

## **Intelligenza emotiva: definizione del costrutto e principali ambiti di applicazione**

*di Sara Anna Ristori*

## **Introduzione: la storia delle emozioni**

Le emozioni sono state oggetto di grandi dibattiti nella storia della filosofia e della psicologia. Già Aristotele nel *De Anima* e nell'*Etica Nicomachea* affronta tale argomento; anche Cartesio e Spinoza ne parlano. In epoca maggiormente recente grandi contributi alla comprensione di esse sono stati forniti da Charles Darwin, Sigmund Freud e William James. Il primo studioso spiegò l'evoluzione e la funzionalità delle emozioni all'interno di un'ottica prettamente evoluzionistica; nella sua opera *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* (1872) mostrò la continuità delle espressioni emozionali in linea filogenetica e, per la prima volta, elaborò uno studio scientifico delle emozioni con metodologie innovative per l'epoca, basate sull'osservazione oggettiva del comportamento (Mecacci, 2001). Il suo lavoro gettò le basi ad alcune teorie contemporanee (Ekman, 1977; Izard, 1971; Tomkins, 1962) che sostennero il carattere intrinsecamente adattivo delle emozioni e la loro natura biologica ed innata. Le emozioni, secondo questa linea di pensiero, sarebbero universali e non variabili in base alla cultura.

Sigmund Freud invece elaborò le sue idee nei confronti delle emozioni all'interno del contesto terapeutico di cura delle nevrosi (Mecacci, 2001). Secondo tale autore le emozioni, di natura ambivalente, erano all'origine dei sintomi descritti dai pazienti che erano tentativi, talvolta fallimentari, di proteggersi dalla sofferenza emotiva.

Negli stessi anni in cui si andava affermando la teoria freudiana delle emozioni, William James offrì il suo contributo allo studio dell'argomento con la pubblicazione del suo saggio *Che cos'è l'emozione?* (1884) in cui rovesciava la tradizione secolare che vedeva la emozioni come meri stati di coscienza, anche se accompagnati da modificazioni fisiologiche concomitanti, affermando che esse erano piuttosto la percezione dell'attivazione corporea innescata da stimoli ambientali a carattere emotivo (Mecacci, 2001). La teoria di James poneva le basi per le moderne teorie fisiologiche dell'emozione.

In epoca ancora più recente, l'affermarsi della prospettiva cognitivista portò alla definizione delle emozioni come risposte adattive dell'organismo alle sollecitazioni ambientali (Mecacci, 2001) inserite in un sistema di comunicazione tra individuo e ambiente e sono identificate come informazioni da elaborare e dati da valutare (Frijda, 1986; Scherer, 1984). Scherer (1984) ha mostrato come le emozioni non siano semplicemente un residuo arcaico della nostra origine animale, ma rappresentano una conquista evolutiva di notevole importanza. Con esse infatti sono soppiantate la rigidità e la fissità degli istinti e dei riflessi e si apre una nuova e diversa prospettiva di adattamento e sviluppo. Le emozioni vengono così ad essere una potente interfaccia tra organismo ed ambiente, in grado di mediare tra le situazioni costantemente mutevoli e le risposte comportamentali dell'individuo; esse hanno inoltre una fondamentale funzione di continua scansione e valutazione degli eventi ambientali al fine di stabilirne la rilevanza e i possibili effetti per gli scopi e gli interessi dell'individuo e per predisporlo a reagire a tali eventi in modo più flessibile e veloce.

