

*Università degli Studi di Bologna*

---

FACOLTÀ DI PSICOLOGIA  
Corso di Laurea in Psicologia  
Indirizzo: Psicologia Generale e Sperimentale

**LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA  
IN ETA' EVOLUTIVA:  
UNA RICERCA EMPIRICA  
NELLA SCUOLA MATERNA ED ELEMENTARE**

**Tesi di Laurea in:** PSICOLOGIA GENERALE (Motivazione ed Emozione)

Relatore:

**Prof. Pio Enrico Ricci Bitti**

Presentata da

**Barbara Quadernucci**

Sessione III

-----  
Anno Accademico 2001- 2002



## INDICE

<b>Indice</b>	<b>2</b>
<b>Introduzione</b>	<b>6</b>
<b>Cap.1: Che cos'è l'Intelligenza emotiva?.....</b>	<b>10</b>
1. L'Intelligenza Emotiva è una contraddizione in termini?.....	10
2. Un po' di Storia.....	11
3. L'Intelligenza Sociale e Sternberg.....	15
4. Gardner e la Teoria delle Intelligenze Multiple.....	17
5. Salovey, Mayer e la nascita del concetto di I.E.....	21
6. Come è cambiata la definizione di I.E.?.....	25
6.1 Il modello corrente di I.E.....	27
7. Bar-on e l'ipotesi non-cognitiva.....	30
8. Goleman e la divulgazione di un'idea.....	31
8.1. La struttura della competenza emotiva.....	35
9. Perché l'Intelligenza Emotiva è importante?.....	38
<b>Cap.2: Come e che cosa misura l'Intelligenza Emotiva.....</b>	<b>40</b>
1. Metodi di misurazione dell'I.E.....	40
1.2 I Tests di performance.....	42
1.2.1 Multifactor Emotional Intelligence Scale (MIES).....	42
1.2.2 Esempio di MEIS .....	45
1.2.3 Mayer, Salovey, e Caruso Emotional Intelligence Scale (MSCEIT) <sup>V.1.1</sup> e <sup>V.2.0</sup> .....	47
1.2.4 Esempio di MSCEIT.....	49
1.2.5 Scala dei Livelli di Consapevolezza Emotiva (LEAS).....	51
1.3 Test di auto-valutazione.....	54
1.3.1 Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQ-i). .....	54
1.3.2 Toronto Alexithymia Scale (TAS-20).....	56
1.3.3 Altre scale di auto-valutazione dell'I.E. Globale.....	57
1.3.4 Altre misure self-report correlate con l'I.E.....	58
2. Misurare l'I.E. nei bambini.....	58

2.1 Susan Denham: i metodi per valutare le competenze emotive (l'I.E.) dei bambini piccoli.....	59
3. Conclusioni.....	65
<b>Cap.3: Intelligenza Emotiva ed Educazione.....</b>	<b>68</b>
1.Lo sviluppo delle competenze emotive.....	68
1.1. Espressione delle emozioni.....	69
1.2. Comprensione delle emozioni.....	70
1.3. Regolazione delle emozioni.....	71
1.4. Differenze individuali nello Sviluppo Emotivo.....	73
1.5. Le emozioni nel Contesto Sociale.....	73
1.6. In sintesi.....	74
2. L'Intelligenza Emotiva a Scuola.....	75
3. L'Alfabetizzazione Emotiva.....	77
3.1 L'Allenamento Emotivo.....	78
3.2 L'Analfabetismo Emotivo.....	79
3.3 Gli effetti positivi dell'Alfabetizzazione Emotiva...	80
4. Intelligenza Emotiva e apprendimento.....	82
4.1. Lo Stato di Flusso.....	84
5. Programmi per la scuola di base.....	85
6.Adulti che educano: Insegnanti e genitori.....	88
7. Intelligenza Emotiva e organizzazione scolastica.....	92
8.Conclusioni.....	93
<b>Cap.4: La Ricerca.....</b>	<b>95</b>
1. Il Progetto Educativo.....	95
1.1 Gli Obiettivi generali.....	96
1.2 La Metodologia.....	97
1.3 Le insegnanti.....	97
1.4 Le Finalità specifiche del 1° anno di training (Allenamento Emotivo).....	98
2. La Ricerca.....	99
2.1 Test Sociometrico.....	100
2.1.1 Test Sociometrico – Riferimenti teorici.....	101
<b>3. La Scuola Materna.....</b>	<b>103</b>
3.1 Il Percorso didattico.....	103
3.2 Gli Strumenti.....	104

3.3	La Batteria di tests.....	104
3.4	I Risultati.....	107
	<u>1° Prova: Riconoscimento delle Emozioni nelle</u> Espressioni Facciali.....	108
3.4.1	Conclusioni.....	112
	<u>2° Prova: Fai la Faccia (test di Encoding).....</u>	112
3.4.2	Conclusioni.....	115
3.4.3	Alcuni esempi di Encoding .....	115
	<u>3° Prova: Test Sociometrico.....</u>	120
3.5	Conclusioni sul lavoro svolto alla scuola Materna..	121
<b>4.</b>	<b>La Scuola Elementare.....</b>	<b>122</b>
4.1	Il Percorso didattico.....	123
4.2	Gli Strumenti.....	124
4.3	La Batteria di tests sull'I.E.....	124
4.4	I Risultati.....	129
	<u>I Prova: Riconoscimento delle emozioni nelle</u> situazioni.....	131
4.4.1	Conclusioni.....	131
	<u>II Prova: Riconoscimento delle emozioni nelle</u> espressioni facciali.....	132
4.4.2	Valutazioni sulla confusione tra le emozioni..	133
4.4.3	Conclusioni.....	136
	<u>III Prova: l'Encoding.....</u>	136
4.4.4	Conclusioni.....	137
4.4.5	Alcuni esempi di Encoding.....	137
	<u>IV Prova: Emozioni nella musica.....</u>	141
4.4.6	Valutazioni sulla confusione tra le emozioni...	142
4.4.7	Conclusioni.....	144
	<u>V Prova: Test Sociometrico.....</u>	145
4.5	Conclusioni.....	151
<b>Conclusioni.....</b>		<b>152</b>
1.	Tra Nidi d'Infanzia e Scuola Media.....	
1.2	Un'esperienza nei Nidi d'Infanzia.....	
2.	Riflessioni Conclusive.....	154
2.1	Le testimonianze dei Ragazzi della I Media.....	155

Appendice 1: Progetto pluriennale per lo sviluppo delle risorse umane “For mather earth” 2001 – 2005/6.....	<b>158</b>
Appendice 2: Progetto triennale Scuola Materna San Nicolo` di Celle.....	<b>161</b>
Appendice 3: Programma svolto alla Scuola Materna San Nicolo` di Celle - Anno scolastico 2001-2002.....	<b>163</b>
Appendice 4: Foto per la II Prova della Scuola Materna.....	<b>164</b>
Appendice 5: Scheda Personale per la Scuola Materna.....	<b>166</b>
Appendice 6: Questionario per il test “Fai la Faccia” (Prova di Encoding della Scuola Materna).....	<b>167</b>
Appendice 7: Progetto quadriennale o quinquennale per la Scuola Elementare di Sant’Angelo di Celle.....	<b>168</b>
Appendice 8: Programma svolto alla Scuola Elementare di Sant’Angelo di Celle - Anno scolastico 2001-2002.....	<b>171</b>
Appendice 9: Scheda Personale per la Scuola Elementare.....	<b>173</b>
Appendice 10: Foto per la II Prova –Espressioni Facciali.....	<b>176</b>
Appendice 11: Questionario per la Prova di Encoding della Scuola Elementare.....	<b>179</b>
Appendice 12: Questionario sulle Situazioni - 1° Prova della Scuola Elementare.....	<b>180</b>
Appendice 13: Tabella per il Gioco – Test Sociometrico.....	<b>182</b>
Appendice 14: Tabella per lo Studio – Test Sociometrico.....	<b>183</b>
Appendice 15: Le Carte delle emozioni	<b>184</b>
Appendice 16: Premessa ai Corsi di Aggiornamento .....	<b>186</b>
Appendice 17: Scuola Materna -Tabelle di Confusione nelle Espressioni Facciali.....	<b>191</b>
Appendice 18: Sociogrammi della Scuola Materna Sperimentale..	<b>194</b>
Appendice 19: Sociogrammi della Scuola Materna di Controllo....	<b>197</b>
Appendice 20: Sociogrammi per il Gioco – Elementare di controllo.....	<b>199</b>
Appendice 21: Sociogrammi per il Gioco – Elementare Sperimentale.....	<b>201</b>
Appendice 22: Sociogrammi per lo Studio – Elementare di Controllo.....	<b>203</b>
Appendice 23: Sociogrammi per lo Studio – Elementare	

Sperimentale.....	205
Appendice 24: Tabelle di confusione - Situazioni – Elementari....	207
Appendice 25: Tabelle di Confusione - Espressioni Facciali – Elementare.....	209
Appendice 26: Le Carte delle Emozioni – Elementari.....	212
Appendice 27: I bambini del Nido.....	213
<b>Ringraziamenti.....</b>	<b>218</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>220</b>

## INTRODUZIONE

*“Quando le emozioni smettono di essere degli spauracchi da cui fuggire, nascondersi o di cui vergognarsi, possono tornare ad essere degli strumenti di benessere, sicurezza e gioia,”*

Al momento dell'iscrizione all'Università non sapevo che avrei scelto di lavorare con i bambini, ma quando ho avuto due figlie gemelle (che ora hanno sette anni), ho capito che sono proprio i bambini a stimolare la mia curiosità perché con loro c'è sempre qualcosa da imparare e, allo stesso tempo, è palpabile in loro l'infinito potenziale dell'essere umano che, quanto più è giovane più è pronto ad apprendere da tutto ciò che lo circonda.

Mano a mano che le mie figlie crescevano, mi sono trovata ad affrontare il problema di come reagire, gestire e incanalare le emozioni, spesso dirompenti, che queste piccole creature comunicavano a me e tutto il mondo circostante e mi sono accorta, per esempio, che non era facile accettare che le mie figlie si potessero arrabbiare, spaventare, e chissà che altro...Così ho cominciato a fare i conti con lo sviluppo della loro (e della mia) Intelligenza Emotiva (I.E.)!

In quel periodo, il mio interesse verso il mondo delle Emozioni mi ha portata alla lettura del Best-seller: “Intelligenza Emotiva” di Daniel Goleman (1996), giornalista-psicologo che ha incuriosito l'opinione pubblica avvicinando la più svariata tipologia di persone a l'idea che: *le emozioni possono essere intelligenti e l'intelligenza può essere “emotiva”*.

Ho continuato ad approfondire l'argomento con la lettura di altri testi prevalentemente divulgativi tra cui: “Intelligenza Emotiva per un figlio” di John Gottman (1997) che, rivolgendosi ai genitori, applica le conoscenze sull'I.E. in ambito educativo; successivamente, ho letto “Intelligenza Emotiva per un bambino che diventerà uomo” di Dan Kindlon e Michael Thompson (2000) che, da parte loro, sottolineano il problema delle emozioni *al maschile*: ossia, come (secondo svariati studi, condotti negli Stati Uniti) i maschi nella nostra società

subiscano fin dalla piu` tenera età un modello maschile “forte” , in cui l’uomo, il maschio, deve negare la propria emotività ad ogni costo; fino ad arrivare, soprattutto durante l’adolescenza, a comportamenti estremi quali: l’uso di alcol e droghe, la delinquenza, oppure la depressione o addirittura il suicidio.

Da queste letture ho potuto trarre una conclusione, che per me è stato il punto di partenza per questa tesi: c’è “*un bisogno sempre piu` pressante in una Società come la nostra di un’Educazione Emotiva*” (Goleman in Gottman, 1997).

Così ho scelto di approfondire le mie conoscenze studiando le pubblicazioni degli “ideatori” del costrutto di I.E. che dal 1990 in poi ha determinato l’evoluzione di questo concetto: Peter Salovey, John Mayer, David Caruso et al.; da qui ho tratto le informazioni necessarie per capire da dove è nata questa idea e a che punto è arrivata, oggi, la ricerca.

Contemporaneamente, ho iniziato il mio percorso professionale proprio a contatto con Bambini ed Adolescenti; ma, appena mi è stato possibile mi sono rivolta agli Insegnanti poiché, come sostengono la maggior parte dei ricercatori in materia (M.J.Elias, L.Hunter e J.S.Kress, 1997 – pg.147), anch’io credo che la sfera emotiva debba acquisire un ruolo centrale nella Scuola, non è sufficiente che i percorsi focalizzati sullo sviluppo delle competenze emotive rimangano delle isole nella formazione scolastica, ma devono essere integrate con tutti gli insegnamenti (matematica, letteratura, etc.) e nelle ore curricolari.

In questo contesto ho avviato la mia collaborazione con la dott.sa Lo Presti (che ha scelto di definirsi : *Allenatrice Emotiva*) con la quale abbiamo condiviso il desiderio di verificare da un punto di vista psicometrico i risultati ottenuti dai Bambini grazie ai suoi Percorsi Scolastici che spaziano dal Nido d’Infanzia alla Scuola Superiore.

Per la ricerca che tratterò in questa sede, ho scelto di restringere il campo delle mie rilevazioni alla Scuola Materna ed Elementare.

Come vedremo la tesi è divisa in 4 Capitoli ed una Conclusione:

nel I Capitolo presenterò la definizione generale di I.E., tracciandone una breve storia: da dove nasce la teoria e dove è arrivata la ricerca; nel II Capitolo ne presenterò gli strumenti di misura, cercando di fare luce sia su come si possano fare delle valutazioni, sia su che cosa esattamente si va a valutare. Un elemento interessante, e che lascia intravedere una possibilità di sviluppo rispetto alla ricerca presentata, è che esistono pochissimi o nessuno strumento per valutare l'I.E. in età evolutiva.

Nel III Capitolo illustrerò le teorie sullo sviluppo delle competenze emotiva nei primi anni di vita, per poi focalizzarmi sul perché è importante sviluppare le competenze emotive a Scuola e in che misura gli educatori (Genitori o Insegnanti) siano determinanti in questo processo evolutivo. Infine, sarà interessante verificare che i percorsi seguiti dalle classi della Scuola Materna di San Nicolò di Celle e della Scuola Elementare di Sant'Angelo di Celle hanno raggiunto tutti gli obiettivi che ci si era prefissati, laddove ci sia stata collaborazione da parte delle insegnanti, come richiesto dalla conduttrice; infatti, come vedremo, le capacità emotive, la disponibilità a mettersi in gioco, l'attenzione e l'empatia di chi sta intorno al bambino in età evolutiva sono fondamentali: un canale privilegiato di apprendimento attraverso il Modellamento.

Nel IV Capitolo, quindi, descriverò la ricerca effettuata e ne illustrerò i risultati; come vedremo, i progetti trattati avevano come obiettivo una prima Alfabetizzazione Emotiva di base, secondo la definizione di Salovey e Mayer, riveduta e resa popolare da Goleman.

In conclusione, farò riferimento alla possibilità di introdurre percorsi di sviluppo dell'I.E. già al Nido e farò qualche breve accenno agli interessantissimi risultati ottenuti dal lavoro delle Educatrici nei Nidi d'Infanzia di Marciano (PG) con bambini da 18 a 36 mesi, dopo aver partecipato ad un corso di Aggiornamento condotto dalla dott.ssa Lo Presti sul tema "Intelligenza Emotiva". A dimostrazione delle potenzialità di questo tipo di percorsi a tutti i livelli di scolarizzazione, riporterò alcune considerazioni fatte dai ragazzi della Scuola Media di San Nicolò di Celle che hanno seguito l'Allenamento Emotivo della dott.ssa Lo Presti durato tutto lo scorso anno scolastico 2001/2002.

Per chiarire l'intenzione con cui è stato fatto il lavoro che segue riporto la considerazione che la dott.sa Lo Presti fa nella Premessa ai Corsi di Aggiornamento “per lo Sviluppo delle Risorse Umane e dell'Intelligenza Emotiva” tenuti lo scorso anno:(Appendice 16):

*l'Alfabetizzazione Emotiva “e' un processo che ha inizio con la nascita e dovrebbe entrare a far parte, a pieno titolo, nella Scuola, come percorso educativo trasversale, come base comune ad ogni disciplina, a partire dal Nido. Oggi questo è solo un Augurio e un Sogno, ma sarà certamente la realtà della Scuola del nostro futuro. Attendere che questo Augurio e questo Sogno diventino una realtà però non basta. E' necessario operare , dentro e fuori della Scuola, perché Genitori ed Educatori sollecitino consapevolmente un cambiamento nel Sistema Educativo Italiano, in modo che non solo sporadicamente e in qualche isola felice si lavori per lo sviluppo dell'Intelligenza emotiva, ma ad ogni livello della Scuola di base e del Nido, e in modo sistematico e professionale”.*

Ebbene, probabilmente questo Sogno comincia ad essere sempre più reale perché ci sono politici e dirigenti scolastici che hanno colto al volo questa sfida e, ormai da 16 anni, finanziano, ogni anno, i lavori della dott.sa Lo Presti con Bambini, Insegnanti e, da quest'anno, anche con i Genitori. Questo è un impegno concreto che può far rimanere la Scuola al passo con il progresso della ricerca sull'apprendimento, lo sviluppo delle capacità cognitive (legate alle abilità socio-affettive) e, ovviamente, sull'I.E.

## CAPITOLO 1

### Che cos'è l'Intelligenza Emotiva

#### 1. L'“Intelligenza Emotiva” è una contraddizione in termini?

Così comincia l'articolo del 1990 di Salovey e Mayer (J.D.Mayer & P.Salovey, 1989-90) in cui per la prima volta viene definito chiaramente il concetto di Intelligenza Emotiva (I.E.). In realtà, questa domanda non era nuova, infatti, durante il corso degli anni i ricercatori che si erano occupati del QI avevano approfondito lo studio delle emozioni nell'ambito dei processi intellettivi, cercando quindi di considerare i due ambiti non più separati ma in un'ottica integrata.

In ogni caso, per capire questo neologismo dobbiamo analizzare i due termini che lo compongono: intelligenza ed emozione. Senza dimenticare, però, che non tutto ciò che collega la cognizione alle emozioni, in ogni caso, è I.E. Negli ultimi vent'anni, infatti, un gran numero di studi si è occupato della mutua interazione tra sentimenti e pensiero ed è proprio grazie a questa area di ricerca, che ora sappiamo che le emozioni alterano il pensiero: ma, non necessariamente in modo da rendere la persona più “intelligente”. Infatti, il campo della ricerca su “cognizione ed emozione” comprende studi sull'auto-controllo delle emozioni, come per esempio della propria rabbia; ma, in realtà questo atteggiamento non aumenta la qualità delle emozioni o dell'intelligenza della persona, perché, talvolta, ...è più “intelligente” essere arrabbiati! (J.D.Mayer & P.Salovey, 1997)

Fin dal diciottesimo secolo, gli psicologi hanno riconosciuto una potente divisione della mente umana in tre parti:

- a. cognizione (o Pensiero),
- b. affettività (comprese le emozioni)
- c. motivazione

L'area cognitiva comprende funzioni come la memoria, il ragionamento, il giudizio e il pensiero astratto e, tradizionalmente, il termine *intelligenza* è stato usato dagli psicologi per qualificare il

buon funzionamento di quest'area. Quindi, il concetto di intelligenza è legato ad abilità come ragionare, elaborare pensieri astratti, giudicare ed al "potere di separare e combinare" concetti (Tommaso d'Aquino, 1225-1274)

Le emozioni, invece, appartengono alla seconda area, cosiddetta affettiva, che inoltre comprende anche: la valutazione, l'umore e altri stati d'animo, come la stanchezza e l'energia.

La motivazione è la terza area e si riferisce a bisogni biologici ed ai comportamenti orientati al raggiungimento dei propri obiettivi. Ma, quest'area, secondo Mayer e Salovey (J. Mayer & P. Salovey, 1997), dovrebbe essere pensata come coinvolta nell' I.E. solo secondariamente.

In realtà, non tutte le definizioni tengono conto di questo principio; per esempio, per Goleman l' I.E. comprende "l'auto-controllo, l'entusiasmo, la perseveranza e la capacità di motivarsi" (D.Goleman, 1995) ed evidentemente è focalizzata su caratteristiche motivazionali piuttosto che emozionali; per poter incorporare queste definizioni alternative, è stato proposto il concetto di Intelligenza Motivazionale (J.D.Mayer & G.Geher, 1996) di cui però non ci occuperemo in questa trattazione.

In ogni caso, dicevamo, le definizioni di I.E., per mantenere il significato dei due termini di cui è composta, dovrebbero mettere in relazione le emozioni con l'intelligenza.

Ma, prima di andare avanti, è bene fermarsi e fare un passo indietro.

## **2. Un po' di Storia**

Le considerazioni filosofiche della relazione tra il pensiero (cognizione) e le emozioni, nella cultura occidentale, vanno indietro di duemila anni (J.D.Mayer, P.Salovey & D.TR.Caruso, 2000) qui ci concentreremo sulle attività in Psicologia dal 1900 in poi, dividendo questo periodo in 5 parti.

1. dal 1900 al 1969: anni in cui gli studi in Psicologia sull'Intelligenza e le Emozioni erano relativamente separati;
2. dal 1970 al 1989: gli psicologi si focalizzarono su quanto emozioni e pensiero si influenzassero a vicenda;
3. dal 1990 al 1993: furono gli anni che segnarono l'emergere dell' I.E. come argomento di studio
4. dal 1994 al 1997: fu il momento in cui il concetto fu divulgato,
5. dal 1998 ad adesso: si sono moltiplicate le ricerche che chiariscono il significato e la valenza nel concetto di I.E.

1. Il periodo dal 1900 al 1969 trattò la ricerca sull'Intelligenza e sulle Emozioni come aree separate. Nell' area dell' Intelligenza furono sviluppati, esplorati e capiti i primi tests; si cominciò a vedere l' Intelligenza come qualcosa che comprende la capacità di elaborare dei ragionamenti validi ed astratti e si indagò su diverse spiegazioni biologiche dell'Intelligenza. Nelle ricerca sulle emozioni, i primi studiosi si focalizzarono sul problema “dell'uovo e della gallina”: quando ci si trova davanti ad una situazione stressante come incontrare un orso, arriva prima la risposta fisiologica (per es.: l'aumento del battito cardiaco) e poi si sente l'emozione o arrivano prima le sensazioni emotive seguite da cambiamenti fisiologici? Un secondo problema era: le emozioni hanno un significato universale o sono determinate dalla cultura e, quindi, di essa caratteristiche? Darwin (ed. 1998) aveva sostenuto che le emozioni si erano evolute attraverso le specie animali; ma, questo si scontrava con lo scetticismo degli psicologi sociali che credevano che le emozioni si manifestassero diversamente nelle diverse culture (P.Ekman, 1973).

2. Negli anni che vanno dal 1970 al 1989 si realizzarono molti studi rivelatisi, precursori di quello che sarebbe stato, poi, lo studio sull'I.E. Laddove, precedentemente, intelligenza ed emozione furono considerate ambiti separati, furono ora integrati nel nuovo campo detto “cognizione ed emozione”. I ricercatori di quest'area, cercavano

le regole per definirei che cosa significavano le emozioni e quando nascevano (J.D.Mayer & P.Salovey, 1997).

Finalmente, dunque, le emozioni non erano piu` qualcosa di irrazionale che va solo regolato e controllato, ma qualcosa che permea la totalità delle esperienze della vita come spiegavano Cantor & altri (S.Epstein, 1984), nei loro studi in cui si evidenziava come tutti i compiti della vita siano caricati di informazioni affettive, come tali informazioni debbano essere elaborate (forse in modo diverso dalle informazioni cognitive) e come gli individui abbiano capacità differenti nel farlo.

Questi furono gli anni che videro nascere le due teorie che stanno alla base dello sviluppo del concetto di I.E.:

- a) la teoria triarchica dell'intelligenza di R.J.Sternberg che distingueva tra:
  - intelligenza analitica (pensiero astratto),
  - intelligenza creativa (pensiero divergente) e
  - intelligenza pratica (pensiero operatorio). (R. J. Sternberg, 1985)
- b) la teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner, che tra le altre definì l'*Intelligenza Personale* (divisa in *Intrapersonale* e *Interpersonale*) che puo` essere considerata alla base dell'I.E., come vedremo successivamente. Per Gardner, pero`, questo accesso all'area affettiva non costituisce l'I.E., ma fa parte di piu` generali conoscenze sociali e del se` intrecciate tra loro. (H. Gardner, 1983)

In questo periodo, furono riscoperti i primi scritti concernenti la logica delle emozioni; si rivalutarono le idee di Darwin secondo cui le emozioni si sono evolute attraverso le specie e sarebbero l'espressione universale di sentimenti interiori relativi alle relazioni umane; fu studiata l'influenza delle emozioni sul pensiero in individui depressi o affetti da Sindrome Bipolare (maniaco depressiva); vi fu, un breve, ma determinante interscambio tra i ricercatori nell'intelligenza artificiale e quelli che si occupavano di "cognizione ed emozione". (J.D.Mayer, P.Salovey & D.TR.Caruso, 2000)

Nei successivi anni Ottanta, erano rimaste ancora molte cose da fare prima che il campo dell'I.E. potesse emergere pienamente. Una era raccogliere le fila delle ricerche che erano state portate a termine e riconoscere che illustravano una capacità umana fino ad allora trascurata. Un'altra era definire il termine "Intelligenza Emotiva" in maniera esplicita e chiara e collegare il termine alle più importanti linee di ricerca che lo supportavano. Era, inoltre, necessario definire alcune dimostrazioni empiriche del concetto.

Durante questo periodo, però, fu utilizzato il termine di "Intelligenza Emotiva" solo saltuariamente e non fu mai definita o descritta in modo chiaro e completo.

3. Nel 1990 Peter Salovey e John Mayer unificarono la maggioranza delle ricerche e svilupparono una teoria formale dell'I.E. Per farlo, esaminarono le dimostrazioni provenienti dalle ricerche sull'Intelligenza, sulle Emozioni, quelle provenienti dal campo dell'estetica, dell'intelligenza artificiale, delle neuroscienze e dalla psicologia clinica. Infine, per citare le loro parole: *"applicammo il termine I.E. alla capacità umana in cui credevamo e riportammo uno studio che si avvaleva dei primi test empirici creati appositamente per la valutazione del concetto"*. (J.D.Mayer, M.T.DiPaolo & P.Salovey, 1990)

In un articolo successivo nel 1993, sulla rivista "Intelligence", affermarono che l'I.E. era una intelligenza di base sottovalutata che si poteva conformare ad una rigorosa definizione di Intelligenza, ma ciò richiedeva seri studi nel settore (J.D.Mayer, P.Salovey, 1993). Per questa ragione il terzo periodo, dal 1990 al 1993, è generalmente visto come il momento della nascita ufficiale degli studi sull'I.E.

4. Nel quarto periodo, dal 1994 al 1997 si verificò una serie di eventi alquanto particolari portarono questo settore alla ribalta, diventando popolare ed allargandosi. Fu in questo periodo che il termine I.E. fu divulgato grazie al best-seller omonimo del giornalista scientifico Daniel Goleman. Nel libro e nelle recensioni benevole che lo accompagnarono, l'I.E. fu descritto come il miglior predittore di

successo nella vita, accessibile virtualmente da chiunque e simile al “carattere”. La combinazione di eccezionali affermazioni, libere descrizioni del concetto e lo stile narrativo vivace ed accattivante fecero sì che il concetto diventasse popolare molto velocemente, crearono un’esplosione di attività in una nuova e ora sempre più confusa area. Furono venduti tests come misura dell’I.E. che, originariamente, non erano stati definiti in questo modo, furono create associazioni di educatori e uomini d’affari per insegnare e dare consulenze sull’I.E. (definita come “qualcosa” che aveva a che fare approssimativamente con il carattere) e molti altri autori tentarono di cavalcare l’onda del successo partito con la divulgazione del 1995.

5. Dal 1998 ad oggi, nell’area dell’I.E., ci si sta dedicando alle “rifiniture” teoretiche e di ricerca: sono state sviluppate nuove misure dell’I.E. e si sta incrementando la ricerca in questo campo. L’aspetto scientifico e quello “volgarizzato” di quest’ambito di ricerca, spesso in conflitto, hanno portato a definizioni di I.E. che si avvicinano al caotico: ecco perché è importante specificare di quale I.E. si parla!

### **3. L’Intelligenza Sociale e Sternberg**

Nell’ambito degli studi sull’uomo le ricerche riguardanti l’intelligenza sono state notevoli ed approfondite a partire dai primi anni del 1900. La storia degli studi su questo tema mostra che accanto alle ricerche con scopi di applicazione pratica nel campo della scuola, del lavoro, della diagnosi clinica, l’argomento intelligenza compare negli studi sull’evoluzione (da Darwin alla moderna biologia e antropologia), nella genetica, nelle ricerche sullo sviluppo in tutto il corso della vita, nella psicologia cognitiva, oltre che nelle ricerche filosofiche e nell’informatica.

Sin dai primi studi sull’intelligenza, l’idea che ne esistessero diversi tipi ha rappresentato un elemento importante nelle ricerche e il concetto di *Intelligenza Sociale* ne è un esempio con la sua lunga storia tra i ricercatori (R.E.Walker & J.M.Foley, 1973).

Inizialmente, l’Intelligenza Sociale fu definita come

*“l’abilità di capire e gestire le persone”* (R.L.Thorndike & S.Stein, 1937);

successivamente tali abilità socio-intellettuali furono dirette anche “all’interno” e così l’Intelligenza Sociale poté includere anche l’abilità di capire e gestire se stessi.

Thorndike, che negli anni venti e trenta contribuì a diffondere il concetto di QI, in un articolo pubblicato su Harper’s Magazine distinse l’Intelligenza Sociale dalle capacità scolastiche classiche e fu uno dei primi a definirla come:

*“la capacità di capire gli uomini e le donne, i ragazzi e le ragazze – per agire in modo saggio nelle relazioni umane”* (E.L.Thorndike, 1920)

e propose che facesse parte del QI. Al contrario, psicologi suoi contemporanei consideravano l’Intelligenza Sociale in senso negativo come la capacità di manipolare gli altri per indurli ad agire a proprio piacimento (Bureau of Personnel Administration, 1930).

Successivamente nel 1960, in un manuale sui test d’intelligenza, l’intelligenza sociale venne considerata un concetto inutile. In ogni caso il concetto di Intelligenza Sociale non scomparve mai, in quanto fu considerato fondamentale per l’intuito ed il buon senso.

Nel 1985, lo psicologo Sternberg con altri si occuparono di domandare ad un certo numero di soggetti di descrivere una persona intelligente, fra le caratteristiche principali venivano citate le capacità pratiche nelle relazioni personali, intese come attributi socialmente rilevanti: accettare gli altri per quello che sono, ammettere gli errori, mostrare interesse per il mondo in genere (R.J.Sternberg & altri, 1981). Tali ricerche indussero Sternberg a trovarsi in linea con il pensiero di Thorndike e confermare che l’Intelligenza Sociale è distinta dalle capacità scolastiche ed è parte integrante delle doti che consentono alle persone di realizzarsi negli aspetti pratici della vita (R. Sternberg, 1985).

#### 4. Gardner e la Teoria delle Intelligenze Multiple

La teoria ortodossa di una sola intelligenza nacque negli anni venti per opera di alcuni ricercatori che ne misero a punto i concetti fondamentali. La teoria afferma che gli individui nascono con una certa intelligenza o intelligenza potenziale, che questa intelligenza è difficile da modificare e che gli psicologi possono stabilire il QI di un individuo attraverso i tests, ma Gardner rifiutando questa impostazione verifica che *“sia i commentatori favorevoli sia i detrattori dell'idea di una singola intelligenza condividevano una convinzione: che la natura dell'intelligenza sia da determinare attraverso i test e l'analisi dei dati così raccolti...Ma dove sta scritto che l'intelligenza deve essere determinata sulla base di test? Eravamo incapaci di dare giudizi sull'intelligenza prima che Sir Francis Galton e Alfred Binet, un secolo fa, formulassero il primo insieme di quesiti psicometrici? Se le decine di test per il QI in uso nel mondo dovessero improvvisamente scomparire, non saremmo più in grado di valutare l'intelligenza?”* (H.Gardner, 1998).

Ponendosi questi fondamentali quesiti Gardner intraprese un cammino diverso nell'indagine dell'intelligenza; così, mentre conduceva una ricerca su due gruppi sperimentali, uno di bambini dotati in una o più forme di arte ed uno di adulti colpiti da ictus (che avevano compromesso capacità specifiche, lasciandone intatte altre), Gardner ottenne dati che lo portarono ad un punto fermo: *“é più giusto pensare che gli esseri umani possiedano un certo numero di facoltà relativamente indipendenti piuttosto che una certa quantità di potenza intellettuale, o QI, che possa essere semplicemente incanalata in questa o in quella direzione”* (H.Gardner, 1998) e decise di dare una migliore definizione di intelligenza umana che definì come:

*“un potenziale psicobiologico per risolvere problemi o per dar forma a prodotti che abbiano valore in almeno un contesto culturale”* (H.Gardner, 1988).

Si allontanò così dall'impostazione tipica della psicomatria ed elaborò 8 criteri fondamentali ricavati da diverse fonti che ciascuna delle presunte intelligenze avrebbe dovuto soddisfare.

I criteri sono:

1. *Potenziale isolamento per danno cerebrale.*
2. *Esistenza di bambini prodigio, geni e altri individui eccezionali.*
3. Presenza di un'operazione o di un insieme di *operazioni distintive*. L'intelligenza musicale, per esempio, consiste nella sensibilità di una persona alla melodia, all'armonia, al ritmo, al timbro e alla struttura musicale.
4. *Possibilità di identificare un percorso di sviluppo* in una prestazione esperta individuale, di natura specificata. Si esaminano le abilità, per esempio, di un atleta esperto, di un commerciante o di un naturalista esperto e i passi compiuti per raggiungere quella abilità.
5. *Possibilità di una storia evolutiva plausibile*. Si possono esaminare forme di intelligenza spaziale nei mammiferi o di intelligenza musicale negli uccelli.
6. *Esistenza di dati di sostegno dalla psicologia sperimentale*. I ricercatori hanno elaborato alcuni compiti per rilevare quali abilità sono correlate tra di loro e quali sono indipendenti.
7. *Esistenza di dati di sostegno dalla psicomatria*. Le batterie di test rivelano quali compiti rispecchiano uno stesso fattore soggiacente e quali no.
8. *Possibilità di codifica in un sistema simbolico*. Codici come la lingua, l'aritmetica, le mappe e le espressioni logiche, tra gli altri, individuano componenti importanti delle rispettive intelligenze.

Ma, il suo libro più importante fu "Formae mentis", uscito nel 1983, in cui esponeva la sua Teoria delle Intelligenze Multiple e, mettendo in discussione l'esistenza di un unico tipo monolitico di intelligenza per avere successo nella vita, ne descriveva sette varietà fondamentali:

- i due tipi standard di intelligenza, quella verbale e quella logico-matematica,
- l'intelligenza linguistica,
- l'intelligenza spaziale che, per esempio, si osserva in un bravo artista o in un architetto;
- l'intelligenza corporeo-cinestetica che emerge dalla fluidità dei movimenti corporei;
- l'intelligenza musicale che emerge, per esempio, dal talento di Mozart;
- l'intelligenze personali, che si possono evidenziare in un grande terapeuta come Carl Rogers o di un leader come Martin Luter King, sono divise in Inter-Personale ed Intra-Personale e, come l'Intelligenza Sociale, includono le conoscenze sul sé e sugli altri.

I due tipi su cui ci focalizzeremo sono le Intelligenze Personali che possiamo suddividere in due grandi gruppi:

- l'Intelligenza Intrapersonale
- l'Intelligenza Interpersonale

L'*Intelligenza Intrapersonale*, si riferisce ai sentimenti ed è molto vicina a quella che verrà definita I.E.;

*“ La capacità centrale qui all'opera è l'accesso alla propria vita affettiva , all'ambito dei propri affetti e delle proprie emozioni: la capacità di discriminare istantaneamente tra questi sentimenti simbolici , di attingere ad essi come mezzo per capire e guidare il proprio comportamento. Nella sua forma più primitiva, l'Intelligenza Intrapersonale equivale a poco più della capacità di distinguere un senso di piacere da un senso di dolore e...al suo livello più avanzato, ...consente di scoprire e di esprimere in simboli insiemi complessi e altamente differenziati di sentimenti”* (Gardner Howard, 1987).

L'*Intelligenza Interpersonale* è rivolto all'esterno, verso altri individui. In questo caso l'abilità centrale è rilevare e fare distinzioni

fra gli altri individui e, in particolare, fra i loro stati d'animo, temperamenti, motivazioni ed intenzioni. Tale Intelligenza , ad un livello avanzato, permette ad un adulto perspicace di leggere le intenzioni e i desideri di molti altri individui e di usare questa conoscenza per predire e, talvolta, indirizzare i loro comportamenti futuri.

Gardner riconobbe che non esiste un numero preciso di talenti umani che, quindi, possono essere ben più di sette e individuò, successivamente, circa venti intelligenze diverse. Ad esempio, l'intelligenza interpersonale, venne frammentata in quattro abilità distinte:

- la predisposizione alla leadership,
- la capacità di alimentare relazioni,
- capacità di conservare le amicizie e
- l'abilità di risolvere conflitti. (H.Gardner, 1988)

Gardner e altri psicologi sono concordi nel ritenere che i vecchi concetti relativi al QI comprendono una gamma troppo ridotta di abilità linguistiche e matematiche. Queste abilità, nonostante siano un fattore predittivo di successo scolastico, non sono però necessariamente efficaci quando i giovani cominciano ad allontanarsi dal mondo accademico (D.Goleman, 1996). Per questo, Salovey e Mayer hanno rielaborato il concetto di intelligenza per ridescriverla nei termini di ciò che è necessario possedere per avere successo nella vita. Questa linea di ricerca ha condotto a rivalutare l'importanza dell'Intelligenza Personale, fino ad arrivare alla prima definizione di I.E. di Salovey e Mayer.

## 5. Salovey, Mayer e la nascita del concetto di I.E.

L'I.E. si può considerare un sottoinsieme delle Intelligenze Personali definite da Gardner, focalizzato principalmente sul riconoscimento e l'uso degli stati d'animo propri e altrui per risolvere i problemi e regolare il comportamento; e quindi è possibile considerarla anche come un sottoinsieme dell'intelligenza sociale.

Nel loro famoso articolo del 1990, Salovey e Mayer, sintetizzarono l'interessante corpo di ricerca che era disseminato su una gran quantità di giornali, libri e riviste ed in tutti i campi della psicologia, che aveva in comune l'esame di come le persone valutano, comunicano e usano le emozioni nel risolvere i problemi. Erano studi diversi dalla ricerca sull'interazione tra cognizione ed emozione come era tradizionalmente concepita, poiché non si concentravano su memoria e giudizio in sé, ma su più generali contributi dell'emotività alla personalità.

Da questi studi emergeva l'esistenza di un insieme di processi mentali correlati concettualmente che coinvolgono le informazioni emotive; questi processi mentali comprendono la capacità di:

1. **valutare ed esprimere le emozioni**      **a. in se stessi e  
b. negli altri,**
2. **regolare le emozioni**                      **a. in se stessi e  
b. negli altri,**
3. **usare le emozioni in modo adattivo.** (vedi Figura 1)

Pertanto la prima definizione ufficiale di l'I.E. fu:

*“L'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e degli altri, di distinguerle tra di loro e di usare tale informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni”.* (J. Mayer & P. Salovey, 1989-90)

Questa definizione combinava perfettamente le idee che l'emozione renda il pensiero più intelligente e che si pensi in modo più intelligente alle emozioni: quindi, collegava perfettamente l'intelligenza all'emozione.

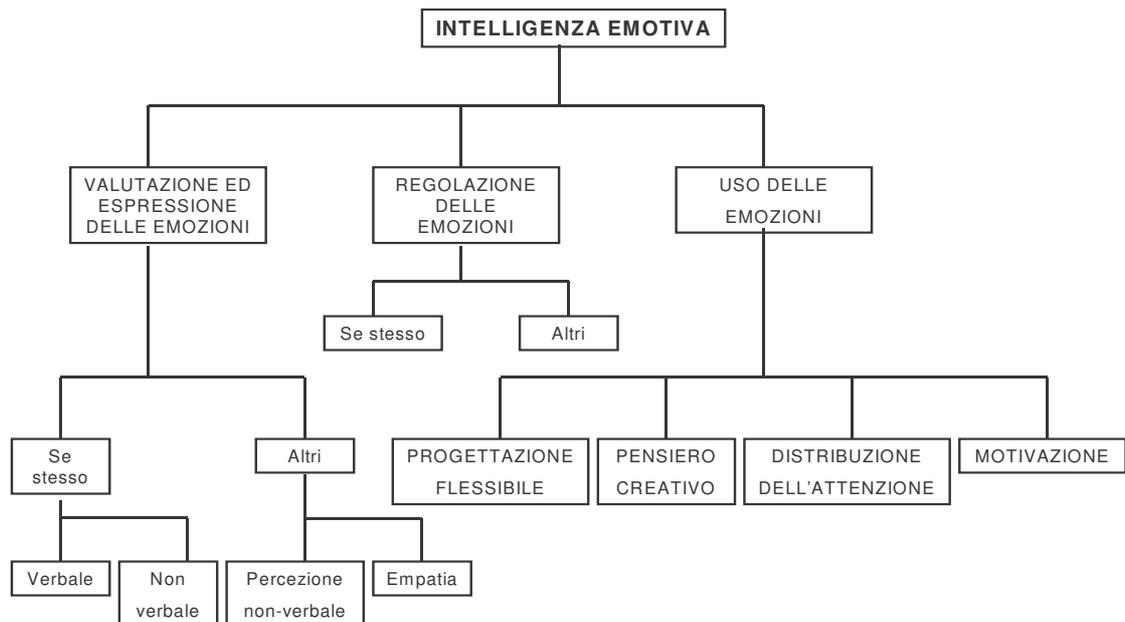


Fig.1 - CONCETTUALIZZAZIONE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA [1,Salovey &Mayer, 1990]

## 1. Valutare ed esprimere le emozioni

**a. In se stessi** Abbiamo visto che valutare e percepire le emozioni fa parte dell'I.E. Questo è il motivo per cui chi è più competente può percepire e rispondere alle proprie emozioni ed esprimerle meglio agli altri. Quindi, gli individui emotivamente intelligenti riescono a rispondere in modo più appropriato ai propri sentimenti grazie all'accuratezza con cui li percepiscono. Queste abilità sono emotivamente intelligenti poiché richiedono di processare le informazioni emotive dall'interno dell'organismo e poiché è chiaro che è necessario un livello di competenza minima in queste abilità per avere un' adeguata vita sociale.

**Espressione verbale** - Un mezzo attraverso il quale le emozioni vengono valutate ed espresse è la lingua. Imparare ciò che

riguarda le emozioni dipende in parte da quanto se ne parla chiaramente. Questo apprendimento sociale influenza l'abilità di introspezione.

**Espressione non-verbale** - Una delle ragioni per cui la valutazione e l'espressione dell'emozione sono state riconosciute come un'abilità mentale in buona parte è che le emozioni prendono sempre parte alla comunicazione ad un livello non-verbale. La maggior parte della comunicazione emotiva avviene attraverso i canali non verbali. Le differenze individuali nella chiarezza della percezione di questi segnali è detta: "accuratezza della trasmissione non-verbale" (R. Buck, 1984)

**1b. Negli altri** - Anche la capacità di riconoscere le reazioni emotive degli altri e le risposte empatiche sono componenti dell'I.E. Queste abilità rendono gli individui capaci di calibrare accuratamente le risposte emotive negli altri e di scegliere comportamenti socialmente adattivi come risposta. Le persone emotivamente intelligenti in questo senso, possono essere visti dagli altri come genuini e calorosi, mentre gli individui a cui mancano queste capacità potrebbero apparire distratti e maleducati.

**Percezione non-verbale dell'emozione** - Da un punto di vista evolutivo, è stato importante che l'essere umano sia stato capace di percepire le emozioni non solo in se stesso, ma anche nei propri simili. Queste abilità percettive assicurano cooperazioni interpersonali omogenee.

**Empatia** - Un aspetto particolarmente interessante che valutazione ed espressione hanno in comune è che sono correlate con l'empatia, la capacità di comprendere i sentimenti degli altri e riprovarli dentro di sé. L'empatia può essere una caratteristica centrale del comportamento emotivamente intelligente. I ricercatori sull'empatia hanno notato che dipende da abilità accessorie simili alla valutazione e alla espressione dell'emozione (vedi C.D. Batson et al., 1987; L.G. Wispé, 1986): capire il punto di vista dell'altro, identificare accuratamente le emozioni degli altri (R. Buck, 1984), sperimentare la stessa emozione o un'altra, ma

appropriata in risposta a questi (C.D.Batson e J.S.Coke, 1981; A. Mehrabian e N. Epstein, 1972) e in conclusione, comunicare e/o agire in base a questa esperienza interiore (C.D.Batson &a. 1983; D.L.Krebs, 1975).

**2. Regolare le emozioni** - Salovey e Mayer hanno inserito la regolazione delle emozioni nel costrutto di I.E. poiché questa è l'abilità che consente di giungere a stati d'animo adattivi e rinforzanti. La maggior parte delle persone sono in grado di regolare le emozioni in se stessi e negli altri (C.E.Izard &a. 1984); ma, individui emotivamente intelligenti dovrebbero essere particolarmente abili nell'usare tale capacità per raggiungere obiettivi particolari. In senso positivo, essi possono rafforzare i propri stati d'animo e quelli degli altri e gestire le emozioni in modo da motivare gli altri verso un fine per cui valga la pena. In senso negativo, convogliate in modo antisociale potrebbero creare situazioni di manipolazione.

**a. In se stessi** - Ci sono una varietà di esperienze che ognuno ha riguardo ai propri stati d'animo; queste meta-esperienze dell'umore possono essere concettualizzate come il risultato del sistema regolatore che controlla, valuta e talvolta agisce per cambiare gli stati d'amino (J.D.Mayer e Y.N.Gaschke, 1988). Mentre alcuni aspetti della regolazione dell'umore si attivano automaticamente (per esempio, non è necessario prendere una decisione cosciente per diventare tristi in presenza di una tragedia), al contrario, alcune meta-esperienze dell'umore sono consapevoli e aperte ad essere indagate.

**b. Negli altri** - L'I.E. comprende l'abilità di regolare ed alterare le reazioni affettive degli altri. Per esempio, un oratore emotivamente intelligente può suscitare forti emozioni nell'uditorio. Similmente, un candidato emotivamente intelligente durante un colloquio di lavoro capisce il contributo di comportamenti come la disponibilità oppure l'abbigliamento nel creare una impressione favorevole (E.Goffman, 1959).

**3. Uso delle Emozioni** - Gli individui differiscono anche nelle loro abilità di gestione delle loro emozioni in modo da risolvere i problemi. Gli stati d'animo e le emozioni sottilmente, ma sistematicamente influenzano alcune delle componenti e delle strategie implicate nel problem-solving (J.D.Mayer, 1986). Le emozioni positive possono facilitare la nascita di piani futuri, possono alterare l'organizzazione della memoria in modo da permettere l'integrazione di più materiale cognitivo e mettere in relazione idee diverse (A.M.Isen, 1987), permettono di mettere a fuoco i bisogni più pressanti. E, in conclusione, le emozioni e gli stati d'animo possono essere usati per motivare e supportare nell'adempimento di complessi compiti intellettuali. (R.Alpert e R.Haber, 1960; C.Showers, 1988).

## **6. Come è cambiata la definizione di I.E.?**

Queste prime definizioni del 1990 di Salovey e Mayer partivano dal concetto generale di intelligenza considerata come la capacità di percepire, capire e usare simboli che in questo caso sono le informazioni emotive. Per questo la loro prima definizione di I.E. era basata su queste abilità e si snodava in due parti: si parlava prima del processo generale dell'informazione emotiva e poi si specificavano le abilità implicate in tale processo. In un secondo lavoro del 1990 l'I.E. era, infatti, definita:

*“un tipo di elaborazione dell'informazione emotiva che include una accurata valutazione delle emozioni in se stessi e negli altri, una espressione appropriata delle emozioni e una regolazione adattiva delle emozioni in modo da migliorare la vita”.* (J.D.Mayer, M.T.DiPaolo e P.Salovey, 1990)

Nel 1995, la definizione di Daniel Goleman cambiò in modo quasi sostanziale il concetto di I.E., dividendo la definizione di Salovey e Mayer in 5 aree:

*“conoscere le proprie emozioni ... gestirle ... automotivarsi ... riconoscere le emozioni negli altri ...e gestire le relazioni interpersonali”*. (D.Goleman, 1996)

E` bastato questo cambiamento a portare l'enfasi sulla motivazione (auto-motivarsi) e sulle relazioni sociali in generale (gestire le relazioni interpersonali). L'abilita` di capire e di elaborare le emozioni fu mescolata con altre caratteristiche.

Nacquero, cosi`, due diverse linee di definizione dell' I.E.:

- l'approccio originale che la definiva come un'Intelligenza che si riferisce alle emozioni
- l'approccio “volgarizzato” misto che uniscono l'I.E. con altre abilita` e caratteristiche come il benessere, la motivazione e la capacita` di entrare in relazione (vedi Goleman e Bar-on).

Questo cambiamento diventa sostanziale nel momento in cui si esaminano nello specifico le liste di caratteristiche che si dice definiscano l'I.E. Nel 1997 Salovey e Mayer definirono l'I.E. come:

*“La capacita` di percepire le emozioni, di generarle, di capirle e di capire le conoscenze emozionali, di accedere alle emozioni per aiutare il pensiero e di regolare, conseguentemente, le emozioni per promuovere la crescita emozionale ed intellettuale”*.

Dal 1999 Mayer ed altri hanno in parte ampliato questa definizione mantenendo la divisione in due parti:

*“L'I.E. fa riferimento all'abilita` di riconoscere il significato delle emozioni e delle loro relazioni, di risolvere problemi e ragionare su di esse...e` coinvolta nella capacita` di percepire le emozioni, di assimilare i sentimenti collegati alle emozioni, di capire le informazioni ad esse collegate e di gestirle”* (J.D.Mayer, P.Salovey & D.TR.Caruso, 2000)

## 6.1 Il modello corrente di I.E.

Seguendo la loro teoria delle abilità Salovey e Mayer divisero, l'I.E. in quattro aree che si distinguono per le quattro abilità fondamentali:

1. **percepire ed esprimere le emozioni** che comprende l'accurata valutazione delle emozioni in se stessi e negli altri;
2. **usare le emozioni per facilitare il pensiero** che comprende l'accurata associazione dell'emozione con altre sensazioni e l'abilità nell'utilizzare le emozioni per potenziare il pensiero: creatività e problem-solving
3. **capire le emozioni** che comprende la capacità di analizzare le emozioni nelle loro parti, comprendendo il possibile percorso che porta da un'emozione all'altra e i complessi sentimenti in situazioni sociali;
4. **gestire le emozioni** che comprende la capacità di gestire, regolare i sentimenti propri e degli altri. (J.D.Mayer e P.Salovey, 1997)

Vediamole ora in dettaglio:

1. **Percepire ed esprimere le emozioni.** Il primo ramo dell'I.E. si riferisce alla capacità di percepire ed esprimere i sentimenti. L'I.E. è impossibile senza le competenze coinvolte in questo primo ramo (Saarni, 1990, 1999). Se ogni volta che i sentimenti sgradevoli emergono, le persone portassero la loro attenzione altrove, imparerebbero molto poco sui sentimenti. *“La percezione emotiva comporta immatricolazione”* (P.Salovey e J.D.Mayer, 2000), è necessario prestare attenzione e decifrare la comunicazione emotiva dalle espressioni facciali e dal tono della voce. Una persona che vede l'espressione fugace di paura sul volto di un altro, capisce molto di più su quelle emozioni e pensieri dell'altro di chi ha perso tale segnale.
2. **Usare le emozioni per facilitare il pensiero.** Il secondo ramo dell'intelligenza emotiva riguarda la facilitazione emotiva delle attività cognitive. Le emozioni sono organizzazioni complesse dei vari sottosistemi psicologici: fisiologico, esperienziale, cognitivo e

motivazionale. Le emozioni entrano a far parte del sistema cognitivo sia come sentimenti pensati, come nel caso in cui qualcuno pensa: "Io sono un po' triste adesso", sia come nelle percezioni alterate, come quando una persona triste pensa: "Sono inutile". Questo secondo ramo dell'I.E. si focalizza su come l'emozione agisce sul sistema cognitivo così e come può essere sfruttata per risolvere i problemi più efficacemente: nel ragionamento, nel prendere decisioni e negli sforzi creativi. Chiaramente, il pensiero può essere disgregato dalle emozioni come l'ansia e la paura, ma le emozioni possono anche "mettere ordine" nel sistema cognitivo che potrà così dedicarsi a ciò che è importante (Simon, 1982), e concentrarsi su quello che fa stare meglio a seconda del proprio umore (Palfai & Salovey, 1993; Schwarz, 1990). Le emozioni cambiano anche il pensiero, rendendolo positivo quando una persona è felice, e negativo quando la persona è triste (Forgas, 1995). Questi cambiamenti costringono il sistema cognitivo a vedere le cose da prospettive diverse. Il vantaggio di queste modificazioni del pensiero sono abbastanza evidenti: per esempio, quando il punto di vista di una persona si sposta dallo scetticismo all'accettazione, l'individuo può apprezzare il valore di più punti di vista e, come conseguenza, può pensare in modo più approfondito e creativo ad un problema (Mayer, 1986; Mayer & Hanson, 1995).

