., 1998) affermano che tale misura sia sufficientemente adeguata. La SREIS presenta una adeguata validità concorrente, mostrando correlazioni inverse con l'alessitimia ($r = -.65$) rilevata con la TAS-20 (Taylor et al., 1985), con la depressione ($r = -.37$) e con l'impulsività ($r = -.39$).

Relazioni con altre misure

Correlazioni positive ($r =$ da .52 a .68; Stys e Brown, 2004) sono state trovate con le scale della TMMS (Salovey et al., 1995) mostrando un legame con le strategie di gestione dell'umore il grado di ottimismo e soddisfazione riportato dai soggetti. Le femmine raggiungono punteggi più alti dei maschi. Un ulteriore studio ha evidenziato correlazioni positive anche con uno dei *Big Five Personality Factors*, l'Apertura all'esperienza ($r = .54$) misurato con il NEO-PI-R (Costa e McCrae, 1992). Da uno studio longitudinale è emerso che i punteggi ottenuti alla SREIS (sommministrata all'inizio dell'anno scolastico a studenti di college) predicevano in maniera significativa ($r = .32$; $p < .01$) la votazione media ottenuta dagli stessi studenti al termine del primo anno di corso. Ciarrocchi et al. (2001) hanno utilizzato il test scomponendolo nei quattro fattori di Petrides e

Furnham; questa procedura può aumentare la validità delle misure, anche se va contro la motivazione che ha portato Schutte a costruire il test.

SREIS e MSCEIT

In uno studio recente su un campione di 223 adulti, Goldenberg, Matheson & Mantler (2006) hanno misurato la validità convergente tra SREIS e MSCEIT, trovando che i punteggi generali alle due prove non erano correlati in modo significativo ($r = .04$). Nello specifico, considerando anche altre variabili come genere, età e livello scolare, i risultati sono stati confermati: in accordo con gli studi precedenti (Mayer et al., 2002; Schutte et al., 1998) i punteggi delle donne erano maggiori rispetto a quelli degli uomini al MSCEIT, ma non a tutte le sottoscale della SREIS; l'età dei partecipanti non era correlata ai punteggi della SREIS, mentre correlava positivamente con il punteggio globale del MSCEIT, in accordo con il postulato che l'EI di Abilità aumenta con l'età e l'esperienza. Infine, assenza di omogeneità tra i due strumenti veniva rilevata attraverso i dati sul livello scolare (che non correlava con il punteggio alla SREIS, e al contrario correlava con quello del MSCEIT), sull'utilizzo di strategie di coping (associate ai punteggi SREIS ma non a quelli MSCEIT), e in relazione alla sintomatologia depressiva (misurata con il Beck Depression Inventory – BDI) negativamente associata alla SREIS, ma scollegata dai punteggi MSCEIT. L'assenza di correlazioni fra MSCEIT e SREIS indicherebbe che gli strumenti misurano in effetti differenti ambiti del costrutto (Brackett e Mayer, 2003).

Vantaggi e limiti

Questa misura avrebbe una buona consistenza interna e un buon grado di attendibilità test-retest (Schutte et al., 1998), tuttavia, la costruzione psicométrica della SREIS è stata duramente criticata da Petrides e Furnham (2000), che hanno trovato quattro fattori quasi ortogonali e hanno mostrato come la procedura di riduzione da 65 a 33 item utilizzata da Schutte e collaboratori (1998) fosse decisamente inadeguata allo scopo e non rispecchiasse il modello originale di Salovey e Mayer. Nonostante la debolezza della sua costruzione, la SREIS è uno strumento agile (il più breve tra tutti quelli sviluppati in questo campo) e, come abbiamo visto, mostra sufficiente validità. La SREIS è uno strumento ampiamente utilizzato a livello internazionale (Austin, Saklofske e Egan, 2005; Austin et al., 2004; Ciarrochi et al., 2001; Petride e Furnham, 2000a, 2000b; Shi e Wang, 2007) sebbene si rilevino differenze riguardo la struttura della scala nei diversi ambiti applicativi. La versione italiana, a cura di Di Fabio, Giannini e Palazzeschi (2008) è composta da 22 item e possiede adeguate proprietà psicométriche (Di Fabio, 2010). Dall'analisi della letteratura sono emersi diversi studi sull'affidabilità della SREIS in campioni di soggetti adulti, mentre si

riscontrano solamente pochi studi su campioni di soggetti di età inferiore (Luebbers, Downey e Stough, 2007). I primi a verificare l'adeguatezza dello strumento su ragazzi di età compresa fra i 13 e i 15 anni sono stati Ciarrochi e collaboratori (2001) che è risultata positivamente associata alla capacità di identificare le espressioni emotive e alla quantità di supporto sociale. Le proprietà psicometriche della SREIS su un campione di adolescenti italiani sono state recentemente analizzate da Grazzani Gavazzi, Antoniotti, Ciucci, Menesini e Primi (2009) utilizzando una procedura sia esplorativa sia confermativa. I risultati ottenuti appaiono in linea sia con le componenti teoriche evidenziate da Salovey e Mayer (1990), sia con la prospettiva multidimensionale della competenza emotiva di Saarny, Campos, Camras e Witherington (2006). Ancor più recentemente, Ciucci, Menesini, Primi, Grazzani Gavazzi e Antoniotti (in corso di stampa) hanno verificato la dimensionalità della versione per adolescenti del test su un campione di 642 preadolescenti italiani (di età media pari a 13.2 anni). I valori di coerenza interna di ciascuna scala risultano soddisfacenti e variano tra $\alpha = .64$ e $.71$.

ECI-360 - Emotional Competency Inventory (Boyatzis, Goleman e Hay-McBer, 1999)

Descrizione

L'ECI-360 è uno strumento di autovalutazione composto da 110 item che misura 20 competenze, organizzate nei 4 costrutti sottolineati dal modello di Goleman (1998): consapevolezza di sé, consapevolezza sociale, controllo di sé e abilità sociali (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995; Sala, 2002). A ciascun soggetto esaminato è chiesto di descrivere se stesso o l'altra persona su una scala da 1 ('il comportamento è solo leggermente caratteristico dell'individuo') a 7 ('il comportamento è molto caratteristico dell'individuo') per ogni item. Questi vengono successivamente composti in valutazioni per ciascuna delle competenze. Al soggetto vengono assegnate due valutazioni per ogni competenza: una valutazione di sé e una, totale, dell'altro (costituita dalla media di tutte le valutazioni dell'altro). Oltre alla valutazione self-report, l'individuo che compila il test può essere valutato anche da altre persone che lo conoscono su ciascun aspetto dell'EI.

Proprietà psicometriche

Le stime di stabilità per questo strumento non sono state esaminate. Il manuale tecnico riporta una consistenza interna (nella forma alpha di Cronbach) oscillante tra $.80$ e $.95$ per le valutazioni totali degli 'altri', e tra $.61$ e $.85$ per le valutazioni di 'sé' (Sala, 2002). La prova della validità di contenuto è riportata attraverso un accurato studio di valutazione di sé nel quale è emerso che gli individui che non erano consapevoli dei loro punti di forza/debolezza, avevano anche difficoltà a

valutare se stessi sulle competenze di EI. Tuttavia, va detto che l'attendibilità non risulta rilevata secondo una metodologia rigorosamente scientifica, poiché il campione su cui sono state condotte le analisi si componeva di soli venti soggetti e il test-retest è stato effettuato dopo sette mesi (Sala, 2000).

Relazioni con altre misure

Sala (2002) ha verificato che l'EI misurata con l'ECI-360 è positivamente correlata, in modo significativo, con il successo sia nella vita ($r = .46$) sia nel lavoro ($r = .33$) e con il salario percepito ($r = .40$). Inoltre, le competenze valutate con l'ECI-360 corrisponderebbero ad alcune dimensioni di personalità del modello del *Big Five*, come l'Estroversione, la Stabilità emotiva, l'Amabilità e la Coscienziosità misurate con il *NEO Personality Inventory* (Matthews et al., 2002; Van Rooy & Viswesvaran, 2004). Uno studio recente (Byrne, Dominick, Smither e Reilly, 2007) ha riscontrato lievi correlazioni anche con le dimensioni di personalità del BFQ (Caprara, Barbaranelli, Borgognoni, 1993). Infine, non sono state fornite prove empiriche rispetto alla validità predittiva e discriminante (Conte, 2005).

Critiche al modello e allo strumento

Diversi autori (Mayer, Salovey e Caruso, 2000b; Hedlund e Sternberg, 2000) hanno riscontrato svariati limiti sia nella concezione di EI di Goleman e Boyatzis (ad esempio, il ricondurre al costrutto un numero eccessivo e troppo variegato di competenze e tratti di personalità), sia, di conseguenza, nello strumento di misurazione adottato (l'ECI-360) che non sarebbe da ritenersi un test valido dal punto di vista scientifico. In effetti, sono scarsi gli studi accademici che abbiano utilizzato l'ECI-360 come misura dell'EI (Boyatzis et al., 2000; Boyatzis e Sala, 2004 e Yocum, 2000) e sono altrettanto rari gli studi indipendenti sull'attendibilità e validità dello strumento che sono stati pubblicati (Conte, 2005).

TMMS - Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995)

Test *self-report* per adulti che comprende 3 sottoscale, derivate dalla teoria originaria di Salovey e Mayer (1990): Attenzione alle emozioni (*attention*) Chiarezza emozionale (*clarity*) Riparazione emozionale (*repair*). Il costrutto è definito in modo molto più ristretto rispetto alla MEIS, e riguarda soprattutto la gestione personale delle emozioni. La scala di Riparazione è correlata alla ruminazione. Forse l'uso più creativo e interessante della TMMS è stato fatto da Gohm (2003), che ha misurato un campione di soggetti su 3 dimensioni: Chiarezza (Chiarezza dalla TMMS più 'Labeling' dalla MAS), Attenzione (Attenzione dalla TMMS più 'Monitoring' dalla MAS) e

Intensità (AIM più EIS). Grazie a queste tre dimensioni, sono stati individuati quattro profili emozionali: Caldo (alta chiarezza, alta attenzione, alta intensità); Freddo (bassa chiarezza, bassa attenzione, bassa intensità); Cerebrale (alta chiarezza, media attenzione, bassa intensità); Sopraffatto (*Overwhelmed*) - (bassa chiarezza, media attenzione, alta intensità). I diversi profili sono legati a differenze nella regolazione delle emozioni, valutata in un compito di laboratorio. In particolare, lo stile *Overwhelmed* tende a iper regolare le emozioni ed a prevenire i cambiamenti emotivi. Queste differenze nella regolazione non sono però correlate al punteggio nella scala Riparazione della TMMS, gettando qualche dubbio sull'ampiezza di costrutto della sottoscala stessa.

SPOAS - *Style in the Perception of Affect Scale* (Bernet, 1996)

Test *self-report* a 93 item (descrizioni di situazioni ipotetiche), 3 sottoscale. Valuta lo stile personale nella percezione delle emozioni. Le tre sottoscale corrispondono a tre modalità nella percezione emozionale: Basata sul corpo (*BB, Based on Body*); le emozioni sono percepite attraverso il cambiamento fisiologico avvertito nel corpo. Basata sulla valutazione (*EE, Emphasis on Evaluation*); le emozioni sono percepite soprattutto dal punto di vista esterno, oppure ricondotte all'autovalutazione e agli standard personali. Basata sulla logica (*LL, Looking to Logic*); le emozioni sono razionalizzate e gestite con il controllo e l'evitamento. Il test ha un taglio nettamente clinico e si basa sulla teoria (di derivazione psicosomatica) che lo stile BB sia il più sano emotivamente. Il costrutto sembra interessante, soprattutto per la presenza della dimensione EE. Purtroppo, il corpus principale relativo a questo strumento è stato pubblicato in atti di convegni, mentre ci sono pochissimi riferimenti a pubblicazioni su riviste. Negli studi riportati sul loro sito internet e ai convegni, gli autori hanno riscontrato correlazioni tra le scale della SPOAS e diverse misure di salute mentale, creatività e benessere; inoltre hanno condotto studi su pazienti ed ex-pazienti che avevano seguito diversi tipi di psicoterapia. La scala BB sembra correlare con un basso neuroticismo (-.30), mentre la scala EE correla con un alto neuroticismo (.60). I maschi totalizzano punteggi nettamente più alti nella scala LL, mentre le femmine hanno punteggi leggermente superiori in BB ed EE.

MEIA – *Multidimensional Emotional Intelligence Appraisal* (Tett, Fox e Wang, 2005)

Si tratta di uno strumento *self-report* creato, secondo l'intento degli autori, per dare una misurazione veloce (7 minuti in media per il completamento) ed efficace dell'EI, e da usare in una varietà di setting. Il test utilizza 28 item per indagare le quattro capacità individuate dal modello di Goleman: Consapevolezza di sé (*Self-Awareness*); Autocontrollo (*Self-Management*); Consapevolezza sociale

(*Social Awareness*); e Gestione delle relazioni (*Relationship Management*), e richiede in media 7 minuti per essere completato. Per la valutazione viene usata una scala di frequenza a 6 punti dove '1' riflette il fatto di non esibire 'mai' un comportamento e '6' di esibirlo 'sempre'. Al termine della prova si ottengono 5 punteggi finali: un QE totale e un punteggio per ognuna delle 4 componenti dell'EI. Il manuale tecnico riporta una consistenza interna (alfa di Cronbach) tra .89 e .99. Le stime di stabilità non sono state riportate. La validità di contenuto è stata stabilita attraverso lo sviluppo esperto di item collegati a ciascuna delle sottoscale. Il test correla significativamente con la performance lavorativa ($r = .36$ e $r = .42$). La validità di costrutto è stata indagata attraverso il confronto con il MSCEIT, rispetto al quale non sono emerse correlazioni significative. Per un confronto con la SEIS e il TEIQue negli adulti, si rimanda a Gardner e Qualter (2010).

WPQei - *Work Profile Questionnaire-Emotional Intelligence Version (Performance Assessment Network, 2000)*

Si tratta di una misura *self-report* composto da sette competenze, quattro delle quali basate sul modello di EI di Goleman. Gli 84 item forniscono un punteggio totale e uno per ciascuna delle competenze considerate: innovazione, consapevolezza di sé, intuizione, emozioni, motivazione, empatia e abilità sociali. Allo stato attuale, non vengono riportate prove fondate della validità e affidabilità di questo strumento.

GEIS - *General Emotional Intelligence Scale (Mehrabian, 2000)*

Scala *self-report* composta da 45 item (ad es. 'I don't discuss my deepest hopes and fears with others' o 'I will give up a chance for substantial added income if it will cost me my emotional well-being'). Adatta dai 15 anni in poi. Di breve applicazione, fornisce un punteggio globale di EQ. Ognuna delle sue scale misura le singole componenti dell'EI e permette di raggiungere un punteggio globale. Ne esiste attualmente anche una versione in lingua spagnola.

L'EQ Map - *Emotional Quotient Map (Cooper e Q-Metrics, 1996)*

È uno strumento *self-report* costruito sulla base del modello di EI elaborato da Cooper e Orioli (1996), fondatori della casa editrice Q-Metrics. Gli autori, nei loro lavori orientati alla leadership e al lavoro nelle organizzazioni, hanno considerato l'EI come una serie di 14 attitudini, quali, ad es., la creatività, l'intuito, o la capacità di resistenza a svolgere un compito sotto pressione, il senso di fiducia, ecc. che possono essere apprese e sviluppate (Orioli, Jones e Trocki, 2000). A differenza di altri strumenti, l'EQ Map cerca di cogliere informazioni sull'ambiente di vita attuale del soggetto e si propone di rilevare l'EI di stato, vale a dire in un particolare momento di vita della persona. Vista

l'ampia gamma di variabili (personali e adattive) rilevate dallo strumento che lo allontanano dai modelli più condivisi di EI (Mayer et al., 2000) è stato ipotizzato un suo miglior utilizzo in ambiti diversi rispetto alla ricerca scientifica (Prati, 2004).

MISURE SELF-REPORT PER L'ETÀ EVOLUTIVA

Ultimamente, Bar-On e Parker hanno messo a punto uno strumento per la misurazione dell'EI, in particolare la versione per l'età evolutiva dell'EQ-i (Bar-On, 1997): *l'EQ-i: Youth Version* (Bar-On e Parker, 2000) per bambini e adolescenti dai 7 ai 15 anni di età, che si basa sulle cinque dimensioni teoriche del modello misto (cfr. cap. 1). Nel prossimo paragrafo sarà preso in considerazione anche il TEIQue-CF (Mavroveli et al., 2008) un questionario di autovalutazione dell'EI di Tratto per bambini e preadolescenti.

4. MISURE DI INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO - QUESTIONARI SELF-REPORT

TEIQue - Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides e Furnham, 2004)

Il Trait Emotional Intelligence Questionnaire rappresenta l'operazionalizzazione del modello di Petrides (2001) che concettualizza l'intelligenza emotiva in termini di personalità. Tale strumento è parte integrante del programma di ricerca scientifica sull'Intelligenza Emotiva di Tratto promosso dall'*Institute of Education* dell'Università di Londra, di cui esistono, attualmente, traduzioni e adattamenti delle varie forme in 15 lingue diverse.

Descrizione

È uno strumento self-report per la rilevazione dell'EI di Tratto, come concettualizzata nel modello di Petrides (2001). Lo strumento si compone di 144 item (tempo medio per la compilazione 25-30 minuti) su scala di risposta Likert a 7 punti (da 1 = 'completamente in disaccordo' a 7 = 'completamente d'accordo') e si articola in 15 sottoscale organizzate in quattro fattori: Benessere (*Well Being*), Autocontrollo (*Self-control*), Emotività (*Emotionality*) e Socievolezza (*Sociability*). Dall'analisi delle risposte si hanno punteggi sia alle singole sottoscale, sia ai quattro fattori, sia un punteggio di EI globale. Vediamo le sottoscale incluse nei singoli fattori:

- Benessere: Autostima, Felicità, Ottimismo;
- Autocontrollo: Regolazione delle emozioni, Gestione dello stress, Bassa impulsività;
- Emotività: Percezione ed Espressione delle emozioni, Abilità relazionali, Empatia;
- Socievolezza: Competenza sociale, Regolazione delle emozioni altrui, Assertività.

Il TEIQue contiene, inoltre, altre due sottoscale che non afferiscono ad alcun fattore in particolare ma che vengono conteggiate direttamente nel punteggio totale: Adattabilità e Motivazione intrinseca. Di questo strumento è stata elaborata anche una versione breve (TEIQue *Short-Form*; Petrides, Pérez e Furnham, 2003; Peritrides e Furnham, 2006) composta da soli 30 item (sempre su scala Likert a 7 punti) che danno un punteggio globale sull'EI di Tratto. Tra le altre versioni dello strumento originale si possono annoverare anche il TEIQue-ASF (Petrides, Sangareau, Furnham e Frederickson, 2006) specifico per gli adolescenti, e il TEIQue-360 (Petrides, Niven e Mouskounti, 2006) un questionario *other-report* di 15 item, che richiede sette minuti di tempo per la compilazione. Il TEIQue-CF (Mavroveli et al., 2008) per bambini e preadolescenti sarà descritto in dettaglio nel prossimo paragrafo.

Proprietà psicometriche

Lo strumento *Short Form* possiede una coerenza interna soddisfacente sia a livello del vasto campione totale indagato ($\alpha = .88$) sia nei due sottocampioni maschile (.84) e femminile (.89), e presenta correlazioni con diverse variabili tra cui gli stili di coping, la soddisfazione di vita e lavorativa (Di Fabio, 2010). Relativamente alla coerenza interna delle singole sottoscale, e dei quattro fattori, i valori evidenziati sono riportati nelle tabelle 3.1 e 3.2.

Tabella 3.1 - Coerenza interna singole sottoscale del TEIQue

<i>Sottoscale</i>	<i>Alpha di Cronbach</i>
Adattabilità	.78
Assertività	.83
Espressione delle emozioni	.89
Gestione delle emozioni	.61
Percezione delle emozioni	.81
Regolazione delle emozioni	.67
Empatia	.71
Felicità	.92
Bassa impulsività	.61
Ottimismo	.86
Abilità relazionali	.66
Autostima	.91
Automotivazione	.67
Competenza sociale	.80
Gestione dello stress	.78

Tabella 3.2 – Coerenza interna dei quattro fattori del TEIQue

<i>Fattori</i>	<i>Alpha di Cronbach</i>
Benessere	.83
Autocontrollo	.79
Emotività	.78
Socievolezza	.81

Da un punto di vista psicometrico si può osservare che la consistenza interna delle sottoscale del TEIQue-SF è generalmente alta, ad eccezione della Gestione delle emozioni e della Bassa impulsività, dato che potrebbe indicare un certo grado di eterogeneità tra gli item.

La coerenza interna dei punteggi della scala globale, sulla quale sono basate tutte le analisi, è .76 (Petrides, Frederikson, Furnham, 2004). Risultati a favore della buona consistenza interna dello strumento sono stati pubblicati anche da Stough, Saklofske e Parker (2009).⁵⁷

Evidenze dalle ricerche

In una approfondita ricerca, Mikolajczak, Luminet, Leroy e Roy (2007), hanno testato le proprietà psicometriche del TEIQue in una popolazione di lingua francese. Va evidenziato che il presente articolo è ritenuto l'indagine psicometrica più sistematica di un questionario all'interno del campo dell'Intelligenza Emotiva di Tratto, e costituisce anche la prima indagine rigorosa delle proprietà psicometriche del TEIQue dalla sua introduzione da parte di Petrides e Furnham nel 2003.

Per quanto riguarda la consistenza interna sulle 15 sottoscale, si evidenzia che dieci di queste (Autostima, Espressione delle emozioni, Regolazione emotiva, Felicità, Competenza sociale, Percezione delle emozioni, Gestione dello stress, Gestione delle emozioni, Ottimismo e Assertività) hanno ottenuto un'attendibilità da accettabile a eccellente, sia negli uomini che nelle donne. A livello dei fattori, si mantiene una buona consistenza interna sia negli uomini che nelle donne, così come pure il punteggio globale. Per quanto riguarda la struttura fattoriale, è stata evidenziata elevata compatibilità con la versione inglese del TEIQue, con un'elevata congruenza tra i fattori. Questo consente di confermare anche i risultati precedenti, che evidenziavano come la struttura fattoriale fosse relativamente stabile tra le lingue (Petrides, 2005). Questi risultati riflettono una sostanziale identità dei fattori tra i diversi paesi (Jensen, 1998), e mostrano che può essere ritrovata una struttura molto simile dei tratti di personalità affettivamente connotati sia in Francia che in Inghilterra (così come in Spagna, Nuova Zelanda e Grecia).

⁵⁷ Dovrebbe essere notato che anche se i test o le scale sono generalmente descritti come “correlati” o “non correlati”, la correlazione è una proprietà dei punteggi basata su di un particolare campione, misurato in una precisa occasione (Thompson, 1994). Quindi quando ci si riferisce agli indici di coerenza interna, è importante ricordare che questi fanno riferimento a punteggi ottenuti in una scala che vengono ottenuti in relazione a una particolare occasione su un particolare campione (Petrides, Frederikson, Furnham, 2004).

Per quanto riguarda la validità convergente e la validità discriminante, i diversi fattori del TEIQue correlano significativamente con costrutti come l'alessitimia (con la quale si evidenziano correlazioni negative), l'ottimismo (col quale si evidenziano correlazioni positive) e i cinque fattori di personalità (in particolare, si evidenziano correlazioni positive con Ottimismo, Amicalità, Apertura all'esperienza e Coscienziosità, e negative con Nevroticismo). Gli autori sostengono che la Trait EI non può essere ridotta a tali costrutti in quanto ha dimostrato validità incrementale rispetto a questi nel predire diverse variabili come depressione, ansia e supporto sociale e reattività emozionale in situazioni normali e stressanti, e predice variabili che gli altri costrutti non predicono (come ad es. la reattività emozionale). Inoltre, i punteggi del TEIQue sono risultati indipendenti rispetto al ragionamento non verbale, misurato attraverso le Matrici di Raven. Questo risultato è in accordo con le considerazioni teoriche di Petrides e Furnham (2001, 2003), secondo i quali l'IE di tratto sarebbe un tratto di personalità e non una forma di intelligenza così come tradizionalmente definita;

Per quanto riguarda l'occupazione, i punteggi più alti nella trait EI globale sono stati registrati dai soggetti impegnati nel campo della finanza, mentre i soggetti disoccupati hanno registrato i punteggi più bassi. Questi dati tuttavia vanno interpretati con cautela in quanto nelle analisi è stato incluso solo un limitato campione di occupazioni.

Dati sugli effetti di genere ed età

Per quanto riguarda l'effetto dell'età, è emersa una debole correlazione tra TEIQue e maturazione. A livello dei fattori, infatti, solo l'Autocontrollo è risultato significativamente correlato all'età. Per quanto riguarda il genere, invece, i maschi in generale manifestano livelli di trait EI globale più elevati rispetto alle femmine. Per quanto riguarda i fattori, le donne mostrano punteggi superiori nell'Emozionalità, mentre gli uomini totalizzano punteggi superiori in Autocontrollo e Socialità.

Vantaggi e limiti

Il vantaggio principale del TEIQue è rappresentato dal fatto che questo strumento rappresenta la diretta operazionalizzazione della teoria della trait EI (Petrides et al., 2007) e da un punto di vista psicometrico mostra una validità predittiva e di criterio superiore rispetto agli altri questionari per la EI (Freudenthaler, Neubauer, Gabler, e Scherl, 2008; Gardner, K. J. & Qualter, P. in press). Una critica mossa alla Trait EI misurata attraverso il TEIQue è che le risposte fornite dai soggetti al questionario possano essere influenzate dalla desiderabilità sociale (Mayer et al., 2000).

TEIQue-CF - Trait Emotional Intelligence Questionnaire Children Form (Mavroveli e Petrides, 2006)

Descrizione

Il TEIQue-CF è un questionario di autovalutazione sviluppato all'interno del paradigma dell'EI di Tratto (Petrides e Furnham, 2000, 2001, 2003), ed è stato costruito appositamente per valutare l'intelligenza emotiva in soggetti di età compresa tra gli 8 e i 12 anni, a partire dall'analisi dei contenuti della letteratura sullo sviluppo socio emozionale in questa particolare fascia di età (Mavroveli et al., 2008). Basato su un dominio di campionamento sviluppato specificamente per i bambini e i preadolescenti, non rappresenta semplicemente la forma adattata della versione per gli adulti (Stough, Saklofske, Parker, 2009). Comprende 75 item su scala Likert a 5 punti (1 = 'completamente in disaccordo'; 2 = 'in disaccordo'; 3 = 'né d'accordo né in disaccordo'; 4 = 'd'accordo'; 5 = 'completamente d'accordo') e misura 9 distinti fattori, riportati in tabella 3.3 (Mavrovreli, Petrides, Shove, Whitehead, 2008).

Tabella 3.3 – I nove fattori misurati dal TEIQue-CF

<i>Fattore</i>	<i>Breve descrizione</i>	<i>Esempio di item</i>
Adattabilità	Riguarda la percezione dei bambini di come si adattano alle nuove situazioni e persone	“Credo che sia difficile abituarsi ad un nuovo anno scolastico”
Disposizione affettiva	Riguarda la percezione dei bambini della frequenza e intensità con cui vivere le emozioni	“”Sono un bambino molto felice”
Espressione delle emozioni	Riguarda la percezione dei bambini di come essi possono esprimere le proprie emozioni	“Trovo sempre le parole per esprimere come mi sento”
Percezione delle emozioni	Riguarda la percezione dei bambini di quanto accuratamente identificano le emozioni proprie e altrui	“E’ facile per me capire come mi sento”
Regolazione delle emozioni	Riguarda la percezione dei bambini di come essi sono in grado di controllare le proprie emozioni	“Posso controllare la mia rabbia”
Bassa impulsività	Riguarda la percezione dei bambini di come effetti effettivamente si possono controllare	“Non mi piace aspettare di ottenere quello che voglio”
Relazioni tra i pari	Riguarda la percezione dei bambini della qualità delle loro relazioni con i compagni	“Ascolto i problemi degli altri bambini”
Autostima	Riguarda la percezione dei bambini della propria autostima	“Mi sento bene con me stesso”
Automotivazione	Riguarda la percezione dei bambini della loro motivazione	“Cerco sempre di diventare più bravo a scuola”

Proprietà psicometriche

I risultati dello studio di Mavroveli e Petrides (2006) mostrano che l'Intelligenza Emotiva di Tratto può essere valutata in modo valido e attendibile con il TEIQue-CF nella fascia di età 8-12 anni (bambini e preadolescenti). Le proprietà psicometriche del TEIQue-CF, sono state indagate anche in un'ulteriore ricerca (Mavroveli e Petrides, 2008), con particolare attenzione alla validità di costrutto, alla consistenza interna e alla stabilità temporale. I partecipanti di questo studio erano 139 bambini (70 maschi e 69 femmine) di età compresa tra 11 e 12 anni (età media = 11.23 anni). I risultati evidenziano che la coerenza interna è soddisfacente ($\alpha = .76$), così come l'affidabilità *test-retest* dopo un periodo di tre mesi. Le correlazioni tra il punteggio globale e i punteggi alle singole sottoscale variano da *.59 (Adaptability)* a *.79 (Peer relationship)*. Questi dati, particolarmente quello riferito alla consistenza interna, dimostrano che l'autopercezione emotiva può essere valutata in modo attendibile con il TEIQue-CF in questa fascia di età. Per quanto riguarda il genere, non esistono in questa fascia di età differenze significative tra maschi e femmine nei punteggi di Trait EI globale. Inoltre, la Trait EI non è correlata all'intelligenza verbale. Gli autori dello strumento suggeriscono che per la ricerca futura potrebbe essere utile indagare la struttura fattoriale del questionario in questa peculiare fascia di età. Raccomandano, inoltre, che sarebbe opportuno monitorare la consistenza interna dello strumento utilizzando un campione più grande ed eterogeneo.

Validazione italiana

La forma italiana del TEIQue-CF, utilizzata nel presente disegno di ricerca, è stata testata inizialmente su di un piccolo gruppo di soggetti (N=30) per valutare la comprensione e la facilità di risposta, ed è stata costruita con un'impostazione grafica adeguata alla giovane età dei partecipanti. Per ogni soggetto sono poi stati calcolati i punteggi alle nove sottoscale e alla Trait EI globale.

Le analisi statistiche effettuate hanno messo in evidenza la presenza di due fattori principali:

- *Socioemotionality*: riflette le autopercezioni da parte dei bambini riguardo le loro capacità di adattamento generale, le loro abilità sociali, e le loro capacità di percepire ed esprimere le emozioni;
- *Emotional Control*: riflette le autopercezioni dei bambini delle proprie capacità a controllare gli impulsi e le emozioni e a finalizzare le proprie azioni al raggiungimento di obiettivi a lungo termine⁵⁸.

⁵⁸ Per la descrizione delle caratteristiche psicometriche del questionario e per la validazione italiana del TEIQue-CF si rimanda a Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., Petrides' K.V., (*submitted*).

5. TEST DI CONSAPEVOLEZZA EMOZIONALE

Lo strumento che sarà qui approfondito, la LEAS (Lane et al., 1990), riveste una particolare importanza in quanto il suo derivato per l'età evolutiva (la LEAS-C; Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane, 2005) è quello che è stato somministrato nella ricerca presentata in questo elaborato. L'utilizzo di tale strumento è stato reso possibile, oltre che dall'autorizzazione concessa dall'autore⁵⁹, anche grazie alla traduzione italiana del test e del relativo glossario delle parole emozionali effettuata da Antonella Marchetti e Ilaria Castelli⁶⁰.

LEAS - Levels of Emotional Awareness Scale (Lane, Quinlan, Schwartz, & Walker, 1990)

Descrizione

E' un test interessante basato sulla teoria gerarchica dell'EI (o meglio della consapevolezza emotiva) di Lane e Schwartz (1989) che suddivide le capacità di consapevolezza in 5 sotto-livelli (dal più basso al più elevato): sensazioni fisiche, tendenze all'azione, emozioni singole, aggregati di emozioni, miscele di esperienze emotive complesse (Cfr. cap. 1). Come formato viene considerato e classificato come un test di *performance*, anche se, in alcune rassegne scientifiche (Stys e Brown, 2004), viene descritto come uno strumento *self-report*⁶¹. Ne esiste una versione per adulti, composta da 20 item, ed una per bambini, la LEAS-C, composta di soli 12 item, che sarà descritta in seguito. Entrambe le forme sono basate su un completamento scritto di storie a contenuto emozionale in cui sono coinvolti due personaggi, di cui uno è il soggetto-protagonista. Al soggetto esaminato viene chiesto di descrivere come si sentirebbe lui, e come si sentirebbe l'altro personaggio della scena. La risposta ad ogni scenario riceve un punteggio da 1 a 4. La scala valuta il livello di accuratezza e differenziazione dei termini emozionali utilizzati, in base alla teoria gerarchica; inoltre, prevede un bonus di punteggio (5) se il soggetto distingue chiaramente le proprie emozioni da quelle dell'altro (Lane et al., 1990).

Proprietà psicomtriche

La valutazione statistica della LEAS (condotta su 385 soggetti) ha ottenuto una consistente affidabilità inter-rater ($r =$ da .91 a .98) ed una elevata consistenza interna (con alfa da .83 a .88),

⁵⁹ Richard D. Lane, M.D., Ph.D., Department of Psychiatry, University of Arizona, Health Sciences Center, U.S.A.

⁶⁰ Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica Sacro Cuore di Milano.

⁶¹ Gli stessi autori, nel supplemento al manuale per l'età evolutiva (Bajgar e Lane, 2005) usano entrambi i termini '*self-report instrument*' e '*performance-based instrument*' nel descrivere la scala (p. 3). Nelle note aggiuntive sulla valutazione delle risposte si legge, altresì: '*Both the LEAS and the LEAS-C are self-report performance assessments*'. Si può ipotizzare che lo strumento sia da considerarsi un questionario di autovalutazione per quanto riguarda alcune caratteristiche (come la possibilità di dare risposte aperte), ma anche un test di performance (ad es. per l'attribuzione del punteggio, e la corrispondenza con emozioni predeterminate).

sebbene non siano stati eseguiti test di stabilità (Barrett et al., 2000; Lane et al., 1995; Lane et al., 1996; Lane, 2000). Non sono state fornite informazioni sulla validità di contenuto. Tuttavia, ricerche sulla struttura delle tre sottoscale ha individuato attendibilità (alfa) di .89 (Total score), .85 (Self score) e .80 (Other score) (Ciarrochi, Caputi e Mayer, 2003). Lo strumento mostra inoltre alte correlazioni con altre misure complesse di sviluppo affettivo-cognitivo, la percezione delle emozioni e l'apertura all'esperienza (Lane et al., 1990; Lane et al., 1996; Lane et al., 1995; Lane et al., 2000). La buona validità discriminante è dimostrata dalla mancanza di correlazioni con altre misure nel campo delle emozioni, come ad esempio, la *Differential Emotions Scale* (DES; Izard, 1972).

Resoconti dalle ricerche

Alcuni studi (Stys e Brown, 2004) hanno riscontrato che i punteggi alla LEAS sono correlati in maniera significativa con il controllo dell'impulsività ($r = .35$) e con il controllo di sé ($r = .30$) misurate con la MEIS, ma non sono collegati a nessuna variabile di personalità (Lane, 2000). Le correlazioni con la TAS sono compresa tra $r = -.20$ a $.20$ in diversi studi (Lane et al., 1996, 2000) e risultano, pertanto, poco chiare. Ci sono, sorprendentemente, soggetti con punteggi elevati in entrambi i test (alta Alessitimia e alta consapevolezza emotiva) e bassi in entrambi. La LEAS correla inoltre con il grado di dominanza destra al *Levy Chimeric Face Test* (riconoscimento di emozioni in facce 'assemblate') e predice un effettivo riconoscimento delle emozioni, indipendentemente dal fatto che il compito sia verbale o non verbale (Lane et al., 1998). La LEAS, inoltre, è risultata correlata alla prestazione in due sottoscale di 'riconoscimento' (percepire le emozioni nelle storie e valutare i sentimenti dei personaggi in conflitto) del MEIS ($r = .20$), al tratto di 'apertura all'esperienza' (.30) e all'empatia misurata con il test di Mehrabian e Epstein (.20). Essa correla, tuttavia, anche con i test di vocabolario ($r =$ da $.30$ a $.40$), lasciando supporre che la componente verbale abbia un'influenza sui risultati. Le femmine ottengono punteggi più alti dei maschi, anche dopo aver controllato le variabili linguistiche.

LEAS e studi clinici

La LEAS è stata impiegata per differenziare studenti affetti da disturbo d'ansia generalizzata dai controlli: i primi mostravano punteggi più elevati di consapevolezza emotiva rispetto ai secondi, facendo ipotizzare un'esperienza emozionale più intensa e minori capacità di regolare le proprie emozioni legata al disturbo d'ansia (Novick-Kline et al., 2004). In uno studio (limitato a 30 soggetti) Berthoz e colleghi (2000) hanno evidenziato che pazienti diagnosticati come depressi avevano deficit di consapevolezza emozionale rispetto ai controlli, in particolare nei punteggi di

consapevolezza dello stato emotivo altrui. In uno studio Frewen et al. (...) hanno riscontrato che i pazienti con disturbo post-traumatico da stress esibivano punteggi alla LEAS inferiori alla media rispetto al gruppo di controllo. Inoltre, in persone non traumatizzate e in pazienti con PTSD la risonanza magnetica funzionale ravvisava correlati neurali diversi in risposta ai diversi livelli di consapevolezza emotiva associati. Lane e collaboratori (1998) hanno esplorato i correlati neurali dell'esperienza di consapevolezza emozionale attraverso l'uso della LEAS in associazione alla PET (Positron Emission Tomography) e ad una rilevazione del flusso sanguigno cerebrale (CBF) trovando una interazione fra processi emotivi e attentivi nella corteccia cingolata anteriore⁶². Uno studio recente di Ciarrochi et al. (2003) ha mostrato che la LEAS predice la capacità dei soggetti di correggere i propri *bias* legati all'umore (*mood congruency bias*) in situazioni di laboratorio. Questa è una misura interessante ed è legata, in modo piuttosto diretto, a quello che si intende per 'consapevolezza emozionale'.

Vantaggi e limiti

La LEAS è chiaramente un test degno di nota, soprattutto per il suo aspetto di *performance* (ma, secondo alcuni, con caratteristiche di *self-report*) e perché nel punteggio vengono considerati solo gli aspetti formali della risposta, senza guardare l'adeguatezza al contesto delle emozioni descritte. In definitiva, la LEAS è una misura promettente della consapevolezza emozionale, che può essere correlata ad abilità più generali di percezione e discriminazione emotiva. Il sistema di scoring, però, può senz'altro essere migliorato. Inoltre, alcuni autori (Ciarrochi, Caputi e Mayer, 2003) ritengono che tale strumento debba essere classificato come una misura nello stile di processamento delle informazioni emotive e non come una abilità, in quanto esso risulta connesso solo in modo trascurabile al più comprensivo costruito di EI.

LEAS-C - Levels of Emotional Awareness Scale for Children (Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane, 2005)

La LEAS-C è stata sviluppata dalla LEAS per adulti (Lane, Quinlan, Schwartz & Walker, 1990) uno strumento che deriva dal modello cognitivo-evolutivo della consapevolezza emotiva di Lane e Shwartz (1990, 1997). Come abbiamo visto, secondo questi autori le esperienze emotive sono

⁶² Per esplorare la neuroanatomia funzionale della consapevolezza emotiva, in questo studio la LEAS è stata eseguita dai soggetti (adulti volontari, senza alcun tipo di patologia) prima della visualizzazione di immagini di filmati che richiavano le esperienze emotive personali e le emozioni di felicità, tristezza, disgusto e 3 condizioni neutre di controllo. In concomitanza della visione degli stimoli è stata utilizzata la PET per esaminare l'attività neurale attribuibile generalmente alle emozioni. Attraverso una metodologia inferenziale è stato possibile identificare le regioni cerebrali in cui il flusso sanguigno cambiava in relazione a cause specificatamente attribuibili all'emozione in esame. Le evidenze hanno mostrato una sovrapposizione tra il flusso cerebrale rilevato in seguito al filmato o richiamo di emozioni e la LEAS nella corteccia cingolata anteriore (Lane et al., 1998).

organizzate in cinque livelli ben differenziati e connessi gerarchicamente, ognuno dei quali si aggiunge e modifica la funzione dei livelli precedenti. I diversi livelli di organizzazione dell'esperienza emotiva sono quello delle sensazioni fisiche, delle tendenze all'azione, delle singole emozioni, dei gruppi di emozioni distinte e, in ultima istanza, vi è il livello composto dall'unione di questi diversi gruppi di emozioni, che porta alla capacità di comprendere la complessità delle proprie e altrui esperienze. Nel costruire la scala della consapevolezza emozionale nei bambini, lo scopo degli autori è stato quello di mantenere, ove possibile, la forma e la struttura della LEAS per adulti⁶³.

Descrizione

La LEAS-C è uno strumento progettato per valutare la consapevolezza emozionale nei bambini. E' composto da 12 scenari, ciascuno dei quali coinvolge due persone; se stessi e un'altra persona. Ai bambini viene richiesto di rispondere indicando come si sentirebbero, e come pensano che si sentirebbe l'altra persona, in ciascuna situazione. Gli scenari sono organizzati attorno a 4 emozioni: rabbia, paura, gioia e tristezza. Ciascuna emozione viene presentata in tre diversi scenari, in ordine misto. A differenza delle altre scale di valutazione delle funzioni emozionali nei bambini, le emozioni specifiche che i bambini riportano nelle loro risposte non sono rilevanti per il punteggio. La LEAS-C presenta un punteggio basato sulla complessità delle parole emozionali usate e sull'ampiezza di quali di queste emozioni possono essere differenziate le une dalle altre, non sul fatto che le risposte siano corrette. Pertanto, la misura risulta forte rispetto alle distorsioni di risposta che si evidenziano in molte altre misure *self-report*, ad esempio quando le risposte dei partecipanti sono basate su fattori non pertinenti come la desiderabilità verso il ricercatore.

Finalità

La LEAS-C fornisce informazioni sulla misura in cui i bambini sono consapevoli delle emozioni in se stessi e nelle altre persone. Alcuni bambini sono adeguati nel riconoscere le emozioni che provano loro e quelle che provano gli altri. Altri bambini sono meno competenti. Alcuni bambini distinguono facilmente i propri sentimenti da quelli degli altri. Altri bambini semplicemente non possono fare questa distinzione e trovano particolarmente difficile esprimere come qualcun altro si sente. La LEAS-C fornisce anche informazioni riguardo la gamma di emozioni dei bambini. Ad esempio, alcuni bambini proveranno la stessa risposta emozionale, per esempio rabbia o tristezza, indipendentemente dal contesto. Altri bambini, riferiranno una gamma versatile di risposte

⁶³ Per considerazioni maggiormente dettagliate sulla procedura di costruzione della scala il lettore può fare riferimento a Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane (2005).

emozionali, ciascuna dipendente dal contesto dato. Sebbene non sia direttamente collegata al procedimento di scoring, questa informazione può essere utile al ricercatore. Per gli insegnanti, una comprensione delle differenze individuali nella consapevolezza emozionale fornisce un prezioso insight sulla competenza sociale ed emozionale dei bambini. Questa informazione di base può essere usata per indirizzare gli obiettivi della programmazione didattica.

Somministrazione

La LEAS-C può essere somministrata individualmente o in gruppo. Il tempo necessario per completare la prova è di circa 20 minuti. La LEAS-C può anche essere somministrata in formato intervista (ad esempio presentata oralmente) ad un singolo bambino, allorché questo metodo sia giudicato più adatto. Questa forma è generalmente consigliata per bambini dagli 8 anni in giù. Ci si attende che avvengano errori grammaticali e/o di ortografia. Questi non influiscono sulla prova. Si dovrebbe richiamare l'attenzione dei bambini prima di completare la LEAS-C sul fatto che gli errori di grammatica o di ortografia non sono rilevanti ai fini della loro performance sul compito.

Studio della validità

Hanno partecipato 51 bambini (26 maschi, età 10-12 anni). La validità di costrutto è stata esaminata usando due prove di conoscenza emozionale, *Emotion Expression* (Izard, 1971) e *Emotion Comprehension* (Carmelet, Ackerman, & Izard, 1995); una misura dello sviluppo cognitivo, la *Parental Description Scale* (PDS; Blatt, 1974); e due compiti verbali, il sub test di vocabolario del WISC-III e un punteggio di produttività verbale (VP). È stata trovata una prova preliminare per la validità della LEAS-C. Contrariamente alle aspettative non è stata trovata una relazione tra la LEAS-C e la misura PDS dello sviluppo cognitivo. L'alquanto esiguo intervallo di età può avere contribuito a questo risultato. Correlazioni sono state trovate tra il punteggio Altro alla LEAS-C e le misure di *Emotion Expression* ($r = .30, p < .05$) ed *Emotion Comprehension* ($r = .25, p < .05$) e tra il punteggio Totale e *Emotion Comprehension* ($r = .28, p < .05$); prova di vocabolario ($r = .31, p < .05$); e produttività verbale ($r = .30, p < .05$).