Per Fodor (1983) le emozioni svolgono anche il ruolo di potenti mezzi di comunicazione, sia interna all'individuo, richiesta dalla struttura modulare della mente, sia esterna, per assicurare la coordinazione con gli altri individui. Secondo Oatley (1992) le emozioni hanno un ruolo fondamentale nell'adattamento della nostra specie poiché segnalano tempestivamente, anche in modo non proposizionale, nuove priorità all'azione, interrompono piani d'azione e strategie ormai inadeguate e predispongono il nostro cervello e quindi il nostro organismo nel modo più appropriato alla situazione. Keltner e Haidt (1999) sostengono che le emozioni, oltre a determinare rapidamente i cambiamenti fisiologici necessari per sostenere le risposte adattive dell'organismo e a preparare all'azione, hanno anche funzioni sociali e, più specificamente, interpersonali, come la possibilità di coordinarsi e di cooperare comunicando i propri piani e le proprie intenzioni attraverso l'espressione. Il costruttivismo sociale, infine, definisce le emozioni non semplicemente come esperienze private, ma come insiemi, costituiti da regole, che si evolvono ed

assumono un diverso significato in relazione a un differente contesto storico e sociale (Averill, 1985; Harré, 1986; Rimé, 1989).

## **Cosa è l'intelligenza emotiva**

Il concetto di intelligenza emotiva fu introdotto da Salovey e Mayer (1990) per descrivere "la capacità che hanno gli individui di monitorare le sensazioni proprie e quelle degli altri, discriminando tra vari tipi di emozione ed usando questa informazione per incanalare pensieri ed azioni". Il termine fu poi reso maggiormente popolare da Goleman mediante la pubblicazione del suo libro *Intelligenza emotiva* (1995) che descrive l'intelligenza emotiva come un insieme di competenze o caratteristiche che sono fondamentali per affrontare con successo la vita: autocontrollo, entusiasmo, perseveranza e capacità di automotivarsi. In seguito, Mayer e Salovey (1997) estesero la definizione includendo anche la capacità di percepire le emozioni, confrontare emozioni e sensazioni, capire le informazioni che derivano da queste emozioni ed essere in grado di maneggiarle. Bar-On (1997, 2000) nel suo modello teorico definisce l'intelligenza emotiva come una somma di competenze emozionali e sociali che determinano le modalità mediante le quali una persona si relaziona a se stesso e agli altri per fronteggiare le pressioni e le richieste ambientali. Secondo Goleman (1995), Mayer e Salovey (1997) l'intelligenza emotiva comprende cinque ambiti:

- conoscere le proprie emozioni
- maneggiare le proprie emozioni
- motivare se stessi
- riconoscere le emozioni degli altri
- utilizzare le competenze sociali nell'interazione con gli altri

Per quanto riguarda il riconoscere le proprie emozioni, Goleman (1995) fa riferimento allo stato di consapevolezza di sé che rende una persona in grado di

riconoscere le emozioni quando queste sorgono. Secondo l'autore questa capacità è una delle basi dell'intelligenza emotiva perché l'abilità di identificare e monitorare le proprie emozioni incrementa il livello di autoconsapevolezza dell'individuo e l'abilità di controllare e monitorare la propria vita. Questa consapevolezza permette all'individuo di compiere scelte consapevoli riguardo agli eventi di maggiore, ma anche minore, importanza della vita. Secondo Shapiro (1998) la capacità di un bambino di esprimere a parole le proprie emozioni è fondamentale; imparare ad identificare e comunicare le emozioni è una parte importante della comunicazione ed è una determinante basilare per l'acquisizione del controllo emotivo. Il concetto di conoscere se stessi nasce dall'aver consapevolezza di sé; questa si esprime nell'abilità di un individuo di guardare in modo introspettivo ai propri pensieri, sentimenti ed azioni. Sintonizzando in modo positivo il livello di conoscenza delle proprie emozioni quando i propri pensieri consci ed inconsci sono soggetti ad un'esplorazione, la persona acquisisce una competenza emozionale del sé.

Per quanto riguarda il maneggiare le proprie emozioni, Goleman (1995) definisce quest'abilità come significativa per accrescere il livello di consapevolezza di sé; essa è vista come la capacità di tollerare gli eventi positivi e negativi della nostra vita in maniera bilanciata; è una caratteristica fondamentale per la stabilità e per il benessere.

