YFU ITALIA

NAVIGANDO

Studenti oggi, professionisti domani

Il valore dell'intelligenza emotiva

Atti del Convegno YFU Italia
Luiss, Roma 31 ottobre 2017

In collaborazione con
Hdrà Consenso e Luiss Business School

INDICE

1) Interventi istituzionali

. Sebastiano Angelico, Direttore YFU Italia
. Paolo Boccardelli, Direttore LUISS BUSINESS SCHOOL
. Annarita Tiberio, Presidente DISAL Lazio

2) La ricerca

. Nicoletta Suppa (contestualizzazione della ricerca)

. *L'esperienza scolastica all'estero e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva*

3) L'intelligenza emotiva: prospettive psicologiche, formative e professionali

. Sergio Astori, *L'intelligenza emotiva, una competenza decisiva per conoscere gli altri e noi stessi*
. Giuseppe Colosio, *Intelligenza emotiva e formazione*
. Claudio Gentili, *L'intelligenza emotiva in relazione all'accesso alle professioni*
. Sebastiano Angelico, *Mobilità e intelligenza emotiva*

4) Testimonianze. Al di là di conoscenze e competenze

. Emiliano Maria Cappuccitti
. Alice Petralito
. Arwin Ehteshamnia
. Maria Elvira Lima

5) Bibliografia

Sezione 1

Interventi istituzionali

Sebastiano Angelico

Introduzione

La Fondazione Youth for Understanding Italia è giunta al suo terzo Convegno organizzato con il supporto di studiosi, esperti, amici e volontari.
Il primo Convegno si è tenuto il 19 novembre del 2015 a Roma ed ha visto la partecipazione dei Direttori di YFU Brasile, Cina, Germania e Stati Uniti, con i quali ci si è confrontati sul tema *Modelli educativi, sistemi scolastici e sviluppo delle competenze in una società globalizzata*.
Il secondo appuntamento, organizzato il 16 dicembre 2016 nell'auditorium di Assolombarda a Milano, ha invece trattato il tema *Verso l'internazionalità dei Sistemi Scolastici*, offrendo ai convenuti un panorama di esperimenti ed esempi in atto in Italia e all'estero in merito all'innovazione quadriennale della secondaria superiore, tema di grande attualità proprio in questi giorni.
Il convegno del 2017, *Studenti oggi, Professionisti domani. Il valore dell'intelligenza emotiva*, organizzato in collaborazione con HDRA' Consenso e LUISS Business School, ha invece visto la partecipazione di esperti ed esperienze scientifiche che hanno messo in luce il beneficio portato dai programmi di studio all'estero sulla crescita della "Intelligenza Emotiva". È stata l'occasione per presentare una ricerca, sviluppata dalla Business School della LUISS, sui dati dei test psicologici a cui si sono sottoposti i partecipanti a esperienze di studio all'estero negli anni precedenti, raccolti da Fondazione YFU Italia. Il Convegno si è tenuto il 31 ottobre nella sede della LUISS – Business School di Roma.
Il lavoro ha coinvolto diverse competenze accademiche e scientifiche e ha offerto a YFU Italia uno strumento ulteriore di crescita professionale e di relazioni istituzionali che contribuiranno di certo a professionalizzare ulteriormente lo sviluppo dei programmi di studio all'estero e l'accoglienza degli studenti stranieri in Italia. Fondazione YFU Italia diffonderà i risultati della ricerca nella rete internazionale Youth For Understanding e sul territorio nazionale, per renderla fruibile a docenti e formatori.
Fondazione YFU Italia continua nella sua vocazione di indagare e favorire il benessere personale e culturale dei giovani.