Effetti di genere sulla performance alla LEAS-C

Un gruppo di dati provenienti da tre studi separati sulla LEAS-C rende possibile esaminare gli effetti del genere in un ampio campione di 702 bambini (342 maschi età 9-13 anni). In accordo con le aspettative, significative differenze di genere ($p < .01$) sono state evidenziate nei punteggi alla LEAS-C. Le femmine realizzarono punteggi di consapevolezza emozionale più alti rispetto ai maschi in tutti e tre i punteggi. In modo interessante, emersero differenze di genere nelle relazioni

tra la motivazione e i punteggi alla LEAS-C. La motivazione al compito fu significativamente correlata ai punteggi LEAS-C per i maschi, ma non per le femmine. In altre parole, i maschi avrebbero potuto realizzare punteggi più alti alla LEAS-C se avessero provato con maggiore impegno. Questa relazione non si manifestò per le femmine.

Relazioni tra la LEAS-C e altre valutazioni delle emozioni

La relazione tra la LEAS-C e una batteria di valutazione delle emozioni fu esaminata con 471 bambini (245 maschi età 9-13) (Bajgar & Deane, 2004b). Il focus fu dato dai resoconti dei bambini sulla depressione, sull'ansia e sugli stili di espressione della rabbia e 12 emozioni discrete. Fu esaminata la relazione tra queste variabili separatamente per maschi e femmine. La consapevolezza emozionale non era significativamente correlata a nessuna delle variabili emozionali per le femmine. Per i maschi, la consapevolezza emozionale era significativamente correlata a due stili di espressione della rabbia (soppressione e controllo della rabbia) e alle emozioni positive di gioia e interesse. La consapevolezza emozionale fu correlata negativamente in modo significativo con la depressione, con l'espressione della rabbia all'esterno e con il disprezzo. Vale a dire che più bassi livelli di consapevolezza emozionale erano associati a più alti livelli di depressione, aggressività e disprezzo tra i maschi.

Relazioni tra la LEAS-C e comportamento sociale

In studi precedenti (Bajgar & Deane, 2004a) era stata esaminata anche la relazione tra i punteggi alla LEAS-C e le scelte dei compagni come il più preferito e il meno preferito (Coie & Kupersmidt, 1983) e il comportamento sociale. Interessanti differenze di genere apparvero nella relazione tra le scelte dei compagni come più o meno preferito. Tra i maschi, la consapevolezza emozionale non era significativamente correlata a entrambe le scelte (più o meno preferito). Per le femmine, la consapevolezza emozionale era significativamente correlata alle scelte delle compagne preferite, mentre presentava una correlazione significativa negativa con le scelte delle compagne non preferite. Vale a dire che maggiori scelte di preferiti erano associate ad alti livelli di consapevolezza emozionale, mentre bassi livelli di consapevolezza emozionale erano associati con più alti livelli di scelte di compagne meno preferite. In relazione alle scelte dei compagni per il comportamento sociale, la consapevolezza emozionale era significativamente associata tra i maschi al comportamento cooperativo, mentre una bassa consapevolezza emozionale era significativamente correlata ad alti livelli di conflitto e comportamenti canzonatori (burlarsi, infastidire, importunare, tormentare). Tra le femmine, maggiori livelli di consapevolezza emozionale erano associati con senso dell'ironia e collaborazione.

Vantaggi e limiti

La LEAS-C è uno strumento di valutazione, agile e veloce da utilizzare, per insegnanti, psicologi scolastici o psicoterapeuti. Viene presentato usando una forma che prevede una trama familiare, ed è basato su situazioni sociali quotidiane, con le quali i bambini prontamente si identificano.

Diversi studi hanno esaminato la validità della LEAS-C. I punteggi della scala correlano positivamente con alcune misure dello sviluppo cognitivo, con la percezione delle emozioni, e con l'apertura alle esperienze (Novick-Kline et al., 2004). Inoltre, questo strumento dimostra validità discriminante in quanto non correla con altre misure dell'Intelligenza Emotiva, e lo studio di Bajgar et al. (2005) ne dimostra le proprietà psicometriche in termini di affidabilità, validità e consistenza interna, anche se va considerato che il campione sui cui è stato validato il test è ridotto (51 soggetti). Lane (2000) ha mostrato che la consapevolezza emotiva non dipende dalla tendenza a vivere le emozioni intensamente, e non correla con misure di affettività negativa, a sostegno del fatto che la LEAS-C misura effettivamente la struttura dell'emozione e non il suo contenuto. I limiti della forma dello strumento per l'età evolutiva sono analoghi a quelli già discussi a proposito della LEAS per adulti. In particolare, alcuni gradi di interpretazione possono essere richiesti nella comprensione delle risposte scritte da parte dei bambini.

6. TEST DI STATO EMOZIONALE

In questa categoria sono riuniti i test che hanno come scopo quello di ottenere una descrizione standardizzata dello stato emotivo riferito ad un dato momento, periodo o situazione. Si tratta di questionari self-report, di solito incentrati su un certo numero di emozioni di base derivate da una teoria, ma non specifici per la rilevazione dell'Intelligenza Emotiva⁶⁴.

7. TEST DI COMPRESIONE DELLE EMOZIONI

È difficile trovare dei test puri sulla comprensione delle emozioni. Per la maggior parte, si tratta di sottoscale comprese nei test di EI. Esistono però alcuni strumenti non psicometrici, utilizzati nelle ricerche in età evolutiva, che riguardano aspetti specifici della comprensione.

⁶⁴ DES - *Differential Emotion Scale* (Izard, 1971-1977-1979). Self-report per adulti, ma esiste anche la versione DES III semplificata per bambini dagli 8 anni in poi. E' utilizzato per ricavare dei 'profili emozionali' caratteristici di una determinata persona in base a 10 emozioni che sono: interesse, contentezza, sorpresa, tristezza, rabbia, disgusto, disprezzo, paura vergogna/timidezza, colpa.

PANAS - *Positive and Negative Affect Schedule* (Watson, Clark e Tellegen, 1988). Self-report per adulti; ma esiste la versione PANAS-C per bambini). Utilizzato per valutare la valenza dello stato emozionale in una certa situazione.

Compito di Cassidy (Cassidy e colleghi, 1992). Una intervista strutturata di performance a 15 item (6 sottoscale) per 4 emozioni (60 item in totale) adatto per bambini di 5-6 anni.

Mixed Emotions (Kestenbaum e Gelman, 1995). Un test di performance per bambini di 4-5 anni, composto da 24 item in due set con 8 storie emozionali.

TEC - *Test of Emotion Comprehension* (Pons & Harris, 2000). Uno strumento che consente di misurare la comprensione delle emozioni nei bambini dai 3 agli 11 anni⁶⁵. Si articola in 9 componenti che riguardano la comprensione della natura e delle cause delle emozioni, e la possibilità di controllo dell'espressione emozionale. Consiste in un libro formato A4 (versione maschile e femminile) che contiene una serie di vignette, ognuna delle quali ha 4 possibili conseguenze emotive rappresentate da espressioni facciali. Dapprima il ricercatore legge una breve storia mentre il bambino osserva la vignetta, in seguito gli chiede di indicare con il dito l'espressione facciale appropriata (la risposta è tipicamente di tipo non verbale)⁶⁶.

Altri compiti (esclusivamente verbali) che riguardano la comprensione delle emozioni miste sono quelli di Harris (1983) e di Meerum Terwogt et al. (1986).

8. TEST DI EMPATIA E DECENTRAMENTO

IPT - *Interpersonal Perception Test* (Borke, 1971). Test di performance per bambini 3-8 anni⁶⁷.

FASTE - *Feshbach Affective Situation Test for Empathy* (Feshbach e Roe, 1968-1988). Test di performance per bambini 4-8 anni. Due storie vengono presentate con diapositive, narrazione o

⁶⁵ Per la teoria di riferimento si vedano Pons, Doudin, Harris & De Rosnay (2002) e Pons, Harris & De Rosnay (2004).

⁶⁶ Il test è stato inizialmente tarato su un campione di 100 bambini inglesi, uniformemente distribuiti per età e genere; i risultati di questa prima ricerca sarebbero stati in buona misura confermati da uno studio successivo su 39 bambini indios Quecha (Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004). In entrambi i campioni, il punteggio complessivo e le risposte alle singole componenti crescono abbastanza regolarmente con l'età, mostrando un andamento evolutivo, anche se si manifesta una grande variabilità individuale. Altro dato rilevante, le componenti relative al riconoscimento delle espressioni emotive si collocano al livello di minore difficoltà, mentre la comprensione dell'ambivalenza emotiva e del controllo consapevole rispecchiano un livello di maggiore elaborazione mentale raggiunto solo nella tarda fanciullezza e oltre. In Italia è stato avviato un progetto di standardizzazione del TEC da parte di un gruppo di ricercatori di diverse università coordinato da O. Albanese. Hanno preso parte alla prima fase 367 bambini (4-10 anni). I risultati preliminari mostrano un chiaro andamento evolutivo nelle risposte, non legato al genere. Tuttavia, le differenze individuali sono, ad ogni età, molto grandi. Accanto al vantaggio della semplicità di costruzione e somministrazione dello strumento, ci sono alcuni limiti: la necessità della somministrazione individuale della prova e una certa semplificazione delle componenti più complesse delle emozioni e anche rispetto al range di emozioni che viene preso in considerazione. Un ulteriore problema a parte resta quello di definire meglio il peso che hanno le competenze cognitive rispetto agli aspetti specifici di comprensione emotiva. (Albanese, 2006).

⁶⁷ Il test è stato criticato da Chandler e Greenspan (1972) in quanto esso non richiederebbe un vero decentramento, ma solo la capacità di anticipare reazioni stereotipate.

audio-registrazione, e coinvolgono situazioni affettive legate a 4 emozioni (felicità, rabbia, tristezza, paura). Al bambino viene chiesto: che cosa prova e che cosa prova il protagonista della storia. Viene considerata una risposta empatica quella in cui l'emozione del soggetto e quella del protagonista coincidono⁶⁸.

ECSS - Empathy Continuum Scoring System (Strayer, 1987). Test di performance (5-13 anni). Albiero e Lo Coco (1995, cit. in Bonino et al., 1998) hanno curato e validato una versione italiana modificata del test, che prende in considerazione le emozioni di felicità, rabbia, paura, tristezza, vergogna e gelosia⁶⁹.

Index of Empathy for Children and Adolescent (Bryant, 1982). Test self-report (dai 5 anni fino all'adolescenza). Questo questionario è stato sviluppato a partire dagli item del test di Mehrabian e Epstein (1972), ed è largamente sovrapponibile quanto a costruito⁷⁰.

How I Feel In Different Situations (Feshbach et al., 1991). Strumento self-report (8-12 anni). Il test è attraente per la sua brevità, anche se non permette una valutazione specifica di diverse emozioni e si espone ai rischi di tutti i questionari di autovalutazione. Inoltre, tende ad essere centrato sulle emozioni negative.

Affective Perspective-taking Task (Denham, 1986). Test di performance (per bambini di 3-5 anni). Questa procedura, sviluppata da Denham e utilizzata, ad esempio, da Laible e Thompson (1998) in uno studio sull'attaccamento, è piuttosto complessa e richiede una fase preliminare in cui gli item vengono personalizzati per il bambino⁷¹.

La tabella 3.4 riporta, in maniera sintetica, la classificazione dei test sulle emozioni trattati in questa sezione, in rapporto alle specifiche abilità indagate da ciascuno e alla fascia di età.

⁶⁸ Le femmine tendono a ricevere dei punteggi leggermente superiori ai maschi, soprattutto rispetto alle emozioni di paura e tristezza. Il FASTE è stato criticato da vari autori, soprattutto per il suo assunto (condivisibile o meno) che l'empatia richieda la corrispondenza tra le emozioni del target e quelle dell'osservatore. Inoltre, lo *scoring* originale non considera le specifiche emozioni e aggrega tutte le risposte in un singolo punteggio.

⁶⁹ Il sistema di *scoring* è quello originale. Con questo strumento non si evidenziano particolari differenze di genere, forse per la prevalenza data nel punteggio agli aspetti cognitivi: le femmine mostrano una leggera superiorità nella condivisione delle emozioni. L'ECSS è stato utilizzato in alcuni studi non pubblicati, mostrando, a quanto pare, una buona predittività del comportamento pro sociale (Poole, 1992, cit. in Bonino et al., 1998).

⁷⁰ L'aspetto più interessante è il formato di risposta differenziato per età: cartoncini da mettere in due scatole ("io" e "non io") per i bambini fino ai 6 anni, risposte sì/no dai 7 agli 11 anni, e scale Likert per gli adolescenti. Come nel caso del test da cui deriva, le femmine ottengono punteggi più alti.

⁷¹ Alle madri viene somministrato un questionario da cui trarre il contenuto degli item, ovvero delle situazioni in cui il bambino (secondo la madre) proverebbe probabilmente una certa emozione. Successivamente, al bambino vengono presentate 20 storie, recitate con delle marionette. In 8 storie (stereotipiche), l'emozione manifestata dalla marionetta è quella più comune nella situazione rappresentata; in altre 12, l'emozione è opposta a quella che il bambino probabilmente proverebbe. Al termine di ogni storia si chiede al bambino come si sentiva la marionetta e si valuta la capacità di decentramento. La procedura non standardizzata, se da un lato permette di superare l'abbinamento rigido emozione/situazione, rende il test molto laborioso da somministrare. Un secondo punto debole del test è che comprende una fase di riconoscimento emozionale, dal momento che il bambino deve essere in grado di leggere correttamente i segnali emotivi non verbali dello sperimentatore-marionetta prima di poterglieli attribuire.

Tabella 3.4 – Principali test sulle emozioni e specifiche abilità indagate

TEST SULLE EMOZIONI	Stato emozionale	Riconoscimento delle emozioni	Comprensione delle emozioni	Empatia	ETA'
DES - Differential Emotion Scale (Izard, 1971-1977-1979)	√				8 anni - adulti
PANAS - (Watson, Clark e Tellegen, 1988)	√				bambini e adulti
PONS – Profile of Nonverbal Sensitivity (Rosenthal et al., 1979)		√			8 anni - adulti
NDT - Nonverbal Discrepancy Test (DePaulo e Rosenthal, 1982)		√			8 anni - adulti
Compito di Cassidy e colleghi (1992)			√		5-6 anni
Mixed Emotions (Kestenbaum e Gelman, 1995)			√		4-5 anni
TEC – <i>Test of Emotion Comprehension</i> – (Pons & Harris, 2000)			√		3-11 anni
IPT - Interpersonal Perception Test (Borke, 1971)				√	3-8 anni
FASTE - Feshbach Affective Situation Test for Empathy (Feshbach e Roe, 1968-1988)				√	4-8 anni
ECSS - Empathy Continuum Scoring System (Strayer, 1987)				√	5-13 anni
Index of Empathy for Children and Adolescent (Bryant, 1982)				√	5 anni - adolescenza
How I Feel In Different Situations (Feshbach et al., 1991)				√	8-12 anni
Affective Perspective-taking Task (Denham, 1986)				√	3-5 anni

CONCLUSIONI

La misurazione dell'EI resta problematica nelle diverse fasce di età, sia per quanto riguarda gli adulti, sia, in particolare, in età evolutiva, per la carenza di strumenti e per la scarsità di studi in questo settore, nonostante la fondamentale importanza, già più volte ribadita, di comprendere l'evoluzione dell'EI nel corso dello sviluppo. Le cause di tali complicazioni sono da ascrivere ad una serie di questioni, tra cui le più rilevanti sembrano essere la difficile traduzione del costrutto in termini operativi e la parcellizzazione delle abilità che vengono misurate, fattore che rende anche gli strumenti più affidabili comunque incompleti. I primi lavori sull'EI hanno fallito nel valorizzare il ruolo cruciale della misurazione nell'operazionalizzazione del costrutto. Nello specifico, è stata trascurata la distinzione fondamentale tra strumenti di *self-report* e di massima *performance*, sviando così la ricerca verso risultati contraddittori e confusioni concettuali (Davey, 2005). Come è già stato sottolineato, poiché la scelta del metodo di misura ha una diretta e significativa influenza sia sui processi di operazionalizzazione che sui risultati empirici, la misurazione dell'EI attraverso test di massima *performance* non frutterà gli stessi risultati di quella ottenuta con inventari *self-report*, così come le misurazioni delle abilità cognitive con test di QI non daranno gli stessi risultati di quella condotta attraverso questionari di autovalutazione. Ad esempio, i risultati di Brackett & Mayer (2003) mostrano come le misure di EI basate sulla *performance* correlano solo modestamente con la personalità e lo stato di benessere, al contrario di quelle *self-report*, fortemente correlate. Le basse relazioni tra le diverse misure dell'EI indicherebbero che i vari strumenti non misurano realmente lo stesso costrutto teorico (Matthews, 2002).

In secondo luogo, MacCann, Roberts, Matthews e Zeidner (2004) mettono in guardia sul fatto che, nonostante il grande interesse suscitato dall'argomento EI, le evidenze indicano che gli strumenti attualmente disponibili per misurare il quoziente emozionale (EQ) non hanno ancora raggiunto un livello di diffusione tale da giustificare il loro uso in una valutazione psicologica efficace. In particolare, agli autori sembra mancare a questi strumenti un accettabile grado di attendibilità, oltre alla possibilità di discriminare gli individui sulla base dei diversi livelli di abilità. Anche Davies, Stankov e Roberts (1998), che hanno condotto uno studio psicometrico dell'EI a largo raggio, utilizzando una vasta gamma di misure legate al costrutto, riportano che la maggior parte di tali misure soffre di una bassa affidabilità e validità e che, in particolare, quelle di autovalutazione sarebbero fortemente correlate con alcuni fattori di personalità. Dunque, la validità di questi test non sarebbe ancora stata dimostrata efficacemente (Wheatley, 1999; Dulciewicz & Higgs, 1999).

Diversi autori affermano, infine, che la difficoltà a conseguire una valida misura di EQ risiede nel fatto che l'EI non sarebbe una abilità stabile, ma piuttosto soggetta a variazioni, come, ad esempio, un incremento in seguito all'età e all'esperienza (Mayer et al., 2004; Neisser et al., 1996; Sternberg, 2001), o ad un percorso di training (Hunt & Evans, 2004; Bradberry & Greaves, 2005). Le difficoltà riguardano dunque sia le prove basate sulla performance, che quelle di autovalutazione, e, parallelamente, sia le misure di abilità che quelle di tratto. I test di performance sviluppati a partire dai primi anni '90 sono composti da un numero enorme di item al fine di coprire completamente tutto il dominio indagato. Inoltre, la misurazione dell'EI di Abilità è problematica anche perché la natura soggettiva dell'esperienza emozionale indebolisce lo sforzo di sviluppare item e prove lungo le linee delle abilità cognitive, come quelle usate nei test standardizzati per il QI. In altre parole, non è chiaro come creare delle prove esaustive basate su criteri veramente oggettivi che possano coprire interamente nel campione le proprietà del costrutto. Ad esempio, come sostengono anche Petrides e colleghi (2004) molte delle componenti intrapersonali dell'EI di Abilità (i cui aspetti riguardano gli stati emozionali interni degli individui) non sono riconducibili ad un punteggio obiettivo, poiché l'informazione richiesta per tale punteggio è disponibile solo per colui che svolge la prova. Per aggirare questo problema, le prove di Abilità EI hanno impiegato procedure di punteggio che tentano di produrre opinioni corrette tra varie alternative. In accordo con il consenso generale sui criteri di punteggio, una risposta all'item è considerata corretta se è stata approvata dalla maggioranza dei partecipanti in un campione normativo, premesso che il criterio di punteggio dell'opinione dell'esperto correli con l'opinione tra esperti (accordo tra esaminatori) per identificare le risposte corrette. Queste procedure di punteggio possiedono tuttavia molte imperfezioni e non hanno avuto particolare successo nell'operationalizzazione di costrutti analoghi, come l'intelligenza sociale. Benché esistano limiti concettuali, psicometrici ed empirici nell'applicazione di tali metodi di scoring (Roberts et al., 2001) l'EI di Abilità continua ad essere indagata con prove di questo tipo, mentre il giudizio è ancora lontano dal raggiungere un accordo di validità.

La misurazione dell'EI di Tratto, al contrario, sembra almeno apparentemente più chiara poiché il costrutto si basa sull'auto percezione e su caratteristiche comportamentali, che sono compatibili con la natura soggettiva delle emozioni. Esistono molte misure dell'EI di Tratto, benché molte di queste affermino erroneamente di valutare l'EI come una abilità cognitiva, e questo ha creato non poche confusioni teoriche (Petrides et al., 2004). D'altra parte, esistono affermazioni controverse in proposito: se alcuni (Conte, 2005) sostengono che tali misure abbiano ricevuto un basso supporto psicometrico, in particolare per quanto riguarda la validità discriminante rispetto alle dimensioni della personalità, altri (Petrides & Furnham, 2003; Saklofske et al., 2003) hanno

dimostrato una validità discriminante dell'EI di Tratto rispetto alle maggiori dimensioni di personalità del Big Five e del Giant Three (psychoticism, extraversion and neuroticism). Numerose critiche sono state comunque sollevate anche ai metodi di valutazione self-report (Brackett et al., 2006) in prima istanza in quanto la scarsa correlazione con i punteggi di performance suggerirebbe che la percezione degli individui della propria EI potrebbe non essere un indicatore sufficientemente accurato della EI reale; secondo, il livello di EI di un individuo potrebbe influenzare il self-report: in altre parole, gli autori sostengono che alle persone con bassa EI potrebbe mancare proprio l'abilità meta cognitiva per riferire sulla propria EI. D'altra parte si potrebbe obiettare che tale evidenza suggerisce anche l'ipotesi contraria: vale a dire che i self-report potrebbero essere buoni rilevatori di EI in quanto discriminano tra soggetti capaci di riferire sulla propria EI (abilità meta cognitiva legata alle emozioni) e soggetti incapaci di farlo, a causa di una scarsa EI. Sebbene nei vari modelli di EI la capacità di riferire sulla propria EI non sia direttamente contemplata come parte del costrutto, si potrebbe invece pensare che tale capacità faccia parte delle consapevolezza sul proprio stato emotivo e sulla possibilità, quindi, di valutarlo. E da questo punto di vista, i self-report costituirebbero una prova indiretta del livello di consapevolezza legata all' EI.

Comunque, una strada da percorrere per la ricerca potrebbe essere quella di utilizzare una misura *self-report* assieme ad una di *performance* come metodo di verifica oggettiva. In questo modo sarebbe anche possibile analizzare eventuali, interessanti discrepanze tra i due tipi di test, dato che a tutt'oggi sono state rilevate prevalentemente delle incongruenze (piuttosto che delle convergenze) nei risultati ottenuti con gli strumenti di *performance* piuttosto che con quelli *self-report*. Pochi studi hanno esaminato le sovrapposizioni tra le misure di Tratto e di Abilità: ad esempio, il confronto tra MSCEIT ed ECI, ha mostrato una correlazione di .36 (Mayer et al., 2000) e di .21 (Brackett & Mayer, 2003) che indicherebbe che i due strumenti condividerebbero approssimativamente soltanto il 13e il 4% della varianza. Il confronto tra MSCEIT e SREIS avrebbe altresì indicato, come abbiamo visto in precedenza, una relazione significativa, ma debole (Brackett et al., 2006).

In sintesi, si può affermare che la ricerca nel campo dell'EI si trova ancora ad un livello relativamente precoce, anche se progressi sostanziosi sono stati raggiunti dall'introduzione dei primi modelli (Davey, 2005). Innanzitutto, appaiono necessari ulteriori studi di validazione degli strumenti per indagare l'EI, sia di quelli basati sulla prestazione, sia di quelli *self-report*. In secondo luogo, la ricerca futura si dovrà sviluppare nella direzione di distinguere meglio tra EI di Abilità e di Tratto. In particolare, la ricerca sull'EI di Abilità dovrà tentare di superare i problemi di misurazione e valutazione, mentre quella sull'EI di Tratto si dovrà occupare dei limiti insiti negli inventari di autovalutazione; entrambi i filoni di studio saranno invece chiamati a mettere a fuoco la

rilevanza dell'EI nelle situazioni di vita reale, le basi socio-biologiche del costrutto, le loro implicazioni e sviluppi sulla durata, il disegno e la valutazione dei programmi di intervento scientifici, attraverso studi cross-culturali e longitudinali. Parafrasando il monito di Mayer e collaboratori (2003) a proposito dell'utilizzo del loro test, 'di procedere con grande cautela' (pag. 104), al termine di questa rassegna mi sento in linea con tale affermazione in quanto, alla luce dei dati disponibili, qualunque test costruito per indagare l'EI andrebbe considerato con estrema attenzione, nella consapevolezza degli attuali limiti insiti nei diversi tipi di strumenti.

CAPITOLO 4 – RELAZIONE CON ALTRI COSTRUTTI E CAMPI APPLICATIVI

INTRODUZIONE

Indipendentemente dall'approccio teorico seguito o dagli strumenti utilizzati, sono ampiamente documentate in letteratura l'importanza e le ricadute operative dell'EI nei più svariati settori della vita sociale e personale, nell'ambito del benessere degli individui e nel loro successo professionale (Bachman, Stein, Campbell e Sitarenios, 2000; Bar-On, 1997; Boyatzis, 1982; Campbell, Dunette, Lawler e Christiansen, 2001; Kotter, 1982; McEwen e Stellar, 1993; Robertson e Ritz, 1990; Williams e Chesney, 1993; Williams e Williams, 1993; Taksic e Mohoric, 2006). Una buona intelligenza emotiva sarebbe un predittore della soddisfazione di vita (Palmer, Donaldson e Stough, 2002) comportando esiti favorevoli in numerosi settori come, ad esempio, la famiglia, la scuola, il lavoro, le relazioni interpersonali. Nella misura in cui le persone sono più emotivamente intelligenti avrebbero, inoltre, una maggiore probabilità di essere felici e realizzate, e di esibire un adattamento psicologico più proficuo (Pellitteri, 2002). E' stato riscontrato, infine, che una più alta EI è correlata significativamente allo stile di attaccamento e al calore parentale (Mayer, Salovey e Caruso, 1999) con ricadute positive sulle relazioni familiari. Alti livelli di EI sono stati messi in relazione con la costruzione di relazioni personali positive tra bambini, adolescenti e adulti (Rice, 1999; Rubin, 1999). Al contrario, correlazioni negative sono state individuate tra EI e problemi comportamentali, atteggiamenti aggressivi verso il prossimo e scarsa empatia fra studenti di college (Mayer, Caruso e Salovey, 2000). Nessuna differenza di genere è stata riscontrata tra queste associazioni (Trinidad e Johnson, 2002; Brackett e Mayer, 2003). Partendo da queste assunzioni generali, emerge con chiarezza l'importanza di interventi finalizzati ad incrementare le abilità di intelligenza emotiva negli individui, anche se rimane aperto il dibattito sulla natura stabile, piuttosto che legata allo sviluppo, di tale costrutto. Su questo tema, si accennerà in seguito; per il momento sembra più utile soffermarsi su alcuni possibili campi applicativi dell'EI e sui suoi rapporti con altri costrutti rilevanti. Da sottolineare l'avvertenza che nella trattazione seguente, che discute i collegamenti tra l'EI con i vari ambiti e costrutti, non sempre si distinguerà il modello teorico di EI a cui si riferiscono gli studi esaminati, al fine di non appesantire eccessivamente il testo. Le distinzioni possono essere facilmente inferite dai nomi degli autori e degli strumenti di misura citati. Per ulteriori approfondimenti, si rimanda al cap. 1. Inoltre, si ricorda che i risultati discussi sono da attribuirsi prevalentemente agli studi effettuati sugli adulti, ove non diversamente indicato, poiché, come già ribadito altrove, le ricerche sulla popolazione infantile sono estremamente rare.

INTELLIGENZA EMOTIVA IN AMBITO EDUCATIVO

La concezione relativa alle funzioni della scuola e ai compiti degli educatori è cambiata nel corso degli anni. Infatti, oggi si riconosce che la scuola non si deve limitare ad un insegnamento dei concetti e delle nozioni che pure sono fondamentali, ma deve anche aiutare il bambino ad imparare come relazionarsi ai pari e agli insegnanti e ad acquisire le competenze necessarie per costruire il proprio spazio di vita e la propria identità e per gestire adeguatamente il proprio processo formativo. Inoltre, le abilità emotive possono contribuire anche all'adattamento sociale e scolastico dei bambini (Mestre et al., 2006). A questo proposito si comprende la rilevanza di studiare l'intelligenza emotiva in età evolutiva e, nello specifico, all'interno del contesto scolastico, ritenuto uno degli ambiti più importanti per l'apprendimento delle competenze legate all'EI (Mayer e Salovey, 1997). Schutte e collaboratori (2001) ricordano che, sebbene diversi ricercatori abbiano concettualizzato l'EI come relativamente stabile nel tempo, essa possa essere comunque incrementata attraverso training intensivi. L'educazione alle emozioni può essere realizzata attraverso differenti modalità, come attività curricolari ed extracurricolari con il coinvolgimento di studenti, genitori e insegnanti. Il motivo principale per cui l'EI è stata studiata in ambito scolastico è dato dal ruolo rivestito nella spiegazione della *performance* a scuola. In secondo luogo, la ricerca si è focalizzata sulla percezione di auto efficacia degli insegnanti (*teacher self-efficacy*) e sul *burnout*, sottolineando la rilevanza dell'EI e delle competenze emotive e sociali per la soddisfazione lavorativa e il benessere complessivo dei docenti.

Ability EI e successo scolastico

I primi studi concernenti tale relazione, hanno mostrato una forte correlazione tra queste due variabili (Elias, Bruene-Butler, Blum e Schuyler, 1997; Pasi, 1997) anche se, come è stato notato in seguito (Matthews et al., 2003; Zeidner et al., 2002) questi lavori basavano le proprie conclusioni su dati preliminari. Inoltre, all'epoca, le conoscenze su come rilevare in maniera valida e attendibile il costrutto di EI risultavano ancora limitate (Zeidner et al., 2001). Più recentemente, alcuni studi empirici hanno indagato la relazione tra EI e performance scolastica con una maggiore attenzione alla metodologia per la misurazione del costrutto (Parker, Sumererfeldt, Hogan, Majeski, 2004) e l'importanza dell'EI nel successo scolastico è stata confermata da numerose ricerche (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen e Stough, 2008; Lam e Kirby, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler e Meyer, 2000; Petrides et al., 2004), anche se le indagini si sono concentrate prevalentemente sugli studenti di scuola superiore e universitari. In uno studio longitudinale relativo alla transizione dalla scuola superiore all'università, Parker e collaboratori (2004) hanno rilevato che alcune dimensioni

dell'EI di Bar-On (1997) risultavano predittori, seppur modesti, del successo accademico. Inoltre, gli studenti più motivati a proseguire il proprio iter formativo sono anche coloro che possiedono una più vasta gamma di competenze emotive rispetto a coloro che abbandonano gli studi (Parker et al., 2006). In un ulteriore studio condotto su un campione di adolescenti australiani (Downey et al., 2008) è emerso che il successo accademico risulta associato a livelli più elevati di EI. Per quanto riguarda i gradi di scuola inferiori, Qualter, Hutchinson e Pope (2007) mostrano che gli allievi con livelli più elevati di EI affrontano in maniera più adattiva il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, rispetto ai coetanei con livelli più bassi di EI. Alcuni studi (Marquez, Martin e Brackett, 2006; Mayer et al., 2002; Perez e Costa, 2007; Van der Zee et al., 2002; Di Fabio e Palazzeschi, 2009b) supportano altresì la validità incrementale dell'EI, sia *self-reported*, sia soprattutto *ability based*, rispetto alle tradizionali misure di intelligenza e personalità, nella predizione del successo scolastico e accademico, inteso come votazione media ottenuta.

Intelligenza Emotiva di Tratto e profitto scolastico

Per quanto riguarda l'Intelligenza Emotiva di Tratto, probabilmente i progressi più concreti sono stati ottenuti in campo educativo, dove è emerso che il costrutto riveste un ruolo sia nelle performance accademiche, che nel comportamento in classe (Petrides et al. 2004; Petrides, Furnham e Frederikson, 2006; Mavrovreli et al. 2008; Mavrovreli et al. 2009). È stato dimostrato che l'Intelligenza Emotiva di Tratto può differenziare tra bambini con difficoltà nell'apprendimento e controlli (Mavrovreli et al 2008). Lo studio di Reiff, Hatzes, Bramel e Gibbon (2001) ha dimostrato che studenti di college con difficoltà di apprendimento avevano più bassi livelli di IE di tratto rispetto al gruppo senza difficoltà.

La ricerca suggerisce inoltre che l'EI di Tratto è particolarmente rilevante sia per studenti dotati sia per studenti svantaggiati. Per quanto riguarda gli alunni con basso quoziente intellettivo, quelli con i punteggi più elevati di EI di Tratto mostrano voti migliori a scuola e minori comportamenti devianti (come assenze ingiustificate ed esclusioni dovute a comportamenti antisociali) (Petrides et al. 2004).

In un importante studio del 2008, Mavrovreli e Petrides hanno dimostrato che l'EI di Tratto nei bambini tra gli 11 e i 12 anni di età non è correlata con l'intelligenza verbale. Questi risultati sono in linea con le numerose ricerche che hanno dimostrato che l'Intelligenza Emotiva di Tratto è una misura indipendente dal quoziente intellettivo. In questo studio è emerso, tuttavia, che l'EI di Tratto non è correlata con la performance accademica, a differenza dei risultati emersi da studi con individui di età maggiore.

Intelligenza Emotiva di Tratto e comportamento in classe

Vari studi hanno evidenziato che l'EI di Tratto ha un peso nelle condotte in classe rispetto a compagni e insegnanti. Ad esempio, alti livelli di IE di tratto facilitano comportamenti prosociali e prevengono comportamenti antisociali (Petrides et al., 2004; Mavrovreli et al, 2009). Uno studio su 15 maschi adolescenti (15-17 anni) *sex-offender* ha mostrato le difficoltà di questi soggetti nell'identificare i propri stati d'animo e le emozioni esperite dagli altri, due fra gli elementi più importanti compresi nel costrutto di *Trait EI* (Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger e Denninson, 2001). Petrides, Frederickson e Furnham (2002) hanno confermato che l'EI di Tratto ha una correlazione negativa con i comportamenti devianti (come mancare da scuola in assenza di giustificazione e avere relazioni disturbate). Petrides, Furnham e Frederikson (2006) e Mavrovreli, Petrides e colleghi (2008) hanno dimostrato che bambini con alti livelli di *Trait EI* vengono descritti dai loro compagni come cooperativi e non distruttivi e aggressivi. In particolare, le ragazze vengono descritte come più cooperanti e meno aggressive e distruttive rispetto ai maschi. Peraltro, le maestre che hanno partecipato a questo studio hanno confermato che bambini con alti livelli di EI di Tratto erano più cooperativi e meno aggressivi rispetto ai loro compagni con più bassi livelli di *Trait EI*. I risultati di questa ricerca hanno contribuito a dimostrare che l'Intelligenza Emotiva di Tratto è implicata nell'amicizia e nelle relazioni sociali sin dalle prime fasi della vita, e che avere bassi livelli di EI di Tratto può costituire pertanto un fattore di rischio.

Intelligenza Emotiva e professione di insegnamento

Altre direttrici di ricerca in ambito scolastico hanno approfondito l'EI dei docenti nei vari ordini e gradi di scuola, evidenziando come gli insegnanti che promuovono gli scambi emozionali, incentivano l'apprendimento cooperativo e stimolano negli allievi le competenze sociali, incrementano le relazioni basate sul rispetto reciproco e sul valore delle differenze individuali (Chan e Hui, 1998; Kaufhold e Johnson, 2005; Obiakor, 2001). Il legame tra consapevolezza di autoefficacia (teacher self-efficacy) e intelligenza emotiva è stata recentemente indagata anche nel contesto italiano (Di Fabio e Palazzeschi, 2008a). Dallo studio emerge che una maggiore EI risulta collegata ad una maggiore percezione di autoefficacia degli insegnanti per quanto concerne la capacità di gestire la classe, motivare e coinvolgere gli studenti e impiegare strategie appropriate di insegnamento. Nel complesso, gli studi presentati sembrano suggerire come percorsi formativi mirati su specifiche dimensioni di EI possano favorire, a vari livelli, le competenze professionali degli insegnanti, le relazioni all'interno del gruppo classe e, di conseguenza, il rendimento degli allievi. Per contro, alcune ricerche evidenziano come gli insegnanti con minori livelli di EI, e che pertanto accedono con maggiore difficoltà alle proprie emozioni, o che non sono in grado di

attribuire significati emotivi alle situazioni relazionali conflittuali, siano maggiormente vulnerabili al *teacher burnout*⁷² (Chan, 2006). Il *teacher burnout*, poi, sembra avere una serie di conseguenze negative sul benessere degli insegnanti (come alienazione lavorativa e insorgenza di disturbi psicofisici), sulla loro carriera (fino all'abbandono della professione) e, non da ultimo, sugli esiti di apprendimento dei loro studenti.

Training per potenziare l'EI

In considerazione dei dati emersi dalla ricerca scientifica in questo settore, molte energie sono state impiegate per attuare appositi training per il potenziamento dell'EI in particolare, e delle competenze emotive e relazionali più in generale, rivolti sia agli studenti, che agli insegnanti e ai genitori. Anche il livello di consapevolezza emotiva dei genitori, infatti, appare particolarmente significativo nel determinare la qualità dello sviluppo affettivo e relazionale nei propri figli (Field e Kolbert, 2006). Potenziare l'EI in alcune delle sue dimensioni specifiche, come la consapevolezza emotiva, la regolazione delle emozioni, la capacità di auto motivarsi, la percezione dell'esperienze emotive altrui (empatia) e la gestione delle relazioni interpersonali, enfatizza il riconoscimento del valore delle differenze individuali, incentiva l'apprendimento cooperativo in gruppo, aiuta a sviluppare competenze sociali più adeguate (Kaufhold e Johnson, 2005) e aumenta il coinvolgimento personale nel processo di apprendimento (Obiakor, 2001). Si ipotizza altresì, che risultati migliori si possano ottenere qualora i programmi per l'accrescimento dell'EI vengano proposti in maniera preventiva nelle fasi precoci della scolarizzazione, così come nelle delicate fasi di passaggio da un grado di scuola all'altro, vista la necessità di adattarsi a diversi ambienti e nuove richieste (Di Fabio, 2010). Un primo passo importante in questa direzione è rappresentato da un percorso finalizzato ad una 'alfabetizzazione emotiva' del bambino di scuola primaria. In altre parole, è necessario insegnare ai bambini a comprendere la propria vita emotiva e ad esprimerla con un vocabolario adeguato. Si tratta di un processo analogo a quello che porta ad imparare a leggere e scrivere nel senso tradizionale del termine. Insegnare l'alfabeto delle emozioni significa insegnare che esiste un nome per ogni emozione e che a ciascuna si accompagnano delle sensazioni. Partendo da questa conoscenza di base il bambino diventerà gradualmente più capace di comprendere le emozioni proprie e degli altri, rafforzando i legami, con conseguenze favorevoli sulle relazioni personali e professionali. È fondamentale il modo in cui i bambini vengono preparati alla vita in

⁷² A partire dai lavori di Kyriacou e Sutcliffe (1978a, 1978b, 1979, 1980) lo stress degli insegnanti è stato progressivamente riconosciuto come un diffuso problema in differenti contesti educativi (Boyle et al., 1995; Kyriacou, 2001; Van Dick e Wagner, 2001). Si stima che circa un terzo degli insegnanti riporti un elevato livello di stress in rapporto alla professione svolta (Borg, 1990). Le principali fonti di stress rilevate sono relative alla condotta e alla motivazione degli studenti, all'eccessivo carico di lavoro connesso alla pressione dovuta alle scadenze, critiche e conflitti con i genitori (Dunham, 1992; Traves e Cooper, 1996).

quanto l'educazione emozionale non deve essere lasciata al caso, ma è necessario adottare nelle scuole corsi innovativi che insegnino l'autocontrollo, l'autoconsapevolezza, l'empatia, l'ascolto e la cooperazione. Basandosi sulle evidenze scientifiche che mostrano l'importanza dell'intelligenza emotiva dei contesti scolastici, sono stati sviluppati anche programmi per insegnare a scuola le emozioni. Goleman (1995) descrive l'esperienza di una scuola di San Francisco in cui viene insegnata la "Scienza del Sé" che ha come oggetto di studio i sentimenti, sia propri sia quelli che scaturiscono a contatto con gli altri. I programmi di questo genere hanno lo scopo di alzare il livello di competenza sociale ed emozionale e la loro importanza è stata documentata da Vandervoort (2006) e Ulutas e Omeroglu (2007). Nel 1994, grazie a Goleman e Growald è nata negli Stati Uniti un'organizzazione che insegna lo sviluppo emotivo nelle scuole: il progetto CASEL (*The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) insegna competenze cognitive, affettive e comportamentali che si possono raggruppare in cinque categorie: consapevolezza di sé e degli altri, attitudini e valori positivi, presa di decisione responsabile, abilità comunicative e abilità sociali. Programmi educativi di questo tipo sono importanti come modalità di intervento di prevenzione primaria di comportamenti violenti e devianti come il bullismo, l'assunzione di droghe, alcol e fumo, la partecipazione a condotte legate ad atti vandalici e scontri fisici e come prevenzione dei disturbi alimentari. Inoltre in questa direzione sono importanti anche interventi di valutazione dell'intelligenza emotiva per identificare quegli studenti che non riescono a rispondere adeguatamente alle domande sociali e che è più probabile che mettano in atto comportamenti problematici, in modo da poter intervenire per correggere preventivamente eventuali difficoltà nella sfera socio-emotiva. I programmi educativi risultano importanti poi non solo per prevenire comportamenti negativi, ma anche per promuovere comportamenti prosociali e positivi legati ad interazioni sociali favorevoli, a rapporti amicali di qualità e a relazioni di coppia soddisfacenti. La scuola diventa allora non solo un luogo di insegnamento nozionistico, ma anche un veicolo di educazione interpersonale e socio-affettiva di valori, attitudini personali e competenze relazionali.

INTELLIGENZA EMOTIVA, SALUTE E SOFFERENZA PSICOLOGICA

Come si è già accennato nell'introduzione a questo capitolo, svariate ricerche sull'intelligenza emotiva ne hanno sottolineato il suo ruolo rilevante nel determinare la salute fisica e psicologica delle persone, influenzando il modo in cui l'individuo fa fronte alle domande e alle pressioni dell'ambiente e gestisce gli eventi della sua esistenza quotidiana. Il legame emerso in alcuni studi (ad es. Glaser e Keicolt-Glaser, 1987; McEwen e Stellar, 1993; Robertson e Ritz, 1990) tra EI e benessere emotivo e psicologico rafforza l'ipotesi che alti livelli di EI risultino importanti predittori della salute mentale e della capacità di utilizzare strategie di coping. In un mondo

contrassegnato da numerosi fattori di stress ambientale, possedere un'intelligenza emotiva elevata permetterebbe all'individuo di mettere in atto strategie di *coping* adattive e di resistere maggiormente a situazioni difficili (Goldenberg et al., 2006). Inoltre, possedere una buona consapevolezza delle proprie emozioni e la facoltà di regolarle in modo adeguato consentirebbe agli individui di contrastare gli effetti delle situazioni negative e di massimizzare quelli delle situazioni positive, mantenendo un'elevata autostima e uno stato d'animo positivo. In altre parole, il benessere psicologico dipenderebbe in larga misura dal giusto bilanciamento tra emozioni positive e negative, e dalla capacità di affrontare con equilibrio sia gli eventi favorevoli che quelli più ostili. L'individuo emotivamente intelligente sarebbe in grado di provare emozioni positive così da vivere bene il presente e guardare con più ottimismo al proprio futuro. Al tempo stesso, egli sarebbe capace di gestire le emozioni dolorose e affrontare le situazioni difficili, l'ansia, le frustrazioni, i fallimenti e di adattarsi con maggiore facilità ai cambiamenti. Una scarsa capacità di regolare le proprie emozioni sarebbe invece un fattore di rischio per l'insorgenza di comportamenti problematici per la salute (Taylor et al., 1999) come le dipendenze da alcool e fumo o le attività antisociali (Rubin, 1999). Da qui si comprende l'importanza di utilizzare strumenti adeguati di valutazione dell'EI nelle fasi precoci di sviluppo, che possano contribuire ad identificare precocemente gli individui più vulnerabili, con lo scopo di intervenire attraverso programmi allargati di prevenzione del disagio emotivo e relazionale.