Motivare se stessi può essere visto come la spinta che l'individuo si dà per raggiungere un certo obiettivo. Zirkel (2000) afferma che, nel tentare di capire la motivazione nell'individuo, gli studiosi pongono attenzione ai risultati verso cui un comportamento è diretto più che al comportamento in sé. Secondo Richburg e Fletcher (2002) motivare se stessi è una delle abilità fondamentali per raggiungere un risultato. Per Lane (2000) la motivazione riflette l'abilità di creare una spinta positiva per accrescere la possibilità di raggiungere un obiettivo personale. Goleman (1995) associa la motivazione ad un flusso che può essere rappresentato come uno stato di dimenticanza del sé dove le emozioni creano un'esperienza ottimale nel

raggiungimento dello scopo (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). Durante questo stato di flusso le emozioni sono positive e sono presenti sensazioni di armonia e gioia. Questo livello di emozione porta al successo perché l'individuo non si focalizza sull'azione, ma piuttosto sul piacere dell'atto.

Riconoscere le emozioni negli altri è una delle abilità sociali più importanti che accresce le capacità empatiche e le competenze sociali. Secondo Gardner (1983) la capacità fondamentale dell'intelligenza personale include *"l'abilità di notare e fare distinzioni tra gli individui in base all'umore, al temperamento e alla motivazione"* (p.239). Egli collega l'intelligenza interpersonale alla capacità del bambino di discriminare e individuare l'umore degli altri individui.

Per quanto riguarda l'utilizzo delle competenze sociali nell'interazione con gli altri, Richburg e Fletcher (2002) affermano che questa capacità riflette il livello di consapevolezza di sé; l'esposizione a situazioni sociali aumenta la probabilità di avere relazioni soddisfacenti.

Goleman (1995) nel suo libro "Intelligenza emotiva" analizza lo studio fatto da Block (1995) su quella che definisce "resilienza dell'ego", un costrutto analogo a quello dell'intelligenza emotiva; nei suoi studi Block ha confrontato due tipi teorici puri: i soggetti con un elevato QI e quelli con grandi doti emozionali ed ha evidenziato che i tipi con alto QI sono abili nel regno della mente ma inetti in quello personale. I profili si differenziano leggermente a seconda che si tratti di uomini o donne. L'uomo con alto QI ha un'ampia gamma di interessi e di capacità intellettuali, è ambizioso e produttivo, fidato e ostinato e non è turbato da preoccupazioni autoriferite; tende poi ad essere critico e condiscendente, esigente e inibito, a disagio nella sfera della sessualità e delle esperienze sensuali, distaccato e poco espressivo, freddo e indifferente dal punto di vista emozionale. Invece, gli uomini che hanno una grande intelligenza emotiva si dimostrano socialmente equilibrati, espansivi e allegri, non soggetti a paure o al rimuginare di natura ansiosa; hanno poi una grande capacità di

**Ristori, S. A.** – *Intelligenza emotiva: definizione del costrutto e principali...*

---

dedicarsi ad altre persone o ad una causa, si assumono responsabilità e hanno concezioni e prospettive etiche; nelle relazioni con gli altri si mostrano comprensivi, premurosi e protettivi. La loro vita emotiva è ricca ma appropriata; queste persone si sentono a proprio agio con se stessi, con gli altri e nell'universo sociale nel quale vivono.

Per quanto riguarda invece le donne, Goleman riferisce che, nello studio di Block, quelle con alto QI hanno sicurezza intellettuale, sono fluenti nell'esprimere i propri pensieri, hanno molti interessi intellettuali ed estetici; tendono inoltre ad essere introspettive, soggette all'ansia, ai ripensamenti e ai sensi di colpa e sono reticenti nell'esprimere apertamente la propria collera (anche se lo fanno in maniera indiretta). Le donne emotivamente intelligenti, invece, tendono ad essere sicure di sé, ad esprimere i propri sentimenti in modo diretto e a nutrirne di positivi riguardo a se stesse. Sono estroverse e gregarie, esprimono i propri sentimenti in modo equilibrato e si adattano bene allo stress. Tale equilibrio permette loro di stringere facilmente nuove conoscenze; si sentono abbastanza a proprio agio con se stesse da essere allegre, spontanee e aperte alle nuove esperienze. Diversamente dalle donne di tipo puro con alto QI, raramente si sentono in ansia o colpevoli e raramente sprofondano nel rimuginare.