Paolo Boccardelli

L'intelligenza emotiva

Il tema "Studente oggi, professionista domani" è di grande importanza, al di là della natura della istituzione educativa che la scuola rappresenta. Può apparire come uno slogan, ma in realtà a me piace pensare che si è studenti oggi e si comincia a essere professionisti già all'interno dell'istituzione formativa. Voglio aprire questo incontro parlando di quello che noi riteniamo essere un tema dominante nella società di oggi, la quale è attraversata da una serie di sfide molto rilevanti, nel mondo del lavoro, che possono essere sintetizzate in tre grandi aspetti.
Il primo è sicuramente un atteggiamento diverso nei confronti della globalizzazione, sicuramente invertita. Qualche tempo fa negli USA non avremmo sentito un presidente dire che dobbiamo alzare i dazi doganali e proteggere l'economia rispetto al libero mercato, così come non avremmo sentito

un presidente della Repubblica Popolare Cinese dire esattamente l'opposto. Il mondo sta cambiando, e di fatto tutto quello che abbiamo visto nei recenti appuntamenti elettorali europei ci racconta di un malessere nei confronti di questa visione di apertura verso gli scambi internazionali.
Il secondo fatto è indubbiamente la crescita che negli ultimi decenni si pensava fosse all'infinito; in realtà ci siamo resi conto che, continuando con questo modello produttivo, dovremmo colonizzare un altro pianeta, portare una parte della popolazione mondiale su un altro pianeta. Abbiamo quindi bisogno di nuovi modelli di produzione del valore. Le imprese, le organizzazioni abituate a investire su competenze all'interno si trovano oggi a ripensare i paradigmi della creazione del valore. Imprese come Air bnb e Uber sono imprese piattaforma che valgono il doppio di un'azienda che produce automobili e che ha impianti e stabilimenti di vario genere.
La rivoluzione digitale, che sta ridefinendo completamente i modelli industriali, sta componendo e scomponendo le catene del valore, sta completamente cambiando i modelli di business. E le organizzazioni in cui i ragazzi o le persone si troveranno a lavorare saranno completamente differenti per vari motivi. Il primo riguarda la mobilità, più pronunciata rispetto al passato, tra imprese, industrie e professioni. Io ho iniziato la mia carriera come accademico e probabilmente la terminerò da accademico. Ma nei prossimi vent'anni non sarà più così. I livelli gerarchici non sono più quelli di una volta, nel senso che le organizzazioni erano abituate ad avere una disarticolazione tra livelli per avere una catena di comando che consentiva di gestire molteplici risorse. Ora le catene si stanno riducendo.: quante organizzazioni oggi investono su progetti di opening innovation? Sta sicuramente diventando un trend molto importante che però ha una evidenza: mentre prima eravamo abituati a investire in un dipartimento di risorse interne, un domani avremo un ecosistema di risorse e professionalità che partecipano ai nostri progetti. L'economia americana conta già oggi circa il 60% di "contract workers", lavoratori a contratto non dipendenti e che ogni giorno vendono i propri servizi alle imprese.
Questo ecosistema del lavoro richiede fattori critici di successo differenti. In passato la competenza tecnica era il tema dominante: scelgo la persona sulla base del test di conoscenza delle discipline. Posso prender un laureato in filosofia e misuro la persona, perché poi alla fine le competenze tecniche vengono acquisite sul posto. Cosa succederà quando l'intelligenza artificiale o aumentata andrà a sostituire un ulteriore pezzo di conoscenza disciplinare umana? Questo è il futuro che ci aspetta. In questo contesto, perciò, le skill individuali assumono un ruolo dominante. Il World Economic Forum, alla fine del 2015, faceva una lista delle top skill da qui al 2020 per avere successo nel mercato del lavoro: complex problem solving, critical thinking, creativity, emotional intelligence. Competenze, abilità che attengono ai caratteri della persona, che non si formano tradizionalmente sui libri di scuola, di università o business school. La sfida che noi, come università, abbiamo è capire come possiamo contribuire al successo dei nostri studenti nel mercato del lavoro, accorciando così la transizione tra scuola e lavoro, tra aule e imprese. Questo è il nostro ruolo come educatori: avere un approccio che attenga anche e soprattutto alle skill individuali in questo momento transitorio della società.