Intelligenza Emotiva e Alessitimia

'Alessitimia' è un termine di origine greca che significa "mancanza di parole per esprimere le emozioni" (dal greco *a* = α privativa, *lexis* = parola, *thymos* = emozione). Infatti, il termine è stato utilizzato per la prima volta da Sifneos (1973) per indicare quei soggetti che presentavano difficoltà nel riconoscere e verbalizzare le proprie emozioni⁷³. Successivamente, Taylor e Bagby (2000) hanno definito l'alessitimia come l'incapacità di riconoscere le emozioni (in sé e negli altri), distinguerle dalle altre sensazioni corporee che accompagnano l'attivazione emotiva, e comunicarle alle altre persone. Caratterizza inoltre l'alessitimico una modalità di pensiero legata allo stimolo e

⁷³ Il paziente alessitimico presenta un quadro clinico caratterizzato da cinque aspetti fondamentali (Apfel, Sifneos, 1979).

Disturbi della sfera cognitiva. Il paziente presenta uno stile di pensiero orientato verso la realtà esterna piuttosto che su quella interna, la mancanza di capacità simbolica, la limitatezza della fantasia e dell'attività onirica.

Disturbi della sfera affettiva. Il paziente presenta povertà emotiva e relazioni stereotipate con prevalenza degli aspetti pratici e concreti.

Interazione con l'ambiente deficitarie. Il paziente ha relazioni interpersonali caratterizzate da dipendenza (il paziente dipende dalla presenza concreta dell'oggetto) e freddezza (il paziente si rapporta all'oggetto in modo meccanico).

Problemi legati all'immagine corporea. Il paziente percepisce il proprio corpo come estraneo.

Relazione terapeutica negativa. Il paziente induce spesso nel terapeuta reazioni controtransferali di noia, frustrazione e appiattimento emotivo.

orientata all'esterno, associata ad una capacità immaginativa limitata. Per tutti questi motivi, si comprende come tali individui siano soggetti ad incontrare problemi anche nella sfera interpersonale e sociale. In letteratura (Goleman, 1996) è stata ipotizzata l'esistenza di una correlazione inversa tra alessitimia e intelligenza emotiva, in quanto è parso ragionevole pensare che se un individuo riporta un punteggio elevato nelle scale di valutazione dell'alessitimia, riporterà invece un punteggio basso nelle scale di valutazione dell'EI. Nell'ambito della ricerca empirica sono stati raccolti dati a sostegno di questa ipotesi. Parker, Taylor e Bagby (2001) nel lavoro di validazione e cross-validazione della TAS-20 hanno analizzato la relazione tra il loro strumento e l'*Emotional Quotient Inventory* di Bar-On su un campione di 734 soggetti. I risultati hanno evidenziato che la media dei punteggi della TAS 20 era fortemente e negativamente correlata ($r = -.72$) con la media del punteggio totale all'EQ-i. Sono state anche osservate delle correlazioni negative con tutte le sottoscale del questionario, a dimostrazione che il costrutto dell'alessitimia e quello dell'intelligenza emotiva sono fortemente contrapposti. Risultati analoghi sono stati raccolti da Schutte e collaboratori (1998), i quali hanno rilevato, in un campione di 25 studenti, che la *Self-Report Emotional Intelligence Scale* era correlata negativamente in modo significativo con la TAS 20 ($r = -.65$). Al contrario, la correlazione con la consapevolezza emozionale, misurata attraverso la *Level of Emotional Awareness Scale*, è poco chiara, andando da $-.20$ a $.20$ in diversi studi. Ci sono, sorprendentemente, soggetti con punteggi alti in entrambi i test (alta alessitimia e alta consapevolezza emotiva) e bassi in entrambi. Alcuni autori (Bydlowski et al., 2002; Wrana, 2005) sottolineano invece l'assenza di correlazioni significative tra Alessitimia e Consapevolezza Emotiva.

Intelligenza Emotiva di Tratto, regolazione emozionale e benessere psicofisico

Evidenze a favore di un ruolo rilevante giocato dall'EI di Tratto nello stato di salute generale degli individui sono numerose soprattutto nelle rassegne scientifiche più recenti. Le ricerche stanno dimostrando che l'EI di Tratto è associata, per esempio, ad una migliore resistenza allo stress mentale e fisico (Salovey, Stroud, Woolery e Epel, 2002). Essa risulta inoltre essere correlata con la regolazione delle emozioni (Mikolajczak, Neils, Hansenne, Quidbach, 2008) e altre variabili legate alle emozioni quali alessitimia, ottimismo e tono dell'umore (Mikolajczak, Luminet e Menil 2006; Petrides, Pérez-Gonzales e Furnham 2006). Inoltre, Petrides e Furnham (2003) hanno dimostrato che individui con alti livelli di EI di Tratto sono più rapidi nell'identificare espressioni facciali rispetto ai loro pari con più bassi livelli di EI di Tratto. Mavrovreli et al. (2007) hanno osservato correlazioni negative con la depressione, con i sintomi somatici e con gli stili di coping non adattivi, e correlazioni positive con gli stili di coping adattivi. Mavrovreli e colleghi (2007) hanno ipotizzato

inoltre che la componente connessa al benessere della *Trait EI* sia particolarmente rilevante nei processi di adattamento negli adolescenti, in quanto le emozioni positive promuovono lo sviluppo di quelle risorse fisiche, intellettuali e sociali che sono necessarie per un coping di tipo adattivo (Frederikson, 1998). Da un punto di vista biologico, questa forte relazione tra benessere e intelligenza emotiva di tratto potrebbe essere spiegata dal fatto che le emozioni umane di base servono per rispondere in maniera veloce e adeguata ai cambiamenti nell'ambiente che potrebbero interferire col benessere della persona (Rieffe, Oosterveld, Miers et al., 2008).

Intelligenza Emotiva di Tratto e clinica

Per quanto riguarda l'ambito della psicopatologia in soggetti adulti, sono state evidenziate significative correlazioni negative tra EI e l'alessitimia (Parker, Taylor, Bagby, 2000), tra EI e depressione e intensità affettiva (Dawda e Hart, 2000; Petrides, Furnham, Pérez-Gonzales, 2007) e, solo recentemente, fra la *Trait EI* e il disturbo borderline di personalità (Gardner, Qualter, 2009). Tuttavia, in clinica il numero di studi rilevanti sull'Intelligenza Emotiva di Tratto è sorprendentemente basso. Per questo, alcuni ricercatori esperti nel settore, come Petrides e collaboratori (2004), sollevano la necessità di svolgere nuove ricerche in questo campo, non solo per vedere come il costrutto sia implicato nel disagio psicologico, ma anche per estendere le basi empiriche dell'intelligenza emotiva di tratto. La valutazione dell'intelligenza emotiva potrebbe essere importante nella valutazione psicologica e in psicoterapia, in quanto rappresenterebbe uno strumento aggiuntivo a disposizione del clinico per acquisire una informazioni più ampie e complete riguardo al proprio paziente. Questo permetterebbe di identificare meglio i limiti e le risorse del paziente in ambito affettivo, allo scopo di accompagnarlo in un processo finalizzato all'acquisizione di una maggiore conoscenza emozionale e di una più profonda comprensione di sé. In secondo luogo, la letteratura si è focalizzata principalmente sullo studio della EI soprattutto nei soggetti adulti (evidenziando per esempio che la *Trait EI* è maggiormente associata alla salute mentale rispetto all'*Ability EI* (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007). Al contrario, gli studi che esaminano la relazione tra la EI e la psicopatologia nei bambini e negli adolescenti sono ancora scarsi, anche se progressivamente in crescita (William, Dalems, Burnside et al., 2010). La carenza di dati sui bambini potrebbe essere dovuta principalmente ad una mancanza di misure appropriate per la rilevazione dell'EI in età evolutiva (Mavrovreli, Petrides et al., 2008).

Intelligenza Emotiva, ansia e depressione

Alcuni studi (Atkinson, Hornby, 2002; Fernandez-Berrocal, et al., 2006) sottolineano come i bambini clinicamente depressi abbiano una tendenza a regolare le emozioni in maniera differente

rispetto ai bambini non depressi. Ad esempio, registrano una maggiore sensibilità alle proprie emozioni, ma anche una più scarsa capacità di comprendere e di regolare i propri stati emozionali (Salovey, 2001). Di contro, i bambini che presentano una maggior competenza emozionale e una maggiore regolazione dei propri stati emotivi, riportano anche maggiori livelli di autostima (Salovey, et al., 2002). Un recente studio sulla relazione tra depressione e intelligenza emotiva (valutata attraverso il BarOn EQ-i: YV) in un campione di bambini giordani ha evidenziato che i bambini maschi depressi tendono ad avere livelli superiori di intelligenza emotiva rispetto alle femmine. I risultati hanno evidenziato che i maschi depressi hanno punteggi superiori di EQ totale e nella scala di Gestione dello stress (Tannous, Matar, 2010), mentre non esistono differenze significative tra i generi nelle scale Intrapersonale, Interpersonale e di Adattabilità.

Per quanto riguarda gli adulti, l'EQ-i di Bar On (1997) e la SREIS di Schutte (1998) sono risultati fortemente associati ($r =$ da .50 a .70) ad indici di nevroticismo e depressione (Bar On, 1997, 2000; Brackett e Mayer, 2003; Hart, 2000; Newsome, Day e Catano, 2000; Parker et al., 2001). Inoltre, il MSCEIT sarebbe predittivo di più bassi livelli di ansia e depressione sia in generale (David, 2005), sia associati a consumo di droghe e alcool (Brackett, Mayer e Warner, 2004). Petrides, Pérez e Furnham (2007) hanno evidenziato come la Trait EI sia correlata negativamente con il coping di tipo ruminativo, causa sottostante ai disordini emotivi come ansia e depressione (Nolen-Hoeksema, Larson e Grayson, 1999), con due strategie di coping disadattive (emozionale ed evitante), e con depressione e attitudini disfunzionali. Recenti ricerche (Rieffe et al., 2007; Rieffe, et al., 2008) sottolineano che un particolare aspetto dell'intelligenza emotiva, ovvero la consapevolezza emotiva, è un importante predittore di disturbi internalizzanti, come ansia sociale, depressione, somatizzazione e ruminazione. A questo proposito, anche in altri studi si evidenzia come l'inibizione delle emozioni sia associata alla comparsa di disturbi internalizzanti come l'ansia, al contrario di un'adeguata espressione delle emozioni (Zeman, Cassano, Perry-Parrish, Stegal, 2006; Zeman, Shipman e Suveg, 2002). Recentemente, Fernandez-Berrocal e colleghi (2006) hanno esaminato la relazione tra intelligenza, ansia e depressione in un campione di adolescenti. Lo studio ha riportato due risultati principali: primo, la regolazione dell'umore (*emotional repair*) è risultata positivamente correlata all'autostima. Secondo, l'intelligenza emozionale auto valutata è risultata negativamente correlata al livello di depressione e ansia. Questi dati supportano l'ipotesi che le abilità emozionali costituiscano fattori unici di adattamento psicologico.

INTELLIGENZA EMOTIVA E RELAZIONI SOCIALI

Le ricerche degli ultimi 15 anni hanno focalizzato sempre di più l'attenzione sul ruolo delle emozioni nelle interazioni tra pari in età evolutiva (Halbertstadt, Denham e Dunsmore 2001; Dougherty, 2006). Tuttavia, il campo di ricerca ha spaziato fra costrutti diversi, anche se parzialmente sovrapposti: la competenza sociale e la regolazione emotiva, la competenza emotiva e la consapevolezza emotiva.

La Competenza Sociale

La Competenza Sociale è collegata al benessere personale e collettivo e comprende l'utilizzo di risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza. La base comune di questa competenza annovera la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e comprendere diversi punti di vista, di negoziare con fiducia e di essere in consonanza con gli altri, di apprezzare la diversità e rispettare gli altri, ed essere pronti a superare i pregiudizi e a cercare compromessi con se stessi e con gli altri (Sarason, 1981) regolando le proprie risposte emozionali. Studi in età evolutiva mostrano come la competenza sociale correli con pattern di attaccamento di tipo sicuro, capacità di concentrazione e il grado di partecipazione in classe (Booth-Laforce et al., 2006). Denham et al. (2009) identificano le abilità specifiche della Competenza Sociale (cooperazione, disponibilità sociale, abilità a risolvere i conflitti, etc.) che si sviluppano in relazione alla crescita. Gli autori evidenziano che nei primi anni di vita i bambini mostrano interesse per le persone e le interazioni sociali, inizialmente solo con i caregiver, poi anche con altre figure significative e con i pari. Allo stesso modo, la regolazione emotiva, che viene considerata una delle abilità della Competenza Sociale, riveste un ruolo cruciale nel gestire le varie richieste delle situazioni sociali, e dunque è legata al successo nelle relazioni tra pari e alla dimostrazione da parte dei bambini di comportamenti socialmente adeguati nelle loro interazioni (strategie di *coping*, comportamenti disfunzionali e di esternalizzazione) (Contreras et al., 2000).

La Competenza Emotiva

La Competenza Emotiva (Saarni, 1997, 2000; Izard, 2001) è un'abilità dei bambini per interagire e creare relazioni con gli altri. Da un punto di vista evolutivo, le abilità della Competenza Emotiva identificate da Saarni (2000) raggiungono il livello più elevato di maturazione intorno ai 10 anni di età, con l'ingresso del bambino nella preadolescenza (Saarni, 2000; Mayer et al., 1999; Herba e Phillips, 2004). Si tratta di una maturazione progressiva che parte dall'apprendimento di semplici

comportamenti regolativi fino ad arrivare a strategie più elaborate di gestione e regolazione dei vissuti emotivi e di comprensione delle emozioni espresse dagli altri che moderano le relazioni sociali. Denham e colleghi (2003) dimostrano che le abilità della Competenza Emotiva in età prescolare concorrono a determinare le abilità sociali dei bambini in età scolare, e tale relazione ha implicazioni sullo status sociale del bambino a lungo termine. La Competenza Emotiva correla in modo consistente con la capacità dei bambini di instaurare relazioni positive con i coetanei, e influenza il grado di accettazione dei pari promuovendo le loro abilità sociali (Trentacosta e Izard, 2007). Inoltre, la conoscenza e la regolazione emotiva pongono le basi della comunicazione emotiva e delle relazioni sociali (Izard et al., 2001) e predicono l'adattamento sociale e un minor rischio di problemi di comportamento in bambini di età scolare (Trentacosta, Izard, 2007). Dunque, i bambini che comprendono meglio le espressioni emotive, le situazioni sociali, e hanno maggiori abilità di regolazione emotiva risultano essere anche quelli che hanno uno status sociale più elevato (Denham, 2001; Faul, 2007).

La Consapevolezza Emotiva

La Consapevolezza Emotiva (Emotional Awareness, EA) consiste *nell'abilità ad identificare e descrivere le proprie emozioni e quelle degli altri* (Lane e Schwartz, 1987), e viene concepita come un'abilità cognitiva che segue un processo di sviluppo simile a quello descritto da Piaget e Karmiloff-Smith (1992) per la cognizione in generale (Bajgar et al., 2005). Un adattamento sociale ottimale richiede la doppia abilità di differenziare i vari sentimenti del sé e degli altri e di integrare queste informazioni in un piano d'azione che permetta il raggiungimento degli obiettivi personali (Baddeley et al., 1997). Questa formulazione rispecchia in pieno i cinque livelli di consapevolezza emotiva del modello LEA (Lane, 2000). Le ricerche empiriche, tuttavia, non hanno ancora fornito una risposta condivisa relativa a quale livello della consapevolezza emotiva corrisponda al comportamento interpersonale (cfr. cap. 1).

Trait EI e relazioni sociali

Diverse ricerche hanno dimostrato come l'Intelligenza Emotiva di Tratto sia implicata in diversi ambiti di vita e in diverse situazioni: risulta infatti correlata positivamente con comportamenti prosociali e negativamente con comportamenti antisociali (Petrides, Frederickson e Furnham, 2004; Petrides, Sangareau, Furnham e Frederickson, 2006; Mavroveli, Petrides, Riffe e Bakker, 2007), correla con i *coping* adattivi e gli affetti depressivi (Mavroveli et al 2006), la leadership (Villanueva e Sanchez 2007) e la felicità (Furnham e Petrides, 2003; Chamorro-Premuzic, Bennet e Furnham 2007). In particolare, Furnham e Petrides (2003) hanno dimostrato che le dimensioni di

estroversione e nevroticismo sono correlate rispettivamente positivamente e negativamente con la felicità e che l'Intelligenza Emotiva di Tratto è un predittore della felicità nelle relazioni con gli altri. Mavroveli, Petrides, Shove e Whitehead (2008) hanno osservato inoltre che l'Intelligenza Emotiva di Tratto correla positivamente con i comportamenti positivi e prosociali e negativamente con comportamenti disadattivi (quali problemi della condotta, relazioni disfunzionali con i pari, iperattività). A fronte di questi risultati, ulteriori ricerche sull'Intelligenza Emotiva di Tratto sono necessarie, specialmente sarebbe utile concentrarsi sui processi emotivi sottostanti le competenze per promuovere le interazioni sociali e le relazioni interpersonali (Engelberg e Sjoberg, 2005).

INTELLIGENZA EMOTIVA E AMBITO LAVORATIVO

Intelligenza Emotiva, Quoziente Intellettivo e affermazione professionale

Uno degli ambiti in cui l'EI è stata maggiormente documentata in letteratura è l'ambito lavorativo, in quanto luogo cruciale per il benessere e la soddisfazione personale (Cherniss, 2000; Goleman, 1995, 1998; Currivan, 1999; Tett e Mayer, 1993). Inizialmente, la ricerca in questo campo si è focalizzata sul rapporto tra EI, IQ e successo professionale (Goleman, 1995, 1998, 2001; Mayer, Salovey e Caruso, 1998). Da questi lavori è emerso che l'IQ non sarebbe sufficiente, se considerato da solo, a determinare l'affermazione professionale, ma che il livello di EI sarebbe altrettanto, se non più importante: a parità di IQ, infatti, sarebbe il punteggio di EI a distinguere gli individui di maggior successo dagli altri. In altre parole, se il QI permette di predire il tipo di lavoro che un individuo è in grado di svolgere, l'EI permette di predire chi eccellerà in un particolare lavoro tra soggetti con un QI equiparabile. Vari studi su giovani adulti (Hunter e Hunter, 1984; Sternburg, 1996) hanno riportato che l'IQ aveva solo una modesta relazione (dal 10 al 25%) con il successo sul posto di lavoro, mentre a risultare importanti erano la capacità di gestire la frustrazione, di controllare le emozioni e di cooperare con i colleghi (Snarey e Vaillant, 1985). Sebbene questo studio non si sia occupato direttamente di EI, gli elementi che esso ha considerato (regolazione delle proprie emozioni e comprensione di quelle altrui) rappresentano aspetti centrali del costrutto. In un contesto lavorativo, inoltre, la valutazione dell'intelligenza emotiva si è rivelata utile nel processo di selezione e assunzione del personale, e nella valutazione degli impiegati per stimare il loro livello di funzionamento e di benessere generale.

Intelligenza Emotiva e leadership

Sempre all'interno del contesto lavorativo, l'intelligenza emotiva è stata messa in relazione al concetto di leadership. La letteratura più recente delinea due tipi principali di leadership (Bass e

Avolio, 1994; Mandell e Pherwani, 2003): *transformational* e *transactional*⁷⁴. In relazione all'intelligenza emotiva, la ricerca ha trovato correlazioni positive tra la leadership *transformational* e l'intelligenza emotiva. Ad esempio, Mandell e Pherwani (2003) hanno esaminato questi due costrutti in un campione di 23 individui che ricoprivano posizioni manageriali e hanno trovato correlazioni positive tra l'intelligenza emotiva misurata con il *Bar-On Emotional Quotient Inventory* e lo stile di leadership *transformational* ($r = .50$). Il rapporto tra intelligenza emotiva e leadership è stato indagato anche in relazione al *locus of contro*⁷⁵. A questo proposito, sembra che le persone con un *locus of control* interno presentino maggiori competenze sociali e interpersonali, siano più altruiste, più persuasive e meno punitive e perciò più adatte a ricoprire ruoli di leadership democratica. Inoltre, presentano una maggiore consapevolezza di sé e un più elevato senso di autoefficacia che le motivano a cercare occasioni per raggiungere le gratificazioni desiderate. Attualmente, le ricerche di Zammuner e Galli (2005), di Zeidner, Matthews e Roberts (2004) e di Rosete e Ciarrochi (2005), confermano che i lavoratori che hanno un buon livello di Intelligenza Emotiva tendono ad essere più 'produttivi' sul lavoro, meno inclini a lasciarlo, più soddisfatti del proprio lavoro, più capaci di gestire positivamente il rapporto con i clienti/utenti anche quando esso sia potenzialmente conflittuale, e tendono a godere di maggior benessere psicofisico. Inoltre, se essi sono in posizioni di comando o di coordinamento, si dimostrano più capaci di essere leader positivi e di generare entusiasmo nei propri collaboratori e sono in grado di agire, di innescare sentimenti positivi, migliori prestazioni nella soluzione di problemi, e maggiore coinvolgimento nel lavoro; questi leader hanno maggiore consapevolezza di eventuali situazioni di disagio e sono capaci di affrontarle in modi adeguati (Zammuner e Galli, 2005).

⁷⁴ La leadership *transformational* è caratterizzata da un atteggiamento volto a stimolare l'interesse dei colleghi, ad ispirare una differente prospettiva sul lavoro, a generare consapevolezza sugli obiettivi dell'organizzazione e a motivare i lavoratori a considerare gli interessi del gruppo al di sopra dei propri. La leadership *transactional* invece è caratterizzata dal ricorso a premi e punizioni che vengono elargiti ai membri dello staff sulla base della loro performance. In questo campo sono stati condotti degli studi che hanno constatato che la leadership *transformational* è generalmente associata a livelli più alti di soddisfazione ed efficacia (Hater e Bass, 1988), ad una migliore performance di gruppo (Keller, 1995) e a maggiore impegno da parte dei subordinati (Seltzer e Bass, 1990).

⁷⁵ Il concetto di *locus of control* nasce nel contesto della teoria dell'apprendimento sociale grazie al lavoro di Rotter (1954, 1966). Esso può essere inteso come un' "aspettativa di rinforzo" tra il proprio comportamento e i rinforzi (premi e punizioni) che ne derivano. Grazie alla propria esperienza l'individuo si crea delle convinzioni sull'origine dei rinforzi e perciò si comporterà pensando di poter conseguire dei rinforzi in base: al proprio impegno, alle proprie capacità e ai propri sforzi: si parla in questo caso di *locus of control interno*. Oppure ad eventi esterni, al caso, alla fortuna, agli altri: si parla in questo caso di *locus of control esterno*. Mentre il soggetto con un *locus of control interno* è più incline ad agire motivato da un maggiore senso di autoefficacia, il soggetto con un *locus of control esterno* tende ad assumere un atteggiamento più attendista. Ciò è dovuto al fatto che chi ha un *locus of control interno* crede che esista un legame tra il suo comportamento e i risultati conseguiti e che siano le proprie azioni a determinare premi e punizioni. Quindi il suo comportamento è considerato uno strumento per raggiungere i risultati desiderati ed evitare quelli indesiderati. Al contrario, chi ha un *locus of control esterno* è convinto che premi e punizioni dipendano da fattori esterni su cui egli non ha controllo, come la fortuna e il caso e questa convinzione lo rende meno incline ad agire per conseguire certe gratificazioni in quanto il suo comportamento non è considerato determinante a questo scopo.

Intelligenza Emotiva e risoluzione dei conflitti

Un importante sottocampo dello studio sull'EI in campo organizzativo, esplora come essa possa essere applicata alla risoluzione dei conflitti e alle esigenze di negoziazione. Ricercatori come Fisher e Shapiro (dell'Harvard's Negotiation Project), Foo, Elfenbein, Tan e Aik (2004); e Fulmer e Barry (2004) si sono occupati proprio di EI e conflitto, esaminando, rispettivamente, gli effetti dell'EI nel porre le basi e nell'attribuire valore in una contrattazione, il ruolo dell'empatia e della rabbia durante le attività di negoziato, e l'incidenza delle componenti affettive e cognitive nella risoluzione dei conflitti.

Intelligenza Emotiva di Tratto e ambito lavorativo

Da diversi studi condotti su campioni di adulti (Wong e Law, 2002; Petrides e Furnham, 2006) hanno dimostrato che tale costrutto è positivamente collegato alla performance e alla soddisfazione del lavoro. Nello specifico, Petrides e Furnham (2006) hanno effettuato uno studio in cui si investigava la relazione tra IE di Tratto e quattro variabili attinenti al lavoro (percepire il lavoro sotto il proprio controllo; soddisfazione per il lavoro; impegno organizzativo; stress da lavoro). Gli autori hanno mostrato che l'EI di Tratto ha un effetto positivo sulla percezione di avere il proprio lavoro sotto controllo, sia sugli uomini che sulle donne ed è correlato con bassi livelli di stress. Una ricerca di Abraham (2005) ha dimostrato che l'EI di Tratto è un predittore di successo nel mondo del lavoro attraverso la sua associazione significativa con la leadership trasformazionale, ha un ruolo nella capacità di promuovere la coesione del gruppo di lavoro, rafforzare l'impegno per l'organizzazione, e permettere la stima di sé. Secondo Slaski & Cartwright (2002) è probabile che l'EI di Tratto sia particolarmente rilevante per le professioni che hanno una componente affettiva, come i lavoratori che hanno a che fare con componenti emotive.

Potenziamento dell'EI nelle organizzazioni

Data la sua importanza nella sfera occupazionale, negli ultimi anni è stata messa in rilievo la necessità di attuare nelle organizzazioni degli interventi di potenziamento delle competenze di intelligenza emotiva (Cherniss e Adler, 2000) ai fini di incrementare le capacità manageriali e di leadership, la facoltà di mantenere una stabilità emotiva anche nelle situazioni di stress e l'efficacia del lavoro di squadra, favorendo la cooperazione, la negoziazione, le abilità interpersonali, la capacità di essere aperti alla crescita professionale e di lavorare sulla base di forti motivazioni. Naturalmente, un notevole propellente alla ricerca in questo campo deriva non solo dall'interesse per la soddisfazione dei lavoratori, ma anche, se non soprattutto, dalle ricadute positive in termini di profitto economico per le grandi aziende (Cherniss e Goleman, 1998). A questi scopi sono stati

predisposti svariati programmi di training e workshop all'interno delle organizzazioni. Goleman (2001) sostiene che programmi di potenziamento delle competenze di intelligenza emotiva nell'ambito delle organizzazioni sono utili sia per l'azienda che per l'individuo. I benefici per l'azienda sono inquadabili, appunto, in termini di ottimizzazione dei profitti, ma il raggiungimento di un buon livello di intelligenza emotiva rappresenta un traguardo importante anche per il singolo individuo in quanto gli permetterà di gestire in modo più vantaggioso la propria carriera e la propria vita, aiutandolo a fare le scelte più appropriate.

Programmi di training

Sono stati molti programmi e iniziative da usare soprattutto in setting di organizzazione allo scopo di migliorare l'EI. Deaborn (2002) fa notare che i tradizionali corsi di formazione hanno generalmente uno scarso successo nell'incrementare le competenze di EI, in quanto tendono a tralasciare la complessità delle risorse individuali. Inoltre, non sempre l'efficacia di tali programmi è stata adeguatamente misurata e valutata.

Attualmente i dati maggiori si hanno su tre programmi specifici di EI di seguito illustrati:

- il Mastering Emotional Intelligence Program (MEI, durata 1 anno) progettato da Goleman e Boyatzis, la cui efficacia è stata rilevata tramite l'EC-i, i cui punteggi risultavano più elevati dall'11 al 24% dopo il training (Boyatzis, Goleman e Rhee, 1999; Sala, 2001).
- L'Emotional Competence Training Program (che ha origine nel campo assicurativo, durata alcuni mesi); uno studio ha rilevato un aumento nelle misure di ottimismo e abilità di coping del 13% circa in coloro che avevano completato la formazione, rispetto al gruppo di controllo.
- Customized Leadership Development Program (per manager). I partecipanti hanno mostrato un miglioramento del 70% nelle competenze di EI dopo uno e due anni dall'addestramento ricevuto. Il cambiamento rimaneva stabile al 50% anche dopo cinque/sette anni (Goleman, Boyatzis e McKee, 2002).
- Weatherhead MBA Program. L'EI era migliorata fino al 50% cinque anni dopo il completamento del training (Boyatzis, Cowan e Kolb, 1995).

Usi e abusi delle misure di EI in ambito lavorativo

Spesso, in contesti legati al mondo del lavoro e delle assunzioni, si valuta il livello di EI dei candidati, impiegando questionari autodescrittivi dell'EI. Per le caratteristiche e i limiti di tali strumenti (Cfr. Cap. 2) diventano chiari i problemi legati alle risposte date ad alcuni scenari (Paulhus & Reid, 2001). Mettendo in rilievo il grado in cui certe inclinazioni a rispondere in modo

errato si confondono con la misurazione degli aspetti di personalità, diversi ricercatori ritengono necessario avvertire chi si sottopone ad un test self-report di non simulare risposte socialmente desiderabili (McFarland, 2003). Nei casi peggiori, i test di EI potrebbero essere usati come mezzi di discriminazione nei confronti di aspiranti ad un lavoro o impiegati che hanno personalità introversa o che esibiscono un'affettività moderatamente piatta. Tante persone che soffrono di depressione o hanno subito abusi nell'infanzia tendono a ricadere in queste categorie, per cui esaminare le persone prima di un impiego con test basati sull'EI potrebbe rappresentare un ostacolo non etico alle persone che presentano condizioni invalidanti ma che sarebbero comunque in grado di svolgere quel lavoro. In sintesi, anche se è auspicabile che le ricerche in questo ambito continuino e siano sempre più caratterizzate da metodi scientificamente adeguati, i dati finora disponibili indicano senza dubbio che l'intelligenza emotiva è estremamente importante nell'ambito lavorativo da una molteplicità di punti di vista.

INTELLIGENZA EMOTIVA E BASI NEURALI

Biologia delle emozioni

Sembra ormai assodato che esistano diverse aree cerebrali⁷⁶ implicate nel coordinamento e integrazione delle emozioni (Mercenaro, 2006). Esse sono, in particolare: il circuito di Papez (1937) composto da ipotalamo, ippocampo e giro del cingolo, e il sistema limbico (McLean, 1949, 1962), centro unitario che regola tutta l'esperienza emozionale, costituito dalle zone precedenti più tubercolo olfattivo, setto e amigdala. Secondo Allman e colleghi (2001) nella corteccia cingolata anteriore (che è una specializzazione della neocorteccia) risiederebbero le funzioni principali del comportamento intelligente (tra cui l'autocontrollo emotivo, le risposte adattive e le capacità di problem-solving) in affiancamento alle emozioni. Tale struttura, infatti, contiene una classe di neuroni affusolati (che emergono in fase post-natale e la cui sopravvivenza dipende dalle condizioni ambientali di arricchimento o stress) che influiscono sulla competenza adulta di autocontrollo emotivo.

Non tutti i ricercatori del settore, tuttavia, sono d'accordo con queste assunzioni. Il modello di McLean, ad esempio, è stato criticato da vari autori su aspetti differenti. LeDoux (1995), Kotter e Meyer (1992), e Galati (2002) affermano che non si può generalizzare l'affermazione per cui

⁷⁶ Secondo la teoria sul cervello tripartito, esistono tre livelli a struttura gerarchica composti da: tronco, mesencefalo, formazione reticolare, nuclei della base, che coordina i comportamenti geneticamente più rigidi e stereotipati, meno influenzabili dall'apprendimento. Sistema limbico, che regola l'autoconservazione, la conservazione della specie, i comportamenti emozionali, la socievolezza, le funzioni di comprensione e previsione. Neocorteccia, che gestisce i processi cognitivi superiori.

l'intero sistema limbico sia la sede di tutte le emozioni, poiché le evidenze sperimentali dimostrano che solo alcune zone di tale sistema sono associate ad alcuni stati emotivi (in particolare rabbia e paura). Inoltre Hariri e collaboratori (2002) fanno notare che anche fattori genetici influiscono sul controllo emotivo e che quindi la risposta cerebrale coinvolta in alcuni comportamenti emozionali è, almeno in parte, geneticamente determinata.

Biochimica delle emozioni

Studi recenti (Pert, 2005) hanno evidenziato che i neuro peptidi e altri leganti con i loro recettori sono il substrato fisiologico delle emozioni, la base molecolare delle sensazioni e degli impulsi. Una quantità compresa tra l'85 e il 90% dei neuro peptidi si trova nelle aree del sistema limbico e pertanto qualsiasi variazione a livello fisiologico si accompagna ad una modificazione nello stato emotivo e viceversa (Green, 1977). La neurochimica ha evidenziato l'esistenza di punti nodali nel cervello emozionale (Pert, 2005), zone ad alta concentrazione di peptidi che corrispondono alle sedi di afferenza delle informazioni degli organi di senso (es. ippocampo). Da questo punto di vista si può affermare che le emozioni influenzano la memoria (Pert, 2005): gli stati emotivi sono prodotti dai neuro peptidi leganti e l'emozione è un meccanismo che attiva un circuito neuronale a livello cerebrale e corporeo che dà luogo ad un ricordo, ad un comportamento ed alle conseguenti modificazioni fisiologiche. Gli stati affettivi che proviamo (o ricordiamo) stimolano la produzione di noradrenalina e serotonina che preparano l'organismo alla risposta e lasciano una traccia mnestica nell'amigdala. Le emozioni, inoltre, influenzano anche le percezioni (Pert, 2005) in quanto anche la percezione della realtà esterna è modulata dai punti nodali sensoriali. Pertanto, quello che noi percepiamo è filtrato dalle emozioni passate, legate a vissuti specifici. Vengono percepiti soltanto gli stimoli che hanno un legame con le esperienze e gli schemi pregressi. Le emozioni repressi, conservate nel corpo mediante il rilascio di neuro peptidi leganti e i ricordi, mantenuti nei loro recettori, possono essere talvolta sbloccati.

Prove neurologiche per l'EI

Nel campo neurologico la ricerca ha mostrato che un tipo di intelligenza legata alle emozioni e distinto da QI può essere identificato utilizzando tecniche di neuroimaging su pazienti con lesioni cerebrali localizzate nell'amigdala e nella corteccia pre-frontale. Esaminando la PET (tomografia ad emissione di positroni) Bechara, Tranel e Damasco (2000) hanno appoggiato l'esistenza di una serie di abilità emotive che costituiscono una forma di intelligenza differente da quella standard misurata con il QI. Mentre le abilità intellettuali come la fluidità verbale e il ragionamento astratto (componenti del QI) sono situate prevalentemente nella neocorteccia, le componenti costitutive

dell'EI sono collocate prevalentemente nel circuito neurologico che collega l'area limbica dell'emozione (l'amigdala e le sue corrispondenti reti di comunicazione) alla corteccia prefrontale (il centro esecutivo del cervello). Lesioni in quest'area producono deficit nelle abilità di EI, ad esempio quelle legate alle relazioni sociali: riconoscimento delle emozioni attraverso le espressioni facciali (il cui nucleo fondamentale risiederebbe nell'amigdala) e all'elaborazione dei messaggi emotivi ricevuti (Damasco, 1999).

Collegato al tema delle basi neurali dell'EI è quello estremamente dibattuto relativo all'origine geneticamente determinata (e quindi stabile) piuttosto che ambientale e dinamica (e quindi suscettibile di insegnamento e sviluppo). Questa corrente è sostenuta da coloro che hanno rilevato influenze genetiche rilevanti sui tratti di personalità, che persistono dall'infanzia all'età adulta, rimanendo stabili nel tempo. Emmerling e Goleman (2003) in proposito affermano che i geni ricoprono un ruolo importante nella determinazione dell'EI, ma sottolineano altresì che gli stessi genetisti riconoscono la capacità delle esperienze ambientali di influenzare e regolare l'espressione dei geni. Gli stessi centri del cervello deputati all'emozione (l'amigdala e la corteccia prefrontale tra gli altri) potrebbero essere plastici e capaci di cambiamento (Davidson, Jackson e Kalin, 2000).

Ci sono evidenze insufficienti per affermare che l'EI abbia un'unica base neurale.

Allo stato attuale delle conoscenze, non si hanno certezze sull'indipendenza o sull'interazione tra presunti circuiti neuronali dell'EI e i circuiti strutturali e neurochimici del cervello per l'intelligenza generale (Oberauer, Shulze, Wilhelm & Suss, 2005), con i circuiti per la personalità (Paris, 2005), e con quelli implicati nelle emozioni (Phelps, 2006). La ricerca nel campo delle neuroscienze cognitive suggerisce che le emozioni umane e le abilità sociali dipendono da una moltitudine di circuiti neurali che sono al servizio di molti comportamenti, inclusi l'attaccamento, l'empatia, il riconoscimento delle emozioni, la sensazione emotiva, l'espressione emotiva, le abilità di linguaggio, la memoria di lavoro e quella a lungo termine, il ragionamento, la capacità di prendere decisioni, ecc. (Cacioppo & Bernston, 2004; Insel & Fernald, 2004; Paris, 2005; Phelps, 2006). Questi circuiti neurali interagiscono e si sovrappongono tra loro e molti di essi contribuiscono al funzionamento dell'intelligenza generale (Gallese, Keysers & Rizzolatti, 2004; Kahneman, 2003; Oberauer et al., 2005; Phelps, 2006; Waterhouse, 2006b).

AREE DI APPLICAZIONE E STUDI DEL COSTRUTTO DI INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO IN ETÀ EVOLUTIVA

Fino ad oggi la ricerca sull'Intelligenza Emotiva di Tratto si è basata quasi esclusivamente su campioni di studenti universitari, giovani adulti e, meno frequentemente, sugli adolescenti. Le ricerche che si sono concentrate sui bambini e sui preadolescenti sono molto scarse, e questo è dovuto in gran parte alla mancanza di misure adeguate all'età. Dato non trascurabile riguarda il fatto che i pochi studi che hanno coinvolto campioni di bambini hanno utilizzato strumenti per gli adulti, che sono stati poi adattati e semplificati (Mavrovreli e Petrides, 2008).

Malgrado i pochi dati disponibili in letteratura su campioni di bambini e preadolescenti, i risultati che emergono sulla relazione tra EI di Tratto e sfera emozionale in età evolutiva sono molto interessanti: i bambini che sono in grado di gestire le proprie emozioni e controllare i propri istinti tollerano meglio le frustrazioni e le situazioni stressanti, imparano a comunicare più adeguatamente i propri stati emozionali, e sono capaci di sviluppare relazioni positive con la famiglia e con gli amici; ottengono inoltre più successo a scuola (Elias e Weissberg, 2000; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab- Stone e Shriver, 1997; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloody, Trompsett e Weissberg, 2000).

Mavrovreli e collaboratori (2007) hanno effettuato uno studio su soggetti preadolescenti e adolescenti (di età compresa tra gli 11 e i 15 anni) evidenziando come l'Intelligenza Emotiva di Tratto abbia una relazione negativa con la depressione, con i disturbi somatici e con gli stili di coping non adattivi, e come abbia, invece, una relazione positiva con gli stili di coping adattivi. Tali risultati sono in linea con i dati di altre ricerche (ad esempio, Dawda e Hart, 2000; Martinez-Pons, 1997; Petrides, Perez-Gonzàles e Furnham, 2007). Nella stessa ricerca, gli autori hanno riscontrato che gli adolescenti che percepiscono se stessi in contatto con le proprie emozioni e in grado di controllarle, tendono a riportare minori livelli di depressione e dolore fisico. In altre parole, ciò potrebbe significare che preadolescenti e adolescenti con alti livelli di EI di Tratto sarebbero meno vulnerabili a disturbi psicologici rispetto ai loro coetanei con bassi livelli di EI di Tratto. Si comprende l'importanza di approfondire e confermare questi dati, se si pensa che il 28% circa degli adolescenti sostiene di avere avuto un episodio di disturbo depressivo maggiore prima del compimento del diciannovesimo anno di età (Lewinsohn, Rohde, e Seeley, 1998).

DIFFERENZE DI GENERE NELL'INTELLIGENZA EMOTIVA

Il tema relativo alle possibili differenze di genere rispetto all'EI è piuttosto dibattuto e riporta risultati controversi. Goleman (1998) sostiene che non esistono differenze tra maschi e femmine nell'EI, in quanto in ciascun individuo, indipendentemente dal genere di appartenenza, si possono avere differenti profili con mescolanza di punti di forza e di debolezza nelle diverse aree dell'EI. Alcuni studi effettuati da Mayer e Geher (1996), da Mayer, Caruso e Salovey (1999) e, più recentemente, da Mandell e Pherwani (2003) hanno evidenziato, invece, come le donne abbiano più probabilità di ottenere punteggi più elevati nelle misure di EI rispetto agli uomini. La discrepanza potrebbe essere dovuta alla scelta di misurazione e, quindi, al modello di EI sottostante. Brackett e Mayer (2003) hanno trovato, infatti, che le femmine ottenevano punteggi più alti in EI rispetto ai maschi quando usavano una misura di *performance*, il MSCEIT (Mayer et al., 2001); mentre allorché venivano impiegate misure *self-report* come l'EQ-i (Bar On, 1997) e la SREIS (Schutte, 1998) gli autori non hanno rilevato differenze di genere. Risultati analoghi sono riportati da Brody e Hall (1993, 2000). Si potrebbe pensare che le differenze emergano più facilmente quando si definisce (e quindi si misura) l'EI in termini cognitivi, piuttosto che attraverso una prospettiva mista; oppure che tali differenze, esistano, ma che artefatti di misurazione, come una sovrastima delle proprie abilità da parte dei maschi, sia più probabile che si verifichino nelle misure *self-report* (Stys e Brown, 2004). Alcuni (Bacon e Ashmore, 1985; Adams et al., 1995; Fivush, 1991, 1998; Fivush et al., 2000) attribuiscono tale differenza alla predisposizione da parte dei genitori nel parlare delle emozioni più con le loro figlie che con i figli maschi. Oppure, le donne potrebbero avere maggiori abilità nel dominio delle emozioni rispetto agli uomini in virtù del fatto che esse utilizzano un vocabolario relativo alle emozioni più vario e sanno leggere i comportamenti non verbali, incluse le espressioni facciali, meglio (Brackett et al., 2006). Brackett e colleghi (2004) hanno riportato che i punteggi al MSCEIT predicano la devianza sociale per gli uomini ma non per le donne, mentre Eisenberg e collaboratori (2001) hanno riportato che la regolazione delle emozioni è legata al funzionamento sociale per i ragazzi ma non per le ragazze. In contrasto con tali dati, Lustrini e Feldman (1989) hanno dimostrato che la capacità di codificare e decodificare le emozioni contribuisce alla competenza sociale per le femmine e non per i maschi. Le donne ottengono punteggi significativamente superiori a quelli degli uomini al MSCEIT, mentre non emergono differenze di genere alla SREIS (Brackett et al., 2006). Ulteriori ricerche sono necessarie per determinare se esistano realmente differenze di genere nell'EI.

CAPITOLO 5 – DISEGNO DI RICERCA E RISULTATI

“La ricerca scientifica è un processo in cui si possono distinguere idealmente cinque fasi: trovare le idee, procurarsi i fatti, elaborare i dati, interpretarli e comunicare i risultati”.

(Hyman, 1964)

INTRODUZIONE

Le motivazioni che hanno promosso l'impostazione di questo disegno di ricerca sull'Intelligenza Emotiva derivano fondamentalmente da due aspetti. In primo luogo dall'importanza, riconosciuta dalla letteratura scientifica internazionale, di un'adeguata comprensione, espressione ed elaborazione degli stati emotivi per un adattamento ottimale all'ambiente e per una adeguata maturazione dell'individuo. In secondo luogo, dalla conseguente necessità di individuare degli interventi per la promozione del benessere psico-fisico e sociale, e per la prevenzione del disagio in età evolutiva. La scelta di concentrare l'osservazione su questa specifica fascia di età è emersa dalla carenza di studi specifici nell'ambito dello sviluppo. Pertanto, la presente ricerca è orientata essenzialmente ad indagare il fenomeno dell'EI nei bambini e nei preadolescenti e, per tale motivo, è stato selezionato un ampio campione di giovani di età compresa fra gli 8 e i 13 anni.