Hatch e Gardner (1989) identificano quattro abilità distinte come componenti dell'intelligenza interpersonale:

Capacità di organizzare i gruppi: è l'abilità essenziale del leader; comporta la capacità di coordinare gli sforzi di una rete di individui. E' un tipo di talento che si osserva nei registi e negli impresari teatrali, nei militari con mansioni di comando e nei capi efficienti di organizzazioni e unità.

Capacità di organizzare i gruppi: è l'abilità essenziale del leader; comporta la capacità di coordinare gli sforzi di una rete di individui. E' un tipo di talento che si



osserva nei registi e negli impresari teatrali, nei militari con mansioni di comando e nei capi efficienti di organizzazioni e unità.

Capacità di negoziare soluzioni: è il talento del mediatore, capace di prevenire i conflitti o di risolvere quelli già in atto. Gli individui con questo talento eccellono nelle trattative, fanno bene gli arbitri o i mediatori nelle controversie e possono far carriera nella diplomazia, o nella legge, oppure come intermediari.

Capacità di stabilire legami personali: è la dote dell'empatia e del saper entrare in connessione con gli altri. Essa facilita l'inizio di un'interazione, il riconoscimento dei sentimenti e delle preoccupazioni negli altri e stimola la risposta adeguata. Le persone che ne sono dotate sono buoni "giocatori di squadra", coniugi affidabili, buoni amici o partner d'affari; in ambito lavorativo sono buoni venditori o manager e possono anche divenire ottimi insegnanti. Queste persone vanno d'accordo praticamente con chiunque, riescono con facilità ad inserirsi in un gruppo e sono molto bravi a leggere le emozioni dalle espressioni facciali.

Capacità d'analisi della situazione sociale: è la capacità di riconoscere e di comprendere i sentimenti, le motivazioni e le preoccupazioni altrui. Questa conoscenza del modo in cui si sentono gli altri può facilitare l'intimità e i rapporti. Tale abilità può portare ad essere terapeuti o consulenti competenti.

## **Ambiti di applicazione dell'intelligenza emotiva**

Gli ambiti di applicazione dell'intelligenza emotiva sono molteplici. Gottman, nel suo libro *What predicts divorce?* (1994) monitora coppie sposate e compie una delle analisi più dettagliate mai condotte sulle emozioni che cementano le unioni e sui sentimenti corrosivi che possono invece distruggerle. Nelle dinamiche di coppia spesso accadono episodi di proteste, critiche personali e disprezzo. Gottman (1994) rileva che la protesta è tipica della moglie, la quale indica nello specifico cosa l'ha infastidita e critica l'azione del marito, spiegando come si è sentita, senza scagliarsi direttamente contro di lui. La critica personale è, invece, tipica del marito e il rimprovero assume la forma di un attacco contro la persona. Inoltre, alla critica personale si aggiunge spesso il disprezzo che viene espresso non solo attraverso le parole utilizzate, ma anche dal tono della voce e da un'espressione di collera. La sua forma più ovvia è lo scherno e l'insulto. Gottman evidenzia che quando il marito mostra disprezzo, la moglie va incontro a tutta una serie di problemi di salute, come frequenti raffreddori e attacchi d'influenza, infezioni vescicali, candidiasi e sintomi gastroenterici. Gli uomini, invece, nel corso di una lite, ricorrono alla tecnica dell'ostruzionismo per cercare di proteggersi dalle piene emozionali dalle quali si riprendono solitamente dopo molto tempo. Una buona intelligenza emotiva permette di gestire i conflitti all'interno del rapporto coniugale in una maniera migliore e più funzionale, empatizzando con il partner e riducendo il livello di tensione. Sono fondamentali quindi tre competenze emozionali: la capacità di calmarsi e di calmare il partner, l'empatia e la capacità di ascoltare l'altro. Un modo efficace per ricomporre un diverbio, secondo Gottman, è quello di far capire al partner che è possibile vedere le cose da punti di vista diversi che possono essere entrambi validi.