Annarita Tiberio

Saluto a nome dell'Associazione DISAL e del presidente nazionale Ezio Delfino, che qui rappresento, i responsabili della Fondazione Youth For Understanding e gli organizzatori del Convegno, saluto le autorità e tutti i presenti.
Di.S.A.L è un'associazione professionale nazionale nata nel 2001 con l'intento di promuovere e sostenere un'immagine di direzione radicata nella funzione culturale ed educativa della scuola. L'Associazione raccoglie dirigenti di scuole statali e non statali di ogni ordine e grado, per sostenere l'esercizio di una professione direttiva attenta alla totalità dei fattori della vita di una scuola e mirata a favorire le condizioni che permettano l'attuarsi di esperienze educative da parte di docenti, genitori

e alunni.
Studenti oggi, professionisti domani. Il valore dell'intelligenza emotiva è l'interessante titolo di questo Convegno. Un'Associazione di dirigenti scolastici non poteva non dare il proprio sostegno ed adesione a questa iniziativa nata proprio come opportunità per parlare di formazione, di giovani e di scuola alla luce dei risultati della ricerca scientifica sul rapporto tra l'esperienza scolastica all'estero e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva.
Oggi la scuola italiana è coinvolta nella rivisitazione dei propri programmi di studio per realizzare proposte formative utili a promuovere forti competenze negli studenti al termine del I e del II ciclo: spesso si dà, tuttavia, al termine "competenza" un significato legato a certe prestazioni misurabili utili alla pratica di vita quotidiana e all'inserimento nel mondo del lavoro. Questo Convegno ci ricorda, invece, che è decisiva, anche a scuola, l'attenzione alle *competenze sociali* ed *emozionali* dei nostri studenti e all'esercizio consapevole delle cosiddette *abilità del cuore*. Accanto all'*intelligenza astratta*, tanto sollecitata nelle ore di scuola, è necessario oggi favorire l'incremento dell'*intelligenza emotiva* che governa settori decisivi dell'esistenza umana e che attiva fattori come l'autocontrollo, la perseveranza, l'empatia e l'attenzione agli altri. Si tratta, come ci ricorda Daniel Goleman, di quella particolare forma di intelligenza che ha consentito ai nostri lontani progenitori di sopravvivere in un ambiente ostile e di elaborare le strategie che sono alla base dell'evoluzione umana e che può aiutare oggi, a maggior ragione, la persona ad affrontare un mondo sempre più complesso e difficile da decifrare. È, ancora, l'intelligenza emotiva quella che consente di governare le emozioni e guidarle nelle direzioni più vantaggiose. È la dimensione che ci aiuta a comprendere i sentimenti degli altri al di là delle parole e che, se favorita, abilita l'utilizzo di canali comunicativi attraverso quello che si può definire un vero e proprio "alfabeto emozionale": un codice comunicativo non convenzionale che, insieme ai codici delle materie tradizionali come la matematica e la lingua italiana, consente nei ragazzi l'utilizzo di capacità interpersonali essenziali. Perché mente e cuore hanno bisogno l'una dell'altro.
È tempo, allora, di cominciare a riconoscere, anche per i motivi esposti, il valore formativo del soggiorno all'estero degli studenti e non di considerarlo, come ancora avviene, un ostacolo per lo svolgimento del curricolo didattico: avviare gli studenti a esperienze di soggiorno studio in paesi esteri li inserisce, infatti, in modo proficuo, in un circolo di idee, di relazioni e di innovatività che inevitabilmente incide sulle loro intelligenze, sulla loro maturazione ripercuotendosi positivamente sulla vita personale e professionale. I dirigenti scolastici che valorizzano le esperienze scolastiche all'estero rilevano che esse realizzano positivamente, insieme all'azione didattica, una formazione umana legata al potenziamento delle capacità di giudizio e di scelta del giovane e potenziano l'esercizio del confronto e la pratica della cittadinanza.
Per questo molte scuole, in particolare del II grado di istruzione, si stanno dotando di Linee guida sulla mobilità studentesca approvate dagli organi collegiali ispirate alla normativa ministeriale vigente in materia, proprio per regolare iter formativi che valorizzino con pienezza l'esperienza all'estero e per agevolare le procedure di riammissione nella classe di origine: è segno che si sta diffondendo la consapevolezza che tali esperienze di mobilità individuale devono promuovere azioni di reciproca collaborazione tra scuola, studente e famiglia.
Sostenere processi di innovazione per la formazione umana e culturale di ogni studente è compito primario di chi ha responsabilità educativa ed è chiamato a dirigere persone: l'apertura al mondo e l'internazionalizzazione ne rappresentano, in tal senso, un importante terreno di sperimentazione e di attuazione.
Di.S.A.L. offre, oggi e qui, la propria disponibilità a sostegno di questo lavoro di cambiamento e di rilancio culturale, innovativo e organizzativo delle nostre scuole.