- 3. Capire le emozioni.** Il terzo ramo: riguarda la comprensione delle emozioni. Le emozioni formano un ricco e complesso insieme di simboli. La competenza fondamentale a questo livello riguarda la capacità di identificare le emozioni con le parole e "riconoscere le relazioni fra gli esemplari del lessico affettivo" (Salovey e Mayer, 2000). L'individuo emotivamente intelligente è capace di riconoscere che i termini usati per descrivere le emozioni sono sistemati in famiglie emotive che costituiscono insiemi sfocati (Ortony, Clore & Collins 1988). Forse, le relazioni fra questi termini emotivi si possono dedurre: per esempio, la seccatura e l'irritazione possono condurre ad andare su tutte le furie se lo stimolo che lo ha provocate non è eliminato; oppure l'invidia può

essere sperimentata in contesti che evocano anche la gelosia (Salovey & Rodin, 1986, 1989). La persona che è capace di capire le emozioni veramente (i loro significati, come si mescolano tra di loro, come si modificano col tempo) è perfettamente in grado di capire gli importanti aspetti della natura umana e delle relazioni interpersonali.

**4. Gestire le emozioni.** In parte come conseguenza della notevole divulgazione, ed in parte come conseguenza delle pressioni della società, molte persone identificano l'I.E. col suo quarto ramo: gestire le emozioni (chiamato anche Regolamentazione Emotiva). Questi stessi sperano che l'I.E. sarà un modo per liberarsi dalle emozioni fastidiose o dalle “fughe emotive” nelle relazioni umane (Salovey e Mayer, 2000), o piuttosto di controllare le emozioni. Anche se questa è una possibile conseguenza del quarto ramo, livelli ottimali di regolamentazione emotiva possono essere quelli moderati; tentare di minimizzare o eliminare completamente l'emozione può soffocare l'I.E. Allo stesso modo, la regolamentazione delle emozioni nelle altre persone non significa sopprimere le emozioni altrui, ma piuttosto “sfruttarle” - come quando si dice che un oratore è persuasivo perché trascina il suo pubblico.

Le persone usano svariate tecniche per regolare il proprio umore: Thayer, Newman, e McClain (1994) sostengono che l'esercizio fisico sia l'unica strategia efficace, fra quelle sotto il proprio controllo, per migliorare il cattivo umore. Le altre strategie di regolazione dell'umore comunemente descritte sono: l'ascolto di musica, l'interazione sociale e l'autoregolazione cognitiva (come l'auto-incidentamento); altre strategie efficaci sono le distrazioni piacevoli come: fare commissioni, gli hobby, le attività divertenti, lo shopping, la lettura e la scrittura. Meno efficaci sono quelle strategie che comportano una gestione passiva dell'umore come: guardare la televisione, bere caffè, mangiare e dormire (Salovey e Mayer, 2000). Ma, è inefficace anche passare il tempo da soli evitando la persona o la cosa che hanno provocato il cattivo umore; come sono inefficaci,

nonché controproducenti, le strategie dirette alla riduzione della tensione come: droghe, alcool e sesso.

In generale, i metodi di regolazione più riusciti comportano spesa di energia; le strategie più efficaci per migliorare il cattivo umore possono essere le tecniche di gestione attiva che combinano il rilassamento, la gestione dello stress, lo sforzo cognitivo, e l'esercizio (per una rassegna vedere Thayer, Newman & McClain, 1994).

L'abilità di riflettere e di gestire le proprie emozioni è centrale per l'autoregolazione emotiva; la scoperta delle emozioni prevede che si abbia l'intenzione di farla! (Salovey e Mayer, 2000) Pennebaker (1989, 1993 1997) ha studiato attentamente gli effetti della rivelazione e ha scoperto che l'atto di svelare per iscritto le esperienze emotive migliora la salute fisica e mentale dell'individuo.

## **7. Bar-on e l'ipotesi non-cognitiva.**

È giusto ricordare a questo punto che questa non è l'unica teoria accettata e studiata. Già dagli anni Ottanta, Bar-on, uno psicologo israeliano, si occupò di I.E. nel corso della sua tesi di Dottorato, ma solo successivamente, nel manuale del 1997, in cui descriveva il suo test "Emotional Quotient Inventory (EQ-I)", presentò un modello misto differente da quello fin ora descritto e definì l'I.E.:

*“un insieme di facoltà, competenze e abilità non-cognitive che influenzano la propria capacità di riuscire a far fronte alle richieste e le pressioni dell'ambiente”.* (Bar-on, 1997)

Egli descrive quindici abilità fondamentali raggruppate in cinque categorie:

1. **capacità intrapersonali:** l'abilità di essere consapevoli del proprio sé, di capire le proprie emozioni e di affermare i propri sentimenti e le proprie idee;
2. **capacità interpersonali:** l'abilità di essere consapevoli e di capire i sentimenti degli altri, di preoccuparsi di loro in generale, e di stabilire relazioni emotivamente intime;

3. **adattabilità:** la capacità di verificare i propri sentimenti, di giudicare accuratamente la situazione contingente, di modificare con flessibilità sentimenti e pensieri, e di risolvere problemi;
4. **strategie per la gestione dello stress:** la capacità di far fronte allo stress e di controllare forti emozioni;
5. **fattori motivazionali e relativi all'umore generale:** la capacità di essere ottimisti, di godere di se stessi e degli altri, e di sentire ed esprimere felicità.

A Bar-On va riconosciuto il merito di essere stato il primo a pensare ad un test di valutazione specifico per l'I.E.

## 8. Goleman e la divulgazione di un'idea

Daniel Goleman è lo psicologo che più di chiunque altro ha contribuito a divulgare il concetto di I.E. con il suo best-seller intitolato appunto: "Intelligenza Emotiva".

Il suo punto di partenza è la teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner secondo cui i vecchi concetti relativi al QI comprendono una gamma troppo ridotta di abilità linguistiche e matematiche e che nonostante siano un fattore predittivo di successo scolastico, non sono necessariamente efficaci quando i giovani cominciano ad allontanarsi dal mondo accademico. Questo lo porta a concludere che *"l'analisi del QI spiega ben poco del diverso destino di individui con talenti, istruzione e opportunità approssimativamente simili"* (Goleman, 1996).

A fare la grande differenza erano abilità maturate durante l'infanzia come: la capacità di superare la frustrazione, controllare le emozioni e condurre buone relazioni interpersonali (J.K.Felsman e G.E.Vaillant, 1987). Per confermare questa sua ipotesi, Goleman cita due ricerche: una condotta negli anni quaranta su 95 studenti di Harvard che vennero seguiti fino alla mezza età. Dai risultati di tale ricerca si ricavò che, per quanto riguarda il salario, la produttività e lo status raggiunto nel proprio campo, gli ex studenti più brillanti non avevano avuto particolare successo rispetto ai coetanei diplomatisi con

votazioni mediocri, né si erano assicurati una vita più ricca di soddisfazioni o maggiore felicità nella sfera delle amicizie, della famiglia e delle relazioni sentimentali (G.Vaillant, 1977).

L'altro studio analogo è quello su 450 ragazzi, in massima parte figli di immigrati per due terzi provenienti da famiglie che vivevano di sussidi, cresciuti a Samerville nel Massachusetts. Un terzo dei soggetti studiati aveva un QI inferiore a novanta. Ma anche in questo caso il QI aveva poco a che fare con il successo che questi giovani riscossero sul lavoro e nel resto della loro vita; ad esempio il sette per cento degli uomini con QI al di sotto di 80 rimasero disoccupati per dieci anni e anche più, ma questo accadde anche per il sette per cento dei soggetti con QI superiore a 100. All'età di 47 anni, però c'era un legame generale fra il QI e il livello socio economico, in ogni caso secondo Karen Arnold (1992), una delle ricercatrici che ha seguito il destino di questi studenti non che insegnante di pedagogia alla Boston University, se un individuo è stato uno studente modello significa solamente che è stato straordinariamente abile nelle prestazioni scolastiche ma non ci dice nulla come tale soggetto reagisce alle vicissitudini più disparate della vita.

In realtà, nessuno può ancora dire esattamente quanta parte della variabilità esistente da persona a persona sia dovuta all'I.E., ma, per Goleman i dati disponibili indicano che l'I.E. può essere un fattore potente, a volte più potente del QI. e che *“L'attitudine emozionale è una meta-abilità, in quanto determina quanto bene riusciamo a servirci delle nostre altre capacità ivi incluse anche quelle puramente intellettuali...Quando le emozioni sono completamente sbrigiate, intralciano l'intelletto, ma è possibile riportarle sotto il nostro controllo; per questo l'I.E. è una capacità fondamentale, che facilita l'espressione di tutti gli altri tipi di intelligenza”*. In questo contesto Goleman definì l'I.E. come:

*“la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo*

*evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare” (D.Goleman, 1996).*

Come si vede il modello di Goleman si differenzia da quello classico di Salovey e Mayer soprattutto per l'introduzione della motivazione nel costrutto dell'I.E. Vediamo ora, in dettaglio, il suo modello con le sue 5 parti fondamentali:

1. Conoscenza delle proprie emozioni
2. Controllo e regolazione delle proprie emozioni
3. Capacità di sapersi motivare
4. Riconoscimento delle emozioni altrui (empatia)
5. Gestione delle relazioni sociali fra individui e nel gruppo

1. **Conoscenza delle proprie emozioni** (*Consapevolezza di sé*): conoscere in ogni particolare momento i propri sentimenti e le proprie preferenze e usare questa conoscenza per guidare i processi decisionali; avere una valutazione realistica delle proprie abilità e una ben fondata fiducia in se stessi. Le persone consapevoli dei propri sentimenti riescono a gestire molto meglio la propria vita perché hanno una percezione più sicura di ciò che veramente provano riguardo a decisioni personali che possono spaziare dalla scelta del coniuge all'attività professionale da intraprendere.
2. **Controllo e regolazione delle proprie emozioni** (*Dominio di sé*): consiste nella capacità di controllare i propri sentimenti ovvero nell'abilità di sapersi calmare, di liberarsi dall'ansia, dalla tristezza o dall'irritabilità. Gestire le proprie emozioni così che esse - invece di interferire con il compito in corso - lo facilitino; essere coscienti e capaci di posporre le gratificazioni per perseguire i propri obiettivi; sapersi riprendere bene dalla sofferenza emotiva. Coloro che sono privi di queste abilità si trovano a dover perennemente combattere contro sentimenti tormentosi, mentre individui capaci di controllo emotivo riescono a riprendersi molto più velocemente dalle difficoltà e dalle sconfitte della vita.

3. **Capacità di sapersi motivare** (*Motivazione*): usare le proprie preferenze più intime per spronare e guidare se stessi al raggiungimento dei propri obiettivi, come pure per aiutarsi a prendere l'iniziativa; essere altamente efficienti e perseverare nonostante insuccessi e frustrazioni. La capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione e controllo di sé ai fini di essere creativi. Il controllo emozionale, la capacità di ritardare la gratificazione e di reprimere gli impulsi è alla base di qualunque tipo di realizzazione. Chi possiede queste capacità tende ad essere più produttivo ed efficiente in qualunque ambito si applichi.
4. **Riconoscimento delle emozioni altrui** (*empatia*): percepire i sentimenti degli altri, essere in grado di adottare la loro prospettiva e coltivare fiducia e sintonia emotiva con un'ampia gamma di persone fra loro diverse. L'empatia è un'altra capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni ed è fondamentale nelle relazioni con gli altri. Le persone empatiche sono più sensibili ai sottili segnali sociali che indicano le necessità o i desideri altrui. L'empatia rende le persone più adatte alle professioni di tipo assistenziale, all'insegnamento, alle vendite e alla dirigenza.
5. **Gestione delle relazioni sociali fra individui e nel gruppo** (*Abilità sociali*): gestire bene le emozioni nelle relazioni e saper leggere accuratamente le situazioni e le reti sociali; interagire fluidamente con gli altri; usare queste capacità per persuaderli e guidarli, per negoziare e ricomporre dispute, come pure per cooperare e lavorare in team. L'arte delle relazioni consiste in larga misura nella capacità di dominare le emozioni altrui. Tale abilità aumenta la popolarità, la leadership e l'efficacia nelle relazioni interpersonali. Coloro che eccellono in queste abilità riescono bene in tutti i campi nei quali è necessario interagire in modo disinvolto con gli altri; in altre parole sono veri campioni delle arti sociali. (D.Goleman ,2000)

Queste capacità sono:

- *Indipendenti*: in quanto ognuna di esse da un contributo esclusivo alle prestazioni personali.
- *Interdipendenti*: in quanto ciascuna di tali competenze, in una certa misura, attinge da alcune altre, stabilendo numerose interazioni forti.
- *Gerarchiche*: nel senso che le capacità dell'intelligenza emotiva si fondano le une sulle altre. La consapevolezza di sé, ad esempio, è fondamentale per la padronanza di sé e per l'empatia; la padronanza e la consapevolezza di sé, a loro volta, contribuiscono alla motivazione; tutte queste quattro competenze sono poi messe a frutto nelle capacità sociali.
- *Necessarie, ma non sufficienti*: il possesso delle abilità relative all'intelligenza emotiva non garantisce automaticamente lo sviluppo delle competenze associate, come la capacità di collaborazione e la leadership
- *Generiche*: questo elenco generale è applicabile a tutti gli ambiti della vita, fermo restando che in ogni situazione vengono utilizzate competenze diverse.

Inoltre, tutti hanno capacità diverse in ciascuno dei cinque ambiti, ma, come Goleman ricorda: *“il nostro livello di capacità ha, senza dubbio, una base neuronale, ma il cervello è eccezionalmente plastico ed è sempre impegnato nei processi di apprendimento. Quindi, le eventuali carenze nelle capacità emozionali possono essere corrette. Ciascuno di questi ambiti rappresenta in larga misura, un insieme di abitudini e di risposte passibili di miglioramento purché ci si impegni a tal fine nel modo giusto”* (D.Goleman,1996).

### **8.1. La struttura della competenza emotiva**

Goleman, nel suo manuale successivo, intitolato *“Lavorare con Intelligenza Emotiva”* (D.Goleman, 2000), dedicato all'applicazione delle competenze emotive all'ambito lavorativo, distingue tra:

- a) Competenza personale
- b) Competenza sociale

a) La **Competenza Personale** determina il modo in cui controlliamo noi stessi e si articola in:

1. Consapevolezza di sé
2. Padronanza di sé
3. Motivazione

1. Consapevolezza di sé: comporta la conoscenza dei propri stati interiori (preferenze, risorse e intuizioni)
  - Consapevolezza emotiva: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti
  - Auto-valutazione accurata: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti
  - Fiducia in se stessi: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità
2. Padronanza di sé: comporta la capacità di dominare i propri stati ulteriori, i propri impulsi e le proprie risorse
  - Autocontrollo: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi
  - Fidatezza: mantenimento di standard di onestà e integrità
  - Coscienziosità: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione
  - Adattabilità: flessibilità nel gestire il cambiamento
  - Innovazione: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi
3. Motivazione: comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi
  - Spinta alla realizzazione: impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza
  - Impegno: adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione
  - Iniziativa: prontezza nel cogliere le occasioni
  - Ottimismo: costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi

b) La **Competenza Sociale** determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri

4. Empatia: comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui
  - Comprensione degli altri: percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri
  - Assistenza: anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente
  - Promozione dello sviluppo altrui: percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità
  - Sfruttamento della diversità: saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo
  - Consapevolezza politica: saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo
5. Abilità sociali: comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri
  - Influenza: impiego di tattiche di persuasione efficienti
  - Comunicazione: invio di messaggi chiari e convincenti
  - Leadership: capacità di ispirare e guidare gruppi e persone
  - Catalisi del cambiamento: capacità di iniziare o dirigere il cambiamento
  - Gestione del conflitto: capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo
  - Costruzione di legami: capacità di favorire e alimentare relazioni utili
  - Collaborazione e cooperazione: capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni
  - Lavoro in team: capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni

Rivisitando i cinque ambiti dell'I.E. descritti da Goleman, è stato facile per la maggior parte dei lettori concludere che si tratta di una

capacità fondamentale ed altrettanto fondamentale è apparsa la possibilità di sviluppare questo tipo di capacità in qualsiasi ambito: dai contesti scolastici a quelli lavorativi, nell'ambito delle relazioni familiari, di coppia e nei rapporti di amicizia per ottenere una *“prestazione eccellente”* (D.Goleman ,2000).

## **9. Perché l'I.E. è importante?**

La prima teoria dell'I.E. faceva solo una rivendicazione (seppur controversa) e cioè che dovrebbe esistere un'Intelligenza di questo tipo. Dieci anni più tardi, questa affermazione è ancora discussa a dispetto di un movimento popolare che sostiene quest'idea. In aggiunta alla rivendicazione che l'I.E. dovrebbe esistere, ci furono varie discussioni su che cosa dovrebbe predire: sensibilità sociale, perseveranza e generale benessere.

Le rivendicazioni sull'I.E. si intensificarono marcatamente con Goleman che, come molti altri studiosi, considera l'I.E. più importante del QI nel predire il successo nella vita [13]. Mayer e gli altri, non dissero mai niente del genere, anzi, la rivendicazione era *“stupefacente”* per loro [2], dato che il QI era stato considerato a lungo il parametro predittore di successo accademico e, talvolta, di successo professionale. Si cercarono, in vari studi, dimostrazioni documentate delle affermazioni di Goleman sulla relazione tra I.E. e successo professionale, ma senza successo.

Inoltre, il modello di Salovey e Mayer mostra quanto l'I.E. sia correlata con le altre intelligenze, così se una persona è intellettualmente intelligente, sarà anche più intelligente emozionalmente, nonostante *“la correlazione non sia così forte da dire che sono due misure della stessa cosa”* (J.Mayer e P.Salovey, 1997).

È evidente che a livello accademico la posizione di Goleman attualmente sta subendo forti attacchi, ma è innegabile il grosso merito di aver divulgato un concetto così rivoluzionario nelle sue applicazioni pratiche, quelle che hanno reso possibile, per esempio, questa ricerca in ambito scolastico.

In definitiva, fin qui, ci sono poche evidenze o nessuna che l'I.E. sia il miglior predittore di successo nella vita e tanto meno che sia più importante del Q.I.; ma allora, ecco l'ultima domanda: perché l'I.E. è importante?

Secondo Goleman, l'I.E. determina

*“la nostra potenzialità di apprendere le capacità pratiche basate sui suoi cinque elementi: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali. La nostra competenza emotiva dimostra quanto, di quella potenzialità, siamo riusciti a tradurre in reali capacità pronte per essere messe”* (D.Goleman, 2000).

In realtà, la risposta dipende da quale tipo di I.E. prendiamo in considerazione.

La sua versione più popolare, il modello misto, è stata utile nel suscitare interesse al livello delle organizzazioni nel predire buone performance attraverso i tradizionali test di personalità (nascosti sotto il nome di I.E.); quindi, prendendo ufficialmente in considerazione per la prima volta il mondo emotivo dell'individuo.

A livello individuale sostenere l'esistenza dell'I.E. significa verificare che dentro a coloro che gli americani chiamano “cuori sanguinanti” o i nostri “inguaribili romantici”, sono in atto sofisticate elaborazioni di informazioni, come in tutti gli altri individui. Il riconoscere questo tipo di I.E. basata sulle abilità può aprire nuove prospettive a livello organizzativo – nella scuola, negli affari e in tutte quelle istituzioni che prima d'ora erano state indifferenti o ostili alla vita delle emozioni. Infine, a livello sociale,

*“il concetto di I.E. basato sulle abilità segna un punto di unione tra due opposti: l'idea stoica che le emozioni sono delle guide di vita inaffidabili e la posizione romantica che si debba seguire il proprio cuore. Forse queste due parti in guerra possano, attraverso l'I.E., raggiungere un più alto livello di comprensione e vivere in pace più spesso”* (J.D.Mayer, 2001)

## **CAPITOLO 2**

### **Come e che cosa misura l'Intelligenza Emotiva**

Dal 1995 in poi il costrutto di I.E. e le sue applicazioni stanno guadagnando notevole popolarità, lo dimostrano le decine di libri sull'argomento pubblicati già entro il 2000 e l'ulteriore incremento di pubblicazioni tra il 2001 e il 2002.

A questo punto sono più che mai importanti misurazioni affidabili e valide dell'I.E. per

- a) fare anticipazioni teoretiche,
- b) esplorare la natura e lo sviluppo di questo settore,
- c) predire il comportamento degli individui, per esempio nei programmi di allenamento, sui lavori o nel matrimonio,
- d) identificare quali problemi più probabili che gli individui sperimenteranno a causa di deficit nelle abilità emotive,
- e) valutare l'efficacia degli interventi progettati per aumentare l'I.E. (N.S.Schutte & J.M.Malouff, 2000, pg.13)

#### **1. Metodi di misurazione dell'I.E.**

I test di valutazione dell'I.E. si possono catalogare in base a due principi fondamentali:

- A. i tests di performance e i questionari di auto-valutazione (self-report),
- B. scale che misurano le singole componenti dell'I.E. e scale che misurano l'I.E. globale.

In questa trattazione, per quanto riguarda gli adulti, mi occuperò solo delle scale di valutazione dell'I.E. globale e mi limiterò a citare le altre.

Vediamo ora quali sono le differenze tra un test di performance ed un test di auto-valutazione: un test di performance ha risposte che possono essere valutate obiettivamente e criteri di valutazione predeterminati; mentre, un questionario di auto-valutazione richiede ai soggetti stessi di riportare il proprio livello di IE. Per esempio, per

valutare la percezione delle emozioni, si possono far riconoscere le emozioni nei volti (performance) o si può chiedere al soggetto in che misura si sente in grado di riconoscere le emozioni nei volti (auto-valutazione). Ci sono cinque punti chiave che differenziano i tests di performance da quelli di auto-valutazione (J.Ciarrochi, A.Chan, P.Caputi e Richard Roberts, 2001):

1. I tests di performance stimano l'IE effettiva, mentre l'auto-valutazione stima IE percepita. Sia l'IE percepita che quella effettiva possono essere importanti (e qualche volta indipendenti), sono predittori di come le persone si adattano alle difficoltà della vita. In altre parole, ciò che le persone ritengono essere vero può essere altrettanto importante quanto quello che è "davvero vero".
2. I tests di performance generalmente prevedono una somministrazione più lunga dei self-report. Questo perché nell'auto-valutazione si mettono le persone in condizione di riassumere il proprio livello di IE in poche e concise asserzioni (e.g., "io sono in grado di percepire le emozioni), mentre i tests di performance richiedono un numero consistente di osservazioni prima che il livello di IE possa essere accertato.
3. Diversamente dai tests di performance, l'auto-valutazione costringe le persone ad avere consapevolezza del proprio livello di IE. Sfortunatamente, le persone possono non avere una comprensione accurata della loro propria intelligenza (per non parlare dell'IE) e, in realtà, la ricerca passata ha trovato correlazioni solamente modeste fra l'abilità auto-valutata e la misura effettiva (per es: D.L.Paulhus, D.C.Lysy, & M.S.Yik, 1998). Anche J.Ciarrochi, F.Deane e S.Anderson, (2000) osservarono che la percezione auto-valutata delle emozioni non è correlata a quanto realmente le persone davvero riconoscono le emozioni.
4. Una difficoltà notevole con l'auto-valutazione è che le persone possono distorcere le loro risposte per apparire migliori (o peggiori) di come sono realmente. Per combattere questo tipo di problema, le misure di auto-valutazione possono includere scale

che misurano la quantità di persone che stanno distorcendo le loro risposte (per es: R.Bar-on, 1997)

5. I questionari di auto-valutazione dell'IE tendono ad essere riferiti a tratti di personalità ben definiti ed in particolare i vari fattori che comprendono il modello Big Five factor (per es: M.Davies, L.Stankov & R.D.Roberts, 1998; D.Dawda & S.D.Hart, 2000). Le misure di performance dell'IE, d'altra parte, tendono ad essere meno riferite a misure di personalità, condividendo, invece, una sovrapposizione con le misure dell'intelligenza tradizionali (per es: J.Ciarrochi, A.Chan & P.Caputi, 2000; R.D.Roberts, M.Zeidner & G.Matthews, 2001)

Salovey e Mayer sostengono che l'unico approccio valido per stimare l'I.E. sia l'uso di misure basate sulle abilità. Infatti, secondo la loro opinione, anche se i questionari di auto-valutazione che stimano i vari aspetti dell'I.E. abbiano proliferato negli ultimi anni (per es: Bagby, Parker & Taylor, 1993a 1993b; Bar-on, 1997; Catanzaro & Meams, 1990; l'EQ Japan, 1998; Giuliano & Swinkels, 1992; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Schutte et al., 1998; Swinkels & Giuliano, 1995; Wang et al., 1997), queste strutture sono difficili da distinguere da aspetti già misurati della personalità (Davies et al., 1998). Essi partono da questa considerazione: proviamo ad immaginare di chiedere ad un'altra persona: "Pensa di essere intelligente?", come si potrebbe basare una ricerca sulle risposte a domande di questo tipo?

Salovey, Mayer e Caruso fanno proprio questo tipo di osservazione per spiegare il loro scetticismo rispetto a metodi di misurazione auto-valutativi e, per questo, fin dall'inizio del loro lavoro sull'I.E. hanno portato avanti la convinzione che compiti che indagano sulle varie competenze che costituiscono l'I.E. sembrano avere più validità delle misure auto-valutate (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990).

## **1.2 I Tests di performance**

### **1.2.1 Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)**

La prima e la più importante batteria basata sulla performance è la MEIS, una scala di valutazione globale delle abilità dell'I.E.; può essere somministrata sia attraverso un programma su computer, sia con carta e penna (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). La MEIS è stata progettata per misurare le quattro componenti (rami) principali dell'IE secondo il costrutto di Mayer e Salovey (1997) descritto nel Capitolo 1; l'abilità di:

- percepire,
- capire
- ragionare sulle emozioni e
- gestirle.

### Struttura

Ci sono 12 sottoscale alla base della MEIS che comprendono:

Ramo 1: i tests dal numero 1 al 4 riguardano l'abilità nel percepire e valutare le emozioni in fotografie di volti, musica, disegni e storie.

Ramo 2: i tests dal 5 e al 6 misurano l'abilità nel paragonare le emozioni a processi percettive e cognitivi (es. caldo o freddo, giallo o rosso, acuto od ottuso), mentre

Ramo 3: i tests dal 7 al 10 misurano l'abilità nel ragionare sulle emozioni e nel capirle: nel 7 si analizzano le emozioni mescolate (l'ottimismo è una combinazione di...?), nell'8 come le emozioni si evolvono nel tempo; nel 9 come si susseguono l'un l'altra, nel 10 si verifica la comprensione dei sentimenti di alcuni personaggi in "situazioni sociali conflittuali";

Ramo 4: gli ultimi 2 compiti misurano l'abilità nel gestire i sentimenti propri (test 12) ed altrui (test 11).

Molti tests relativi ai Rami 2, 3, e 4 sono caratterizzati da vignette brevi, che dipingono episodi di vita reale selezionati appositamente per evocare risposte emotive. Per esempio, la Prova di Relatività (Ramo 3) misura l'abilità nel valutare i sentimenti di due personaggi in conflitto. Uno degli item descrive una macchina che colpisce un cane e chiede al partecipante di valutare i sentimenti del proprietario del cane ed i sentimenti del conducente. Per esempio: quanto è probabile

che il proprietario del cane provi vergogna per non essere stato capace di addestrare meglio il suo cane?

### Valutazione

Dato che il concetto di I.E. è ancora molto giovane, Salovey, Mayer e Caruso (2000) suggeriscono tre diversi criteri per determinare la risposta "corretta" a domande come l'identificazione delle emozioni nelle espressioni facciali o dare suggerimenti sul modo migliore di trattare le emozioni in situazioni difficili.

- I. Il Criterio del Target: in questo caso si chiede alla persona che espressione facciale è dipinta sul nostro item, che cosa lui o lei sta provando. Nella misura in cui la risposta del soggetto è uguale al target, la risposta risulta corretta.
- II. Il Criterio dell'Esperto: basato sui giudizi di una giuria di esperti sull'emozione come psicoterapeuti o ricercatori di emozione che analizzano gli item ed offrono delle risposte. La risposta del soggetto risulta corretta Nella misura in cui è uguale a quella degli esperti.
- III. Il criterio del Consenso: si stabilisce quanto la risposta di un partecipante assomigli all'opinione generale. Per esempio, se la maggior parte delle persone pensano che una particolare faccia stia esprimendo molta rabbia, si presume che la faccia esprima davvero molta rabbia e le risposte delle persone che non la giudicano così si possono considerare "meno corrette" delle altre.

Attualmente, gli autori raccomandano l'approccio basato sul Consenso; infatti, i target talvolta minimizzano i propri sentimenti negativi quando gli si chiede di parlarne (Mayer & Geher, 1996), mentre grandi campioni normativi, quando le risposte vengono messe in comune, tendono ad essere giudici affidabili (Legree, 1995).

L'aspetto interessante della MEIS, totalmente in accordo con la teoria secondo cui l'I.E. è un set di abilità che si sviluppano nel tempo attraverso l'apprendimento e l'esperienza, è che i risultati migliorano con età (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Le persone con punteggi alti alla MEIS generalmente raccontano grandi gioie nella vita,

successo nelle relazioni e affetto da parte dei genitori; inoltre, scelgono comportamenti che tendono a mantenere o aumentare il loro buon umore (J.Ciarrochi, A.Chan & P.Caputi, 2000).

Per concludere, la MEIS si è dimostrata affidabile e correlata con importanti effetti nella vita; ma:

- 1) richiede troppo tempo per la valutazione dell'intera prova,
- 2) alcune sottoscale non hanno livelli soddisfacenti di affidabilità e
- 3) esistano delle incertezze sui metodi da utilizzare per il punteggio.

Per queste ragioni, è stato creato uno strumento di misurazione più recente e raffinato: il Mayer, Salovey, e Caruso Emotional Intelligence Scale (MSCEIT, 2001): ha una struttura molto simile alla MEIS, è basato sul modello dei quattro rami dell'I.E., ma permette una valutazione più rapida poiché sono stati eliminati molti item esclusivamente verbali.

**NB:** esiste il Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) per adolescenti (**AMEIS**): una versione adattata di quello per adulti.

### **1.2.2 Esempio di MEIS**

IDENTIFICARE LE EMOZIONI- Parte 2 – le Istruzioni

In questa sezione, leggerai una storia ed indicherai le emozioni che credi stiano sperimentando i protagonisti. Puoi scegliere una qualunque delle 5 possibilità per ogni emozione. Questa storia è raccontata da una ragazzina di 11 anni: “Non mi piace esercitarmi al violino. Mio papà mi aveva detto che dovevo farlo, ma poi mi chiese di fare qualcos'altro. Questa è buona cosa perché io odio fare esercizio. Io farò l'altro lavoro domestico che mi ha chiesto di fare mio papà così posso evitare di esercitarmi. Mio fratello suona il pianoforte ma i miei genitori non lo fanno esercitare come fanno fare a me”.

Punteggio: 1 = Assolutamente Assente, 5 = Pienamente Presente

Rabbia	1	2	3	4	5
Felicità`	1	2	3	4	5
Paura	1	2	3	4	5
Sorpresa	1	2	3	4	5
Tristezza	1	2	3	4	5

#### USARE LE EMOZIONI - le Istruzioni

Per questa parte, crea un'emozione mite che poi userai per risolvere dei problemi. L'obiettivo non è generare emozioni forti. Ti si chiederà di immaginare un evento nel futuro che potrebbe farti sentire in un certo modo. Poi, mentre ti sentirai in quel modo, valuterai i tuoi sentimenti. Se hai problemi nel farlo, puoi rispondere alle domande unicamente per come pensi ti sentiresti se potessi immaginare realmente il sentimento. Ora, immagina un evento che potrebbe farti sentire piuttosto eccitato. Immagini questa circostanza fino a sentirti leggermente geloso. Descrivi i tuoi sentimenti con ciascuno dei seguenti.

Acuto	1	2	3	4	5	Ottuso
Piacevole	1	2	3	4	5	Spiacevole
Buono	1	2	3	4	5	Cattivo
Dolce	1	2	3	4	5	Acido

#### CAPIRE LE EMOZIONI - Parte 1 - le Istruzioni

Alcune emozioni sono più complesse di altre e sono costituite da due o più emozioni semplici. In questa Parte, ti si chiederà di indicare quali semplici emozioni formano un'emozione più complessa.

Ecco un esempio: la Tristezza è formata principalmente da due emozioni: Seleziona la risposta migliore

1. Rabbia e Sorpresa
2. Paura e Rabbia

3. Delusione e Accettazione
4. Rimorso e Gioia

#### GESTIRE LE EMOZIONI - le Istruzioni

Leggerai di una situazione che coinvolge un'altra persona e delle possibili azioni. Il compito è indicare quanto ogni azione sarebbe efficace per affrontare le emozioni della storia. Prova questo esempio:  
 - Uno dei tuoi amici ti chiama per dirti che ha ricevuto un'offerta di lavoro. Cosa faresti?

Punteggio: 1 = Estremamente Efficace, 5 = Estremamente Inefficace

Mi congratulerei con lui per la splendida notizia	1	2	3	4	5
Lo inviterei a bere qualcosa	1	2	3	4	5
Questa è una buon opportunità di parlare al mio amico delle sfide del lavoro nuovo	1	2	3	4	5
Gli chiederei se c'è qualcosa che potrei fare per aiutarlo nel passaggio	1	2	3	4	5

#### 1.2.3 Mayer, Salovey, e Caruso Emotional Intelligence Scale (MSCIET) V.1.1 e V.2.0

Il MSCIET fu progettato per risolvere alcuni problemi associati alla MIES (Mayer, Salovey & Caruso, in stampa)

Il MSCIET V.2.0 è una versione abbreviata di MSCIET V.1.1 e può essere più utile a professionisti e ricercatori che hanno un tempo limitato per somministrare il test.

#### Struttura

La performance sul MSCIET può essere descritto a grandi linee da un unico livello di performance complessivo. Allo stesso tempo, può essere diviso nei sotto-insiemi

- a. IE esperienziale ed
  - b. IE strategica.
- a. L' IE esperienziale registra l'abilità di una persona di percepire, reagire e rielaborare le informazioni emotive, senza

necessariamente capirle. Cio` indicizza quanto accuratamente una persona può leggere e può esprimere le emozioni e come può confrontare quella stimolazione emotiva con altri tipi di esperienze sensoriali (come colori o suoni). Può indicare anche come agiscono le persone sotto l'influenza delle diverse emozioni.

- b. Le strategie emotive dell'IE registra l'abilità di una persona nel capire e gestire le emozioni, senza necessariamente percepirle bene o sperimentando pienamente i sentimenti. Cio` indicizza quanto accuratamente una persona capisce che cosa significano le emozioni (la tristezza segnala tipicamente una perdita) e come possono essere gestite le emozioni in se stessi ed negli altri.

Le due aree generali dell'IE esperienziale e strategica possono essere divise ulteriormente in quattro sottoscale che misurano, rispettivamente l'abilità nel

- 1) percepire accuratamente le emozioni,
- 2) l'uso delle emozioni per facilitare il pensiero, nel problem-solving e la creatività,
- 3) capire le emozioni e
- 4) la gestione delle emozioni per la crescita personale.

### Valutazione

Il MSCIET produce due risultati per ognuna delle dimensioni, dei fattori e dei compiti. Ovvero, ogni persona riceve due punteggi complessivi di IE, due risultati per l'IE esperienziale, due risultati per la percezione delle emozioni e così via. Un set di punteggi indica la correttezza di una persona nella prova secondo il criterio del Consenso. Il secondo set di risultati indica la correttezza di una persona nella prova secondo il Criterio dell'Esperto.

Il MSCIET sembra essere un miglioramento rispetto al suo predecessore, la MEIS. È più corto e più rapido da valutare: col MSCIET V.2.0 dura approssimativamente solo 30 minuti. Nonostante sia più corto, il MSCIET sembra misurare più dimensioni dell'IE rispetto alla MEIS, e le sue sottoscale si sono mostrate più affidabili (Mayer, Salovey & Caruso, in stampa). Comunque, dato che il test è

così nuovo, sono necessarie ulteriori ricerche per esplorare a pieno il suo potenziale.

### 1.2.4 Esempio di MSCEIT

#### SEZIONE A –Istruzioni

Item 2 – Secondo te che emozione esprime questo volto?  
scegli da 1 (Assolutamente Assente) a 5 (Pienamente Presente)  
per ciascuna emozione



Non felice	1	2	3	4	5	Molto felice
Non Triste	1	2	3	4	5	Molto Triste
Non spaventato	1	2	3	4	5	Molto Spaventato
Non Sorpreso	1	2	3	4	5	Molto Sorpreso
Non Eccitato	1	2	3	4	5	Molto Eccitato

#### SEZIONE B –Istruzioni:

per ciascuna risposta scegli un punteggio da 1 a 5 per ogni emozione  
Item 3 – Come descriveresti l'umore di una situazione in cui bisogna fare una scelta difficile ed importante per la vita?

	PER NIENTE				MOLTO
tensione	1	2	3	4	5
crisi	1	2	3	4	5
neutro	1	2	3	4	5

#### SEZIONE D - Istruzioni

Scegli una risposta per ciascuna azione

**a.**molto inutile **b.**abbastanza inutile **c.** né utile né inutile  
**d.**abbastanza utile **e.**molto utile

Item 1 - Mara si svegliò sentendosi veramente bene. Aveva dormito e fatto un bel sogno.

Quanto sono utili queste azioni per aiutarla a rimanere di questo buon umore?

AZIONE 1: Si alzò e si divertì per il resto della giornata.

AZIONE 2: Cominciò a pensare a quanto gli volevano bene i suoi genitori e i suoi amici e a tutte le cose belle che loro avevano fatto per lei.

AZIONE 3: decise di far finta di niente

AZIONE 4: Telefonò a sua madre che stava passando un brutto periodo di depressione e provò a tirarla su.

#### SEZIONE E – Istruzioni

Cosa esprime secondo te quest'immagine?

Per ogni emozione scegli da **1** (per niente) a **5** (moltissimo)

Felicità	1	2	3	4	5
Tristezza	1	2	3	4	5
Paura	1	2	3	4	5
Rabbia	1	2	3	4	5
Disgusto	1	2	3	4	5

Item 1



Item 6



### **1.2.5 Scala dei Livelli di Consapevolezza Emotiva (LEAS)**

In che cosa è utile la LEAS? Lane e colleghi (R.D.Lane et al., 1998) ha dimostrato che, quando processano stimoli emotivi, le persone con punteggi alti alla LEAS differiscono dagli altri in termini di flusso di sangue in particolari parti del cervello che suggerisce che persone con alta o bassa consapevolezza emotiva differiscono profondamente nel modo in cui trattano le informazioni emotive. In più, Lane e colleghi

(1998) hanno scoperto che la LEAS predice un effettivo riconoscimento delle emozioni, indipendentemente dal fatto che il compito sia di riconoscimento verbale o non-verbale.

Recentemente, Ciarrochi, Chan, Caputi e Roberts (2000) hanno tentato di valutare se la LEAS sia utile nel predire comportamenti emotivamente intelligenti. Ricerche precedenti avevano dimostrato che quando le persone sono consapevoli del proprio umore, tentano di impedire a quell'umore di influenzare il loro pensiero (N.Schwarz & G.L.Clore, 1983). Per esempio, se una persona è triste perché è un giorno piovoso, sarà portata a dire che è meno soddisfatta della propria vita; mentre, se diventa consapevole della causa del suo umore, tenderà di impedire che l'umore influenzi il suo giudizio. Si può addirittura ricorreggere e dire che è più soddisfatto della propria vita quando è triste.

Riassumendo, è stato dimostrato che la LEAS è correlata all'elaborazione delle emozioni in particolari parti del cervello, predice l'accuratezza nel riconoscimento delle emozioni e predice il modo di reagire ai propri umori: si può considerare una misura efficace.

### Struttura

La LEAS consiste in 20 scene con due personaggi costruiti per suscitare quattro tipi di emozioni: rabbia, paura, felicità e tristezza (R.D.Lane et al., 1990).

Ogni scena è seguita da due domande: "Come ti sentiresti? " e "Come si sentirebbe l'altra persona? " Rispondendo a queste domande, la risposta di ogni persona riceve due punteggi separati per l'emozione descritta:

- per se stesso e
- per l'altro.

Un scenario può essere questo, per esempio:

Tu ed il tuo più caro amico siete nello stesso gruppo di lavoro. Annualmente viene dato un premio al miglior risultato dell'anno. Tutti

e due avete lavorato sodo per vincere il premio. Una sera viene annunciato il vincitore: il tuo amico.

Come sentiresti?

Come si sentirebbe il tuo amico?

### Valutazione

Ogni scena riceve un risultato da 0 a 5, in corrispondenza con la teoria dei cinque livelli di consapevolezza emotiva di Lane e colleghi (R.D.Lane et al., 1990). E' disponibile un glossario di parole ad ogni livello per guidare l'interpretazione e la registrazione del punteggio.

Il Livello più basso (0); non riflette alcuna risposta emotiva, dove il la parola "sentire" è usato per descrivere un pensiero piuttosto che un sentimento ("mi sento stupido").

Il Livello 1: riflette una consapevolezza di indicazioni fisiologiche ("mi sento ammalato").

Il Livello 2: riguarda parole che vengono usate tipicamente in altri contesti, ma frequentemente usate anche per comunicare emozioni relativamente indifferenziate ("mi sento male").

Il Livello 3: comporta l'uso di una parola che comunica emozioni rappresentative e differenziate ("felice", "triste", "adirato"). Il Livello 4 è raggiunto quando due o più parole del Livello 3 sono state usate per comunicare una differenziazione più elaborata tra le emozioni descritte.

Oltre a ricevere un punteggio per "se stessi" e "l'altro", i partecipanti ricevono anche un punteggio totale che eguaglia il più alto dei due risultati; fanno eccezione quei casi in cui entrambi ricevono un punteggio di Livello 4: in questo caso, si da un punteggio totale di Livello 5. Un esempio di risposta a Livello 5, per lo scenario presentato precedentemente, è questa:

Io mi sentivo deluso di non aver vinto, ma contento che il vincitore fosse mio amico: probabilmente lo ha meritato lui!

Il mio amico si sentirebbe felice ed orgoglioso ma leggermente preoccupato che i miei sentimenti possano essere stati feriti."  
(R.D.Lane et al., 1990; aggiunta italiana)

## 1.3 Test di auto-valutazione

### 1.3.1 Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQ-i)

Bar-On sviluppò la scala sulla base della sua esperienza professionale e una sua revisione della letteratura (Bar-On, 1996a; 1996b). Bar-On originariamente, nel 1988, descrisse la scala come una misura del "benessere psicologico". Quando Salovey e Mayer nel 1990 coniarono il termine I.E. Bar-on adottò il titolo del suo test a questa definizione e lo ribattezzò *Emotional Quotient Inventory* (EQI); considerato il Test di auto-valutazione globale dell'IE più completo al momento disponibile (R.Bar-on, 1997, 2000; D.Dawda & S.D.Hart, 2000).

#### Struttura

E' un test composto da 133 item divisi in 15 sottoscale cliniche e 2 sottoscale di validità.

Le prime 12 sottoscale di IE valutano:

- l'auto-consapevolezza emotiva ("mi è difficile capire come mi sento"),
- l'assertività ("mi è difficile difendere i miei diritti"),
- l'autostima ("non mi sento bene con me stesso"),
- l'indipendenza ("preferisco che altri prendano le decisioni per me"),
- l'empatia ("sono sensibile ai sentimenti degli altri"),
- le relazioni interpersonali ("Le persone pensano che io sia socievole"),
- la responsabilità sociale ("mi piace aiutare le persone"),
- il problem solving ("il mio approccio nel superare le difficoltà è procedere passo per passo"),
- l'esame della realtà ("mi è difficile prendere le cose nella prospettiva giusta"),
- la flessibilità ("mi è facile per adattarmi alle nuove condizioni"),
- la tolleranza allo stress ("so come trattare i problemi sconvolgenti"), e

- il controllo degli impulsi ("è un problema controllare la mia rabbia").

Oltre alle sottoscale, l'EQ-i contiene tre fattori considerati "agevolatori" dell'I.E. (Bar-on, 2000):

- la felicità ("mi è difficile godermi la vita"),
- l'ottimismo ("credo di poter dominare le situazioni difficili"), e
- l'auto-realizzazione ("cerco di vivere la mia vita nel modo più significativo possibile").

Inoltre, contiene 2 sottoscale di validità che misurano quanto le persone rispondano casualmente o distorcano le loro risposte per apparire favorevolmente o sfavorevolmente a chi gestisce il test. Queste sottoscale sono state chiamate:

- impressione positiva ed
- impressione negativa.

### Valutazione

L'EQ-i produce una misura dell'IE globale proporzionale ai risultati di ogni sottoscala.

È stato verificato che l'EQ-i è in relazione allo status di lavoro (impiegato o disoccupato), al successo accademico, alla capacità di gestire lo stress e alla propensione alla criminalità (il soggetto è in prigione o libero) (R.Bar-on, 1997; vedi anche R.Bar-on et al., 2000).

Che cosa distingue l'EQ-i? La misura ha rappresentato una continuazione ed espansione della ricerca passata nel campo delle differenze individuali (R.Bar-on, 1997). Di conseguenza, non è sorprendente che gli I.E. complessiva ed ognuna delle sottoscale siano estremamente correlate alle altre misure.

Per capire a pieno l'importanza dell'EQ-i, è necessario capire non solo la ricerca direttamente riferita alla misura, ma anche la ricerca riferita alle prime misure alle quali estremamente correlata. Un'importante domanda supplementare è in che cosa è diverso l'EQ-i dalle tradizionali misure di personalità. Se l'EQ-i è simile alle tradizionali misure di personalità, è importante conoscere il valore predittivo supplementare che l'EQ-i consegna all'ambiente organizzativo; infatti, come dimostrano Schmidt e Hunter (1998), le misure di personalità

aggiungono poche informazioni alle misure generali di intelligenza quando si tratta di selezione il personale.

**1.3.2 Toronto Alexithymia Scale (TAS-20):** è una delle misure dell'IE più comunemente usata, anche se in origine non era stata destinata esplicitamente per questo scopo, ma era invece intesa come una misura della sindrome clinica nota come alessitimia che può essere di fatto considerata come l'esatto opposto dell'IE: l'incapacità di distinguere le emozioni, di nominarle e, quindi, di gestirle ed utilizzarle.

#### Struttura

Consiste di 20 items e tre scale (Bagby, Parker & Taylor, 1993a).

Stima la difficoltà nel:

- identificare i sentimenti ("sono spesso confuso sull'emozione che sto provando"),
- descrivere i sentimenti ("mi è difficile trovare le parole giuste per i miei sentimenti") e
- pensieri orientati all'esterno ("essere in contatto con le emozioni è essenziale").

Il TAS-20 produce un punteggio complessivo per l'alessitimia ed uno per ognuno delle tre scale.

#### Valutazione

Il punteggio di alessitimia complessiva ed i risultati delle prime due scale tendono ad essere estremamente affidabili; mentre, la terza scala qualche volta è stata trovata meno affidabile di quanto si potesse desiderare (Bagby, Parker, & Taylor, 1993a). È stato dimostrato che il TAS-20 è un strumento valido tra le culture più disparate e diversi tipi di persone (studenti e pazienti psichiatrici) (G.J.Taylor, 2000).

Persone con punteggio alto al TAS-20 tendono ad avere un punteggio alto anche alle misure dell'emotività negativa e basse dell'emotività positiva (Bagby, Parker & Taylor, 1993b). Il TAS-20 si è dimostrato correlato ad un gran numero di importanti conseguenze di vita: persone con livelli alti di alessitimia sono più portate alla

tossicodipendenza, a disturbi dell'alimentazione e fisici. La scala predice anche la capacità di trattare e maneggiare stati emotivi e l'abilità nel riconoscere facce (Taylor & Taylor, 1997) In breve, il TAS-20 sembra essere una misura affidabile, utile, e distintiva. Ciononostante, il fatto che il TAS-20 non abbia mai esplicitamente misurato l'I.E. lo rende semplicemente misura che non può racchiudere le molte sfaccettature che si pensa costituiscano l'I.E.

### **1.3.3 Altre scale di auto-valutazione dell'I.E. Globale**

**1. *Emotional Intelligence Scale*** (Schutte et al., 1998): stima la percezione, comprensione, espressione, regolamentazione e gestione delle emozioni in se stessi ed negli altri. È una misurazione self-report breve e, spesso, scelta proprio per questo quando si cerca una scala per misurare l'I.E. globale e si ha poco tempo a disposizione per la somministrazione del test.

**2. *Trait meta-mood Scale*** (TMMS): stima l'attenzione alle emozioni ("non penso valga la pena porre attenzione alle tue emozioni od umori"), la chiarezza emotiva ("qualche volta non so dire cosa sono i miei sentimenti") e la capacità di aggiustare le emozioni ("tento di concentrarmi su pensieri positivi per non dare peso a quanto sto male"; Mayer e Salovey, 1990). Si è dimostrata una certa affidabilità delle 3 scale.

**3. *Schutte Self-report Inventory*** (SSRI): è basato sulle più recenti formulazioni della teoria di John Mayer e colleghi (Schutte et al., 1998). Stima sia l'I.E. globale che i suoi 4 sotto-fattori:

- percezione delle emozioni ("mi è difficile capire le comunicazioni non-verbale degli altri"),
- gestione delle proprie emozioni ("io trovo le attività che mi rendono felice"),
- gestione delle emozioni altrui ("organizzo eventi che divertono gli altri"), ed

- uso delle emozioni ("quando sento un cambiamento nelle emozioni, cerco di trovare idee nuove").

### **1.3.4 Altre misure self-report correlate con l'Intelligenza Emotiva**

1. *Emotional Control Questionnaire*: misura la capacità di controllare le emozioni (D.Roger & B.Najarian, 1989)
2. *Emotional Quotient (EQ) Test* di Goleman (1996): misura le abilità emotive, le competenze sociali generali e il "carattere"
3. *Repfession-Sensitization Scale* (Nolen-Hoeksema e Morrow, 1991): misura la tendenza a sperimentare comportamenti e pensieri che si focalizzano sui propri sintomi depressivi.
4. *COPE Inventory* (Carver, Scheier & Weintraub, 1989) : misura come le persone gestiscono in genere gli eventi stressanti.

Nessuno di questi test ha dimostrato grande affidabilità, a maggior ragione perché molti di questi sono stati costruiti prima che il concetto di I.E. diventasse di moda, attualmente esistono test, come quelli citati in precedenza, che risultano essere molto più affidabili.