L'intelligenza emotiva si rivela una componente essenziale anche in ambito lavorativo, in modo particolare all'interno delle aziende. Tale forma di intelligenza permette di presentare una critica in forma costruttiva, di sapere creare un'atmosfera

nella quale la diversità sia qualcosa da apprezzare e non una fonte di attrito, di avere la capacità di lavorare con profitto come elementi di una rete di connessioni reciproche. Goleman (1995) afferma che fondamentale per la vita di un'azienda è il feedback che permette di ottenere uno scambio di informazioni che consente agli individui di sapere se il loro lavoro va bene, necessita di modifiche, va migliorato o deve essere completamente riorientato. Levinson (1992) dà i seguenti consigli sull'arte della critica nelle aziende:

- essere specifici: cioè dire con precisione cosa è stato fatto bene, cosa è stato fatto male e come si potrebbe migliorare; non è funzionale per il clima dell'azienda essere obliqui o evasivi perché tale atteggiamento potrebbe confondere il messaggio reale;

- offrire una soluzione: la critica, come ogni utile feedback, dovrebbe indicare un modo per risolvere il problema, altrimenti chi la riceve rimane frustrato, demoralizzato o demotivato. La critica può far giungere a possibilità ed alternative che l'individuo non pensava esistessero, oppure semplicemente può sensibilizzarlo sulle carenze che richiedono la sua attenzione; in ogni caso, dovrebbe includere qualche suggerimento su come affrontare tali problemi;

- essere presenti: le critiche, come gli elogi, sono massimamente efficaci quando sono comunicati in privato in un'interazione faccia a faccia. Le persone che si sentono a disagio nel fare una critica o un elogio probabilmente hanno la tendenza a rendere meno gravosa questa incombenza inviando tali messaggi a distanza, ad esempio per iscritto. Questo rende però troppo impersonale la comunicazione e priva la persona criticata o elogiata dell'opportunità di rispondere o di chiedere un chiarimento;

- essere sensibili: è un richiamo all'empatia, un invito ad essere in sintonia con l'altro e a percepire l'impatto di ciò che si dice e di come lo si dice sulla persona che riceve il messaggio. I dirigenti poco empatici sono molto più inclini a fornire feedback in modo offensivo. L'effetto di queste critiche è distruttivo: invece di aprire la strada

alla correzione dell'errore, generano una reazione emotiva negativa di risentimento e di amarezza che spinge l'individuo a mettersi sulla difensiva e a tenere le distanze.

Anche in campo medico e di assistenza sanitaria l'intelligenza emotiva mostra il suo importante contributo. Goleman (1995) afferma che le esigenze psicologiche dei pazienti non sono soddisfatte dalla medicina odierna. Le domande lasciate senza risposta alimentano l'incertezza, la paura e la tendenza ad avere pensieri catastrofici. Inoltre, possono portare i pazienti a rifiutarsi di proseguire cure che non comprendono completamente. L'autore suggerisce di dare ai pazienti informazioni più complete, essenziali per prendere le necessarie decisioni relative alla loro salute. Maggiori conoscenze permettono al paziente di stabilire un rapporto maggiormente paritario con i propri medici e di prendere decisioni a ragion veduta. I momenti nei quali i pazienti affrontano interventi chirurgici, o esami invasivi e dolorosi sono sempre temuti con angoscia e costituiscono un'occasione fondamentale per trattare la dimensione emozionale. Goleman (1995) evidenzia che alcuni ospedali hanno sviluppato programmi di addestramento preoperatorio rivolto ai pazienti, così da aiutarli a lenire le loro paure e a gestire il proprio disagio, ad esempio insegnando loro le tecniche di rilassamento, rispondendo alle loro domande prima dell'operazione e dicendo loro con alcuni giorni di anticipo e in termini chiari quello che probabilmente proveranno durante la convalescenza.