Sezione 2

La ricerca

L'ESPERIENZA SCOLASTICA ALL'ESTERO E LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA

Nicoletta Suppa

Presentazione

La ricerca parte da una review della letteratura sul costrutto di intelligenza, in un'epoca in cui "il sapere" non è più strettamente connesso alla sola performance intellettiva. La valutazione dei ragazzi in fase adolescenziale non può limitarsi alla sola considerazione della loro produttività in termini esclusivamente cognitivi, poiché la crescita di un individuo non si basa sulla sola maturità intellettiva. Lo sviluppo psicologico dipende anche dalla maturità emotiva, che influenza la capacità di utilizzare le competenze apprese e la possibilità di successi futuri. Lo sguardo al potenziamento di un'intelligenza di tipo emotivo è indispensabile in un'ottica di sviluppo della società e di coloro che la guideranno. Il suo riconoscimento e il suo potenziamento possono recare beneficio tanto al singolo quanto al collettivo, ad esempio nella realtà lavorativa. L'intelligenza emotiva permette di incrementare la qualità relazionale e il senso di appartenenza, inoltre guida verso una leadership in grado di potenziare l'efficacia del gruppo.
Daniel Goleman, psicologo e docente di psicologia ad Harvard, descrive la vita mentale umana come l'interazione tra la mente razionale e la mente emozionale[1]. Si tratta di due tipologie di mente: una che pensa e l'altra che sente. Queste due facoltà mentali sono semi-indipendenti, ciascuna di esse riflette attività cerebrali differenti e interconnesse. La mente emozionale è espressione della parte più primitiva del cervello umano, che influenza facoltà superiori come la memoria e l'apprendimento. La zona cerebrale deputata all'espressione delle emozioni è l'amigdala, parte del sistema limbico: se essa viene recisa si verifica ciò che si definisce "cecità affettiva", cioè l'individuo diventa incapace di sperimentare l'aspetto emotivo delle situazioni e perde interesse nelle relazioni. Il cervello emozionale si è sviluppato molto prima di quello razionale, rappresentato dalla neocorteccia. La parte emozionale e quella razionale del cervello interagiscono: se la prima tende all'azione, la seconda tende al controllo. Ciò suggerisce che il comportamento di un individuo non dipende esclusivamente dall'intelligenza razionale, ma anche da fattori emozionali che agiscono contemporaneamente.
L'"Intelligenza Emotiva" è la capacità di gestire le emozioni, sapendo riconoscerle e mettendole in relazione ai propri comportamenti. Essa è necessaria per utilizzare le proprie emozioni in modo funzionale nell'autoregolazione e nella relazione con le altre persone. Per Goleman, l'intelligenza emotiva comprende due competenze principali: una competenza intrapersonale, che determina il modo in cui l'individuo gestisce se stesso, e una competenza interpersonale, responsabile della qualità delle relazioni. L'uomo riesce ad instaurare relazioni funzionali quanto più è in grado di essere empatico, capace di riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui e di modellare il proprio comportamento. L'intelligenza emotiva fa sì che esso non sia solo frutto di un istinto, ma possa risultare una mediazione tra la parte razionale e quella emotiva.
Nel corso del XX secolo, studi nell'ambito delle neuroscienze hanno sostenuto che le emozioni dovessero essere considerate parte della capacità intellettiva di un essere umano. Freud considerava

[1] Goleman D. (1995).