Il presente capitolo è interamente rivolto ad illustrare il disegno di ricerca, e a presentare e commentare i risultati acquisiti. Inizialmente, vengono descritti gli obiettivi generali e le ipotesi che hanno guidato lo studio, il metodo e gli strumenti di misura adottati. In seguito, sei paragrafi, articolati in tre sezioni principali, sono dedicati alla presentazione dei risultati. Nella prima sezione, che comprende i primi tre paragrafi, sono esposte le caratteristiche psicometriche dei test di rilevazione dell'EI impiegati: il TeiQue-CF, la LEAS-C e la prova di riconoscimento di espressioni facciali. Il quarto paragrafo, che rientra nella seconda sezione, riporta i dati emersi dal confronto fra l'EI di Tratto, L'EI di Abilità (indagata attraverso il riconoscimento) e la Consapevolezza Emotiva. Infine, la terza ed ultima sezione, composta dal paragrafo cinque, si propone di delineare i rapporti fra le misure di Intelligenza Emotiva precedentemente descritte, l'intelligenza cognitiva non verbale e le dimensioni di personalità, con alcuni criteri che fanno riferimento ad ambiti rilevanti della vita degli individui: le relazioni sociali, il profitto scolastico e le variabili cliniche di ansia e depressione. Segue la discussione conclusiva dei risultati ottenuti, articolata per argomenti, che ricapitola gli obiettivi e le ipotesi generali dello studio, e li collega ad opportuni riferimenti emersi dalla letteratura.

OBIETTIVI GENERALI E IPOTESI

- a) Il primo obiettivo è quello di valutare le caratteristiche degli strumenti impiegati per la rilevazione dei diversi aspetti dell'intelligenza emotiva. In primo luogo, si è interessati a stabilire validità e attendibilità del TEIQue-CF come misura dell'EI di Tratto, e rispetto al grado di sovrapposizione con le dimensioni di personalità misurate dal BFQ-C. Inoltre, ci si propone di verificare se la LEAS-C e la prova di Riconoscimento risultino sufficientemente adeguate alla misurazione del costrutto e alla fascia di età oggetto di osservazione.
- b) Un secondo obiettivo è quello di valutare il grado di differenziazione dei due principali modelli dell'EI: quello di Abilità (indagato attraverso una prova *ability based* di riconoscimento di espressioni facciali) e quello di Tratto (misurato attraverso un questionario *self-report*). L'ipotesi formulata, sulla base dell'analisi della letteratura (cfr. Cap 1), è che i due costrutti siano indipendenti fra loro. Parallelamente, si è interessati a valutare la relazione fra questi due modelli di EI e la Consapevolezza Emotiva, misurata attraverso la LEAS-C.
- c) Inoltre, questo studio si propone di riscontrare se si manifestano dei cambiamenti significativi nei diversi aspetti dell'intelligenza emotiva (*ability based* e *self-reported*) alle diverse età. In base agli risultati degli studi precedenti (cfr. Cap 2 e Cap. 3) ci si attende di riscontrare nell'EI intesa come Abilità dei cambiamenti significativi nel corso del tempo, attribuibili all'effetto maturazione; e nell'EI di Tratto, una certa stabilità nel tempo. Si intende altresì verificare le differenze di genere rispetto ai livelli di intelligenza emotiva.
- d) Infine, si intende esaminare se l'intelligenza emotiva intesa come tratto, la consapevolezza emotiva, e l'abilità di riconoscimento emozionale siano correlate con lo status sociale, con il profitto scolastico e con i valori di ansia e depressione auto valutati, e quanto ciascun aspetto influenzi tali criteri, anche in confronto alle principali dimensioni di personalità e all'intelligenza non verbale.

METODO

Partecipanti

Per realizzare gli obiettivi dello studio è stato selezionato, all'interno della scuola Primaria e Secondaria di primo grado⁷⁷, un ampio campione di alunni/studenti⁷⁸ di età compresa tra gli 8 e i 13 anni. Sono stati contattati diversi plessi scolastici e istituti comprensivi delle città (e province) di Bologna, Ancona e Firenze. Delle otto sedi scolastiche complessivamente interpellate, sei hanno aderito al progetto di ricerca⁷⁹. Poiché la ricerca si è svolta con soggetti minorenni, per partecipare alle prove era necessario che i genitori degli alunni/studenti autorizzassero i propri figli attraverso la firma di un modulo di consenso informato. Alla scuola primaria sono state richieste 548 autorizzazioni e ne sono state ottenute 490, (tasso di adesione = 89.4%). 58 alunni non sono stati autorizzati o non hanno riportato il modulo a scuola in tempo utile. Questi bambini frequentavano il secondo ciclo della scuola primaria (classi 3[^], 4[^] e 5[^]) nell'anno scolastico 2007/2008 e 2008/2009. Alla scuola secondaria di I grado le autorizzazioni richieste sono state in tutto 328, per un totale di 295 autorizzazioni ottenute (tasso di adesione = 89.9%) e di 33 non autorizzati. Questi dati sono stati raccolti allorché gli allievi frequentavano le classi 1[^], 2[^] e 3[^] dell'anno scolastico 2008/2009. Sono così stati reclutati complessivamente 785 alunni/studenti nei due gradi di scuola. Da questo campione sono stati esclusi 31 soggetti certificati (18 alunni e 13 studenti) e 15 soggetti nati all'estero (6 alunni e 9 studenti) i cui genitori (a loro volta entrambi stranieri) parlavano esclusivamente la propria lingua di origine nell'ambiente domestico. Il campione qui presentato è quello che risulta dopo il controllo di completezza e di validità dei protocolli effettuati dai 739 soggetti, avendo escluso quelli con numero eccessivo di item omessi, risposte casuali o simulate ai diversi strumenti ($N = 69$ in totale). Il campione finale è risultato così composto da 670 soggetti (353 femmine, 317 maschi) di età compresa tra gli 8 e i 13 anni ($M = 10.25$, $DS = 1.57$).

¹ Con la riforma Moratti del 2003 sono stati introdotti dei cambiamenti al sistema scolastico italiano, tra cui una nuova denominazione dei suoi cicli di istruzione. Le attuali denominazioni di Scuola Primaria, Secondaria di I e II grado sostituiscono, rispettivamente, le diciture di Scuola Elementare, Media Inferiore e Media Superiore.

² Con il termine 'alunni' si fa riferimento in questa ricerca ai bambini di scuola Primaria, mentre per 'studenti' si intendono i preadolescenti che frequentano la scuola Secondaria di primo grado.

⁷⁹ Per quanto riguarda la Scuola Primaria, i contatti sono stati avviati con quattro Direzioni Didattiche statali di Bologna. Di queste, tre, situate in zone diverse della città, si sono rese disponibili: il III Circolo, con due plessi scolastici (XXI Aprile e Manzolini); il VIII Circolo con due plessi (Carducci e Fortuzzi); e l'XIII Circolo con tre plessi (Marconi, Tambroni e Don Milani). Per quanto riguarda la scuola Secondaria di I grado, invece, i contatti avviati con quattro istituti comprensivi hanno fruttato l'adesione di tre istituti: I. C. di Senigallia (scuole Marchetti); I. C. di Senigallia Nord (scuole Mercantini); e I. C. di Firenze Signa (scuole Paoli).

Nello specifico gli alunni di scuola primaria sono 433, mentre gli studenti di scuola secondaria I sono 237⁸⁰. In Tabella 5.1 sono riportati le descrittive del campione osservato.

Tabella 5.1 – Statistiche Descrittive

Età	Genere		N
in anni	Femmine	Maschi	Totale
8	54	47	101
	53,5%	46,5%	100,0%
9	81	75	156
	51,9%	48,1%	100,0%
10	71	67	138
	51,4%	48,6%	100,0%
11	42	39	81
	51,9%	48,1%	100,0%
12	75	64	139
	54,0%	46,0%	100,0%
13	30	25	55
	54,5%	45,5%	100,0%
Totale	353	317	670
	52,7%	47,3%	100,0%

Il test del *Chi-quadro* (.335) descrive un campione bilanciato, con maschi e femmine equamente distribuiti. Non emergono, inoltre, differenze di genere in funzione dell'età. Occorre inoltre sottolineare che non tutti i 670 soggetti considerati validi hanno svolto tutte le prove somministrate nel corso della ricerca, in quanto assenti in una o più sessioni di raccolta dati. Pertanto, nelle diverse analisi, riportate nelle seguenti sezioni di studio, risulteranno differenze nella numerosità del campione che verranno di volta in volta segnalate. I sotto campioni su cui sono state svolte le analisi risultano comunque del tutto omogenei per caratteristiche al campione complessivo.

⁸⁰ Le analisi relative alle differenze di età sono state condotte utilizzando sia la variabile 'Grado', per suddividere il campione in base alla scuola frequentata (Primaria o Secondaria), sia attraverso correlazioni tra le misure adottate e la variabile 'Età' espressa in anni (8, 9, 10, 11, 12 e 13). Le differenze saranno di volta in volta segnalate.

Strumenti

Valutazione dell'Intelligenza Emotiva di Tratto

Il TEIQue-CF è un questionario di autovalutazione sviluppato all'interno del paradigma dell'EI di Tratto (Petrides e Furnham, 2000, 2001, 2003), ed è stato costruito appositamente per valutare l'intelligenza emotiva in soggetti di età compresa tra gli 8 e i 12 anni. È composto da 75 item costituiti da brevi affermazioni (per esempio: è facile per me mostrare quello che sento) e valutati su scala Likert a 5 punti (1 = 'completamente in disaccordo'; 2 = 'in disaccordo'; 3 = 'né d'accordo né in disaccordo'; 4 = 'd'accordo'; 5 = 'completamente d'accordo').

Gli item sono collegati ai 9 distinti fattori della Intelligenza Emotiva di Tratto, concettualizzata da Petrides e collaboratori (2001; 2003), e riportati in tabella 3.3 (cfr. Cap. 3). Lo strumento permette di calcolare un punteggio per ogni sottoscala e un punteggio di Trait EI globale.

Valutazione dell'Abilità di riconoscimento delle espressioni facciali

Gli stimoli visivi utilizzati per valutare la capacità di riconoscere le espressioni facciali di emozione erano costituiti da 24 volti tratti dal *Karolinska Directed Emotional Face System* (Ludqvist, Flykt & Ohman, 1998) e raffiguranti espressioni facciali di cinque emozioni di base (rabbia, disgusto, felicità, tristezza, paura) ed espressioni neutre, interpretate da alcuni attori (cfr. Cap. 3). Sono stati creati due set di immagini (A e B) costituiti da 24 foto a colori ciascuno (4 immagini per ognuna delle espressioni emozionali indagate, parificate per sesso), ordinati in quattro diverse sequenze. La sequenza di espressioni in ogni set è stata randomizzata e assicurava che nessuna espressione fosse ripetuta più di una volta. I soggetti sono stati sottoposti alla prova in ordine casuale⁸¹. La procedura di presentazione degli stimoli prevedeva che ogni volto apparisse sullo schermo di un personal computer per 6 secondi⁸²; dopo la presentazione, veniva chiesto ai partecipanti di riconoscere la categoria emozionale dell'espressione facciale, scegliendo tra sei

⁸¹ Le istruzioni al compito venivano fornite in tre fasi, per assicurarsi che le consegne fossero adeguatamente comprese: una prima volta in classe, in modo collettivo; in un secondo momento nell'aula in cui si sarebbe svolta la prova, al piccolo gruppo di partecipanti; infine, ad ogni partecipante individualmente. Il compito era illustrato ad ogni partecipante attraverso la presentazione di due foto di prova. Ogni partecipante era seduto a circa 1 metro dallo schermo di un personal computer su cui scorrevano le immagini e aveva davanti a sé un plico con 24 fogli di risposta e una matita.

⁸² Tra una risposta e la presentazione dello stimolo successivo veniva lasciato un intervallo di 10 secondi (ITI; *item time interval*). La prova aveva una durata complessiva di 20 minuti per ciascun soggetto. Non veniva dato alcun feedback riguardo l'appropriatezza delle risposte.

etichette (rabbia, tristezza, paura, felicità, disgusto e neutra) quale descrivesse meglio l'espressione precedentemente vista, e avendo a disposizione 10 secondi di tempo⁸³.

Dallo scoring dei fogli di risposta si ottiene un punteggio di accuratezza nel riconoscimento. Pertanto, il punteggio per ogni immagine mostrata al soggetto, è calcolato in base alla dimensione dell'Accuratezza del riconoscimento, ovvero presenza/assenza del riconoscimento dell'emozione, cui vengono attribuiti rispettivamente i punteggi 0 e 1 (con trasformazione da 0 a 100 in valore percentuale). E' stato calcolato, inoltre, un punteggio di Accuratezza totale, derivato dalla media dei punteggi ottenuti nel riconoscimento delle singole emozioni.

Valutazione della Consapevolezza Emotiva

La LEAS-C - *Level of Emotional Awareness Scale for Children* (Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane, 2005)⁸⁴ è uno strumento che si pone l'obiettivo di valutare il grado di consapevolezza emotiva delle proprie e altrui emozioni nei bambini e nei preadolescenti. La scala consiste di 12 scenari, ognuno dei quali descritto con un numero di frasi da due a quattro e coinvolge due persone. Le scene sono costruite per elicitare quattro tipologie di emozione (rabbia, paura, felicità e tristezza) rispetto a cinque livelli di complessità crescente, secondo il modello di Lane (2000). Ogni scena è seguita da due domande: *"Come ti sentiresti?"* e *"Come si sentirebbe l'altra persona?"*. Ai soggetti viene chiesto di rispondere liberamente alle domande. Eventuali errori grammaticali e/o di spelling non vengono considerati. La LEAS-C può essere somministrata individualmente o in gruppo. Il tempo necessario per completare la prova è di circa 20 minuti. Gli scenari si basano sulle esperienze quotidiane dei bambini/ragazzi: alcune di queste sono ambientate nel contesto scolastico, altre nel contesto familiare⁸⁵.

A ciascun item (scenario) vengono attribuiti tre punteggi di consapevolezza emotiva: di Sé, dell'Altro e Totale. Ogni soggetto riceve così due punteggi (da 0 a 4), rappresentanti la consapevolezza delle proprie emozioni, e la consapevolezza delle emozioni dell'altro. Inoltre viene attribuito un terzo punteggio complessivo di consapevolezza totale (da 0 a 5). Le valutazioni per

⁸³ Al fine di rendere più gradevole e facilmente accessibile il compito ai bambini, sul foglio di risposta, suddiviso in sei parti, accanto all'etichetta verbale di ogni emozione vi era una rappresentazione grafica convenzionale dell'emozione in oggetto: un fulmine per la rabbia, un occhio con lacrima per la tristezza, un fantasma per la paura, un sole per la felicità, dei vermi per il disgusto e una casella vuota con la dicitura 'niente' per l'espressione neutra.

⁸⁴ La traduzione del questionario in lingua italiana e l'arrangiamento del glossario sono stati effettuati da Antonella Marchetti e Ilaria Castelli (Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica Sacro Cuore di Milano).

⁸⁵ La consegna è la seguente: *"Su questi fogli troverete una serie di scenette, in cui vi potete immaginare protagonisti, insieme ad un'altra persona, di una certa situazione. Leggi con attenzione e descrivi come ti sentiresti nelle seguenti situazioni. Ti chiedo di usare la parola "mi sentirei" nelle tue risposte. Puoi scrivere risposte più o meno lunghe, ma comunque della lunghezza necessaria per esprimere come ti sentiresti. In ogni situazione, inoltre, c'è anche un'altra persona. Devi indicare come pensi che si sentirebbe l'altra persona"*.

ogni scenario sono sommate fino a raggiungere un punteggio massimo di 60⁸⁶. Il calcolo del punteggio non dipende dalla qualità dell'emozione indicata dal soggetto, bensì dalla complessità della risposta emozionale, definita in base alle parole emozionali usate nella risposta e al loro grado di integrazione e differenziazione, e valutata in base ai cinque livelli descritti⁸⁷ (cfr. Cap. 3). Un punteggio aggiuntivo è stato calcolato attraverso l'indice di *Produttività Verbale*, conteggiando il numero esatto di parole utilizzate per formulare la risposta ad ogni scenario. Per effettuare uno scoring dei fogli di risposta il più omogeneo possibile, è stato attuato il metodo del consenso tra esperti: i diversi valutatori (scelti tra i membri dell'equipe di ricerca) hanno svolto precedentemente uno specifico training di formazione. Ogni valutatore ha siglato indipendentemente dagli altri una quota pari al 25% dei protocolli del campione, sulla base del manuale di siglatura e relativo glossario allegato (Lane, 1991; Bajgar e Lane 2004). In seguito sono stati confrontati i punteggi attribuiti. Si è raggiunto ad un accordo *inter-rater*⁸⁸ considerato valido dal punto di vista sperimentale.

Rilevazione dell'intelligenza cognitiva non verbale

Le matrici progressive di Raven⁸⁹ sono un test a risposta multipla ideato da John Raven nel 1938, con l'obiettivo di valutare le abilità di ragionamento astratto e l'intelligenza cognitiva non verbale. In particolare esse misurano le due principali componenti in cui può essere suddivisa l'Intelligenza Generale, originariamente identificate da Spearman: l'*Eductive Ability* (la capacità di pensare in modo chiaro e dare senso alla complessità) e l'Abilità Riproduttiva (la capacità di immagazzinare e riprodurre informazioni). Per ogni item del test al candidato è chiesto di

⁸⁶ Un glossario di termini ed espressioni per ogni livello (Bajgar & Lane, 2004) è stato creato precedentemente a questo studio per guidare l'attribuzione di punteggio; tale glossario è stato aggiornato con il procedere della siglatura dei protocolli.

⁸⁷ Pertanto, ad una risposta di bassa consapevolezza emotiva, può corrispondere la descrizione di una sensazione fisica come "*Si sentirebbe arrossire*" (livello 1) oppure uno stato emotivo non ben specificato come "*Mi sentirei bene*" (livello 2). Invece viene attribuito punteggio 3 alle risposte in cui è indicato un singolo stato emozionale, per esempio "*Mi sentirei triste*". Il punteggio sale a 4 nel caso in cui siano indicate due emozioni in opposizione o distinte sia qualitativamente che quantitativamente, per esempio "*Mi sentirei triste e gioioso*". Quando non viene data alcuna risposta, oppure quando vengono descritti stati cognitivi, riflessioni, giudizi, anziché emozioni, viene attribuito il punteggio 0. Il punteggio di Consapevolezza Totale si attribuisce in base al più alto livello di Consapevolezza Emotiva raggiunto nelle scale Sé ed Altro per ciascun item. Il punteggio di Consapevolezza Totale può corrispondere a 5 nel caso in cui siano state rispettate le seguenti condizioni: punteggio 4 relativamente alla consapevolezza di Sé e dell'Altro; descrizione di propri e altrui stati emotivi chiaramente diversi oppure uguali ma con spiegazioni diverse. Le attribuzioni dei punteggi si sono basate sulla struttura e non è stata valutata il grado di appropriatezza della risposta.

⁸⁸ L'accordo tra valutatori è stato effettuato confrontando i punteggi assegnati da ciascuno alle risposte date dai soggetti alle domande della Leas-C. In genere, si considerano sufficienti valori di K compresi tra .40 e .59; buoni quelli di k compresi tra .60 e .79; ottimi quelli compresi tra .80 e .99. Dai confronti tra i valutatori di tale ricerca sono emersi valori di k tra il buono e l'ottimo, che rendono affidabili i presenti risultati.

⁸⁹ Per finalità e ambiti di applicazione della batteria, per la struttura delle scale, per la standardizzazione e le caratteristiche psicometriche si faccia riferimento ai relativi manuali citati in bibliografia.

identificare la parte mancante necessaria per completare un pattern generale⁹⁰. Le SPM godono di eccellenti caratteristiche di affidabilità interna, validità di contenuto, validità convergente e validità di criterio (Pearson, 2007). A supporto della validità convergente, i punteggi delle SPM correlano con quelli di soggetti sottoposti alla WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale III*): *Matrix Reasoning* (.81), *Performance IQ* (.79), *Full Scale IQ* (.64) e *Verbal IQ* (.49) (*The Psychological Corporation*, 1997).

Valutazione delle principali dimensioni della personalità

Il BFQ (*Big Five Questionnaire*) è un questionario di autovalutazione della personalità fondato sul modello teorico dei Cinque Grandi Fattori (Costa e McCrae, 1985; Goldberg, 1990). Il BFQ-C⁹¹ - *Big Five Questionnaire for Children* è un test di personalità validato in italiano, composto da 65 item⁹², standardizzato per la fascia di età compresa tra gli 8 e i 14 anni, e messo a punto da Barbaranelli, Caprara e Rabasca (1998). Lo strumento trova le sue basi teoriche nello stesso modello dei Cinque Fattori, secondo cui la personalità può essere descritta attraverso cinque dimensioni ampie e generali riferite ad un continuum bipolare: Energia o Estroversione (socievolezza, loquacità, dinamismo); Amicalità (fiducia, altruismo, capacità di dare supporto, cooperazione); Coscienziosità (capacità di autoregolazione, precisione, accuratezza, scrupolosità, tenacia); Nevroticismo o Instabilità emotiva (scarso controllo nelle reazioni emotive, umore instabile, presenza di affetti negativi); Apertura mentale (apertura all'esperienza, creatività, originalità, ampi interessi culturali). L'uso dello strumento può essere di tipo auto valutativo o etero valutativo⁹³. Per quanto concerne l'autovalutazione, esistono due versioni del BFQ-C: a 3 alternative di risposta, per i bambini tra gli 8 e i 10 anni, e a 5 alternative di risposta, per i ragazzi fino ai 14

⁹⁰ Possiamo distinguere tre forme del test: le *Standard Progressive Matrices*, le *Coloured Progressive Matrices* e le *Advanced Progressive Matrices*. La versione standard è quella originale, pubblicata per la prima volta nel 1938. Essa si avvale di cinque set (dalla A alla E) ciascuno con 12 item (per un totale di 60). Nel passaggio dalla A alla E la soluzione agli item diviene sempre più difficile e richiede capacità cognitive sempre maggiori. Tutti gli item sono presentati in bianco e nero su uno sfondo bianco. La versione colorata delle matrici è stata ideata per i bambini (a partire dai 5 anni), gli anziani e individui con difficoltà di apprendimento moderate o gravi. Questa versione comprende i set A e B presi dalla versione standard, con in aggiunta 12 item (il set Ab) inseriti tra la A e la B (totale 36 item). Gli item sono presentati su uno sfondo colorato per rendere il compito più gradevole. La forma avanzata delle matrici non è stata utilizzata in questo studio.

⁹¹ Per finalità e ambiti di applicazione della batteria, per la struttura delle scale, per la standardizzazione e le caratteristiche psicometriche si faccia riferimento al relativo manuale citato in bibliografia.

⁹² I 65 item che costituiscono il BFQ-C, distribuiti in modo identico tra le cinque dimensioni, derivano dalle definizioni di 104 aggettivi (selezionati tra 300) valutati da genitori e insegnanti in base alla loro utilità per descrivere la personalità di un bambino, o di un ragazzo, di età compresa tra i 7 e i 10 e tra gli 11 e i 14 anni. La riduzione del numero degli item nel BFQ-C rispetto alla sua forma per adulti (da 132 a 65 frasi), deriva dalla scelta degli autori di semplificare il questionario per alleggerire il lavoro di bambini e ragazzi.

⁹³ A seconda che il compito richiesto sia di tipo autovalutativo (come quello utilizzato nella presente ricerca) o etero valutativo, e che quindi venga svolto dai bambini in prima persona o dai loro insegnanti e genitori, gli item rimangono identici nei contenuti ma presentano una diversa formulazione, rispettivamente in prima e in terza persona.

anni. Al soggetto viene chiesto di valutare quanto alcune affermazioni sono attinenti alla propria personalità, e i punteggi grezzi, trasformati in punti T, permettono di ricavare un profilo di personalità. Diverse ricerche hanno documentato che il BFQ-C ha buona consistenza interna e adeguata validità (Muris, Meesters e Diederen, 2004). Per questi motivi, il BFQ-C è uno strumento ampiamente utilizzato nella pratica clinica e nella ricerca empirica.

Analisi delle reti sociali

Il Sociogramma di Moreno (J. L. Moreno, 1952), chiamato anche rilevazione sociometrica⁹⁴, è un metodo di osservazione indiretta che rappresenta un efficace strumento di indagine per conoscere la mappa delle dinamiche relazionali nei piccoli gruppi e per identificare lo status sociale dei singoli soggetti al loro interno (Scott, 1997), in modo da individuare i soggetti più centrali quelli più periferici. Le domande utilizzate nella presente ricerca sono in tutto quattro. Le prime due fanno riferimento al principio scelta/repulsione; la terza e la quarta domanda, partendo da una diversa prospettiva, servono per indagare la capacità che i soggetti hanno di rappresentarsi all'interno del gruppo-classe: ad es. *“Chi pensi che ti abbia scelto”* o *“non ti abbia scelto per fare una gita insieme?”*. Si tratta di due domande in cui ai soggetti viene chiesto di esprimere da chi degli altri soggetti pensano di essere stati selezionati e da quali no⁹⁵. L'esecuzione del test è facile e richiede un tempo molto breve⁹⁶. La qualità della relazione è stata calcolata attraverso misure binarie, nelle quali viene specificato solamente se la relazione è presente (1) o assente (0) (Hanneman et al., 2005). I dati ottenuti dal sociogramma sono stati elaborati attraverso specifici programmi statistici (*Social Network Analysis*), da cui sono stati ottenuti due indici di centralità: il *Degree Centrality* e l'*Eigenvector Centrality*. La *Degree Centrality* sta a indicare la persona più popolare nel proprio gruppo, quella che si trova al centro dell'attenzione (Scott, 1997). L'*Eigenvector Centrality*, invece, considera non solo il numero di contatti, ma anche la loro rilevanza nel definire la centralità del bambino. Per cui, sono più centrali quei bambini che hanno contatti con bambini a loro volta

⁹⁴ La sociometria è la scienza che misura il comportamento interpersonale. L'intento è quello di investigare in che modo il benessere psicologico è correlato alle caratteristiche strutturali delle “configurazioni sociali”, formate dai modelli concreti di scelta, repulsione, amicizia interpersonale e altre relazioni in cui le persone sono coinvolte (Scott, 1997).

⁹⁵ La consegna è data è la seguente: *“Qui sotto troverete quattro semplici domande sui rapporti tra voi e i vostri compagni di classe. Rispondete in modo sincero e spontaneo a ogni domanda. Indicate i vostri compagni usando il loro nome e l'iniziale del cognome in stampatello. Nel dare le risposte, potrete scrivere liberamente il numero di compagni che desiderate: 1, 2, 3, 4, 5, 10 o anche tutti quanti (compresi gli assenti). L'importante è di scriverli in ordine di preferenza: il primo sarà quello che ciascuno di voi desidera invitare più di tutti, e poi seguiranno tutti gli altri”*.

⁹⁶ Tuttavia, poiché le domande presentate prevedono delle risposte che vanno a toccare aspetti molto personali, è opportuno garantire ai partecipanti la massima riservatezza sulle risposte, che saranno custodite soltanto dall'esaminatore.

centrali⁹⁷. Attraverso due Analisi delle Corrispondenze Multiple separate, considerando nell'una scelte e rifiuti effettivi, e nell'altra scelte e rifiuti percepiti, si è giunti a definire un profilo chiamato Status Sociale, suddiviso in tre fasce (basso, medio e alto), che esprime la misura dello status sociale e dell'influenza che il bambino ha nella classe, compreso il numero di contatti all'interno del gruppo. Nelle analisi seguenti sono stati considerati, inoltre, due indici puri: le scelte (In Scelte) e i rifiuti (In Rifiuti) effettivi ricevuti da ciascun partecipante.

Rilevazione dei livelli di ansia e depressione

Le SAFA⁹⁸ - *Scale Psichiatriche di Autosomministrazione per Fanciulli e Adolescenti* (Cianchetti e Sannio Fancello, 2001) sono uno strumento volto all'approfondimento dello stato psichico, allo *screening*, sia a livello individuale che scolastico, e al confronto pre- e post-trattamento, nei soggetti di età compresa tra gli 8 e i 18 anni. Lo strumento, che presenta forme specifiche a seconda dell'età dei soggetti da esaminare, comprende sei scale per l'autovalutazione di: Ansia, Depressione, Sintomi Ossessivo-Compulsivi, Disturbi Alimentari psicogeni, Sintomi Somatici e Ipocondria, e le Fobie. Tutte le scale sono costituite da ulteriori sottoscale, ognuna delle quali rappresenta un'area specifica di funzionamento. Gli item che costituiscono ciascuna scala sono stati formulati in modo da essere sufficientemente comprensibili per i soggetti dell'età cui si riferiscono, e adeguatamente indicativi per il tipo di disturbo su cui si desidera ricavare informazioni.

Il sistema di risposta prevede tre diverse alternative ('vero', 'una via di mezzo', 'falso') cui corrispondono rispettivi punteggi⁹⁹. Dal computo dei punteggi emergono un totale per ogni scala (dato dalla somma dei risultati ottenuti dal soggetto ad ogni specifica sottoscala da cui è composta) e un totale per ogni singola sottoscala, che può essere considerato anche separatamente. Altra caratteristica che accomuna tutte le scale è la presenza di una serie di "item critici" specifici che, secondo gli autori, possono essere considerati maggiormente indicativi di uno stato di patologia.

⁹⁷ L'indice *Degree Centrality* offre un quadro dell'influenza che l'individuo ha nel suo gruppo classe, ma rispetto all'indice *Eigenvector*, prende in considerazione solo la quantità delle relazioni senza considerare se tali relazioni siano a loro volta centrali o meno. L'*Eigenvector Centrality*, invece, racchiude insieme sia le scelte effettuate in uscita (Out) che quelle ricevute (In), per cui i soggetti più centrali sono quelli che non solo ricevono/effettuano molte scelte, ma in base al fatto che tali scelte sono effettuate su soggetti, o ricevute da soggetti, a loro volta molto centrali. Dunque, gli indici *Eigenvector* possono essere considerati come una conferma dei dati emersi dall'analisi della *Degree Centrality*.

⁹⁸ Per finalità e ambiti di applicazione della batteria, per la struttura delle scale, la standardizzazione e le caratteristiche psicometriche si faccia riferimento al relativo manuale (Cianchetti e Sannio Fancello, SAFA, O. S. Firenze, 2001).

⁹⁹ Per il modo in cui sono organizzati gli item, la risposta che corrisponde alla presenza del sintomo è l'alternativa "vero", cui viene attribuito un punteggio pari a 2. Di conseguenza alla risposta "falso", che segnala l'assenza del sintomo, corrisponde il punteggio 0, mentre alla risposta "una via di mezzo" il punteggio 1. Questa regola non è valida per alcuni item definiti "positivi" delle scale di ansia e depressione, nei quali alla risposta "vero" corrisponde uno stato di benessere e, viceversa, per la risposta "falso" la presenza del sintomo. Ciò implica anche un'inversione nell'attribuzione del punteggio.

Nella presente ricerca sono state utilizzate unicamente le scale per la valutazione dell'ansia (SAFA-A, 48 item) e della depressione (SAFA-D, 56 item di cui 7 relativi alla sottoscala della *Simulazione*), nella forma valida per gli alunni della scuola primaria e per gli studenti della scuola secondaria di I grado¹⁰⁰.

Rilevazione del profitto scolastico

Il profitto scolastico degli alunni/studenti è stato calcolato in base alle votazioni finali, relative al II quadrimestre, nelle due principali aree disciplinari: ambito linguistico (italiano) e ambito logico-matematico (matematica).

¹⁰⁰ Dal momento che gli obiettivi della ricerca non hanno alcuna velleità diagnostica né di *screening*, l'impiego delle SAFA non è stato accompagnato da un ulteriore approfondimento tramite il colloquio clinico, che non sarebbe stato comunque possibile per ragioni di tempo e organizzazione logistica.

Procedure

Gli obiettivi e le modalità di svolgimento della ricerca sono state dapprima illustrate ai dirigenti scolastici e, successivamente, in seduta plenaria, al collegio dei docenti e ai rappresentanti dei genitori¹⁰¹. Tra gli accordi stabiliti con ciascuna struttura scolastica c'era quello di una duplice restituzione dei risultati preliminari emersi dallo studio: sia agli insegnanti, sia ai genitori degli alunni¹⁰². La raccolta dei dati è avvenuta nelle diverse sedi scolastiche durante i mesi da ottobre a maggio degli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009. Il trattamento di tutti i soggetti è avvenuto nel pieno rispetto dei principi etici dell'APA (*American Psychological Association, 2005*)¹⁰³. La somministrazione delle prove ha previsto tre sessioni sperimentali, concordate con gli insegnanti, della durata di un'ora e mezza cadauna, che si sono svolte nelle classi durante l'orario delle lezioni¹⁰⁴. Tutti gli strumenti sono stati somministrati in aula, secondo una modalità collettiva, alla presenza degli insegnanti e sotto la supervisione di almeno due assistenti alla ricerca opportunamente formati. Soltanto la prova di Riconoscimento di espressioni facciali, per motivi logistici, si è svolta a piccoli gruppi, in un ambiente diverso da quello abituale della classe di appartenenza. Nella prima sessione sono stati proposti nell'ordine: la LEAS-C e il BFQ-C; nella seconda le Matrici di Raven, le scale di Ansia e Depressione delle SAFA e il Test sociometrico; nella terza il TEIQue-CF e la prova di Riconoscimento di volti. La somministrazione delle prove è stata così suddivisa affinché i diversi compiti (in relazione alle loro caratteristiche di durata e impegno richiesto) fossero ben bilanciati. Il primo incontro con ciascuna classe prevedeva una breve presentazione degli esaminatori ed una generica introduzione sulla ricerca, al fine mettere i partecipanti a proprio agio e di ottenere da loro la massima collaborazione¹⁰⁵. I bambini/ragazzi venivano inoltre informati circa le regole comuni ad ogni compito, sottolineando che non erano previste risposte giuste o sbagliate, che ognuno di loro avrebbe potuto rispettare i propri tempi di lavoro, che sarebbe stata mantenuta la totale segretezza delle risposte date, che ogni prova sarebbe stata utilizzata solo ai fini della ricerca in oggetto e, infine, che non sarebbero state attribuite valutazioni di alcun tipo. Ai partecipanti è stato chiesto, inoltre, di applicarsi in maniera autonoma alle prove senza confrontarsi con i compagni. Nell'ultimo dei tre incontri, è stato riservato un tempo finale per esprimere gratitudine ai bambini/ragazzi e dare spazio alle loro domande e curiosità sugli aspetti metodologici della ricerca o, più in generale, sul tema dell'intelligenza emotiva.

¹⁰¹ Colloqui individuali si sono resi necessari con alcuni genitori che hanno richiesto ulteriori chiarimenti in merito.

¹⁰² Tali incontri, che si sono svolti a giugno 2010, hanno visto una larga partecipazione e si sono rivelati fruttuosi anche per sensibilizzare al tema dello sviluppo emotivo e alle ricadute della sfera emozionale sulla vita scolastica.

¹⁰³ Per poter partecipare all'indagine ogni alunno/studente minorenni doveva essere provvisto di un'autorizzazione firmata dai genitori, accompagnata da una liberatoria sulla *privacy*.

¹⁰⁴ Il profitto scolastico e i dati socio-demografici sono stati raccolti a fine anno scolastico dalle segreterie didattiche.

¹⁰⁵ In seguito, si procedeva con l'attribuzione dei codici numerici in sostituzione del nome e cognome degli alunni/studenti, per garantire la massima trasparenza nel rispetto della riservatezza dei dati acquisiti. Il codice personale veniva in seguito riportato sui fogli di risposta di ogni prova sostenuta.

RISULTATI

SEZIONE I

CARATTERISTICHE PSICOMETRICHE DEGLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE DELL'EI

1. TEIQue-CF

647 soggetti (341 femmine e 306 maschi) hanno completato il TEIQue-CF. I punteggi ottenuti variano da un minimo di 2.31 ad un massimo di 4.80 ($M = 3.60$; $DS = 0.39$). La Tabella 5.2 riporta le statistiche descrittive, l'affidabilità e le differenze di genere nei punteggi al TEIQue-CF.

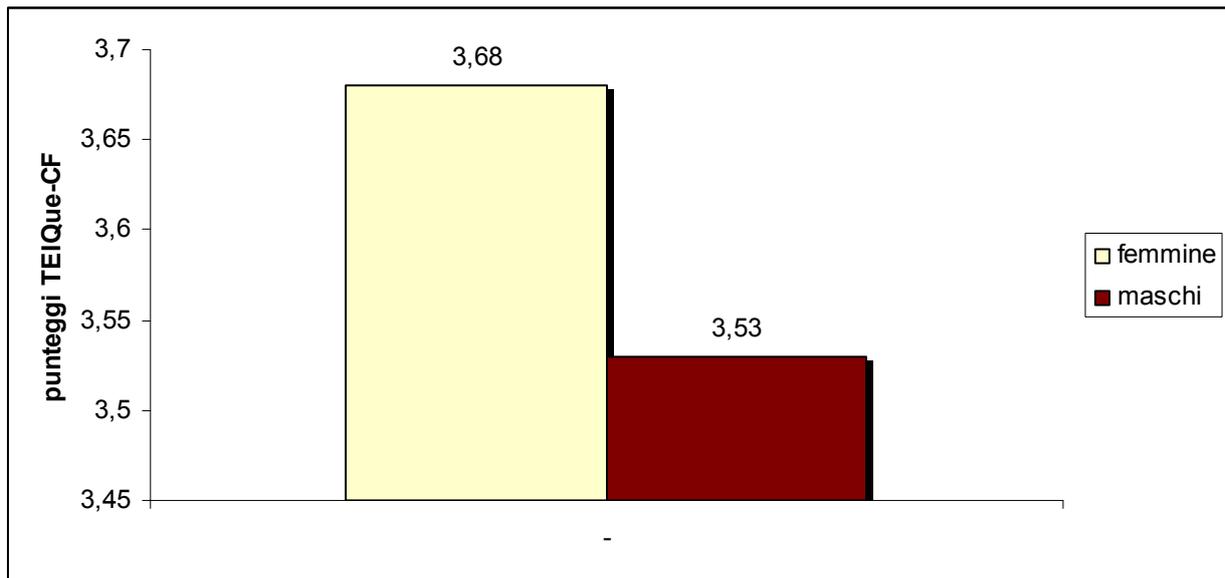
Tabella 5.2 – Statistiche Descrittive, affidabilità e punteggi per genere al TEIQue-CF.

Singole componenti	N° di item	Cronbach A	Campione tot. ($N = 647$)	Femmine ($n = 341$)	Maschi ($n = 306$)
<i>Adaptability</i>	8	.58	3.62 ±.66	3.65 ±.66	3.58 ±.65
<i>Affective disposition</i>	8	.75	3.62 ±.73	3.67 ±.75	3.56 ±.71
<i>Emotion expression</i>	8	.63	3.24 ±.64	3.31 ±.65	3.16 ±.62*
<i>Emotion perception</i>	8	.58	3.70 ±.59	3.76 ±.59	3.62 ±.60*
<i>Emotion regulation</i>	8	.59	3.41 ±.63	3.48 ±.60	3.33 ±.66*
<i>Low impulsivity</i>	8	.65	3.19 ±.69	3.34 ±.67	3.02 ±.68*
<i>Peer relations</i>	12	.67	3.91 ±.52	4.00 ±.48	3.81 ±.54*
<i>Self-esteem</i>	7	.71	3.72 ±.65	3.69 ±.66	3.75 ±.64
<i>Self-motivation</i>	8	.67	3.96 ±.63	4.08 ±.56	3.81 ±.67*
Punteggio globale	75	.89	3.61 ±.39	3,68 ±.38	3,53 ±.40*

Livello di significatività: * $p < .05$

L'affidabilità del TEIQue-CF risulta elevata ($\alpha = .89$) sia nel campione totale, sia nei due sottocampioni divisi per grado scolastico frequentato (bambini: $\alpha = .88$; preadolescenti: $\alpha = .90$). Come si può vedere in Tabella 5.2 le femmine presentano dei valori più elevati rispetto ai maschi nei punteggi del TEIQue-CF. Utilizzando un'analisi della varianza univariata è emersa una differenza significativa [$F_{(1, 643)} = 17.83, p < .001$] a favore delle femmine ($M = 3.68, DS = .38$) rispetto ai maschi ($M = 3.53, DS = .40$) nel punteggio globale di Trait EI (vedi Fig. 1). Le femmine ottengono inoltre valori più alti ad alcune sottoscale del TEIQue-CF (vedi Tab. 5.2). Non emergono invece relazioni significative tra il punteggio totale al TEIQue-CF e il Grado (scuola Primaria e Secondaria) degli alunni/studenti esaminati ($r = -.03; p > .05$).

Figura 1. – Punteggi globali al TeiQue-CF - Differenze di Genere



Come ci può vedere in Tabella 5.3, un'analisi fattoriale condotta sulle risposte agli item del TEIQue-CF ha evidenziato una struttura a due fattori del test (*factor intercorrelation* = .33), che spiega il 53% di varianza totale. In particolare, i due fattori emersi sono: *Socioemotionality* (che comprende i sottofattori *Self-esteem*, *Peer relations*, *Adaptability*, *Emotion expression*, e *Affective disposition*) ed *Emotion Control* (composto da *Low impulsivity*, *Emotion regulation*, e *Self-motivation*).

Tabella 5.3 – Fattori del TEIQue-CF sul campione totale (N = 647)

Singole componenti	Fattori	
	<i>Socioemotionality</i>	<i>Emotion Control</i>
<i>Emotion expression</i>	.762	-.241
<i>Peer relations</i>	.734	.161
<i>Adaptability</i>	.673	-.058
<i>Self-esteem</i>	.642	.077
<i>Emotion perception</i>	.612	.122
<i>Affective disposition</i>	.521	.344
<i>Low impulsività</i>	-.156	.894
<i>Self-motivation</i>	.098	.717
<i>Emotion regulation</i>	.302	.545
Eigenvalues	3.52	1.26
% di varianza spiegata	39.10	14.00

I rapporti fra Trait EI, intelligenza cognitiva non verbale e personalità sono stati esaminati attraverso una correlazione bivariata di Pearson. La Tabella 5.4 mostra le correlazioni tra le singole componenti del TEIQue-CF, i due fattori principali (*Socioemotionality* ed *Emotion Control*) e il punteggio di Trait EI globale, i punteggi riportati alle Matrici di Raven, e le dimensioni di personalità indagate dal BFQ-C. I valori espressi mostrano come il punteggio totale del TEIQue si associ, con uguale intensità (r di circa .40), a tutte le componenti del *Big Five*, con il fattore *Socioemotionality* maggiormente allineato all'Energia, e il fattore di *Emotion Control* più fortemente correlato alla Coscienziosità. Dalle analisi effettuate non emerge alcuna correlazione statisticamente significativa tra i punteggi del TEIQue-CF e il livello di intelligenza cognitiva non verbale ($r = 0.04$, $p = ns$).

Tabella 5.4 - Correlazioni tra TEIQue-CF, SPM e BFQ-C

N = 647	RAVEN		BIG FIVE FACTORS			
	TEIQue-CF	SPM	Energia	Amicalità	Coscienziosità	Instabilità
<i>Adaptability</i>	.05	.30*	.20*	.13*	-.15*	.23*
<i>Affective Disposition</i>	.04	.25*	.26*	.20*	-.51*	.18*
<i>Emotion Expression</i>	-.09	.36*	.22*	.17*	-.08*	.14*
<i>Emotion Perception</i>	.05	.25*	.26*	.15*	-.20*	.21*
<i>Emotion Regulation</i>	.02	.19*	.33*	.32*	-.39*	.19*
<i>Low Impulsivity</i>	.09	.00	.35*	.42*	-.34*	.25*
<i>Peer relations</i>	-.01	.42*	.38*	.25*	-.25*	.23*
<i>Self esteem</i>	-.02	.26*	.22*	.28*	-.21*	.28*
<i>Self motivation</i>	.11	.18*	.37*	.54*	-.16*	.43*
<i>TEIQue-CF global score</i>	.04	.40*	.47*	.44*	-.42*	.38*
<i>Socioemotionality Factor</i>	-.01	.47*	.36*	.26*	-.30*	.28*
<i>Emotion Control Factor</i>	.11	.11*	.43*	.52*	-.42*	.35*

*Le correlazioni sono significative al livello .05

2. LEAS-C

478 soggetti (251 femmine e 227 maschi; 262 di scuola primaria e 216 di scuola secondaria), che non differiscono per caratteristiche dal campione generale, hanno completato la LEAS-C. I punteggi ottenuti si dividono in: Consapevolezza Emotiva Totale; Consapevolezza Emotiva di Sé; Consapevolezza Emotiva dell'Altro. E' stato incluso, inoltre, l'indice di Produttività Verbale (P. V.) calcolato in base al numero totale di parole impiegate per rispondere agli scenari. Le statistiche descrittive dei punteggi della LEAS-C sono riportati in Tabella 5.5.