## **2. Misurare l'I.E. nei bambini**

Queste problematiche legate alla valutazione dell'I.E. sono più che mai rilevanti nel momento in cui si desidera verificare l'efficacia di un Allenamento Emotivo, per esempio in ambito scolastico.

La ricerca ha dimostrato che una delle componenti dell'I.E. (spesso denominata "competenza emotiva") può essere misurata in modo affidabile e valido, anche nei bambini (Saarni, 1999). Per esempio, Cassidy, Parke, Butkowsky, e Braungart (1992) misurarono la comprensione emotiva, mostrando ai bambini (all'Asilo) fotografie di persone che esprimevano un'emozione definita (rabbia, tristezza,...). Poi, si posero a questi bambini una serie di domande sulle fotografie:

- "Cosa pensi che questo bambino stia provando?"
- "Che cosa ti fa stare così? " e
- "Se la tua Mamma ti vedesse stare così, cosa farebbe?"

Le risposte furono registrate in base alla presenza o l'assenza di comprensione emotiva. Un bambino con un'elevata I.E. sarebbe capace di identificare le emozioni, di riconoscerle, di esprimerle, di capire che cosa ha provocato l'emozione ed inoltre mostra di essere al corrente delle risposte appropriate alle espressioni emotive altrui. Fu dimostrato che questa misura dell'I.E. era correlata a come i bambini venivano accettati dai loro pari.

In un altro studio, Barth e Bastiani (1997) presentarono a dei bambini dai 4 ai 5 anni delle espressioni facciali di compagni di classe di cui dovevano identificare l'emozione espressa. I ricercatori calcolarono poi un punteggio di accuratezza basato sulla congruenza tra l'espressione giudicata e l'espressione che il compagno di classe intendeva produrre.

Ma, questi casi sono più unici che rari, basti pensare al numero di programmi SEL che si svolgono da anni negli Stati Uniti e nel mondo e a quanti, in realtà, siano stati sottoposti ad un giudizio formale. Virtualmente, non è stata riportata nessuna ricerca sulla possibilità che questi programmi siano efficaci nel migliorare una qualche abilità descritta nel modello ufficiale di I.E.

## **2.1 Susan Denham: i metodi per valutare le competenze emotive (I.E.) dei bambini piccoli.**

Susan Denham, che da anni si occupa dello Sviluppo Emotivo dei bambini molto piccoli, sostiene che la valutazione precoce della competenza emotiva sia un aspetto di importanza fondamentale, ma troppo spesso non compresa, per prevenire quei deficit che *“compromettono molto gravemente il funzionamento del bambino piccolo nel mondo sociale”* (Denham, 2001). Come altri studiosi, si è trovata a verificare che *“Purtroppo, gli strumenti di valutazione diretta della competenza emotiva sono piuttosto rari”* (Denham, 2001) ma si è preoccupata di ordinare tutti quelli rivolti ai bambini dai 15 ai 24 mesi e a quelli della scuola materna in un'utile rassegna (Denham, Lydick, Mitchell-Copeland e Sawyer, 1996).

Di seguito verranno riportati gli strumenti selezionati nel saggio “Lo sviluppo emotivo nei bambini” (2001) suddivisi in tre categorie, in base al loro utilizzo:

- A. Lo screening
- B. La diagnosi
- C. La pianificazione del programma.

La Denham con i suoi colleghi si è impegnata nella ricerca di strumenti atti a definire quali siano i compiti socioemotivi più importanti di ciascuna fascia d'età, ma precisa che “*gli strumenti a disposizione non sempre riguardano chiaramente o esclusivamente l'espressività, la comprensione e la regolazione delle emozioni*” (Denham, 2001).

### **2.1.1 Lo screening**

Attraverso i tre strumenti di screening che descriveremo si ottiene una copertura parziale e piuttosto indiretta dei tre elementi importanti della competenza emotiva: percezione, comprensione e gestione delle emozioni. È chiaro che non esiste ancora uno strumento complesso, dettagliato e che tuttavia assolva alla funzione di *screening*. Una volta identificato, grazie allo *screening*, un problema di competenza emotiva, servono informazioni diagnostiche più dettagliate.

#### **1. Denver Developmental Screening Test (DDST)**

Solo due voci socioemotive compaiono nel DDST (Frankenburg et al., 1971; Frankenburg et al., 1975) per i bambini dai 13 ai 24 mesi e per i prescolari:

- il gioco di gara interattivo e
- la capacità di separarsi facilmente dalla madre.

Secondo le regole stabilite a proposito dell'assegnazione del punteggio DDST, però, non riuscire ad adempiere a questi due compiti nel secondo anno di vita non deve essere considerato un problema per questo ambito dello sviluppo, a meno che non siano stati riscontrati insuccessi anche nelle fasi precedenti. È comunque incoraggiante

rilevare come il DDST copra due compiti socioemotivi importanti del periodo in questione.

## **2. *Tool Use Task***

I compiti somministrati nel corso delle ricerche possono anche essere usati in modo ecologicamente valido per cogliere molti degli aspetti importanti dello sviluppo socioemotivo di questo periodo. Matas et al. (1978) e Crowell e Feldman (1988) hanno sviluppato il *Tool Use Task* per i bambini appartenenti al gruppo d'età che va dai 18 ai 54 mesi. Il bambino, dopo periodi di gioco spontaneo e dopo una separazione e una riunione con la madre, realizzate secondo la versione per i prescolari, viene messo di fronte a quattro difficili problemi. Vengono misurati

- il gioco simbolico
- l'oppositività
- l'accondiscendenza
- la non condiscendenza attiva
- l'ignorare
- la negatività verbale
- il comportamento di frustrazione
- l'aggressività
- la piagnucolosità/il pianto
- la ricerca di aiuto
- l'entusiasmo
- l'emotività positiva/negativa
- il comportamento non connesso al compito.

Parecchi di questi indici riflettono l'espressività emotiva e le reazioni alle emozioni altrui (vedi: Denham, Renwick e Holt, 1991; Matas et al., 1978).

## **3. *Minnesota Preschool Affect Checklist***

Quando si ha più tempo per osservare un bambino nell'ambiente sociale dei coetanei, può risultare utile il MPAC (Sroufe e altri, 1984),

per riassumere gli aspetti della competenza emotiva. I compiti evolutivi del MPAC comprendono

- l'espressione
- la regolazione delle emozioni positive e negative,
- il coinvolgimento produttivo in un'attività diretta a uno scopo,
- il controllo degli impulsi
- la gestione della frustrazione
- l'interazione con i coetanei
- la capacità di reagire in modo prosociale alle emozioni altrui.

Per ciascun periodo di osservazione, gli osservatori registrano la presenza o l'assenza, in compiti evolutivi di vasta portata, di questi elementi, i quali servono a campionare le abilità della fascia d'età osservata, per cui il MPAC si è dimostrato attendibile e valido (si veda anche Denham, Zahn-Waxler et al., 1991): riesce a cogliere molti elementi dell'espressività e del fronteggiamento delle emozioni proprie e altrui, anche se vi è solo una voce che affronta in modo indiretto la comprensione delle emozioni.

### **2.1.2 La diagnosi**

Gli strumenti di valutazione più specificamente utili nella diagnosi dei deficit della competenza emotiva comprendono:

**1.** Il *Child Behavior Checklist* esiste in due versioni: il CBCL/2-3 ed il CBCL/4-16; ha la funzione di ampliare i procedimenti di valutazione sviluppati in precedenza su basi empiriche (Achenbach, 1991; Achenbach et al., 1987). Viene compilato dai genitori e presenta sei sindromi dedotte empiricamente;

- ritiro sociale
- depressione
- problemi connessi al sonno
- problemi somatici
- aggressività
- distruttività;

comprende anche raggruppamenti più ampi di interiorizzazione ed esteriorizzazione. Le proprietà psicometriche del CBCL/2-3 sono eccellenti e rientrano nella tradizione degli strumenti a base empirica. Ma questo strumento, come altri del suo genere, è molto più adatto a effettuare uno *screening* approssimativo di aspetti patologici che a determinare con esattezza la competenza emotiva. In secondo luogo, è meno comprensivo del CBCL/4-16. Pertanto, lo si potrebbe raccomandare per diagnosi approssimative iniziali e per le prime fasi dei programmi di trattamento. In termini di competenza emotiva, le due forme del CBCL in realtà riguardano soltanto l'espressività e, marginalmente, le reazioni alle emozioni altrui.

## ***2. Preschool Socioaffective Profile***

Per la copertura diagnostica delle fasi di sviluppo socioemotivo positivo e negativo del periodo prescolare, si rivela più utile il *Preschool Socioaffective Profile* (PSP; LaFreniere e Dumas, 1996). Esso ha come bersaglio quei comportamenti che riflettono l'espressione delle emozioni nelle interazioni sociali con i coetanei e con gli adulti, come pure le emozioni tipiche del contesto non sociale, per cui costituisce un ottimo strumento per misurare l'espressività emotiva e la regolazione delle emozioni. Delle sue 30 voci, 7 si riferiscono all'espressività emotiva e 7 illustrano la regolazione delle emozioni, mentre una soltanto esemplifica la comprensione delle emozioni.

Dalle voci del PSP sono stati isolati tre fattori:

- la competenza sociale
- il comportamento di esteriorizzazione
- il comportamento di interiorizzazione.

Rileva sensibilmente il cambiamento comportamentale nel tempo e può essere quindi usato per valutare i risultati degli interventi.

### **2.1.3 La pianificazione del programma**

E' necessario che le misure di pianificazione del programma conducano in modo più diretto all'intervento, ma come vedremo l'HBLP o il FEASIE, che descriveremo qui sotto, non sono sufficienti per

intervenire sulla loro mancanza di obiettivi d'intervento specifici relativi a compiti di competenza emotiva evolutivamente appropriati. In poche parole, anche in questo caso sono necessari migliori strumenti di valutazione, capaci di descrivere in modo preciso ed esaustivo le abilità della competenza emotiva.

1. L'*Hawaii Early Learning Profile* (HELP; Parks, 1992) è destinato a essere usato nella pianificazione dei programmi per i bambini piccoli che presentano ritardo, disabilità, o che sono considerati 'a rischio'. Le voci dell'HELP valutano attività preselezionate del gioco e della vita quotidiana. Gli psicologi riportano descrizioni qualitative dei comportamenti in tutti i settori più importanti dello sviluppo, tra cui quello socioemotivo; per ciascun comportamento vengono forniti livelli evolutivi approssimativi. Le descrizioni dei comportamenti e delle capacità dei bambini, fornite dalle famiglie dei gruppi di aiuto HELP, dagli educatori e dai medici della pianificazione del programma, consentono di identificarne i punti di forza e i punti deboli e facilitano il monitoraggio dei loro progressi. Il versante socioemotivo dell'HELP consiste nelle seguenti sotto-scale:

- Attaccamento/Separazione/Autonomia
- Sviluppo del sé
- Espressione delle Emozioni e dei Sentimenti
- Regole di Apprendimento e Aspettative
- Interazioni Sociali e Gioco.

Ciascuna di queste sotto-scale comprende elementi appropriati alle varie età dalla nascita ai tre anni.

Le voci dell'HELP sono ben organizzate e abbastanza dettagliate da risultare utili nella pianificazione di programmi per prescolari con deficit della competenza emotiva. Un'eventuale difficoltà di questo strumento riguarda la possibilità di determinare il momento in cui il bambino mette in atto 'una quantità eccessiva' di una qualsiasi strategia espressiva o regolativa (ne è un esempio la timidezza), anche se si tratta di una strategia evolutivamente appropriata.

2. *Functional Emotional Assessment Scale for Infancy and Early Childhood* di Greenspan (1992): rappresenta un punto di vista più clinico, perché "pone l'accento sulla comprensione del funzionamento emotivo e sociale del neonato e del bambino piccolo nel contesto dei rapporti con la famiglia e con le altre persone che si prendono cura di lui" (p.381), ed è legato alla teoria di Greenspan dello sviluppo emotivo. Può risultare utile sia per la diagnosi sia per la pianificazione del programma. Si tratta, in realtà, di una componente di un più ampio sistema di classificazione diagnostica, su basi evolutive, della salute mentale e dei disturbi dello sviluppo dell'infanzia e della prima fanciullezza (Emde, Bingham e Harmon, 1993; Greenspan, 1994; National Center for Clinical Infant Programs, 1993).

L'interazione libera, non strutturata tra il neonato, o il bambino, e la persona che se ne prende cura, come pure il medico, costituisce il contesto della valutazione FEASIE. Per riassumere le Capacità Emotive Primarie e lo Stadio Emotivo raggiunti, vengono usati punteggi quantitativi, ma non standardizzati, a ciascun livello. Data la mancanza di standardizzazione e l'esiguità del campione illustrativo che potrebbe propendere per la cultura della maggioranza, Greenspan afferma che questi punteggi dovrebbero essere usati soltanto per scopi descrittivi. Fino a oggi, anche se i complessi giudizi clinici a cui Greenspan fa riferimento sono stati spiegati in termini operativi, il FEASIE non giunge a legarli a specifici obiettivi di intervento.

### **3. Conclusioni**

Nonostante la crescita rapida dell'interesse verso l'I.E., la sua misurazione, utilizzando indici basati sull'abilità, è ancora in una fase iniziale. Recentemente, come è inevitabile per un concetto nuovo, l'I.E. ha ricevuto alcune critiche: in particolare, utilizzando uno spiegamento di strumenti poveramente convalidati come base per l'analisi, la validità del costrutto di I.E. è stata messa in dubbio (Davis et al., 1998).

Secondo Salovey, Mayer e Caruso (2000), l'area dell'I.E. ha bisogno di ricercatori energici interessati a raffinare gli strumenti di misura

basati sulle abilità e, di conseguenza, a studiarne la validità predittiva in ambito scolastico, sul lavoro, in famiglia e nelle relazioni sociali. Essi, pur essendo soddisfatti della loro MEIS prima e del suo successore, il MSCEIT, incoraggiano i ricercatori a concentrarsi sull'affinamento delle misure di abilità dell'I.E. per poter arrivare a misurare l'I.E. con maggior precisione, con test più brevi e più facilmente somministrabili; inoltre, c'è ancora molto lavoro da fare per poter scegliere il metodo di registrazione più valido e verificare se i test sull'I.E. siano culturalmente determinati o no.

La verità è che la ricerca sull'I.E. deve ancora:

1. determinare come va misurata in quanto abilità
2. stabilire che tipo di conseguenze significative predice.

Ancora secondo Salovey, Mayer e Caruso (2000), i domini nei quali l'I.E. può giocare un'importante ruolo sono limitati solamente dall'immaginazione dei ricercatori che studiano quest'abilità e si augurano che la ricerca nel prossimo futuro possa stabilire:

1. quando l'I.E. è importante - forse più dell'intelligenza convenzionale - e quando non lo è
2. come l'I.E. può essere sviluppata nell'arco della vita.

In ogni caso ci esortano a non dimenticare che il lavoro sull'I.E. è agli albori c'è bisogno di ricercatori che trattino l'argomento con attenzione empirica seria.

Per quanto riguarda le misure delle competenze emotive dei bambini, nonostante ci siano in commercio alcune misure dei comportamenti sociali positivi nei bambini (Bell-Donal & Allan, 1998; LaFreniere & Dumas, 1996), c'è scarsità di scale per misurare i vari aspetti dell'I.E. Per questo motivo i programmi di training per le abilità emotive, anche quando si è raggiunto qualche effetto desiderato può non avere nessuna via per dimostrare che si è verificato un miglioramento nell'I.E. o in qualche elemento di essa poiché, senza l'evidenza di un aumento di specifiche abilità poste come obiettivo dell'intervento, i ricercatori non possono essere in grado di escludere la possibilità di effetti diversi dall'aumento reale dell'I.E. o di alcune specifiche abilità.

In conclusione vorrei ribadire il problema sollevato da Salovey, Mayer e Caruso sulla necessità di una ricerca seria focalizzata sullo sviluppo di strumenti di misura validi per valutare l'efficacia degli interventi nella scuola e gli effetti degli Allenamenti Emotivi in generale.

## CAPITOLO 3

### Intelligenza Emotiva ed Educazione

*“Le emozioni hanno relazioni con l'apparato cognitivo,  
perché si lasciano modificare dalla persuasione”*

Aristotele

Le neuroscienze, ormai, ha dimostrato che una buona gestione delle emozioni è fondamentale nella vita quotidiana, nelle nostre relazioni interpersonali, nel successo professionale, nella salute e nel benessere psicofisico; proprio per questo tra le applicazioni pratiche dell'I.E., la più interessante e promettente è in ambito scolastico.

Ma, prima di occuparci dello Sviluppo dell'I.E. a Scuola, vediamo quando e come iniziano a svilupparsi queste specifiche competenze.

#### 1. Lo sviluppo delle competenze emotive

Imparare ad esprimere, riconoscere e capire accuratamente le espressioni emozionali è un importante compito per bambini e neonati. I bambini usano le conoscenze emozionali per autogovernarsi nel mondo sociale.

Recentemente, la ricerca in psicologia clinica, sociale, dell'educazione e dello sviluppo, ha proposto teorie indipendenti per spiegare lo sviluppo dell'intelligenza sociale ed emotiva (Bar-On, 1997; Gardner, 1987; Goleman, 1996; Mayer e Salovey, 1993, 1997; Taylor, Barby & Parker, 1997). La maggior parte dei ricercatori concordano nel dire che individui emotivamente intelligenti sono in grado di regolare, di percepire e generare accuratamente le espressioni emozionali e che tale abilità si sviluppa nell'arco di tutta la vita.

Facendo eccezione per Carolyn Saarni (1990, La teoria dello sviluppo delle competenze emotive) pochi ricercatori dello sviluppo hanno indirizzato la loro ricerca verso lo sviluppo dell'I.E. in modo specifico. In ogni caso c'è un sostanzioso corpo di ricerche che spiega nel dettaglio come i bambini e i neonati imparano ad esprimere accuratamente, capire e regolare le loro emozioni, e i ricercatori si

stanno rendendo conto sempre di più della sequenza di sviluppo sottostante allo sviluppo emotivo. I bambini imparano ad esprimere, capire e regolare le loro emozioni nelle interazioni con i loro genitori, fratelli e coetanei. La grande varietà dei mondi sociali e le diverse potenzialità individuali fanno sì che alcuni bambini imparino a dominare abilmente le emozioni proprie e degli altri, mentre altri abbiano abilità emotive insufficienti per raggiungere il successo nel mondo sociale. Per questo non sorprende che la considerazione delle differenze individuali contribuisca a capire lo sviluppo emozionale, in particolare delle abilità superiori di alcuni individui (Denham, 1986; Malatesta, Culver, Tesman & Shepard, 1989).

Molto sinteticamente quello che si sa sullo sviluppo delle competenze emotive è che i bambini piccoli:

da 1 anno: distingue il tono affettivo delle emozioni dall'espressione facciale altrui.

18-36 mesi: acquista un lessico emotivo articolato.

da 3 anni: identifica correttamente le emozioni e comprende le situazioni che suscitano emozioni.

3-4 anni: modifica le proprie espressioni emotive per adeguarsi alle aspettative sociali.

Vediamo adesso più in dettaglio come si sviluppano queste competenze.

### **1.1. Espressione delle emozioni**

I ricercatori sostengono che gli esseri umani abbiano una capacità innata di esprimere le emozioni della gioia, paura, rabbia, tristezza, sorpresa, e disgusto (Izard, 1971; Izard et al., 1995). Per quanto sembra che i neonati producano spontaneamente espressioni di felicità, tristezza, e rabbia (Malatesta et al., 1989), è molto poco chiaro a che età i bambini possano produrre le espressioni facciali intenzionalmente per comunicare le emozioni che provano. Field, Woodson, Greenberg e Cohen (1982) dimostrarono che i neonati sono

in grado di imitare le espressioni facciali degli adulti durante i primi giorni di vita. E` comunque, poco chiaro se i neonati sentano le emozioni che imitano o si limitino ad imitare le espressioni facciali di chi si prende cura di loro.

Durante il primo anno, i bambini acquisiscono l'abilità di generare spontaneamente espressioni facciali e intorno ai tre anni si osservano differenze individuali nell'espressività. I ricercatori hanno illustrato che tali differenze individuali sono associate sia all'espressività materna che al genere del bambino e che sono stabili nel tempo.

## **1.2. Comprensione delle emozioni**

Mayer e Salovey (1993, 1997) e Saarni (1990) sostenevano che una delle caratteristiche principali degli individui con elevata I.E. fosse la loro abilità di identificare accuratamente le emozioni e giudicare l'integrità dell'espressione emotiva. L'abilità apparentemente innata del neonato di percepire, discriminare ed imitare le espressioni facciali già nei primi giorni di vita (Field et al., 1982) risulta essere rudimentale rispetto alla sua capacità di identificare accuratamente il significato delle espressioni emotive stesse.

La ricerca ha osservato che i neonati sembrano avere un'abilità innata nel discriminare le espressioni emotive. I primi studi di Izard (1971) che esplorano lo sviluppo emotivo dei neonati dimostrarono che la comprensione delle espressioni facciali si sviluppa in sequenza: felicità e tristezza per prime, seguite dalla rabbia e dalla sorpresa.

A dieci mesi i bambini hanno già sviluppato la capacità di usare le espressioni emotive degli altri per operare delle scelte nelle situazioni ambigue: sappiamo che tendono a guardare la madre prima di decidere di allontanarsi o avvicinarsi ad un gioco, una situazione ambigua o ad un estraneo, e questo dimostra che i bambini, nel primo e secondo anno di vita, sono capaci di usare le informazioni emotive per fare le proprie scelte. Inoltre, Haviland e Lelwica (1987) hanno scoperto che i neonati non reagiscono soltanto ai cambiamenti delle caratteristiche facciali ma, reagivano anche alle emozioni volontarie. Per esempio, dopo ripetute presentazioni di gioia della madre, Haviland e Lelwica

riportarono che i neonati gradualmente passavano dall'imitare le espressioni materne di gioia ad aumentare le espressioni di interesse o eccitamento. Questo cambiamento dello stato emotivo supporta l'ipotesi che i neonati non stiano meramente imitando le caratteristiche ma stiano riconoscendo le emozioni degli altri.

Numerosi ricercatori hanno, infine, dimostrato che la comprensione emotiva è associata all'espressività materna e, successivamente, influenza le relazioni con i pari. Furono Denham ed i suoi colleghi (Denham, 1986; Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990) a studiare l'influenza della comprensione emotiva nelle relazioni tra pari. Stimarono la comprensione emotiva usando dei burattini per tradurre in scena molte vignette emotivamente significative. Alcune vignette riportavano emozioni che erano coerenti con le emozioni che avrebbero provato la maggior parte delle persone in una situazione simile; mentre, altre vignette mostravano emozioni incoerenti con le emozioni che le madri riportavano come desiderabili per il loro bambino in quella situazione. Pur evidenziando molte variazioni individuali, i bambini di due anni potevano identificare accuratamente le emozioni (Denham, 1986); si verificò che la comprensione delle emozioni è associata significativamente con alte stime di "amabilità" tra i pari (Denham et al., 1990). Inoltre, Denham ha confermato l'ipotesi che la felicità e la rabbia siano più facili da capire della tristezza (Denham, 1986) e che errori di identificazione in cui la felicità viene confusa con la tristezza o con la rabbia siano associati a bassi valori di "amabilità". Queste scoperte rafforzano la credenza che l'espressività degli individui e la comprensione delle emozioni possono essere collegate.

### **1.3. Regolazione delle emozioni**

Per i neonati, lo sviluppo della regolazione emotiva consiste nell'acquisizione di un repertorio relativamente sofisticato di comportamenti che regolano le emozioni negative (Malatesta et al., 1989). Per Malatesta la graduale comparsa e la relativa sofisticazione di questi comportamenti in bambini di ventidue mesi paragonato a

bambini di un mese e mezzo/due mesi dimostra che l'abilità di regolare le emozioni si sviluppa nel corso dei primi anni di vita.

L'abilità di regolare le emozioni diviene più raffinata in età prescolare. Saarni (1984) propose l'idea di tre elementi determinanti plausibilmente necessari per il progredire dello sviluppo della regolazione emotiva: più precisamente, per regolare le espressioni, i bambini hanno bisogno di avere:

- l'abilità di regolare le emozioni
- la conoscenza di azione adatte
- la motivazione a regolare le emozioni.

La capacità di controllare spontaneamente le espressioni delle emozioni negative quando mitemente deluse e in presenza di altri è osservabile già in bambini di tre anni (Cole, 1986; Harris et al, 1986); comunque, l'età normativa per la maggioranza dei bambini, in particolare maschi, è dieci anni (Gnepp & il Hess, 1986; Zeman & Garber, 1996). Saarni nel 1984 scrisse che a dieci anni si è capaci di nascondere i propri sentimenti negativi dopo aver ricevuto un regalo deludente (e citare svariate ragioni per cui è desiderabile) per nascondere i veri sentimenti. I bambini più piccoli, di sei anni, mostrano più emozioni negative dopo avere ricevuto un regalo deludente e mostrano una più alta frequenza di comportamento negativi, accompagnata da una frequenza più basso di comportamento positivi. Alcuni ricercatori (Davis, 1995) hanno avanzato l'ipotesi che le ragazze abbiano più motivazione dei ragazzi a regolare le loro espressioni emotive e una maggior capacità di mascherare le emozioni negative.

La capacità di regolare le emozioni è considerata una delle più importanti caratteristiche dell'I.E. (Mayer & Salovey, 1993; Saarni, 1990). Psicologi come Mischel (Mischel&Ebbesen, 1970; Mischel et al., 1972) hanno analizzato l'associazione tra l'abilità di controllare i propri desideri e, più tardi, il potenziale intellettuale; questa ricerca appoggia l'ipotesi che la regolazione delle emozioni sarebbe associata positivamente con la crescita emotiva ed intellettuale.

In conclusione possiamo dire che il recente lavoro sullo sviluppo della regolazione delle emozioni ha dimostrato che i bambini acquisiscono i

semplici comportamenti regolatori nel corso del primo anno di vita e che le abilità di regolazione dei bambini diviene più sofisticata nel corso dei primissimi anni. Durante i primi anni di scuola, i bambini accostano la loro capacità di regolare le emozioni con la conoscenza di quando nascondere le emozioni negative (come in situazioni sociali) e la motivazione a farlo. Infine, il lavoro di Mischel sul *rinvio della gratificazione* evidenzia che l'abilità di regolare con successo le emozioni può essere associata con abilità intellettuali superiori.

#### **1.4. Differenze individuali nello Sviluppo Emotivo**

Solo recentemente i ricercatori hanno cominciato ad esplorare le differenze individuali nello sviluppo emotivo e, tra questi, solamente un ristretto gruppo ha esaminato le conseguenze delle prime eventuali differenze individuali nell'espressione, comprensione o regolazione delle emozioni. Bisogna notare che i ricercatori che verificarono variabilità all'interno dei campioni, raramente valutarono nuovamente i campioni per determinare se le prime differenze individuali fossero associate ad un aumento della comprensione delle emozioni in età più avanzata. Per esempio, Field et al. (1982) trovarono una grande variabilità nel numero di prove necessarie all'*abituazione* nei neonati di tre giorni quando determinavano se potessero distinguere tra espressioni felici, tristi e sorprese. In ogni modo, a tutt'oggi, nessuno studio ha esaminato se questa variabilità nei neonati predice uno sviluppo emotivo successivo differenziato.

#### **1.5. Le emozioni nel Contesto Sociale**

Gli psicologi dello sviluppo che esaminano lo sviluppo emotivo dalla prospettiva funzionale o dell'attaccamento hanno proposto che l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni si sviluppino in un contesto sociale (Bowlby, 1988; Campos et al., 1989). Questi ricercatori presumono che l'espressività in famiglia influenzi la capacità di riconoscere le emozioni. In altre parole, bambini provenienti da famiglie in cui le emozioni positive e negative

sono espresse apertamente, e` piu` probabile che imparino ad riconoscere accuratamente le espressioni emotive.

D'altra parte, l'influenza dello sviluppo emotivo si può vedere tanto nel gruppo dei pari quanto in famiglia. In particolare, alcuni ricercatori hanno verificato se la comprensione delle emozioni influenza il successo dei bambini nel loro gruppo di pari. Ad esempio, secondo Denham e colleghi (1990), da uno anno e mezzo a tre anni, i bambini che non rispondono in modo prosociale ai pari e/o non dominano la differenziazione di base felice-triste e si possono considerare a rischio di difficoltà con i pari. Essi concludono che bambini appartenenti a ceti piu` popolari sono tendenzialmente esperti nel capire le situazioni emotive e sono più prosociali.

## **1.6. In sintesi**

Possiamo dire quindi che:

1. gli individui sviluppano una comprensione delle emozioni gradualmente sempre più sofisticata.
2. Esistono differenze individuali nello sviluppo emotivo dei neonati e dei bambini e le differenze individuali nelle emozioni sono associate con differenze nello status dell'attaccamento e con l'accettazione da parte dei pari. Bambini attaccati tendono ad essere emotivamente espressivi, hanno una maggiore comprensione delle emozioni ed un'abilità superiore nel regolare le emozioni rispetto ai bambini insicuri. Forse, un livello relativamente alto dell'I.E. è una caratteristica di individui sicuramente attaccati, o alternativamente, la sicurezza di affetto può essere necessaria, ma non sufficiente, ad acquisire l'I.E.
3. Ricordiamo che c'è un interesse crescente verso lo sviluppo della comprensione e della regolamentazione emotiva nella maturità. In un recente articolo, Carstensen, Isaacowitz e Charles (1999) hanno proposto una teoria per capire lo sviluppo della regolazione emotiva negli adulti. Ed hanno suggerito che gli obiettivi emotivi e sociali sono diventati più importanti

durante la maturità, e per questo gli adulti tendono a perfezionare la loro capacità di regolare le emozioni.

4. È possibile che un'attenzione potenziata agli obiettivi emotivi sia caratteristica degli individui emotivamente intelligenti di tutte le età.

## **2. L'Intelligenza Emotiva a Scuola**

Imparare ad osservare le emozioni senza farsi assorbire aiuta ad essere più lucidi e consapevoli, lasciarle fluire senza schiacciarle da forza ed energia, accettare l'alternanza della gioia e del dolore godendo e utilizzando tutte le nostre esperienze, porta energia all'interno, invece di sprecarla inutilmente. In generale, nella nostra società questo aspetto è però completamente ignorato, lasciando gli individui nella più completa barbarie emozionale, con un aumento esponenziale della violenza e della rabbia determinato dalla miscela esplosiva composta dai desideri insoddisfatti e dalla repressione.

Viviamo in una società in cui la circolazione delle informazioni è massimo e il contatto interpersonale è ridotto al minimo: non solo tra pari, ma soprattutto tra genitori e figli. Questa mancanza rischia di portarci ad un analfabetismo emotivo a dir poco preoccupante: noi impariamo, infatti, le lezioni fondamentali sull'emotività, propria ed altrui, solo dalle relazioni interpersonali. Per questo motivo, è estremamente importante che l'adulto (il caregiver), che accompagna lo sviluppo del bambino e lo educa sia presente quotidianamente e accompagni la sua evoluzione, giorno per giorno. Spesso, questo non si verifica perché entrambi i genitori lavorano e la famiglia allargata non è più la struttura sociale più diffusa e, sempre meno, i nonni rappresentano un punto di riferimento stabile e quotidiano. Allora, ecco che diventa più che mai importante che nelle Istituzioni Scolastiche si dia spazio allo sviluppo delle competenze emotive fin dalla più tenera età, dal Nido d'Infanzia, fino ad arrivare alle Scuole Superiori, poiché lo sviluppo emotivo comincia appena nati, ma non si completa fino alla maturità, e non tutti gli adulti arrivano ad essere "emotivamente intelligenti".

Ripartiamo da capo: cosa vuole dire essere educato?

La visione corrente è quella che essere educato comporti essere bene informato, responsabile, premuroso e, molti aggiungerebbero, non violento (M.J.Elias, J.Zins, R.P.Weissberg & al, 1997). Vuole dire che la tradizionale attenzione sulle abilità intellettuali - QI - deve essere integrata da un forte interesse per le abilità sociali ed emotive: le abilità dell'I.E. – EQ.

Proprio per questo ha senso introdurre l'I.E. tra le materie scolastiche e, come ricorda Goleman:

*“Poiché a moltissimi giovani il contesto familiare non offre più un punto d'appoggio sicuro nella vita, le scuole restano il solo istituto al quale la comunità può rivolgersi per correggere le carenze di competenza emozionale e sociale dei ragazzi... poiché quasi tutti i bambini vanno a scuola, almeno all'inizio, la scuola è un luogo che permette di raggiungere ognuno di essi e di fornirgli lezioni fondamentali per la vita che, altrimenti, non potrebbe mai ricevere”.*(Goleman,1996)

Proprio perché la maggior parte dei bambini vanno a scuola, ha senso focalizzare gli sforzi sulla promozione della competenza sociale e la prevenzione di comportamenti problematici proprio a scuola (M.J.Elias et al., 1997). Le scuole sono anche un luogo ideale per la prevenzione perché la ricerca indica che un basso rendimento scolastico è un fattore di rischio notevole per un gran numero di comportamenti problematici come l'abuso di droghe e la delinquenza (R.P.Weissberg & M.T.Greenberg, 1997). In questo modo gli sforzi di prevenzione nella scuola di base possono proteggere contro lo sviluppo di comportamenti problematici così come possono promuovere la salute mentale.

In conclusione, sappiamo che

- l'apprendimento delle abilità emotive comincia a casa
- i bambini entrano a scuola con diversi “punti di partenza emotivi” (J.Mayer e P.Salovey, 1997)
- l'I.E. è composta da un set di abilità

- la maggior parte delle abilità dell'I.E. possono essere migliorate attraverso l'educazione (J.Mayer e P.Salovey, 1997) pertanto, sarebbe importante che le scuole affrontassero la sfida di insegnare, nonché di aggiustare, le abilità emotive dei loro scolari. Questa sfida può essere sostenuta introducendo l'alfabetizzazione emotiva tra le materie scolastiche, nonché creando un clima scolastico che favorisca lo sviluppo e l'applicazione delle abilità emotive.

### **3. L'Alfabetizzazione Emotiva**

Lo scopo dell'I.E., dicevamo, è quello d'insegnare a gestire in modo intelligente le proprie emozioni, così che siano di supporto e di guida al proprio comportamento ed al proprio pensiero.

In questo senso si parla di *alfabetizzazione emotiva*.

L'alfabetizzazione emotiva è un processo del tutto simile a quello di alfabetizzazione nel senso classico del termine che ha portato, all'inizio del Secolo scorso, la maggioranza degli Italiani a saper leggere e scrivere. Come dicono Dan Kindlon e Michael Thompson (2000) nel loro "Intelligenza Emotiva per bambino che sarà uomo":

*"Insegnare l'alfabeto delle emozioni per aiutare i ragazzi a diventare giovani uomini equilibrati e sereni... la capacità di leggere e comprendere le proprie emozioni e quelle degli altri. Questo processo è molto simile a quello nel corso del quale si impara a leggere... Analogamente, l'alfabetizzazione emotiva comporta il riconoscimento dell'aspetto e delle sensazioni associati alle nostre emozioni, e in un secondo tempo l'uso di tali abilità per comprendere meglio noi stessi e gli altri. Impariamo così ad apprezzare la complessità della vita emotiva e questo migliora le nostre relazioni personali e professionali, aiutandoci a rafforzare i legami che arricchiscono la nostra vita." (Kindlon e Thompson, 2000)*

La vita emotiva è un'area che, come sicuramente accade nel campo della matematica o della lettura può essere gestita con maggiore o minore abilità e richiede un insieme di competenze esclusive.

Ecco come Goleman enfatizza l'importanza dell'educazione emotiva:

*“Il rimedio è nel modo in cui prepariamo i bambini alla vita: non dobbiamo lasciare l'educazione emozionale al caso, ma adottare corsi innovativi a scuola, che insegnino l'autocontrollo, l'autoconsapevolezza, l'empatia, l'ascolto e la cooperazione. E' necessaria quindi una vera e propria “alfabetizzazione emozionale” che porti i bambini a vivere con intelligenza le proprie emozioni “ (Goleman, 1996).*

L'I.E., a differenza del QI, può essere potenziata per tutta la vita: tende ad aumentare in proporzione alla consapevolezza degli stati d'animo, alla capacità di gestione delle emozioni che provocano sofferenza, al maggiore affinamento dell'ascolto e dell'empatia. La maturità stessa riguarda il processo attraverso il quale si diventa più intelligenti circa le nostre emozioni e le nostre relazioni. L'osservazione ha dimostrato che i risultati migliori in tutti i settori sono ottenuti da chi riesce ad usare consapevolmente lo strumento di precisione più efficace che la natura ci ha dato: le emozioni. Ma, per potenziare o acquisire questa abilità è necessario l'esercizio: ecco allora perché si parla di Allenamento Emotivo.

### **3.1 L'Allenamento Emotivo**

John Gottman (1997) nel suo manuale per genitori dal titolo “Intelligenza Emotiva per un figlio” definisce l'Allenamento Emotivo come la base per una buona educazione dei propri figli e che lo suddivide in cinque fasi-chiave :

1. essere consapevoli delle Emozioni del Bambino,
2. riconoscere nell'Emozione una opportunità di intimità e di insegnamento,
3. ascoltare con Empatia e convalidare i sentimenti del Bambino,
4. aiutare il Bambino a trovare le parole per definire le Emozioni che prova,

5. porre dei limiti, mentre si aiuta il Bambino a risolvere il problema.

Questi cinque passi sono effettivamente molto efficaci, anche quando si va a formare gli insegnanti che saranno a contatto con i bambini nel loro percorso di crescita perché per essere degli Allenatori Emotivi è molto importante applicare questi cinque passi prima di tutto a se stessi e alle proprie emozioni.

John Gottman, nelle righe riportate poco sotto, ci illustra diverse buone ragioni per prendere sul serio l'ipotesi di una alfabetizzazione emotiva non solo a casa, ma soprattutto nelle scuole.

*"...I nostri studi dimostrano che i figli emotivamente allenati ottengono migliori risultati a scuola, stanno meglio in salute e stabiliscono relazioni più positive con i coetanei. Hanno anche minori problemi di comportamento, e riescono a recuperare più rapidamente dopo esperienze negative. L'intelligenza emotiva che hanno acquisito permette loro di essere più preparati ad affrontare i rischi e le sfide che li attendono nella vita."*

Io aggiungerei che l'Allenamento Emotivo è lo strumento che può far sperimentare ai bambini e ai ragazzi l'uso delle proprie emozioni come strumenti di benessere, sicurezza e gioia, accantonando definitivamente l'idea che l'emozione sia uno spauracchio da cui fuggire, nascondersi o di cui vergognarsi.

### **3.2 L'Analfabetismo Emotivo**

Avere un basso EQ, una scarsa competenza emotiva può portare notevoli disagi sociali, relazionali, personali, per la propria vita e per quella della collettività.

La dott.ssa Lo Presti nella Premessa ai Corsi di Aggiornamento per gli Insegnanti delle Scuole che vanno dal Nido alle Superiori elenca questi disagi e problemi che nascono dall'ignoranza emotiva:

- mancanza di consapevolezza e quindi di controllo e di gestione delle proprie emozioni e dei comportamenti ad esse connessi

- mancanza di consapevolezza delle ragioni per le quali ci si sente in un certo modo
- incapacità a relazionarsi con le emozioni altrui - non riconosciute e non rispettate – e con i comportamenti che da esse scaturiscono.

Per questo l'analfabetismo emotivo può esporre ragazzi ed adolescenti ad una pericolosa serie di rischi, dai più gravi quali: depressioni, violenza, disturbi alimentari, droga, ai problemi di apprendimento e, nei casi meno gravi, i problemi unicamente emozionali, quali: nervosismo, impulsività e aggressività, solitudine. Spesso è proprio la prevenzione a questi rischi che sollecita lo svolgimento di percorsi di Alfabetizzazione Emotiva o addirittura l'introduzione dell'I.E. tra le materie curriculari. Allora vediamo quali sono gli effetti di questi interventi.

### **3.3 Gli effetti positivi dell'Alfabetizzazione Emotiva**

Negli Stati Uniti si è verificato che i ragazzi che hanno seguito i corsi di Alfabetizzazione Emotiva ne hanno tratto un esteso beneficio per la loro condotta dentro e fuori la classe e per la loro capacità di apprendimento. Si è verificato un miglioramento in tutti le aree classiche dell'I.E. (Goleman, 1996, pg.327-328)

Nell'Autoconsapevolezza Emotiva si è verificato un miglioramento:

- delle capacità di riconoscere e denominare le proprie emozioni
- di comprendere le cause dei sentimenti
- di riconoscere la differenza tra sentimenti e azioni

Nel Controllo delle Emozioni si è verificato un miglioramento:

- della sopportazione della frustrazione e controllo della collera
- della capacità di esprimere adeguatamente la collera, senza combattere

- della capacità di affrontare lo stress
- della condotta che è diventata meno aggressiva o autodistruttiva

inoltre, si sono rilevati:

- una minor frequenza di umiliazioni verbali, scontri e disturbi in classe
- una minor solitudine e ansia nei rapporti sociali
- un minor numero di sospensioni ed espulsioni
- sentimenti più positivi sul proprio io, sulla scuola e sulla famiglia

Nell'Indirizzare le Emozioni in senso produttivo si sono rilevati:

- un maggior senso di responsabilità
- una maggior capacità di concentrarsi sul compito che si ha di fronte e di fare attenzione
- una minore impulsività, maggiore autocontrollo
- migliori risultati nelle prove scolastiche

Nell'Empatia e nel Leggere le Emozioni si è verificato un miglioramento delle capacità di:

- assumere il punto di vista altrui
- ascoltare gli altri
- analizzare e comprendere i rapporti
- risolvere i conflitti e negoziare i contrasti
- risolvere i problemi nei rapporti

e si è rilevata una maggiore:

- sensibilità verso i sentimenti altrui
- sicurezza di sé e capacità di comunicare
- simpatia e socievolezza; comportamento più amichevole con i coetanei e maggior legame reciproco
- interesse da parte dei coetanei
- interesse e premura verso gli altri
- spirito di condivisione, di collaborazione e di disponibilità a rendersi utili agli altri

- democrazia nel trattare con gli altri
- disposizione alla collaborazione in gruppo

nonché un minor individualismo.

Una voce in questo elenco richiede speciale attenzione: il programma di alfabetizzazione emozionale migliora i risultati scolastici dei ragazzi. Questa non è una conclusione isolata, ma ricorre continuamente in simili studi. In un'epoca in cui a troppi giovani manca la capacità di affrontare i propri turbamenti, di ascoltare o di concentrarsi, di tenere a freno gli impulsi, di sentirsi responsabili del proprio lavoro o di curare l'apprendimento, qualunque cosa rafforzi queste abilità contribuirà alla loro educazione. In tal senso l'Alfabetizzazione Emozionale aumenta la capacità di insegnamento della scuola.

#### **4. Intelligenza Emotiva e Apprendimento**

Quando sentiamo la parola imparare o apprendere ci viene inevitabilmente in mente la nostra esperienza scolastica. La metafora più diffusa è quella di "qualcosa" (cioè delle nozioni) che devono in qualche modo entrare nel nostro cervello. Gli studi più recenti sul funzionamento del nostro cervello dimostrano che, al contrario, l'apprendimento è un processo molto complesso nel quale le emozioni hanno un'importanza cruciale.

La letteratura mette in evidenza che i fattori cognitivi e intellettivi, quelli sociali e interpersonali, e quelli emotivi e affettivi sono intrinsecamente collegati.

*“Le recenti scoperte delle neuroscienze hanno messo in luce l'importanza delle emozioni nella vita quotidiana, non separate dal pensiero e dal ragionamento, come si è sempre creduto, ma indispensabili agli stessi processi decisionali della mente razionale. Nelle scelte che ci impone la vita quotidiana, siamo guidati...dalla memoria emozionale, dagli insegnamenti dell'esperienza passata”* (Damasio, 1995).

E' ormai dimostrato che bambini o ragazzi che siano in grado di decodificare le sensazioni che provano, dando un nome all'emozione, riescano meglio in tutti quei compiti che portano al successo scolastico; nello specifico:

- sono piu` concentrati
- riescono ad automotivarsi
- riescono a prendere le distanze da un insuccesso, senza esserne travolti.

Dalle più recenti ricerche risulta che lo sviluppo della mente è fatto di esperienze solo apparentemente cognitive, ma in realtà prevalentemente emotive: è l'emozione che determina l'architettura della mente. E' evidente l'associazione tra processi cognitivi ed emotivi e l'importanza delle emozioni in attività come la memoria, l'attenzione, il pensiero. Ogni apprendimento viene marcato emotivamente, è spiacevole o gradevole in base alle precedenti esperienze e in base alla valutazione del contesto attuale. Tutto questo ha una grande importanza per l'apprendimento e lo sviluppo nell'infanzia e nell'adolescenza.

Gli studi sull'I.E. partono da un assunto fondamentale: il buon funzionamento della nostra mente dipende dal giusto equilibrio tra competenze cognitive ed abilità emotive. La scuola, troppo spesso, si occupa esclusivamente di potenziare la sfera cognitiva (memoria, ragionamento logico, ecc.). La componente emotiva non viene adeguatamente educata: di conseguenza, l'incapacità di gestire efficacemente le emozioni rischia di sabotare radicalmente le nostre abilità cognitive.

E' possibile mettere le emozioni al servizio dell'educazione e dell'apprendimento? Certamente sì, ed è

*“ fondamentale la capacità di incanalare le emozioni verso il raggiungimento di un fine produttivo; essa può manifestarsi nel controllo degli impulsi e nel rinvio delle gratificazioni, nel regolare i nostri stati d'animo in modo che essi facilitino invece di ostacolare il pensiero razionale, nel trovare la motivazione per insistere, provare e*

*riprovare nonostante gli insuccessi, oppure nel trovare i modi per entrare nello stato di flusso e dare quindi prestazioni ottimali; in ogni caso, tutti questi comportamenti indicano che, applicata ai nostri sforzi, l'emozione può rivelarsi un motore potente, capace di dare loro maggiore efficacia ” (Goleman, 1995, p. 123).*

#### **4.1. Lo Stato di Flusso**

L'apprendimento scolastico, come tutto il processo educativo, può arricchirsi e diventare "significativo" solo se viene investita l'intera personalità dello studente, in costante interazione con la personalità dell'insegnante e degli altri studenti.

Uno degli strumenti che l'I.E. ci offre per un migliore apprendimento è lo “stato di flusso”. Esso è stato studiato dallo psicologo Mihaly Csikszentmihalyi (1992), e consiste in

*“una condizione psicofisica che consente di raggiungere le massime prestazioni in una attività che ci piace, senza sforzo, rilassati, assorbiti totalmente in ciò che stiamo facendo, nell'attimo presente, disinteressandoci di noi stessi e delle nostre preoccupazioni...Il flusso rappresenta forse il massimo livello di imbrigliamento e sfruttamento delle emozioni al servizio della prestazione e dell'apprendimento. Nel flusso le emozioni non sono solamente contenute e incanalate, ma positive, energizzate e in armonia con il compito cui ci si sta dedicando.” (Goleman, 1996).*

Pertanto, studiare in uno stato di flusso consente prestazioni massime, e facilita l'apprendimento. Howard Gardner

*“ritiene che il flusso, e gli stati positivi che lo caratterizzano, facciano parte del modo più salutare di insegnare ai bambini, quello cioè di dar loro una motivazione interiore, invece di spronarli con le minacce o con la promessa di una ricompensa ” (Goleman, 1996)*

Il concetto di *stato di flusso* è alla base dell’Insegnamento delle scuole in cui viene adottato il modello delle intelligenze multiple, i bambini vengono stimolati secondo il loro profilo di competenze naturali (le “intelligenze”), e gli argomenti vengono loro presentati in modo congeniale. Studiando secondo i loro interessi e le loro predisposizioni, l’apprendimento diventa piacevole, senza noia, proprio perché i soggetti sono messi in condizione di entrare in uno stato di flusso. Ciò stimola ancora di più il piacere e la felicità di apprendere, per raggiungere sempre più elevate prestazioni ed accettare sfide anche in ambiti che inizialmente non interessavano (Goleman, 1996).

## **5. Adulti che educano: Insegnanti e genitori**

La pratica quotidiana dimostra che l’insegnante ha un ruolo primordiale nel gestire e nell’insegnare a gestire le emozioni dei ragazzi. E’ dunque di primordiale importanza seguire dalla prima infanzia, poi durante tutto il corso della scolarità, lo sviluppo del ragazzo ed aiutarlo ad affrontare le difficoltà, a guidarlo nella gestione delle sue emozioni, per arrivare ad un equilibrio tra la mente razionale e la mente emotiva. (J.Castex, 2000)

E’ importante ribadire quanto siano importanti gli adulti che circondano il bambino nell’intero processo di sviluppo sia emotivo che cognitivo. E’ indispensabile che ogni adulto educatore ricordi costantemente di essere prima di tutto un *modello* per i bambini che ha intorno, e proprio per questo il modello educativo del tipo: “Fate quello che dico, ma non fate quello che faccio” è a dir poco improbabile! I bambini fanno solo ed esclusivamente quello che vedono fare ripetutamente dai propri *caregiver*; per questo imparano ad esprimere e a comprendere le emozioni dagli adulti che li circondano.

Gli adulti che rivestono un ruolo importante nella vita dei bimbi, soprattutto piccolissimi, se vogliono aiutarli, dovranno vivere a pieno le proprie emozioni, esserne consapevoli e gestire la propria

espressività e le proprie azioni in base alle emozioni dei bambini.(Denham, 2001).

Ecco, piu` in dettaglio, quanto è stato acquisito finora dalla ricerca su i tre aspetti fondamentali dell'interazione tra adulti e bambini, cioe`:

1. espressività degli adulti
2. addestramento alle emozioni
3. reazioni degli adulti alle emozioni dei bambini.

#### 1. Espressività degli adulti

- I bambini che hanno rapporti con adulti piu` positivi dal punto di vista emotivo tendono a essere più positivi essi stessi nei confronti dei coetanei; invece, l'atteggiamento manifestato nella scuola materna dai figli di genitori più negativi sembra associato ad una minore competenza sociale.
- Gli adulti che riferiscono di sapersi mantenere emotivamente positivi nelle circostanze problematiche allevano bambini più abili nella comprensione delle emozioni.

#### 2. Addestramento alle Emozioni esercitato dagli adulti

- Gli adulti più capaci di ai bambini un addestramento alle emozioni, li aiutano a comprendere meglio le emozioni stesse e a dimostrarsi più competenti socialmente nell'ambito della scuola materna.
- I bambini anche se così` piccoli, possono 'fiutare' la differenza tra essere tiranneggiati o essere redarguiti mediante il linguaggio emotivo, per cui non tutti i discorsi emotivi hanno lo stesso valore!

#### 3. Reazioni degli adulti alle emozioni dei bambini

- Le reazioni degli adulti alle esibizioni emotive dei bambini sono importanti, poiché i bambini le generalizzano alla propria espressività e le usano per costruire la propria conoscenza delle emozioni. Per esempio, scoraggiare nei bambini le emozioni (dicendo loro: "Smettila di piangere!") è un potente deterrente

contro l'autoriflessione sulle emozioni e rappresenta quindi un ostacolo alla conoscenza delle emozioni.

- Prestare attenzione e fornire un rinforzo positivo alle emozioni dei bambini, accettandole, prendendone atto e reagendo in modo tale da soddisfare le loro esigenze pratiche può spianare la strada a un migliore apprendimento delle emozioni, che si riflette poi nella competenza sociale.

Possiamo concludere che: per garantire un allenamento emotivo valido è necessario che le insegnanti abbiano a loro volta una buona competenza emotiva.

Nessuno è in grado di insegnare ciò che non conosce!

I corsi di Aggiornamento per le Educatrici degli Asili Nido di Marciano (PG) tenuti durante lo scorso anno scolastico dalla dott.ssa Lo Presti e la successiva realizzazione dei progetti da parte delle Insegnanti in prima persona nelle classi, hanno confermato che quando gli adulti lavorano con le proprie emozioni, sono in grado di accompagnare e velocizzare il processo di Sviluppo dell'I.E. dei bambini di cui si prendono cura.