la dimensione emotiva fondamentale nella comprensione del funzionamento mentale e delle manifestazioni psicopatologiche del comportamento umano. Tuttavia, nelle prime valutazioni dell'intelligenza veniva considerato il solo aspetto cognitivo ed essa rappresentava un valore oggettivo, unidimensionale, basato sull'età anagrafica della persona. Parallelamente, le ricerche nell'ambito della psicologia sociale hanno convalidato le teorie darwiniane, evidenziando l'influenza dell'ambiente sociale e culturale nel favorire l'evoluzione di aspetti emozionali, che hanno caratteristiche adattive.
Il costrutto dell'intelligenza emotiva trae spunto dalla *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Howard Gardner[2], che descrive l'intelligenza come una dimensione composta da diversi fattori, non definibile in maniera univoca. Nel 1997 viene introdotto il parametro del QE (Quoziente Emotivo) da Bar-On[3], che valuta le competenze nei rapporti sociali, ossia quanto una persona è in grado di relazionarsi agli altri. Se il QI (Quoziente Intellettivo) descrive le capacità cognitive e razionali, il QE rappresenta il grado di consapevolezza che una persona ha di sé e la capacità di comprendere le emozioni degli altri. I due valori, quello del QI e quello del QE, non sono necessariamente connessi. Ciò vuol dire che persone che hanno spiccate qualità intellettive non è detto che siano altrettanto competenti da un punto di vista sociale, in grado di gestire i rapporti con gli altri o di affrontare in maniera funzionale situazioni difficili della propria vita.
Gli studi sull'intelligenza emotiva evidenziano i limiti di una concezione della natura umana che ignora il potere delle emozioni: esse non solo giocano un ruolo fondamentale nella psiche, ma sono il motore dell'azione e del cambiamento dell'individuo. La componente emotiva risulta, quindi, fondamentale nel considerare le potenzialità di una persona.

[2] Gardner H. (1983).
[3] Bar-On, R. (1997).

Indice della ricerca

1. Introduzione
2. Fondamenti teorici di base
    - Che cos'è l'intelligenza emotiva: definizione e quadro teorico di riferimento
    - Ambiti di applicazione
3. Come si misura l'intelligenza emotiva: il test EQ-i
    - Le scale e le sottoscale
    - Indici di vaidità
    - Punteggi e report
4. Metodologia
    - Somministrazione del questionario e procedura
5. Analisi dei dati
    - Profilo dei rispondenti
    - Risultati pre-esperienza
    - Risultati post-esperienza
    - Analisi delle matrici di correlazione
    - Regressione lineare
6. Conclusioni
7. Bibliografia

Introduzione

La ricerca ha lo scopo di valutare l'intelligenza emotiva in ragazzi che hanno partecipato ad un'esperienza di studio all'estero, con l'obiettivo di verificare l'ipotesi secondo cui tale esperienza possa aver contribuito in maniera significativa allo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Come dice il Prof. Sergio Astori, dell'Università Cattolica di Milano, "s'intende per *intelligenza emotiva* un tipo di intelligenza nella quale ha senso e ha significato il riconoscimento e l'utilizzo delle informazioni emotive, provenienti dagli altri e presenti in noi stessi. In generale, si può affermare che possedere abilità di riconoscere le emozioni, di utilizzarle nei processi di pensiero, di gestire gli stati emotivi nella vita individuale e nelle relazioni con gli altri, corrisponde ad un miglior grado di consapevolezza di sé".

Lo studio parte da una review della letteratura sul costrutto di intelligenza, in un'epoca in cui "il sapere" è spesso strettamente connesso alla performance intellettiva. Ciò espone al rischio di tralasciare il valore educativo e formativo di esperienze extracurriculari, che hanno a che fare con aspetti più propriamente personali e sociali. La valutazione dei ragazzi in fase adolescenziale è spesso limitata alla sfera scolastica, prendendo in considerazione il risultato della loro produttività in termini esclusivamente cognitivi. Tuttavia, la crescita di un individuo non si basa sulla sola maturità intellettiva. Lo sviluppo psicologico dipende anche dalla maturità emotiva, che influenza strettamente la capacità di utilizzare le competenze apprese e la possibilità di successi futuri. Secondo il Prof. Astori, tutte le forme di intelligenza, compresa l'intelligenza emotiva, sono caratterizzate da una predisposizione innata, ma possono essere incrementate in base alle esperienze e in funzione degli incontri della vita. "Essa può essere allenata, per l'intero corso dell'esistenza, lasciandosi sorprendere, appassionandosi alla vita, sostenuti da educatori e, laddove serva, da professionisti della salute mentale, o da chiunque sia capace di facilitare la messa in gioco delle competenze emozionali", spiega Astori.