Tabella 5.5 – Statistiche Descrittive LEAS-C

N = 478	Range		Totale		Femmine		Maschi		Primaria		Secondaria	
	Min	Max	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
LEAS-C												
Consapevolezza Totale	13	72	33.60	4.77	34.29	4.40	32.84	5.05	33.15	4.76	34.15	4.73
Consapevolezza di Sé	12	47	30.83	5.09	31.26	4.88	30.36	5.29	30.73	5.05	30.97	5.15
Consapevolezza Dell'Altro	0	43	29.37	6.06	30.12	6.73	28.55	5.28	29.25	6.19	29.52	5.90
Produttività Verbale	26	527	130.68	53.78	146.28	57.30	116.57	44.89	115.02	46.28	147.84	56.38

In Tabella 5.6 sono riportate le correlazioni interne tra le sottoscale della LEAS-C (Totale, Sé e Altro) e la Produttività Verbale.

Tabella 5.6 - Correlazioni tra i punteggi alle tre sottoscale e con la P. V.

N = 478	TOT Sé	TOT Altro	TOTALE
TOT Sé			
TOT Altro	.70**		
TOTALE	.88**	.82**	
P. V.	.21**	.20**	.31**

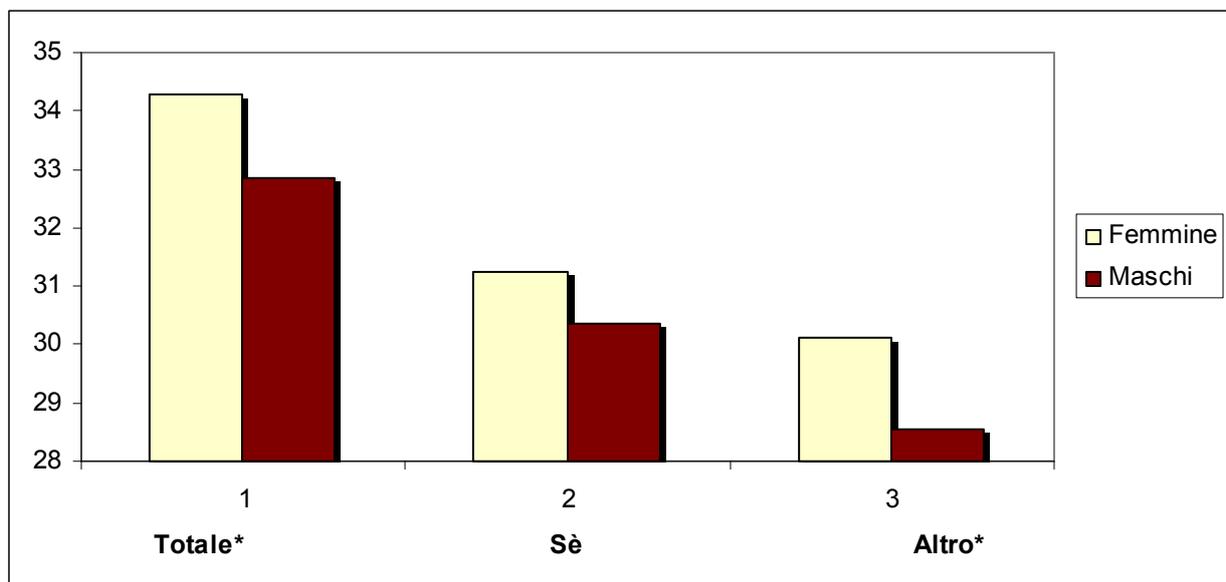
**La correlazione è significativa al livello 0.01

L'affidabilità (α di Cronbach) nei punteggi alle tre scale della LEAS-C risulta di: $\alpha = .68$ per la Consapevolezza Totale, $\alpha = .69$ per la Consapevolezza di Sé e $\alpha = .73$ per la Consapevolezza dell'Altro.

Sono state condotte delle ANOVA univariate per indagare l'effetto di Genere (due livelli, maschi e femmine) e Grado (due livelli, Primaria e Secondaria) sul punteggio di Consapevolezza Totale, Consapevolezza di Sé, Consapevolezza dell'Altro e indice di Produttività Verbale.

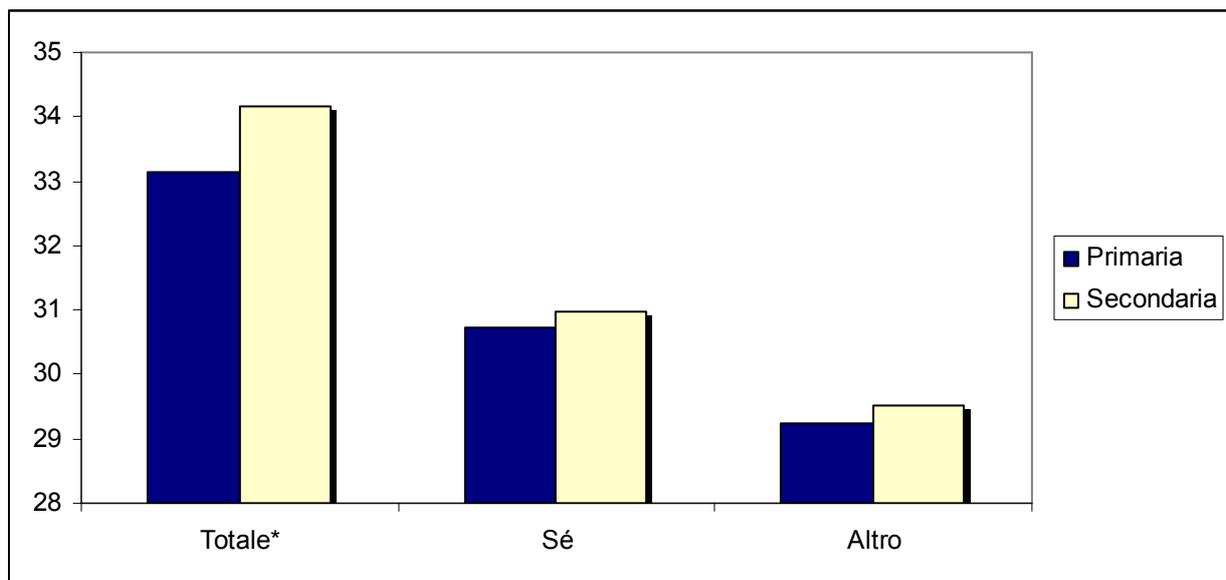
I risultati evidenziano differenze significative relativamente alla variabile Genere sulla **Consapevolezza Totale** [$F_{(1, 474)} = 10.19, p = .002$]: le femmine ($M = 34.29, DS = 4.40$) presentano punteggi di Consapevolezza Totale maggiori rispetto ai maschi ($M = 32.84, DS = 5.05$). Tale differenza di genere (Fig. 2) si evidenzia anche quando si analizzano i punteggi di **Consapevolezza dell'Altro** [$F_{(1, 474)} = 7.24, p = .007$], mentre per quanto riguarda la **Consapevolezza di Sé**, l'effetto del Genere non risulta significativo [$F_{(1, 474)} = 3.24; ns$].

Figura 2 – LEAS-C. Differenze di Genere



Per quanto riguarda la variabile Grado scolastico frequentato, emerge una differenza significativa tra bambini e preadolescenti [$F_{(1, 474)} = 5.33, p = .021$]. In particolare, gli alunni di scuola primaria ($M = 33.15, DS = 4.76$) mostrano punteggi di **Consapevolezza Totale** più bassi rispetto agli studenti di scuola secondaria ($M = 34.15, DS = 4.73$). Le differenze nelle altre due sottoscale non risultano significative (vedi Figura 3). Questo risultato trova conferma anche in un'analisi correlazionale che ha evidenziato una associazione positiva significativa tra l'Età e la Consapevolezza Emotiva Totale ($r = .10; p < .05$).

Figura 3 – LEAS-C. Differenze di Grado



Analizzando l'indice di **Produttività Verbale**, risultano differenze statisticamente significative sia per quanto riguarda il Genere [$F_{(1, 474)} = 43.60, p = .001$], sia per quanto riguarda il Grado scolastico [$F_{(1, 474)} = 53.21, p = .001$] e anche nell'interazione Genere X Grado [$F_{(1, 474)} = 5.123, p = .024$]. In particolare, le femmine ($M = 146.28, DS = 57.30$) riportano punteggi di P. V. superiori rispetto ai coetanei maschi ($M = 116.57, DS = 44.89$). Inoltre, i ragazzi di scuola secondaria ($M = 147.84, DS = 56.38$) utilizzano un numero più elevato di parole alla LEAS-C rispetto ai bambini di scuola primaria ($M = 115.02, DS = 46.28$). Tale andamento si ritrova anche nell'analisi della correlazione con l'Età degli alunni/studenti esaminati ($r = .24, p < .01$).

In virtù di questi risultati, attraverso un'analisi della covarianza (ANCOVA) sono stati esplorati gli effetti del Genere, del Grado e dell'interazione sui punteggi alla LEAS-C, controllando la Produttività Verbale. I dati mostrano che, al netto della P. V., permangono soltanto gli effetti legati al Genere [$F_{(1, 473)} = 1.97, p < .05$], mentre risultano non significative le differenze relative al Grado scolastico e all'interazione Genere X Grado.

Attraverso una correlazione bivariata di Pearson sono stati inoltre esaminati i rapporti fra Consapevolezza Emotiva, intelligenza cognitiva non verbale e personalità. La Tabella 5.7 mostra le correlazioni tra le singole componenti della LEAS-C, la produttività verbale (P. V.) nella compilazione della LEAS-C, i punteggi riportati alle Matrici di Raven, e le cinque dimensioni di personalità indagate dal BFQ-C.

Tabella 5.7

N = 478	RAVEN	BFQ-C				
LEAS-C	SPM	Energia	Amicalità	Coscienziosità	Instabilità	Apertura
TOT Sé	.10**	.07	.07*	.09*	-.01	.13**
TOT Altro	.12**	.04	.13**	.11**	-.02	.06
TOTALE	.17**	.10**	.09*	.10**	.02	.09*
P. V.	-.05	.10**	.07*	.12**	.01	.11**

** La correlazione è significativa al livello 0.01; * La correlazione è significativa al livello 0.05

La correlazione significativa più elevata si evidenzia tra il punteggio di Consapevolezza Emotiva Totale e quello delle SPM, mentre si segnala un'assenza di correlazione tra Produttività Verbale e intelligenza cognitiva.

Tutte le scale della LEAS-C e la P. V. correlano in modo significativo con i fattori di personalità, ad eccezione della dimensione dell'Instabilità emotiva.

3. RICONOSCIMENTO DI ESPRESSIONI FACCIALI

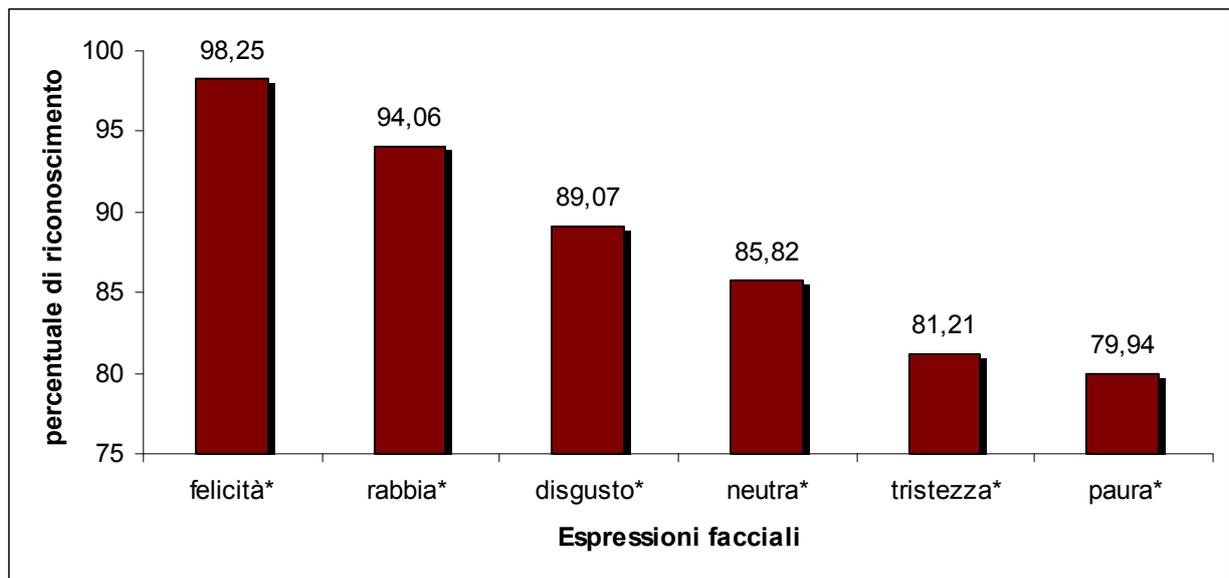
531 soggetti (283 femmine e 248 maschi; 349 di scuola Primaria e 182 di scuola Secondaria), che non differiscono per caratteristiche dal campione generale, hanno completato il compito di riconoscimento di espressioni facciali nei volti. In Tabella 5.8 sono riportate media e deviazione standard dei punteggi di Accuratezza per ogni emozione. Il range del punteggio di Accuratezza Totale, espresso in valore percentuale, va da un minimo di 16 ad un massimo di 100 ($M = 88.06$, $DS = 11.87$).

Tabella 5.8 – Statistiche Descrittive dei punteggi di Accuratezza(%)
per le singole espressioni emozionali.

Accuratezza										
$N = 531$	Totale		Femmine		Maschi		Primaria		Secondaria	
Emozione	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Rabbia	94.06	15.51	94.61	14.42	93.44	16.68	94.42	15.10	94.78	13.94
Paura	79.94	27.08	80.47	27.14	79.33	27.06	76.69	28.24	87.31	22.28
Tristezza	81.21	21.96	83.12	20.41	79.03	23.46	78.92	23.24	85.43	19.71
Felicità	98.25	8.71	98.49	7.87	97.98	9.59	98.41	7.82	98.55	7.72
Disgusto	89.07	20.84	91.96	16.15	85.78	24.78	88.45	21.40	93.02	16.26
Neutra	85.82	23.80	86.21	22.47	85.38	25.26	83.52	26.06	92.84	15.73

Allo scopo di indagare le differenze nell'accuratezza del riconoscimento delle espressioni facciali di emozione è stata utilizzata un'analisi della varianza (ANOVA) a misure ripetute. E' emerso un effetto principale statisticamente significativo entro i soggetti [$F_{(5, 265)} = 81.42, p < .001$] che mostra come l'accuratezza nel riconoscimento di ogni espressione facciale sia diversa da tutte le altre. Come mostrato in Figura 4, **felicità** e **rabbia** sono le emozioni meglio riconosciute, seguite dal **disgusto** e dall'espressione **neutra**, mentre le espressioni di **tristezza** e **paura** sono significativamente meno riconosciute rispetto a tutte le altre ($ps < .05$).

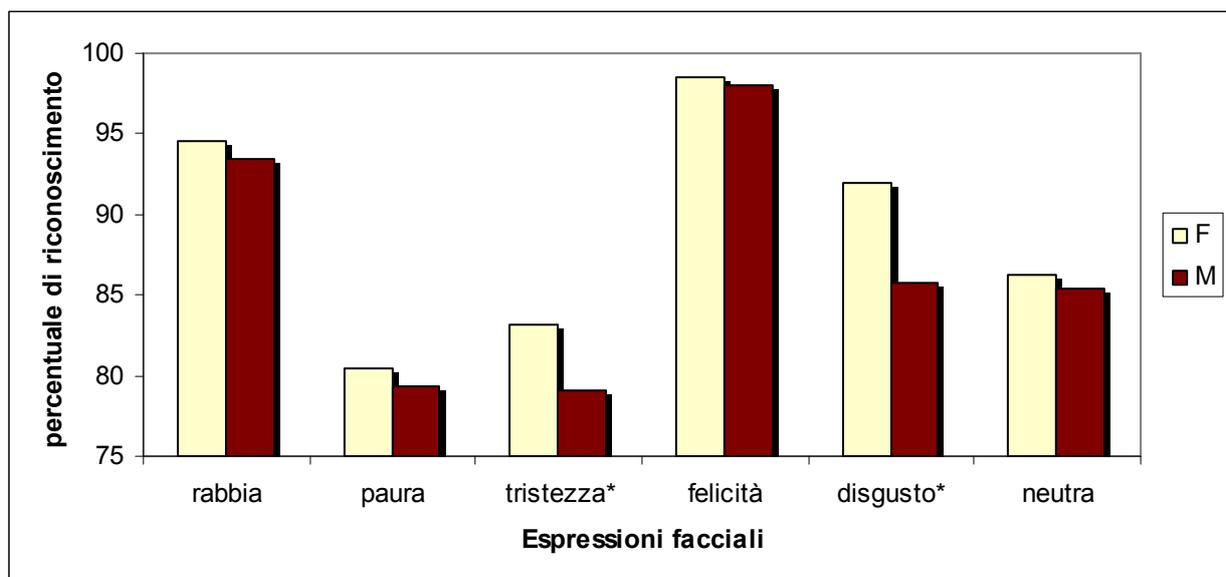
Fig. 4 – Accuratezza nel riconoscimento



Al fine di esplorare l'effetto del genere e l'evoluzione dell'accuratezza nel riconoscimento delle espressioni facciali di emozione è stata utilizzata un'analisi della varianza multivariata (MANOVA). In particolare, l'Accuratezza nel riconoscimento delle sei espressioni facciali indagate (rabbia, paura, tristezza, felicità, disgusto, espressione neutra) è stata analizzata come variabile dipendente, il Genere (maschio, femmina) e il Grado (Primaria, Secondaria) sono stati esaminati come variabili indipendenti.

Un primo risultato emerso dalle analisi è un effetto significativo della variabile Genere sull'accuratezza nel riconoscimento dell'espressione di **disgusto**, [$F_{(1, 527)} = 8.964, p = .003$] (vedi Figura 5). Tale effetto mette in evidenza una maggiore accuratezza nel riconoscimento di questa espressione facciale nelle femmine ($M = 91.96, DS = 16.15$) rispetto ai maschi ($M = 85.78, DS = 24.78$). Emerge inoltre una differenza di genere significativa anche per quanto riguarda l'espressione di **tristezza** [$F_{(1, 527)} = 3.910, p = .049$] in favore delle femmine ($M = 83.12, DS = 20.41$) sui maschi ($M = 79.03, DS = 23.46$).

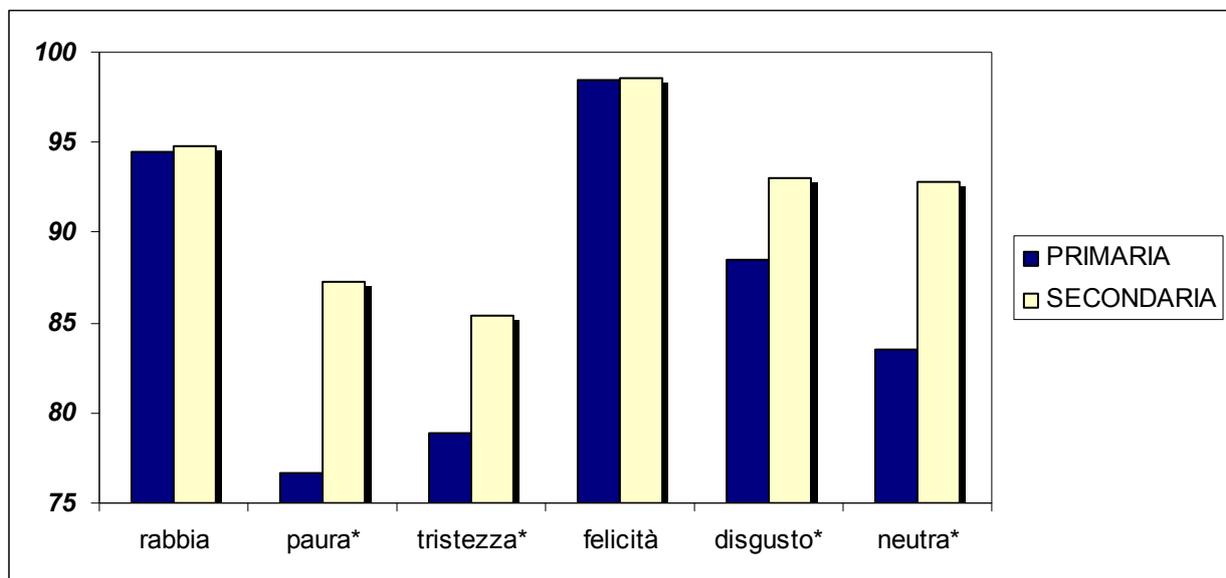
Figura 5 – Accuratezza nel riconoscimento. Differenze di Genere



L'analisi ha inoltre messo in evidenza un effetto significativo del Grado scolastico [$F_{(6, 522)} = 10.913, p < .001$]. Tale effetto mette in evidenza un incremento nel tempo dell'accuratezza nella capacità di riconoscimento delle espressioni di emozione (vedi Figura 6). Oltre a questo effetto generale, l'effetto del Grado si è rivelato statisticamente significativo in tre espressioni facciali specifiche: la **paura**, [$F_{(1, 527)} = 31.30, p < .001$]; la **tristezza**, [$F_{(1, 527)} = 12.57, p < .001$], e l'espressione **neutra**, [$F_{(1, 527)} = 25.50, p < .001$]. Emerge inoltre una differenza significativa per quanto riguarda l'espressione di **disgusto** [$F_{(1, 527)} = 3.886, p = .049$].

Tali risultati trovano conferma anche in un'analisi correlazionale che ha mostrato una associazione positiva significativa tra l'Età e il riconoscimento della paura ($r = .20$), della tristezza ($r = .17$) e dell'espressione neutra ($r = .20; ps < .01$).

Figura 6 – Accuratezza nel riconoscimento. Differenze di Grado



SEZIONE II

RELAZIONI FRA INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO, RICONOSCIMENTO DI ESPRESSIONI FACCIALI E CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA

4. RELAZIONI FRA TEIQue-CF, PROVA DI RICONOSCIMENTO E LEAS-C

Al fine di indagare i rapporti tra l'Intelligenza Emotiva di Tratto auto valutata e la capacità di riconoscimento delle espressioni emozionali sui volti (una delle competenze dell'Intelligenza Emotiva definita secondo il modello di Abilità), è stata effettuata una correlazione bivariata di Pearson¹⁰⁶ fra i punteggi ottenuti al TEIQue-CF e quelli di Accuratezza nel riconoscimento delle espressioni facciali. La Tabella 5.9 riporta i valori delle correlazioni fra le misure, dalle quali non emerge alcuna relazione significativa, ad eccezione di una trascurabile correlazione fra il punteggio globale al TEIQue e l'Accuratezza nel riconoscimento della tristezza.

Tabella 5.9 - Correlazioni fra TEIQue-CF e Accuratezza nella prova di riconoscimento

Riconoscimento	Rabbia	Paura	Tristezza	Felicità	Disgusto	Neutra
EI di Tratto	.04	.04	.09*	-.02	.02	-.06

* $\alpha < .05$

Allo scopo di studiare il legame tra l'Intelligenza Emotiva di Tratto auto valutata e la Consapevolezza Emotiva, è stata effettuata una correlazione bivariata di Pearson fra i punteggi ottenuti al TEIQue-CF e quelli ottenuti alla LEAS-C (Consapevolezza Totale, di Sé e dell'Altro). La Tabella 5.10 riporta i valori delle correlazioni fra le misure esaminate.

Tabella 5.10 Correlazioni fra TEIQue-CF e Consapevolezza Emotiva

Consapevolezza	Totale	Sé	Altro
EI di Tratto	.14**	.13**	.12**

** $\alpha < .01$

I risultati evidenziano correlazioni positive significative, seppur modeste, fra i punteggi di Intelligenza Emotiva di Tratto e Consapevolezza Totale, Consapevolezza di Sé e Consapevolezza dell'Altro.

¹⁰⁶ La distribuzione dei punteggi di tutti gli strumenti impiegati, infatti, si distribuisce in modo normale e pertanto giustifica una correlazione di tipo parametrico.

Infine, è stata effettuata una correlazione bivariata di Pearson fra i punteggi di Consapevolezza Emotiva ottenuti alla LEAS-C e quelli di accuratezza nel riconoscimento delle espressioni facciali, i cui valori compaiono in Tabella 5.11.

Tabella 5.11 - Correlazioni fra Consapevolezza Emotiva e Accuratezza nella prova di riconoscimento

Riconoscimento		Rabbia	Paura	Tristezza	Felicità	Disgusto	Neutra
Consapevolezza	Totale	.13**	.17**	.15**	.08	.10*	.13**
	Sé	.13*	.12*	.11*	.03	.07	.10*
	Altro	.12*	.14**	.08	.07	.07	.13**

* $\alpha < .05$; ** $\alpha < .01$

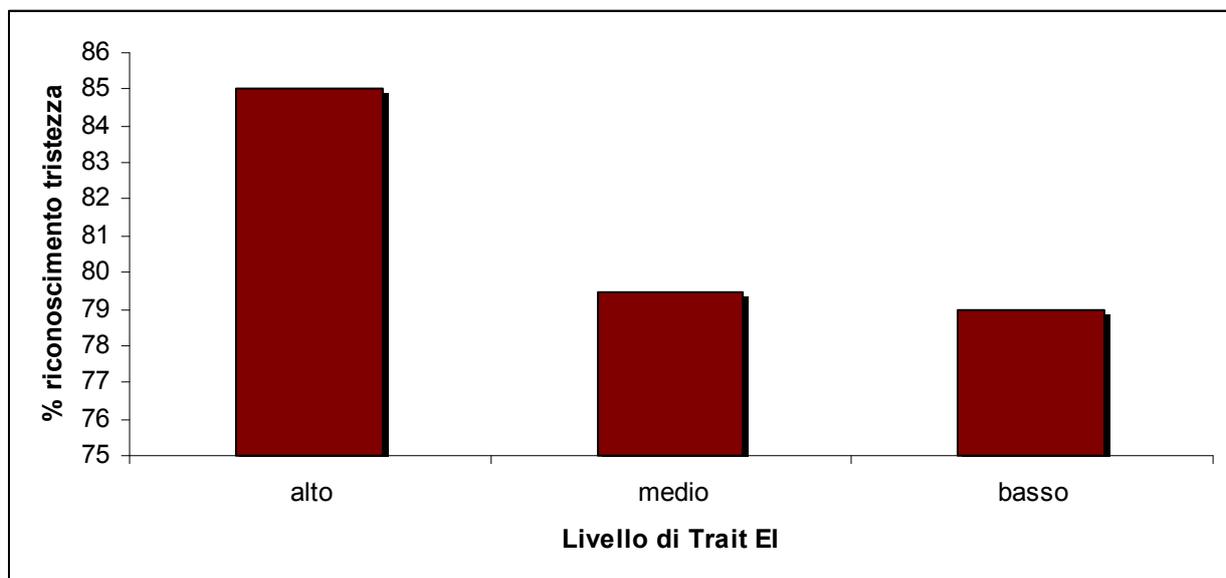
I risultati evidenziano correlazioni positive significative, seppur modeste, fra i punteggi di Consapevolezza Emotiva Totale e Accuratezza nel riconoscimento della paura, della tristezza, della rabbia, dell'espressione neutra e del disgusto. Non emerge alcuna correlazione con il riconoscimento della felicità. I risultati indicano, inoltre, correlazioni significative tra i punteggi di Consapevolezza di Sé e dell'Altro e l'Accuratezza nel riconoscimento emozionale, ma soltanto per alcune espressioni facciali.

In base ai dati emersi dalle correlazioni, che appaiono assenti o molto basse fra le tre misure prese in considerazione, si può ipotizzare un trend non lineare nella relazione tra i diversi costrutti dell'EI che giustifica ulteriori indagini. Gli andamenti emersi dalle correlazioni sono stati quindi approfonditi per meglio comprendere le relazioni esistenti tra l'EI di Tratto, la Consapevolezza Emotiva e l'Abilità di Riconoscimento di espressioni facciali. In particolare, le relazioni fra le tre misure sono state indagate suddividendo i punteggi ottenuti al TEIQue-CF e alla LEAS-C in tre livelli: sono stati considerati come *'alti'* i punteggi che si collocavano sopra il 75° percentile; come *'medi'* i punteggi intorno al 50° percentile; e come *'bassi'* i punteggi al di sotto del 25° percentile. In particolare, queste analisi sono state condotte sul campione di partecipanti che aveva completato tutti tre i test (TEIQue-CF, LEAS-C e riconoscimento), nello specifico 531 partecipanti (283 femmine), di cui 349 frequentanti la scuola Primaria e 182 la scuola Secondaria.

E' stata condotta una ANOVA multivariata utilizzando l'Accuratezza nel riconoscimento delle diverse espressioni facciali come variabile dipendente e le variabili Genere (due livelli: maschi e femmine), Grado (due livelli: scuola Primaria e Secondaria) e Gruppo TEIQue-CF (tre livelli: alta, media e bassa Trait EI) come variabili indipendenti. Sono stati eseguiti, inoltre, test Post-hoc (Bonferroni) per approfondire gli effetti principali e di interazione emersi dalle analisi.

I risultati del test multivariato evidenziano che, a seconda del livello di EI di Tratto, non emerge, in generale, una differenza significativa nell'abilità di riconoscimento delle espressioni facciali di emozione. Tuttavia, i risultati dei test univariati mostrano una differenza significativa nel riconoscimento dell'espressione di **tristezza** [$F_{(2, 519)} = 4.08, p = .017$]. In particolare, i test Post-hoc evidenziano come coloro che raggiungono punteggi più elevati di EI di Tratto sono più accurati nel riconoscimento dell'espressione di tristezza ($M = 85.02, DS = 19.01$) rispetto a coloro che raggiungono punteggi di EI di Tratto medi ($M = 79.44, DS = 22.90; p = .042$) e bassi ($M = 78.99, DS = 23.36; p = .027$), come si può osservare in Figura 7.

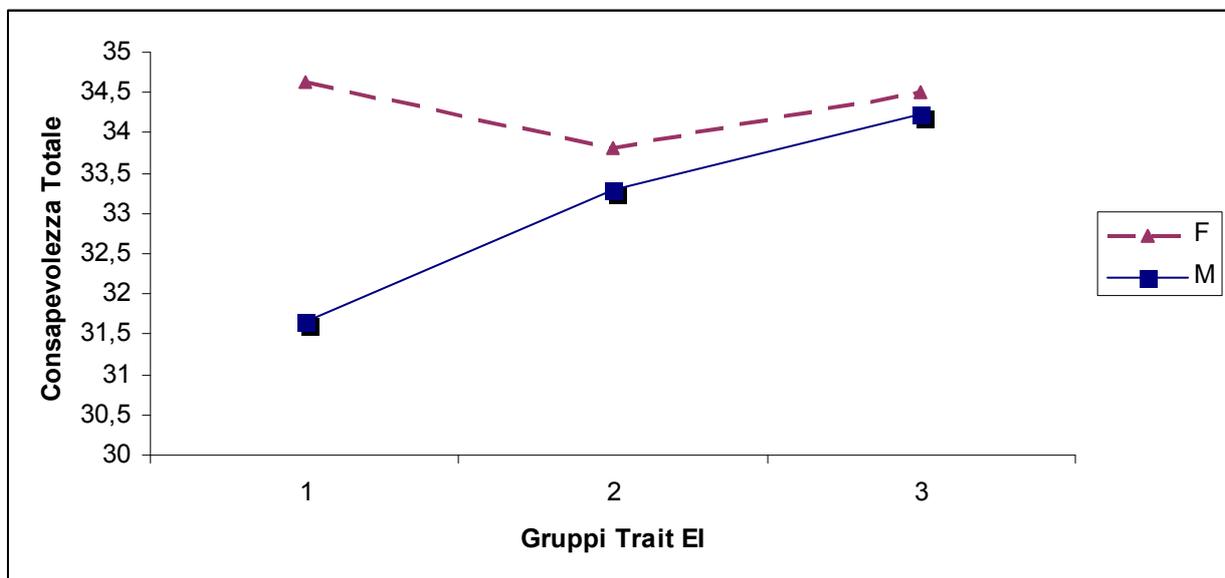
Figura 7 - Livelli di Intelligenza Emotiva di Tratto e accuratezza nel riconoscimento dell'espressione di tristezza



Sono state condotte tre ANOVA univariate distinte, considerando i punteggi ottenuti alla LEAS-C nelle tre sottoscale di Consapevolezza Totale, Consapevolezza di Sé e Consapevolezza dell'Altro, come variabili dipendenti, e le variabili Genere (due livelli: maschi e femmine), Grado (due livelli: scuola Primaria e Secondaria) e Gruppo TEIQue-CF (tre livelli: alta, media e bassa Trait EI) come variabili indipendenti.

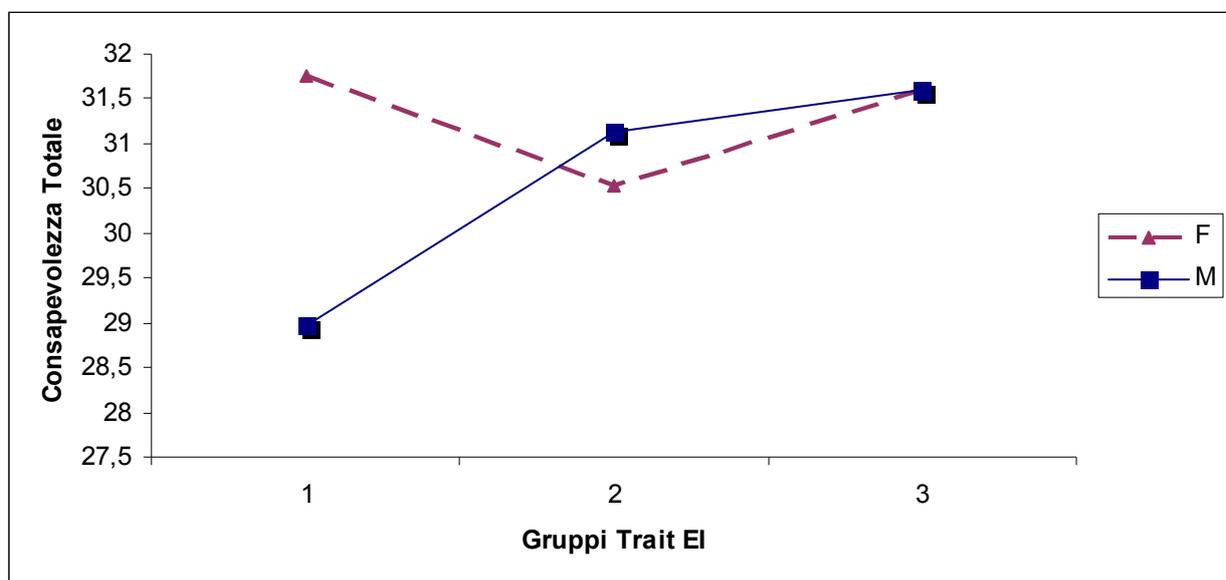
Per quanto riguarda la **Consapevolezza Emotiva Totale**, i risultati evidenziano un effetto significativo della variabile Grado [$F(1, 466) = 5,92; p = .015$], come già evidenziato in precedenza. Si rilevano inoltre gli effetti del Genere [$F(1, 466) = 7,57; p = .006$] e dell'interazione fra livelli di EI di Tratto e Genere [$F(2, 466) = 3,88; p = .021$]. A proposito dell'effetto interazione, i confronti Post hoc evidenziano che, tra i soggetti con bassa EI di Tratto, le femmine ($M = 34.62, DS = 4.59$) sono più consapevoli dei maschi ($M = 31.65, DS = 5.94, p < .001$) mentre non ci sono differenze significative tra maschi e femmine all'aumentare dell'EI di Tratto. I maschi caratterizzati da bassa EI di Tratto riportano punteggi di Consapevolezza Emotiva globale significativamente peggiori ($M = 31,65, DS = 5,94$) rispetto ai maschi con alta EI di Tratto ($M = 32,84, DS = 5,05; p = .008$). Tale effetto di interazione è illustrato in Figura 8.

Figura 8 – Livelli di Intelligenza Emotiva di Tratto e Consapevolezza Emotiva Totale



L'effetto di interazione Gruppo EI X Genere risulta essere significativo anche per quanto riguarda la **Consapevolezza di Sé** [$F_{(2, 466)} = 5.15, p = .006$], mentre non risultano essere significativi gli altri effetti testati. Dai confronti Post hoc emerge un pattern di risultati analogo al precedente; in particolare, le femmine ($M = 31.75, DS = 5.19$) sono significativamente più consapevoli dei maschi ($M = 28.98, DS = 6.10, p < .001$) soltanto nel gruppo con bassa EI di tratto. I maschi caratterizzati da bassa EI di Tratto riportano punteggi di Consapevolezza Emotiva di Sé peggiori ($M = 28.98, DS = 6.10$) rispetto ai maschi con alta EI di Tratto ($M = 31.60, DS = 4.37, p = .022$). Tale effetto di interazione è illustrato in Figura 9.

Figura 9 - Livelli di Intelligenza Emotiva di Tratto e Consapevolezza Emotiva di Sé



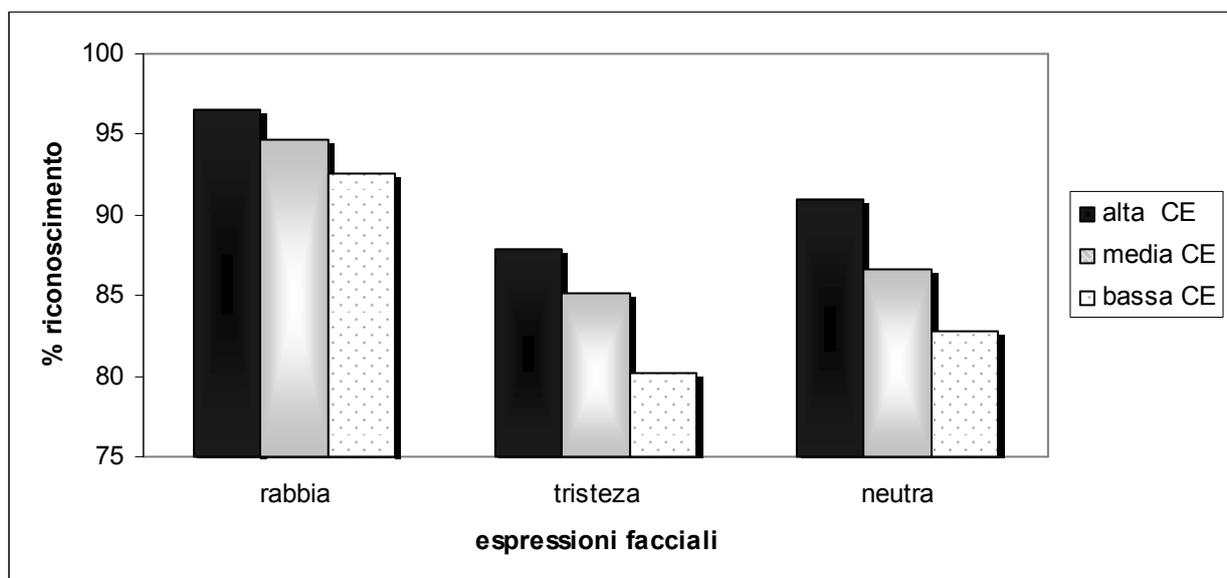
Le analisi relative alla **Consapevolezza Emotiva dell'Altro** evidenziano soltanto l'effetto del Genere, con una differenza significativa del livello di EI di Tratto nei maschi [$F_{(2, 221)} = 5.17, p = .006$]. I Test Post-hoc, infatti, indicano che i soggetti caratterizzati da una minore EI di Tratto ($M = 26.89, DS = 7.67$) si differenziano sia dai soggetti con punteggi di EI di Tratto medi ($M = 29.78, DS = 5.46, p = .016$) sia da quelli con punteggi alti ($M = 29.65, DS = 6.13; p = .042$). I livelli di EI di Tratto e la Consapevolezza Emotiva dell'Altro sarebbero, invece, indipendenti nelle femmine, in quanto non emerge alcun risultato significativo.

I rapporti fra Consapevolezza Emotiva e abilità di riconoscimento di espressioni facciali sono stati indagati suddividendo il punteggio di Consapevolezza Totale della LEAS-C (comprensivo delle competenze specifiche della Consapevolezza di Sé e dell'Altro) in tre livelli: alto, medio e basso, secondo i criteri descritti all'inizio della sezione. E' stata condotta una ANOVA multivariata

utilizzando l'Accuratezza nel riconoscimento delle diverse espressioni facciali come variabile dipendente e le variabili Genere, Grado e Gruppo LEAS-C (tre livelli: alta, media e bassa Consapevolezza Emotiva) come variabili indipendenti. Sono stati eseguiti, inoltre, test Post-hoc (Bonferroni) per approfondire gli effetti principali e di interazione emersi dalle analisi.

Dai risultati emerge un effetto significativo del livello di **Consapevolezza Emotiva Totale** [$F_{(12, 836)} = 2.16, p = .012$]. In particolare, i test univariati evidenziano che l'effetto del livello di Consapevolezza Emotiva globale risulta significativo nelle espressioni di **rabbia** [$F_{(2, 422)} = 6.24, p = .002$], **tristezza** [$F_{(2, 422)} = 5.33, p = .005$] e **neutra** [$F_{(2, 422)} = 4.37, p = .013$]. Dai test Post-hoc, emerge che i soggetti con punteggi più alti nella Consapevolezza Emotiva Totale mostrano anche una migliore accuratezza nel riconoscimento della rabbia ($M = 96.48, DS = 10.79$) rispetto al gruppo caratterizzato da bassi punteggi di consapevolezza ($M = 92.53, DS = 17.41; p = .010$). I soggetti con punteggi alti e medi nella consapevolezza emotiva mostrano anche una migliore accuratezza nel riconoscimento della tristezza (rispettivamente, $M = 87.89, DS = 20.41; p = .013$ e $M = 85.10, DS = 19.53; p = .008$) in confronto al gruppo caratterizzato da bassi punteggi di consapevolezza ($M = 80.22, DS = 22.42$). Infine, i soggetti con punteggi più alti nella consapevolezza emotiva mostrano anche una migliore accuratezza nel riconoscimento dell'espressione neutra ($M = 91.01, DS = 15.66$) rispetto al gruppo caratterizzato da bassi punteggi di consapevolezza ($M = 82.83, DS = 26.19, p = .005$). Tali andamenti sono illustrati in Figura 10.

Figura 10 - Rapporti fra livelli di Consapevolezza Emotiva Totale e Abilità di Riconoscimento



SEZIONE III

STUDIO DEI RAPPORTI TRA MISURE DI INTELLIGENZA EMOTIVA, INTELLIGENZA
COGNITIVA NON VERBALE E PERSONALITA' E VARIABILI DI CRITERIO

5. ANALISI DELLE CORRELAZIONI

Nella seguente Tabella (5.12) sono riportate le statistiche descrittive dei punteggi ottenuti dalle misure impiegate come criterio nella presente ricerca (Sociogramma, profitto scolastico e scale SAFA).

Tabella 5.12 - Medie e deviazioni standard dei punteggi dei diversi strumenti impiegati come criterio

Misure rilevate		Totale		Femmine		Maschi		Primaria		Secondaria	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
SOCIOGRAMMA	Status	.00	1.00	-.03	.98	.03	1.02	-.21	-.21	.25	.98
	Scelte ricevute	.38	.18	.36	.17	.40	.19	.34	.34	.42	.19
	Rifiuti ricevuti	.20	.17	.20	.17	.20	.16	.22	.17	.16	.16
PROFITTO	Italiano	7.72	1.16	7.94	1.15	7.51	1.13	8.02	1.08	7.39	1.16
	Matematica	7.79	1.24	7.81	1.20	7.78	1.29	8.15	1.18	7.40	1.20
SAFA	Ansia	51.81	10.30	52.52	10.18	51.03	10.44	50.48	9.70	53.32	10.81
	Depressione	51.68	10.72	51.49	10.64	51.88	10.86	51.36	9.37	52.04	12.08

Note:

SOCIOGRAMMA, N = 647

PROFITTO, N = 670

SAFA, N = 162 (lo strumento è stato somministrato soltanto ad un sottocampione).