Il profilo ottimale dei programmi di alfabetizzazione emozionale è di iniziare presto, di essere adeguati all'età, di essere svolti in ogni anno scolastico e di coordinare gli sforzi a scuola, a casa e nella comunità (M.J.Elias, L.Hunter e J.S.Kress, 1997).

*“Che ci sia o meno un corso esplicitamente dedicato all'alfabetizzazione emotiva può essere molto meno importante del modo in cui queste lezioni vengono insegnate. Non c'è forse materia come questa nella quale la qualità degli insegnanti conti così tanto; il modo in cui un insegnante gestisce la classe è infatti in se stesso un modello, una lezione di fatto, di competenza emozionale o della sua mancanza. Ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti”.* Non tutti gli insegnanti, per il loro carattere, sono portati a insegnare le emozioni, poiché è necessario *“sentirsi a proprio agio nel parlare dei*

*propri sentimenti e non tutti lo sono ne vogliono esserlo... Poco o nulla nella formazione consueta degli insegnanti li prepara a questo genere di insegnamento” (Goleman, 1996, pg. 322-323).*

Per queste ragioni, i programmi di alfabetizzazione emozionale in genere prevedono per i futuri docenti un addestramento speciale ed impegnativo in cui prima di tutto ci si mette in gioco in prima persona e, prima di ogni altra cosa, si entra a contatto con le proprie emozioni.

## **6. Programmi per la scuola di base**

Un principio primario di I.E. è che le relazioni premurose costituiscono il fondamento di un apprendimento del tutto genuino e durevole (National Center for Innovation and Education, 1999). Un momento di riflessioni sulle proprie esperienze educative rivelerà la verità fondamentale di questo punto di vista. Noi tutti abbiamo imparato in condizioni avverse, ma non è il miglior modo di produrre un regolare e durevole apprendimento: per questo c'è bisogno di portare i sistemi educativi in linea con questa realtà.

Come si diceva nel Capitolo 1, nonostante l'I.E. abbia ricevuto recentemente molta attenzione, il concetto non è nuovo.

A proposito di educazione ed I.E., vorrei ricordare che John Dewey che, nel 1938, studiando la natura delle aule scolastiche ed arrivando alla conclusione che dovevano essere luoghi dove gli studenti potessero imparare la democrazia, mise in evidenza come le abilità emotive sono necessarie per preservare la democrazia stessa, come lo stato riflessivo della mente sia necessaria per accrescerla ed un buon clima sociale ed emotivo siano necessari per trasmetterla.

Nei primi anni '90, gli Educatori alla Responsabilità Sociale portarono il lavoro di Dewey e gli altri ad un livello successivo che richiedeva alle scuole di rendere tutti i bambini socialmente impegnati e responsabili (S.Barman, 1990). Fu identificato un insieme di abilità che permetteva ai bambini di muoversi nel mondo come studenti e come cittadini, comprese

- la capacità di partecipare al gruppo
- la capacità di prendere decisioni

- la consapevolezza sociale.

Questo lavoro cominciò ad integrare conoscenze teoriche ed empiriche che portarono nuove idee nella corrente educativa principale. Nonostante questo quadro storico, è stata la recente ricerca di Mayer e Salovey combinato con l'enorme diffusione del testo di Goleman, che ha reso l'I.E. e le sue applicazioni argomenti all'ordine del giorno delle istituzioni pubbliche, professionali e scientifiche.

Nel 1994 fu fondato da Daniele Goleman ed Eileen Rockefeller Growald il "Collaborative to Advance Social and Emotional Learning" (CASEL) per far riconoscere l'Apprendimento Sociale ed Emotivo (SEL) come una parte essenziale dell'istruzione dalla fase prescolare al liceo. CASEL ha portato a termine il suo lavoro promuovendo la scienza del SEL aiutando a preparare ed allenare gli educatori e creando reti di scienziati, educatori, politici e cittadini interessati. CASEL non si limita alla promozione di SEL nelle scuole statunitensi, ma è anche un centro internazionale con collaborazioni nelle scuole della Danimarca, Svezia, Israele e Gran Bretagna.

Negli ultimi dieci anni c'è stato un aumento di interesse verso i programmi per la scuola di base concentrati sulle abilità dell'I.E. (Salovey & Sluyter, 1997). Ad esempio, in una guida per lo sviluppo di allenamenti emotivi per studenti della Scuola Elementare, Schilling (1996) raccomanda lezioni su:

- l'autoconsapevolezza
- i sentimenti direttivi
- la presa di decisione
- la gestione dello stress
- la responsabilità personale
- la concezione di se`
- l'empatia
- la comunicazione
- le dinamiche di gruppo
- la risoluzione del conflitto.

Negli Stati Uniti, ci sono più di 300 programmi incentrati sulle materie di base che intendono insegnare il SEL (Cohen, 1999b).

Questi variano da quelli basati su abilità sociali molto specifiche che addestrano al problem-solving (Elias & Tobias, 1996) a strategie più generali di risoluzione del conflitto (Lantieri & Patti, 1996), a programmi molto ampi organizzati su temi come lo “sviluppo del carattere” (Lickona, 1991).

Inoltre, molti interventi sull'I.E. per bambini in età scolare si svolgono all'interno di altri programmi di prevenzione più specifici. Un buon esempio è il *Resolving Conflict Creatively Program* (RCCP) che cominciò una decina d'anni fa nelle scuole pubbliche di New York (Lantieri & Patti, 1996). Gli obiettivi del programma comprendono:

- sviluppo della consapevolezza delle diverse scelte disponibile per il bambino che deve trattare un conflitto
- lo sviluppo delle abilità per fare queste scelte
- l'incoraggiamento del bambino al rispetto per il proprio background culturale e per quello degli altri
- l'insegnamento di come identificare e resistere contro il pregiudizio
- lo sviluppo della consapevolezza dei bambini del loro ruolo nel creare un mondo in pace.

Per sintetizzare, possiamo dividere i programmi per la scuola di base per bambini delle Elementari e per Adolescenti, in sei tipi principali (M.J.Elias, L.Hunter e J.S.Kress,1997):

- a) *Strategie organizzative School-level*: puntano ad aiutare le relazioni collaborative e produttive fra i tutori della comunità scolastica (amministratori, insegnanti, genitori, e studenti). Queste relazioni possono aiutare la scuola a coordinare i suoi sforzi di prevenzione e a creare un clima che contribuisca alla promozione della salute mentale.
- b) Programmi di prevenzione concentrati sul *clima e la struttura della classe* che cercano di migliorare i risultati scolastici degli studenti e i loro comportamenti sociali; tentano di realizzare questo obiettivo aumentando le opportunità della classe di partecipare attivamente all'apprendimento e promuovendo lo sviluppo di relazioni di supporto con gli adulti e i pari.

Tutti questi programmi condividono un focus comune sullo sviluppo e sul miglioramento dell'autocontrollo dei bambini, della gestione dello stress, del problem-solving e delle capacità decisionali, così come della costruzione della loro consapevolezza affettiva e delle capacità riflessive.

- c) *Programmi mirati alla prevenzione* che hanno come bersaglio un più specifico focus rispetto ai programmi discussi finora e puntano a prevenire comportamenti problematici come: l'abuso di sostanze, i comportamenti sessuale ad alto rischio o la violenza.
- d) *Programmi che comprendono l'educazione alla salute* e che sono destinati a promuovere la salute mentale e fisica degli studenti e a prevenire quei comportamenti che compromettono la salute (per es., comportamenti sessuale ad alto rischio, fumo e uso di sostanze) (S.H.Kender, C.L.Perry & K.Klep, 1993).
- e) *Strategie di prevenzione Multicomponenti* che hanno svariati campi d'azione (l'I.E., il sociale, la salute) e sono generalmente utilizzate a livello di distretto scolastico o di comunità oppure su entrambi.

I diversi programmi di prevenzione per la scuola di base, descritti da Weissberg e Greenberg (1997) e CASEL condividono un'attenzione comune al miglioramento della vita dei bambini e alla prevenzione di comportamenti problematici. I programmi, in ogni caso, differiscono nell'estensione del coinvolgimento dell'intera comunità scolastica in questi sforzi. In generale, sembra che i programmi più estesi abbiano più probabilità di avere un impatto durevole sulle conseguenze sociali, emotive e sull'apprendimento dei bambini.

Proprio per questo la dott.sa Lo Presti ha da anni una collaborazione con il Comune di Marciano (PG) che, dopo i corsi di Formazione per le Insegnanti e i Genitori dei Nidi d'infanzia di quest'anno, è più che mai stabile in tutto il territorio del e che potrebbe essere un buon terreno per la ricerca sugli effetti che un intervento allargato su un intero territorio a vari livelli può avere nel tempo.

## 7. Intelligenza Emotiva e organizzazione scolastica

Dato che l'effettiva possibilità di realizzazione di questi interventi può darla solo ed esclusivamente l'Istituzione Scolastica, come dice M.G.Dutto (1999) nella Prefazione del libro *“Intelligenza, emozioni e sentimento”*, *“e' tempo di porre la questione nei confronti della scuola, interrogarsi su come e in che misura nuove concezioni dell'intelligenza non scardinino gli assunti su cui operano oggi le scuole, domandarsi se i modelli organizzativi di scuola, oggi al centro dell'attenzione, possano prescindere dagli sviluppi della ricerca sull'intelligenza che pone l'accento sulla necessita' di nuovi percorsi educativi”*.

Discutere il ruolo della Scuole nel promuovere l'I.E., però, può portare a chiedersi se la scuola, quando si concentra su problemi sociali ed emotivi e promuove l'I.E., trascuri il suo ruolo classico di insegnamento accademico. Questo interrogativo racchiude due problematiche: la prima di tipo pratico e cioè come trovare il tempo per insegnare le abilità sociali ed emotive in orari già compresi. L'altra è più teoretica e comporta la missione della scuola in generale. C'è chi considera la scuola come il luogo dove ricevere insegnamenti accademici (matematica, studi sociali, e letteratura), lasciando l'insegnamento delle abilità sociali ed emotive altrove (a casa, in parrocchia). Invece, la corrente che sostiene l'idea di I.E., pur confermando che la promozione delle abilità sociali ed emotive comporti uno sforzo coordinato con i genitori e la comunità, considera l'insegnamento di tali abilità alla base dell'apprendimento delle conoscenze accademiche.

Negli Stati Uniti, recentemente, molta della discussione sulla missione accademica della scuola si è concentrata sull'area dei curriculum standard; ciascuno stato ha codificato, per esempio, le competenze che gli studenti dovrebbero avere negli studi sociali quando completano l'ottavo grado. Un'analisi degli standard delle materie curriculari rivela che le aspettative per il conseguimento di un buon risultato in una di queste materie, contengono molte abilità essenziali dell'I.E. Per esempio, nell'analizzare la letteratura, ci si aspetta che gli studenti

siano capaci di capire i sentimenti e le motivazioni dei personaggi. Una lezione di letteratura che non tocca gli obiettivi dei personaggi o le emozioni che un poema attiva in uno studente e si lascia sfuggire così un momento di “insegnabilità” dell’I.E. e trascura un importante aspetto dell’area di contenuto accademico. È chiaro che il ruolo della scuola nel promuovere le competenze accademiche e l’I.E. non può essere separato (J.Norris & J.L.Kress, 2000).

Ma questo è solo un esempio perché le abilità dell’I.E. sono un contenuto trasversale, sono importanti in tutta la giornata scolastica e nella vita produttiva fuori dalla scuola e non solo in un’area particolare (J.Norris & J.L.Kress, 2000).

Nel 1997, un’importante linea di ricerca ha cominciato a concentrarsi sul collegamento tra l’I.E. e le performance degli studenti ai tests accademici standard. La ricerca preliminare, condotta in Israele da Reuven Bar-On e negli Stati Uniti dalla Northeast Foundation for Children, ha prodotto dati incoraggianti che suggeriscono l’importante ruolo che l’apprendimento socio-emotivo e l’I.E. giocano in tutti gli aspetti del funzionamento dei bambini a scuola, compresi i risultati universitari (M.J.Elias, L.Hunter e J.S.Kress, 1997).

## **8. Conclusioni**

La scuola non può restare indifferente di fronte a queste esigenze.

Forse, proprio grazie alle prospettive dell’I.E. si può rispondere all’esigenza di ricostruire l’idea di scuola, ma allora la questione che si solleva è di carattere più generale: quanto le scuole sono permeabili rispetto alle novità della ricerca scientifica? quanto sono in grado di cambiare in relazione agli sviluppi nella comprensione dei processi di apprendimento? (M.G.Dutto, 1999)

Al giorno d’oggi una scuola per essere all’avanguardia non può più accontentarsi di insegnare le competenze cosiddette accademiche: leggere, scrivere e far di conto, ma è necessario adeguare i percorsi educativi alla luce delle nuove conoscenze sull’apprendimento e sullo sviluppo dell’individuo; dalle teorie di Gardner sulle Intelligenze Multiple alla teoria sull’I.E.

Credo che la prossima grande frontiera dell'apprendimento, l'area in cui potremo esplorare affascinanti possibilità sia rappresentata dalla dimensione emozionale, l'immenso spazio interiore che appare ancora con i caratteri dell'illogicità e dell'irrazionale e, forse per tale motivo, sollecita la ricerca scientifica all'acquisizione di nuove conoscenze e strumenti.

La scuola è, per definizione, il luogo in cui si va a “diventare grandi”; per questo è stato bello per me lavorare al progetto della Scuola Materna di San Nicolo` di Celle e della Scuola Elementare di Sant'Angelo di Celle, nonché al Convegno “Emozioni ed Intelligenza Emotiva” tenuto a Marciano (PG) nel Dicembre del 2002 ideato e condotto dalla dott.sa Lo Presti, perché sono proprio questi interventi che permettono di dare una visione completa dell'individuo in crescita che, prima di conoscere la grammatica e la matematica, ha la possibilità di conoscere se stesso nella sua integrità per poter poi andare incontro al mondo in modo realmente aperto e pronto ad imparare!

Io, personalmente, credo che, in questo momento sociale e culturale, prendere sul serio le nuove visioni sull'apprendimento, l'intelligenza, le abilità umane e le emozioni possa essere un potente banco di prova, ma, anche, un terreno fertile per quelle istituzioni scolastiche che scelgono di essere all'avanguardia rispetto alle nuove scoperte della ricerca scientifica.

Vorrei chiudere con la frase, secondo me, molto significativa con cui Susan Denham conclude il suo manuale “Lo Sviluppo Emotivo nei Bambini” e che dà ancora più valore ad esperienze come quelle che saranno descritte nelle prossime pagine:

***“Sappiamo oggi che, se nei primi anni di vita del bambino, prestiamo attenzione alla sua competenza emotiva, la comprendiamo e la favoriamo, ciò produrrà incalcolabili benefici. Spero ardentemente, dunque, che d'ora in poi si comincerà ad agire di conseguenza”*** (Denham, 1998)

## **CAPITOLO 4**

### **La Ricerca**

Come dicevamo un aspetto interessante della ricerca, che oggi è ancora insoddisfacente, è quello riguardante i metodi di valutazione delle competenze emotive dei bambini in età pre-scolare. La ricerca di cui sto per parlarvi si può considerare come interamente focalizzata su questa fascia d'età; infatti, i bambini partecipanti erano iscritti al Primo Anno di Scuola Materna ed alla I Elementare, fase in cui la lettura e la scrittura non si possono considerare processi completamente acquisiti.

Mi interessa in modo particolare questa età perché le potenzialità di apprendimento sono elevatissime, ma, come abbiamo visto nel Capitolo 2, per il momento non esistono strumenti di valutazione standardizzati specifici e che abbraccino il ventaglio completo delle competenze socio-affettive.

Inoltre, i percorsi che verranno descritti, condotti dalla dott.sa Lo Presti, sono doppiamente interessanti perché oltre ad offrire la possibilità di sperimentare Batterie di Test nuove e complete, sono Progetti Pluriennali e, pertanto, rappresentano un'opportunità per una Ricerca Longitudinale e, perché no, di tipo Sociologico per capire come cambi una comunità nel momento in cui la Scuola si occupa ufficialmente di Educazione Emotiva ai vari livelli di Scolarizzazione, dal Nido alla Scuola Media.

Per quanto riguarda questa seconda opportunità, sono necessarie strutture stabili e molto tempo, mentre, quello che seguirà vuol essere il mio piccolo contributo alla costruzione dello strumento di valutazione a cui si accennava.

#### **1. Il Progetto Educativo**

Il "Progetto pluriennale per lo *Sviluppo delle Risorse Umane*" (Appendice 1) condotto dalla dott.sa Lo Presti presso la Scuola Comprensoriale di Deruta è strutturato in tre Sezioni, con durata pluriennale a partire dall'Anno Scolastico 2001-2002

- 1) Sezione Scuola Materna – Progetto Triennale
- 2) Sezione Scuola Elementare – Progetto Quadriennale o Quinquennale
- 3) Sezione Scuola Media – Progetto Triennale

Ogni Sezione ha un suo Programma che si sviluppa negli anni, per Moduli. Ogni anno viene affrontata una tematica che costituisce in sé un Modulo con obiettivi specifici ed è propedeutica a quella dell'anno successivo.

### 1.1 Obiettivi generali

Il Progetto che coinvolge la Scuola Materna di San Nicolò di Celle, la Scuola Elementare di Sant'Angelo di Celle e la Scuola Media di San Nicolò di Celle, ha come obiettivo generale lo Sviluppo delle Risorse Umane e cioè *“di quel grande patrimonio di capacità e di intelligenze racchiuso in ogni bambino che ha bisogno di un “terreno” (ambiente umano socio-culturale) e di “concime” (stimoli appropriati) per venire alla luce e diventare ricchezza disponibile per la collettività”*.

La dott.sa Lo Presti (l'Allenatrice) apre così la presentazione dei suoi Progetti, e descrive più in particolare lo *“sviluppo delle risorse umane”* come sviluppo:

- a. dell'Intelligenza Emotiva, come: \*consapevolezza delle proprie emozioni \*capacità di riconoscimento in se stessi e negli altri delle Emozioni di “base” e delle loro “sfumature”, che consente di dare alle Emozioni il nome appropriato \*comprensione delle situazioni o delle reazioni che producono i diversi stati emotivi \*uso delle abilità acquisite \*empatia \* “empatia” nei confronti di tutti i “figli” di Madre Terra, che si manifestano nella Natura, e dunque rispetto e tutela di Essa.
- b. dell'Intelligenza Creativa, attraverso: \* il coinvolgimento in attività che prevedono l'uso di tutti i linguaggi e di più linguaggi contestualmente \*la Ricerca e la Sperimentazione personale;

- c. dell'Intelligenza Corporeo-Cinestesica, attraverso il coinvolgimento in attività che prevedono l'uso di tutto il corpo o di parti di esso;
- d. dell'Intelligenza Interpersonale attraverso giochi che richiedono il contatto con gli altri e stimolano la comprensione degli altri e la collaborazione;
- e. dell'autostima e della fiducia in se stessi;
- f. delle competenze individuali nell'uso dei diversi linguaggi (corporeo, grafico/cromatico, sonoro/musicale, plastico, verbale) (Appendice 1).

Questo *Percorso* è caratterizzato da obiettivi che si cerca di raggiungere nel corso degli anni in cui è articolato il percorso (3 per la Scuola Materna, 5 per la Scuola Elementare), dato che lo sviluppo di queste capacità “*avviene attraverso un processo lungo, che non si esaurisce nell'arco di un anno*” .

## **1.2 La Metodologia**

Il Metodo di cui si avvale l'Allenatrice in tutti i suoi Progetti ha alla base il più efficace strumento di apprendimento, il gioco, ed è il risultato dell'integrazione di numerose e specifiche metodologie:

1. Programmazione Neuro Linguistica,
2. Globalità dei Linguaggi,
3. Approccio Psicosomatico
4. Approccio Scientifico,
5. Ricerca e Sperimentazione
6. Danzaterapia,
7. Yoga Per Bambini

## **1.3 Le insegnanti**

Per la documentazione e la socializzazione dell'esperienza, è stato richiesto alle Insegnanti che aderiscono al Progetto di garantire la loro partecipazione con:

1. la presentazione di una Relazione iniziale della classe, per quanto possibile dettagliata;
2. un diario delle attività svolte, con le loro osservazioni;
3. una relazione finale relativa al Progetto, con valutazione motivata.

Il Progetto, inoltre, prevedeva 6 ore, in orario pomeridiano con gli Insegnanti, con le seguenti finalità

- discutere eventuali problemi presenti nella classe, in modo da personalizzare al massimo il Progetto;
- concordare le attività educative di sostegno e rinforzo del Programma del Modulo, da svolgere, tra un incontro e l'altro, per tutta la durata del Modulo;
- discutere su eventuali problematiche emerse;
- individuare i possibili collegamenti con le diverse discipline;
- predisporre un mini Progetto di sviluppo e approfondimento delle tematiche del Modulo in collegamento con le diverse discipline, durante il resto dell'anno scolastico.

#### **1.4 Finalità specifiche del 1° anno di Allenamento Emotivo**

Le finalità specifiche del Percorso proposto al primo anno alla Scuola Materna di San Nicolò di Celle e alla Classe 1° della Scuola Elementare di Sant'Angelo di Celle sono stati abbastanza omogenee e potremmo riassumerle in questi termini:

- 1) Sviluppare le competenze nell'uso di tutti i linguaggi, con particolare riferimento al linguaggio corporeo.
- 2) Sviluppare la capacità di passare da un linguaggio all'altro con facilità.
- 3) Sviluppare l'Intelligenza Corporeo/Cinestesica attraverso l'acquisizione di competenze nell'uso del linguaggio corporeo.
- 4) Alfabetizzare emotivamente attraverso la globalità dei linguaggi.
- 5) Sviluppare le capacità di manipolazione.
- 6) Sviluppare l'Intelligenza creativa.
- 7) Sviluppare la fiducia in se stessi.

- 8) Sviluppare l'Intelligenza Interpersonale attraverso giochi che richiedono il contatto con gli altri; stimolano la comprensione e la socializzazione.

## 2. La Ricerca

Date le finalità specificate per il primo intervento condotto nelle due classi citate poco sopra, ho scelto di focalizzare la mia indagine di verifica dell'efficacia dell'intervento, principalmente su due aspetti:

1° l'**Alfabetizzazione Emotiva** di base (con quello di Goleman come modello di riferimento) grazie alla quale i bambini acquisiscono:

- la consapevolezza delle proprie emozioni;
- la capacità di riconoscere in se stessi e negli altri le sei Emozioni di "base" (gioia, tristezza, paura, sorpresa, rabbia e disgusto), che consente di dare alle Emozioni il nome appropriato;
- la capacità di comprendere le situazioni o le reazioni che producono i diversi stati emotivi (la capacità di associarle a situazioni elicитanti);
- la capacità di esprimere le 6 emozioni di base

2° la **coesione del Gruppo classe**: ho voluto verificare se al variare della consapevolezza emotiva individuale, sarebbe variata la capacità di socializzazione e l'unione del Gruppo Classe.

Per valutare l'efficacia di un intervento di questo tipo è opportuno adottare degli strumenti il più possibile neutrali che ci permettano di capire quali sono le abilità da cui partono i soggetti da studiare, quali siano le conoscenze che il progetto svolto gli ha permesso di acquisire e in che misura dette abilità permangono nel tempo.

Partendo da questo presupposto metodologico, per valutare l'efficacia dell'intervento rispetto agli obiettivi specificati ho previsto 3 set di tests da somministrare ai soggetti di ogni Modulo: di ingresso, conclusivi e di verifica.

Per verificare che le variazioni possano essere attribuite effettivamente all'Allenamento Emotivo ho scelto una Classe di Controllo dello stesso Circolo Didattico, con lo Stesso Anno di Scolarizzazione in cui non erano previsti percorsi didattici con le finalità descritte.

I test sono stati proposti ai bambini delle due classi "parallele" per tre volte:

1. Prima dell' inizio del Percorso (l'Allenamento Emotivo)
2. Alla fine e
3. Dopo 3 mesi dal termine.

## **2.1 Test Sociometrico**

Ho utilizzato il Test Sociometrico di Moreno (1943) per "fotografare" la situazione del gruppo classe dal punto di vista delle dinamiche interpersonali spontanee, verificandone il livello di socializzazione. Il test consiste in un questionario attraverso il quale si chiede a ciascuno dei membri del gruppo di indicare chi tra i compagni sceglie o rifiuta in funzione di uno o più criteri di vita associativa ("criteri sociometrici").

L'indagine sociometrica ci consente di individuare le varie relazioni esistenti tra i componenti di un gruppo.

E' costituito da 3 fasi:

- 1) Somministrazione
- 2) Registrazione
- 3) Costruzione

La fase 2 e 3 sono uguali per Materna ed Elementare, cambia solo la Fase 1, la modalità di somministrazione, poiché la Materna ha solo domande relative al Gioco, mentre l'Elementare ha anche le domande relative allo Studio (fare i compiti).

La **Fase 1** e' descritta successivamente nelle sezioni dedicate alle due ricerche specifiche: Materna ed Elementare.

### **Fase 2: Modalità di registrazione**

1. Si inseriscono le risposte ricavate dal test nelle tabelle a doppia entrata (Appendice 13) sulle cui righe e colonne sono posti i numeri del registro di classe corrispondenti ai nomi dei bambini: riportando in ogni tabella i dati raccolti nelle schede personali dei bambini (Appendice 5).
2. Nelle caselle TOT S e TOT N si segnano il totale di S ed N per ogni bambino.

### **Fase 3: Modalità di costruzione del Sociogramma**

Il sociogramma di Moreno (1943) è la figura o il diagramma che rappresenta i risultati del "test sociometrico", cioè dei rapporti di tipo positivo e negativo o delle frequenze di interazione dei membri di un gruppo.

Nel sociogramma gli individui sono rappresentati da cerchi numerati collegati da una freccia che indica la direzione della scelta. In questo modo si tenta di rilevare alcune caratteristiche della struttura sociometrica di un gruppo (per es. le figure estranee, le figure centrali, la costituzione di sottogruppi o l'unità del gruppo).

Per la costruzione del sociogramma:

1. È stato disegnato un diagramma circolare formato da più livelli.
2. Al centro del diagramma sono stati posti i numeri corrispondenti ai nomi di coloro che hanno ricevuto più scelte (o più rifiuti).
3. Ogni elemento è stato posto al livello corrispondente al numero di scelte che ha ricevuto.
4. I numeri sono stati legati tra loro dalle frecce che rappresentano le scelte (o i rifiuti)
5. I dati riorganizzati in modo da ottenere un Sociogramma hanno dato la possibilità di individuare: i bambini isolati o rifiutati, le coppie, i triangoli, le catene e i collegamenti tra maschi e femmine.
6. Infine, è stato calcolato l'*indice di mutualità* che consiste nel rapporto tra il numero di membri del gruppo con scelte

reciprocate e il numero dei soggetti che compongono il gruppo, tutto moltiplicato per 100 (World Scout Bureau, 2001)

### 2.1.1 Test Sociometrico – Riferimenti teorici

Si possono valutare i risultati sociometrici da

- un punto di vista individuale: i rapporti che il singolo individuo instaura o non instaura nel gruppo,
- un punto di vista di gruppo, nel nostro caso, il gruppo classe: è un gruppo unito oppure no?

In questa ricerca si è utilizzato, come è stato detto, l'*indice di mutualità* che è la versione in percentuale di un indice di particolare interesse: il *coefficiente di coesione* del gruppo.

Sono state proposte varie formule per quantificare il *coefficiente di coesione*.

- a. Bronfenbrenner intende per “coesione” il rapporto esistente tra il numero totale delle scelte reciproche e il numero dei soggetti che compongono il gruppo (cit. in Bastin, 1963).
- b. Per Bastin, “la coesione si può definire come la risultante di tutte le forze che agiscono su ciascun membro per indurlo a rimanere nel gruppo, è insomma, la risultante di tutte le forze attrattive”.(Bastin, 1963, p. 123)
- c. Secondo Carli e Mosca, una simile definizione fa riferimento a un modello concettuale di gruppo che, a loro avviso, è limitante. Essi sostengono che “*Il gruppo, nella visione sociometrica tradizionale, viene considerato come struttura solo in base ai sottogruppi costitutivi (gli atomi sociali di Moreno): l’obiettivo della prova sociometrica viene quindi ristretto all’individuazione di questi sottogruppi, alla conoscenza delle polarizzazioni di scelta o di rifiuto al fine di evidenziare i leader positivi o negativi, il rilievo degli esclusi*” (Carli, Mosca, 1980, p. 18).

Il modello teorico da loro proposto si fonda su una precisa definizione del comportamento sociometrico: “*le scelte, i rifiuti e gli ignoramenti che ciascun membro del gruppo formula nei confronti di tutti gli altri*

*compagni sono espressione del tentativo di anticipare la reciprocità”;* in altri termini, ogni persona, sceglie, rifiuta o ignora quei compagni che presume lo scelgano, lo rifiutino o lo ignorano” (Carli, Mosca, 1980, p.20).

In questo assunto, la categoria dell’ignoramento assume lo stesso valore che viene dato alle risposte di scelta e di rifiuto (categoria di esplorazione).

Per poter adottare questa impostazione è indispensabile, però, non mettere alcun limite alle scelte o ai rifiuti effettuati da ogni singolo soggetto, cosa che era, purtroppo, improponibile per motivi tecnici e di tempo. Pertanto si è scelto di basarsi sulla linea teorica di Bastin.

### **3. LA SCUOLA MATERNA**

La Classe Sperimentale, la 1° Classe della Scuola Materna di San Nicolò di Celle in cui è stato svolto l’Allenamento Emotivo, è composta da 15 soggetti di circa 3 anni d’età che hanno partecipato a 12 incontri ciascuno di 2 ore di Allenamento (vedi Appendice 2 e 3).

L’obiettivo primario di questo primo anno di training è “La comunicazione attraverso la globalità dei linguaggi” considerata una buona base per lo Sviluppo dell’I.E.

#### **3.1 Percorso didattico**

Il percorso didattico era così articolato:

- Il corpo come strumento di: conoscenza, comunicazione e socializzazione.
- Giochi psicomotori in cui il Corpo è protagonista.
- Danze in cerchio.
- Gli strumenti della comunicazione: il corpo, voce/parole, colori/forme/immagini, argilla /materiali plastici e strumenti musicali/musica.
- Esperienze di comunicazione con i vari linguaggi.
- Esperienze guidate di comunicazione con i vari linguaggi incentrate sulle emozioni.

- Invenzione di gruppo di una storia attraverso l'uso di tutti i linguaggi, con attenzione alle emozioni.
- La storia inventata diventa un Librone/Gioco: realizzazione di gruppo.

### 3.2 Gli Strumenti

Come abbiamo visto gli obiettivi del percorso erano due:

- a) l'uso della globalità dei linguaggi (Corpo, Voce, Musica, espressione pittorica, scultorea...)
- b) l'Alfabetizzazione Emotiva

Gli strumenti utilizzati sono molto vari poiché devono dare competenze sull'uso della Globalità dei Linguaggi:

- tecniche pittoriche: pennarelli, tempere, china colorata, gessetti, carta velina, retina e spazzolino da denti per rappresentare la pioggia/nuvole tristi;
- strumenti a percussione, ascolto di musica finalizzato alle danze;
- argilla;
- il corpo e la voce;

Gli strumenti specifici per l'Allenamento emotivo sono stati:

- le cinque Carte delle Emozioni (Appendice 15)
- cinque disegni a colori prodotti dai bambini di una 5° Elementare raffiguranti visi che esprimono le 5 Emozioni di base su cui si è lavorato (Rabbia, Gioia, Paura, Tristezza e Disgusto)
- fotografie di volti espressivi tratte dalle riviste

### 3.3 La Batteria di tests

Date le finalità specifiche di questo primo Modulo per verificare l'efficacia dell'intervento rispetto agli obiettivi specificati, ho messo a punto una:

- una batteria di Test sullo sviluppo dell'I.E.
- un test Sociometrico.

La Batteria di test per verificare le competenze emotive (l'I.E.) di base dei soggetti è composta di due parti che costituiscono la 1° e la 2° Prova:

- 1° Il riconoscimento delle espressioni facciali delle 4 emozioni di base (gioia, tristezza, paura, rabbia),
- 2° La prova di encoding: che si riferisce alla capacità di riprodurre le espressioni facciali su richiesta.

La 3° Prova è il Test Sociometrico descritto in precedenza.

### **1° Prova: Riconoscimento delle emozioni nelle espressioni facciali**

Questo test ha come finalità quella di verificare la capacità del bambino di leggere le emozioni nel volto degli altri.

#### **Modalità di somministrazione**

1. Si mostrano una per volta le 4 fotografie riportate in Appendice 4 ciascuno con una delle 4 espressioni facciali di base selezionate.
2. Si spiega al bambino: “Adesso ti mostrerò delle carte con delle facce fotografate e ti farò delle domande a cui puoi rispondere come vuoi perché tutte le risposte vanno bene. Sei pronto? Cominciamo”.
3. Si mostrano le carte a una a una seguendo l'ordine della numerazione
4. Mantenendo un'espressione ed un tono di voce neutro, si prosegue:  
“Eccone una: secondo te che cosa esprime? Come si sente questo/a signore/a: Triste  
Felice  
Arrabbiato/a o  
Ha Paura
5. Si annotano le risposte sulla scheda personale (Appendice 5).

E' importante che durante la somministrazione l'adulto mantenga un'espressione ed un tono di voce neutrali poiché, altrimenti, potrebbe influenzare la risposta del soggetto inficiando i risultati dell'indagine.

## **2° Prova: Fai la Faccia (test di Encoding)**

Questo test ha l'obiettivo di valutare la capacità dei bambini di riprodurre volontariamente un'espressione facciale su richiesta.

Anche in questo caso si richiede al bambino di assumere le quattro Espressioni Facciali di base scelte: tristezza, paura, rabbia, gioia.

### **Modalità di somministrazione**

1. L'intervista viene interamente video-registrata: è molto importante che il bambino guardi in macchina e che il viso sia ben visibile nelle riprese.
2. Si spiega al bambino: "Ascoltami bene: io ti chiederò di farmi vedere che faccia fai quando succedono delle cose e ti riprenderò con la videocamera. Va bene? Cominciamo".
3. Si riprende prima il bambino con un'espressione neutra (che potrà poi essere confrontata con le espressioni richieste)
4. Si pongono al bambino le domande riportate in Appendice 6 in modo da poterlo riprendere mentre assume l'espressione facciale richiesta.
5. Si segna sulla scheda personale del bambino (Appendice 5) se è stata ripresa l'espressione richiesta oppure no.

E' importante questo tipo di indicazione perché talvolta alcuni bambini si possono rifiutare di "fare qualche faccia" ed è bene non forzarli.

## **3° Prova: Test Sociometrico**

Nel caso dei bambini della Scuola Materna mi sono focalizzata solo sulle relazioni interpersonali spontanee durante il gioco.

## Modalità di somministrazione: la Fase 1

1. Si sono poste al bambino la 1° e la 2° domanda relative al gioco:  
1°: “Tra i tuoi compagni di classe dimmene tre con cui ti piace giocare”  
2°: “Tra i tuoi compagni di classe, ora dimmene tre con cui non ti piace giocare”
2. Sono state riportate la scelta (S) e il rifiuto (N) nella riga denominata (D1-2) della tabella della scheda personale (Appendice 5)

La Fase 2 e 3 sono state descritte precedentemente nella Presentazione del Progetto generale.

### 3.4 I Risultati

Per leggere i dati ottenuti grazie all’indagine svolta si deve tenere conto che su 15 bambini iscritti alla 1° Classe della Scuola Materna di San Nicolò di Celle solo 12 hanno partecipato all’Allenamento, di questi 12 nessuno ha seguito tutti i 13 incontri a causa delle ripetute assenze:

Classe Sperimentale					
Codice	Nome	Frequenza	Codice	Nome	Frequenza
1	Angela	12/13	7	Giulia	11/13
2	Aurora	11/13	8	Luigi	10/13
3	William	11/13	9	Chiara	11/13
4	Gabriele	10/13	13	Nicola	8/13
5	Sabrina	7/13	14	Gaia	11/13
6	Christian	11/13	15	Giada	10/13

La Classe di Controllo è la 1° della Scuola Materna di Deruta, una classe con 29 Bambini ufficialmente iscritti, ma mai tutti effettivamente presenti, pertanto i Soggetti validi per il Gruppo di Controllo sono solo 10

Classe di controllo			
Codice	Nome	Codice	Nome
1	Benedetta	10	Lorenzo
2	Luca	12	Claudio G.
3	Lorenzo	14	Gianmarco
4	Gabriella	16	Frossina
9	Guglielmo	17	Viktor

### **1° Prova: Riconoscimento delle emozioni nelle espressioni facciali**

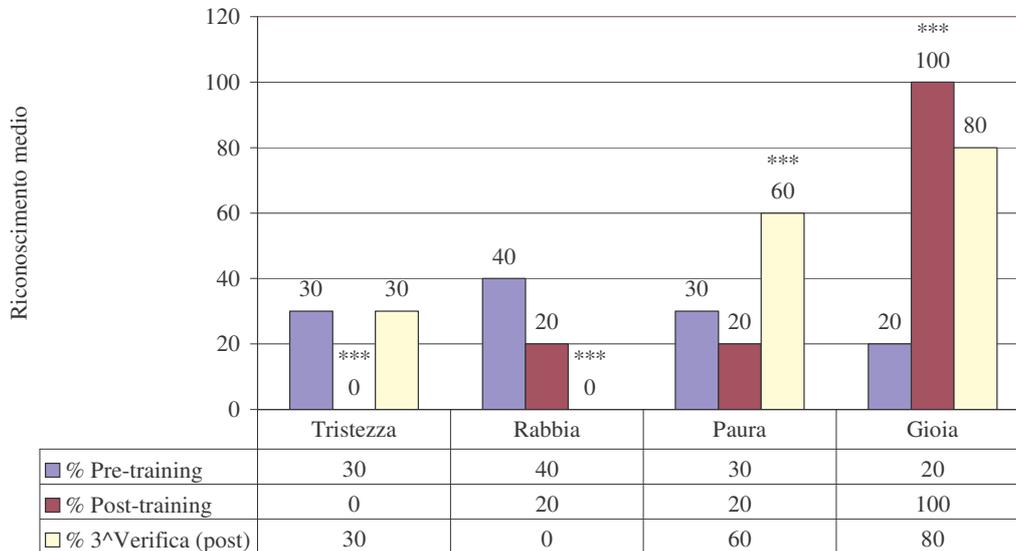
Riporto qui due tipi di Grafici relativi a:

- a. la variazione di Riconoscimento medio delle 4 emozioni nelle 3 diverse somministrazioni
- b. le Tabelle di Confusione: con quali altre emozioni nominate, vengono confusi gli item (le foto) proposti.

Come si puo` vedere dal grafico alla Scuola Materna di controllo e` stato riscontrato un:

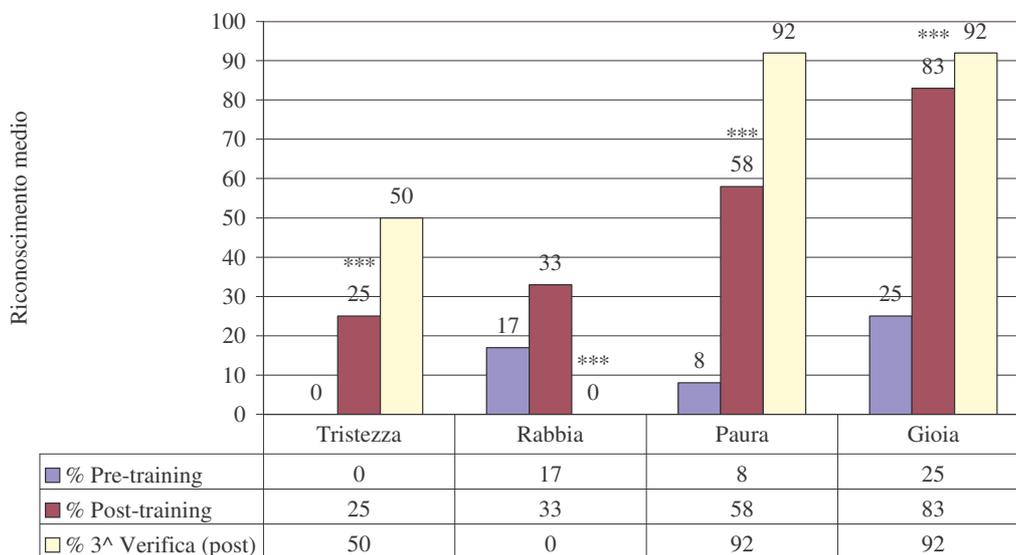
- 1) aumento significativo nel riconoscimento della Gioia che nella terza verifica e` stata riconosciuta da tutti i bambini con un  $\chi^2 = 30$  e  $p < .0001$ ,
- 2) aumento significativo nel riconoscimento della Paura nella III verifica con un  $\chi^2 = 10,67$  e  $p < .001$ , ma tale aumento e` stato preceduto da un calo , se pur non significativo, nella II verifica; inoltre:
- 3) tra la I e la II verifica si e` verificato una diminuzione significativa nel riconoscimento della Tristezza che nella III verifica e` tornato ai valori di partenza, ma comunque con un  $\chi^2 = 20.00$  e  $p < .0001$ ;
- 4) vi e` stato un calo costante nel riconoscimento della Rabbia altamente significativo tra II e III rilevazione con un  $\chi^2 = 13.33$  e  $p = .0003$

Espressioni Facciali - Materna di Controllo



Analizziamo ora i valori relativi alla Classe Sperimentale:

Espressioni Facciali - Materna Sperimentale

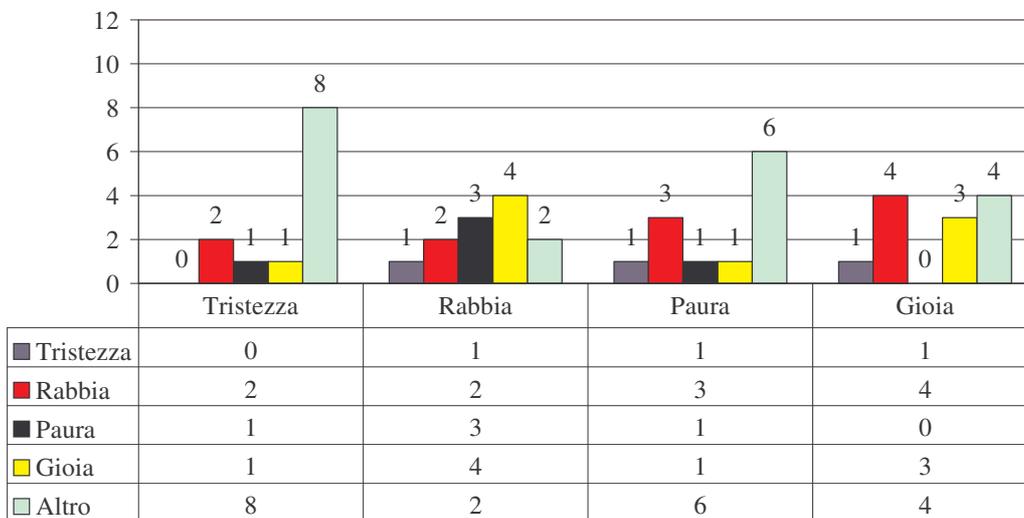


Come si può vedere dal grafico è stato riscontrato:

- 1) un aumento nella II verifica nel riconoscimento di tutte e 4 le espressioni proposte che si è rivelato altamente significativo per
  - la Tristezza con un  $\chi^2 = 16.55$  e  $p << .0001$
  - la Paura con  $\chi^2 = 22.11$  e  $p << .0001$
  - la Gioia con  $\chi^2 = 16.78$  e  $p << .0001$ ;
- 2) tale incremento si è mantenuto nel tempo anche se tra II e III verifica non si può considerare significativo;
- 3) tra II e III verifica si può rilevare un calo altamente significativo nel riconoscimento della Rabbia, similmente a quanto appena descritto per la Materna di Controllo, in questo caso con  $\chi^2 = 21.89$  con  $p << .0001$

Per spiegare il calo di riconoscimento medio della Rabbia è necessario osservare le Tabelle di Confusione riportata di seguito in cui balzano agli occhi due aspetti :

Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - Pre training  
Materna Sperimentale



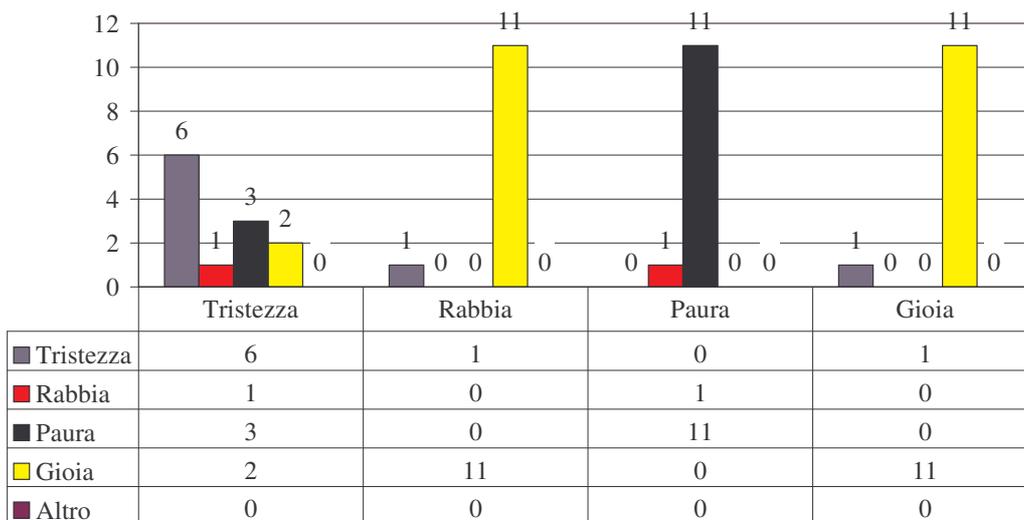
- 1) Durante la terza verifica, nella Classe Sperimentale la Rabbia è stata confusa 11 volte su 12 con la Gioia (gialla nei grafici), questo può far pensare ad un'attenzione particolarmente focalizzata sugli

occhi da parte dei soggetti in quanto l'occhio sinistro del volto dell'item relativo alla Rabbia (vedi Appendice 4) rivisto alla luce di questo risultato puo` effettivamente trarre in inganno.

Il secondo aspetto di carattere piu` generale e` invece che:

- 2) nel corso della prima presentazione delle fotografie, alla domanda: "Secondo te che cosa esprime? Come si sente questo/a signore/a: Triste, Felice, Arrabbiato/a o ha Paura?" molti bambini del Gruppo Sperimentale rispondevano **Altro** o non rispondevano (verde chiaro nei grafici); mentre nella seconda e la terza rilevazione questo fenomeno e` scomparso, dimostrando quanto meno che le emozioni sono diventate per questi bambini un argomento conosciuto ed usuale.

Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - 3^ Verifica  
Materna Sperimentale



Quindi, per quanto riguarda la Rabbia, credo sarebbe opportuno utilizzare un'altra fotografia, come del resto sarebbe auspicabile per tutte le altre, infatti, la necessita` di un test appropriato all'eta` significa anche la possibilita` di avere a disposizione materiale fotografico relativo a soggetti in eta` evolutiva.

Per questo nell'arco del corrente anno scolastico la dott.sa Lo Presti raccoglierà fotografie di bambini e pre-adolescenti che, in prospettiva, potranno essere utilizzate come test per la verifica delle abilità percettive in età evolutiva.

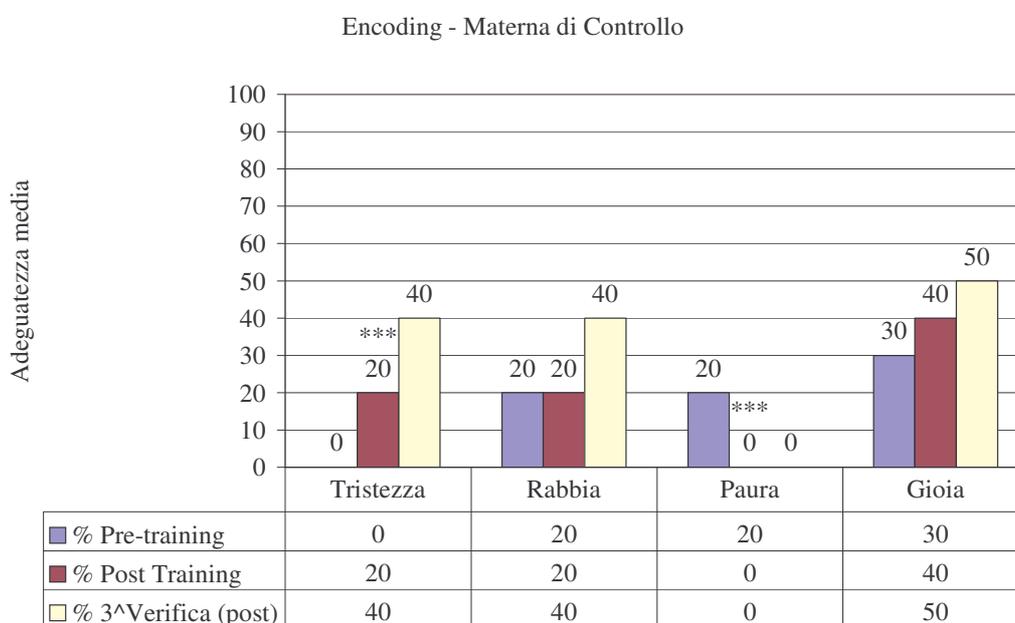
### 3.4.1 Conclusioni

Possiamo concludere che i risultati ottenuti in questa Classe Sperimentale della Scuola Materna rivelano un miglioramento significativo nel Riconoscimento delle Espressioni Facciali dopo il Training in questione.

**Nota:** le altre Tabelle di Confusioni si trovano in Appendice 17

### 2° Prova: Fai la Faccia (test di Encoding)

Le espressioni facciali, in parte video-registrate, in parte fotografate sono stata valutate una ad una nella loro globalità secondo un criterio si/no (espressione riconoscibile oppure non riconoscibile).

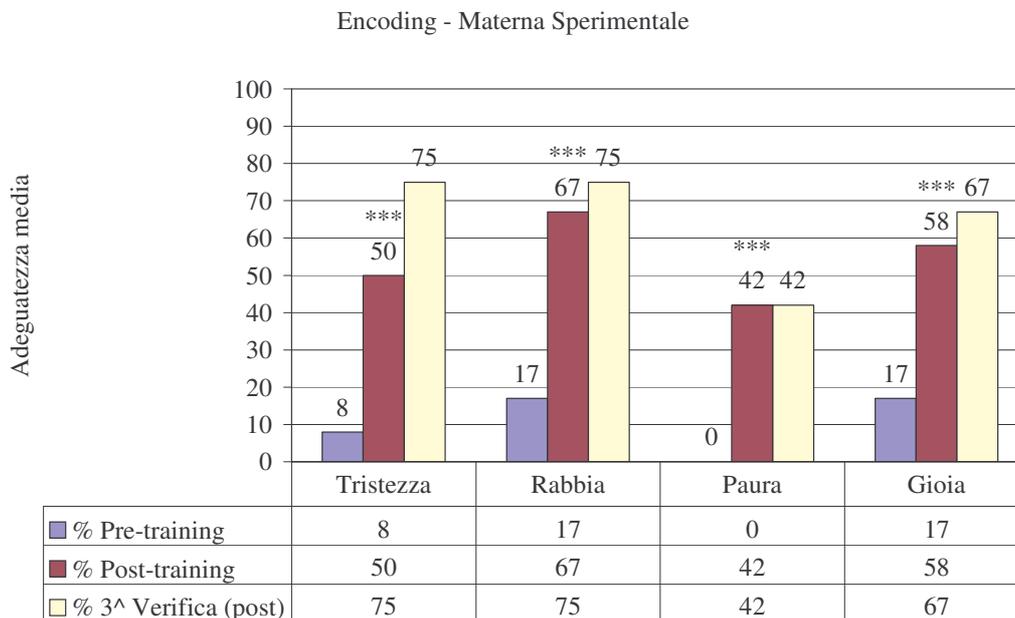


Tali risultati sono stati tradotti in grafici che evidenziano la variazione dell'adeguatezza media dei soggetti nell'Encoding di espressioni mimiche del volto.