Lo sguardo al potenziamento di un'intelligenza di tipo emotivo è indispensabile in un'ottica di sviluppo della società e di coloro che la guideranno. Secondo la psicologa e psicoterapeuta Veronica Rocca dell'Associazione Psicologi per i Popoli del Mondo, è fondamentale un ambiente familiare e scolastico adeguato: ad esempio rapporti familiari orientati allo sviluppo della personalità del bambino e un contesto scolastico che abbia per obiettivo la promozione di aspetti emotivi, come l'autoconsapevolezza, l'assertività, l'empatia e la responsabilità sociale. "Qualsiasi attività sociale, artistica, culturale o sportiva svolta con l'obiettivo di aiutare i ragazzi a sviluppare il loro potenziale, può essere un modo per sviluppare questa competenza", spiega la psicologa. Soprattutto, è importante cercare di non evitare le difficoltà e i conflitti, ma insegnare ai ragazzi come gestire e affrontare le situazioni difficili, per promuovere la flessibilità e il processo di costruzione identitaria. In aggiunta, secondo il Prof. Astori, gli ambienti e le condizioni che favoriscono lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, così come di ogni altro tipo di intelligenza, sono quelli nei quali il sistema valoriale di riferimento promuove la persona umana, nei contesti ricchi di fiducia nelle abilità del singolo e delle capacità del collettivo.

L'esperienza di studio all'estero, presa in esame nella presente ricerca, è da considerarsi un'opportunità di vita nella quale si mettono in gioco competenze socio-emotive legate a quello che Astori chiama il "rileggersi dal di fuori", in una condizione di sospensione temporanea del contatto con l'ambiente familiare, sociale e scolastico già noto. "Nei ragazzi che partecipano al programma di scambio interculturale", spiega Veronica Rocca, "sono importati una buona autostima di base e una capacità di essere liberi da condizionamenti emotivi, ma anche la capacità di capire quando chiedere aiuto". Il soggiorno all'estero può rappresentare una grande opportunità di crescita, ma anche un primo banco di prova per il ragazzo che si trova ad affrontare situazioni diverse da quelle alle quali è abituato.

Sulla base di quanto detto, un'esperienza di studio all'estero può influire sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva in un adolescente, purché ci siano dei buoni presupposti. Secondo Veronica

Rocca, il tipo di motivazione che spinge il ragazzo a partire è un elemento determinante sulla riuscita del programma: non bastano motivazioni estrinseche come imparare una lingua, emulare amici, accogliere le aspettative dei genitori o allontanarsi da una routine scolastica difficile; deve esserci anche una motivazione intrinseca, come voler conoscere se stesso, volersi mettere alla prova, voler crescere e diventare adulto.
Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva è fondamentale nell'ottica del diventare adulti, in grado di inserirsi in maniera funzionale e vincente nell'ambito lavorativo. Secondo Astori, l'intelligenza emotiva è una competenza decisiva nei processi di gestione e di organizzazione del lavoro. Il suo riconoscimento e il suo potenziamento possono recare beneficio tanto al singolo quanto al collettivo, ad esempio in una realtà aziendale. L'intelligenza emotiva permette al singolo di incrementare la qualità relazionale e il senso di appartenenza, allo stesso tempo guida il manager verso una leadership che potenzi l'efficacia della squadra.
Inoltre, le competenze che l'esperienza di studio all'estero permette di acquisire diventano fondamentali nel momento in cui ci si trova a lavorare in un contesto internazionale, dove un approccio transculturale è una priorità necessaria per poter comunicare e collaborare in modo efficace, spiega Veronica Rocca.
È pertanto fondamentale far luce sulle strategie di potenziamento di tale competenza emotiva e valutare quali esperienze di vita potrebbero favorirne l'evoluzione.