La tabella 5.13 mostra le correlazioni (Pearson) effettuate sul campione totale tra le misure di EI, l'intelligenza cognitiva non verbale e la personalità e le variabili utilizzate come criterio (status sociale, profitto scolastico, livelli di ansia e depressione).

Tabella 5.13 - Correlazioni

Misura	Dimensione	Sociogramma			Profitto		SAFA	
		Status	Scelte Ricevute	Rifiuti Ricevuti	Italiano	Matematica	Ansia	Depressione
TEIQue-CF	Trait EI	.15**	.11**	-.12**	.19**	.17**	-.44**	-.58**
LEAS-C	Consapevolezza Tot	.12**	.09*	-.13**	.13**	.09*	-.15	-.17
	Consapevolezza Sé	.06	.01	-.09*	.18**	.15**	-.11	-.09
	Consapevolezza Altro	.07	.01	-.11**	.13**	.12**	-.11	-.21*
	Produttività Verbale	.17**	.15**	-.13**	.10**	.05	-.13	-.16
RICONOSC. Accuratezza	Rabbia	-.02	-.01	-.03	.07	.04	-.03	-.16
	Paura	.12**	.09*	-.15**	-.02	.00	-.10	-.13
	Tristezza	.12**	.13**	-.09*	.09**	.06	-.24*	-.24*
	Felicità	-.01	-.01	-.04	-.01	-.00	.12	.14
	Disgusto	.08*	.07	-.06	.05	.06	.01	-.03
	Neutra	.13**	.13**	-.11**	.05	.04	-.29**	-.12
RAVEN	QI	.11**	.03	-.14**	.41**	.49**	-.12	-.16*
BFQ-C	Energia	.14**	.15**	-.11**	.03	.01	-.30**	-.30**
	Amicalità	.09*	.05	-.11**	.17**	.12**	-.23**	-.32**
	Coscienziosità	.02	-.01	-.07*	.18**	.16**	-.17*	-.31**
	Instabilità Emotiva	-.14**	-.17**	.10**	-.10**	-.14**	.38**	.44**
	Apertura Mentale	.05	-.00	-.08*	.31**	.31**	-.32**	-.38**

Note: correlazione di Pearson

** La correlazione è significativa al livello 0.01

* La correlazione è significativa al livello 0.05

Status sociale

Come si può notare dalla tabella 5.13, emergono correlazioni statisticamente significative tra il punteggio globale al TEIQue-CF e Status sociale. L'EI di Tratto, infatti, correla positivamente sia con la centralità del soggetto all'interno del gruppo (.15), sia con le scelte ricevute dai compagni di classe (.11); mentre correla negativamente con i rifiuti ricevuti dagli stessi (-.12).

Emergono, inoltre, correlazioni statisticamente significative tra i punteggi alla LEAS-C e lo Status sociale. La Consapevolezza Emotiva totale, infatti, correla positivamente sia con la centralità del soggetto all'interno del gruppo (.12), sia con le scelte ricevute dai compagni di classe (.09); mentre correla negativamente con i rifiuti ricevuti dagli stessi (-.13). La Consapevolezza Emotiva di Sé e quella dell'Altro correlano negativamente, in modo significativo, con i rifiuti ricevuti dai compagni. Anche l'indice di produttività verbale è significativamente correlato in senso positivo alla centralità (.17) e alle scelte ricevute (.15), e in senso negativo ai rifiuti ricevuti (-.13).

Per quanto riguarda l'accuratezza nel riconoscimento delle espressioni facciali e lo Status sociale, i dati evidenziano delle correlazioni statisticamente significative, anche se soltanto per alcune espressioni. In particolare, l'accuratezza nel riconoscimento della paura, della tristezza e della neutra correla positivamente sia con la centralità del soggetto all'interno del gruppo, sia con le scelte ricevute dai compagni di classe; mentre correla negativamente con i rifiuti ricevuti da questi ultimi. Il riconoscimento dell'emozione di disgusto, invece, mostra soltanto una correlazione positiva con la centralità, ma non con le scelte e i rifiuti ricevuti dai compagni.

Profitto scolastico

Emergono correlazioni statisticamente significative tra il punteggio globale al TEIQue-CF e il profitto scolastico. L'EI di Tratto, infatti, correla positivamente con i voti ottenuti nelle materie di italiano (.19) e matematica (.17).

La tabella evidenzia, inoltre, correlazioni statisticamente significative tra i punteggi alla LEAS-C e il profitto scolastico. La Consapevolezza Emotiva totale, infatti, correla positivamente con i voti ottenuti nelle materie di italiano (.13) e matematica (.09). La Consapevolezza Emotiva di Sé e quella dell'Altro correlano positivamente, in modo significativo, con i voti riportati nelle materie di italiano e matematica. L'indice di produttività verbale è significativamente correlato in senso positivo al profitto in italiano (.10), mentre non è correlato ai voti conseguiti in matematica.

Osservando i risultati della prova di riconoscimento delle espressioni facciali in relazione al profitto scolastico, non si rilevano correlazioni significative, ad eccezione dell'accuratezza nel riconoscimento della tristezza, che correla positivamente (.09) con i voti riportati in italiano.

Le correlazioni più consistenti con il profitto scolastico si rilevano nel punteggio alle Raven (.41 con l'italiano, e .49 con la matematica) e nel fattore di Apertura Mentale del BFQ-C (.31 per entrambe le materie).

Ansia e Depressione

Per quanto riguarda i livelli di ansia e depressione, emergono correlazioni statisticamente significative tra il punteggio globale al TEIQue-CF e tali dimensioni rilevate attraverso le SAFA. L'EI di Tratto, infatti, correla negativamente con i livelli auto percepiti sia di ansia (-.44) che di depressione (-.58).

Una correlazione statisticamente significativa di tipo negativo (-.21) emerge anche tra il punteggio di Consapevolezza dell'Altro alla LEAS-C e il livello *self reported* di depressione.

Risulta, inoltre, una correlazione significativa, di tipo negativo, tra l'accuratezza nel riconoscimento dell'espressione di tristezza e i livelli auto percepiti di ansia e depressione (-.24 per entrambe).

Una correlazione negativa (-.16) si evidenzia anche tra il punteggio ottenuto alle Raven e il livello di depressione esperito.

Correlazioni significative (tutte di tipo negativo, ad eccezione di quella che riguarda l'Instabilità Emotiva) emergono anche fra tutti e cinque i fattori di personalità, misurati con il BFQ-C, e i punteggi di ansia e depressione ottenuti alle SAFA.

Correlazioni sui gruppi divisi per grado scolastico

Poiché un'area di interesse dello studio era quella ad esplorare eventuali differenze legate al livello scolastico frequentato dai partecipanti (scuola primaria o secondaria), le stesse correlazioni sono state effettuate dividendo il campione principale in due gruppi, in base alla variabile Grado scolastico.

Status sociale (Primaria vs Secondaria I)

Mentre i valori delle correlazioni tra il punteggio globale al TEIQue-CF e Status sociale non differiscono tra i due gruppi di soggetti indagati, la correlazione tra EI di Tratto e scelte ricevute dai compagni di classe risulta significativa soltanto alla scuola primaria ($r = .14, p < .01$) e quella con i rifiuti ricevuti mostra un valore statisticamente più elevato ($r = -.16, p < .05$) nel caso degli studenti di scuola secondaria.

Le correlazioni emerse tra i punteggi alle tre scale della LEAS-C e i rifiuti ricevuti nel campione generale non sono più significative se esaminate nel sottocampione composto dagli alunni

di scuola primaria, mentre mostrano valori più consistenti nel gruppo di studenti più grandi ($r =$ da $-.16$ a $-.17$, $ps < .01$).

Per quanto riguarda le correlazioni tra l'accuratezza nel riconoscimento delle varie espressioni facciali, lo Status sociale, le scelte effettuate e i rifiuti ricevuti, nel gruppo composto dai bambini di scuola primaria si riconfermano gli andamenti dei valori emersi nel campione generale; al contrario, le significatività delle correlazioni scompaiono nel gruppo dei più grandi, mentre emerge una correlazione significativa di segno negativo tra il riconoscimento della rabbia e le scelte ricevute ($r = -.12$, $p < .05$).

L'intelligenza cognitiva non verbale fa rilevare correlazioni significative sensibilmente più elevate ($r = .24$ con lo status; $.13$ con le scelte e $-.22$ con i rifiuti ricevuti, $ps < .01$) nel gruppo degli alunni di scuola primaria, sia rispetto al campione generale, sia a quello degli studenti di scuola secondaria.

Le dimensioni di Amicalità e Instabilità Emotiva riportano le correlazioni più elevate nei confronti dello status sociale e delle scelte negli alunni di scuola primaria (rispettivamente r da $.11$ a $-.17$, e r da $.15$ a $-.20$, $ps < .01$). Tale dato si riconferma per la sola dimensione dell'Instabilità Emotiva correlata alle scelte ricevute ($r = -.21$, $p < .01$) anche nel caso degli studenti più grandi.

Profitto scolastico (Primaria vs Secondaria I)

Le correlazioni tra l'EI di Tratto e i voti ottenuti nelle materie di italiano e matematica mostrano un forte incremento nel sottocampione degli studenti ($r = .27$ e $.28$, $ps < .01$, rispettivamente).

Non si riscontrano correlazioni statisticamente significative tra i punteggi alle sottoscale della LEAS-C e il profitto scolastico nel caso degli alunni più piccoli, mentre i valori aumentano notevolmente rispetto al campione totale nel gruppo degli studenti (r da $.22$ a $.28$, $ps < .01$). L'indice di produttività verbale che era significativamente correlato in senso positivo al solo profitto in italiano (.10), risulta correlato in modo più consistente sia ai voti in italiano, sia a quelli in matematica conseguiti dagli alunni ($r = .16$ e $.15$, $ps < .01$) e dagli studenti di scuola secondaria ($r = .21$ e $.16$, $ps < .01$), rispettivamente.

Osservando i risultati della prova di riconoscimento delle espressioni facciali in relazione al profitto scolastico nei due gruppi (alunni e studenti) si riconfermano sostanzialmente i valori emersi nel campione generale.

La stessa considerazione è valida per le correlazioni tra Raven, dimensioni di personalità e voti in italiano e matematica.

Ansia e Depressione (Primaria vs Secondaria I)

Per quanto riguarda i livelli di ansia e depressione, le correlazioni negative con il punteggio globale al TEIQue-CF si riconfermano nei due sottocampioni divisi per grado, ma con un notevole incremento dei valori nel gruppo degli studenti di scuola secondaria ($r = -.55$ e $-.67$, $ps < .01$, rispettivamente).

La correlazione statisticamente significativa di senso negativo tra il punteggio di Consapevolezza dell'Altro alla LEAS-C e il livello *self reported* di depressione evidenziato nel campione generale non si riconferma nel gruppo degli alunni, ma aumenta in quello degli studenti più grandi ($r = -.27$, $p < .05$).

La correlazione significativa, di segno negativo, tra l'accuratezza nel riconoscimento dell'espressione di tristezza e i livelli auto percepiti di ansia e depressione scompare nel gruppo dei bambini più piccoli, mentre fa segnare un incremento in quello degli studenti ($r = -.29$, $p < .05$) ma soltanto in relazione all'ansia. Nel gruppo dei bambini, altresì, emergono due correlazioni significative di segno negativo tra il riconoscimento dell'espressione di paura e i punteggi delle SAFA ($r = -.56$, $p < .01$ per l'Ansia e $r = -.48$, $p < .05$ per la Depressione).

Le relazioni significative tra i fattori di personalità misurati con il BFQ-C, e i punteggi di ansia e depressione ottenuti alle SAFA, emersi dalle correlazioni generali, si riconfermano nel gruppo degli alunni, in particolare per quanto riguarda l'Instabilità Emotiva, con valori elevati ($r = .49$, $p < .01$ per l'Ansia, $r = .57$, $p < .01$ per la Depressione). Tali dati si evidenziano altresì nel sottocampione degli studenti per l'Energia ($r = -.37$, $p < .01$ per l'Ansia, $r = -.40$, $p < .01$ per la Depressione) e per la Coscienziosità e l'Apertura Mentale, dove i valori aumentano solo per quanto riguarda la scala della Depressione ($r = -.44$ e $r = -.52$, $ps < .01$, rispettivamente).

DISCUSSIONE

Il primo obiettivo della ricerca era quello di verificare le caratteristiche psicometriche degli strumenti impiegati per la rilevazione dei diversi aspetti dell'Intelligenza Emotiva (TEIQue-CF, LEAS-C e prova di riconoscimento di espressioni nei volti) e, in particolare, quanto essi risultassero sufficientemente affidabili rispetto alla misurazione del costrutto e adatti alla fascia di età che si era interessati ad osservare. Inoltre, ci si proponeva di valutare nello specifico il TEIQue-CF rispetto al grado di sovrapposizione tra l'EI di Tratto e le dimensioni di personalità del *Big Five*. Tale studio ha una sua rilevanza sia da un punto di vista psicometrico, in quanto sono ridotte in letteratura le ricerche sistematiche che si sono occupate di questo aspetto in età evolutiva, sia da una prospettiva cross-culturale, in quanto si tratta di un'indagine pionieristica per quanto riguarda un campione italiano.

Nel complesso, i risultati mostrano che i tre strumenti individuati per lo studio dell'EI nei suoi diversi aspetti sono adeguati allo scopo e all'età dei soggetti selezionati, seppure con alcuni limiti. Discuteremo ora le caratteristiche di ciascuno strumento separatamente.

Trait of Emotional Intelligence Questionnaire for Children (TEIQue-CF; Mavrouli, Petrides, Shove e Whitehead, 2008)

L'attendibilità del TEIQue-CF (Cronbach alpha) è elevata sia nel campione totale ($\alpha = .89$), sia considerando il sottocampione degli alunni più giovani ($\alpha = .88$), e quello dei preadolescenti ($\alpha = .90$). Nel campione totale, la consistenza interna dei 9 fattori è soddisfacente (α vicino o sopra .60), se si considera il piccolo numero di item che compongono ogni sottoscala (Loewenthal, 2001). L'analisi dell'attendibilità specifica per grado scolastico rivela che le risposte dei bambini di scuola primaria sono meno consistenti rispetto a quelle dei ragazzi più grandi. Questo dato può trovare spiegazione nell'età dei bambini più piccoli (8-11 anni) in rapporto alla composizione degli item del questionario. Secondo la classificazione di Piaget (1967), tra i 7 e gli 11 anni i bambini si trovano nello stadio operatorio concreto, durante il quale nasce e si consolida il pensiero logico che rende possibile compiere delle operazioni razionali su una realtà che è presente concretamente o a livello simbolico. Tuttavia, a questa età nel bambino non si è ancora sviluppato il pensiero di tipo ipotetico-deduttivo, tipico del successivo stadio operatorio formale (che compare dai 12 anni in poi) e che consente di compiere operazioni logiche sulla base di premesse puramente ipotetiche (Camaioni, 2002). Solo questo tipo di pensiero consente al ragazzo di compiere induzioni e deduzioni, e cioè di stabilire le appropriate relazioni logiche tra fatti e regole generali, di cominciare a pensare in termini di eventi possibili e non solo di fatti reali (Canestrari, 1984). Considerando gli

item che costituiscono il TEIQue-CF, come per esempio “Trovo sempre le parole per esprimere quello che penso”, oppure “E’ facile per me comprendere come mi sento”, o ancora “Presto attenzione ai problemi degli altri bambini”, e sulla base delle considerazioni sopra menzionate, possiamo ipotizzare che per i bambini più piccoli non sia sempre facile comprendere e generalizzare l’affermazione, effettuare un’autovalutazione corretta e quindi fornire risposte coerenti a tutti gli item. I ragazzi in età di preadolescenza, invece, avendo raggiunto una maturazione cognitiva maggiore (come migliori capacità di insight e la reversibilità del pensiero), sono in grado di fornire risposte più stabili al questionario, anche nel caso degli item più complessi, come quelli che contengono una doppia negazione (es. “Se non faccio bene qualcosa, non mi piace riprovare a farla”). Per gli stessi motivi, anche la scala Likert a 5 punti su cui valutare le risposte (es. il livello 3: “Né d’accordo né in disaccordo”) potrebbe risultare non del tutto comprensibile ai bambini di età inferiore. Migliorare questi aspetti strutturali del questionario (attraverso una semplificazione nella formulazione degli item ed una scala di risposta più semplice) potrebbe rappresentare una sfida per migliorare uno strumento già promettente, per la sua brevità e facilità di somministrazione, come il TEIQue-CF.

I risultati del presente studio, inoltre, forniscono un ulteriore supporto al collegamento fra la *Trait EI* e le principali dimensioni di personalità del *Big Five Model*, indipendentemente dalle abilità cognitive, come già rilevato in ricerche precedenti che hanno indagato le relazioni fra la *Trait EI* e la personalità (Petrides, Pérez-González, Furnham, 2007; Petrides, Pita et al., 2007; Veselka et al., 2010; Petrides, Vernon, Schermer et al., 2010; Freudenthaler, Neubauer, Gabler, & Scherl, 2008). In particolare, a livello di *Global Trait EI*, le correlazioni più elevate sono state ritrovate con le dimensioni di Amicalità, Instabilità Emotiva (inversa) e Coscienziosità, conformemente a quanto riportato da Mikolajczak e Luminet (2007) in un campione di soggetti adulti, mentre sono state rilevate leggere differenze con altri studi (Petrides et al., 2010; Saklofske et al., 2003) nei quali è l’Estroversione, e non l’Amicalità, a riportare le correlazioni più elevate con il punteggio globale al TEIQue-CF. Tali risultati, oltre a confermare la sovrapposizione fra EI di Tratto e *Big Five* (ad es., Freudenthaler et al., 2008; Vernon et al., 2009) sostengono la coerenza della teoria dell’Intelligenza Emotiva intesa come una costellazione di auto-percezioni collegate alle emozioni e situata ai livelli bassi delle tassonomie gerarchiche di personalità (Petrides & Furnham, 2001; Petrides, et al. 2004; Petrides, Furnham e Frederikson, 2006; Petrides, Pita e Kokkinaki 2007; Mavroveli et al. 2009). Oltre a ciò, se consideriamo l’assenza di relazioni statisticamente significative tra il punteggio totale al TEIQue-CF e il Grado (scuola Primaria e Secondaria) degli alunni/studenti esaminati ($r = -.03$; $p > .05$), dato emerso dalla presente ricerca, in rapporto alla presenza di un legame, evidenziato in letteratura, tra i punteggi di *Trait EI* e le cinque dimensioni di personalità sia in infanzia, che in

adolescenza e in età adulta (Saklofske, 2003; Petrides, Pita, Kokkinaki, 2007; Mikolajczak, Luminet, 2007; Petrides et al., 2010), si potrebbe ipotizzare una sostanziale permanenza di queste correlazioni lungo l'arco della vita. Questo elemento sarebbe in linea con l'idea che la *Trait EI* rifletta aspetti affettivi sufficientemente stabili della personalità (Petrides et al., 2010).

Per quanto riguarda la struttura fattoriale del TEIQue-CF, nel campione italiano si evidenziano due fattori principali. Il primo, definito '*Socioemotionality*', riflette la percezione dei soggetti rispetto alle proprie abilità adattative e sociali, e alla conoscenza ed espressione delle emozioni, mentre il secondo fattore, chiamato '*Emotion Control*', riguarda le capacità auto percepite di controllare impulsi e stati emozionali, e di gestire la propria affettività in funzione degli scopi che si desiderano raggiungere. Anche i due fattori ritrovati mostrano elevate correlazioni con le dimensioni di personalità del BFQ-C, e in particolare entrambi correlano con le dimensioni di Instabilità Emotiva (inversamente) e Amicalità. Tuttavia, mentre la *Socioemotionality* risulta più fortemente correlata con l'Estroversione, l'*Emotion Control* risulta maggiormente correlato con la Cosienziosità. Da un punto di vista teorico questa differenza tra i due fattori non sorprende, in quanto la *Socioemotionality* riflette le autopercezioni da parte dei bambini/ragazzi relativamente alle loro abilità sociali e affettive, mentre la dimensione di Estroversione riflette la tendenza ad essere socievoli, espressivi, energici e dominanti. Da un punto di vista teorico, quindi, le due dimensioni risultano strettamente connesse, dato che viene confermato dai risultati empirici. Allo stesso modo, l'*Emotion Control* è definito come l'autopercezione da parte dei bambini/ragazzi in relazione alle loro capacità di inibire gli impulsi e al controllo delle emozioni, e a orientare le proprie azioni in vista del raggiungimento di uno scopo, mentre la dimensione di Cosienziosità riflette la capacità di esercitare su se stessi un controllo cognitivo e comportamentale (Posner e Rothbart, 2000). Anche in questo caso, quindi, la correlazione tra i due fattori evidenziata dai risultati empirici riflette la sovrapposizione dei costrutti teorici.

Questa ricerca rappresenta altresì uno dei primi studi sulle relazioni tra TEIQue-CF e BFQ-C condotto su di un campione italiano, e i risultati ottenuti consentono di inserire tale studio all'interno della più vasta letteratura internazionale che ha ritrovato correlazioni fra la *Trait EI* e il *Big Five* su campioni inglesi, francesi, neo-zelandesi, greci e nordamericani, (Petrides et al., 2004; Petrides e Furnham, 2003; 2006) fornendo sostegno all'idea che una struttura molto simile di tratti di personalità affettivamente connotati possa essere ritrovata nei diversi paesi, nonostante le differenze culturali, che non sembrano però influenzare la struttura dei tratti negli individui, ma soltanto il modo in cui i soggetti esprimono questi tratti. Tuttavia, ulteriori studi, condotti attraverso analisi fattoriali, dovrebbero replicare questi risultati e dimostrare la validità della soluzione a due

fattori riscontrata in questa sede, al fine di raggiungere una più profonda comprensione del ruolo delle differenze culturali nel campo dell'Intelligenza Emotiva.

In conclusione, il TEIQue-CF adottato nella presente ricerca si è rivelato un questionario *self-report* particolarmente adatto alla rilevazione dell'EI di Tratto in età evolutiva. Lo strumento ha mostrato una soddisfacente affidabilità e consistenza interna, e il suo punteggio globale è risultato ampiamente indipendente dalle abilità cognitive, ma strettamente correlato alla personalità e ai criteri di tipo socio-emozionale, dati che sono in linea con la letteratura (es., Mavroveli, Petrides, Sangareau & Furnham, 2009). Lo studio del TEIQue-CF ha permesso, inoltre, di chiarire meglio le relazioni tra l'EI di Tratto e le caratteristiche di personalità di ordine superiore definite dal modello del *Big Five* (Neuroticismo o Instabilità Emotiva, Estroversione, Apertura Mentale, Amicalità e Coscienziosità). I presenti risultati sembrano indicare, altresì, che ulteriori aggiustamenti della forma del TEIQue-CF potrebbero essere utili, anche se non è consigliabile aggiungere nuovi item per non creare una versione del test con scale eccessivamente lunghe e stancanti per i bambini. Infine, un'ulteriore area di indagine da approfondire riguarda la desiderabilità sociale che, secondo alcuni autori (es., Mayer et al., 2000), potrebbe influenzare le risposte fornite al TEIQue-CF.

Level of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C; Bajgar, Ciarrochi, Lane e Deane, 2005)

La LEAS-C si è dimostrato uno strumento di valutazione utile per rilevare la Consapevolezza Emotiva nei bambini e nei preadolescenti. Il test, non eccessivamente lungo e semplice da somministrare, è risultato piacevole per i partecipanti, anche in virtù del fatto che viene presentato attraverso una forma con una trama familiare, ed è basato su situazioni sociali quotidiane, con le quali i bambini e i ragazzi prontamente si identificano.

La consistenza interna, espressa in termini di alpha di Cronbach, è risultata accettabile e perfettamente in linea con i dati ottenuti nello studio di validazione degli autori dello strumento (Bajgar et al., 2005). Studi più approfonditi sulla validità e attendibilità di questa misura sono comunque necessari e attualmente in corso.

In accordo con le aspettative e con le evidenze di una migliore competenza emozionale a favore del sesso femminile riportate in letteratura (ad es., Brown e Dunn, 1996; Casey e Schlosser, 1994; Hall, 1984) significative differenze di genere sono state rilevate anche nei punteggi alla LEAS-C: le femmine realizzano, infatti, valori di consapevolezza emozionale (Totale e dell'Altro) più alti rispetto ai maschi, così come accade per gli adulti (Lane et al., 1990). Tali risultati si mantengono, sebbene in misura ridotta, anche quando si controlla la variabile di Produttività Verbale (numero di parole usate per rispondere agli item), lasciando ipotizzare che la LEAS-C sia

uno strumento relativamente indipendente dal livello linguistico posseduto, in accordo con la pubblicazione di Bajgar e collaboratori (2005). Tuttavia, poiché siamo a conoscenza dalla letteratura (Brody, 1993) che le femmine sviluppano più precocemente rispetto ai maschi il linguaggio verbale (incluso il vocabolario emozionale), ulteriori indagini sarebbero appropriate a riguardo.

Nel caso delle differenze di grado scolastico (scuola primaria o secondaria I), emerge chiaramente come la maggiore produttività verbale dei ragazzi più grandi rispetto ai bambini più piccoli eserciti un'influenza sulla prestazione alla LEAS-C. Ricerche precedenti (ad es., Cutting e Dunn, 1999; De Rosnay e Harris, 2002) suggeriscono che le abilità linguistiche in età evolutiva sono fortemente correlate alle competenze emotive. In effetti, anche nel presente studio, la P. V. è apparsa significativamente correlata all'età dei soggetti esaminati, confermando il contributo fornito dalla quantità delle parole utilizzate sulla Consapevolezza Emotiva misurata dalla LEAS-C. Gli elementi relativi alle differenze di età restano comunque scarsi e controversi: lo stesso studio di Bajgar e collaboratori (2005), che non evidenzia effetti significativi rispetto all'età, mostra delle carenze metodologiche al riguardo, in particolare nel confronto tra il campione dei bambini esaminato (di età compresa tra i 10 e gli 11 anni) e quello di adulti relativo ad una ricerca precedente (Lane et al., 1990). Ulteriori indagini sono dunque auspicabili per approfondire l'andamento della Consapevolezza Emotiva nelle diverse fasce di età (ad es., coinvolgendo gruppi di soggetti dai 5/6 anni, fino ai 17/18) e gli effetti di interazione Genere X Età.

Il presente studio sembra incoraggiante a proposito della possibilità di valutare le differenze individuali e la complessità della consapevolezza emozionale nei bambini e nei preadolescenti. Tuttavia, ricerche aggiuntive sarebbero necessarie anche per comprendere meglio il legame tra la teoria di Lane (1987; 1990) dei livelli gerarchici di consapevolezza delle emozioni (dall'attivazione corporea fino alle sfumature affettive ottenute con l'uso di più termini emozionali) e l'effettivo grado di differenziazione tra i soggetti che emerge dalla somministrazione della LEAS-C.

In definitiva, la LEAS-C è una misura promettente della Consapevolezza Emozionale, che può essere correlata ad abilità più generali di percezione e discriminazione emotiva. Un limite dello strumento è rappresentato, tuttavia, dal sistema di scoring, che può senz'altro essere migliorato, sia per quanto riguarda l'attribuzione dei punteggi, sia per la codifica delle sottoscale Sé e Altro, sia rispetto al punteggio Totale. Infatti, se da un lato vari autori (Carlo, Knight, Eisenberg e Rotenberg, 1991; Carroll e Steward, 1984; Denham, 1986) concordano nel ritenere che distinguere tra Consapevolezza Emotiva di Sé, dell'Altro e Totale possa fornire importanti informazioni aggiuntive, dall'altro non appare del tutto chiaro il motivo per cui il punteggio di differenziazione tra 'Sé' e 'Altro' venga assegnato solo se i termini emozionali sono espressi al livello più

sofisticato, come se la differenziazione tra Sé e Altro fosse un passaggio finale della capacità di discriminare le sfumature delle proprie emozioni.

Anche i problemi di valutazione delle risposte date alla LEAS-C costituiscono un'area critica meritevole di riflessione. Il punteggio si basa, infatti, sulla complessità delle esperienze emozionali descritte per se stessi e per l'altro. La complessità fa riferimento alle parole emozionali usate nella descrizione e al grado in cui questi termini sono intergrati e differenziati gli uni dagli altri. Ci si può aspettare che la competenza linguistica manifesta espressa nelle risposte scritte di adulti e bambini sia diversa, come già, per altro, i presenti risultati evidenziano nel caso di bambini e preadolescenti. L'abilità si può quindi rispecchiare in tali dimensioni come complessità o chiarezza della frase, accuratezza del vocabolario e dell'ortografia. Come risultato della debolezza grammaticale e/o degli errori di ortografia, le risposte scritte di molti bambini possono essere meno chiare di quelle che normalmente si potrebbero incontrare nei protocolli degli adulti. Se questo fatto non ha un impatto diretto sul conteggio delle parole emozionali, alcuni livelli di interpretazione possono essere comunque necessari ai codificatori nella comprensione e nella valutazione delle risposte scritte da parte dei bambini.

Prova di riconoscimento di espressioni facciali (KDEF - Karolinska Directed Emotional Face System (Ludqvist, Flykt & Ohman, 1998)

Il compito di riconoscimento è stato il test che ha suscitato maggiore interesse e gradevolezza nei partecipanti (in particolare nei bambini di scuola primaria). La prova aveva lo scopo di analizzare la traiettoria evolutiva seguita dal riconoscimento delle espressioni facciali di emozione. Nello specifico, è stata indagata l'accuratezza nel riconoscimento di sei espressioni facciali (rabbia, paura, tristezza, felicità, disgusto, espressione neutra). Particolare attenzione è stata rivolta all'indagine dei cambiamenti in funzione dell'età e alle differenze di genere nello sviluppo di tale capacità. I risultati hanno messo in evidenza un incremento nel tempo dell'accuratezza nel riconoscimento delle emozioni, in accordo con gli studi sul *face processing* (Gosselin, 1995; Widen e Russell, 2002; Balconi e Carrera, 2005) che sottolineano come l'accuratezza evolva con lo sviluppo in funzione del dominio emotivo, vale a dire in base all'emozione che deve essere riconosciuta. L'acquisizione delle abilità di *decoding* seguirebbe un andamento non casuale ma omogeneo che va dalla padronanza delle emozioni primarie (ad iniziare dalla felicità, per finire con il disgusto) a quella delle emozioni secondarie complesse. Sono emerse, inoltre, delle differenze nelle traiettorie evolutive seguite da maschi e femmine nello sviluppo del riconoscimento delle espressioni di disgusto e di tristezza. Tali risultati saranno discussi in modo più approfondito in seguito, in rapporto alle altre misure di EI utilizzate nello studio. In questa sede si intendono

apportare alcuni rilievi critici rispetto alle caratteristiche della prova utilizzata, emersi in seguito all'esperienza di ricerca svolta sul campo.

Un primo limite riguarda gli stimoli utilizzati. Le foto presentate sono, infatti, il risultato delle espressioni facciali di emozione pure, volontariamente riprodotte dagli attori in seguito ad un training basato sull'identificazione con pattern motori ritenuti tipici delle varie emozioni fondamentali. Secondo alcuni autori (Russell, 1994) stimoli di questo tipo costituirebbero degli artefatti di laboratorio molto lontani dalle espressioni emozionali che vediamo sul viso delle persone nella vita quotidiana.

Un secondo limite è rappresentato dal fatto che le foto delle emozioni di base presentate sono di fatto decontestualizzate, vale a dire disgiunte da una situazione ambientale concreta che potrebbe fornire ulteriori elementi informativi (favorenti oppure ostacolanti il riconoscimento emozionale). Tali stimoli potrebbero essere tacciati di una discutibile validità ecologica, in quanto slegate da un contesto di vita reale.

Un terzo problema da discutere riguarda l'effetto soffitto (*ceiling effect*) dei risultati ottenuti. I punteggi di accuratezza nel riconoscimento delle diverse emozioni sono infatti molto elevati nella maggior parte dei soggetti e non permettono un'adeguata discriminazione fra gli individui. Questo risultato potrebbe dipendere dal tipo di disegno sperimentale e dalla procedura di risposta adottata: mostrare le diverse foto a tutti i partecipanti (disegno entro i soggetti) e fornire loro un elenco delle emozioni fondamentali tra le quali scegliere quella più adeguata all'espressione presentata, potrebbe avere facilitato l'esecuzione del compito. La possibilità di confrontare gli stimoli emozionali fra loro, e di utilizzare una procedura di risposta per esclusione, avrebbe permesso ai partecipanti di ottenere alte percentuali di risposte corrette. Probabilmente, in un disegno sperimentale tra i soggetti, in cui ciascun partecipante potesse vedere solo uno stimolo, vale a dire una sola espressione facciale, senza confrontarla con altre, le difficoltà aumenterebbero notevolmente. Altre strategie per rendere la prova più discriminante potrebbero essere quelle di mascherare gli stimoli, modificando le espressioni facciali e rendendole più difficili da riconoscere, oppure di abbreviare i tempi di presentazione delle immagini.

In generale, quindi, quando si discutono i dati relativi allo sviluppo del riconoscimento delle emozioni facciali, bisognerebbe tenere conto anche delle possibili influenze derivate dalle richieste specifiche del compito proposto (Bruce et al., 2000; Kolb, Wilson e Taylor, 1992).

Un secondo obiettivo della ricerca, era quello di valutare il grado di differenziazione o sovrapposizione dei due principali modelli di Intelligenza Emotiva, attualmente più accreditati: l'EI di Tratto, valutata attraverso un questionario *self-report* (il TEIQue-CF) e l'EI di Abilità, misurata

in una delle sue componenti, attraverso una prova *ability based* di riconoscimento delle espressioni facciali. L'ipotesi formulata in base ai dati forniti dalla letteratura (cfr. Cap. 1) prevedeva che i due costrutti fossero indipendenti fra loro. Parallelamente, si era interessati a valutare la relazione fra questi due modelli di EI e la Consapevolezza Emotiva, da alcuni autori classificata fra gli *EI Specific-Ability Approach* (Mayer, Roberts e Barsade, 2008).

Il primo elemento interessante riguarda l'assenza di qualunque correlazione significativa emersa dalle analisi statistiche tra l'EI di Tratto e la prova di abilità riconoscimento di espressioni facciali (con l'unica eccezione rappresentata da una trascurabile correlazione fra il punteggio globale al TEIQue-CF e l'accuratezza nel riconoscimento della tristezza). Tale risultato confermerebbe l'ipotesi di una sostanziale indipendenza fra i due costrutti di EI (Engelberg e Sjoberg, 2004; O'Connor e Little, 2003; Warnick e Nettelbeck, 2004): quello di Tratto, legato prevalentemente ad aspetti di personalità, e quello di Abilità, connesso a specifiche competenze emozionali. Tuttavia, tale evidenza non può essere assunta come definitiva, in quanto esistono anche dati contrastanti a riguardo. Una recente ricerca condotta da Mavroveli et al. (2009) su un campione di soggetti di età compresa tra 8 e 12 anni ha infatti confermato la presenza di correlazioni positive fra la *Trait EI* e la percezione di espressioni emozionali. I bambini/ragazzi che avevano elevati livelli di *Trait EI* erano anche più accurati nell'identificazione delle espressioni facciali se confrontati con i loro pari con bassi livelli di EI di Tratto, anche dopo aver controllato il QI non verbale e la competenza sociale tra pari.

Correlazioni significative, sebbene non elevate, si ritrovano invece tra entrambi i modelli di EI (Abilità e Tratto) e la Consapevolezza Emotiva. In particolare, la *Trait EI* correla con tutte e tre le scale della LEAS-C (Sé, Altro e Totale). Per quanto riguarda *Ability EI* e Consapevolezza Emotiva è interessante notare che le correlazioni più elevate si ritrovano tra la Consapevolezza Totale e l'accuratezza nel riconoscimento della paura e della tristezza ($r = .17$ e $.15$, $ps < .001$, rispettivamente) che sono anche le espressioni facciali significativamente meno riconosciute rispetto a tutte le altre, sia a livello del campione generale, sia in funzione dell'età, per cui i bambini esibiscono una performance inferiore rispetto ai ragazzi più grandi. L'accuratezza nel riconoscimento della tristezza, inoltre, distingue le femmine (significativamente più abili) dai maschi. Un'assenza di correlazioni emerge invece tra Consapevolezza Emotiva e accuratezza nel riconoscimento della felicità, che è anche l'espressione più facile da individuare a qualunque livello.

In base a questi risultati, che mostrano correlazioni assenti o molto basse fra le tre misure prese in considerazione, è stato ipotizzato un trend non lineare nella relazione tra i diversi costrutti di EI indagati. Gli andamenti emersi dalle correlazioni sono stati quindi approfonditi per meglio

comprendere il rapporto esistente tra l'EI di Tratto, la Consapevolezza Emotiva e l'Abilità di Riconoscimento di espressioni facciali. Da queste ulteriori analisi, è emerso che, seconda del livello di EI di Tratto (bassa, media o alta *Trait EI*), non emerge, in generale, una differenza significativa nell'abilità di riconoscimento delle espressioni facciali di emozione, eccezion fatta per la tristezza (l'espressione più difficile da riconoscere in assoluto). Qui il livello di *Trait EI* sembra giocare un ruolo discriminante, in quanto gli alunni/studenti con elevata EI di Tratto sono più accurati nel riconoscimento della tristezza rispetto ai compagni che ottengono punteggi più bassi al TEIQue-CF.

Spunti di riflessione interessanti derivano anche dall'esplorazione dei rapporti fra *Trait EI* e Consapevolezza Emotiva, ove si rilevano gli effetti dell'interazione fra livelli di EI di Tratto e Genere. In particolare, le femmine con bassa EI di Tratto sono più consapevoli dei maschi, nelle scale Consapevolezza Totale e Consapevolezza di Sé della LEAS-C, mentre non emergono differenze significative tra maschi e femmine all'aumentare dell'EI di Tratto (livelli medi e alti). I maschi caratterizzati da bassa EI di Tratto riportano punteggi di Consapevolezza Emotiva globale, di Sé e dell'Altro significativamente peggiori rispetto ai maschi con alti punteggi al TEIQue-CF. Questi risultati fanno pensare ad un ruolo giocato dalla *Trait EI* nella Consapevolezza Emotiva, ma soltanto a livelli bassi, come se la differenza dipendesse dal deficit di EI e non emergesse tra soggetti con livelli adeguati di EI.

Infine, sono stati indagati i rapporti fra i diversi livelli di Consapevolezza Emotiva e l'abilità di riconoscimento. I soggetti con punteggi più alti nella Consapevolezza Emotiva Totale mostrano anche una migliore accuratezza nel riconoscimento della rabbia, della tristezza e dell'espressione neutra rispetto al gruppo caratterizzato da bassi punteggi di bassa consapevolezza. I risultati ottenuti sono in linea con i dati emersi dalla letteratura: ad es. più alti livelli di consapevolezza emozionale sono significativamente associati in senso positivo al riconoscimento dell'espressione della rabbia ($r = .13$), e in senso negativo a più alti livelli di depressione ($r = -.21$), come già evidenziato da Bajgar e Deane, (2004b). Questi dati, inoltre, richiamano quelli di Bajgar e colleghi (2005) che riportano evidenze a favore del fatto che gli individui (e in particolare le femmine) che dimostrano di avere livelli di Consapevolezza Emotiva più elevati (rispetto agli maschi), sono anche emotivamente più espressivi e più accurati nel riportare le espressioni facciali. Anche Lane (2000) riconosce che la Consapevolezza Emotiva correla con altre aree del funzionamento emotivo, come appunto l'abilità a riconoscere ed etichettare le espressioni emozionali.

Terzo obiettivo dello studio era quello di riscontrare eventuali cambiamenti significativi nei diversi aspetti dell'intelligenza emotiva (di *performance* e auto valutata) alle diverse età. Ci si attendeva di riscontrare nell'EI intesa come Abilità, dei cambiamenti significativi nel corso del

tempo, attribuibili all'effetto maturazione; e nell'EI di Tratto, una certa stabilità nel tempo. Si intendeva, inoltre, constatare eventuali differenze di genere nei diversi aspetti dell'intelligenza emotiva misurati. L'ipotesi è che le femmine, indipendentemente dall'età, dovrebbero esibire migliori livelli di accuratezza nel riconoscimento emozionale e di Consapevolezza Emotiva rispetto ai coetanei maschi.

Effetti legati al grado scolastico e all'età

Per quanto riguarda gli effetti legati all'età, non sono emerse differenze significative nei livelli di *Trait EI*, né in funzione del grado di scuola frequentato dai partecipanti (Primaria: 8-10 anni, o Secondaria I: 11-13 anni), né in funzione dell'età calcolata in anni (dagli 8 ai 13). Sembrerebbe, quindi, che l'EI intesa come tratto mantenga una certa stabilità nel tempo, indipendentemente dal contesto scolastico (variabile discreta) e dall'età (variabile continua) dei soggetti osservati. Questi risultati confermano quelli di studi precedenti (es., Mikolajczak e Luminet, 2007) in cui i punteggi di *Trait EI* in un gruppo di giovani adulti risultavano dipendenti da genere, ma relativamente indipendenti dall'età.

Altrettanto non si può affermare a proposito dell'*Ability EI*: le analisi effettuate, infatti, hanno messo in evidenza un incremento significativo nel tempo dell'accuratezza generale nella capacità di riconoscimento dei volti, evidenziando come la *performance* legata all'*Ability EI* aumenti con il crescere dell'età, in particolare in tre espressioni facciali specifiche: la paura, la tristezza, e il disgusto; emerge inoltre una differenza significativa per quanto riguarda l'espressione neutra. In generale, questi dati sembrerebbero confermare che, da un punto di vista evolutivo, il riconoscimento delle espressioni emotive si sviluppa gradualmente con l'età (Herba e Phillips, 2004). Se si considera invece la traiettoria di sviluppo delle singole emozioni, i risultati del presente studio sono solo parzialmente sovrapponibili con quelli della letteratura: ad es., Durand (2006) dimostra che felicità e tristezza sono riconosciute dai bambini di 5 o 6 anni, con un livello di accuratezza molto vicino a quello degli adulti. La felicità risulta l'emozione più precocemente riconosciuta anche in altri studi (ad es., Balconi e Carrera, 2005; Calvo e Lundqvist, 2008). Se questo dato è confermato dai presenti risultati, quello relativo alla tristezza mostra un andamento diverso, essendo una delle emozioni peggio riconosciute nel presente campione. Invece, l'andamento dell'abilità ad elaborare il riconoscimento del disgusto e dell'espressione neutra, che raggiungerebbe la performance degli adulti a 11 o 12 anni (Durand, 2006; Thomas et al., 2001), trova una sostanziale conferma empirica nella presente ricerca. Dunque, è plausibile sostenere che i bambini più piccoli non sarebbero privi di alcune categorie emozionali ma, probabilmente, esse sarebbero soltanto ancora poco definite e poco chiare, e l'abilità di discriminare accuratamente le

espressioni facciali e di associarle con le categorie emozionali corrispondenti, si svilupperebbe in modo graduale nei primi 12/13 anni di vita. Rimangono, tuttavia, ampi dubbi su come prosegua lo sviluppo di questa abilità in adolescenza (Thomas et al., 2007). Inoltre, i fattori che influenzano la capacità di riconoscimento delle espressioni facciali sono molteplici (Herba e Phillips, 2004) e vanno dallo status socio-economico, incluso il contesto di vita familiare e sociale (Smith e Walden, 1998; Saarni, 1999), alle abilità verbali e al quoziente di intelligenza (Barchard et al., 2008; Caltagirone et al., 2000), al genere (Thomas et al., 2007), fino allo sviluppo dei sistemi neurali (Batty, Taylor, 2003; Lobaugh et al., 2006; Thomas et al., 2001).

Anche per quanto riguarda la Consapevolezza Emotiva, come è stato già discusso nel paragrafo relativo alla LEAS-C, emerge un progressivo aumento dei punteggi con il trascorrere dell'età e con il passaggio da un grado di scuola all'altro. Tuttavia, tale effetto legato alla maturazione potrebbe essere moderato prevalentemente dalle competenze linguistiche, in termini di maggiore produttività verbale esibita dai ragazzi più grandi rispetto ai bambini di scuola primaria. Anche lo sviluppo delle funzioni cognitive (come si evince dalla correlazione tra Consapevolezza Totale e punteggi ottenuti alle Matrici di Raven) potrebbe avere un'influenza su tali andamenti. Secondo alcuni autori, tuttavia, l'accrescimento delle abilità di Consapevolezza Emotiva, intesa come abilità a inferire su cosa sta accadendo nella mente di un'altra persona (Lane, 2000), sarebbe coinvolto nello sviluppo dell'EI (Bajgar et al., 2005). Questa capacità emotivo-cognitiva di fare inferenze mentali, che richiama il modello di *Teoria della mente* (Premack e Woodruff, 1978), o il concetto di mentalizzazione (Fonagy, Gergely e Target, 2007), renderebbe il soggetto in grado di predire in modo accurato il comportamento futuro di un'altra persona sulla base del suo comportamento manifesto e sarebbe passibile di accrescimento nel corso della maturazione. Rassegne sullo sviluppo della comprensione delle emozioni nell'infanzia (Bajgar et al., 2005; Carroll & Steward, 1984), mostrano che i bambini più grandi sono più accurati nell'identificare le proprie ed altrui emozioni e nel comprendere le emozioni mettendosi dal punto di vista degli altri. Inoltre, con la crescita, essi danno spiegazioni più complesse delle emozioni provate e sono più consapevoli sia dell'impatto che le emozioni possono avere sulle altre aree del funzionamento, sia nella comprensione dell'autenticità o meno della risposta emotiva altrui (Gosselin et al., 2002).