Ecco i risultati ottenuti nella classe sperimentale e di controllo.

Come si può vedere nella Classe di Controllo è stato riscontrato:

- 1) un aumento altamente significativo dell'adeguatezza media nell'espressione della Tristezza con un  $\chi^2 = 13.33$  e  $p = .0003$  tra I e II verifica;
- 2) tale incremento si è mantenuto nell'arco del tempo anche se i valori tra II e III verifica non si possono considerare significativi;
- 3) un calo significativo tra I e II verifica della adeguatezza media nell'esprimere la Paura, con valori che passano da 20 a 0 con un  $\chi^2 = 13.33$  e  $p = .0003$  e rimangono a 0 nella III verifica;
- 4) un aumento costante, ma non significativo nell'adeguatezza media dell'espressione della Gioia.



Per quanto riguarda la Classe Sperimentale, possiamo verificare nel grafico riportato sotto che c'è stato un incremento significativo

nell'adeguatezza media dell'encoding di tutte le espressioni facciali;  
in dettaglio:

- 1) l'espressione di Tristezza con un  $\chi^2 = 17.50$  e  $p \ll .0001$
- 2) l'espressione di Rabbia con un  $\chi^2 = 22.11$  e  $p \ll .0001$
- 3) l'espressione di Paura con un  $\chi^2 = 22.11$  e  $p \ll .0001$
- 4) l'espressione di Gioia con un  $\chi^2 = 16.78$  e  $p \ll .0001$

Prima di concludere, vorrei fare una considerazione metodologica e sottolineare che per rendere piu` attendibile la valutazione sarebbe stato meglio avere:

- almeno 3 giudici imparziali del materiale,
- un'analisi distinta per i diversi aspetti delle espressioni facciali prodotte: occhi, sopraciglia, naso, bocca e posizione del capo.

### **3.4.2 Conclusioni**

Con l'analisi a nostra disposizione, possiamo concludere che le competenze relative alla capacità di Encoding mimico acquisite durante l'Allenamento sono consistenti e si sono mantenute, o in alcuni casi incrementate nei mesi successivi alla conclusione.

In parte questo effetto si può attribuire al fatto che le insegnanti hanno proseguito il lavoro sulle Emozioni, come previsto dal programma ma, un'ipotesi che sarebbe interessante verificare può essere che, avviando il training presto nell'arco dello sviluppo, si inneschi un meccanismo autoconsistente che permette al bambino di migliorare le proprie abilità: è come aprire una porta che poi non è più possibile chiudere!

### **3.4.3 Alcuni esempi di Encoding**

Le immagini che riporto qui sono degli esempi dei risultati ottenuti all'Encoding da parte dei bambini della Classe Sperimentale; si può notare come durante la prima somministrazione i soggetti non solo non manifestino una buona performance, ma non siano neppure in grado di capire il compito da svolgere. Nel video è ancora più evidente questo aspetto, poiché si riconoscono moltissimi atteggiamenti di imbarazzo e di smarrimento nell'arco di tutta la ripresa.

L'unica immagine che potrebbe sembrare leggermente più adeguata è quella relativa alla Paura di Angela, ma in realtà dal video si capisce molto bene che questo effetto è solo casuale.

Nelle immagini relative alla seconda somministrazione, invece, i bambini dimostrano di avere una maggiore dimestichezza con l'argomento ed ottengono performance decisamente più significative, con espressioni facciali facilmente riconoscibili.

**Tristezza: Chiara**

Prima



Dopo



**Rabbia: William**

Prima



Dopo



**Paura: Angela**

Prima



Dopo



**Gioia: Gaia**

Prima



Dopo



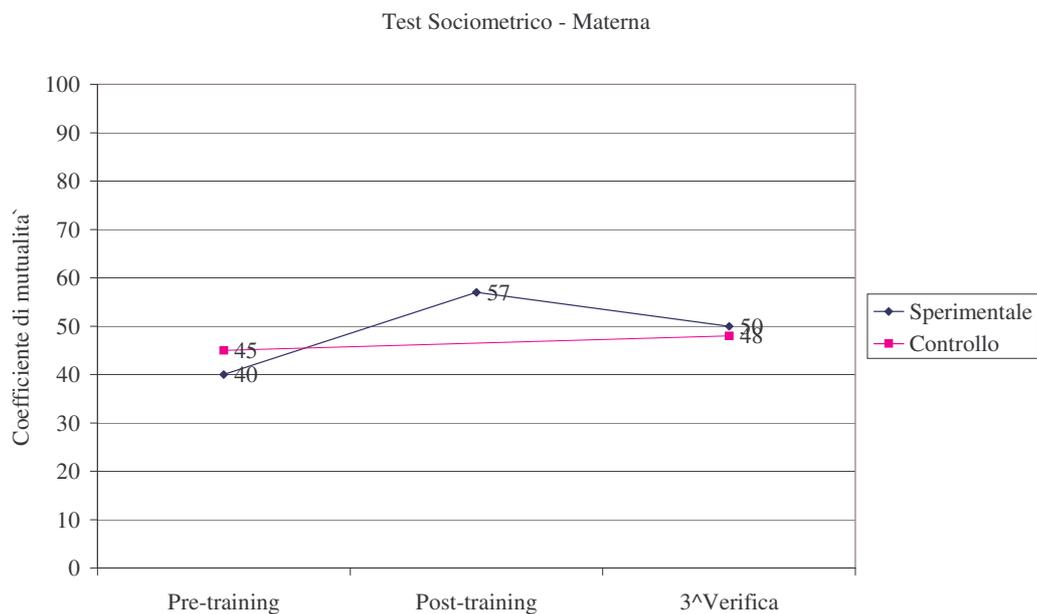
### 3° Prova: Test Sociometrico

Innanzitutto vorrei ricordare che dovendo verificare la Socializzazione tra gli elementi del Gruppo Classe, il test Sociometrico è stato somministrato a tutti i bimbi, anche a quelli non sorteggiati come soggetti validi per la ricerca nella Classe di Controllo.

Purtroppo, non abbiamo a disposizione i dati relativi alla seconda somministrazione nella classe di controllo poiché non è stato possibile effettuarla, pertanto, per questa classe abbiamo solo i dati corrispondenti al pre-training (ad Ottobre) e alla III verifica di Maggio.

Le risposte al test sociometrico sono state utilizzate per costruire due Sociogrammi:

- uno per le scelte
- uno per i rifiuti.



I Sociogrammi della Classe Sperimentale si trovano in Appendice 18, mentre quelli della Classe di Controllo si trovano in Appendice 19. Dopo aver calcolato l'indice di mutualità  $m$  del Gruppo (di cui riportiamo le variazioni nel grafico sottostante) in base ai dati rilevati prima e dopo l'Allenamento nella Classe Sperimentale e di Controllo, possiamo dire che nella Classe Sperimentale si è verificato un miglioramento nella coesione del gruppo che si è mantenuto nel tempo; mentre nella Classe di Controllo le variazioni sono minime.

In ogni caso non ritengo sia possibile concludere che il Training abbia avuto effetti altamente significativi per quanto riguarda la coesione del gruppo classe, o comunque non è stato possibile evidenziarlo con l'uso del test sociometrico.

### **3.5 Conclusioni sul lavoro svolto alla scuola Materna**

Mentre i risultati del test Sociometrico riguardanti la coesione del Gruppo-Classe, pur confermando l'ipotesi iniziale secondo cui ci sarebbe stato un aumento di tale indice, non risultano particolarmente significativi, la rielaborazione dei dati ricavati dalla Batteria di tests per le Competenze Emotive confermano, invece, pienamente l'ipotesi. Pertanto possiamo dire che l'Allenamento Emotivo svolto in classe ha migliorato le competenze emotive di base dei bambini e tali competenze si sono mantenute nel tempo.

#### 4. LA SCUOLA ELEMENTARE (vedi Appendice 7 e 8)

La Classe Sperimentale, la 1° della Scuola Elementare di Sant'Angelo di Celle in cui è stato svolto l'Allenamento Emotivo, è composta da 15 alunni tra i 6 e i 7 anni d'età che hanno partecipato a 15 incontri di 2 ore ciascuno di Allenamento: i soggetti validi ai fini della ricerca sono stati 14 dato che il soggetto nr. 4 ha un Ritardo Mentale che non gli ha permesso di partecipare.

Codice	Nome	Sesso	Età	Codice	Nome	Sesso	Età
1	LETIZIA AR	F	6	9	CHIARA GI	F	6
2	MARIA BA	F	6	10	GIANMARIA	M	6
3	MONICA BA	F	6	11	LUCIA LU	F	6
5	ALESSANDRA BE	F	6	12	JUDITH PE	F	6
6	ALESSANDRO BU	M	6	13	SHARON TA	F	6
7	CIURNELLI MA	M	6	14	NICOLA ZE	M	6
8	MARTINA CI	F	6	15	NOEMI ZE	F	6

La Classe di Controllo era la 1° della Scuola Elementare di Deruta composta da 21 alunni di cui 14 validi ai fini della valutazione d'efficacia.

Codice	Nome	Sesso	Età	Codice	Nome	Sesso	Età
3	DIEGO	M	6	12	ISABELLA PE	F	6
5	FILIPPO	M	6	13	FEDERICA	F	6
6	SOFIA	F	6	15	ELEONORA RO	F	6
7	LORENZO	M	6	16	GIAN MARCO	M	6
8	FEDERICO	M	6	17	ELENA	F	6
10	DEBORAH	F	6	18	MANUEL	M	6
11	ELEONORA PE	F	6	19	MARCO	M	6

## 4.1 Il Percorso didattico

Il progetto presentato alla Scuola Elementare di Sant'Angelo di Celle per questo primo anno si poneva come obiettivi primari:

- a) La comunicazione attraverso la globalità dei linguaggi
- b) Le emozioni attraverso la Fiaba: Maschere e Burattini

Ognuno di questi obiettivi si è sviluppato secondo i punti sotto-elencati:

- a) La comunicazione attraverso la globalità dei linguaggi
  1. Il corpo come strumento di: conoscenza, comunicazione e socializzazione.
  2. Giochi psicomotori in cui il Corpo è protagonista.
  3. Danze in cerchio.
  4. Gli strumenti della comunicazione: il corpo, voce/parole, colori/forme/immagini, argilla/materiali plastici e strumenti musicali/musica.
  5. Esperienze di comunicazione con i vari linguaggi.
  6. Esperienze guidate di comunicazione con i vari linguaggi incentrate sulle emozioni.
  7. Invenzione di gruppo di una storia attraverso l'uso di tutti i linguaggi, con attenzione alle emozioni.
  8. La storia inventata diventa un Librone/Gioco: realizzazione di gruppo.
- b) Le emozioni attraverso la Fiaba: Maschere e Burattini  
Il percorso prevede sette Tappe:
  - a) partecipazione ad uno Spettacolo di animazione di una Fiaba, realizzato con l'utilizzo di maschere già confezionate di diverse emozioni;
  - b) realizzazione libera di maschere delle Emozioni che il gruppo-classe avrà scelto, con tecniche e materiali diversi;
  - c) osservazione allo specchio del proprio viso che esprime le Emozioni scelte e realizzazione di più autoritratti nelle diverse espressioni/emozioni;

- d) abbinamento delle Maschere/Emozioni con il movimento corporeo;
- e) brevi drammatizzazioni di Fiabe con l'uso delle Maschere/Emozioni, degli Strumenti a percussione, di diapositive;
- f) costruzione di un burattino ;
- g) brevi drammatizzazioni di Fiabe con Maschere e Burattini.

## **4.2 Gli Strumenti**

Gli strumenti utilizzati per questo percorso sono stati:

- tecniche pittoriche: pennarelli, tempere, gessetti colorati;
- strumenti a percussione, ascolto di musica finalizzato alle danze e ai giochi psicomotori;
- argilla;
- il corpo e la voce;
- le Carte delle Emozioni (Appendice 26) in dotazione ai bambini: estraendo una carta i bambini dovevano scegliere l'emozione o l'aggettivo corrispondente alla faccia;
- foto di bambini ed adulti tratte da riviste: venivano mostrate ai bambini che dovevano indovinare che emozione esprimevano;
- il grande calendario a parete "Oggi mi sento" : ogni bambino incollava, dopo averla disegnata, la faccina che esprimeva l'emozione di quella mattina;
- specchio: per produrre gli autoritratti relativi alle 6 Emozioni di base: gli autoritratti, così prodotti, venivano utilizzati come scelte per indicare l'emozione che ognuno di loro avrebbe provato in una determinata situazione raccontata dalla conduttrice.

## **4.3 La Batteria di tests sull'I.E.**

Per costruire questa batteria di tests mi sono basata sul costrutto teorico di Salovey e Mayer (1997) e ho fatto in modo di poter misurare le abilità emotive di base corrispondenti al primo ramo

dell'I.E., cioè la capacità di percepire ed esprimere i sentimenti, senza la quale è impossibile che si sviluppino gli altri aspetti (Saarni, 1990, 1999).

In dettaglio, ho predisposto una Batteria di test per verificare le competenze emotive (I'E.) di base dei soggetti nel:

1. Riconoscere le emozioni nelle situazioni
2. Riconoscere le espressioni facciali delle 6 emozioni di base: tristezza, gioia, paura, rabbia, sorpresa e disgusto;
3. Riprodurre le espressioni facciali su richiesta (prova di encoding)
4. Riconoscere le emozioni espresse dalla musica.

Per analizzare i risultati riporto due tipi di Grafici differenti:

- a. la variazione di Riconoscimento medio delle emozioni nelle 3 diverse somministrazioni
- b. le Tablelle di Confusione che descrivono con quali emozioni vengono confusi gli item proposti tra quelle nominate.

### **I Prova: Riconoscimento delle emozioni nelle situazioni.**

Si tratta di un questionario sul riconoscimento delle emozioni in situazioni elicитanti, valuta la capacità dei bambini di associare le situazioni della vita quotidiana con le emozioni suscitate.

#### **Modalità di somministrazione**

1. Si spiega al bambino che gli saranno poste delle domande a cui potrà rispondere liberamente, poiché le risposte sono tutte giuste.
2. Mantenendo un'espressione neutra si pongono le domande del questionario riportato in Appendice 12,
3. Si legge la prima situazione al bimbo,
4. Si pone la domanda corrispondente alla prima situazione da analizzare
5. Solo nel caso in cui non riesca ad immaginarla si propone la seconda

6. Sulla scheda personale (Appendice 9) alla voce “*Questionario sulle situazioni*”: si annota
  - a. quale situazione è stata considerata (1 o 2)
  - b. SI: se la risposta è stata corretta, oppure
  - c. se l’emozione scelta non corrispondente a quella indicata tra parentesi, si segna su ALTRA la risposta ottenuta

## **II Prova: Riconoscimento delle emozioni nelle espressioni facciali**

Lo scopo di questo test è quello di verificare la capacità del bambino di leggere le emozioni nel volto degli altri.

### **Modalità di somministrazione**

1. Si mostrano, una per volta, le 6 fotografie (Appendice 10) raffiguranti una delle 6 espressioni facciali di base selezionate.
2. Si spiega al bambino: “Adesso ti mostrerò delle carte con delle facce fotografate e ti farò delle domande a cui puoi rispondere come vuoi perché tutte le risposte vanno bene. Sei pronto? Cominciamo”.
3. Si mostrano le carte una ad una seguendo l’ordine della numerazione: Tristezza, Sorpresa, Rabbia, Disgusto, Paura e Gioia.
4. Mantenendo un’espressione ed un tono di voce neutro, si prosegue: “Eccone una: secondo te che cosa esprime? Come si sente questo/a signore/a: Triste  
Felice,  
Sorpreso/a,  
Arrabbiato/a,  
Prova Schifo o  
Paura
5. Si annotano le risposte sulla scheda personale (Appendice 9).

### **III Prova: l'Encoding**

Questo test ha l'obiettivo di valutare la capacità dei bambini di riprodurre volontariamente una delle 4 espressioni facciali di base (Tristezza, Rabbia, Paura, Gioia).

#### **Modalità di somministrazione**

1. L'intervista è stata interamente video-registrata oppure si sono fotografate le sole espressioni facciali richieste: si è posta grande attenzione affinché il bambino guardasse in macchina e che il viso fosse ben visibile nelle riprese o nelle foto.
2. Si spiegava al bambino: "Ascoltami bene: io ti chiederò di farmi vedere che faccia fai quando succedono delle cose e ti riprenderò con la videocamera. Va bene? Cominciamo".
3. Il bambino è stato ripreso prima con un'espressione neutra (che è stata poi confrontata con le espressioni richieste)
4. Si sono poste, successivamente, le domande del Questionario riportato in Appendice 11
5. Sulla scheda personale del bambino (Appendice 9) si è annotato se l'immagine dell'espressione richiesta è stata ripresa oppure no.

### **IV Prova: Emozioni nella musica**

Attraverso l'ascolto di brani opportunamente selezionati si è verificata la capacità del bambino di individuare le emozioni espresse, "raccontate" dai brani.

#### **Modalità di somministrazione**

1. Si è spiegato al bambino: "Adesso ti farò ascoltare delle musiche e alla fine di ognuna ti chiederò che emozione esprime, che cosa racconta: e tu potrai scegliere tra: tristezza, rabbia, paura o gioia. Va bene? Ascolta bene!"

2. Si è fatto ascoltare il primo brano musicale
3. Al termine si sono ripetute le 4 possibilità:
  - tristezza,
  - rabbia,
  - paura o
  - gioia
4. Sulla scheda personale del bambino (Appendice 9) si è annotata la risposta con questa modalità:
  - a. risposta corretta: X nella casella SI
  - b. risposta errata: è stata annotata l'emozione scelta nella casella ALTRA

**Nota:** le musiche sono registrate in quest'ordine:

- 1) Gioia: brano dal titolo "Il Coniglietto", musica per bambini;
- 2) Paura: brano dal titolo "Fear" tratto da "Fear" – F.Frizzi
- 3) Tristezza: Adagio dalla "Messa Funebre" di Albinoni
- 4) Rabbia: "Hallowed by thy name" tratto da "The number of the beast" – Iron Maiden

### **V Prova: Test Sociometrico**

Per la Scuola Elementare ho voluto verificare se ci sono differenze nella socializzazione nei due "criteri sociometrici" classici: gioco e studio.

#### **Modalità di somministrazione: la Fase 1**

1. Si sono poste al bambino la 1° e la 2° domanda relative al gioco:
  - 1°: "Tra i tuoi compagni di classe dimmene tre con cui ti piace giocare" (S)
  - 2°: "Tra i tuoi compagni di classe, ora dimmene tre con cui non ti piace giocare" (N)
2. Riportare la scelta (S) e il rifiuto (N) nella I riga (D1-2) della tabella della scheda personale (Appendice 9)

3. Porre al bambino la 3° e la 4° domanda relative allo studio:  
3°: “Tra i tuoi compagni di classe dimmene tre con cui ti piace fare i compiti (studiare)” (S)  
4°: “Tra i tuoi compagni di classe, ora dimmene tre con cui non ti piace fare i compiti (studiare)” (N)
4. Riportare la scelta (S) e il rifiuto (N) nella II riga (D3-4) della tabella della scheda personale (Appendice 9)

La Fase 2 e 3 (rielaborazione dei dati) sono state descritte precedentemente nella Presentazione del Progetto generale.

#### **4.4 I Risultati**

Ho concordato con la dott.sa Lo Presti che non fosse necessario effettuare la 3° verifica di efficacia in quanto il Progetto si era interrotto con lo scorso anno scolastico, data la totale assenza di partecipazione delle insegnanti allo sviluppo del progetto nelle parti di loro competenza (le relazioni, l’approfondimento nel corso delle ore curricolari e l’aggiornamento).

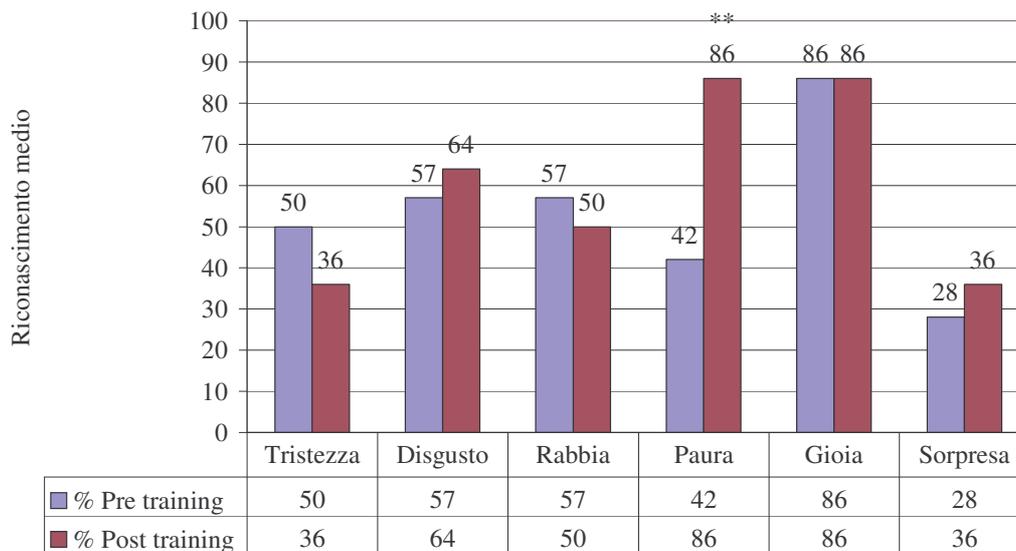
#### **I Prova: Riconoscimento delle emozioni nelle situazioni**

Innanzitutto, vorrei far notare che, come è evidenziato dai grafici sottostanti, ad una prima rilevazione, le competenze di base degli alunni della Classe di Controllo di Deruta erano superiori a quelle degli altri. Questo era stato evidente già durante la somministrazione (orale), momento in cui questi alunni risultavano essere molto più disinvolti e abituati all’argomento “Emozioni”, mentre i coetanei della Classe Sperimentale apparivano spaesati e confusi, come se l’argomento fosse del tutto nuovo per loro.

A questo proposito credo sia importante sottolineare che i bambini di Deruta provengono per la quasi totalità (una sola bimba si è trasferita da Perugia) proprio dalla Scuola Materna di Deruta dove tutte le insegnanti hanno frequentato almeno un Corso di Formazione sul tema dell’I.E. (condotto dalla dott.sa Lo Presti) e dove periodicamente

si propongono percorsi sul tema delle Emozioni ai bimbi di 4 o 5 anni. Non abbiamo nessun dato empirico, ma l'ipotesi è che questi bambini abbiano acquisito maggiori competenze emotive dell'altro gruppo grazie ai percorsi svolti alla Scuola Materna e/o si siano modellati su Insegnanti ipoteticamente competenti dal punto di vista emotivo nell'arco della loro carriera scolastica precedente.

Situazioni - Elementare di Controllo



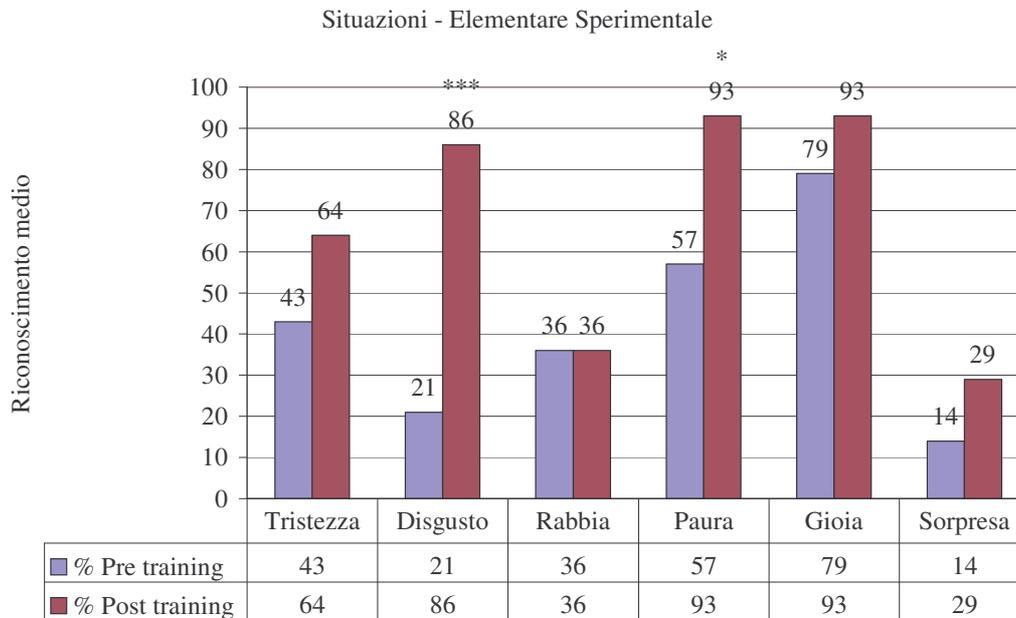
Vediamo adesso i risultati nello specifico: nella Classe di Controllo è stato riscontrato:

1) un aumento significativo solo nel riconoscimento di Situazioni che evocavano Paura con un  $\chi^2 = 7.79$  e  $p = .0052$  mentre per le altre emozioni la situazione è rimasta sostanzialmente invariata:

- 2) Disgusto e Sorpresa sono lievemente aumentate, ma
- 3) Tristezza e Rabbia hanno subito un calo, mentre
- 4) la Gioia è rimasta stabile (mantenendo valori alti).

Nella Classe Sperimentale, invece, si è verificato un incremento nel riconoscimento di tutte le emozioni, fatta eccezione per la Rabbia, ma c'è stato un incremento significativo:

- 1) nel riconoscimento del Disgusto con un  $\chi^2 = 21.67$  e  $p \ll .0001$  (altamente significativo)
- 2) nel riconoscimento della Paura con un  $\chi^2 = 4.38$  e  $p = .036$



**Nota:** le Tabelle di Confusione relative si trovano in Appendice 24

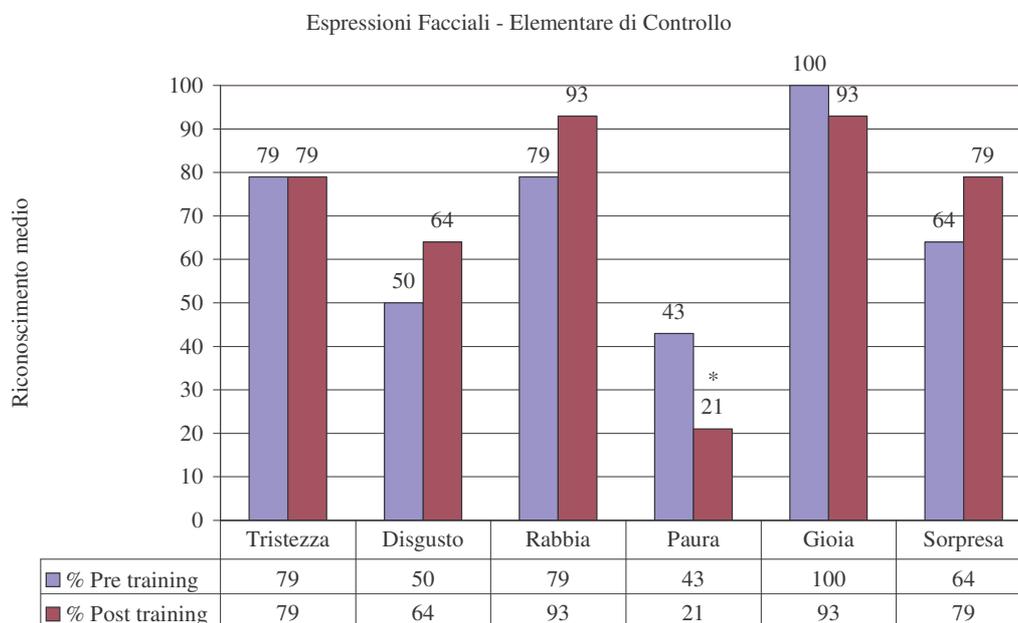
#### 4.4.1 Conclusioni

Credo si possa affermare che l'effetto dell'Allenamento Emotivo sul Riconoscimento della relazione tra Situazione ed Emozione evocata, sia positivo, in quanto la Classe Sperimentale partiva da competenze emotive più basse rispetto alla media della Classe di Controllo e dopo l'Allenamento c'è stato un incremento nel riconoscimento di tutte le emozioni, fatta eccezione per la Rabbia che è rimasta costante, e che le emozioni in cui si può rilevare un incremento significativo, Paura e Disgusto, sono tra le emozioni più "difficili" in età evolutiva.

## II Prova: Riconoscimento delle emozioni nelle espressioni facciali

Come rileva il grafico sottostante nella classe di controllo non si sono rilevate variazioni significative e il Riconoscimento delle Espressioni Facciali rimane sostanzialmente costante con :

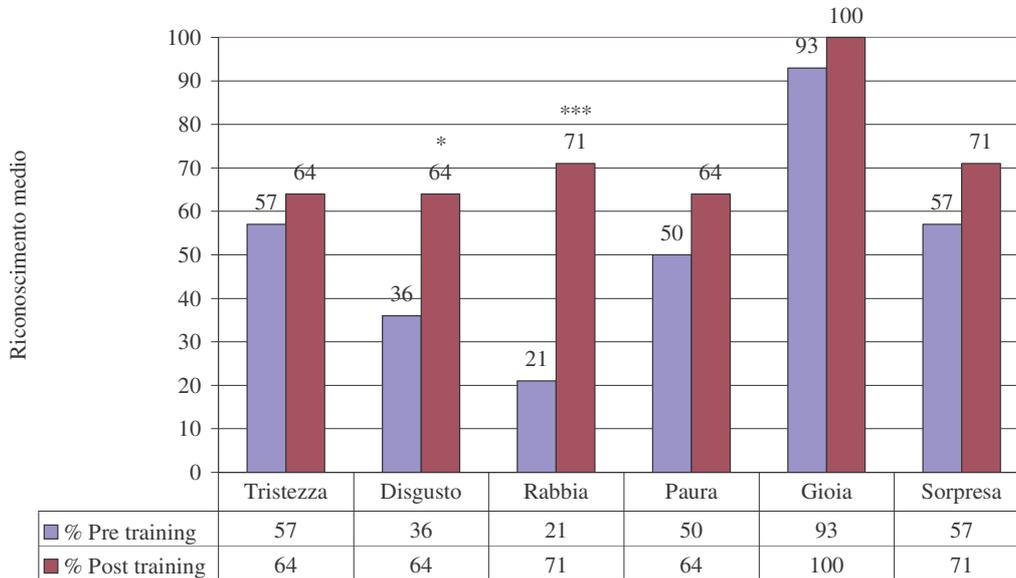
- 1) un lieve aumento di Disgusto, Rabbia e Sorpresa
- 2) un lieve calo della Gioia
- 3) un riconoscimento costante per la Tristezza e
- 4) un calo significativo nel riconoscimento della Rabbia con  $\chi^2 = 3.90$  e  $p = .048$



Per quanto riguarda la Classe Sperimentale, ancora una volta, si partiva da valori di competenza più bassi, ma ciò nonostante nel corso della II rilevazione, si è verificato un maggior Riconoscimento in tutte le emozioni ed in particolare:

- 1) un incremento significativo nel riconoscimento del Disgusto con un  $\chi^2 = 4.00$  e  $p = .0456$
- 2) un incremento significativo nel riconoscimento della Rabbia con un  $\chi^2 = 14.67$  e  $p << .0001$

Espressioni Facciali - Elementare Sperimentale



#### 4.4.2 Valutazioni sulla confusione tra le emozioni

Riporto qui due Tabelle di Confusione della Classe Sperimentale:

Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - Pre Training  
Elementare Sperimentale

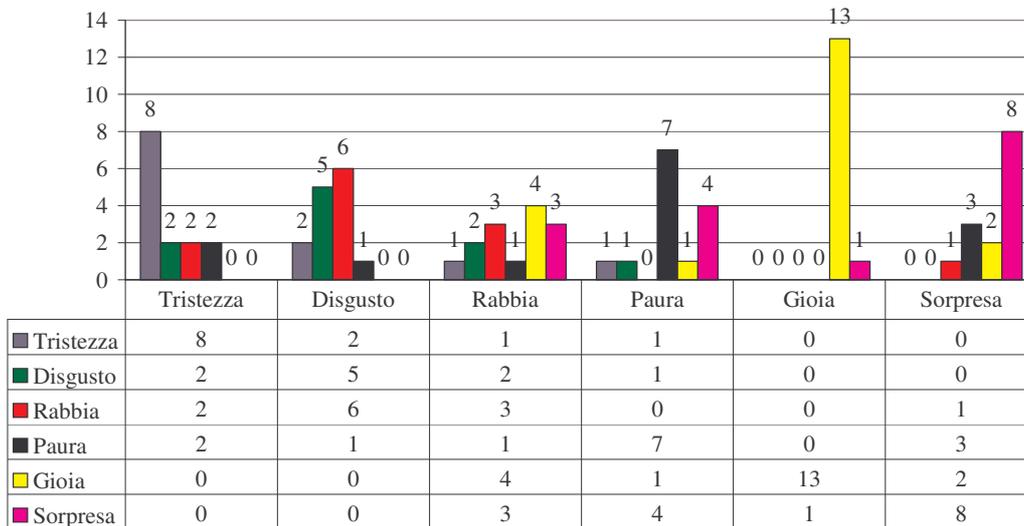
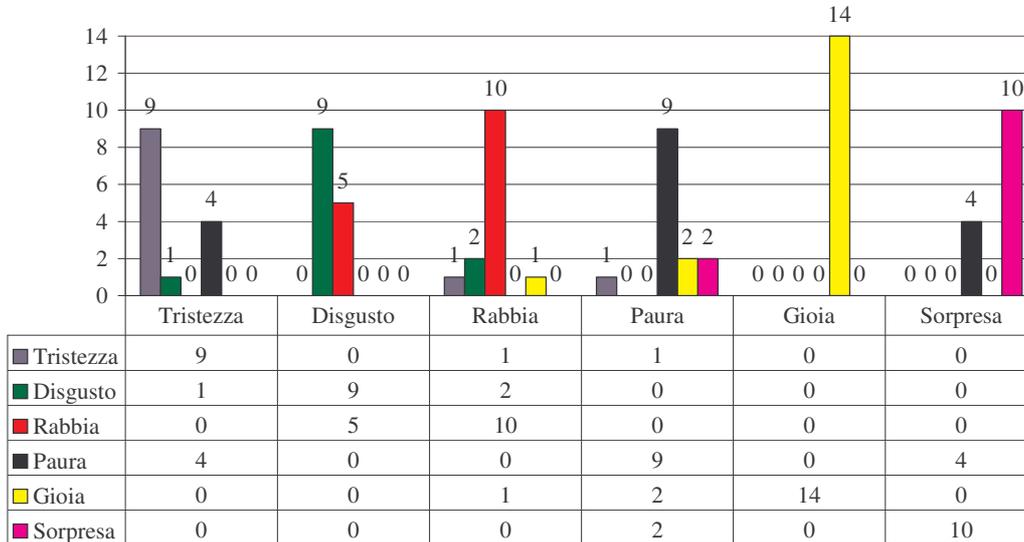


Tabella di confusione - Espressioni Facciali - Post training  
Elementare Sperimentale



Vorrei sottolineare come, dopo l'Allenamento, oltre a riconoscere meglio tutte le emozioni espresse dai volti presentati, i bambini hanno ristretto il ventaglio delle loro risposte, lasciando ipotizzare una maggiore chiarezza rispetto ad un argomento che, come dicevo, la prima volta appariva come totalmente sconosciuto.

Mi preme far notare alcuni aspetti:

- 1) fatta eccezione per la Gioia tutte le emozioni inizialmente erano confuse tra di loro,
- 2) la Rabbia, in particolare e` stata confusa con tutte le emozioni proposte come possibili successivamente come spesso accade in eta` evolutiva,
- 3) la Tristezza e` stata confusa prevalentemente con la Paura,
- 4) il Disgusto con la Rabbia,
- 5) la Sorpresa con la Paura.

mentre la Classe di Controllo che faceva piu` confusione nel riconoscere la Paura nel corso della prima somministrazione, successivamente ha accentuato la confusione nel riconoscere:

- 1) la Paura e
- 2) la Sorpresa (nonostante un miglior riconoscimento medio).

Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - Pre training  
Elementare di Controllo

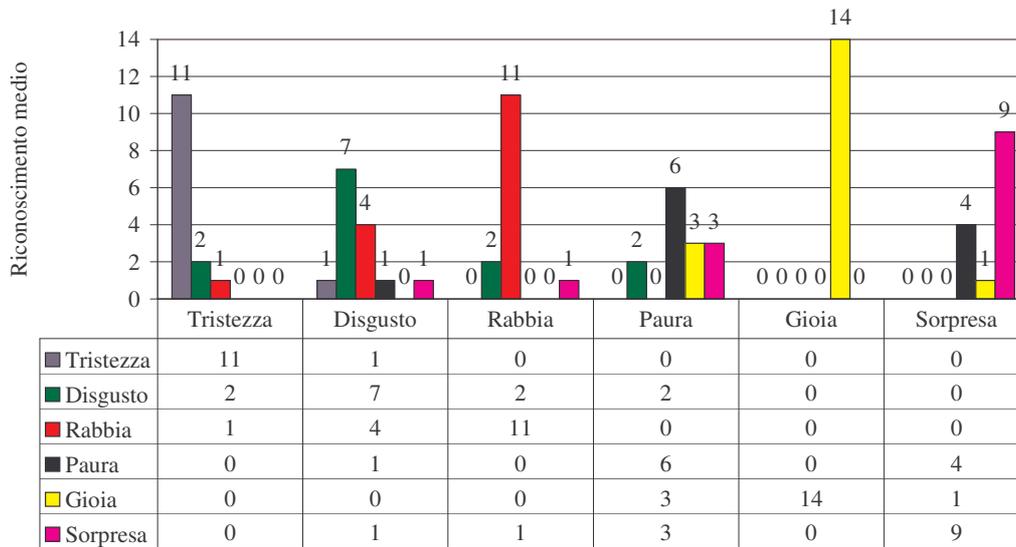
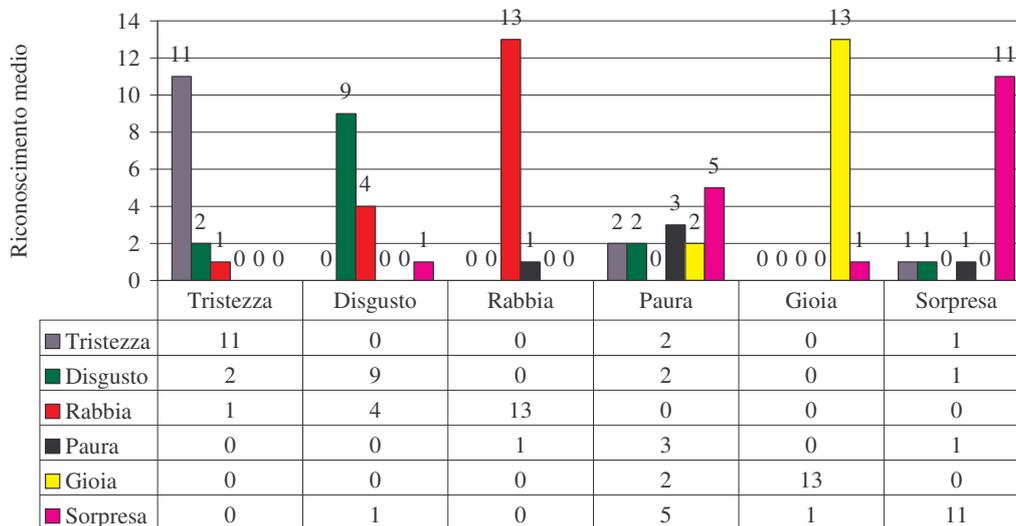


Tabella di confusione - Espressioni Facciali - Post training  
Elementare di Controllo



(Per tutte le altre Tabelle vedi Appendice 25).

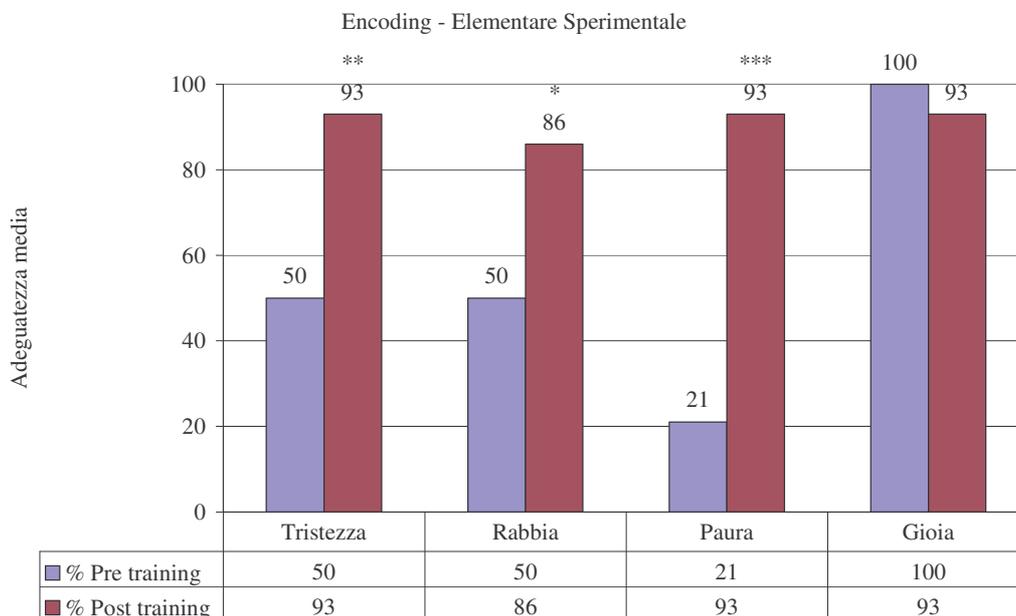
### 4.4.3 Conclusioni

Possiamo concludere che l'Allenamento Emotivo seguito dai bambini della Classe Sperimentale ha prodotto un miglioramento delle capacità di riconoscimento delle emozioni nelle espressioni facciali, ma, soprattutto, ha portato maggiore chiarezza nella loro percezione emotiva.

### III Prova: l'Encoding

Per motivi di tempo, la prova di Encoding è stata proposta solo alla Classe Sperimentale, pertanto non è possibile verificare se i risultati ottenuti siano effettivamente l'effetto dell'Allenamento Emotivo.

A questo punto ne approfitto per dire che se esistesse un test standardizzato dell'I.E. in età evolutiva, sarebbe possibile avere dei valori di riferimento con i quali confrontare i risultati ottenuti in quei gruppi, come in questa Classe Sperimentale, che abbiano partecipato ad un Training Emotivo di qualunque tipo esso sia.



In ogni caso, quello che si legge nel grafico è molto positivo poiché si è verificata una maggior adeguatezza nell'espressione volontaria di tutte le emozioni, fatta eccezione per la Gioia che rimane però su livelli molto buoni; in particolare si rilevano miglioramenti significativi nelle espressioni di:

- 1) Rabbia con  $\chi^2 = 4.85$  e  $p = .027$
- 2) Tristezza con  $\chi^2 = 6.59$  e  $p = .01$  (molto significativo)
- 3) Paura con  $\chi^2 = 25.26$  e  $p << .0001$  (estremamente significativo)

#### 4.4.4 Conclusioni

Possiamo in conclusione dire che i miglioramenti descritti sembrano non essere riconducibili al caso, ma che è possibile credere che siano la conseguenza dell'Allenamento Emotivo seguito da questi bambini.

#### 4.4.5 Alcuni esempi di Encoding

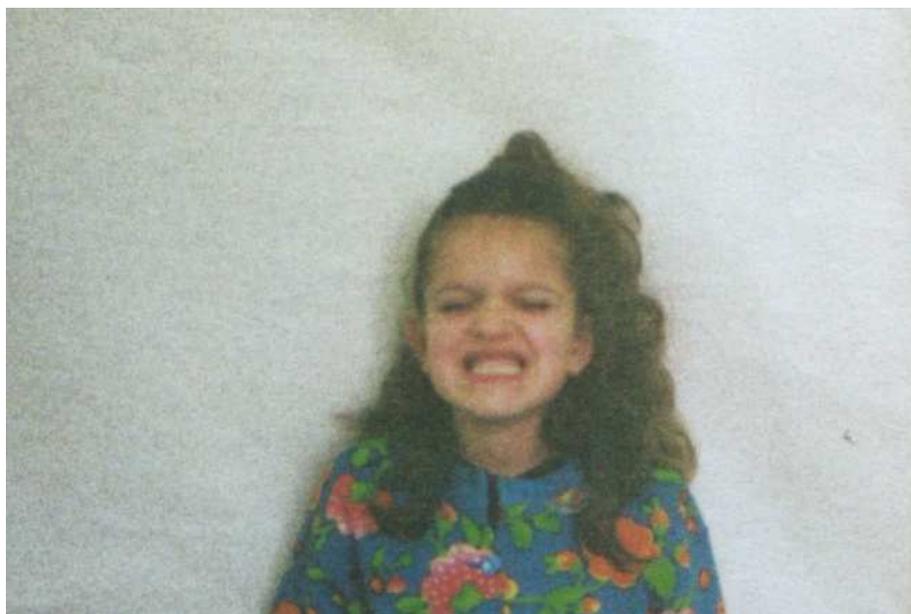
Riporto qui di seguito le immagini della prova di Encoding di alcuni bambini dove è possibile verificare come i primi tentativi di assolvere al compito di Esprimere un'Emozione su richiesta dessero risultati decisamente inadeguati, pur manifestando il tentativo di trovare l'Espressione richiesta. Questo dimostra che le competenze cognitive legate all'età permettono una maggiore comprensione del compito da parte di questi bambini (di 6 anni), contrariamente a quanto si è visto nelle immagini relative alla Scuola Materna in cui è evidente per alcuni soggetti, la totale incomprensione del compito da svolgere.

Questo dimostra anche che le capacità cognitive non sono sufficienti per ottenere buoni risultati, le Espressioni prodotte sono infatti completamente inadeguate prima, mentre risultano perfettamente riconoscibili dopo.

**Nota:** Non ho riportato alcuna immagine riguardante la Gioia poiché è stato facile per tutti i soggetti esprimere Gioia già alla prima somministrazione del test, pertanto il confronto non sarebbe risultato significativo.

**Tristezza: Letizia**

Prima



Dopo



**Rabbia: Monica**

Prima



Dopo



**Paura: Alessandro**  
Prima



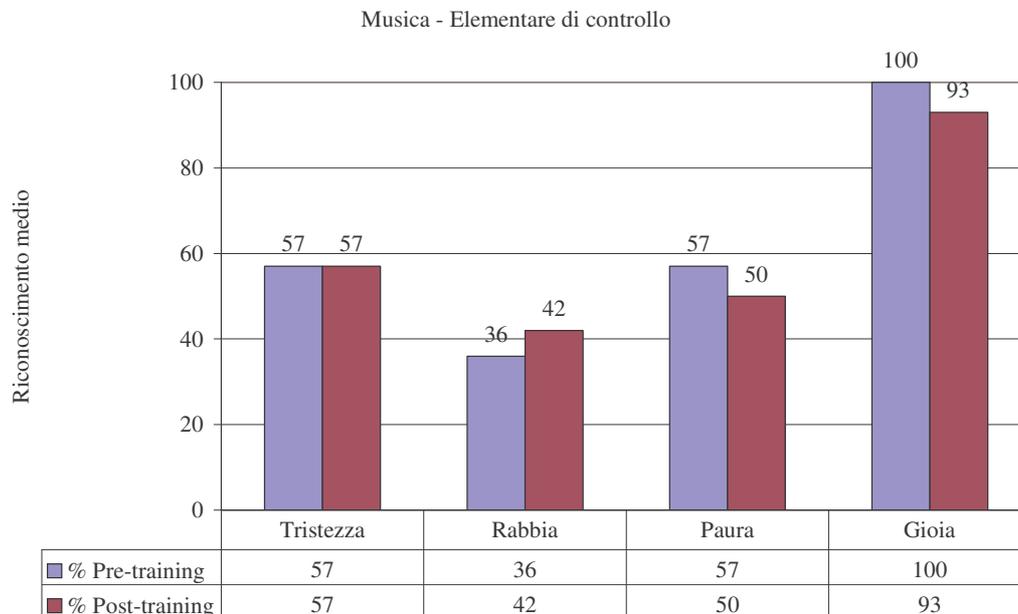
Dopo



#### **IV Prova: Emozioni nella musica**

L'analisi dei dati registrati dopo l'ascolto dei quattro brani musicali ha dato risultati meno evidenti rispetto a quelli relativi alle altre prove analizzate, anche se, come vediamo nel grafico riportato qui di seguito, le variazioni della Classe di Controllo sono state minime. Infatti:

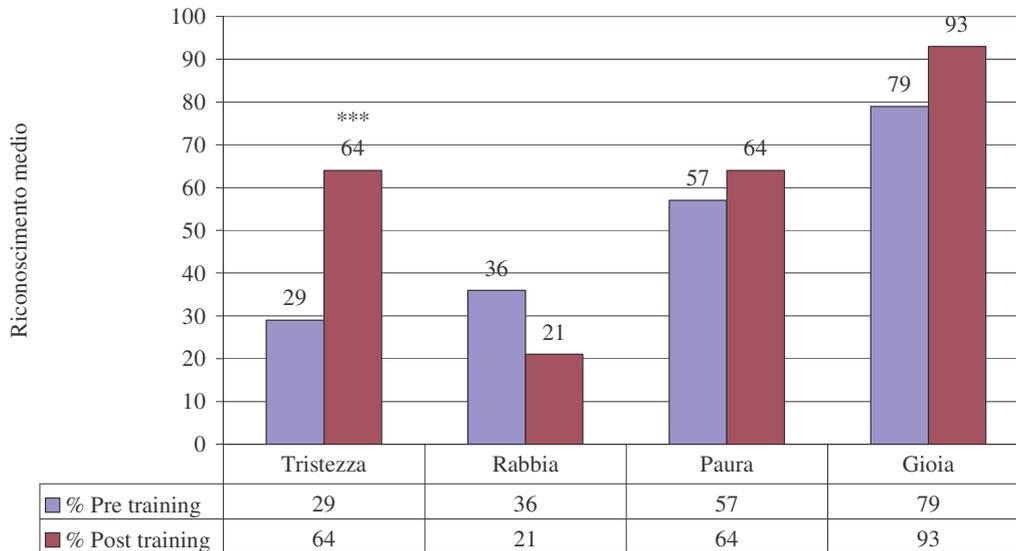
- 1) cresce lievemente solo il riconoscimento della Rabbia
- 2) rimane costante il riconoscimento della Tristezza
- 3) decrescono lievemente il riconoscimento di Paura e Gioia;



Mentre, nella Classe Sperimentale (vedi grafico seguente) c'è stato un lieve miglioramento delle prestazioni in 3 prove su 4. Infatti:

- 4) decresce lievemente solo il riconoscimento della Rabbia,
- 5) aumenta lievemente il riconoscimento di Paura e Gioia
- 6) aumenta in termini significativi il riconoscimento della Tristezza con un  $\chi^2 = 6.79$  e  $p = .009$

Musiche - Elementare Sperimentale



4.4.6 Valutazioni sulla confusione tra le emozioni.

Tabella di confusione - Musica - Pre training  
Elementare di controllo

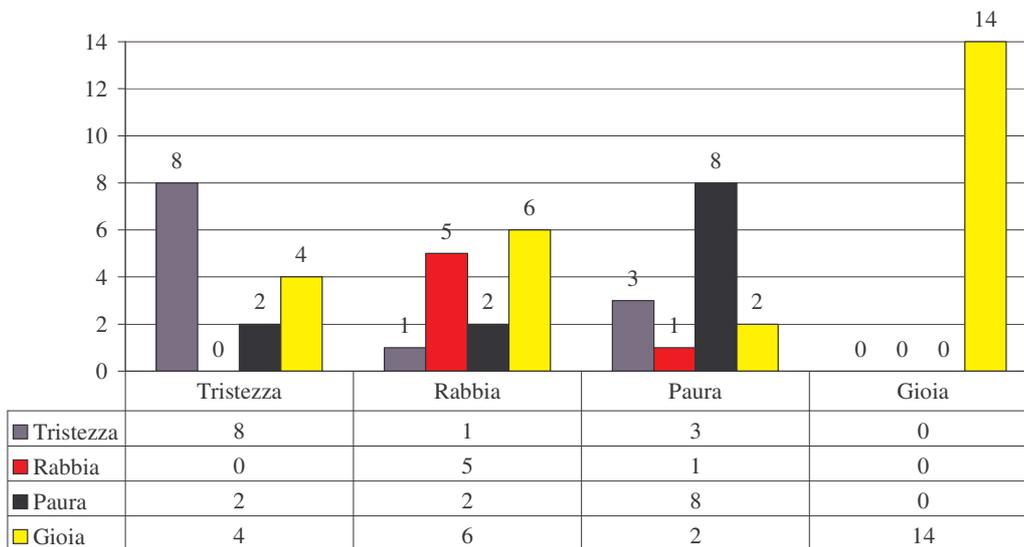
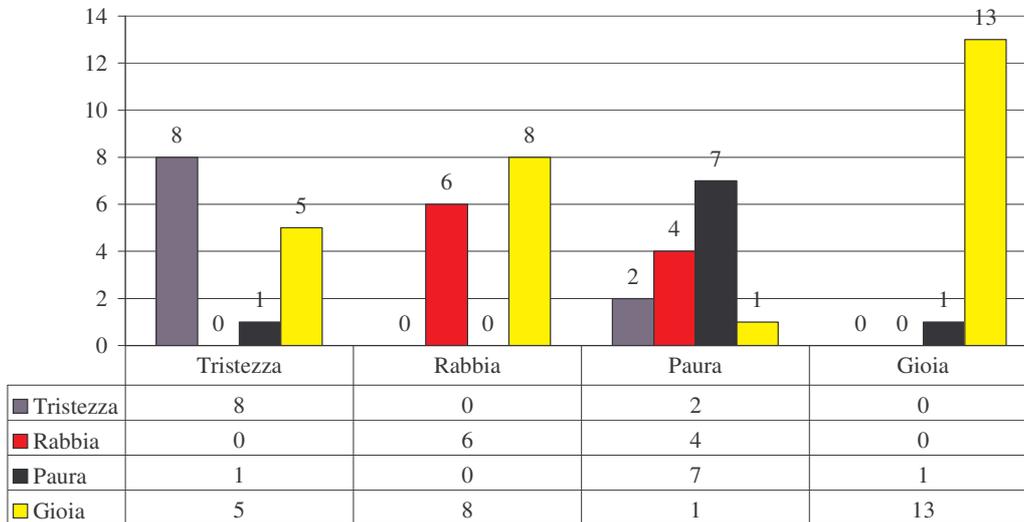


Tabella di confusione - Musica - Post training  
Elementare di controllo



Prima di trarre le conclusioni, vorrei far notare un elemento interessante, o quanto meno curioso, e per farlo riporto le Tabelle di Confusione di entrambe le classi.