Il risultato è che i tempi di recupero post-operatorio si accorciano di due o tre giorni. L'autore porta come esempio il modello della Stress Reduction Clinic di Jon Kabat-Zinn presso il Medical Center della Massachusetts University che offre ai pazienti un corso di meditazione e yoga di dieci settimane; l'obiettivo è quello di riuscire ad essere presenti a se stessi e consapevoli degli episodi emotivi nel loro svolgersi, e di coltivare un esercizio quotidiano che generi uno stato di profondo rilassamento. Goleman (1995) porta come esempio anche il programma sviluppato da Dean Ornish per curare le cardiopatie; questo comprende le tecniche di rilassamento e lo yoga. Dopo aver seguito tale programma per un anno, i pazienti, la cui cardiopatia

era grave al punto da richiedere un bypass coronarico, mostrarono un'inversione nella loro tendenza a depositare la placca nelle arterie.

Avere medici ed infermieri con un'alta intelligenza emotiva, che siano in sintonia con i pazienti, capaci di ascoltarli e di farsi ascoltare, alimenta un'assistenza centrata sulla relazione e riconosce che il rapporto tra medico e paziente è esso stesso un fattore significativo.

## **L'intelligenza emotiva nei bambini**

Goleman (1995) afferma che la famiglia è il primo contesto in cui apprendiamo insegnamenti riguardanti la vita emotiva. L'educazione emozionale opera non solo attraverso le parole e le azioni dei genitori indirizzate direttamente al bambino, ma anche attraverso i modelli che essi gli offrono mostrandogli come gestiscono i propri sentimenti e la propria relazione coniugale. Il modo con cui i genitori trattano i bambini ha profonde e durevoli conseguenze per la loro vita emotiva. Avere genitori intelligenti sotto il profilo emotivo è una fonte di grandissimo beneficio per il bambino. I genitori possono talvolta avere comportamenti inadeguati nei confronti del bambino; essenzialmente, sono tre i tipi di comportamento non adeguati dei genitori:

Ignorare completamente i sentimenti: tali genitori trattano il turbamento emotivo del bambino come se fosse una cosa banale o una seccatura della quale aspettare la naturale estinzione. Essi non riescono ad approfittare dei momenti carichi di valenze psicologiche per avvicinarsi al bambino o per aiutarlo ad apprendere alcune competenze emozionali;

Assumere un atteggiamento troppo incline al *laissez-faire*: questi genitori notano i sentimenti del bambino, ma ritengono che qualunque strategia egli adotti per gestire la sua tempesta interiore- anche lo scontro fisico- vada bene. Come quelli che ignorano i sentimenti del bambino, anche questi genitori raramente intervengono per cercare di mostrare al proprio figlio una risposta alternativa. Essi cercano di calmare ogni turbamento e pur di ottenere che il bambino smetta di essere triste o in collera, si metteranno a mercanteggiare e ricorreranno alle lusinghe;

Essere sprezzanti, mostrando di non avere rispetto alcuno per i sentimenti del bambino: questi genitori di solito hanno un atteggiamento di disapprovazione e sono duri sia nelle critiche che nelle punizioni.

Uno dei fondamentali insegnamenti emozionali per un bambino è il saper distinguere i diversi sentimenti; questa abilità si sviluppa con l'età ( Elksnin & Elksnin, 2003): i bambini di tre anni possono identificare con precisione la tristezza, la felicità e la paura utilizzando segnali non verbali come le espressioni facciali, i gesti e la voce (Nabuzoka & Smith, 1995).