Nel complesso, i risultati empirici riportati nel presente studio sembrerebbero comprovare l'ipotesi avanzata da alcuni autori (es., Salovey, Woolery e Mayer, 2001; Mayer et al., 2008; Vandervoort, 2006; Ulutas e Omeroglu, 2007) secondo i quali l'EI *ability based* sarebbe suscettibile di accrescimento e di sviluppo. Tale incremento delle abilità emotive in funzione dell'età potrebbe essere legato alla maturazione fisiologica degli individui, oppure al ruolo giocato dalle competenze sociali acquisite nei rapporti interpersonali e influenzato da *training* specifici sul processamento

delle informazioni emotive. Un andamento analogo, si ritroverebbe anche nel caso della Consapevolezza Emotiva: i bambini, crescendo, diventerebbero sempre più consapevoli dei propri vissuti emotivi e sempre più in grado di comprendere le emozioni provate dagli altri. I più piccoli, farebbero affidamento sul riconoscimento delle espressioni emotive degli altri per ricevere informazioni in merito alle relazioni (Walker-Andrews, 1998), quelli più grandi terrebbero conto maggiormente dei segnali legati al contesto. Al contrario, l'assenza di relazioni significative tra il punteggio totale al TEIQue-CF il grado scolastico e l'età degli alunni considerati, suggerisce che la *Trait EI* sarebbe in effetti una caratteristica di tratto, avente cioè una consistente stabilità nel tempo, così come teorizzato in letteratura (es., Petrides, et al. 2004; Petrides, Furnham e Frederikson, 2006).

Un limite di questi risultati potrebbe essere costituito dal fatto che essi derivano da uno studio *cross-sectional*, basato su un campionamento trasversale, mentre future ricerche potrebbero testare queste ipotesi impiegando una prospettiva di tipo longitudinale.

Differenze di genere

Per quanto riguarda il genere, emergono delle differenze significative, a favore delle femmine rispetto ai maschi, in entrambi i costrutti di EI: *self-reported* e *ability based* (in questo secondo caso limitatamente ad alcune espressioni emozionali). Le femmine ottengono valori più alti dei coetanei maschi nella *Trait EI* (sia come punteggio globale, sia nelle singole sottoscale). Risultano, inoltre, maggiormente accurate dei coetanei maschi nel riconoscimento dell'espressione di disgusto e tristezza. A questo si deve aggiungere che anche i risultati relativi alla Consapevolezza Emotiva evidenziano un effetto significativo del genere: le femmine ottengono punteggi più elevati dei maschi in tutte e tre le sottoscale (Totale, di Sé e dell'Altro), e le capacità linguistiche non sembrano giocare un ruolo rilevante in questa differenza di prestazione. Nel complesso, questi dati lascerebbero supporre una certa superiorità in tutte le dimensioni indagate dell'EI a favore del sesso femminile. Tuttavia, sulla base di una ricognizione della letteratura sul tema, si rende necessaria una riflessione più approfondita.

Il risultato relativo al TEIQue-CF è in disaccordo con quello dello studio di Mavroveli e collaboratori (2008) che non hanno rilevato differenze di genere in un campione di bambini di età compresa fra 8 e 12 anni. Il vantaggio delle femmine nel riconoscimento dei volti torva invece conferma nella meta-analisi condotta da McClure (2000), da cui risulta una migliore accuratezza e un minor numero di errori da parte delle femmine nel compito di riconoscimento delle espressioni facciali, proprio nel periodo di sviluppo che va dall'infanzia all'adolescenza. Ciò sarebbe dovuto alle migliori competenze generali delle femmine nella comprensione delle componenti non verbali della comunicazione e alle loro maggiori capacità empatiche. Queste differenze potrebbero altresì

essere imputate a differenze nella maturazione dei sistemi neuronali, ma anche alle pratiche di socializzazione e alle regole di condotta definite dal contesto sociale di vita, per cui le modalità (insegnate ed accettate) di esprimere le emozioni sono chiaramente diverse tra maschi e femmine. Infine, anche i risultati relativi alla LEAS-C andrebbero considerati con cautela, in quanto potrebbero essere in parte moderati dall'effetto della variabile produttività verbale (intesa come conoscenza quantitativa e qualitativa di termini emozionali) che le femmine possiederebbero in misura maggiore rispetto ai maschi (Bajgar et al., 2005). Per di più, va detto che le differenze di genere rispetto alla Consapevolezza Emotiva sono di difficile identificazione in età evolutiva in quanto dipendono da un'interazione dinamica tra fattori biologici, interpersonali e socio-culturali (Denham, 2001).

Dunque, anche alla luce dei dati discrepanti evidenziati in letteratura (Mayer e Geher, 1996; Mayer, Caruso e Salovey, 1999; Mandell e Pherwani, 2003; Brackett e Mayer, 2003; Brody e Hall, 1993, 2000; Stys e Brown, 2004) allo stato attuale delle conoscenze si deve concludere che ulteriori ricerche sono necessarie per approfondire lo studio delle differenze di genere nell'EI, intesa sia come abilità che come tratto, e nella Consapevolezza Emotiva.

Infine, un ulteriore macro-obiettivo dello studio consisteva nel valutare se l'Intelligenza Emotiva di Abilità, quella intesa come Tratto e il costrutto della Consapevolezza Emotiva avessero un ruolo esplicativo della variabilità individuale, rilevabile in alcuni importanti criteri quali: l'adattamento sociale (inteso come grado di integrazione sociale nel gruppo dei pari e misurato attraverso il sociogramma di Moreno, 1952), il successo scolastico (stabilito in base ai voti in italiano e matematica) e due variabili cliniche: ansia e depressione, misurate utilizzando le Scale Psichiatriche di Autosomministrazione per Fanciulli e Adolescenti (SAFA; Cianchetti e Sannio Fancello, 2001). Si era interessati altresì a valutare l'influenza di ciascun aspetto dell'EI su tali criteri anche in confronto alle principali dimensioni di personalità del *Big Five Model* e all'intelligenza cognitiva non verbale, valutata dalle SPM (Raven, 1938).

Esistono in letteratura diverse evidenze a favore del ruolo fondamentale che l'Intelligenza Emotiva ricopre nel contribuire a un funzionamento sociale ottimale e allo stabilirsi di relazioni positive con gli altri (Brackett, Warner e Bosco, 2005). La capacità di sviluppare relazioni e coltivare l'accettazione da parte dei coetanei rappresenta, inoltre, un'abilità critica dello sviluppo ed è ampiamente predittiva del funzionamento adattivo dei bambini e dei preadolescenti e influenza il loro comportamento (McKown, 2007). Diversi studi hanno mostrato ampie correlazioni tra la Competenza Emotiva e quella Sociale (Denham et al., 2003), dal momento che le emozioni possiedono funzioni comunicative e sociali fondamentali, e veicolano informazioni riguardo ai pensieri e alle intenzioni degli individui. Allo scopo di indagare i rapporti tra diversi costrutti di EI e status sociale, inteso come centralità dell'individuo all'interno del gruppo dei pari, è stato scelto il sociogramma di Moreno (1952). Dalla meta-analisi di Jiang et al. (2004) emerge che il sociogramma è uno strumento affidabile, e che lo status sociale, misurato attraverso strumenti sociometrici, si rivela stabile sia in infanzia che in adolescenza. La tecnica sociometrica non si occupa direttamente dei comportamenti manifesti, ma si avvale di un questionario per evidenziare la struttura psicosociale dei gruppi trascriverla in maniera oggettiva fornendo una dettagliata mappa delle relazioni e dello status effettivo. Il sociogramma mette in luce le attrazioni e le repulsioni che esistono tra i vari componenti di un gruppo, attraverso quattro item che chiedono a quest'ultimi di esprimere la propria opinione in termini di scelta o di rifiuto nei confronti degli altri componenti. Il criterio indagato è l'aspetto affettivo-relazionale, che attiene alla vita in comune o allo stare insieme (ad esempio: chi vorresti o non vorresti come compagno di gita, di stanza, di banco, etc.).

I risultati empirici della presente ricerca evidenziano correlazioni significative tra il punteggio globale al TEIQue e lo Status sociale. L'EI di Tratto, infatti, correla positivamente sia con la centralità del soggetto all'interno del gruppo, sia con le scelte ricevute dai compagni di classe; mentre correla negativamente con i rifiuti ricevuti dagli stessi. Risultati analoghi si ritrovano in letteratura (Mavroveli et al., 2007; Mavroveli et al., 2009; Petrides et al., 2004; Petrides et al., 2006). Nello specifico, ad esempio, Petrides e Furnham (2006) hanno esaminato in che modo le differenze individuali nella *Trait EI* influenzassero le relazioni dei bambini con i pari. E' stata

¹⁰⁷ Per status sociale si intende una misura della popolarità del bambino all'interno di un gruppo definito di pari (es. il gruppo classe) misurato attraverso metodi sociometrici o misure dell'accettazione e/o del rifiuto sociale da parte dei coetanei. In particolare, la misura dello status sociale si basa sull'indicazione da parte dei membri del gruppo di quei bambini che sono più o meno piacevoli, con cui vorrebbero o non vorrebbero fare una gita o un compito, valutazioni sul grado di popolarità degli altri membri del gruppo, etc. Si tratta di un aspetto del concetto più ampio di Competenza Sociale (Rose-Krasnor, 1997), che include sia lo status sociale che il funzionamento sociale. (Dougherty, 2006). Inoltre, quando si parla di status sociale di un bambino non si fa riferimento ad un concetto assoluto, ma relativo ai modelli di comportamento accettati dalla cultura del gruppo in cui il bambino è inserito. Il profilo comportamentale dei bambini si modifica dunque da un anno all'altro, in base alle norme sociali proprie di ciascun gruppo di età (Caron et al, 2007).

esaminata la relazione fra EI di Tratto e sette distinti comportamenti antisociali o pro sociali (cooperazione, disturbo, timidezza, aggressività, dipendenza, leadership e intimidazione). I risultati di questa ricerca hanno evidenziato come i bambini con elevati punteggi di *Trait EI* ricevessero un maggior numero di scelte da parte dei compagni per quanto riguarda la cooperazione e la leadership, e minori scelte per quanto riguarda la dipendenza e l'aggressività, se confrontati con i soggetti che invece risultavano avere punteggi inferiori di *Trait EI*. Quindi, i bambini che si percepiscono come socialmente competenti sono più desiderati come amici rispetto a quelli che si percepiscono come emotivamente distaccati e isolati. I meccanismi attraverso i quali la *Trait EI* influenza lo status del bambino tra i pari non sono facile da determinare, ma appare chiaro che le autovalutazioni positive possono promuovere comportamenti adattivi sia all'interno che all'esterno dell'ambiente scolastico (Petrides et al. 2009), comportando vantaggi sociali che facilitano lo sviluppo di importanti reti di supporto sociale con valore adattivo (Petrides et al., 2006).

Anche per quanto riguarda l'*Ability EI* e lo Status sociale, i dati dello studio qui presentato evidenziano delle correlazioni significative, sebbene soltanto nel caso del riconoscimento di alcune espressioni facciali, quali la paura, la tristezza, l'espressione neutra e il disgusto. A questo proposito, è largamente diffusa l'affermazione che un accurato riconoscimento delle espressioni facciali e la percezione delle emozioni altrui siano consistentemente associati al comportamento pro sociale, allo stabilirsi di relazioni soddisfacenti con i pari (Denham, 1986; Harris, 2000; Saarni, 1999; Denham, 2001), e alla capacità dei bambini di destreggiarsi nelle sue transizioni sociali e decidere il tipo di comportamento da adottare (Izard, 2001). La popolarità dei bambini in età prescolare correla con le loro abilità di discriminare le espressioni facciali e alla espressività emotiva verbale durante l'infanzia (Zeidner et al., 2003, Izard et al., 2001) e i bambini con le maggiori abilità nel riconoscere le emozioni in genere godono di un maggiore status sociale tra i pari (Hubbard e Coie, 1994). Inoltre, la capacità di riconoscere le espressioni emotive facciali e altri indici emotivi non verbali sarebbe connessa alla popolarità tra pari e alla competenza sociale di anche in preadolescenza (Lappanen e Hietanen, 2001).

Correlazioni significative, seppur modeste, si rilevano, infine, tra Consapevolezza Emotiva e Status sociale. La relazione esaminata nel presente studio tra i punteggi alla LEAS-C e lo Status sociale (e con le sottocomponenti delle scelte e dei rifiuti ricevuti) è in linea con ricerche precedenti (Bajgar e Deane, 2004a; Coie e Kupersmidt, 1983), a conferma del fatto che maggiori preferenze ricevute dai compagni sono associate ad alti livelli di consapevolezza emozionale, mentre bassi livelli di consapevolezza sono associati con un maggior numero di rifiuti ricevuti. Uno dei modi in cui la consapevolezza emotiva potrebbe influenzare l'interazione sociale è attraverso la modulazione delle espressioni emotive. Poiché tale modulazione è influenzata sia dalle regole sociali che dalle

esigenze della situazione, l'espressione emotiva può manifestarsi a diversi livelli di efficacia e accuratezza. Secondo la teoria di Lane (1990; 2000), il sincronismo delle espressioni emotive rispetto ai continui cambiamenti relativi al contesto implica un considerevole grado di coordinazione e differenziazione del comportamento espressivo (Lane, 2000). La capacità di sapere che cosa si sta provando modula l'espressione esterna di quello specifico sentimento, e inoltre anticipare in che modo una data espressione può essere considerata dagli altri può influenzare la natura dell'espressione emotiva. Dunque, si può ipotizzare, in accordo con Lane (2000) che al più elevato grado di consapevolezza emotiva corrisponda la maggiore appropriatezza dell'espressione delle emozioni nel contesto sociale.

Dai dati empirici qui presentati, si può concludere che le varie disposizioni che fanno riferimento all'Intelligenza Emotiva (come la capacità di riconoscere e regolare le emozioni, la consapevolezza degli stati affettivi propri e altrui, i fattori socio-emozionali e di tratto) incidano sullo status sociale dei bambini e dei preadolescenti (Dougherty, 2006) e abbiano ripercussioni sull'accettazione o meno da parte dei pari (Schultz et al., 2009). Si può supporre, inoltre, che la relazione tra EI e status sociale sia di natura bidirezionale, nel senso che l'espressione delle emozioni influenzerebbe lo status sociale dell'individuo e, allo stesso tempo, lo status sociale avrebbe una ripercussione sul modo di esprimere le emozioni e sul tipo di emozioni espresse. I risultati della presente ricerca sono in linea con le indagini precedenti, in cui emergono diverse evidenze a favore del ruolo fondamentale che le abilità emotive ricoprono allo stabilirsi di relazioni positive con gli altri (ad es., Brackett, Warner e Bosco, 2005; Izard 2001, 2003; Saarni, 1999; Denham, 2001, Lappanen e Hietanen, 2001; Halbertstadt et al., 2001). D'altra parte, poiché anche i fattori di personalità e le abilità cognitive mostrano correlazioni significative rispetto a questa variabile di criterio, sarebbero auspicabili ulteriori analisi a riguardo, per stabilire il ruolo giocato nello specifico da ciascun fattore sulle relazioni con i coetanei. Inoltre, sarebbe interessante approfondire il legame esistente tra EI e status sociale in base al genere e all'età, per meglio comprendere, ad esempio, le differenze nei sistemi educativi tra maschi e femmine (Jorgensen et al., 2004), o le diverse strategie di regolazione delle emozioni *rule-based* (Zeinder et al., 2003) che possono portare a diverse regole di espressione emozionale da un punto di vista delle relazioni sociali.

A proposito delle differenze di età, dai risultati del presente studio sembrerebbe che la *Trait EI* abbia un peso nel determinare positivamente le scelte ricevute solo nei bambini più piccoli, mentre nel caso dei ragazzi di scuola secondaria l'influenza della *Trait EI* sarebbe collegata, in modo negativo, esclusivamente ai rifiuti. Altro dato interessante riguarda l'abilità nel riconoscimento di volti: distinguendo per età, infatti, si nota che tale abilità gioca un ruolo nello

stabilire preferenze ed esclusioni soltanto tra i bambini di scuola primaria, a conferma del fatto che a questa età le relazioni sociali si basano prevalentemente sugli elementi derivanti dal comprendere le espressioni facciali altrui. Questa relazione scompare, invece, tra i preadolescenti che, molto probabilmente, possono fare affidamento su abilità emotive più complesse (che comprendono anche stimoli situazionali) per regolare i loro rapporti.

In sintesi, data la stretta connessione che sussiste tra EI e funzionamento dell'individuo all'interno del mondo sociale, e l'importanza peculiare che questo processo acquista nel corso dello sviluppo, si comprende la necessità di incrementare le ricerche in questo campo. Le conoscenze derivate da studi più approfonditi potrebbero essere infatti utilizzate per organizzare interventi di prevenzione primaria rispetto ai problemi di socializzazione da attuarsi nelle scuole, qualora si fosse in grado di valutare con certezza deficit nell'Intelligenza Emotiva di bambini e preadolescenti.

Intelligenza Emotiva e profitto scolastico

E' ormai assodato che le abilità emotive possono contribuire non solo all'adattamento sociale, ma anche a quello scolastico (aspetti fra loro interconnessi) dei bambini e dei ragazzi (Mestre et al., 2006). In primo luogo, l'impegno scolastico e lo sviluppo intellettuale richiedono l'abilità ad usare e regolare le emozioni per facilitare il pensiero, migliorare la concentrazione, riuscire a controllare il comportamento impulsivo: questo permette di ottenere risultati soddisfacenti anche in condizioni di stress, e di aumentare la motivazione intrinseca degli alunni/studenti nei confronti dei compiti scolastici. In secondo luogo, come abbiamo visto, le abilità emotive e le disposizioni personali giocano un ruolo cruciale nelle interazioni sociali: stabilire solide relazioni con i compagni e gli insegnanti consente un migliore adattamento anche alle richieste della scuola (Mestre et al., 2006). Dunque, l'adattamento sociale in classe e la *performance* scolastica potrebbero rinforzarsi a vicenda e contribuire alla motivazione degli alunni ad impegnarsi nello studio e nelle relazioni con i compagni.

A riprova di queste affermazioni, dallo studio condotto sono emerse delle relazioni significative fra l'Intelligenza Emotiva e il profitto scolastico. La *Trait EI*, infatti, correla positivamente con i voti ottenuti nelle materie di italiano e matematica, risultato più consistente tra i preadolescenti. Il costrutto sembra dunque rivestire un ruolo nella *performance* scolastica come già evidenziato da precedenti studi (Petrides et al., 2004; Petrides, Furnham e Frederikson, 2006; Mavrovreli et al., 2009), anche se è risultato indipendente dal quoziente intellettivo (in accordo con Mavrovreli et al., 2008). I punteggi alle Matrici di Raven fanno invece registrare le correlazioni più robuste con il profitto scolastico di bambini e preadolescenti, insieme al fattore di Apertura Mentale del BFQ-C. Va detto, tuttavia, che nel panorama internazionale esistono anche dati empirici

contraddittori rispetto al rapporto fra EI di Tratto e profitto. Le associazioni non sarebbero sempre univoche e, inoltre, sussisterebbero differenze a seconda delle varie materie di studio. Anche il grado di interazione tra EI e abilità cognitive in rapporto al profitto è ancora oggetto di controversia. A questo proposito uno studio di Petrides et al. (2004) ha evidenziato che le auto percezioni connesse alle emozioni di un individuo possono anche non essere associate direttamente con maggiori o minori adattamenti scolastici, ma che è possibile che possano interagire con variabili cognitive nel determinare tali risultati con un particolare effetto su quei bambini che mostrano difficoltà (disturbi dell'apprendimento o basso QI). Questo avviene poiché i soggetti vulnerabili o svantaggiati hanno una maggiore propensione ad esperire stress e difficoltà emotive durante il loro corso di studi, e quindi hanno maggiori probabilità di trarre beneficio da disposizioni adattive che controbilancino tali difficoltà. Lo studio di Petrides e colleghi mostra inoltre che la *Trait EI* è associata in maniera differente con le diverse materie considerate (non mostra cioè un'influenza particolare sulle performance in matematica o in scienze, ma modera gli effetti del QI in inglese). Per questo motivo, gli autori propongono che ci possano essere due differenti modalità attraverso le quali la *Trait EI* influisce sull'adattamento scolastico. Un primo effetto della *Trait EI* sulla performance si avrebbe quando le richieste da parte dell'ambiente tendono a superare le risorse degli alunni/studenti. Rispetto ai loro compagni con alto QI, gli individui con basso QI sarebbero indotti a fare maggiore affidamento su risorse diverse rispetto alle abilità cognitive per fronteggiare la domanda ambientale. Il secondo processo attraverso cui la *Trait EI* può influenzare l'adattamento scolastico sarebbe legato al conferimento di un vantaggio selettivo per quelle materie che richiedono la considerazione di aspetti connotati affettivamente (come la letteratura, l'arte, il design, ecc.). Questa ipotesi sembrerebbe trovare riscontro nella presente ricerca per quanto riguarda la Consapevolezza Emotiva di Sè, che mostra la correlazione più consistente con i voti in italiano. La maniera in cui avviene questa particolare interazione resta tuttavia piuttosto oscura. Inoltre, va detto che le correlazioni tra i punteggi alle sottoscale della LEAS-C e il profitto scolastico sono assenti quando si analizza il sottocampione degli alunni di scuola primaria. Per quanto riguarda l'EI di Abilità, i risultati non evidenziano correlazioni significative degne di nota (indipendentemente dal grado scolastico frequentato), a differenza dei risultati derivanti dalle ricerche precedenti (cfr. Cap. 4) che, tuttavia, basavano le proprie conclusioni prevalentemente su dati derivanti da campioni costituiti da studenti di scuola superiore e universitari.

Alcuni limiti negli studi di confronto sulla performance scolastica si possono ravvisare nelle differenze di giudizio e nella mancanza di omogeneità delle misure di valutazione delle competenze adottate dai diversi insegnanti. Ciò vale sia in riferimento ai diversi gradi di scuola (ad es. Primaria e Secondaria I), sia, più in generale, in rapporto ai sistemi scolastici di paesi diversi (Carugati e

Selleri, 2005; Domenici, 1993; Gori, 2003). In secondo luogo, un elemento che potrebbe contribuire a confondere l'interpretazione dei risultati è costituito dalla sovrapposizione delle competenze sociali e di quelle emotive, entrambe considerate alla base del successo scolastico dei bambini (Denham, 2007, Booth-Laforce et al., 2006). La domanda riguarda la possibilità di determinare con maggiore precisione l'influenza di ciascun aspetto in relazione al profitto. Alcuni autori, infatti, come Trentacosta e Izard (2007), sottolineano che la conoscenza delle emozioni e la regolazione emotiva predicono il grado di accettazione da parte dei pari che, a sua volta, predice la preparazione scolastica dei bambini in quanto una buona comprensione delle emozioni e capacità di regolazione facilitano i processi di motivazione accompagnati da emozioni positive, come l'interesse verso i compiti scolastici. Altri, come Greenmann e colleghi (2009), evidenziano che sarebbero i cambiamenti nello status sociale a corrispondere alle differenze nella qualità delle performance scolastiche: i bambini rifiutati dai compagni mostrano *performance* scolastiche peggiori dei bambini che sono invece accettati nel gruppo classe.

Al di là di questi problemi aperti, e ragionando da un punto di vista pratico, effettuare una valutazione in termini di Intelligenza Emotiva nel contesto scolastico potrebbe aiutare a identificare quegli alunni e studenti con maggiori probabilità di trarre un beneficio da interventi incentrati sulla socialità e sull'autostima all'interno del gruppo classe (Mavroveli et al, 2008). Le espulsioni e le tecniche punitive messe in atto nei confronti di alunni e studenti che non rispettano le regole scolastiche sono, infatti, spesso controproducenti, mentre si sente l'esigenza di programmi riabilitativi per incrementare le abilità socio-emozionali. Se si arrivasse a stabilire, con un ragionevole grado di certezza, che l'Intelligenza Emotiva è in grado di differenziare tra bambini e ragazzi meglio o peggio adattati al contesto scolastico, si potrebbero predisporre interventi preventivi o di sostegno per far fronte alle pressioni dell'ambiente in generale, e raggiungere una migliore qualità di esperienza scolastica in particolare (Petrides et al., 2006).

Intelligenza Emotiva, ansia e depressione

I disturbi d'ansia sono tra le forme di psicopatologia più diffuse in età evolutiva, in adolescenza (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, & Angold, 2003) e nell'intero corso della vita (Kessler, Berglund, Demler, Jin, & Walters, 2005), presentano comorbidità elevatissime, soprattutto con la depressione, e tendono ad avere esordio precoce e conseguenze negative a lungo termine. Questi dati sono allarmanti se si considera l'impatto dell'ansia sul funzionamento delle persone in molti domini della vita (McGee e Stanton, 1990), il fatto che mantiene un decorso cronico per una elevata quota di giovani interessati (Orvaschel, Lewinsohn, e Seeley, 1995), e che aumenta il rischio per lo sviluppo di altri tipi di disturbi (Cole, Peeke, Martin, Truglio, e Seroczynski, 1998).

Analogamente, tra i diversi quadri psicopatologici riscontrabili in età evolutiva, il disturbo depressivo può essere considerato uno dei più rilevanti per frequenza, gravità e prognosi a medio e lungo termine. Secondo alcune ricerche, la prevalenza dei disturbi depressivi oscilla intorno tra l'1 e il 2% nell'infanzia (Bird et al., 1993; Ford et al., 2003), e tra il 3 e l'8% preadolescenza e in adolescenza (Costello et al., 2003; Pancheri e Pfanner, 1999; Fritz, 1995; Cowell et al., 2005), e la comorbidità caratterizza il 70-80% dei casi (Emslie, 2009).

Questi numeri giustificano da soli l'interesse per lo studio di questi fenomeni in funzione preventiva, diagnostica e terapeutica, soprattutto se si considera che una delle aree più importanti di applicazione del costrutto di EI è rappresentata proprio dalla ricerca clinica (Petrides et al., 2004). Ad esempio, l'Intelligenza Emotiva di Tratto sarebbe associata ad una migliore sopportazione dello stress mentale e fisico (Salovey, Stroud, Woolery e Epel, 2002); di conseguenza, è legittimo ipotizzare che essa possa essere associata anche alla resistenza nei confronti di ansia e depressione, essendo questi disturbi fortemente dipendenti dai livelli di stress percepiti. Tuttavia, in questo ambito, la produzione scientifica si è focalizzata principalmente sullo studio dell'Intelligenza Emotiva nei soggetti adulti, evidenziando, ad esempio, che la *Trait EI* è maggiormente associata alla salute mentale rispetto all'*Ability EI* (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007). Al contrario, la letteratura che esamina la relazione tra l'Intelligenza Emotiva e la psicopatologia nei bambini e negli adolescenti è ancora scarsa, sebbene progressivamente in crescita (William, Dalems, Burnside et al., 2010). A questo proposito, alcune ricerche hanno mostrato che la capacità di discriminare chiaramente le emozioni e l'abilità di regolare gli stati emotivi sono associate con un migliore adattamento psicologico, con l'autostima, e sono negativamente correlate con la depressione e con l'ansia (Estremera e Pizarro, 2006).

Nella ricerca qui presentata, risultati particolarmente interessanti sono proprio quelli che derivano dalle correlazioni tra il punteggio globale al TEIQue e i livelli di ansia e depressione rilevati attraverso le SAFA. L'EI di Tratto, infatti, esibisce correlazioni inverse significative e molto elevate con entrambe queste dimensioni auto riferite. Tali risultati ricalcano quelli presenti in letteratura: già Mavrovreli e colleghi (2007) e Mikolajczak e collaboratori (2008) avevano osservato correlazioni negative con il tono dell'umore depresso, con i sintomi somatici e con gli stili di coping disadattivi. L'EI di Tratto, inoltre, sarebbe associata con la felicità (Furnham e Petrides, 2003; Chamorro-Premuzic, Bennet e Furnham 2007), emozione che si trova al polo opposto rispetto alla depressione, correla con l'ottimismo e con il tono dell'umore (Mikolajczak, Luminet e Menil 2006; Petrides, Pérez-Gonzales e Furnham 2006). Mavrovreli, Petrides, Shove e Whitehead (2008) hanno osservato invece che l'Intelligenza Emotiva di Tratto correla negativamente con sintomi emozionali, problemi della condotta, problemi con i pari e iperattività. Questo dato è importante in

quanto gli adolescenti depressi tendono ad esibire disturbi della condotta, mentre i bambini o i preadolescenti affetti da ansia depressione possono manifestare il disturbo attraverso l'iperattività. In sintesi, in letteratura compaiono prove sufficienti che testimoniano come un buon livello di Intelligenza Emotiva di Tratto possa rappresentare un fattore protettivo, ed evitare lo sviluppo di psicopatologie come ansia o depressione; viceversa, un basso livello di EI di Tratto può essere considerato un fattore di rischio.

Per quanto riguarda l'EI di Abilità, nella presente ricerca compare una correlazione significativa, di segno negativo, tra l'accuratezza nel riconoscimento della tristezza e dell'espressione neutra e i punteggi riportati di ansia e depressione. Questo dato conferma l'ipotesi in base alla quale alterazioni nel riconoscimento delle emozioni nei volti sarebbero implicate nel rischio legato allo sviluppo di un disordine depressivo (Joorman et al., 2009), e una minore capacità da parte di bambini e ragazzi con disturbi dell'umore nel percepire gli stati affettivi veicolati dalle espressioni (Salovey, 2001; Atkinson, Hornby, 2002).

Rilevante è altresì la correlazione inversa che emerge tra Consapevolezza Emotiva dell'Altro e depressione, dato già apparso in studi clinici su bambini e preadolescenti (es., Rieffe et al., 2008; Fernandez-Berrocal et al., 2006). In uno studio del 2007, Rieffe e colleghi sottolineano che la Consapevolezza Emotiva è un importante predittore di disturbi internalizzanti come ansia sociale, depressione, somatizzazione e ruminazione. Tale costrutto è stato operazionalizzato dagli autori attraverso l'EAQ (*Emotional Awareness Questionnaire*; Rieffe, Meerum Terwogt, Petrides, et al., 2007). Rieffe e colleghi (2008) hanno poi indagato la capacità dell'EAQ di predire disturbi somatici, ansia sociale e la depressione (valutata attraverso il *Beck Depression Inventory*), la tendenza al pensiero ruminativo e preoccupato e l'EI di Tratto (operazionalizzata attraverso il TEIQue-CF) in un campione di bambini e adolescenti. I risultati di questa ricerca evidenziano come tutte le scale dell'EAQ mostrino correlazioni positive con il TEIQue, e negative con tutti gli indici di sintomi internalizzanti. Una scarsa Consapevolezza Emotiva, una scarsa capacità di comprendere i propri stati emotivi, una disregolazione nell'espressione delle emozioni sono tutti fattori che sono stati evidenziati come importanti predittori di sintomatologia ansiosa e depressiva (Zeman et al., 2006) anche a riprova dei rapporti evidenziati tra Intelligenza Emotiva di Tratto e Consapevolezza Emotiva, precedentemente discussi.

Non va dimenticato, tuttavia, che anche il fattore di Instabilità Emotiva (o Nevroticismo) del BFQ-C mostra elevate correlazioni (significative e positive) con i valori di ansia e depressione e questo effetto potrebbe parzialmente sovrapporsi con quello dell'EI. In letteratura sono presenti diversi studi per quanto riguarda la relazione tra le due variabili cliniche considerate e i diversi fattori di personalità nell'ambito evolutivo (Muris, de Jong e Engelen, 2004). In particolare, De

Pauw e Marvelde (2010) hanno sottolineato che il Nevroticismo è stato identificato nei bambini come il maggior predittore di disturbi internalizzanti, soprattutto di ansia e depressione (Ehrer, Evans, McGhee, 1999), e che le sottodimensioni del Nevroticismo consentono di differenziare tra i due disturbi. Le persone instabili emotivamente, infatti, sono ansiose, vulnerabili allo stress, inclini al senso di colpa, spesso frustrati e insicuri nelle relazioni; mentre individui che hanno bassi livelli di instabilità emotiva appaiono invece affettivamente più equilibrate e adattabili (Caspi, Roberts e Shiner, 2005). Alcuni studi hanno mostrato altresì che alti livelli di Instabilità Emotiva e bassa Coscienziosità sono comuni in bambini con ansia e depressione (Lonigan et al., (2004). Tali dati appaiono particolarmente importanti se si considera che le caratteristiche collegate all'Instabilità Emotiva predicono disturbi internalizzanti nell'infanzia e nell'adolescenza, come ansia e depressione (Gjone e Stevenson, 1997; Mufson, Nomura e Warner, 2002; Rende, 2003) e che alti livelli di Instabilità Emotiva nell'adolescenza possono predire comportamenti suicidari in età adulta (Fergusson, Beautrais e Horwood, 2003).

Nonostante le evidenze appena discusse, la ricerca sul legame tra EI, ansia e depressione nella media e tarda infanzia e durante la preadolescenza rimane scarsa (Zeman et al., 2006). Questi periodi rappresentano delle fasi di cambiamento estremamente critiche nelle acquisizioni da parte dei bambini di abilità emotive, cognitive e sociali e nello sviluppo della loro autonomia. Harris (1989) sottolinea infatti come intorno ai 9 anni la consapevolezza emotiva diventi particolarmente importante, in quanto proprio a questa età i bambini iniziano a diventare più capaci di riflettere sui loro cambiamenti e sulle loro emozioni, e Saarni (2000) focalizza l'attenzione sui cambiamenti che le maturazioni cognitive e socio-relazionali apportano all'utilizzo delle strategie cognitive nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza. Anche MacDermott, Gullone, Sabura Allen et al. (2010), sottolineano come l'età di latenza e della preadolescenza rappresentino un periodo di profonde trasformazioni connesse alla regolazione delle emozioni (Gottman e Mettetal, 1986), durante la quale i bambini passano sempre di più da un'eteroregolazione a un'autoregolazione. Per questo motivo, si ritiene particolarmente importante svolgere ulteriori ricerche in campo clinico, non solo per analizzare come i diversi aspetti dell'EI siano implicati nella psicopatologia, ma anche in virtù dell'importanza della prevenzione e dell'assessment precoce del disagio psicologico, e dell'opportunità di estendere le basi empiriche del costrutto.

CONCLUSIONI

Negli ultimi anni, il costrutto dell'Intelligenza Emotiva ha acquistato sempre maggiore visibilità all'interno del panorama di ricerca nazionale e internazionale. Anche a prescindere dalle pubblicazioni meramente divulgative, o dai contributi che riguardano l'ambito organizzativo e del lavoro, e che si concentrano prevalentemente sulle tecniche di accrescimento delle abilità emotive, il numero degli studi scientifici sull'EI è oggi veramente molto ampio. Tuttavia, il costrutto ha sollevato numerose controversie ed estese discussioni in particolare riguardo tre aree principali: la legittimità dei fondamenti teorici, la validità degli strumenti di valutazione e l'attinenza con i diversi campi applicativi. Ne riassumerò ora brevemente gli elementi più rilevanti.

A proposito delle basi teoriche, si può condividere la concettualizzazione dell'EI come un costrutto multi sfaccettato che può essere studiato da varie prospettive (Zeidner et al., 2008). Come abbiamo visto, una grande varietà di modelli (*Ability EI*, *Trait Emotional self-efficacy*, *Specific-Ability Approach*, *Mixed-Model Approach*, ecc.) e di costrutti (Consapevolezza Emotiva, Competenza Emotiva, Intelligenza Emotiva di Tratto, ecc.) sono stati individuati e studiati anche in modo piuttosto esteso dai diversi autori e gruppi di ricerca in molti paesi. Tuttavia, diversi studiosi del fenomeno (ad es., Eysenck, 2000; Locke, 2005; Landy, 2005; Hedlund e Sternberg, 2000; Epstein, 1998) rimangono critici rispetto all'affermazione che l'EI rappresenti effettivamente un costrutto a sé stante, diverso dall'intelligenza cognitiva e dalla personalità. Inoltre, viene sottolineato che il progressivo incremento dei dati empirici relativo all'EI non sempre è stato accompagnato dalla costruzione di contenitori teorici adeguati, in grado di comprendere tutti questi elementi e di attribuire loro un senso (ad es., Roberts et al., 2002; Steiner, 1997; Woodruffe, 2001). Tale sproporzione fra dati empirici e riflessione teorica integrata e condivisa, ha contribuito a creare una certa confusione in questo campo di ricerca, in particolare attorno a due problemi fondamentali: innanzitutto la definizione di EI, che implica il riconoscimento e la delimitazione dell'area del costrutto e degli ambiti applicativi ad esso collegati; in secondo luogo, aspetto connesso al primo, la possibilità di individuare metodologie di indagine più appropriate del fenomeno. Se da un lato si potrebbe affermare, come sostengono alcuni autori a riguardo delle emozioni (Fehr e Russell, 1984), che il concetto di Intelligenza Emotiva sia impossibile da definire con chiarezza, a causa della mancanza intrinseca di contributi necessari e sufficienti per individuare le condizioni di appartenenza ad esso di singoli elementi definitivi, d'altro canto, si potrebbe pensare che sia l'attuale assenza di scambio e confronto tra i ricercatori che seguono modelli diversi di EI a determinare la difficoltà di una comprensione più univoca e condivisa del costrutto.

Il secondo punto, che riguarda la valutazione dell'Intelligenza Emotiva nei suoi diversi aspetti, è altrettanto centrale (Matthews et al., 2002) poiché implica la riflessione sulle caratteristiche psicometriche degli strumenti di misura impiegati. Partendo dalla constatazione che aspetti individuali legati alle emozioni e all'affettività sono oggettivamente difficili da rilevare (Galati, 2002), lo sforzo effettuato da molti ricercatori nel tentativo di produrre test affidabili non sempre ha ottenuto riscontri positivi (Becker, 2003). Da un lato, le prove *ability based* sono state criticate in quanto misurerebbero forme di conformismo, piuttosto che vere e proprie competenze emotive (Roberts et al., 2001), oppure conoscenze apprese, anziché capacità attuali e contingenti (Brody, 2004). D'altro canto, i *self report* non hanno avuto miglior sorte, essendo esposti, secondo molti, agli effetti della desiderabilità sociale, limite che condividerebbero con tutti i test di personalità (Paulhus, 2002; Holtgraves, 2004; Mc Farland e Ryan, 2000; Peebles e Moore, 1998). In ogni caso, anche se è stato sovente messo in discussione, sembra che il *self-report* rimanga un mezzo di indagine vantaggioso in questo campo, in quanto solo i soggetti che compilano il questionario hanno la possibilità di accedere direttamente ai propri stati affettivi (Miers, Rieffe, Meerum Terwogt et al., 2007) e risultano quindi i migliori informatori per quanto riguarda la propria emotività (Achenbach, McConaughy, Howell, 1987; Jellisma et al., 2007). Allo stato attuale delle conoscenze, e in base allo studio effettuato, ritengo comunque che il metodo più vantaggioso sia quello di continuare ad indagare il costrutto di EI attraverso una combinazione di strumenti *self-report* e *ability based*, poiché entrambi sembrano necessari per raccogliere i diversi aspetti del fenomeno.

La terza questione di complessa interpretazione riguarda gli ambiti applicativi e le eventuali ricadute operative dell'Intelligenza Emotiva. I campi di applicazione dell'EI sono molteplici e spaziano dall'ambito organizzativo e lavorativo (Levinson, 1992) a quello del funzionamento sociale ottimale e delle relazioni con gli altri (Brackett, Warner e Bosco, 2005; Lopes et al., 2003; Matthews et al., 2002); dal rendimento scolastico (Downey et al., 2008; Lam e Kirby, 2002; Salovey et al., 2000; Petrides et al., 2004), con ricadute positive derivanti dai programmi di apprendimento (Vandervoort, 2006; Ulutas e Omeroglu, 2007; Gottman, 1997), alle influenze sulla salute fisica e psicologica (Van Rooy et al., 2004; Schutte et al., 2007). Tuttavia, nonostante il numero rilevante di studi che valutano tali associazioni, l'ampio insieme di concettualizzazioni e l'eterogeneità degli strumenti di misura impiegati non permette di svolgere analisi comparative del tutto attendibili che possano spiegare alcuni risultati contraddittori. Ad esempio, Ciarrocchi, Deane e Anderson (2002) suggeriscono che le persone con un'elevata capacità di percepire le emozioni potrebbero essere maggiormente influenzate dal distress, senza avere sufficiente consapevolezza di come lo stress agisce su di loro. Di conseguenza, avere un'Intelligenza Emotiva troppo elevata potrebbe, in questo

caso, rappresentare un fattore di rischio, e non protettivo, per la salute mentale. In realtà, i risultati presentati in questo lavoro, che evidenziano il rapporto fra elevata *Trait EI* e minore esposizione all'ansia e, soprattutto, alla depressione, sembrano esprimere dati consistenti a favore di una funzione preventiva dell'Intelligenza Emotiva rispetto ai disturbi internalizzanti.

Infine, va sottolineato che le ricerche nel campo dell'EI si sono fin qui concentrate prevalentemente sugli adulti, tralasciando di indagare la fascia di età dell'infanzia e della preadolescenza. Il presente studio si proponeva di contribuire a colmare questa lacuna, ma rimane forte la necessità, per quanto riguarda le future direzioni di ricerca, di effettuare studi longitudinali per comprendere meglio come il costrutto di EI si modifichi nel tempo in relazione alla maturazione cognitiva e socio-emozionale di bambini e adolescenti, e per meglio testare le relazioni causali tra l'EI e gli indicatori di salute psicologica. Una corretta e approfondita valutazione dell'Intelligenza Emotiva risulterebbe estremamente importante sia da un punto di vista epistemologico, che da un punto di vista clinico. Valutare le differenze individuali nell'EI potrebbe consentire di meglio comprendere il ruolo svolto dalle sue diverse componenti nel permettere un più vantaggioso adattamento da parte dei bambini/ragazzi all'ambiente in cui vivono. Infatti, l'Intelligenza Emotiva viene reputata come una caratteristica rilevante sia da un punto di vista interpersonale (nell'incrementare la qualità delle relazioni e nel prevenire comportamenti antisociali), sia da un punto di vista intrapersonale (per esempio nell'assicurare la stabilità emotionale degli individui). Da una prospettiva puramente clinica, riuscire ad identificare precocemente i bambini/ragazzi con deficit di EI potrebbe aiutare gli operatori del settore a riconoscere quegli individui maggiormente vulnerabili ai disturbi psicologici, e mettere in atto quindi dei tempestivi interventi personalizzati. Assumerebbero un ruolo decisivo in questo progetto anche gli psicologi scolastici che, attraverso attività individuali o di gruppo, potrebbero aiutare i bambini e i preadolescenti, ma anche genitori e insegnanti, a familiarizzare con il linguaggio emotivo, ad incrementare le proprie capacità per riconoscere gli stati affettivi, per regolare l'attivazione emotionale e la sua espressione a livello comportamentale (Buckley et al., 2003). Facilitando la predisposizione ad uno scambio emotionale più fluido e autentico tra coetanei e tra adulti e bambini, adeguati programmi di alfabetizzazione emotiva potrebbero promuovere non solo un migliore adattamento degli alunni/studenti al gruppo classe, ma incidere sulla qualità della relazione di insegnamento/apprendimento, nodo centrale della vita scolastica.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, R. (2005). Emotional intelligence in the workplace: A review and synthesis. In R. Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 255–270). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Achenbach T.M., McConaughy S.H. and Howell C.T (1987). Child/adolescent behavioural and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity, *Psychological Bulletin*, 101, pp. 213–232.
- Ackerman, P.L., & Goff, M. (1994). Typical intellectual engagement and personality: Reply to Rocklin. *Journal of Educational Psychology*, 86, 150–153.
- Albanese, O., Lafortune, L., Daniel, M.F., Doudin, P.A., Pons, F. (a cura di). *Competenza Emotiva tra psicologia ed educazione*. Franco Angeli, Milano, 2006.
- Anolli, L., *Le emozioni*, Ediz. UNICOPLI, Milano, 2002.
- Antonakis, J. (2003). Why “emotional intelligence” does not predict leadership effectiveness: A comment on Prati, Douglas, Ferris, Ammeter and Buckley. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(4), 335-361.
- Antonakis, J. (2004). On why “emotional intelligence” will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the “big five”: An extension and rejoinder. *The International Journal of Organizational Analysis*, 12(2), 171-182.
- Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20, 247-261.
- Antonietti, A., Castelli, I., Fabio, R.A., Marchetti, A. (2001). Teoria della Mente nella sindrome di Rett: effetti di un training. *Ciclo Evolutivo e Disabilità*, Vol. IV, N. 2.
- Apfel, R.J., and Sifneos, P.E. (1979), Alexithymia: Concept and measurement, *Psychother. Psychosom.*, 32, 180-190.
- Appelbaum, S.A. (1973), Psychological-mindedness: word, concept, and essence, *Int. J. Psychoanal.*, 54, 35-45.
- Austin, E. J. (2004). An investigation of the relationship between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.
- Austin, E.J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences*, 39, 403–414.
- Austin, E.J. (2008). A reaction time study of responses to trait and ability emotional intelligence test items. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.