E` evidente che tutti i bambini, in misura differente nelle due verifiche, hanno confuso molto spesso la musica legata alla Rabbia (Rosso nel grafico) con la Gioia (Giallo nel grafico) e spesso la spiegazione che davano alla loro scelta era: "E` la musica dei grandi!" oppure: "E` una festa dei grandi!"; infatti, la musica proposta e` un pezzo del genere "Heavy Metal" che nel complesso ci sembrava tra le musiche meglio riconducibili alla Rabbia, ma, o forse proprio per questo, non e` musica per bambini bensì da adulti o, quantomeno, adolescenti. Questo e` stato confermato dal fatto che proponendo il brano ai Ragazzini di I Media la risposta piu` frequente e`: Rabbia.

Un'altra considerazione importante da fare a questo punto e` che questo e` l'unico dei quattro brani ad essere cantato ed, in effetti, riascoltando il brano musicale in questione, alla luce di queste considerazioni, ho verificato che e` il tono della voce del cantante che sembra esprimere Rabbia, piuttosto che la musica prodotta dagli

strumenti musicali, ma questa è stata l'unica scelta possibile con gli strumenti a disposizione.

Tabella di confusione - Musica - Pre training  
Elementare Sperimentale

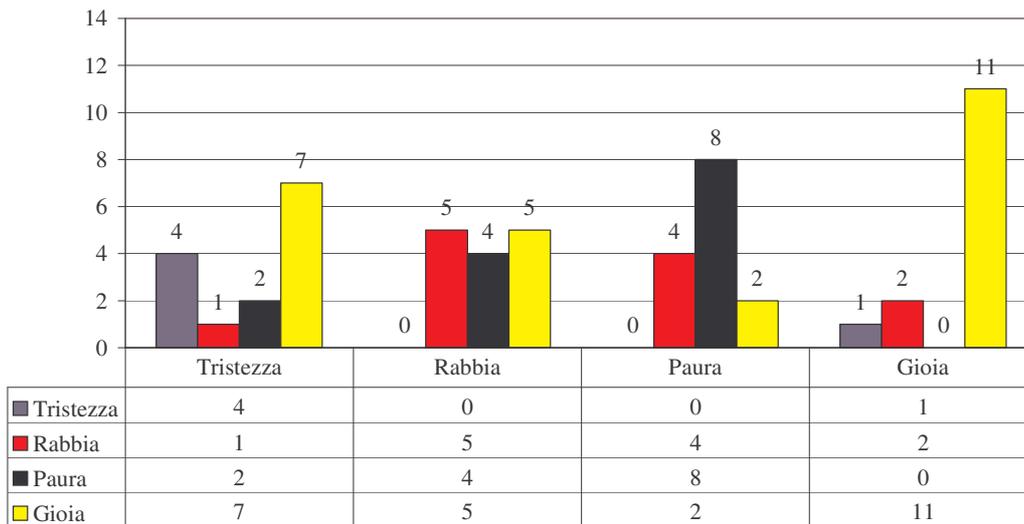
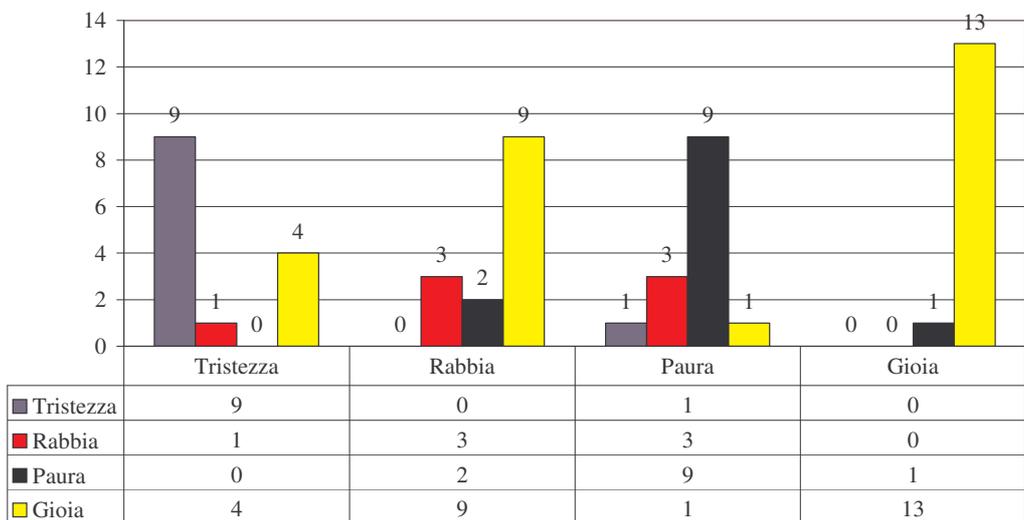


Tabella di confusione - Musica - Post training  
Elementare Sperimentale



Volendo ripetere l'esperimento in futuro credo sarebbe opportuno cambiare brano e forse una delle possibilità è farsi incidere dei suoni; mi è infatti sembrato di capire che la musica possa suscitare Rabbia, ma più difficilmente la esprime.

Un altro aspetto che colpiva noi adulti, mentre somministravamo il test è che la musica scelta per la Tristezza (l'Adagio di Albinoni) potesse evocare Gioia, ma questo è proprio ciò che è accaduto ad un buon numero di bambini; così mi è sorta una domanda: quanto c'è di culturalmente determinato nell'associare una musica ad un'emozione?

#### **4.4.7 Conclusioni**

Per quanto durante l'Allenamento non ci siano stati esercizi mirati al Riconoscimento delle emozioni nella Musica, si è verificato un certo miglioramento nella performance da prima a seconda verifica e anche se non si può dire che i risultati siano stati altrettanto decisi come nelle altre prove, in ogni caso la tendenza è positiva.

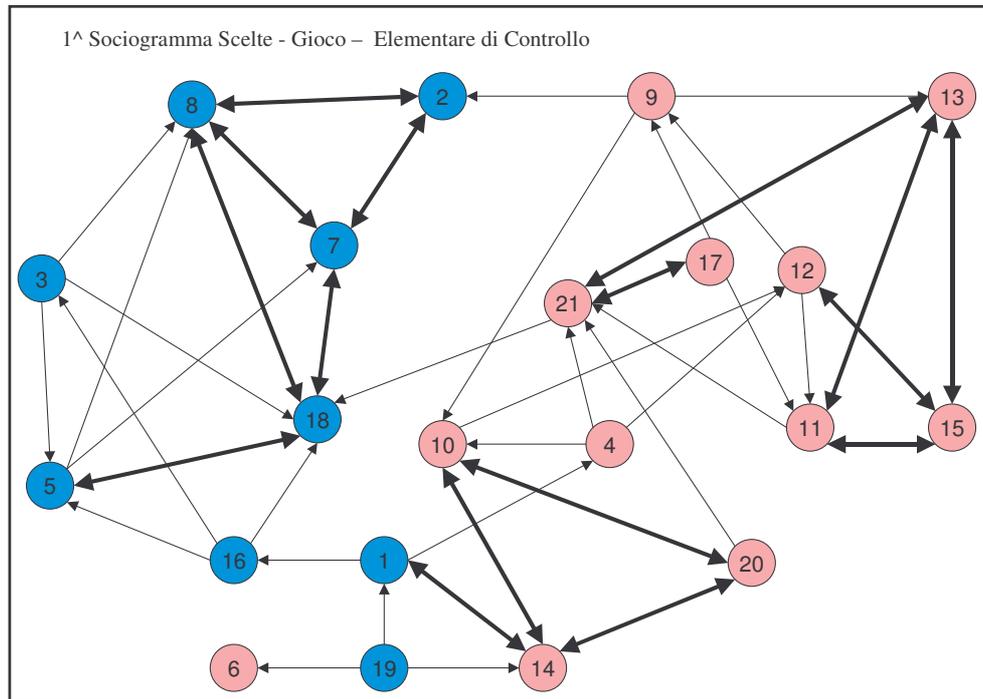
Quindi, possiamo concludere che nel momento in cui ci si esercita a riconoscere le emozioni nelle situazioni, nei volti altrui, nella propria percezione interna, probabilmente tale abilità diventa generalizzabile, nel senso che il soggetto riesce a focalizzare l'attenzione sull'aspetto emotivo degli stimoli.

#### **V Prova: Test Sociometrico**

##### **Il Gioco**

Il grafico evidenzia che nella Classe Sperimentale c'è stato un miglioramento della Coesione del Gruppo, evidenziata da un incremento dell'Indice di Mutualità che, al contrario, nel caso della Classe di Controllo non manifesta consistenti variazioni tra la Prima e la Seconda rilevazione di dati.





Questa maggior coesione, si puo` verificare a colpo d'occhio osservando la differenza tra i Sociogrammi delle due Classi; infatti, prima sono molto simili entrambi con un buon numero di scelte reciprocate prevalentemente tra individui dello stesso sesso (rosa le femmine e azzurro i maschi), ma con un buon numero di scelte unidirezionali.

Al contrario, nei secondi Sociogrammi, tutti i componenti della Classe Sperimentale mostrano almeno una scelta reciprocata e questo fa si che non ci sia alcun individuo isolato, ma al contrario ognuno fa parte di un sottogruppo molto unito e stabile con almeno un contatto con gli altri sottogruppi.

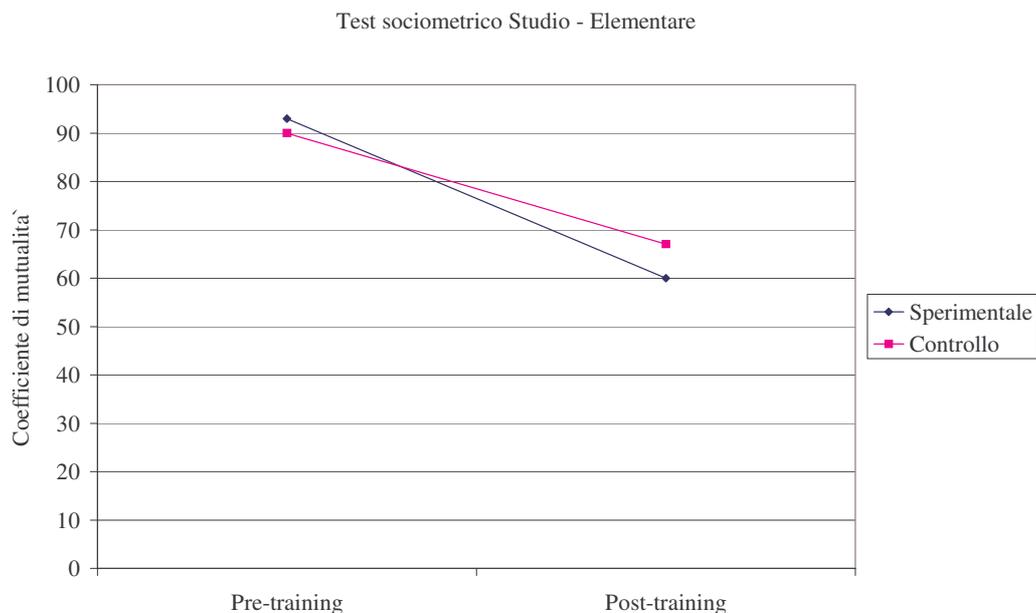
Nella Classe di Controllo, invece, la situazione e` sostanzialmente uguale al 1° Sociogramma in cui si vedono : individui isolati e sottogruppi piu` sfilacciati e piu` interazione tra maschi e femmine.

Quindi, per la teoria di Carli e Mosca secondo cui ogni persona, sceglie, rifiuta o ignora quei compagni che presume lo scelgano, lo rifiutino o lo ignorino (Carli, Mosca, 1980, p.20), possiamo concludere che i soggetti del gruppo sperimentale sono piu` abili nel



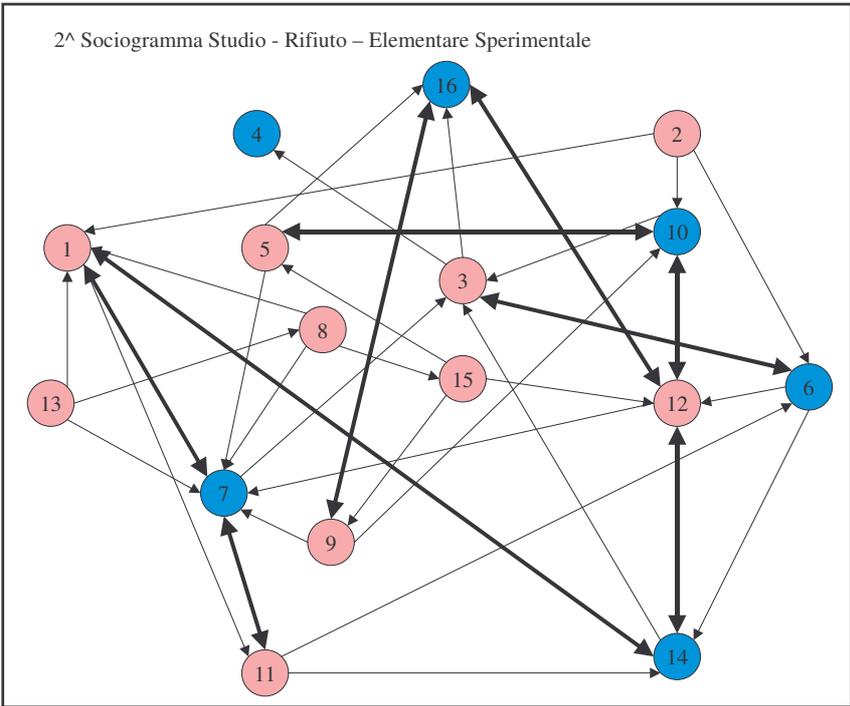
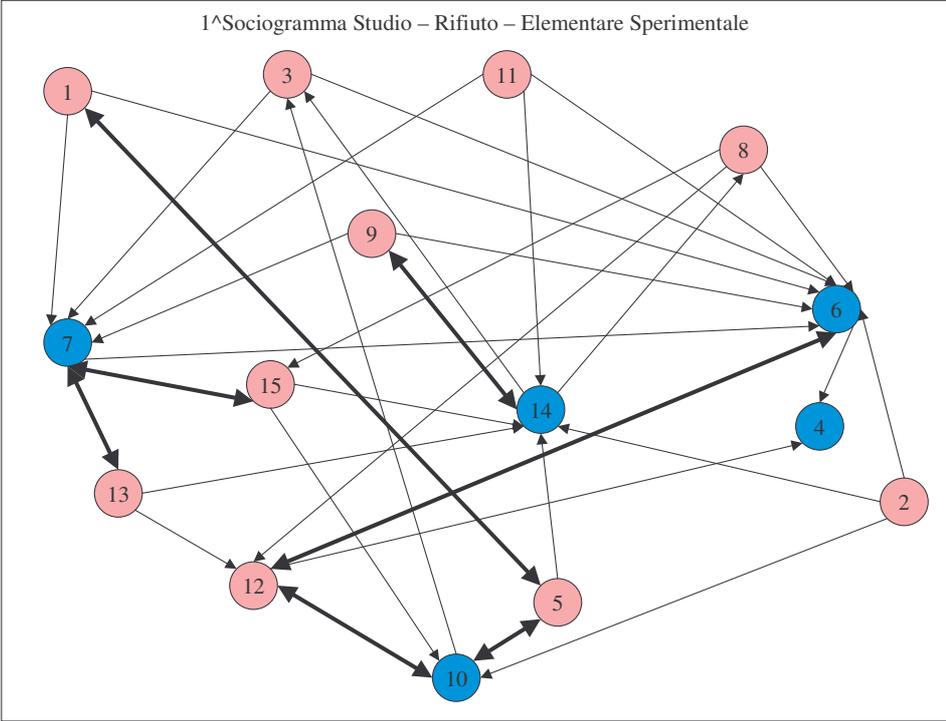
## Lo Studio

I coefficienti di coesione e quindi anche gli indici di mutualità relativi alle relazioni sociali legate allo studio, rilevano l'effetto che si può leggere in questo grafico, particolare e sicuramente inatteso: in entrambe le classi c'è una diminuzione del livello di coesione.



I grafici fino ad ora riportati descrivevano ciò che accadeva rispetto alle scelte, in questa situazione vorrei, invece, evidenziare che cosa succede nei **rifiuti**; infatti, soprattutto nella Classe Sperimentale, mentre le scelte reciprocate (cioè i bambini che scelgono di studiare insieme, reciprocamente) diminuiscono, aumentano i rifiuti reciprocati: è come se i bambini cominciassero ad avere più chiaro con chi non vogliono fare i compiti, piuttosto che avere qualcuno con cui condivide il piacere di fare i compiti insieme.

Questa però è solo un'ipotesi che non può essere provata dai dati disponibili, ma nasce dall'ascolto dei commenti che i bambini di entrambe le classi facevano al momento di rispondere alle domande: mentre per il gioco, spesso, non avevano chiari rifiuti, per lo studio riportavano aneddoti su compagni di classe con cui non era possibile studiare perché troppo monelli.



Un'altra ipotesi, molto piu` semplice e` che in questo momento iniziale della carriera scolastica lo studiare insieme o fare i compiti insieme non sia una parte determinante della loro vita in genere, ed in particolare della loro vita di relazione: se devono fare qualcosa insieme, i bambini dai 6 ai 7 anni preferiscono e possono ancora...giocare!

In ogni caso con i dati a disposizione possiamo solo concludere che l'Allenamento Emotivo non ha alcun effetto sulla coesione del Gruppo nello Studio, infatti l'Indice di Mutualità e` calato sia nella Classe di Controllo che nella Classe Sperimentale.

**Nota:** Per gli altri Sociogrammi vedere alle Appendici 22 e 23

#### **4.5 Conclusioni**

L'analisi dei dati ottenuti dalla Batteria di Tests sull'I.E. e dal Sociogramma relativo al Gioco confermano l'ipotesi iniziale; infatti, l'Allenamento Emotivo della Classe Sperimentale ha migliorato le competenze dei partecipanti nel riconoscere le emozioni in se stessi nelle varie situazioni, nelle espressioni facciali degli altri, ed in parte nella musica, nonché le abilità espressive nella mimica facciale volontaria delle emozioni e le competenze sociali.

Possiamo, perciò ribadire che questi percorsi scolastici hanno effetti considerevoli nello sviluppo dell'I.E. e nell'interazione sociale, ma sarebbe interessante poter verificare cosa accade alle competenze cognitive nel momento in cui si verificano questi cambiamenti. Purtroppo questo non e` ancora possibile, ma nel momento in cui ci sarà uno strumento efficace per la valutazione delle competenze emotive, i risultati si potranno verificare confrontandoli con gli innumerevoli test per le competenze emotive e l'apprendimento disponibili.

## CONCLUSIONI

*“Non sanno ancora come si chiama quello che provano e  
non sanno ancora come comportarsi quando accade loro qualcosa,  
ma sanno esprimere in maniera chiara e immediata il loro mondo interiore attraverso le  
**EMOZIONI**”*  
Carmela Lo Presti

Quale migliore conclusione di una prospettiva futura?

Questo lavoro di tesi è solo un rudimentale inizio, ma guarda ad una prospettiva molto più ampia, perché se il sogno di cui parlavo nell'introduzione sta realmente diventando realtà sarebbe bene che la ricerca potesse fornire gli strumenti indispensabili per osservare, misurare, valutare e duplicare esperienze produttive come quelle descritte in queste pagine e come queste a cui sto per accennare.

### **1. Tra Nidi d'Infanzia e Scuola Media**

Come dicevo all'inizio, la dott.sa Lo Presti porta i percorsi di Alfabetizzazione Emotiva in tutti i tipi di Scuole e a tutti i livelli: dal Nido alle Superiori; per questo voglio concludere con alcuni brevi cenni alle esperienze condotte nell'anno scolastico 2001-2002 ai Nidi d'Infanzia di Marciano e alla Scuola Media di San Nicolò di Celle. Guarderemo la prima con un po' più di attenzione, mentre della seconda mi limiterò a riportare alcune testimonianze dei Ragazzi.

#### **1.2 L'esperienza nei Nidi d'Infanzia**

Partendo dalle conoscenze attuali sullo Sviluppo delle Competenze Emotive e soprattutto dalla grande fiducia nelle Potenzialità dei bambini piccoli, la dott.sa Lo Presti ha proposto alle Insegnanti dei Nidi d'Infanzia di Marciano (PG) un corso di Aggiornamento sull'I.E., grazie a questo corso le insegnanti hanno potuto realizzare dei Progetti di Alfabetizzazione Emotiva a favore dei bimbi dai 16 ai 36 mesi.

Hanno partecipato i Bambini di tre Nidi:

Nido “Rodari”: 14 bambini di 2-3 anni  
7 bambini di anni 16 mesi – 22 mesi  
Nido “Orsa Maggiore”: 8 bambini di 2-3 anni + 2 inseriti dopo  
Nido “Lilliput”: 7 bambini di 2-3 anni

L’obiettivo di questi Percorsi era lo sviluppo di tre competenze specifiche (P.Gremigni):

- 1) Decoding: riconoscimento di volti espressivi (foto o disegni) e denominazione
- 2) Encoding: riproduzione mimica o grafica di volti espressivi
- 3) Contestualizzazione: resoconti di esperienze emozionali

I risultati ottenuti sono stati documentati da una notevole quantità di materiale, prodotto dai bambini e raccolto dalle Insegnanti (disegni, fotografie, trascrizioni di conversazioni, video) che ha dato la possibilità alla dott.sa Paola Gremigni, docente di “Teorie e tecniche dei test” alla Facoltà di Psicologia dell’Università di Bologna, di verificare empiricamente gli effetti di questi interventi. Questa documentazione è stata presentata in occasione del Convegno “Intelligenza Emotiva ed Emozioni” tenutosi a Marcino (PG) il 7 Dicembre 2002.

La maggior parte dei bambini ha dimostrato di aver acquisito nel corso dei due mesi (in alcuni casi anche meno!) di Allenamento Emotivo le competenze specificate.

Il materiale raccolto è tutto molto interessante: in Appendice 27 ne riporto solo alcuni esempi che mostrano gli incoraggianti risultati e dimostrano il grande potenziale di questi percorsi di Alfabetizzazione Emotiva nei Nido d’Infanzia. Questi risultati dimostrano che non è solo possibile portare avanti attività di questo tipo, ma è auspicabile anche perché, come sottolineano tutte le Insegnanti: la capacità di apprendimento che hanno i bimbi così piccoli è enorme: mi raccontavano di bambini di circa due anni che dicevano con grande

naturalizza: “Questo bimbo e` disgustato!” termine decisamente non facile!

Ecco, quindi, il commento delle Insegnanti:

*“In ultimo dobbiamo dire di essere contente dei risultati, se cosi si possono chiamare, che abbiamo raggiunto con questo gruppo di bambini che non in poche occasioni ci ha lasciato veramente sbalordite per la capacita, per la prontezza, per il fatto di fare tesoro di ogni nuova esperienza da poter utilizzare con successo poi nella Successiva” [Le educatrici del Nido Lilliput di Spina (PG)]*

## **2. Riflessioni Conclusive**

Il compito della ricerca, adesso e` quello di mettere a punto metodi di valutazione attendibili e soprattutto utilizzabili in questa fascia d'eta` cosi` complessa ed in tutta la fascia Pre-scolare, in cui le differenze individuali sono molto consistenti e le difficolta` di comunicazione verbale impediscono l'utilizzo dei comuni metodi d'indagine.

Personalmente, mi piacerebbe molto poter costruire un test specifico per le competenze emotive con item adatti all'eta` e griglie facili da utilizzare da parte delle insegnanti che sono le persone che piu` di tutte hanno la possibilita` di stare a contatto con i bambini quotidianamente e per questo hanno le potenzialita` per essere le migliori Allenatrici Emotive in eta` evolutiva.

Come diceva la dott.sa Gremigni durante il suo intervento al Convegno, a proposito di queste insegnanti che si sono Allenate Emotivamente: *“sono degli strumenti di prevenzione del disagio gia` solo per il fatto di essere a contatto con questi bambini”*, ma questo e` stato possibile solo nel momento in cui, prima di tutto, hanno accresciuto le proprie Competenze Emotive.

Piu` di qualunque altra conclusione credo che le migliori testimonianze degli effetti positivi che questi Allenamenti Emotivi hanno, siano quelle di chi vi ha partecipato in prima persona:

- le Insegnanti dei Nidi Comunali di Marciano e

- i Ragazzi della I Media di San Nicolò di Celle.

Quelle che riporto qui sono alcune considerazioni fatte dalle Insegnanti dei Nidi di Marciano: si ritrovano, verificate sul campo, alcune delle teorie sullo sviluppo delle competenze emotive in così tenera età, soprattutto quelle relative al ruolo dell'educatore come facilitatore dello Sviluppo Emotivo:

*“L'educatrice ha raccontato ai bambini un suo vissuto di paura, di tristezza riuscendo in questo modo a coinvolgere i bambini i quali poi con molta naturalezza hanno tirato fuori le loro paure le loro rabbie”* [Asilo Nido Orsa Maggiore].

Come dicevamo il bambino si rapporta alle emozioni nella maniera in cui l'adulto che si prende cura di lui si rapporta con le emozioni proprie ed altrui.

*“Questo percorso mi ha aiutato a conoscermi meglio, a dare una spiegazione alle mie emozioni e a saperle riconoscere. Da qui, ho cercato di trasmettere tutto questo bagaglio d'esperienze al gruppo di bambini con cui ho lavorato, mettendo in gioco il mio vissuto e raccontando le mie emozioni”* [Sonia Costanti – Asilo Nido Orsa Maggiore]

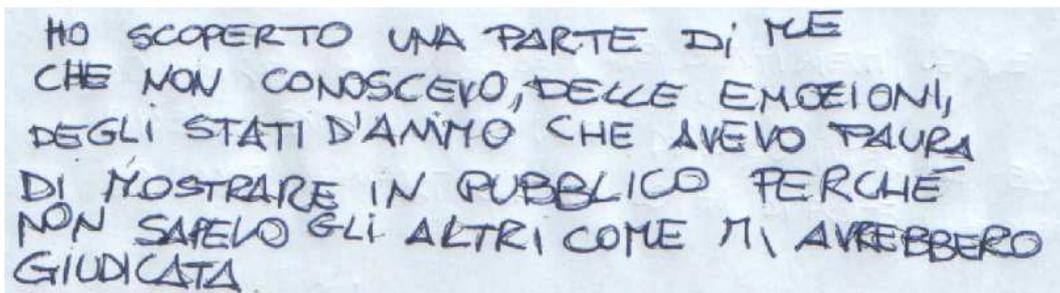
Infine, la consapevolezza che, per quanto riguarda l'I.E., il cammino in campo educativo è ancora lungo, ma l'interesse da parte di molte persone a vari livelli è molto grande:

*“Dobbiamo ancora imparare molto sull'intelligenza emotiva, abbiamo solo compiuto il primo passo, ma speriamo di aver contribuito a dimostrare che la competenza emotiva precoce è possibile e siamo sicure che non potremo più prescindere da queste conoscenze nello svolgere il nostro lavoro quotidiano con i bambini”* [Le educatrici del Nido Comunale G.Rodari di Marciano (PG)]

## 2.1 Le testimonianze dei Ragazzi della I Media

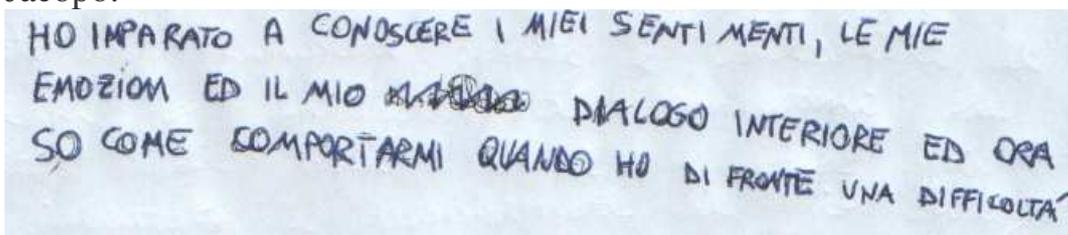
Vediamo allora come hanno risposto i Ragazzi della I Media di San Nicolò di Celle alla domanda: “Cosa hai imparato da questa esperienza?”

Antonella:



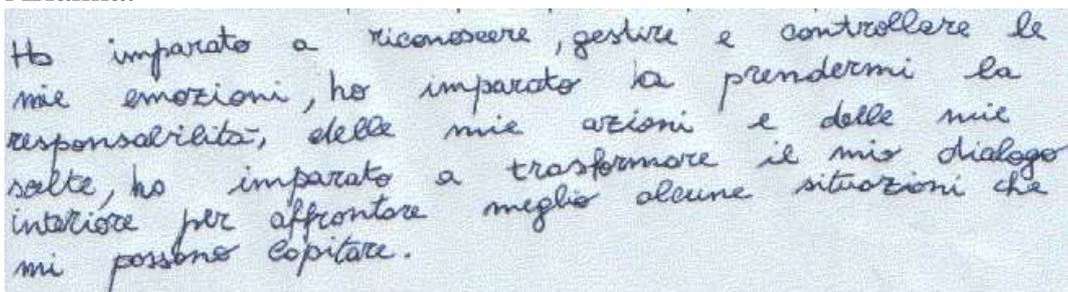
HO SCOPERTO UNA PARTE DI ME  
CHE NON CONOSCEVO, DELLE EMOZIONI,  
DEGLI STATI D'ANIMO CHE AVEVO PAURA  
DI MOSTRARE IN PUBBLICO PERCHÉ  
NON SAPEVO GLI ALTRI COME MI AVREBBERO  
GIUDICATA.

Jacopo:



HO IMPARATO A CONOSCERE I MIEI SENTIMENTI, LE MIE  
EMOZIONI ED IL MIO ~~MIO~~ DIALOGO INTERIORE ED ORA  
SO COME COMPORTARMI QUANDO HO DI FRONTE UNA DIFFICOLTÀ

Arianna:



Ho imparato a riconoscere, gestire e controllare le  
mie emozioni, ho imparato a prendermi la  
responsabilità delle mie azioni e delle mie  
scelte, ho imparato a trasformare il mio dialogo  
interiore per affrontare meglio alcune situazioni che  
mi possono capitare.

Questi Ragazzi (ma, forse, potremmo chiamarli ancora bambini dato che hanno 11/12 anni) sostengono di avere imparato:

1. a conoscere parti di loro stessi che non conoscevano: emozioni, stati d'animo, sentimenti,
2. a riconoscere il proprio dialogo interiore, alla base dell'autoconsapevolezza,
3. a comportarsi: gestire e controllare le proprie emozioni e
4. a prendersi la responsabilità delle loro azioni e scelte.

Sappiamo bene che l'auto-valutazione non è un buon metodo di misurazione dell'I.E., ma certamente è interessante leggere frasi come queste scritte da pre-adolescenti che, quanto meno, hanno scoperto di avere un mondo interiore che va al di là del proprio look e si pongono il problema della gestione delle emozioni e della responsabilità delle proprie scelte. Siamo sicuri che tutti gli adulti che conosciamo si siano posti interrogativi come questi?

## APPENDICE 1

*SCUOLA COMPRESORIALE DI DERUTA*  
PROGETTO PLURIENNALE  
PER LO SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE  
"FOR MOTHER EARTH"  
2001 - 2005/6

## **APPENDICE 2**

**SCUOLA MATERNA - SAN NICOLO' DI CELLE  
PROGETTO TRIENNALE  
SCHEDA SINTETICA  
ANNO SCOLASTICO 2001-2002**

## **APPENDICE 3**

**SCUOLA MATERNA SAN NICOLO' DI CELLE**  
**Programma svolto Anno scolastico 2001-2002**

## **APPENDICE 4 – Foto per la II Prova della Scuola Materna**

## APPENDICE 5

### Scheda Personale per la Scuola Materna

SCUOLA.....CLASSE.....SEZ.....  
 N. RO di REGISTRO.....DATA.....  
 NOME.....COGNOME (solo iniziali).....  
 ETA' .....DATA DI NASCITA.....  
 SESSO M F  
 ANNOTAZIONI.....

### II. ESPRESSIONI FACCIALI

Fotografie

		I		II		III	
		SI	ALTRA	SI	ALTRA	SI	ALTRA
1	TRISTEZZA						
2	SORPRESA						
3	RABBIA						
4	DISGUSTO						
5	PAURA						
6	GIOIA						

### III.

### PROVA DI ENCODING

Indicare le espr. riprese con la video-camera

	I	II	III
TRISTEZZA			
DISGUSTO			
RABBIA			
PAURA			
GIOIA			
SORPRESA			

### VI. TEST SOCIOMETRICO

Compilare con: S = scelta, R = rifiuto.

Seguire la numerazione del registro di classe e barrare i numeri inutili.

D1 e D2 = domanda sul gioco

PRIMA INDAGINE: data.....																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D 1-2																				
SECONDA INDAGINE: data.....																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D 1-2																				
TERZA INDAGINE: data.....																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D 1-2																				

## **APPENDICE 6**

### **Questionario per il test “Fai la Faccia” (Prova di Encoding della Scuola Materna)**

Domanda: “Che faccia fai quando?”:

1° Sei TRISTE perche`:

- a. Hai saputo che un animale a cui sei molto affezionato e` morto.
- b. Il tuo migliore amico/a va a vivere lontano e non lo vedrai mai piu`.

Se non ne riconosce nessuna: C'e` qualcosa che ti fa essere TRISTE?  
Che faccia fai quando sei TRISTE?

2° Sei ARRABBIATO perche`:

- a. Stai giocando con il tuo gioco preferito, un tuo compagno te lo rompe in mille pezzi.
- b. La mamma (o la maestra) ti sta sgridando per qualcosa che non hai fatto tu.

Se non ne riconosce nessuna: C'e` qualcosa che ti fa essere ARRABBIATO? Che faccia fai quando sei ARRABBIATO?

3° Hai PAURA perche`:

- a. 2 grossi cani che non conosci ti corrono incontro ringhiando coi denti
- b. Sei da solo in camera e all' improvviso va via la luce e rimani al buio.

Se non ne riconosce nessuna: C'e` qualcosa che ti fa avere PAURA?  
Che faccia fai quando hai PAURA?

4° Sei FELICE perche`:

- a. Stai mangiando proprio il tuo dolce preferito.
- b. Ti hanno regalato proprio il gioco che desideravi tanto.

Se non riconosce nessuna: C'e` qualcosa che ti fa essere FELICE?  
Che faccia fai quando sei FELICE?

## **APPENDICE 7**

**SCUOLA ELEMENTARE - SANT 'ANGELO DI CELLE  
PROGETTO QUADRIENNALE° O QUINQUENNALE\***

**SCHEDA SINTETICA**

## **APPENDICE 8**

**SCUOLA ELEMENTARE SANT'ANGELO DI CELLE**  
**Programma svolto Anno scolastico 2001-2002**

## APPENDICE 9

### Scheda Personale per la Scuola Elementare

SCUOLA.....CLASSE.....SEZ.....  
 N. RO di REGISTRO.....DATA.....  
 NOME.....COGNOME (solo iniziali) .....  
 ETA`.....DATA DI NASCITA.....  
 SESSO M F  
 ANNOTAZIONI.....

Legenda: I<sup>^</sup>-II<sup>^</sup>-III<sup>^</sup> = I<sup>^</sup>-II<sup>^</sup>-III<sup>^</sup> somministrazione del test

#### I. QUESTIONARIO sulle SITUAZIONI

SITUAZ. = scrivere se sceglie la prima o la seconda

Se nomina l'emozione corretta fare una croce sulla casella SI.

Se sceglie l'emozione errata scrivere quale sulla casella ALTRA.

D = disgusto, T = tristezza, R = rabbia, P = paura, G = gioia, S = sorpresa.

I somministrazione			II somministrazione			III somministrazione		
	SITUAZ.	SI ALTRA		SITUAZ.	SI ALTRA		SITUAZ.	SI ALTRA
D			D			D		
T			T			T		
R			R			R		
P			P			P		
G			G			G		
S			S			S		

#### II. ESPRESSIONI FACCIALI Fotografie

		I		II		III	
		SI	ALTRA	SI	ALTRA	SI	ALTRA
1	<u>TRISTEZZA</u>						
2	SORPRESA						
3	RABBIA						
4	DISGUSTO						
5	PAURA						
6	GIOIA						

### III. PROVA DI ENCODING

Indicare le espr. Di cui si ha documentazione video (riprese con la video-camera)

	I	II	III
TRISTEZZA			
DISGUSTO			
RABBIA			
PAURA			
GIOIA			
SORPRESA			

### IV. EMOZIONI e MUSICA (riferimento a cassetta MUSICHE)

	I		II		III	
	SI	ALTRA	SI	ALTRA	SI	ALTRA
1. GIOIA						
2. PAURA						
3. TRISTEZZA						
4. RABBIA						

Fare crocetta nel SI oppure indicare nella casella ALTRA l'emozione scelta.

### VI. TEST SOCIOMETRICO

Compilare con: S = scelta, R = rifiuto.

Seguire la numerazione del registro di classe.

**D1 e D2 = domanda sul gioco; D3 e D4 = domanda sullo studio**

PRIMA INDAGINE: data.....																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D 1-2																				
D 3-4																				
SECONDA INDAGINE: data.....																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D 1-2																				
D 3-4																				
TERZA INDAGINE: data.....																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D 1-2																				
D 3-4																				

## VII. TEST DI AUTOSTIMA

I somministrazione				II somministrazione				III somministrazione			
	A	B	C		A	B	C		A	B	C
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			
13				13				13			
14				14				14			
15				15				15			
16				16				16			
17				17				17			
18				18				18			
19				19				19			
20				20				20			

## **APPENDICE 10 – Foto per la II Prova –Espressioni Facciali**

## **APPENDICE 11**

### **Questionario per la Prova di Encoding della Scuola Elementare**

Domanda: “Che faccia fai quando?”:

1° Sei TRISTE perche`:

- a. Hai saputo che un animale a cui sei molto affezionato e` morto.
- b. Il tuo migliore amico/a va a vivere lontano e non lo vedrai mai piu`.

Se non ne riconosce nessuna:

C'e` qualcosa che ti fa essere TRISTE? Che faccia fai quando sei TRISTE?

2° Sei ARRABBIATO perche`:

- a. Stai giocando con il tuo gioco preferito, un tuo compagno te lo rompe in mille pezzi.
- b. La mamma (o la maestra) ti sta sgridando per qualcosa che non hai fatto tu.

Se non ne riconosce nessuna:

C'e` qualcosa che ti fa essere ARRABBIATO? Che faccia fai quando sei ARRABBIATO?

3° Hai PAURA perche`:

- a. 2 grossi cani che non conosci ti corrono incontro ringhiando coi denti
- b. Sei da solo in camera e all' improvviso va via la luce e rimani al buio.

Se non ne riconosce nessuna:

C'e` qualcosa che ti fa avere PAURA? Che faccia fai quando hai PAURA?

4° Sei FELICE perche`:

- a. Stai mangiando proprio il tuo dolce preferito.
- b. Ti hanno regalato proprio il gioco che desideravi tanto.

Se non riconosce nessuna:

c'e` qualcosa che ti fa essere FELICE? Che faccia fai quando sei FELICE?

## APPENDICE 12

### “Questionario sulle Situazioni”

#### 1° Prova della Scuola Elementare

Dopo ognuna delle seguenti domande ripetere:

Come ti senti: triste,  
                    sorpreso,  
                    arrabbiato,  
                    felice, oppure  
                    provi schifo o  
                    paura.

1° Domanda: ( DISGUSTO )

1. C'è una cosa da mangiare che proprio non ti piace? Qual è?  
Immagina che stai assaggiando proprio....?
2. Hai mai sentito una puzza terribile? Che cos'era? Ti ricordi una volta in cui hai sentito proprio questa puzza tremenda di .....?

2° Domanda: ( TRISTEZZA )

1. Hai saputo che un animale a cui sei molto affezionato è morto.
2. Il tuo migliore amico va a vivere lontano e non lo vedrai mai più`.

3° Domanda: ( RABBIA )

1. Stai giocando con il tuo gioco preferito, un tuo compagno te lo rompe in mille pezzi.
2. La mamma (o la maestra) ti sta sgridando per qualcosa che non hai fatto tu.

4° Domanda: ( PAURA )

1. 2 grossi cani che non conosci ti corrono incontro ringhiando coi denti fuori e la bocca pronta a mordere.
2. Stavi camminando con la mamma per una strada che non conosci, ti giri e lei non c'è più, sei rimasto solo.

5° Domanda: ( GIOIA )

1. Ti piacciono i dolci? Stai mangiando proprio il tuo dolce preferito.
2. Ti hanno regalato proprio il gioco che desideravi tanto.

6° Domanda: ( SORPRESA )

1. Ti piacciono le lumache (le chioccioline)? Stai guardando il guscio vuoto di una lumaca, ma all'improvviso vedi spuntare le corna dal guscio.
2. Immagina di essere entrato nel portone di casa tua e all'improvviso ti sbuca qualcuno da di fianco.

## APPENDICE 13

### Test Sociometrico

Esempio di tabella a doppia entrata per le domande sul gioco

TABELLA per il GIOCO																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOT S	TOT N	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
TOT S																							
TOT N																							

## APPENDICE 14

### Test Sociometrico

Esempio di tabella a doppia entrata per le domande sullo studio

TABELLA PER LO STUDIO (LAVORETTO, ATTIVITA')																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOT S	TOT N	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
TOT S																							
TOT N																							

## **APPENDICE 15: Gli Strumenti**

### **Le Carte delle emozioni**

## **APPENDICE 16**

### **CORSI DI AGGIORNAMENTO PER LO SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE E DELL' INTELLIGENZA EMOTIVA PREMESSA**

## APPENDICE 17

### Tablelle di Confusione nelle Espressioni Facciali – Scuola Materna

#### Classe di Controllo

Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - Pre training  
Materna di Controllo

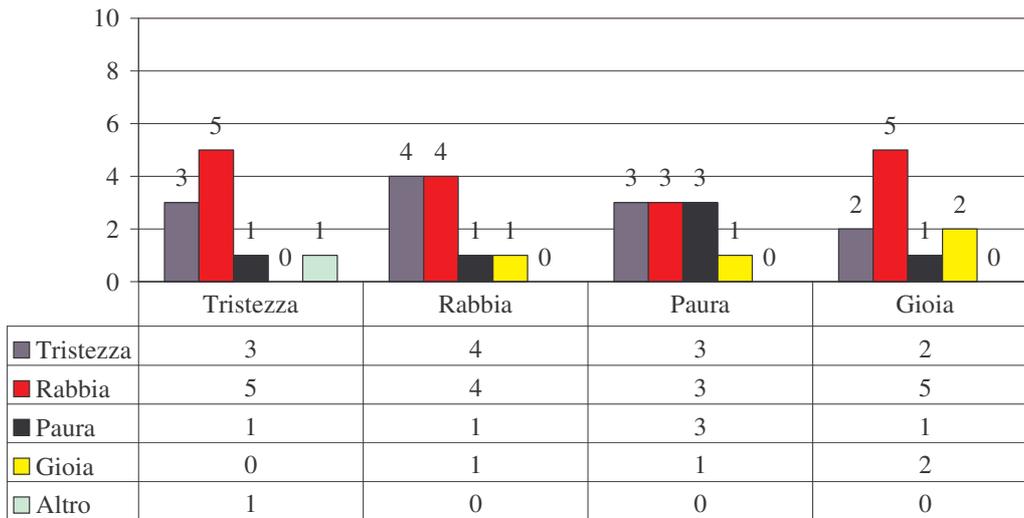


Tabella di confusione - Espressioni facciali - Post training  
Materna di controllo

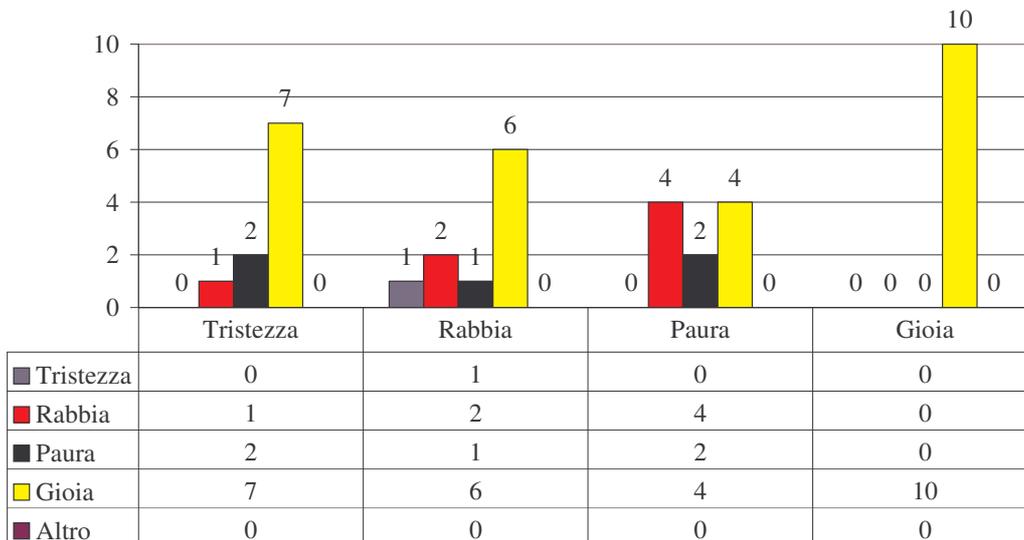
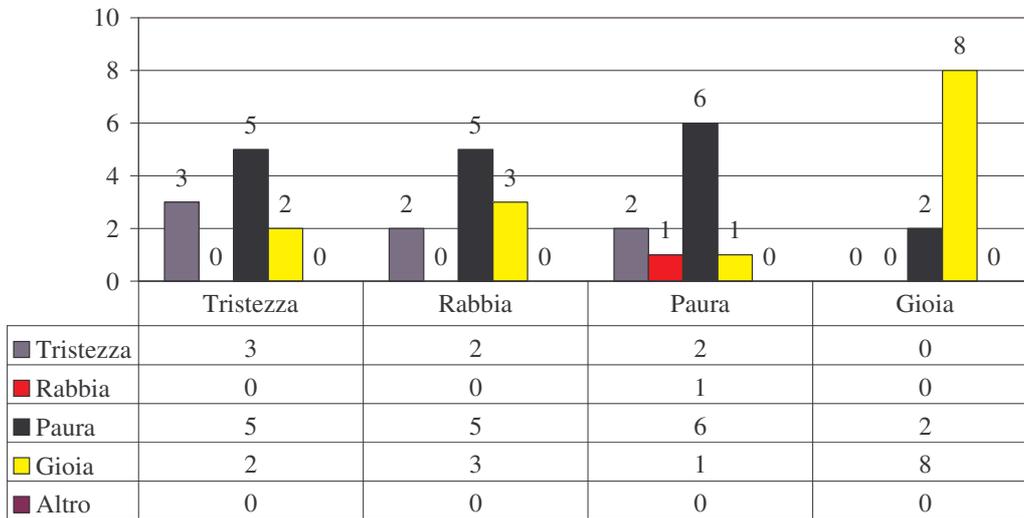


Tabella di confusione - Espressioni Facciali - 3<sup>a</sup> verifica  
Materna di Controllo



## Classe Sperimentale

Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - Pre training  
Materna Sperimentale

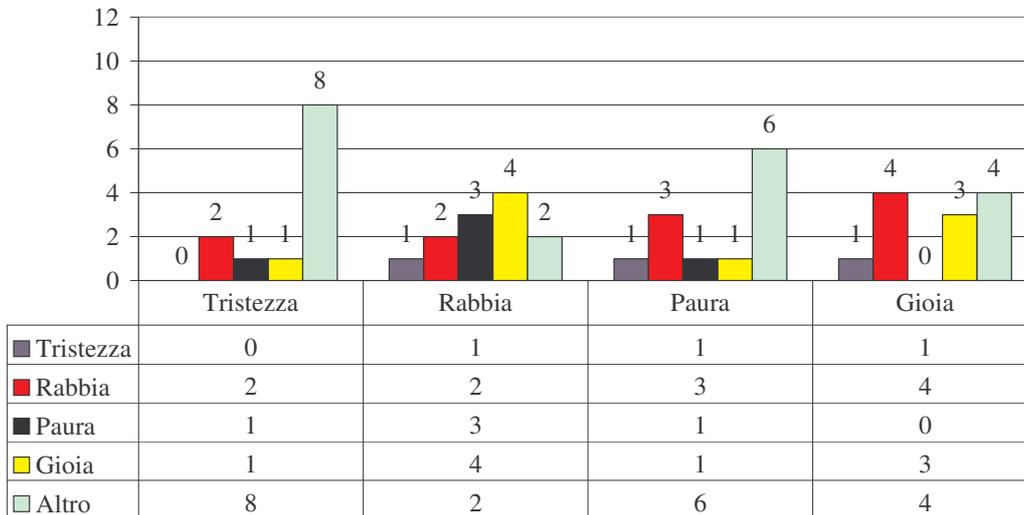


Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - Post training  
Materna Sperimentale