Fondamenti teorici di base

Le emozioni hanno un ruolo fondamentale nel processo intellettivo umano, tanto da aver reso necessario ampliare il concetto di intelligenza, non definibile in maniera univoca.
La capacità intellettiva comprende vari aspetti, tra cui quello emotivo. L'emozione è uno stato psicofisico che subentra a seguito di un'esposizione a determinati stimoli. L'evento emotivo, nonostante sia di breve durata, ha un effetto potente sull'organismo ed è collegato a cambiamenti fisiologici visibili, che condizionano in maniera evidente il comportamento dell'individuo.
Daniel Goleman, psicologo e docente di psicologia ad Harvard, descrive la nostra vita mentale come l'interazione tra la mente razionale e la mente emozionale[4]. Si tratta di due tipologie di mente: una che pensa e l'altra che sente. Esiste quindi una duplice modalità di comprensione, una cosciente e una impulsiva. Queste due facoltà mentali sono semi-indipendenti, ciascuna di esse riflette attività cerebrali differenti e interconnesse.
La mente emozionale è espressione della parte più primitiva del cervello umano, che influenza facoltà superiori come la memoria e l'apprendimento. Il cervello emozionale si è sviluppato molto prima di quello razionale, rappresentato a sua volta dalla neocorteccia. Nello specifico, la zona cerebrale deputata all'espressione delle emozioni è l'amigdala, parte del sistema limbico: se essa viene recisa si verifica quella che si definisce una "cecità affettiva", cioè l'individuo diventa incapace di sperimentare l'aspetto emotivo delle situazioni e perde interesse nelle relazioni.
La parte emozionale e quella razionale del cervello interagiscono: se la prima tende all'azione, la seconda tende al controllo. Ciò suggerisce che il comportamento di un individuo non dipende esclusivamente dall'intelligenza razionale, ma anche da fattori emozionali che agiscono contemporaneamente. Perché si manifesti un comportamento funzionale alla vita è necessaria una complementarità tra sistema limbico e neocorteccia. Questo sta a significare che intelletto ed emozioni devono trovare un loro equilibrio. Quando ciò accade si sviluppa nella persona l'intelligenza emotiva.

[4] Goleman D. (1995), L'intelligenza emotiva. Rizzoli, Milano.

Il primo a parlare di emozioni in un'ottica filogenetica è Darwin[5], i cui studi spiegano il carattere intrinsecamente adattivo delle emozioni, oltre alla loro base biologica ed innata. Questo chiarisce perché l'espressione delle emozioni è universale e non dipendente da fattori culturali.
Il perché si sia evoluta nell'uomo una competenza emotiva, accanto ad una cognitiva, si può ritrovare in questa funzione adattiva delle emozioni[6]. Esse rappresentano una conquista evolutiva fondamentale per la sopravvivenza dell'uomo. La componente emotiva del pensiero permette di superare la rigidità degli istinti e di attivare un processo di adattamento a ciò che ci circonda. Le emozioni hanno anche una funzione di controllo e valutazione degli eventi, predisponendo l'individuo alla risposta più funzionale. Esse rappresentano, inoltre, un potentissimo mezzo di comunicazione, motivo per il quale hanno un ruolo fondamentale nell'evoluzione e nell'adattamento della nostra specie, permettendo di comunicare anche senza parole, in maniera tempestiva ed efficace.
È qui che si inserisce il discorso sull'intelligenza emotiva, intesa come la capacità di utilizzare al meglio le proprie emozioni, incanalandole verso il raggiungimento di un fine produttivo.

Che cos'è l'intelligenza emotiva: definizione e quadro teorico di riferimento

L'*Intelligenza Emotiva* è la capacità di gestire le emozioni, sapendo riconoscerle e mettendole in relazione ai propri comportamenti. Essa è necessaria per utilizzare le proprie emozioni in modo funzionale nell'autoregolazione e nella relazione con le altre persone. Il costrutto fa riferimento alla teoria di Daniel Goleman che descrive la competenza sociale degli individui come capacità di gestire le relazioni con gli altri sulla base di una competenza emotiva. Nello specifico, l'uomo riesce ad instaurare relazioni funzionali quanto più è in grado di essere empatico, capace di riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui e di modellare il proprio comportamento in base a questa competenza.
L'intelligenza emotiva fa sì che i propri comportamenti non siano solo frutto di un istinto, ma possano risultare una mediazione tra la parte razionale e quella emotiva.
Nel corso del XX secolo, studi nell'ambito delle neuroscienze hanno iniziato a sostenere che le emozioni dovessero essere considerate parte della capacità intellettiva di un essere umano. Freud considerava la dimensione emotiva fondamentale nella comprensione del funzionamento mentale e delle manifestazioni psicopatologiche del comportamento umano, in quanto le emozioni sono alla base delle manifestazioni sintomatiche.
Nelle prime valutazioni dell'intelligenza di un individuo veniva considerato il solo aspetto cognitivo ed essa rappresentava un valore oggettivo, unidimensionale, basato sull'età anagrafica della persona. La *Scala dell'Intelligenza Binet-Simon*, ideata nel 1905, misura l'intelligenza di un individuo prendendo come unità di misura l'età[7]. Il test ha avuto vari aggiornamenti ed è stato successivamente messo a punto da William Stern[8] che introduce il termine *QI (Quoziente Intellettivo)* definendolo come il raffronto tra età mentale ed età biologica, moltiplicato per 100. Un ulteriore affinamento della scala Binet-Simon viene pubblicato nel 1916 da Lewis M. Terman, il quale condivide la tesi di Stern secondo cui l'intelligenza di un individuo si debba misurare con un quoziente ed introduce la *Stanford-Binet Intelligence Scale*. Dal momento che il test è rivolto prevalentemente ai bambini, viene ideata nel 1939 una scala di intelligenza per adulti da David Wechsler, la *WAIS - Wechsler Adult Intelligence Scale*, alla quale seguì la *WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children*[9].
Accanto a questi studi, le ricerche nell'ambito della psicologia sociale convalidavano le teorie darwiniane, evidenziando l'influenza dell'ambiente sociale e culturale nel favorire l'evoluzione di aspetti emozionali, che avevano caratteristiche adattive. Sulla linea delle tesi di Darwin, veniva