- Austin, E.J., & Saklofske, D.H. (2005). Far too many intelligences? On the communalities and differences between social, practical, and emotional intelligences. In R. Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 107–128). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558.
- Bachorowski, J. e Braaten, E.B. (1994). Emotional intensity: measurement and theoretical implications. *Personality and individual differences*, 17, pp. 191-199.
- Bachorowski, J. e Owren, M. J. (1995). Vocal expression of emotion: acoustic properties are associated with emotional intensity and context. *Psychological science*, 6, pp. 219-224.
- Bagby, R.M., Parker, J.D e Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto alexithymia scale – I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*, 38, pp. 23-32.
- Bagby, R.M., Parker, J.D.A., Taylor, G.J., and Acklin, M.W. (1993). Alexithymia and the ability to distinguish different emotional states, Poster presentation at the Annual Meeting of the American Psychosomatic Society, Charleston, SC, March.
- Bagshaw, M. (2000). Emotional intelligence – training people to be affective so they can be effective. *Industrial and Commercial Training*, 32(2).
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R.D., Deane, F.P. (2005). Development of the Level of Emotional Awareness Scale for Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569-586.
- Balaban, M. T. (1995). Affective influences on startle in five-month-old infants: Reaction to facial expression of emotion. *Child Development*, 66, 28-36.
- Balconi M., Carrera A., Il lessico emotivo nel decoding delle espressioni facciali. *Psychofenia*, 12, 17-35, 2005.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., Pastorelli, C., (2002). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-654.
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Rabasca, A., BFQ-C, Big Five Questionnaire Children: Manuale. Firenze, Organizzazioni Speciali, 1998.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840–858.

- Barchard, K.A. & Hakstian, A.R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive-ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 437-462.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. New York: Psychology Press, pp. 82-97.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.
- Bar-On, R., Parker, J.D.A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, California: Jossey-Bass. pp. 40-59.
- Barraclough B, Bunch J, Nelson B, Sainsbury P. (1974). A hundred cases of suicide: clinical aspects. *Br. J. Psychiatry* 125: 355-73
- Barrett, L.F., Gross, J., Christensen, T.C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15, 713-724.
- Barrett, P., Petrides, K. V., Eysenck, S. B. G., & Eysenck, H. J. (1998). The Eysenck Personality Questionnaire: An examination of the factorial similarity of P, E, N, and L across 34 countries. *Personality and Individual Differences*, 25, 805-819.
- Barth J. M. & Bastiani A. (1997). A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 107-128.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Battacchi, M.W. (1985). *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva*. Piccin, Padova.
- Beck, A.T. , Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J. e Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of general psychiatry*, 4, pp. 651-671.
- Belacchi, C., Scalisi, T. G., Cannoni, E., & Cornoldi, C. (2008). CPM - Coloured Progressive Matrices. Standardizzazione Italiana. Manuale. Firenze: Giunti O. S. Organizzazioni Speciali, vol. 1, 1-71.

- Bernet, M. (1996). Emotional intelligence: components and correlates. Presentation at the 104th annual convention of the American Psychological Association, Chicago.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological bulletin*, 117, pp. 187-215.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett M.A., Mayer J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 1147- 1158.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91,780–95.
- Brackett, M.A., Warner, R.M., Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12: 197-212.
- [Bradberry, T., Su, L. \(2003\). Ability-versus skill-based assessment of emotional intelligence, *Psicothema*, Vol. 18, supl., pp. 59-66.](#)
- Bradberry, Travis & Greaves, Jean. (2009). "Emotional Intelligence 2.0". San Francisco: Publishers Group West.
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25, 49-59.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234-238.
- Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescent. *Child development*, 53, pp. 413-425.
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Camras, L. A. (1980). Children’s understanding of facial expressions used during conflict encounters. *Child Development*, 51, 879–885.

- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 84–94.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993b). The "Big Five Questionnaire." A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.
- Cartwright, R.D. (1993), Who needs their dreams? The usefulness of dreams in psychotherapy, *J. Amer. Acad. Psychoanal.*, 21, 539-547.
- Caspi A., Roberts B.W., Shiner R.L., (2005): "Personality development. Stability and change". *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Cassidy, J., Parke, R.D., Butkovsky, L. e Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: the roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child development*, 63, pp. 603-618.
- Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Cianchetti, C., & Sannio Fascello, G. (2001). Scale Psichiatriche di Autosomministrazione per Fanciulli e Adolescenti (SAFA). Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Ciarrocchi, J.V., Chan, A.J.C. e Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31, pp. 1105-1119.
- Ciarrocchi, J.V., Chan, A.J.C. e Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28, pp. 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F.P.,&Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197–209.
- Cole, D.A., Peeke, L.G., Martin, J.M., Truglio, R., & Seroczynski, A.D. (1998). A longitudinal look at the relation between depression and anxiety in children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 451–460.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57 (6), 1309-1321.
- Conte, J. (2005). A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433-440.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. New York: Grosset/Putnam.

- Costa P.T., Jr (1991). Clinical use of the Five- Factor Model: an introduction. *Journal of Personality Assessment*, 57, 393-398 89.
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Cote, S. and Miners, C.T.H. (2006). "Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance", *Administrative Science Quarterly*, 51(1), pp1-28.
- D'Amico A. e De Caro T. (2008). *Sviluppare l'Intelligenza Emotiva*. Test e training per percepire, usare, comprendere e gestire le emozioni. Erickson, Trento.
- D'Amico A., De Caro T. (in stampa). "Sviluppare l'Intelligenza Emotiva". Un software per la valutazione ed il potenziamento dell'intelligenza emotiva nei bambini. In S Di Nuovo, S. Buono (a cura di) *Disturbi dell'apprendimento e disabilità intellettive nel ciclo evolutivo*, Città aperta edizioni Troina.
- D'Amico e De Caro (2009). CD-ROM *Sviluppare l'intelligenza emotiva: percepire, usare, comprendere e gestire le emozioni*. *Difficoltà di apprendimento*, 14 (3), 119-127.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989–1015.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS catalog of selected documents in psychology*, 10, p. 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44, p. 113-136
- Dawda, D. & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Day, A. (2004). The measurement of emotional intelligence: The good, the bad and the ugly. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 245–270). New York: Nova Science Publishers.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- De Caro T., D'Amico A. (2008). L'intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 857-882.

- Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child development*, 57, pp. 194-201.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- DePaulo, B.M., Jordan, A., Irvine, A., & Laser P. S. (1982). Age changes in the detection of deception. *Child Development*, 53(3), pp. 701-709.
- DePaulo, B.M., Rosenthal, R. (1982). Measuring the development of sensitivity to nonverbal communication. In Izard, C.E. (a cura di), *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge University Press.
- Di Fabio, A. (2010). *Sviluppare l'Intelligenza Emotiva in classe*. Giunti O. S., Firenze.
- Di Fabio, A., & Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43, 2095–2104.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Schembri, R., Stough, C., Tuckwell, V., Schweitzer, I. (2008). The relationship between emotional intelligence and depression in a clinical sample. *European Journal of Psychiatry*, 22, 93-98.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.90.
- Dulcewicz, V., Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20(5).
- Dulcewicz, V., Higgs, M. (1999). Emotional Intelligence. A review and a evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372.
- Dunn, J. e Hughes, C. (1998). La comprensione infantile delle emozioni nelle relazioni affettive. Tr. It. in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Teoria della Mente e relazioni affettive*. Utet, Torino 2001.
- Dunn, J., Brown, J e Bearsdall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental psychology*, 27, pp. 448-455.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., Baudouin, J-Y. (2006). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97 (2007) 14–27.
- Edwards, R., Manstead, A. S. R. & MacDonald, C. J. (1984). The relationship between children's sociometric status and ability to recognize facial expressions of emotion. *European Journal of Social Psychology*, 14, 235-238.

- Eisenberg N., Fabes R. A., Guthrie I. K., Reiser M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78, 136-157.
- Eisenberg, N. e Lennon, R. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg e J. Strayer (a cura di), *Empathy and its development*. Cambridge University Press, New York.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In P.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Murphy, B. (1995). The relations of shyness and low sociability to regulation and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 505-517.
- Embretson, S. E. (1996). The new rules of measurement. *Psychological Assessment*, 8, pp. 341-349.
- Emde R.N., Hewitt JK., eds. (2001). Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change. *New York: Oxford Univ. Press*.
- Emde, R.D. (1988), Development teminabile and interminabile. I. Innate and motivational factors from infancy, *Int. J. Psychoanal.*, 69, 23-42.
- Engelberg, E. & Sjöberg, L. (2005). Emotional intelligence and interpersonal skills. In R. D. Roberts & R. Schulze (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp 289-308). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Eysenck, H.J. & Eysenck, S.B.G. (1969). *Personality Structure and Measurement*. London: Routledge.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, M. W. (1985). Personality and individual differences: A natural science approach. *New York, NY: Plenum*.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S. B. G. (1975). Manual of the Eysenck personality questionnaire London: *Hodder & Stoughton*.
- Feldman Barrett, L., Gross, J., Christensen, T.C. e Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and emotion*, 15, pp. 713-724.
- Feldman-Barrett, L., [Salovey, P.](#) (eds.). (2002). The wisdom in feeling: psychological processes in emotional intelligence. New York: Guilford Press.

- Ferguson, F. J., & Austin, E. J. (2010). Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample. *Personality and Individual Differences, 49*, 414-418.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research, 4*, 16-27.
- Feshbach, N. e Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development, 39*, pp. 133-145.
- Føllesdal, H., & Hagtvet., K. H. (2009). Emotional intelligence: The MSCEIT from the perspective of generalizability theory. *Intelligence, 37*, 94-105
- Fonagy, P. and Target, M. (1997), Attachment and reflective function: Their role in self-organization, *Devel. Psychopathol.*, 9, 679-700.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G., and Target, M. (1995), Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the adult attachment interview and pathological emotional development, in S. Goldberg, R. Muir, and J Kerr (Eds.), *Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives*, Analytic Press, Hillsdale, NJ, pp. 233-278.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S., and Higgitt, A.C. (1991), The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment, *Infant Ment. Health J.*, 12, 201-218.
- Franzoni, E., Monti, M., Pellicciari, A., Muratore, C., Verrotti, A., Garone, C., Cecconi, I., Iero, L., Gualandi, S., Savarino, F., & Gualandi, P. (2009). SAFA: A new measure to evaluate psychiatric symptoms detected in a sample of children and adolescents affected by eating disorders. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 5*, 207-214.
- Freud, S. (1915), Instincts and their vicissitudes. Standard Edition, 14, 117-140, Hogarth Press, London, 1957 [tr.it. Pulsioni e loro destini, OSF VIII, 13-35, Boringhieri, Torino, 1976].
- Freud, S. (1926), Inhibitions, symptoms, and anxiety. Standard Edition, 20, 77-175, Hogarth Press, London, 1959 [tr.it. Inibizione, sintomo e angoscia, OSF X, 231-317, Boringhieri, Torino, 1978].
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., & Scherl, W. G. (2008). Testing the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences, 45*, 673-678.

- Friedman, H.S., Riggio, R.E. (1999). Individual differences in ability to encode complex affects. *Personality and individual differences*, 27, pp. 181-194.
- Fritz, G. (1995). Child, adolescent depression distinct from the adult version. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 11, 1-3.
- Furnham A., Petrides K.V., (2003). Trait Emotional Intelligence and Happiness. *Social Behaviour and Personality*, 31(8) 815-824.
- Furnham, A., & Rawles, R. (1999). Correlations between self-estimated and psychometrically measured IQ. *Journal of Social Psychology*, 139, 405–410.
- Galati, D. (2002). Prospettive sulle emozioni e teorie del soggetto. Boringhieri, Torino.
- Gannon, N. & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38, 1353-1364.
- Gardner H., (1983) Frames of Mind: The theory of multiple intelligences, *New York: Basic Books*.
- Gardner H., (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. *New York: Basic Books*.
- Gardner, K. & Qualter, P. (2009). Emotional intelligence and borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 47, 94-98.
- Gardner, K. J., & Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Special Issue on Emotional Intelligence, Australian Journal of Psychology*.
- Gardner, L., Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 68-78.
- Garvey, A., & Fogel, A. (2007). Dialogical change processes, emotions, and the early emergence of self. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 51-76.
- Gazzaniga, M. S. (1992), *Nature's Mind: The Biological Roots of Thinking, Emotions, Sexuality, Language, and Intelligence*. Basic Books, New York [tr.it. *Mente della natura. Il cervello umano tra ereditarietà e ambiente*, Garzanti, Milano, 1997].

- Gignac, G. E. (2005). Determining the dimensionality of a self-report emotional intelligence inventory (SUEIT) and testing its unique factorial validity. Unpublished doctoral dissertation. Swinburne University of Technology: Melbourne, Australia.
- Gignac, G. E., Palmer, B. R., Manocha, R., & Stough, C. (2005). An examination of the factor structure of the schutte self-report emotional intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 39, 1029-1042.
- Gohm, C.L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of personality and social psychology*, 84, pp. 594-607.
- Gohm, C.L. e Clore, G.L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping, and well-being. *Cognition and emotion*, 16, pp. 495-518.
- Goldberg, S., MacKay-Soroka, S., and Rochester, M. (1994), Affect, attachment, and maternal responsiveness, *Infant Behav. Devel.*, 17, 335-339.
- Goldenberg, I., Matheson, K., Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performances-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86: 33-45.
- Goleman, D. (1995), Emotional Intelligence, Bantam Books, New York [tr.it. Intelligenza emotiva, Rizzoli, Milano, 1996].
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. London: Bloomsbury .
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). Lavorare con intelligenza emotiva, BUR Biblioteca Universitaria Rizzoli.
- Gottman J.M., (1994). What Predicts Divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., & Zins, J.E. (2003). Enhancing school based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Griffin, D.W. e Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: fundamental measures underlying measures of adult attachment. *Journal of personality and social psychology*, 67, pp. 430-445.

- Gross, C.A. e Hansen, N.E. (2000). Clarifying the experience of shame: the role of attachment style, gender, and investment in relatedness. *Personality and individual differences*, 28, pp. 897-907.
- Gross, J.J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74, pp. 224-237.
- Gross, J.J. e John, O.P. (1997). Revealing feelings: facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of personality and social psychology*, 72, pp. 435-448.
- Gross, J.J. e John, O.P. (1998). Mapping the domain of expressivity: multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of personality and social psychology*, 74, pp. 170-191.
- Gross, J.J. e John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implication for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85, pp. 348-362.
- Halberstadt, A. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of personality and social psychology*, 51, pp. 827-836.
- Harrigan, J.A. (1984). The effects of task order on children's identification of facial expressions. *Motivation and Emotion*, 8 (2), 157-169.
- Harris, P.L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of experimental child psychology*, 36, pp. 490-509.
- Haviland, J. M., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23, 97-104.
- Haviland, M.G., Warren, W.L. e Riggs, M.L. (2000). An observer scale to measure alexithymia. *Psychosomatics*, 41, pp. 385-392.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7, 191-205.
- Heilman, K.M. (1997), The neurobiology of emotional experience, *J. Neuropsychiat. Clin. Neurosci.*, 9, 439-448.
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1185-1198.

- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33, 307-316.
- Honkalampi, K., Hintikka, J., Saarinen, P., Lehtonen, J. e Viinamäki, H. (2000). Is alexithymia a permanent feature in depressed patients? *Psychotherapy and psychosomatics*, 69, pp. 303-308.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 32, 179-185.
- Ito, Y., Teicher, M. H., Glod, C. A., Ackerman, E. (1998), Preliminary evidence for aberrant cortical development in abused children: A quantitative EEG study. *J. Neuropsychiat. Clin. Neurosci.*, 10, 298-307.
- Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press, New York.
- Izard, C. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, 288-299.
- Izard, C.E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1, 249–257.
- Johnson, J.A, Cheek, J.M. e Smither, R. (1983). The structure of empathy. *Journal of personality and social psychology*, 45, pp. 1299-1312.
- Kanwisher, N., McDermott, J., & Chun, M. M. (1997). The fusiform face area: a module in human extrastriate cortex specialized for face perception. *Journal of Neuroscience*, 17 (11), 4302–4311.
- Kaplan S, Hong G, Weinhold C. (1984). Epidemiology of depressive symptomatology in adolescents. *J. Am. Acad. Child Psychiatry*; 23:91-8.
- Keele, S. M. & Bell, R. C. (2008). The factorial validity of emotional intelligence: an unresolved issue. *Personality and Individual Differences*, 44, 487-500.
- Keltner D. & Kring A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2 320-342.
- Kestenbaum, R.E., Gelman, S.A. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive development*, 10, pp. 443-458.
- Kihlstrom, J.F. (1987), The cognitive unconscious. *Science*, 237, 1445-1452.
- King, L.A. e Emmons, R.A. (1990). Conflict over emotional expression: psychological and physical correlates. *Journal of personality and social psychology*, 58, pp. 864-877.

- Kirouac, G., Dore, F. Y., Gosselin, F. (1985). The recognition of facial expressions of emotions. In R. E. Tremblay, M. A. Porovost, & F. F. Strayer (Eds.), *Ethologie et developpment de l'enfant* (pp. 131–147). Paris: Stock.
- Klumper, D.H. (2008) Trait emotional intelligence: The impact of core-self evaluations and social desirability. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1402-1412.
- Kotsch, W.E., Gerbing, D.W., Schwartz, L.E. (1982). The construct validity of the differential emotions scale as adapted for children and adolescents. In Izard, C.E. (a cura di), *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge University Press.
- Kreifelts, B., Ethofer, T., Huberle, E., Grodd, W., & Wildgruber, D. (2010). Association of trait emotional intelligence and individual fMRI-activation patterns during the perception of social signals from voice and face. *Human Brain Mapping*, 31, 979-991.
- Kring, A.M., Smith, D.A. e Neale, J.M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: development and validation of the Emotional Expressivity Scale. *Journal of personality and social psychology*, 66, pp. 934-949.
- Krystal, H. (1979), Alexithymia and psychotherapy. *Amer. J. Psychother.*, 33, 17-31.
- Krystal, H. (1982/83), Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. *Int. J. Psychoanal. Psychother.*, 9, 353-388.
- LaBarbera, J. D., Izard, C. E., Vietze, P., & Parisi, S. A. (1976). Four- and six-month-old infants' visual responses to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development*, 47, 535-538.
- Laborde, S., Dosseville, F., & Scelles, N. (2010). Trait emotional intelligence and preference for intuition and deliberation: Respective influence on academic performance. *Personality & Individual Differences*, 49, 784-788.
- Laible, D.J. e Thompson, R.A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental psychology*, 34, pp. 1038-1045.
- Landy, F.J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411–424.
- Landy, F.J. (2006). The long, frustrating, and fruitless search for social intelligence: A cautionary tale. In K.R. Murphy (Ed.), *The emotional intelligence bandwagon: The struggle between science and marketing for the soul of EI* (pp. 81–123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lane R. D., Quinlan D. M., Schwartz G. E., & Walker P. A., (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55 (1-2) 124-134.

- Lane, R.D., Ahern, G.L., Schwartz, G.E., and Kaszniak, A.W. (1997a). Alexithymia: A new neurological model based on a hypothesized deficit in the conscious experience of emotion, in A. Vingerhoets, F. van Bussel, J. Boelhouwer (Eds.). *The (Non)Expression of Emotions in Health and Disease*, Tilburg University Press, Tilburg, The Netherlands.
- Lane, R.D., Ahern, G.L., Schwartz, G.E., Kaszniak, A.W. (1997b). Is alexithymia the emotional equivalent of blindsight? *Biol. Psychiat.*, 42, 834-844.
- Lane, R.D., and Schwartz, G.E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *Amer. J. Psychiatry*, 144, 133-143.
- Lane, R.D., Reiman, E.M., Axelrod, B., Lang-Sheng, Y., Holmes, A., and Schwartz, G.E. (1998), Neural correlates of levels of emotional awareness: Evidence of an interaction between emotion and attention in the anterior cingulate cortex. *J. Cognit. Neurosci.*, 10, 525-535.
- Lane, R.D., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A. e Schwartz, G. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic medicine*, 58, pp. 203-210.
- Lane, R.D., Sechrest, L., Riedel, R., Shapiro, D.E. e Kaszniak, A. (2000). Pervasive emotion recognition deficit common to alexithymia and the repressive coping style. *Psychosomatic medicine*, 62, pp. 492-501.
- Lane, J.D., Wellman, H.M., Olson, S.L., Le Bounty, J., Kerr, D.C.R. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology* (2010), 28, 871–889.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe. Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385.
- Lavelli, M., & Fogel, A. (2002). Developmental changes in mother-infant face-to-face communication: Birth to 3 months. *Developmental Psychology*, 38, 288–305.
- LeDoux, J.E. (1986), Sensory systems and emotions: A model of affective processing. *Integr. Psychiat.*, 4, 237-248.
- LeDoux, J.E. (1989), Cognitive-emotional interactions in the brain, *Cognition and Emotion*, 3, 267-289.
- LeDoux, J.E. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Simon and Schuster, New York [tr.it. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano, 1997].

- Livingstone, H.A., & Day, A.L. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 757–779.
- Locke, E. A. (2005), Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425–431.
- Lopes P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I, Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30: 1018-1034.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
- Ludqvist, D. Flykt, A., & Ohman, A. (1998). *The Karolinska Directed Emotional Faces*. Karolinska Institutet, Stockholm.
- Lumley, M.A. e Bazydlo, R.A. (2000). The relationship of alexithymia characteristics to dreaming. *Journal of psychosomatic research*, 48, pp. 561-567.
- Lumley, M.A., Stettner, L. e Wehmer, F. (1996). How are alexithymia and physical illness linked? A review and critique of pathways. *Journal of psychosomatic research*, 41, pp. 508-518.
- Lundh, L., Johnsson, A., Sundqvist, K. e Olsson, H. (2002). Alexithymia, memory of emotion, emotional awareness, and perfectionism. *Emotion*, 2, pp. 361-379.
- MacCann, C., Matthews, G., Moshe, Z., Roberts, R. (2003) Psychological Assessment of Emotional Intelligence: A Review of Self Report and Performance-Based Testing. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, 247 -274.
- MacCann, C., Roberts, R.D., Matthews, G., & Zeidner, M. (2004). Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based emotional intelligence (EI) tests. *Personality and Individual Differences*, 36, 645–662.
- Malatesta, C.Z. (1982). The expression and regulation of emotion: A lifespan perspective. In T. Field & A. Fogel (Eds.), *Emotion and early interaction* (pp. 1-25). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Mancini, G., Agnoli, S., Baldaro, B., Ricci Bitti, E. P., Surcinelli, P. (*submitted*). Emotions by face: Recognition accuracy and affective reactions during late childhood.

- Marchetti, A., Castelli, I., Sanfey, A.G. (2007). Emotional awareness, theory of mind and decision-making in children. Poster presentato a "Seminar on Emotions in honour of Nico Frijda", Università di Padova, 19 Novembre 2007, Padova (CD-RoM abstracts).
- Marchetti, A., Castelli, I., Massaro, D., Valle A. (2010). Livelli di consapevolezza emotiva e teoria della mente nella scuola primaria. Comunicazione orale al XXIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Bressanone, 26-28 settembre.
- Marchetti, A., Castelli, I., Massaro, D., Valle A. (2011). La consapevolezza delle emozioni in una prospettiva evolutiva. Comunicazione orale al II Convegno Nazionale "In classe ho un bambino che...", Firenze, 4-5 febbraio.
- Maraun, M.D. (1997). Appearance and reality: is the Big Five the structure of trait descriptors? *Personality and individual differences*, 22, pp. 629-647.
- Markey, M. A. & Vander Wal, J. S. (2007). The role of emotional intelligence and negative affect in bulimic symptomatology. *Comprehensive Psychiatry*, 48, 458-465.
- Markham, R., & Adams, K. (1992). The effect of type of task on children's identification of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 16, 21-39.
- Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Matthews G., Zeidner M. & Roberts R. D. (2002). *Emotional Intelligence: science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (Eds.). (2007). *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns. Series in affective science*. New York: Oxford University Press.
- Mavroveli, S., & Sanchez-Ruiz, M. J. (2010). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Relating trait emotional intelligence to objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mavrovreli S., Petrides K.V., Rieffe C., Bakker F., (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mavrovreli S., Petrides K.V., Sangareau Y., Furnham A., (2009). Exploring the relationship between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology* 79, 259-272.
- Mavrovreli S., Petrides K.V., Shove C., Whitehead A., (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry* 17:516- 526.
- Mayer e Salovey (2003). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17: 433-442.
- Mayer J. D., Caruso D. & Salovey P. (2000) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), pp 267-298.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Canada: Multi Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). MSCEIT Item Booklet (Version 2.0). Multi-Health Systems Publishers, Toronto: ON.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, pp. 97-105.
- Mayer, J.D e Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, pp. 89-113.
- Mayer, J.D., Caruso, D. e Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, pp. 267-298.
- Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320–342). New York: Jossey-Bass.

- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits, *American Psychologist*, 63, 6, 503-517.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000a). Competing models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396–422). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424–453.
- McCrae R. (1991). The Five-Factor Model and its applications in clinical settings. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 57(3), 399-414.
- McCrae R.R, John, O.P., (1992). An introduction to the Five Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60:175-215.
- McCrae R.R., Costa P.T, Jr., Terracciano A., Parker W.D., Mills C.J., De Fruyt F., Mervielde I., (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.83, N.6, 1456-1468.
- Mehrabian, A. (2000). Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or "emotional intelligence." *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126, 133-239.
- Mehrabian, A. e Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, 40, pp. 525-543.
- Messinger, D., & Fogel, A. (2007). The interactive development of social smiling. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 327-366). Amsterdam, NL: Elsevier.
- Mikolajczak, Luminet, Leroy, and Roy (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338–353

- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79–88.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of challenge/threat appraisals and emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107-1117.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1356–1368.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 181-193.
- Moreno, J. L. (1934) *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society: An Approach to*. Beacon House, Michigan, 1951.
- Murphy, K.R., & Sideman, L. (2006). The falsification of emotional intelligence. In K.R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (p. 283–299). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.
- Nemiah, J.C., Freyberger, H., and Sifneos, P.E. (1976), Alexithymia: A view of the psychosomatic process, in O.W. Hill (Ed.), *Modern Trends in Psychosomatic Medicine*, Vol. 3, Butterworths, London, pp. 430-439.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005–1016.
- O'Connor Jr. R. M. & Little I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- O'Sullivan, M. (2007). Trolling for trout, trawling for tuna: The methodological morass in measuring emotional intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R.D. Roberts.(Eds), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 258–287). Cambridge, MA: Oxford University Press.
- Oatley, K. (2004). Emotional intelligence and the intelligence of emotions. *Psychological Inquiry*, 15, 216–238.

- Oatley, K., & Johnson-Laird, P.N. (1995). The communicative theory of emotion: Empirical tests, mental models, and implications for social interaction. In L.L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 363–393). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Orme, G., & Bar-On, R. (2002). The contribution of emotional intelligence to individual and organizational effectiveness. *Competency & Emotional Intelligence*, 9 (4), 23-28.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1210.
- Palmer, B.R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285–305.
- Palmer, B.R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191–1210.
- Pancheri P., Pfanner P. (1999). Psicofarmacoterapia nei disturbi psichiatrici dell'infanzia e dell'adolescenza. Firenze: Scientific Press, p. 77-8.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, Oxford University Press, New York.
- Parker J. D. A., Hogan M. J., Eastabrook J. M., Oke A. & Wood L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
- Parker J.D.A., Taylor G.J., Bagby R.M. (2001). The Relationship Between Emotional Intelligence and Alexithymia. *Personality and Individual Differences* 30, 107–115.
- Parker, J.D.A. (2005). The relevance of emotional intelligence for clinical psychology. In R. Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 271–288). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Parker, J.D.A., Creque, S., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M. et al. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parker, J.D.A., Keightley, M.L., Smith, C.T., and Taylor, G.J. (1999). Interhemispheric transfer deficit in alexithymia: An experimental study. *Psychosom. Med.*, 61, 464-468.

- Parker, J.D.A., Taylor, G.J., and Bagby, R.M. (1993), Alexithymia and the recognition of facial expressions of emotion. *Psychother. Psychosom.*, 59, 197-202.
- Parker, J.D.A., Taylor, G.J., and Bagby, R.M. (1998), Alexithymia: Relationship with ego defense and coping styles, *Compreh. Psychiat.*, 39, 91-98.
- Parker, J.D.A., Taylor, R., & Bagby, M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107–115.
- Payne, W.L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, p. 203A (University microfilms No. AAC 8605928).
- Pennebaker, J.W. (1982). *The psychology of physical symptoms*. Springer-Verlag, New York.
- Pennebaker, J.W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162-166.
- Pérez, J.C., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp.181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Petrides K. V., Frederickson N. & Furnham A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides K.V., Pita R., Kokkinari F., (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273- 289.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K. V. (2005). On the dimensionality of trait emotional intelligence. Paper presented at the 12th biennial meeting of the international society for the study of individual differences (ISSID), Adelaide, Australia.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004b). Emotional intelligence. *The Psychologist, 17*, 574-577.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N. (2004c). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology, 144*, 149–162.
- Petrides, K. V., Perez-Gonzalez, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26–55.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537–547.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences, 48*, 906-910.
- Petrides, K., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26-55.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39–57.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles, 42*, 449–461.
- Philippot, P., & Feldman, R. S. (1990). Age and social competence in preschoolers' decoding of facial expression. *British Journal of Social Psychology, 29* (1), 43-54.
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education, 25*, 11-20.

- Raven, J. (1981). *Manual for Raven's progressive matrices and mill hill vocabulary scales*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. C. (1984). *Matrici Progressive Colorate (Coloured Progressive Matrices)*. Ed. italiana a cura di O. S. Firenze.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2000). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66-78. 103.
- Reis, H.T. e Wheeler, L. (1991). Studying social interaction with the Rochester Interaction Record. In M. P. Zanna (a cura di), *Advances in experimental social psychology* (vol. 24, pp. 269-318). Academic Press, San Diego, CA.
- Ricci Bitti P.E., *La régulation des comportements expressifs émotionnels.*, in: , *Cognition et Emotions*, COIMBRA, Imprensa da Universidade, 2004, pp.157-170.
- Ricci Bitti, P.E., Zani, B. (1983). *La comunicazione come processo sociale*. Il Mulino, Bologna.
- Rivers, S., Brackett, M.A., Salovey, P., & Mayer, J.D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R.D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence* (pp. 230–257). New York: Oxford University Press.
- Roberts, R.D., Schulze, R., O'Brien, K., Reid, J., MacCann, C., & Maul, A. (2006). Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures. *Emotion*, 6, 663–669.
- Roberts, R.D., Schulze, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Understanding, measuring, and applying emotional intelligence: What have we learned? What have we missed? In R.
- Roberts, R.D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an “intelligence”? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231.
- Rolls, E. T. (1995), A theory of emotion and consciousness, and its application to understanding the neural basis of emotion, in M.S. Gazzaniga, M.S. (Ed.), *The Cognitive Neurosciences*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 1091-1106.
- Rolls, E.T. (1999). *The brain and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Rosenthal, R. Hall, J.A., DiMatteo, M., Rogers, P.L. e Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: the PONS test*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md.

- Rossen, E., Kranzler, J. H., & Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences, 44*, 1258-1269.
- Rothbart, M., & Bates, J. (1998). Temperament. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 105–176). New York: Wiley.
- Rothemberg, B. (1970). Children's social sensitivity and the relationship between interpersonal competence, interpersonal comfort and intellectual level. *Developmental psychology, 2*, pp. 335-350.
- Russell, J. A. (1979). Affective space is bipolar. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 345-356.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1161 -1178.
- Russell, J. A., & Bullock, M. (1986). On the dimensions preschoolers use to interpret facial expressions of emotion. *Developmental Psychology, 22 (1)*, 97-102.
- Russell, J. A., & Fernandez-Dols, J. M. (1997). *The psychology of facial expression*. Cambridge, University Press.
- Russell, J. A., & Steiger, J. H. (1982). The structure in persons' implicit taxonomy of emotions. *Journal of Research in Personality, 16*, 447-469.
- Russell, J. A., (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110(1)*, 145-172.
- Russell, J. A. & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development, 11*, 30-52.
- Russo, P. M., Mancini, G., Trombini E., Baldaro B., Mavroveli S., Petrides, K.V., (submitted). Emotional intelligence and the Big Five: a study on Italian children and preadolescents.
- Saarni C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *The handbook of emotion* (2nd ed., pp. 306–322). New York: Guilford.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., & Minski, P.S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 707–721.

- Sala, F. (2002). *Emotional Competence Inventory (ECI): Technical manual*. Boston: Hay/Mcber Group.
- Salovey P., Grewal D. (2005) The Science of Emotional Intelligence. *Current directions in psychological science*, Volume 14 -6
- Salovey, P. e Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, pp. 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In Lewis, M., & Haviland, J.M. (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd edition; pp. 504-520). New York: Guilford Press.
- Salovey, P., Hsee, C.K., and Mayer, J.D. (1993), Emotional intelligence and the self-regulation of affect, in D.M. Wegner and J.W. Pennebaker, (Eds.), *Handbook of Mental Control*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 258-277.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C, & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D., Lopes, P.N. (2001). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with MSCEIT. In S, J. Lopez & G.R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. e Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale. In J.W. Pennebaker (a cura di), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association, Washington, DC.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611–627.
- [Sarason](#), B. R. The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. In J. D. Wine & M. D. Smye (Hrsg.), *Social competence*. New York: Guilford Press, 1981.
- Schaffer, C.E. (1993), The role of adult attachment in the experience and regulation of affect, Doctoral dissertation, Yale University.

- Scheidt, C.E., Waller, E., Schnock, C., Becker-Stoll, F., Zimmerman, P., Lucking, C.H., and Wirsching, M. (1999), Alexithymia and attachment representation in idiopathic spasmodic torticollis, *J. Nerv. Ment. Dis.*, 187, 47-52.
- Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 311–341). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Schutte N. S., Malouff J. M., Thorsteinsson E. B., Bhullar N. & Rooke S. E. (2007). A meta-analytic investigations of the relationship between emotional intelligence and health, *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Schutte, N.S., Schuettpelez, E, & Malouff, J.M. (2001). Emotional intelligence and task performance. *Imagination, Cognition, and Personality*, 20, 347-354.
- Schwartz, G. M., Izard, C. E., & Ansul, S. E. (1985). The 5-month-old's ability to discriminate facial expressions of emotion. *Infant Behavior and Development*, 8, 65-77.
- Sevdalis N., Petrides K.V., Harvey N., (2006). Trait Emotional Intelligence and Decision-Related Emotions. *Personality and Individual Differences* 42 1347-1358.
- Shipman, K., & Zeman, K. (1999). Emotion understanding: A comparison of physically maltreating and nonmaltreating mother-child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 407–417.
- Sifneos, P.E. (1972/73), Is dynamic psychotherapy contraindicated for a large number of patients with psychosomatic disease? *Psychother. Psychosom.*, 21, 133-136.
- Sjoberg, Lenart. (2001). Emotional Intelligence: A psychometric Analysis. *European Psychologist*, 6, 79-95.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance, and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Smith, L., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L., (2008). The stability and change of trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction: A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 45, 738-743.
- Smith, L., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44, 1314–1325.

- Smith, M., & Walden, T. (1998). Developmental trends in emotion understanding among a diverse sample of African-American preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*, 177–197.
- Smith, M.K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences. *The Encyclopedia of Informal Education*, North Holland Publishing, Amsterdam.
- Solano L., Tra mente e corpo. Come si costruisce la salute, Raffaello Cortina ed., Milano, 2001.
- Stern, D.N. (1985), *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books, New York [tr.it. Il mondo interpersonale del bambino, Bollati Boringhieri, Torino, 1987].
- Sternberg R. J. (1985). *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Penguin.
- Stys, Y., Brown, S. (2004). A review of the EI literature and implications for corrections. Correctional Service of Canada.
- Swami, V., Begum, S., & Petrides, K. V. (2010). Associations between trait emotional intelligence, actual-ideal weight discrepancy, and positive body image. *Personality and Individual Differences, 49*, 485-489.
- Taylor, G.J. (1987). *Psychosomatic Medicine and Contemporary Psychoanalysis*, International Universities Press, Madison, CT [tr.it. Medicina psicosomatica e psicoanalisi contemporanea, Astrolabio, Roma, 1993].
- Taylor, G.J. (1995), *Psychoanalysis and empirical research: The example of patients who lack psychological mindedness*, *J. Amer. Acad. Psychoanal.*, 23, 263-281.
- Taylor, G.J., & Bagby, R.M. (2004). New trends in alexithymia research. *Psychotherapy and Psychosomatics, 63*, 68–77.
- Taylor, G.J., Bagby, R.M., and Parker, J.D.A. (1997), *Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness*, Cambridge University Press, Cambridge [tr.it. Disturbi della regolazione affettiva, Giovanni Fioriti, Roma, 2000].
- Taylor, G.J., Parker, J.D.A., Bagby, M. E Bourke, M. P. (1996). Relationships between alexithymia and psychological characteristics associated with eating disorders. *Journal of Psychosomatic Research, 41*, pp. 561-568.
- Teicher, M.H., Ito, Y., Glod, C.A., Schiffer, F., and Gelbard, H.A. (1996), Neurophysiological mechanisms of stress response in children, in C.R. Pfeffer, (Ed.), *Severe*

Stress and Mental Disturbance in Children, *American Psychiatric Press*, Washington, DC, pp. 59-84.

- Tett, R.P., Fox, K.E., & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859–888.
- Thomas, K. M., Drevets, W. C., Whalen, P. J., Eccard, C. H., Dahl, R. E., Ryan, N. D., & Casey, B. J. (2001). Amygdala response to facial expressions in children and adults. *Biological Psychiatry*, 49 (4), 309–316.
- Thomas, L. A., De Bellis, M. D. Graham, R., & LaBar, K. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10 (5), 547-558.
- Thorndike, R.K., (1920). Intelligence and Its Uses, *Harper's Magazine* 140, 227-335.
- Thorndike, R.L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Thornton, S. e Thornton, D. (1995). Facets of empathy. *Personality and individual differences*, 19, pp. 765-767.
- Trentacosta C. J. & Izard C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Trinidad, D.R., Johnson, G.A. (2001). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32: 95-105.
- Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C., Azen, S.P., & Johnson, C.A. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46–55.
- Ulutas, L, & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 35(10), 1365-1372.
- Van der Linden, W.J. (1996). Assembling tests for the measurement of multiple traits. *Applied Psychological Measurement*, 20, 373–388.
- Van Rooy, D.L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71–95.

- Van Rooy, D.L., Dilchert, S., Viswesvaran, C., & Ones, D.S. (2006). Multiplying intelligences: Are general, emotional, and practical intelligence equal? In K.R. Murphy (Ed.), *The case against emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 235–262). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vandervoort, D. J. (2006). The importance of emotional intelligence in Higher Education. *Current Psychology, 25*, 4–7.
- Vernon, P. A., Villani, C. V., Schermer, J. A., Kirilovic, S., Martin, R. A., Petrides, K. V., et al. (2009). Genetic and environmental correlations between trait emotional intelligence and humour styles. *Journal of Individual Differences, 30*, 130-137.
- Vernon, P.A., Petrides, K.V., Bratko, D., & Schermer, J.A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion, 8*, 635-642.
- Vicari, S., Reilly, J.S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A., & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: the intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica, 89* (7), 836–845.
- Walker-Andrews, A.S. (1998). Emotions and Social Development: Infants' Recognition of Emotions in Others. *Pediatrics, 1998*; 102;e1268.
- Warwick J., Nettelbeck T., (2004) Emotional intelligence is...? *Personality Individual Differences 37*:1091–1100.
- Watson, D., Clark, L.A. e Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology, 54*, pp. 1063-1070.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation system of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence: The structure of emotion. *Journal of personality and social psychology, 76* (5), 820-838.
- Watson, M. & Greer, S. (1983). Development of a questionnaire measure of emotional control. *Journal of psychosomatic research, 27*, pp. 299-305.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp.348-363). New York, NY: Guilford.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*, 243–274.
- Zammuner, V.L., & Galli, C. (2005). Wellbeing: Causes and consequences of emotion regulation in work settings. *International Review of Psychiatry, 17* (5), 1-10.

- Zech, E., Luminet, O., Rimé, B. e Wagner, H. (1999). Alexithymia and its measurement: confirmatory factor analyses of the 20-item Toronto Alexithymia Scale and the Bermond
- Zeidner, M., Matthews G., & Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 371–399.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2001). Slow down you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotions*, 1, 265–275.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Toward a multilevel investment model. *Human Development*, 46, 69–96.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215–231.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (in press). *The emotional intelligence primer*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., Matthews, G. (2008). The science of EI: Current consensus and controversies. Hogrefe & Huber Publishers *European Psychologist*; Vol. 13(1):64–78.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2004). The emotional intelligence bandwagon: Too fast to live, too young to die? *Psychological Inquiry*, 15, 239–248.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and nongifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369–391.
- Zeitlin, S.B., Lane, R.D., O'Leary, D.S., and Schrifft, M.J. (1989), Interhemispheric transfer deficit and alexithymia. *Amer. J. Psychiat.*, 146, 1434-1439.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zizzi, S., Deaner, H., Hirschhorn, D. (2002). The Relationship between Emotional Intelligence and Performance among College Baseball Players. *Journal of Applied Sports Psychology*, 15, 262-269.

RINGRAZIAMENTI

Desidero, innanzitutto, esprimere la mia gratitudine alla Prof.ssa Elena Trombini per la puntualità, la competenza e la dedizione manifestate nel suo affiancamento in qualità di Tutor.

Ringrazio sinceramente il Prof. Bruno Baldaro per il sostegno e la fiducia che non mi ha mai fatto mancare in tutti questi anni di frequentazione e, in particolare, durante lo svolgimento del presente lavoro.

Vorrei ringraziare, inoltre, il Prof. Paolo Maria Russo e il Dott. Elvis Mazzoni la cui ampia esperienza accademica e scientifica e la cui concreta disponibilità hanno sostenuto, in modo sostanziale, il completamento della mia tesi di dottorato.

Intendo altresì esprimere la mia profonda riconoscenza al Dott. Sergio Agnoli per la sua energica e competente partecipazione in ogni stadio della ricerca e per il suo apporto sempre propositivo dimostrato sia in termini di collaborazione professionale, che di autentica amicizia.

Giusto merito va reso alla Dott.ssa Paola Surcinelli, voce critica di stimolo a continue riflessioni e valido aiuto nell'impostazione metodologica, così come nell'elaborazione statistica dei dati.

Infine, un ringraziamento va a tutte le persone con le quali ho mantenuto proficui rapporti di amicizia e di cooperazione durante questo percorso. In particolare, alle Dott.sse Sabrina Corneti, Luana Fusaro, Federica Andrei, per l'impegno e la costante motivazione offerti nella condivisione delle diverse fasi del disegno di ricerca; e alle Dott.sse Giulia Severi, Alice Pognani, Simona Verducci e Silvia Pinna, il cui contributo specifico nella somministrazione delle prove e nell'inserimento dei dati ha rappresentato un indispensabile passaggio per la realizzazione del progetto.

Un sincero *'grazie!'* anche tutti i bambini, i ragazzi, i loro genitori, gli insegnanti e i dirigenti scolastici che, a vario titolo, hanno permesso di raccogliere importanti informazioni ai fini di questo studio.