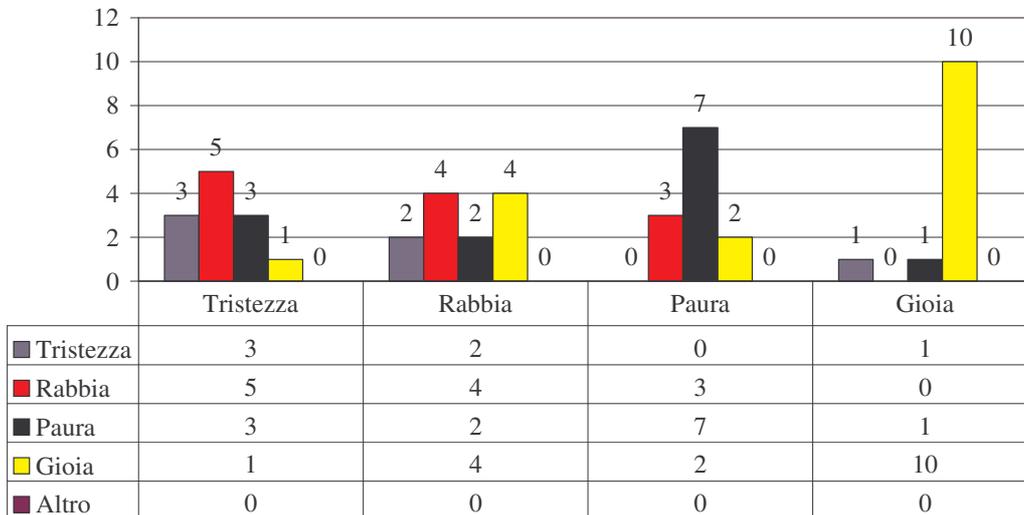
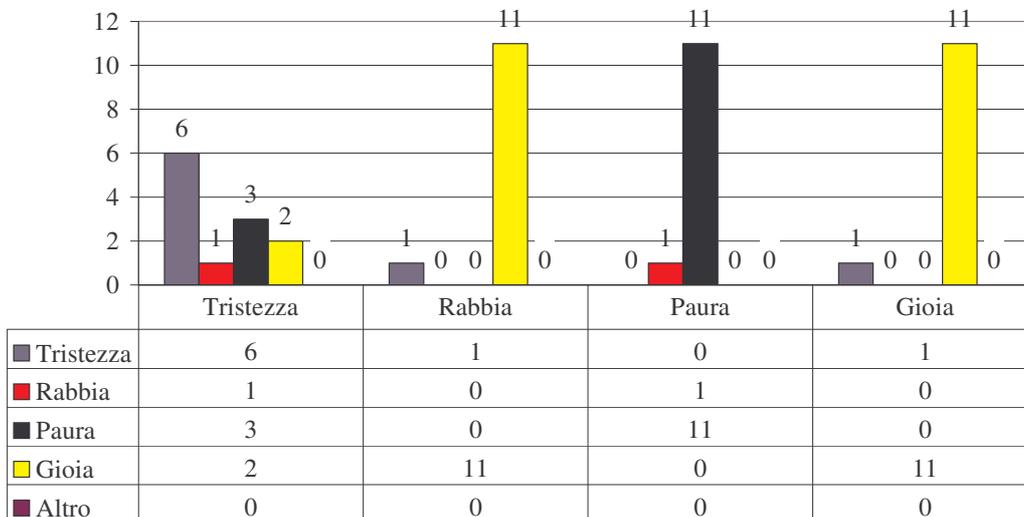
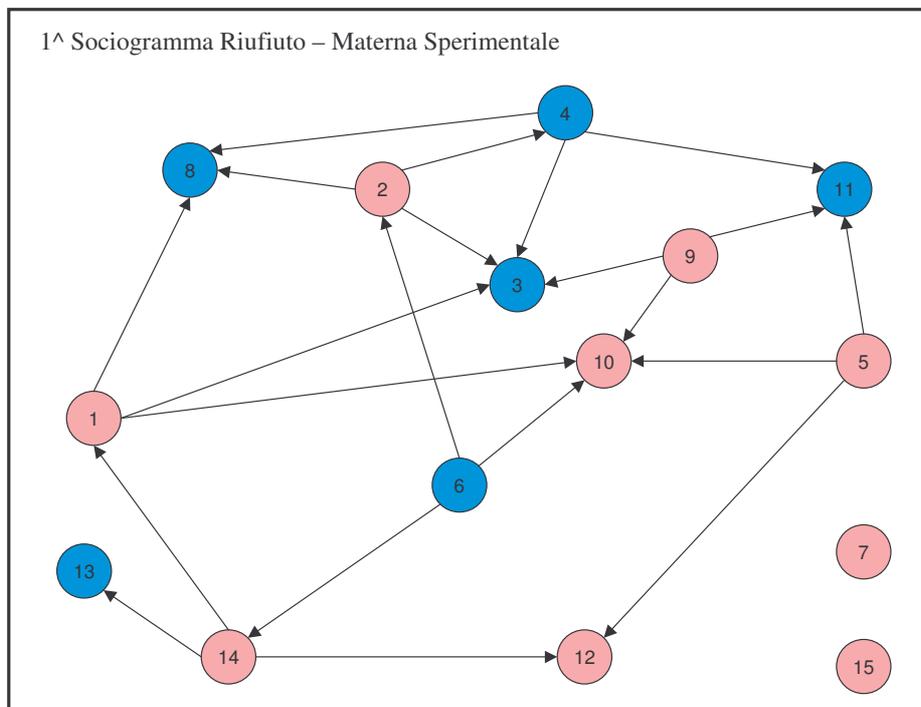
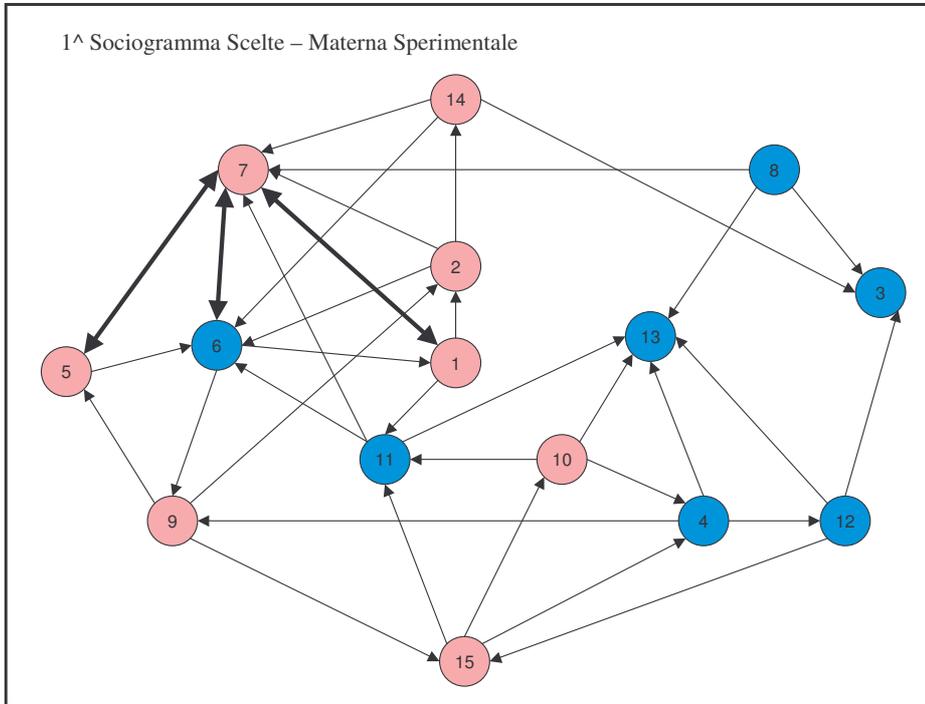


Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - 3^a Verifica  
Materna Sperimentale

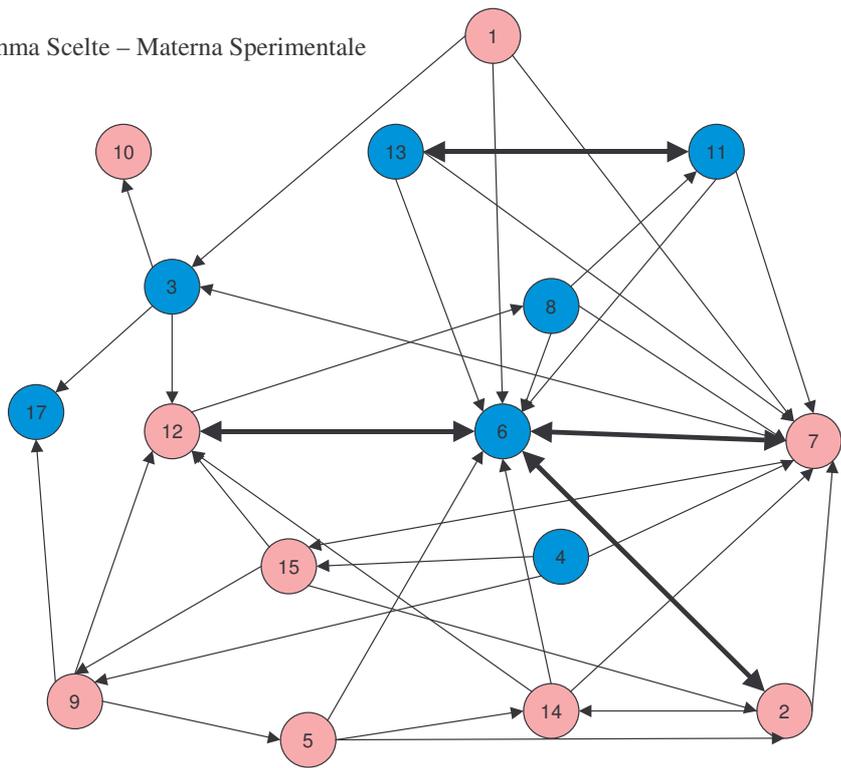


# APPENDICE 18

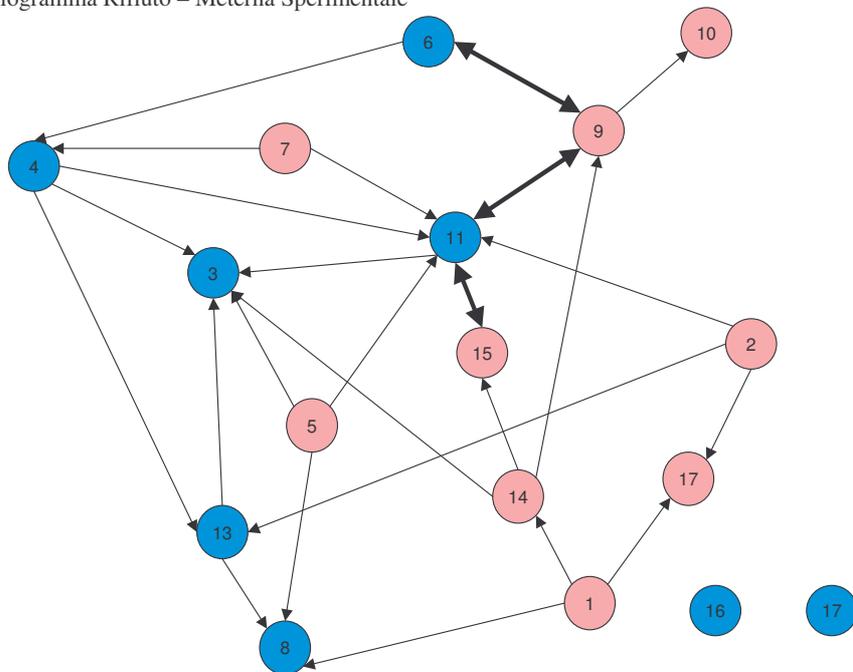
## Sociogrammi della Materna Sperimentale

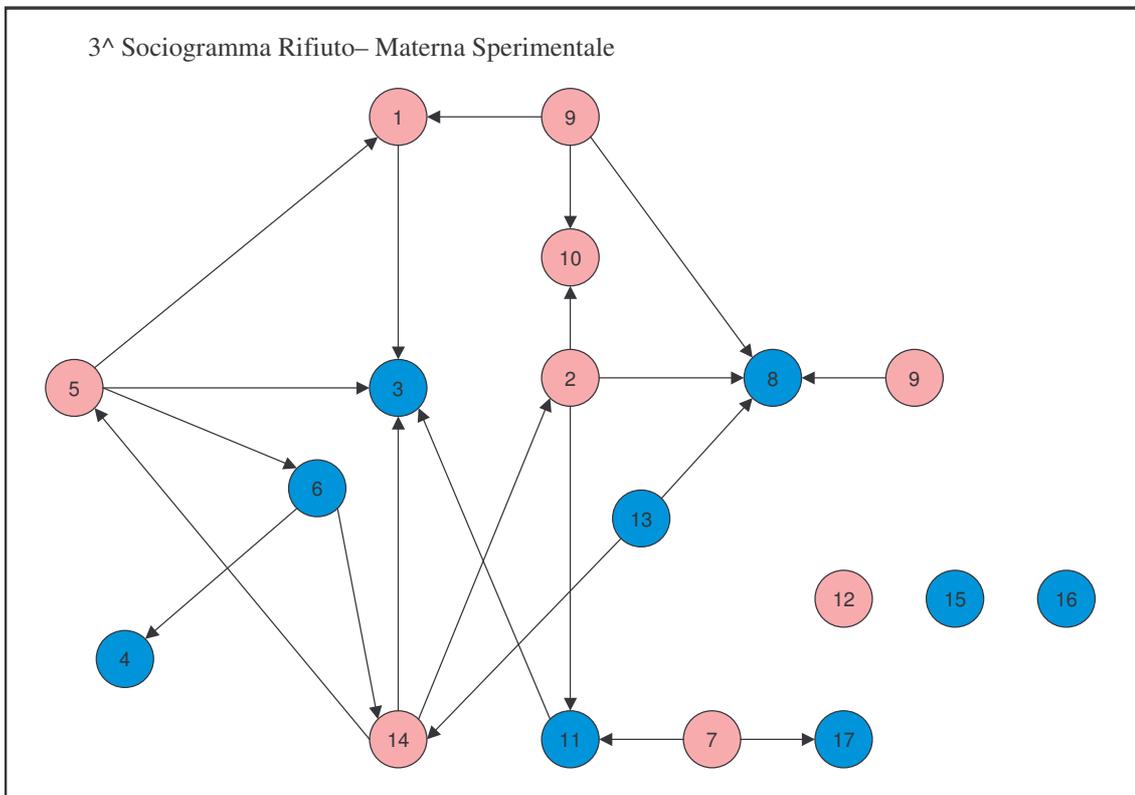
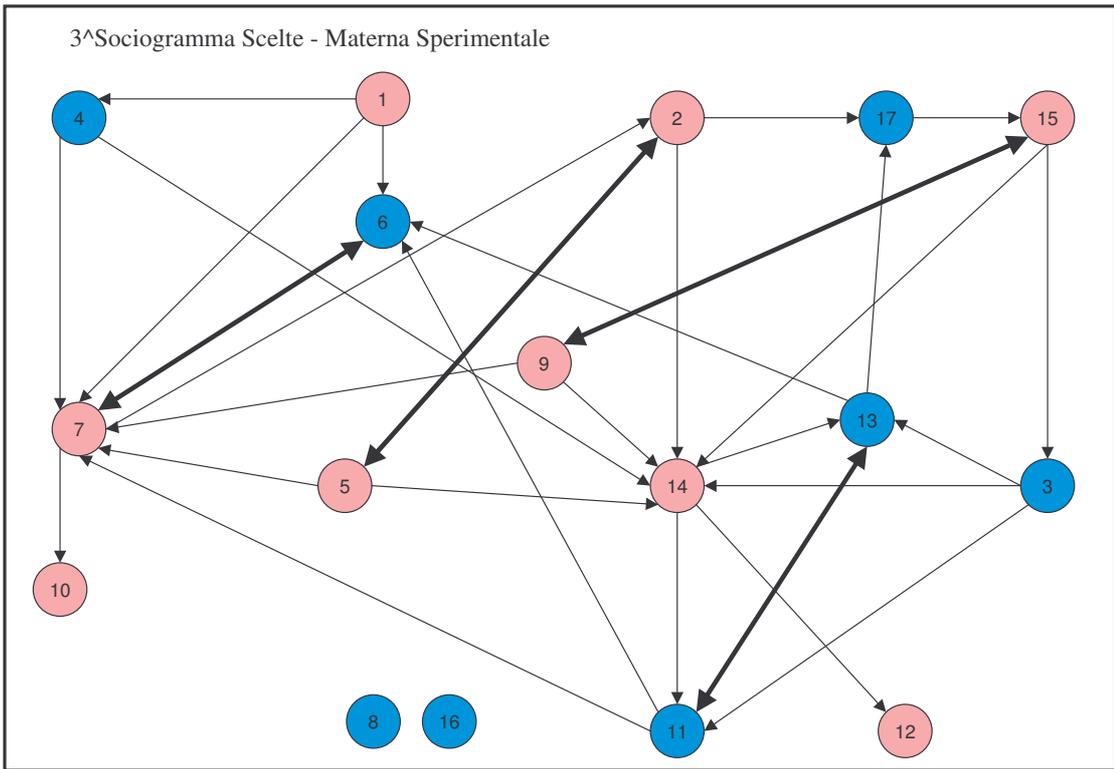


2^ Sociogramma Scelte – Materna Sperimentale



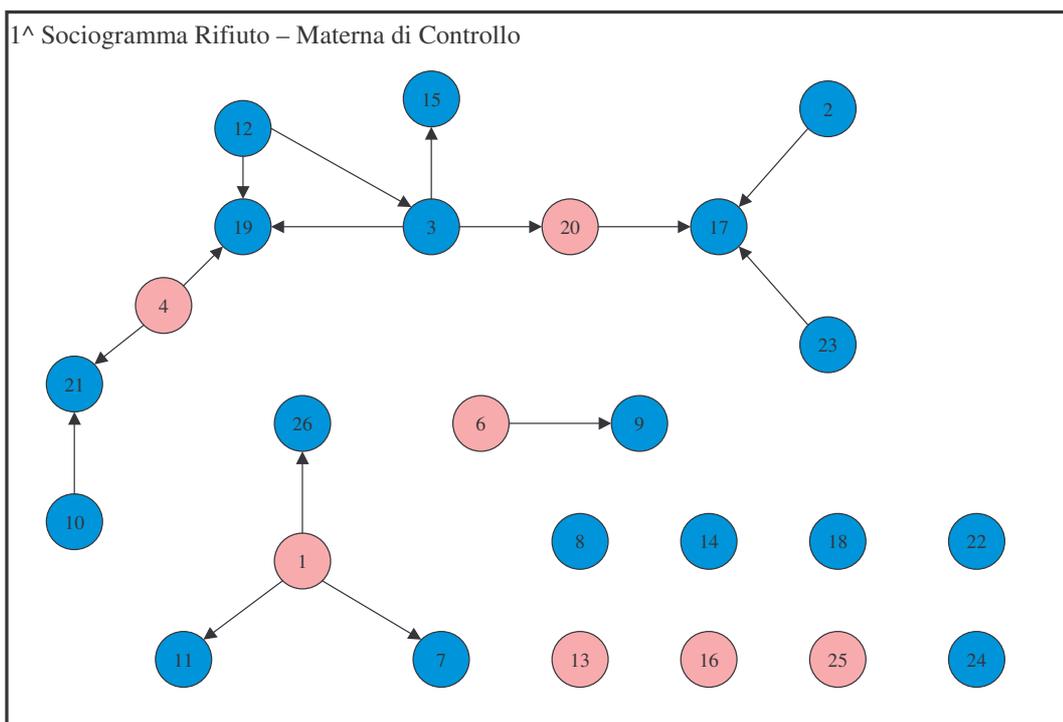
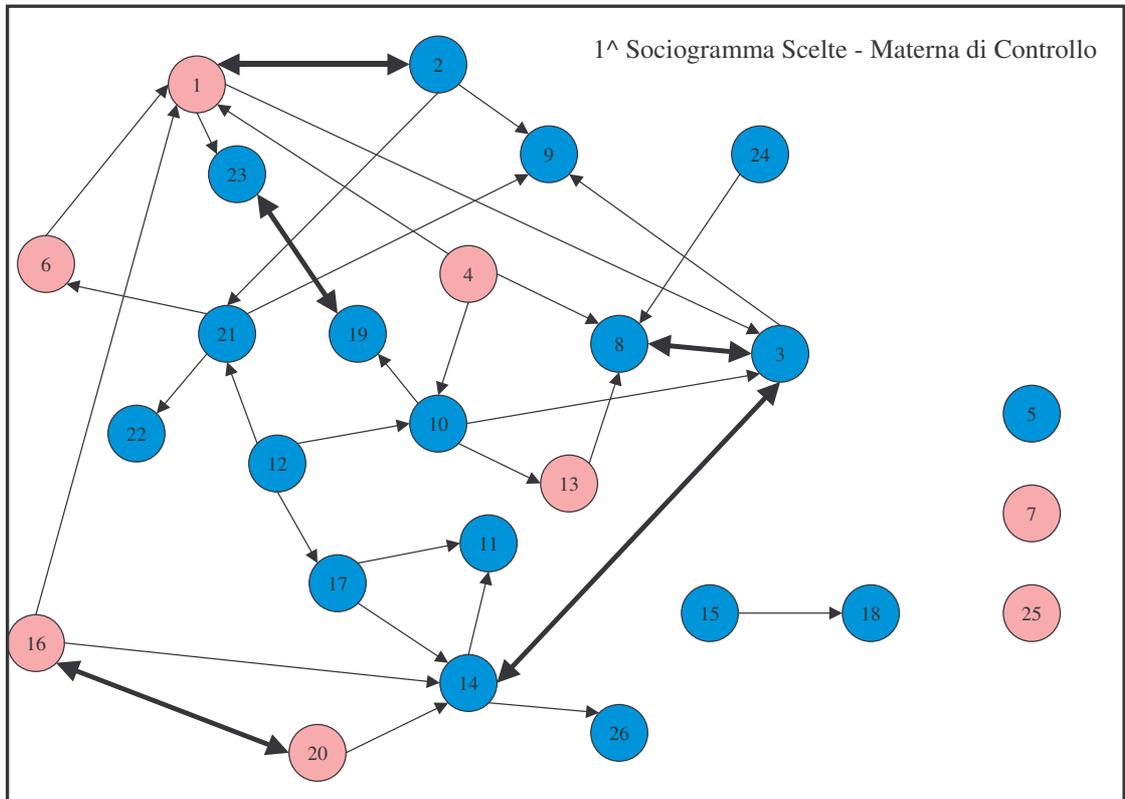
2^ Sociogramma Rifiuto – Materna Sperimentale

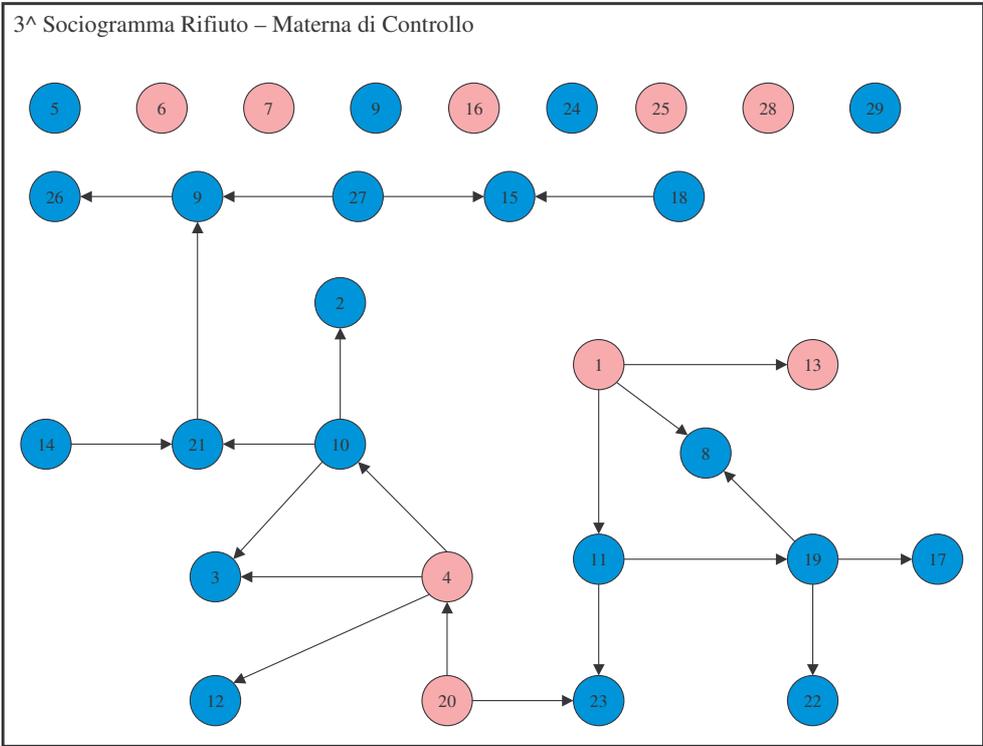
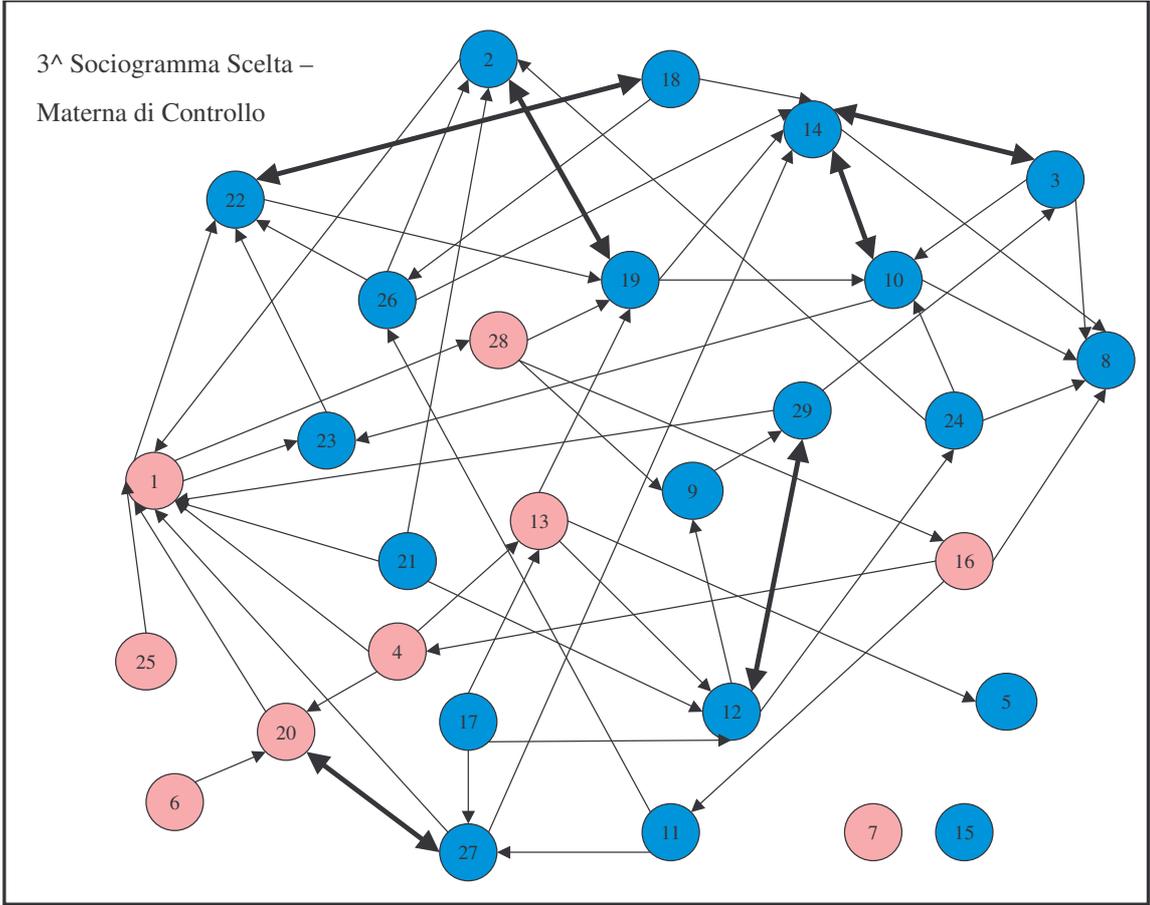




# APPENDICE 19

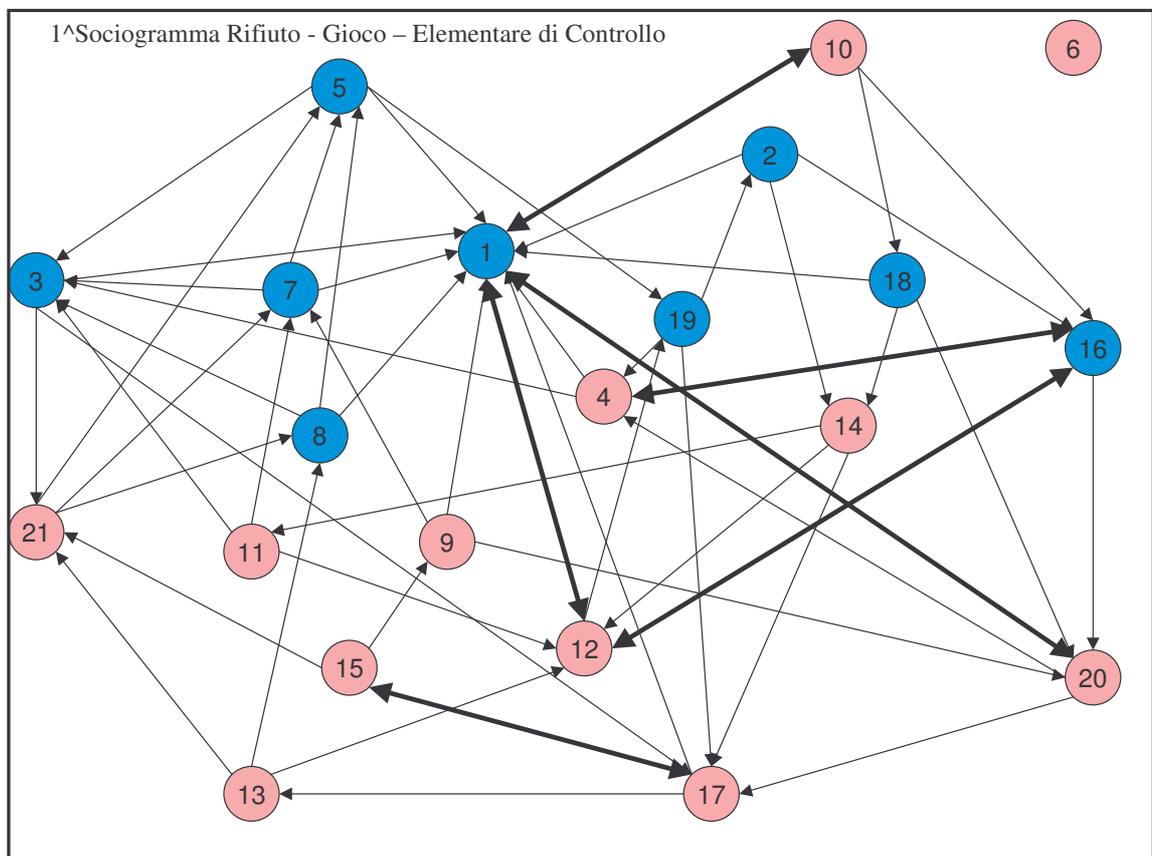
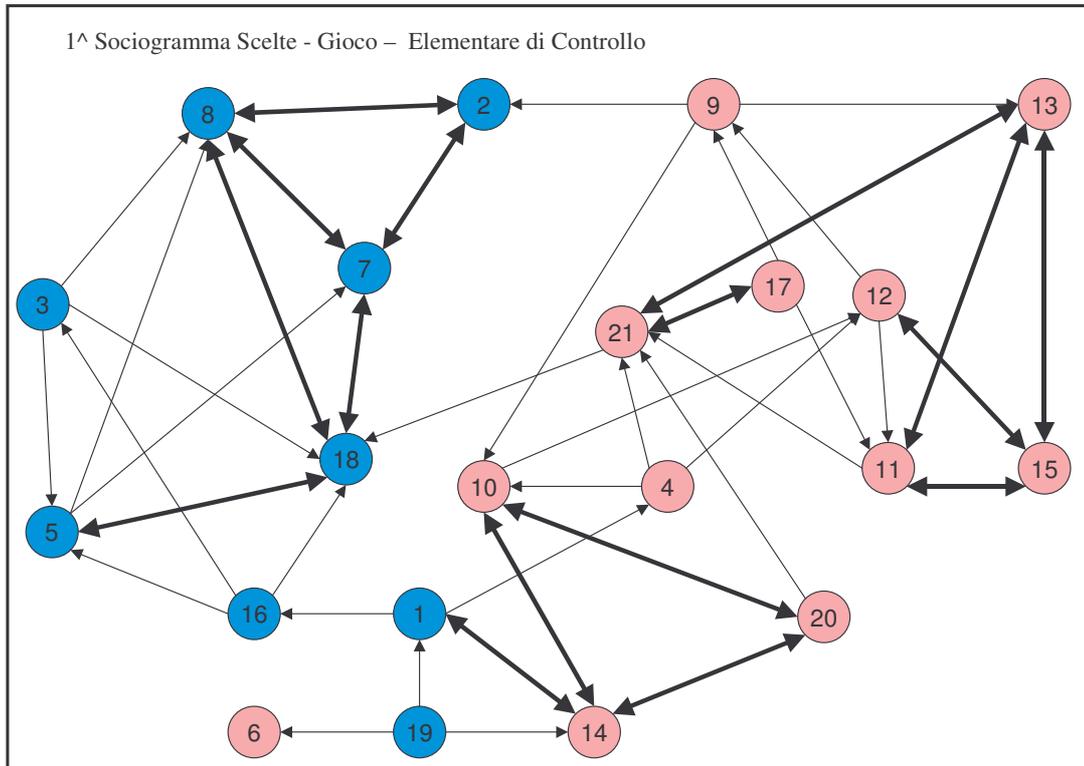
## Sociogrammi della Scuola Materna di Controllo

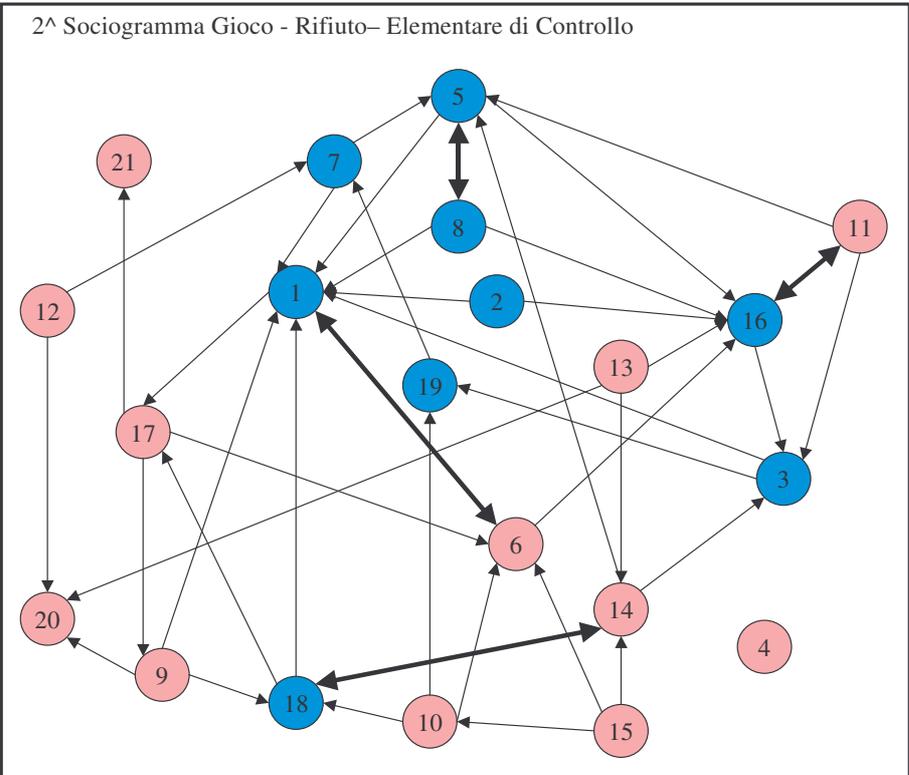
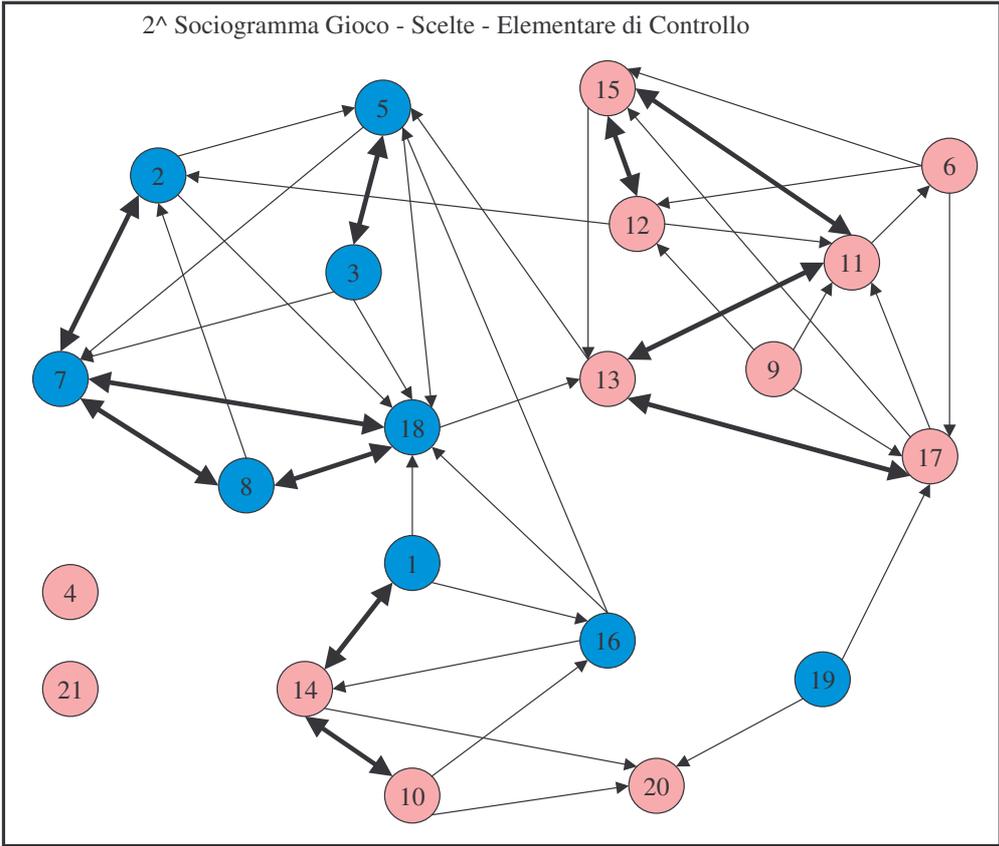




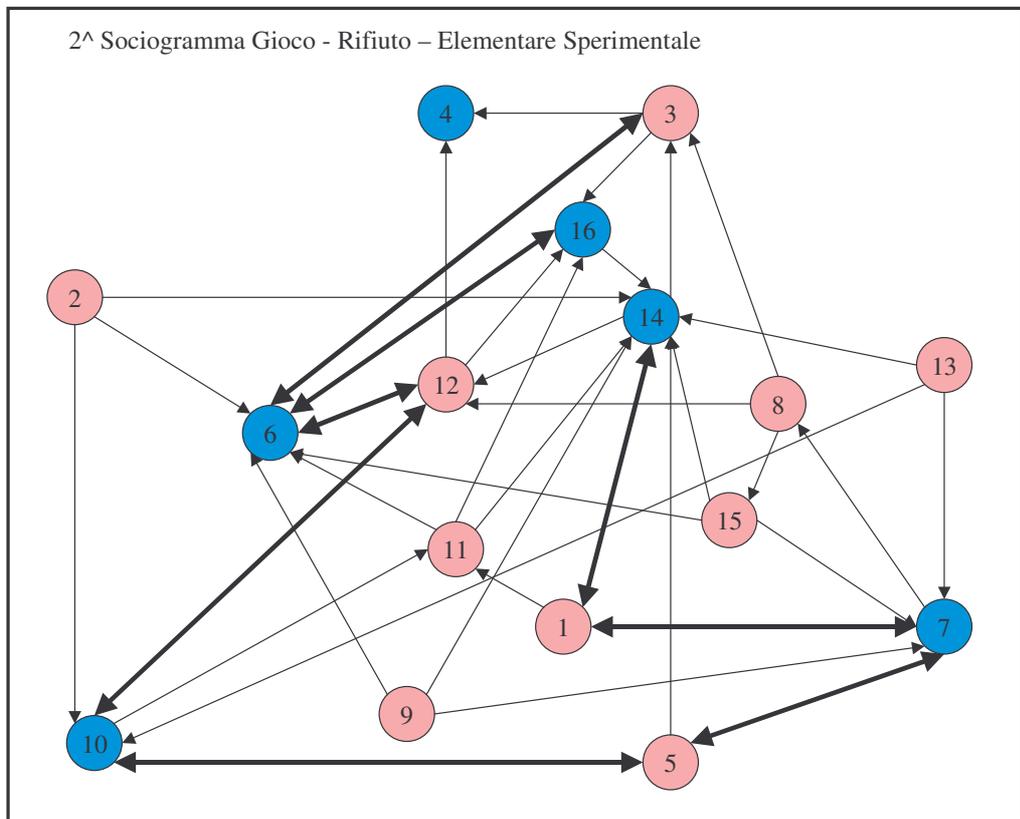
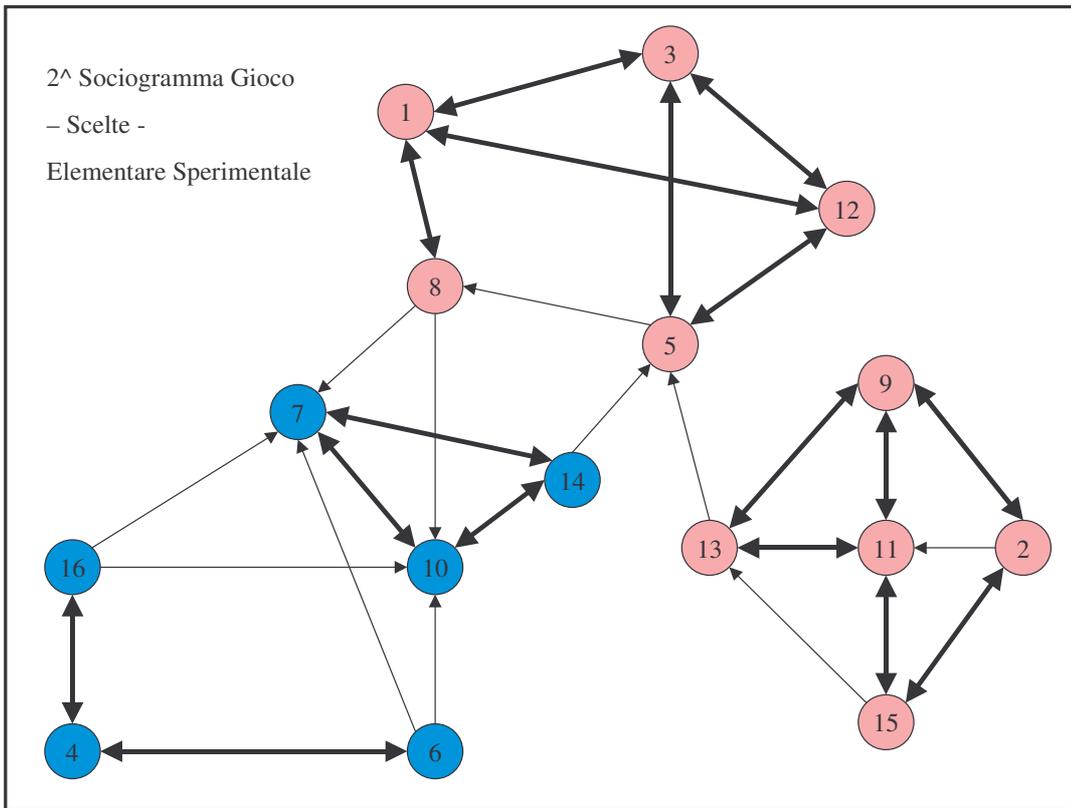
## APPENDICE 20

### Sociogrammi per il Gioco – Elementare di controllo



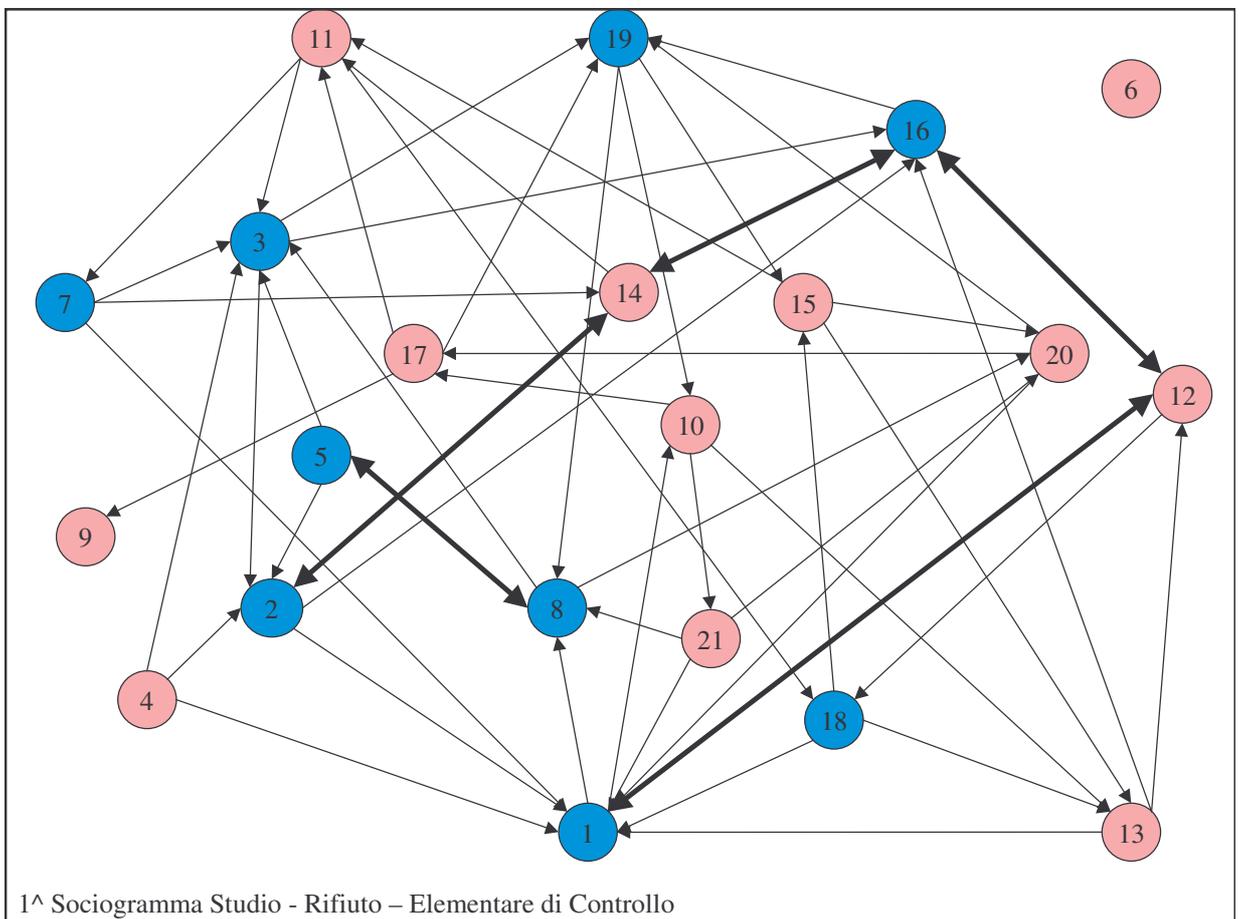
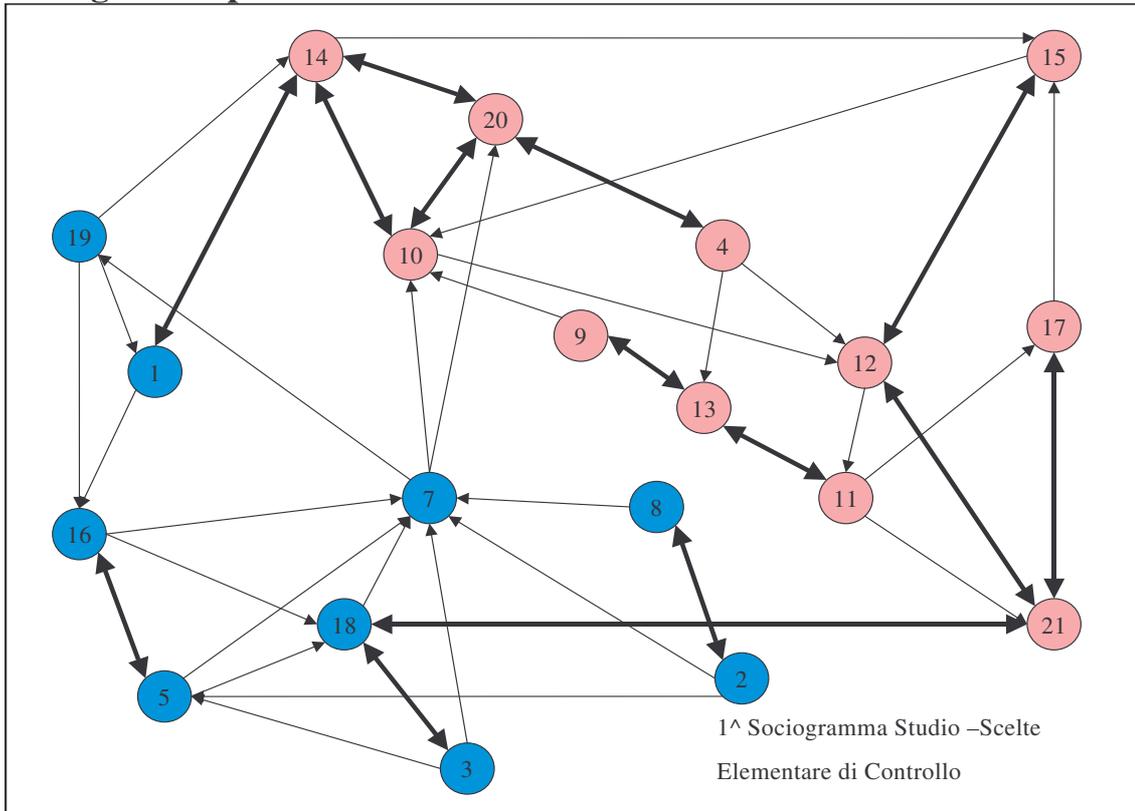