I bambini che imparano a gestire le proprie emozioni e a controllare i propri istinti tollerano meglio le situazioni stressanti, imparano a comunicare meglio i propri stati emozionali e sono in grado di sviluppare relazioni positive con la famiglia e gli amici; ottengono inoltre più successi a scuola, a lavoro e nella vita (Elias & Weissberg, 2000; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver, 1997; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloody, Trompsett & Weissberg, 2000). Mischel e Ebbeson (1970) dimostrarono quanto fosse fondamentale la capacità di reprimere le emozioni e di resistere all'impulso; il compito a cui sottoposero bambini di quattro anni era il seguente: i bambini dovevano aspettare il ritorno dell'esaminatore senza mangiare le caramelle lasciate lì nella stanza; se fossero stati in grado di resistere fino al ritorno dell'esaminatore avrebbero avuto in premio due caramelle; se invece non avessero potuto aspettare avrebbero avuto una caramella subito.

Lo studio, di tipo longitudinale, dimostrò che i bambini che all'età di quattro anni avevano resistito alla tentazione, da adolescenti mostravano una maggiore competenza sociale; erano efficaci a livello personale, sicuri di sé e in grado di fronteggiare le frustrazioni della vita. Essi accettavano le sfide e perseguivano i propri obiettivi senza rinunciare nemmeno di fronte alle difficoltà e rinviando la gratificazione; avevano fiducia in se stessi ed erano a loro volta percepiti dagli altri come degni di fiducia. I soggetti che invece a quattro anni non avevano resistito alla tentazione (erano circa il 30% del gruppo) avevano da adulti un profilo psicologico relativamente più problematico.

Molti scansavano i contatti sociali a causa della timidezza; erano facilmente turbati dalle frustrazioni, testardi e indecisi, si ritenevano privi di valore, erano diffidenti e risentiti perché convinti di “non ottenere abbastanza”; erano soggetti all’invidia e alla gelosia e reagivano all’irritazione in modo tagliente, innescando liti e conflitti. Inoltre, non erano capaci di rinviare le gratificazioni. Chi da piccolo si era dimostrato paziente diventava uno studente di gran lunga migliore rispetto a quelli che non avevano saputo aspettare; si dimostrava molto più competente sul piano scolastico. L’importanza dell’intelligenza emotiva nel successo scolastico è stata confermata anche in tempi più recenti (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Lam & Kirby, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000).

A tal proposito, in tempi recenti sono stati anche sviluppati programmi per insegnare a scuola le emozioni. Goleman (1995) descrive l’esperienza di una scuola elementare di San Francisco in cui viene insegnata la Scienza del Sé che ha come oggetti di studio i sentimenti, sia i propri che quelli che scaturiscono nel rapporto con gli altri. Questi corsi di alfabetizzazione emozionale hanno come obiettivo alzare il livello di competenza sociale ed emozionale nei ragazzi come parte della loro istruzione regolare. I contenuti dell’insegnamento comprendono l’autoconsapevolezza (cioè la capacità di riconoscere i sentimenti e di costruire un vocabolario per la loro verbalizzazione), cogliere i nessi tra pensieri, sentimenti ed emozioni, sapere se si sta prendendo una decisione in base a riflessioni o a sentimenti, prevedere le conseguenze di scelte alternative, applicare queste conoscenze a decisioni su temi come le droghe, il fumo o il sesso. L’importanza di questi programmi di apprendimento dell’intelligenza emotiva sono stati anche confermati da Vandervoort (2006), Ulutaş & Ömeroğlu (2007).



## Riferimenti bibliografici

Averill, J. R. (1985). The social construction of emotion with special reference to love. In Gergen, K. J., Davis, E. (Eds.), *The social construction of the person*, Springer, New York, 89-109.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: technical manual*, Multi-Health Systems, Toronto.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In Bar-On, R., Parker, D.A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, 363-388.

Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, Harper and Row, New York.

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*, University of Chicago Press, Chicago (tr. it. *L'espressione delle emozioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 1982).

Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents, *Australian Journal of Psychology*, 60 (1), 10-17.

Ekman, P. (1977). Biological and cultural contributions to body and facial movement. In: J. Blacking (ed.), *Anthropology of the body*, Academic Press, New York.