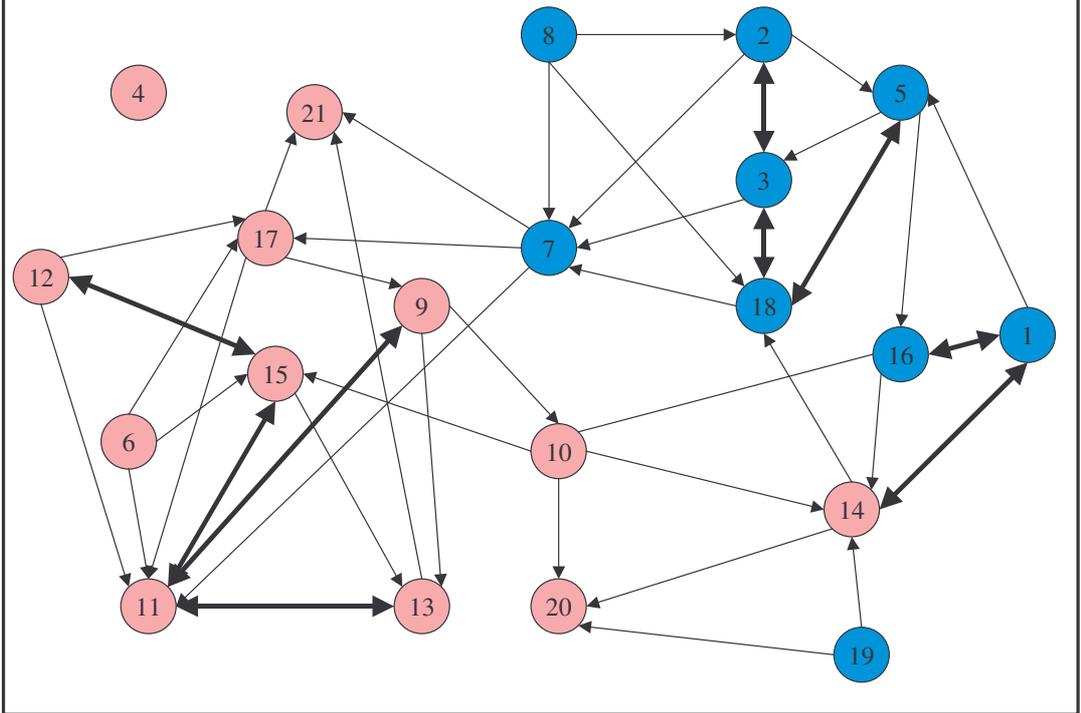


## APPENDICE 22

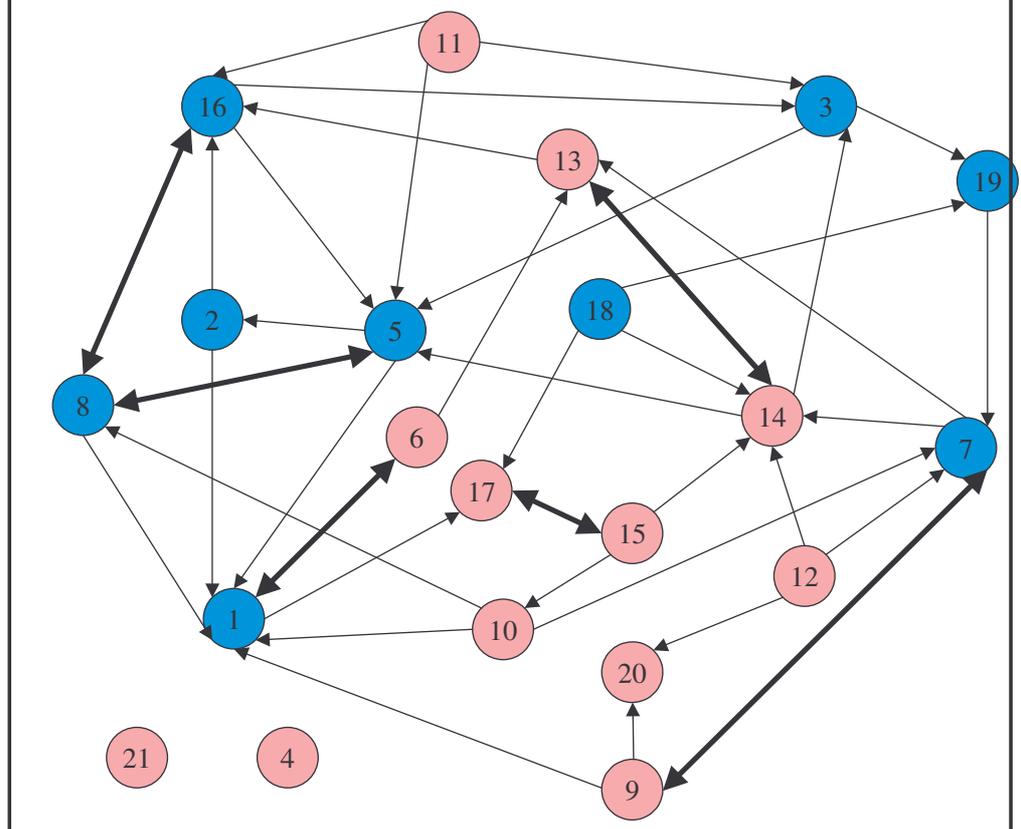
### Sociogrammi per lo Studio – Elementare di Controllo



2^ Sociogramma Studio - Scelte – Elementare di Controllo

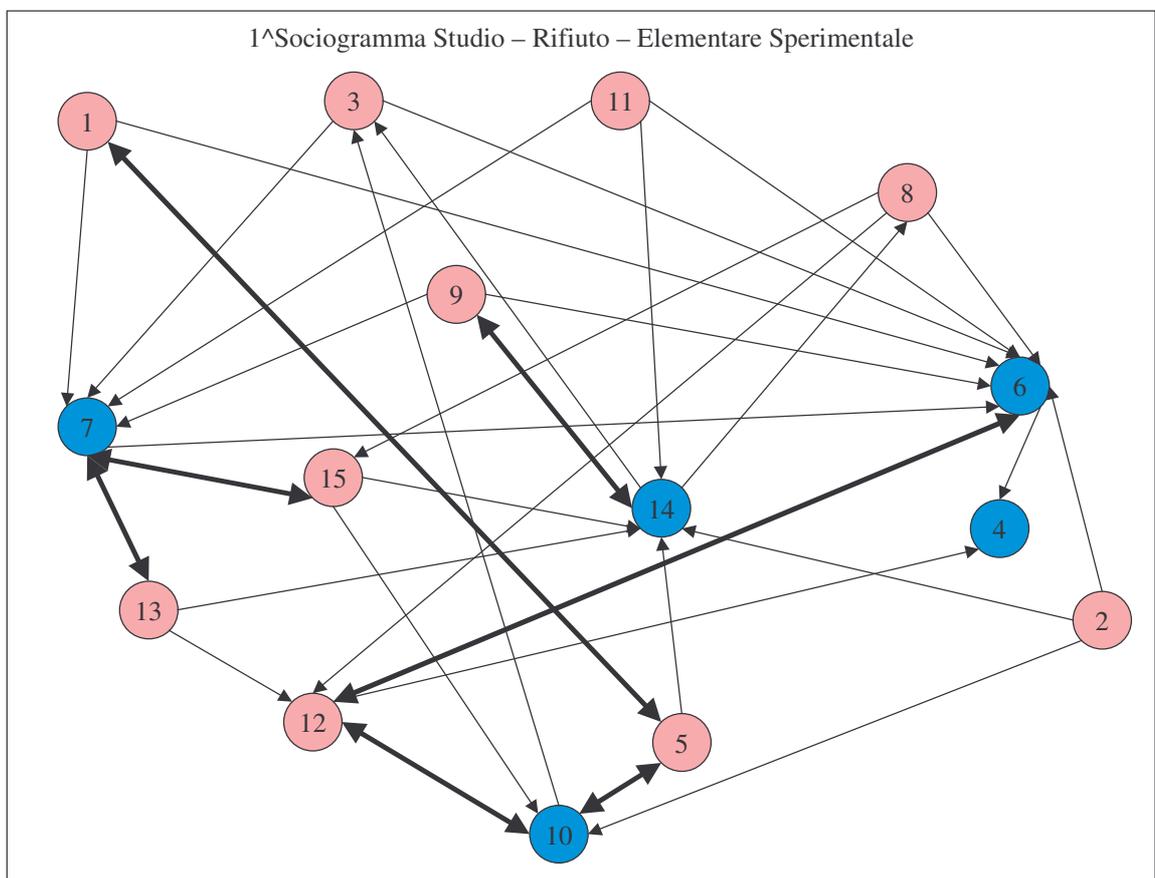
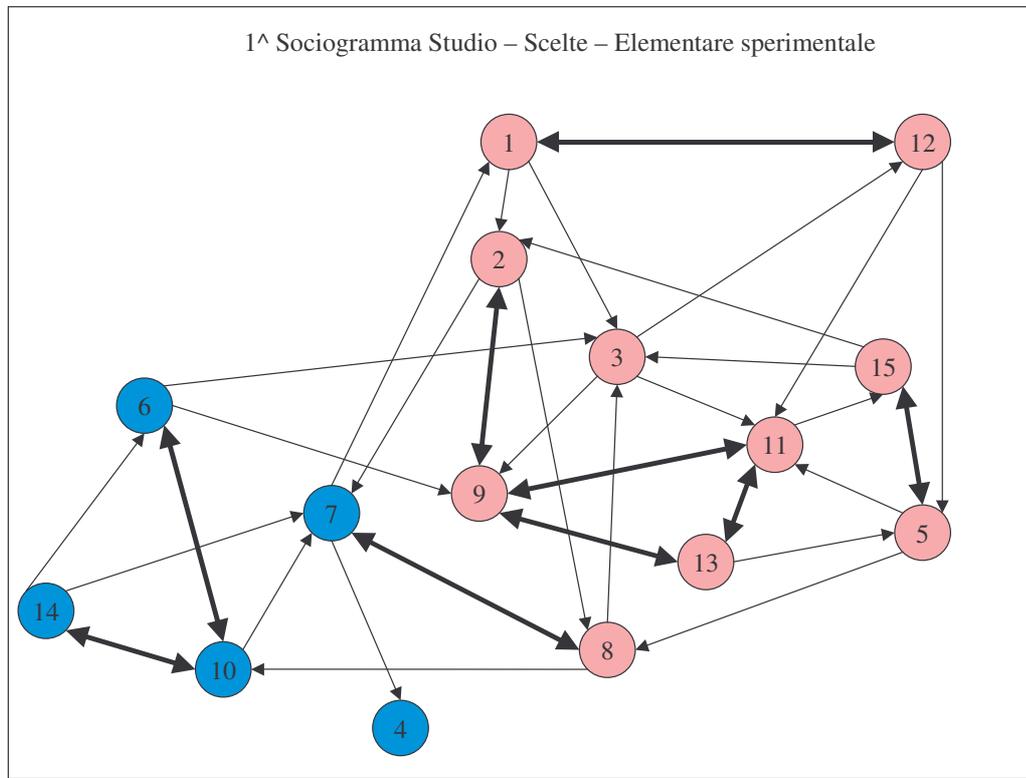


2^ Sociogramma Studio - Rifiuto – Elementare di Controllo



## APPENDICE 23

### Sociogrammi per lo Studio – Elementare Sperimentale





## APPENDICE 24

### Tabelle di confusione sulle Situazioni - Elementari

Tabella di confusione - Situazioni - Pre training  
Elementare di controllo

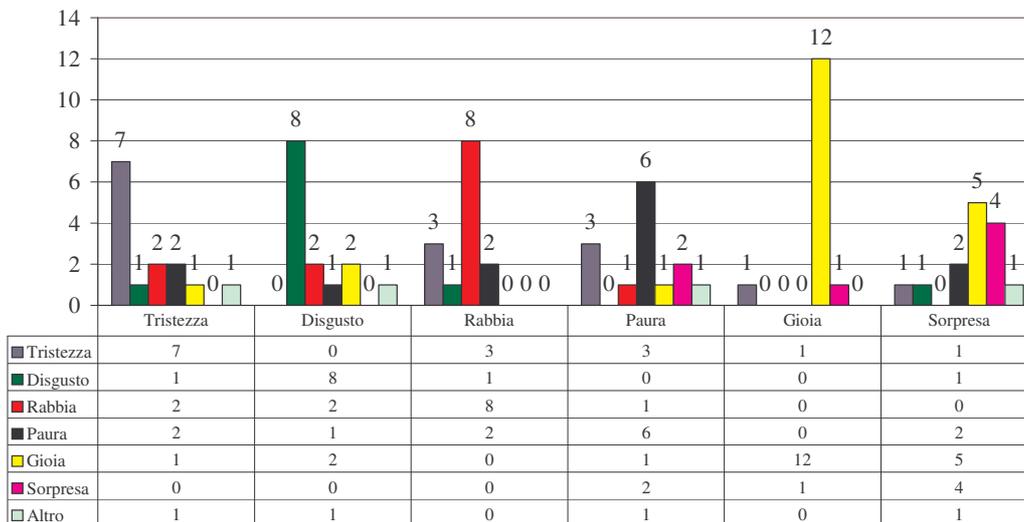


Tabella di confusione - Situazioni - Post training  
Elementare di controllo

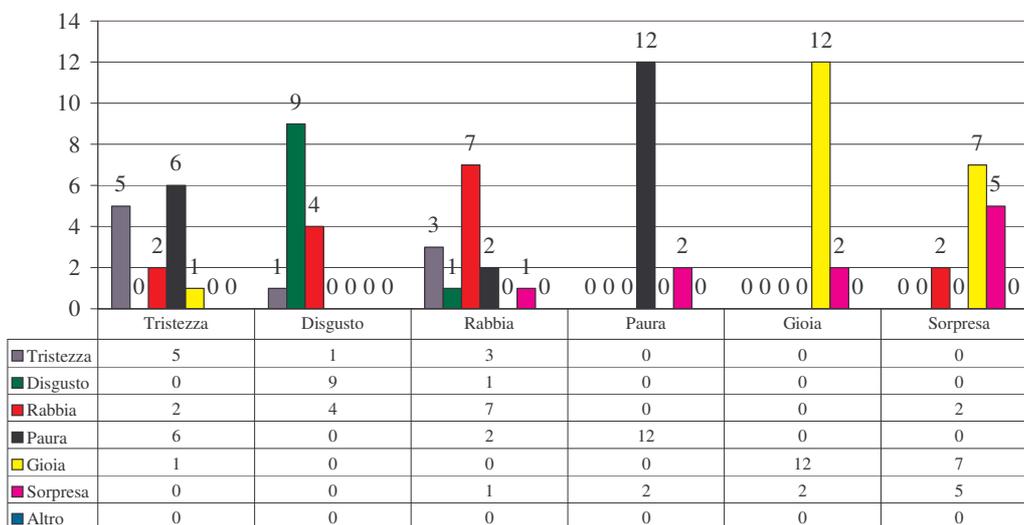


Tabella di confusione - Situazioni - Pre training  
Elementare Sperimentale

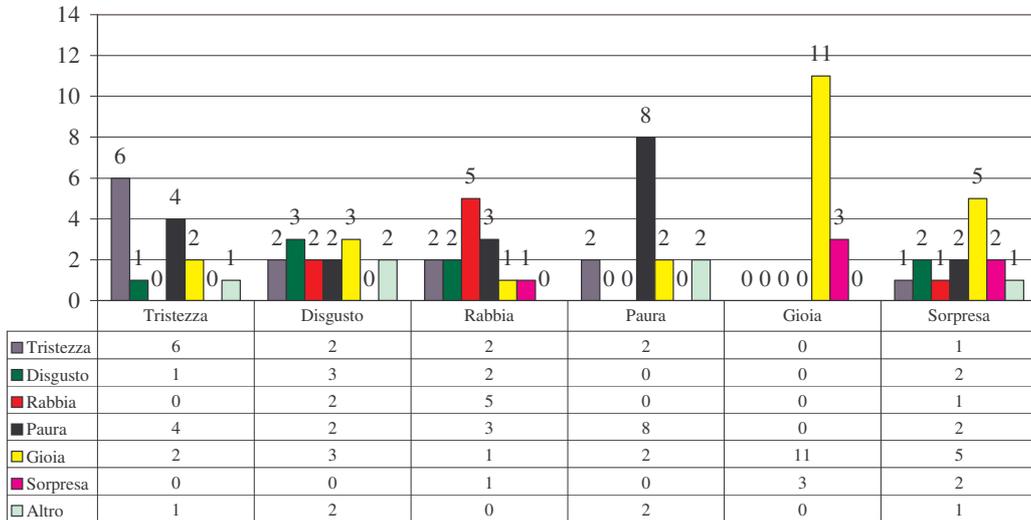
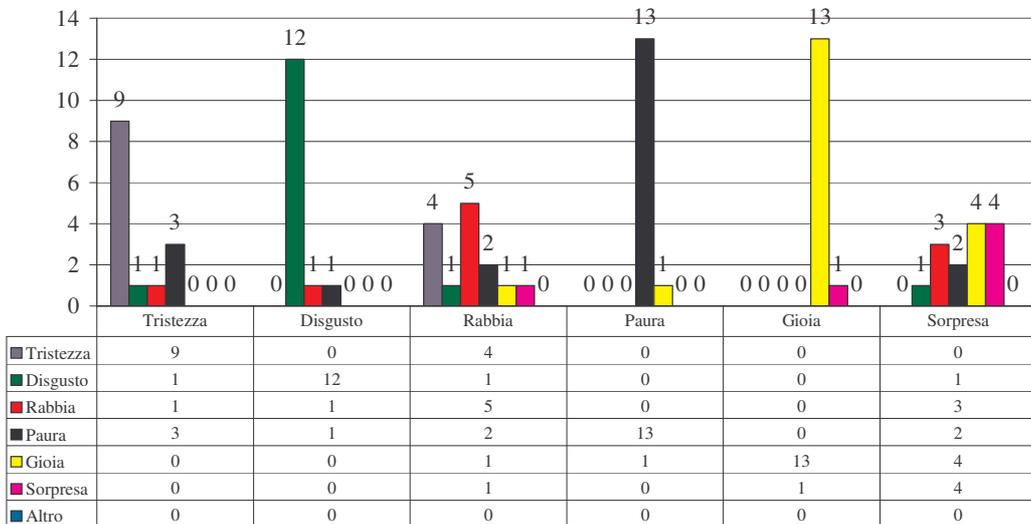


Tabella di confusione - Situazioni - Post training  
Elementare Sperimentale



## APPENDICE 25

### Tabelle di Confusione nelle Espressioni Facciali – Elementari

#### Classe Sperimentale

Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - Pre Training  
Elementare Sperimentale

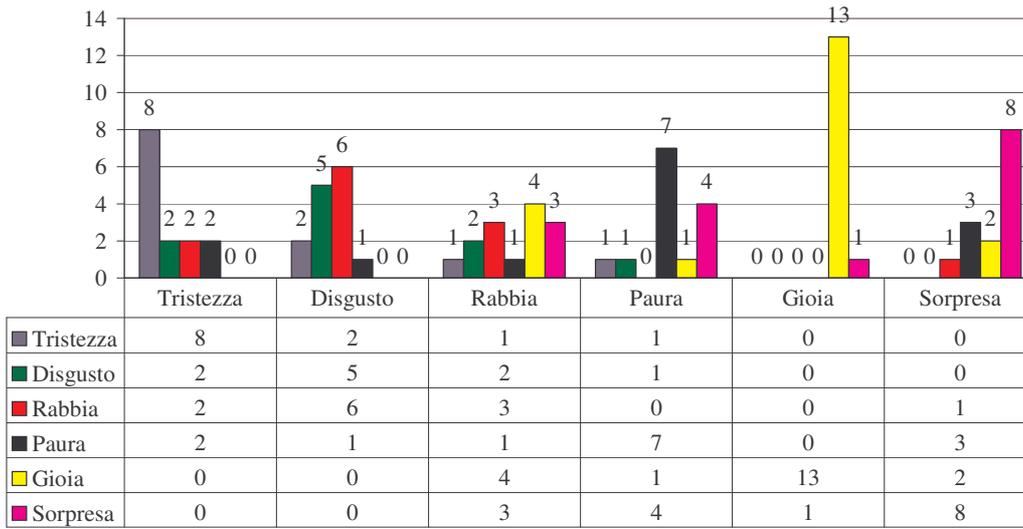
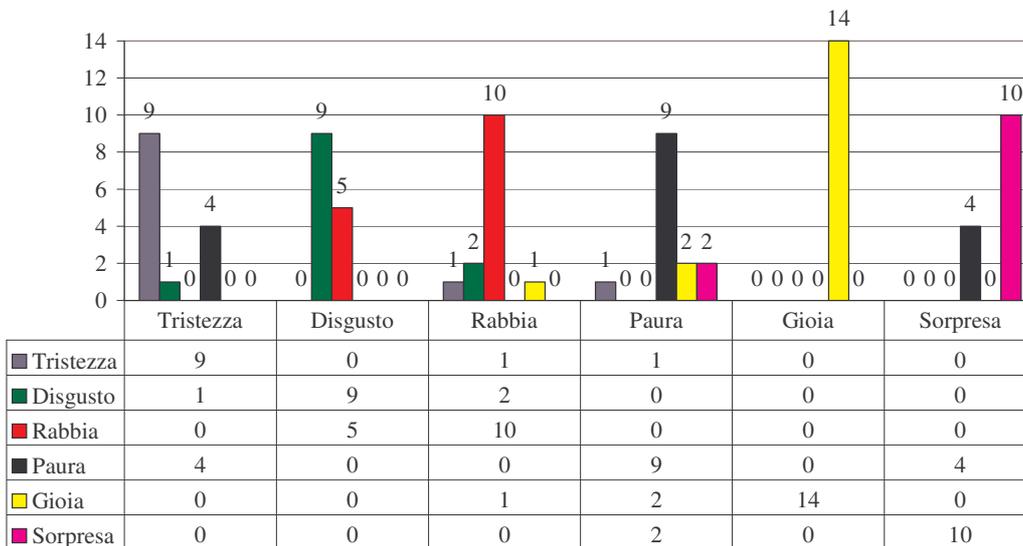


Tabella di confusione - Espressioni Facciali - Post training  
Elementare Sperimentale



## Classe di Controllo

Tabella di Confusione - Espressioni Facciali - Pre training  
Elementare di Controllo

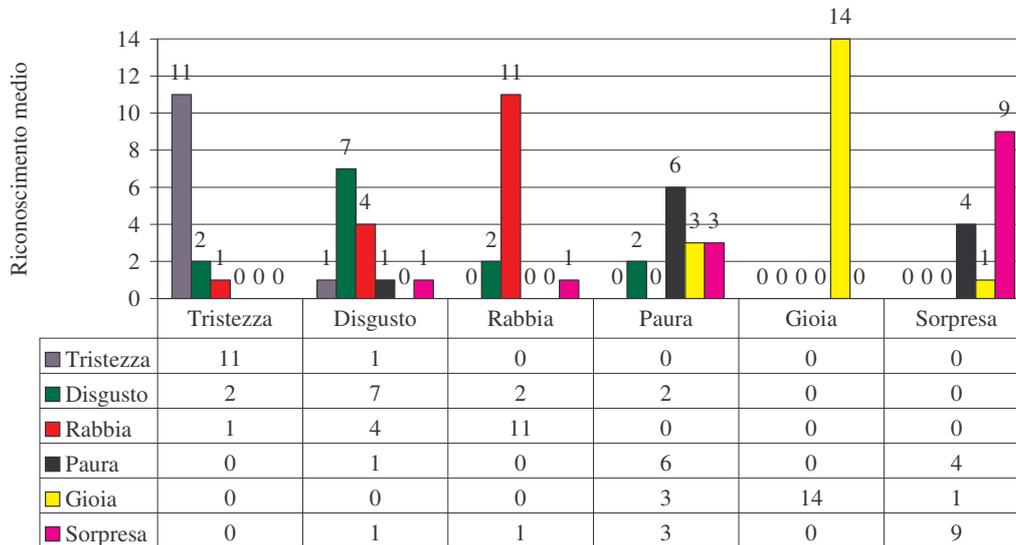
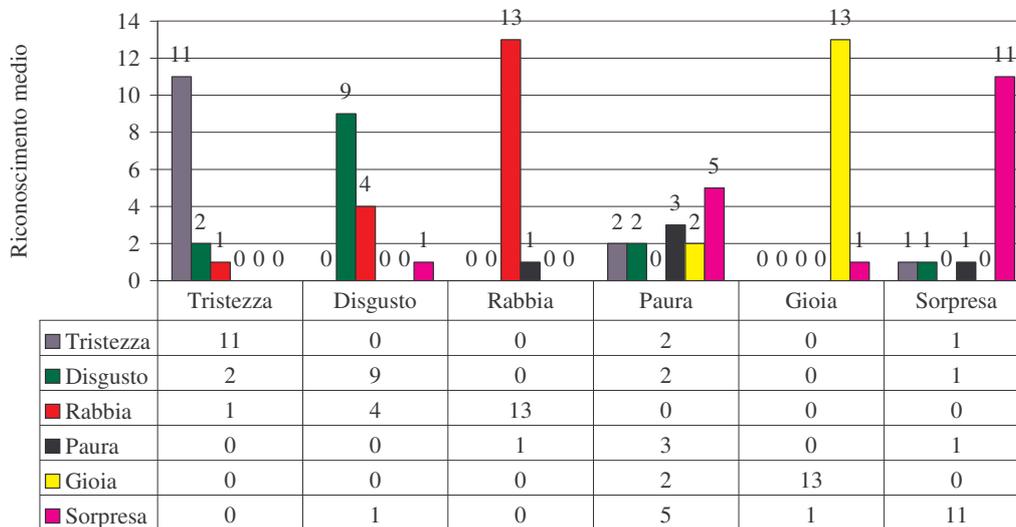


Tabella di confusione - Espressioni Facciali - Post training  
Elementare di Controllo



## **APPENDICE 26 - Le Carte delle Emozioni - Elementari**

## **APPENDICE 27 – I bambini del Nido**

## **Ringraziamenti**

Innanzitutto voglio ringraziare il Prof. Ricci Bitti per la disponibilità e l'apertura manifestata verso l'argomento di questa Tesi ed il Dott. Marco Costa per la pazienza, il supporto tecnico, bibliografico e motivazionale.

Voglio ringraziare, poi, Paola Gremigni, senza la quale non avrei creduto possibile la realizzazione di questa tesi: grazie per avermi ascoltata e avermi dato fiducia quel giorno all'EPG e grazie perché continui a darmi fiducia e allegria ogni volta che ti incontro ...e ci incontreremo ancora spesso perché abbiamo un sacco di cose da fare insieme!

Un ringraziamento grandissimo va alla dott.sa Lo Presti, una grande professionista; ma, soprattutto, grazie a Carmela, la mia grande amica e maestra con sogni enormi e risorse infinite per realizzarli. Queste pagine sono solo l'inizio del nostro viaggio!

Dopo di che mi piacerebbe che i miei ringraziamenti arrivassero a tutte le insegnanti che ho incontrato, a quelle che incontrerò e a quelle che non incontrerò mai, ma che ogni giorno insegnano l'Intelligenza Emotiva ai loro bambini... i bambini, ecco, il ringraziamento più grande va proprio a loro che sono sempre così pazienti con noi grandi!

Ma chi, più di qualunque altro bambino, ha avuto pazienza con me sono state le mie fatine, le più dolci e divertenti bimbe del mondo: Morgana e Rebecca. Vi ringrazio perché quando siete nate ho capito cosa ero venuta a fare al mondo e poi vi ringrazio per la comprensione, il sostegno e per il prezioso aiuto tecnico nell'inventare le domande dei tests!

Adesso vorrei ringraziare uno ad uno tutti i miei amici, ma questa tesi è già abbastanza lunga così com'è... allora ringrazio l'Armani per avermi ricordato, un giorno di qualche anno fa, che anch'io mi sarei laureata...avevi ragione! Ringrazio Gaia la mia più vecchia amica, sempre pronta a tamponare le situazioni di emergenza. Poi ringrazio le mie ultime compagne di Università con cui ho potuto fare ancora per un po' la studentessa...e smettere definitivamente di farla: Clarissa e Claudia, ce l'abbiamo fatta! Poi le mie vecchie amiche e compagne di

Università: la mia gemellina Fra, Mona, ma in particolare Pozzina che mi è stata molto, ma veramente molto...vicina e mi ha aiutata notte e giorno! e poi la Raffa che tra i tanti meriti ha avuto anche quello di presentarmi Alessandro evidentemente fuggito da “Rieducational Channel”! Mi piacerebbe molto poter ringraziare di persona anche Procky, ma so che questo non è possibile.

E adesso veniamo a tutte le mie famiglie: cominciamo da quella che è arrivata per ultima, ma che ha fatto veramente tanto per mettermi nelle condizioni di realizzare questo obiettivo: i Morandi. A loro va un grande ringraziamento per avermi accolta e accudita proprio come una figlia. Adesso potete tirare un sospiro di sollievo: ce l'ho fatta, grazie! Un grazie veramente speciale alla nonna Lilla per le innumerevoli Macchine Fotografiche e non... che ci hanno aiutato a tirare avanti!

E adesso la mia grande grande famiglia: non vi ringrazierò uno per uno perché tra mariti, mogli e nipoti siete quindici, ma voglio dirvi che se sono quella che sono è proprio grazie a tutti voi, al fatto che siete tanti e che ognuno di voi è un mondo a se da cui ho potuto imparare un pezzo di “verità” e credo di essere veramente fortunata per questo! Dato il contesto, però, concedetemi un ringraziamento particolare a Sandro e Lory per tutto quello che mi insegnano continuamente, per tutte le esperienze che abbiamo fatto e faremo insieme e per quello che sono! Allo stesso modo, ringrazierei Eddy perché credo che mi abbia insegnato tanto sulla vita e sul lavoro che andrò a fare. Infine, Ivana per essere stata la prima ad avermi portato da uno psicoterapeuta.

Ho lasciato per ultimi i due adulti che posso dire di amare di più e che, ancora più degli altri, hanno fatto di tutto perché questo giorno arrivasse e come dicevamo...oggi sono solo poco poco meno felici di me: la mia mamma e Vittorio. Per ognuno di loro una promessa: Mamma, tranquilla, alla mia Laurea ci sei arrivata, adesso ti aspetta la Maturità delle bambine!

Toto, smetterai di sentirmi starnutire solo se diventerai sordo...e chi ha orecchie intenda!

Arrivati a questo punto un'unica dedica  
*a Papa`*

## BIBLIOGRAFIA

- T.M.Achenbach (1991) – Manual for the Child Behaviour Checklist/4-16 and 1991 Profile – University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington.
- T.M.Achenbach, C.S.Edelbrock & C.T.Howell (1987) – Empirically based assessment of the behavioural/emotional problems of 2- and 5-year-old children – *Journal of Abnormal Child Psychiatry*, 15: 629-650.
- R.Alpert and R.Haber (1960) – Anxiety in Academic Achievement Situations – *Journal of Abnormal Psychology*, 61, 207-215
- K.Arnold & T.Denny citata nella Chicago Tribute (29 Maggio 1992)
- R.M.Bagby, J.D.A.Parker, & G.J.Taylor (1993a) – The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure – *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.
- R.M.Bagby, J.D.A.Parker & G.J.Taylor (1993b) - The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: II Convergent, discriminant and concurrent validity - *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 33-40.
- R.Bar-on (1996a) – The emotional quotient Inventory (EQ-I): a test of emotional intelligence – Toronto: multi-Health system.
- R.Bar-on (1996b) – The emotional quotient Inventory (EQ-I): components and correlates – Toronto: Annual Convention of the American Psychological Association.
- R.Bar-on (1997) – The emotional quotient Inventory (EQ-I): Technical manual – Toronto, Canada: Multi-health Systems, Inc.
- R.Bar-on (2000) - Emotional and social intelligence; Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) - In R.Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.) “Handbook of emotional intelligence” San Francisco: Jossey-Bass.
- R.Bar-on, J.M.Brown, B.D.Kirkcaldy, & E.P.Thome (2000) - Emotional expression and implications for occupational stress:

- An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) - *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- J.Barth & A.Bastiani (1997) – A longitudinal study of emotion recognition and pre-school children's social behaviour – *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 107-128.
- G.Bastin (1963) – *Le tecniche sociometriche* – Torino, Società Editrice Internazionale
- C.D.Batson e J.S.Coke (1981) - Empathy: A Source of Altruistic Motivation for Helping? In *Altruism and Helping Behavior* - J.P.Rushton and R.M.Sorrentino (eds.), Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, pp. 167-187.
- C.D.Batson, K.O'Quin, J.Fultz, M.Vanderplas & A.Isen (1983) - Self-Reported Distress and Empathy and Egoistic Versus Altruistic Motivation for Helping – *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 706-718.
- C.D.Batson, J.Fultz e P.A.Schoenrade (1987) - Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences - *Journal of Personality*, 55, pp. 19-39.
- D.J.Bell-Dolan & W.D.Allan (1998) – Assessing elementary school children's social skills: evaluation of the parent version of the Matson evaluation of social skills with youngsters – *Psychological Assessment*, 10, 140-148.
- S.Berman (1990) – Educating for social responsibility – *Educational Leadership*, 48 (3), 75-80
- J.Bowlby (1988) – *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development* – NY: Basic.
- R.Buck (1984) - *The Communication of Emotion* - The Guilford Press, New York.
- Bureau of Personnel Administration (1930) - partially standardized tests of Social Intelligence – *Public Personnel Studies*, 8, pg.73-79
- J.J.Campos, R.C.Campos & K.C.Barrett, (1989) – Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation – *Development Psychology*, 25, 394-402.

- R.Carli e A.Mosca (1980) – Gruppo e istituzione a scuola – Torino, Boringhieri
- L.L.Carstensen, D.M.Isaacowitz & S.T.Charles (1999) – Taking time seriously: A theory of socio-emotional selectivity – *American Psychologist*, 54, 165-181.
- C.S.Carver, M.E.Scheier & J.K.Weintraub (1989) - Assessing coping strategies: A theoretically based approach - *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- J.Cassidy, R.Parke, L.Butkowsky & J.Braungart (1992) - Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions - *Child Development*, 63, 603-618.
- J.Castex (2000) – Intelligenza emotiva e scuola – in [www.janinecastex.com](http://www.janinecastex.com) (scaricato il 15-6-2002)
- S.J.Catanzaro, & J.Meams (1990) - Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications - *Journal of Personality Assessment*, 54, 546-563.
- J.Cohen (1999a) - Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence - New York: Teachers College Press.
- J.Cohen (1999b) - Social and emotional learning past and present: A psycho educational dialogue - in J.Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*, pp. 2-23. New York: Teachers College Press.
- J.Ciarrochi, A.Chan & P.Caputi (2000) - A critical evaluation of the emotional intelligence construct - *Personality and Individual Differences*. 28. 539-561.
- J.Ciarrochi, F.Deane, & S.Anderson, (2000) - Emotional intelligence moderates the relationship between stress and psychological adaptation, as measured by depression, hopelessness, and suicidal ideation –in pubblicazione
- J.Ciarrochi, A.Chan, P.Caputi e R.Roberts (2001) – Measuring emotional intelligence – in “*Emotional Intelligence in everyday*

- life”, ed. da J.Ciarrochi, J.P.Fargas & J.D.Mayer, Psychology Press, USA
- P.M.Cole (1986) – Children’s spontaneous control of facial expression – *Child Development*, 57, 1309 –1321.
- J.A.Crowell & S.S.Feldman (1988) – Mothers’ internal working models of relationship’ behavioral and developmental status: a study of mother-child interaction - *Child Development* 9: 1273 - 1285
- M.Csikszentmihalyi (1992) – *La corrente della vita. La psicologia del benessere interiore*, Frassinelli.
- A.R.Damasio (1995) – *L’errore di Cartesio* – Milano, Adelphi Ed.
- S.A.Denham (2001) - *Lo Sviluppo Emotivo nei Bambini* – Casa Editrice Astrolabio, Ubaldini Editore, Roma.
- Tommaso d’Aquino (1225-1274) citato in W.B.Walsh & N.E.Belz – *Tests and assessment* (3<sup>a</sup> ed.) – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- C.Darwin (1965) - *Expression of the Emotions in Man and Animals* – Chicago: University of Chicago Press. (Lavoro originale pubblicato nel 1872)
- M.Davies, L.Stankov & R.D.Roberts (1998) - Emotional intelligence: In search of an elusive construct - *Journal of Personality and Social Psychology*: 75, 989-1015
- J.Zeman & J.Garher (1996) - Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching - *Child Development*, 67, 957-973
- M.Davies, L.Stankov, & RD.Roberts (1998) - Emotional Intelligence: In search of an elusive construct - *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- D.Dawda & S.D.Hart (2000) - Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students - *Personality & Individual Differences*, 28, 797-812.
- S.A.Denham (1986) – Social cognition, social behavior and emotion in preschoolers: contextual validation – *Child Development* 57:194-201

- S.A.Denham, S.Lydicke, J.Mitchell-Copland e K.Sawver (1996) - "Social-emotional assessment for atypical infants and preschoolers", in *Emotional development in atypical children*, a cura di M.Lewis e M.E.Sullivan (pp. 227-271), Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- S.A.Denham, M.McKinley, L.A.Couchoud & R.Holt (1990) - Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers - *Child Development* 61: 1145-1152.
- S.A.Denham, S.Renwick & R.Holt (1991) - Working and Playing together; Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction - *Child Development* 62: 242-249.
- S.A.Denham, C.Zahn-Waxler, E.M.Cummings, e R.J.Iannotti (1991) - Social competence in young children's peer relationships: Patterns of development and change - *Child Psychiatry and Human Development* 22: 29-43.
- M.G.Dutto (1999) - "L'intelligenza emotiva: una sfida per la scuola - in "Intelligenza, emozioni e sentimento" a cura di L.Tuffanelli, Ed.Centro Studi Erikson, Trento.
- P.Ekman (1973) - *Darwin and Facial Expression: a century of research in review* - New York: Academic Press
- M.J.Elias, L.Hunter e J.S.Kress (1997) - Emotional Intelligence and Education in "Emotional development and emotional intelligence" Ed.by P.Salovey and D.Sluyter, Basic Book
- M.J.Elias & S.E.Tobias (1996) - *Social problem solving interventions in the schools* - New York: Guilford Press.
- M.J.Elias, J.Zins, R.P.Weissberg & al (1997) - *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators* - Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Emde, R.N., R.D.Bingham & R.J.Harmon (1993) - Classification and the diagnostic process in infancy", in C.H.Zeanah, "Manuale di salute mentale", a cura di G.Farà Vizziello (pp. 199-207), Masson, Milano 1996.
- S.Epstein - *Controversial issues in Emotion Theory - Review of personality and Social Psychology: Emotions, Relationships and*

- Health – P.Shaver (ed.), Sage Publications, Beverly Hills, pp.64-88, 1984 C.E.Izard
- EQ Japan, Inc. (1998) - Emotional Quotient Inventory - Tokyo, Japan: Author.
- J.K.Felsman e G.E.Vaillant (1987)– Resilient Children as adults: a 40-years study – in “Invulnerable child”, a cura di E.J.Anderson e B.J.Cohler, New York, Guilford Press.
- T.M.Field, R.Woodson, R.Greenberg & D.Cohen (1982) – Discrimination and imitation of facial expressions by neonates – Science, 218, 179-181.
- J.P.Forgas, (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). Psychological Bulletin, 117, 39-66.
- W.K.Frankenburg, B.W.Camp & P. A. Van Natta (1971) - Validity of the Denver Developmental Screening Test.
- W.K.Frankenburg, J.B.Dodds, A.W.Fandal, E.Kazuk & M. Cohrs (1975) - Denver Developmental Screening Test, Denver Developmental Materials, Denver, co.
- H.Gardner (1987) - *Formae mentis*, Ed. Feltrinelli, Milano
- H.Gardner (1998) – Una molteplicità di Intelligenze – dalla Rivista “Scienze/Dossier”
- H.Gardner (1988) – La nuova scienza della mente – Milano, Feltrinelli
- T.Giuliano & A. Swinkels (1992) - Development and validation of the Mood Awareness Scale. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- J.Gnepp, & D.L.R.Hess (1986) - Children's understanding of display rules for expressive behaviour - *Developmental Psychology*, 22, 103-108.
- E.Goffman (1959) – *The Presentation of Self in Everyday Life* – Doubleday & Co., Garden City, NY.
- D.Goleman (1996) – *Intelligenza Emotiva* – Milano, Rizzoli; pp.260
- D.Goleman (2000) – *Lavorare con intelligenza Emotiva* – Milano, BUR.
- J.Gottman e J.Declaire (1997) – *Intelligenza Emotiva per un figlio* – BUR, Milano

- S.I.Greespan (1992) – Infancy and early childhood: the practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges – International University Press, Madison, CT
- S.I.Greespan (1994) – Diagnostic classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood – *Zero to Three*, 14, 34-41
- P.L.Harris, K.Donnally, G.R.Guz & R.Pitt-Watson (1986) - Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion – *Child Development*, 57, 895-909.
- J.M.Haviland and M.Lelwica (1987) – The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotional expressions – *Development Psychology*, 23, 97-104.
- A.M.Isen (1987) – Positive Affect, Cognitive Processes, and Social Behavior – in *Advances in Experimental Social Psychology*, Volume 20, L.Berkowitz (ed.), Academic Press, New York, pp. 203-253.
- C.E.Izard (1971) –The face of emotion – NY: Appleton-Century-Crofts.
- C.E.Izard, C.A.Fantuzzo, J.M.Castle, O.M.Haynes, M.F.Rayias & P.H.Putman (1995) – The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life – *Development Psychology*, 31, 998-1013.
- C.E.Izard, J.Kagan, e R.B.Zajonc (1984) - Emotions, Cognition, and Behavior - Cambridge University Press, Cambridge.
- S.H.Kender, C.L.Perry & K.Klep (1993) – Community wide youth exercise promotion: longterm outcomes of the Minnesota heart health program and the class of 1989 study – *Journal of school health*, 63, 218-223
- D.Kindlon e M.Thompson (2000) – *Intelligenza Emotiva per un bambino che diventerà uomo* – Milano, Ed.Rizzoli
- D.L.Krebs (1975) - Empathy and Altruism - *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, pp. 1134-1146.

- P.J.LaFreniere & J.E.Dumas (1996) – Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30) – *Psychological Assessment*, 8, 369-377.
- R.D.Lane, D.Quinlan, G.Schwartz, P.Walker & S.Zeitlin (1990) - The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion - *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.
- R.D.Lane, E.M.Reiman, B.Axelrod, Lang-Sheng Yun, A.Holmes & C. E. Schwarz (1998) - Neural correlates of levels of emotional awareness: Evidence of an interaction between emotion and attention in the anterior cingulate cortex - *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10(4), 525-540.
- L.Lantieri & J.Patti (1996) – *Waging peace in our schools* – Boston: Beacon Press.
- P.J.Legree (1995) – Evidence for an oblique social intelligence factor established with a Likert-based testing procedure – *Intelligence*, 21, 247-266.
- T.Lickona (1991) - *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility* - New York: Bantam.
- C.Z.Malatesta, C.Culver, J.R.Tesman & B.Shepard (1989) – The development of emotional expression during the first two years of life – *Monographs of the Society for research in child development* 54 (1-2, N.di serie 219)
- L.Matas, R.A.Arend, e L.A.Sroufe (1978) – Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence – *Child Development* 49: 547-556.
- J.D.Mayer (1986) – How mood influences cognition – in *Advances in cognitive science*, vol.1, N.E.Sharkey (ed.), Ellis Horwood, Chichester, pg. 290-314.
- J.D.Mayer (2001) – A field guide to Emotional Intelligence – in *Emotional Intelligence in everyday life*, ed. J.Ciarrochi, J.P.Fargas & J.D.Mayer, Psychology Press, USA.

- J.D.Mayer, D.R.Caruso & P.Salovey (1999) – Emotional intelligence meets standards for a traditional intelligence – *Intelligence*, 27, 267-298.
- J.D.Mayer, M.T.DiPaolo & P.Salovey (1990) – Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of Emotional Intelligence – *Journal of Personality assessment*, 54, 772-781
- J.D.Mayer & Y.N.Gaschke (1988) - The Experience and Meta-Experience of Mood - *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 102-111.
- J.D.Mayer & G.Geher (1996) – Emotional Intelligence and the identification of emotion – *Intelligence*, 22, 237-244
- J.D.Mayer & E.Hanson (1995) - Mood-congruent judgment over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 237-244.
- J.Mayer & P.Salovey (1990) - Emotional Intelligence – *Imagination, cognition and personality*, vol.9 (3) 185-211.
- J.D.Mayer & P.Salovey (1993) – The intelligence of Emotional Intelligence – *Intelligence*, 17(4), 433-442
- J.Mayer & P.Salovey (1997) - What is Emotional Intelligence - in *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, by Peter Salovey and David Sluyter.
- J.D.Mayer, P.Salovey & D.TR.Caruso, (1998-1999) - Multifactor Emotional Intelligence Scale™ (MEIS™): sample items – in [www.cjwolfe.com](http://www.cjwolfe.com) (scaricato il 15-6-2002)
- J.D.Mayer, P.Salovey & D.TR.Caruso, 2000 – Models of Emotional Intelligence. In R.J.Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (2<sup>nd</sup> ed., pp.396-421), New York: Cambridge University Press.
- J.D.Mayer, P.Salovey & D.R.Caruso (2000) – Emotional Intelligence as *Zeitgeist* as personality, and as a standard intelligence – In “The Handbook of Emotional Intelligence” by R.Bar-On & J.D.A.Parker editors., San Francisco: Jossey Bass Inc.
- J.D.Mayer, P.Salovey & D.R.Caruso (in stampa) – Technical manual for the MSCEIT V.2.0. – Toronto, Canada: MHS
- A.Mehrabian & N.Epstein, 1972 - A Measure of Emotional Empathy – *Journal of Personality*, 40, pp. 525-543.

- W.Mischel & B.E.Ebbesen (1970) - Attention in delay of gratification – Journal of Personality and Social Psychology, 16, 329-337.
- W.Mischel, Y.Snoda & M.L.Rodriguez (1989) - Delay of gratification in children. Science; 26, 933-938.
- J.L.Moreno (1943) - Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations - Washington, Nervous and mental disease Publ. Co.
- National Center for Clinical Infant Programs (1993) – Classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood, Author, Arlington, VA.
- National Center for Innovation and Education (1999) – Lessons for life: how smart schools boost academic, social and emotional intelligence – Bloomington, in: HOPE Foundation ([www.communitiesofhope.org](http://www.communitiesofhope.org))
- S.Nolen-Hoeksema & J.Morrow (1991) – A prospective study of depression and distress following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake – Journal of Personality and Social Psychology, 61, 105-121.
- J.Norris & J.L.Kress (2000) – Reframing the standards vs. social and emotional learning debate: a case study – The Fourth R, 91 (2), 7-10
- A.Ortony, G.L.Clore & A. Collins, (1988) – The cognitive structure of emotions. Cambridge: Cambridge University Press.
- T.P.Palfai & P.Salovey (1993) –The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning – Imagination, Cognition and Personality, 13, 57-71.
- S.Parks (1992) – Inside HELP-Hawaii Early Learning Profile administration and reference manual – VORT, Palo Alto, CA
- D.L.Paulhus, D.C.Lysy, & M.S.Yik, (1998) - Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? - Journal of Personality, 66, 525-554.
- J.W.Pennebaker (1989) – Confession, inhibition, and disease – In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 22, pp. 211-244). New York: Academic Press.

- J.W.Pennebaker (1993) - Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behavior Research and Therapy*, 31, 539-548.
- J.W.Pennebaker (1997) - Writing about emotional experiences as a therapeutic process - *Psychological Science*, 9, 162-166.
- R.D.Roberts, M.Zeidner & G.Matthews (2001) - On being emotionally intelligent: An emotion-less, intelligence perspective - Research report A2000-1, Centre for Interdisciplinary Research on Emotions. Haifa, Israel: University of Haifa.
- D.Roger & B.Najarian (1989) – The construction and validation of a new scale for measuring emotion control – *Personality and Individual Differences*, 10, 845-853.
- C.Saarni (1984) – An observational study of children’s attempts to monitor their expressive behavior – *Child Development*, 55, 1504 -1513
- C.Saarni (1990) - Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R.A.Thompson (Ed.), *Socio-emotional development: Nebraska symposium on motivation*. Vol. 36, pp. 115-182. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- C.Saarni (1999) – Developing emotional competence – New York: Guilford.
- P.Salovey, J.D.Mayer, S.L.Goldman, C.Turvey & T.P.Palfai (1995) – Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale – In J.W.Pennebaker (Ed.), “Emotion, disclosure, and health” (125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- P.Salovey & J.D.Mayer (2000) – The positive Psychology of emotion – per “The handbook of Positive Psychology”, in stampa
- P.Salovey & J.Rodin, (1986) – Differentiation of social-comparison jealousy and romantic jealousy – *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1100 -1112.
- P.Salovey & J.Rodin (1989) - Envy and jealousy in dose relationships - *Review of Personality and Social Psychology*, 10, 221-246.

- P.Salovey & D.Sluyter (1997) - Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators - New York: Basic Books.
- D.Schilling (1996) - Fifty activities for teaching emotional intelligence: Level I: Elementary - Torrance, CA: Innerchoice Publishing.
- F.L.Schmidt & J.E.Hunter (1998) - The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings - *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- N.S.Schutte, J.M.Malouff L.E.Hall, D.J.Haggerty, J.T.Cooper, C.J.Golden & L.Dornheim (1998) – Development and validation of a measure of emotional intelligence – *Personality and Individual differences*, 167-177.
- C.Showers (1988) – Motivational Consequences of Considering Negative Possibilities for Upcoming Events – Submitted for publication
- N.S.Schutte & J.M.Malouff (2000) – Assesment of emotional intelligence – in “Measuring emotional intelligence and related constructs”, cap.2; The Edwin Mellen Press, Lewiston, Queeston, Lampeter
- N.Schwarz (1990) – Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states – in E. T. Higgins & E. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp. 527-561). New York: Guilford Press.
- N.Schwarz & G.L.Clore (1983) - Mood, misattribution and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states - *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513-523.
- H.A.Simon (1982) – Comments – In M.S.Clark & S.T.Fiske (Eds.), *Affect and cognition* (pp. 333-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- L.A.Sruufe, E.Schork, F.Motti, N.Lawroski & P.LaFreniere (1984) – The role of affect in social competence – in “Emotion, cognition and behavior, a cura di C.E.Izard, J.Kagan e R.B.Zajonc (pg. 289-319), Cambrige University Press, Cambrige, England

- R.Sternberg (1985) – Beyond I.Q. A triarchic theory of human intelligence – New York.
- R.J.Sternberg, B.E.Conway, J.L.Ketron & Bernstein (1981) – People’s conceptions of Intelligence – Journal of personality and social Psychology, 41, pp. 37-55.
- A.Swinkels & T.A.Giuliano (1995) - The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states - Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 934-939.
- G.J.Taylor (2000) - Recent developments in alexithymia theory and research - Canadian Journal of Psychiatry, 45, 134-142.
- G.J.Taylor, R.M.Bargby & J.D.A.Parker (1997) – Disorders of affect regulation: alexithymia in medical and psychiatric illness – NY: Cambridge University Press
- G.J.Taylor & H.L.Taylor (1997) – Alexithymia - In M.McCallum & W.E.Piper (Eds.), “Psychological mindedness: A contemporary understanding” (pp. 77-104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- R.E.Thayer, J.R.Newman, & T.M.McClain, (1994) - Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension - Journal of Personality and Social Psychology, 67, 910-925.
- E.L.Thorndike (1920) - Intelligence and its uses, Harper’s Magazine, 140, pp.227-235.
- R.L.Thorndike & S.Stein (1937) – An evaluation of the attempts to measure Social Intelligence – Psychological Bulletin, 34, pp.275-284.
- G.Vaillant (1977) – Adaptation to Life – Boston, Little, Brown.
- R.E.Walker & J.M.Foley (1973) - Social Intelligence: its history and measurement – Psychological Reports, 33, pp.839-864.
- R.P.Weissberg & M.T.Greenberg (1997) – School and community competence enhancement and prevention programs – in I.E.Siger & A.Renninger (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 5 child psychology in practice (5<sup>th</sup> ed.). NY: Wiley

- L.G.Wispé (1986) - The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, a Word is needed - *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp.314-321.
- A.Y.Wang, R.P.Tett, R.Fisher, J.G.Griebier & A.M.Martinez (1997) – Testing a model of emotional intelligence – in preparation, University of Central Florida.
- R.E.Walker & J.M.Foley (1973) - Social Intelligence: its history and measurement – *Psychological Reports*, 33, pp.839-864,
- World Scout Bureau (2001) – How to analyze the interpersonal relationships in a group – in [www.scout.org](http://www.scout.org) (scaricato a Maggio 2002)
- \_\_\_\_\_, 1983 - Empathic Motivations of Helping Behavior, in *Social Psychophysiology: A Sourcebook* - J.T.Caccioppo e R. E. Petty (eds.), Guilford, New York, pp.417-433.