Elksin, L., Elksin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom, *Educational Vol.*, 124 (1), 63- 75.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning:*

*guidelines for educators*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Elias, M.J., Weissberg, R.P. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning, *Journal of School Health*, 70 (5), 186-190.

Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: an essay of faculty psychology*, MIT Press, Cambridge (tr. it. *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna, 1988).

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*, Cambridge University Press, Cambridge. (Trad. it., *Emozioni*, Il Mulino, Bologna, 1990).

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York (tr. it. *La nuova scienza della mente: storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano, 1988).

Gardner, H., Hatch, T. (1989). *Educational implications of the theory of multiple intelligences*, *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, Bantam, New York.

Gottman, J.M (1984). *What predicts divorce?*, Hillsdale, Erlbaum, New York.

Harré, R. (1986). *The social construction of emotions*, Blackwell, Oxford (tr. it. *La costruzione sociale delle emozioni*, Giuffrè, Milano, 1992).

Izard, C. E. (1971). *The face of emotions*, Appleton-Century-Crofts, New York.

James, W. (1884). What is an emotion?, *Mind*, 9, 188-205.

Keltner, D., Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis, *Cognition and Emotion*, 13 (5), special issue: *Functional accounts of emotions*, 505-521.

**Ristori, S. A.** – *Intelligenza emotiva: definizione del costrutto e principali...*

---

Lam, L.T., Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance, *Journal of social psychology*, 142, 133-143.

Lane, R.D. (2000). Levels of emotional awareness. In Bar-On, R., Parker, J. D.A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, p. 172.

Levinson, H. (1992). Feedback to subordinates, *Addendum to the Levinson Letter*, Levinson Institute, Waltham, MA.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*, Basic Books, New York, 3-31.

Mecacci, L. (2001). *Manuale di psicologia generale*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze.

Mischel, W., Ebbeson, E.B. (1970). Attention in the delay of gratification, *Journal of personality and social psychology*, 16, 239-337.

Nabuzoka, D., Smith, K. (1995). Identification of expressions of emotions by children with and without learning disabilities, *Learning disabilities research and practice*, 10, 91-101.

Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: the psychology of emotions*, Cambridge University Press, Cambridge (tr. it. *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 1997).

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloody, M.R., Trompsett, C.J., Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting

**Ristori, S. A.** – *Intelligenza emotiva: definizione del costrutto e principali...*

---

mental health and reducing risk behaviour in children and youth, *Journal of School Health*, 70 (5), 179-184.

Richburg, M., Fletcher, T. (2002). Emotional Intelligence: directing a child's emotional education, *Child Study Journal*, 32, 31-38.

Rimé, B. (1989). Le partage social des emotions. In Rimé.B., Scherer, K. R. *Les emotions*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel.

Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, cognition and personality* 9 (3), 185-211.

Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In Lewis, M., Haviland, J.M. (Eds.), *Handbook of emotion*, 504-520, Guilford Press, New York.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. In Scherer, K. R., Ekman, P. (eds.), *Approaches to emotion*, Erlbaum, Hillsdale.

Shapiro, L.E (1998). *How to raise a child with high EQ: A parent's guide to emotional intelligence*, Harper Collins, New York.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness*, Vol. 1. *The positive affects*, Springer, New York.

Ulutaş, I., Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children, *Social behaviour and personality*, 35(10), 1365-1372.

Vandervoort, D.J. (2006). The importance of emotional intelligence in higher education, *Current Psychology: developmental, learning, personality, social*, 25 (1), 4-7.

---

Zirkel, S. (2000). Social intelligence. The development and maintenance or purposive behaviour. In Bar-On, R., Parker, J.D.A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, p.5.

## Note sull'autore



Sara Anna Ristori, laurea specialistica in Psicologia Clinica e della Salute, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Tirocinio post lauream in Psicologia del Lavoro (semestre settembre 2008 – marzo 2009) presso Vertici Network di Psicologia e Scienze Affini.