[5] Darwin C. (1872) The expression of the emotions in man and animals. University of Chicago press, Chicago.
[6] Scherer K.R., Ekman P. (1984) Approaches to emotion, Erlbaum, Hillsdale
[7] Binet A., *Simon T. (1916), The development of intelligence in children: The Binet-Simon Scale. Publications of the Training School at Vineland New Jersey Department of Research, n. 11.*
[8] Stern W.(1912) The Q.I: measurements of intelligence. Cambridge University Press, Cambridge 1912.
[9] Boake C.(2002), From the Binet-Simon to the Wechsler–Bellevue: Tracing the History of Intelligence Testing. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, Vol. 24, 3, pp. 383-405.

sviluppato il concetto di *intelligenza sociale* come la capacità di comprendere gli altri, di saper interagire con essi e di comportarsi in modo adeguato nelle relazioni[10].
Grazie a queste ricerche si arriva a considerare il parametro del QI non esaustivo nella descrizione dell'intelligenza di una persona. Piuttosto, esso evidenzia solo un aspetto della capacità intellettiva di un individuo. Accanto alle competenze cognitive vanno considerate anche quelle sociali, che dipendono dall'intelligenza emotiva di una persona.
Il costrutto dell'intelligenza emotiva trae spunto dalla *Teoria delle Intelligenze Multiple* di Howard Gardner[11], psicologo della Harvard School of Education, che descrive l'intelligenza come una dimensione composta da diversi fattori, non definibile in maniera univoca, affermando che esistono sette differenti tipi di intelligenza, tra cui quella intrapersonale e interpersonale.
Gardner critica la convinzione che gli individui possano dividersi tra intelligenti e non intelligenti, secondo la misurazione del solo QI. In una delle sue ricerche, Gardner ha misurato il QI di bambini frequentanti la Eliot-Pearson Preschool utilizzando la *Scala d'intelligenza di Stanford-Binet*, insieme ad una batteria di test ideata per misurare lo spettro delle intelligenze da lui identificate[12]. Da questa valutazione non è emersa nessuna relazione significativa tra i punteggi del QI e quelli ottenuti negli altri test, che misurano ad esempio l'*intelligenza interpersonale*, ossia la capacità di comprendere gli altri ed interagire in maniera funzionale, e l'*intelligenza intrapersonale*, ossia la capacità di comprendere se stessi. L'interazione tra questi due tipi di intelligenza è alla base di quella che Gardner definisce *intelligenza sociale*, cioè la capacità di relazionarsi con gli altri e comprendere le emozioni altrui.
Anche Robert Sternberg[13], altro psicologo statunitense, ha descritto l'intelligenza non come un'abilita singola, ma composita.
Sulla scia di Gardner e Sternberg, le ricerche di Peter Salovey e John Mayer[14] della Yale University, hanno evidenziato la correlazione tra le emozioni e l'intelligenza. Nella classificazione di Salovey e Mayer si distinguono cinque fattori dell'intelligenza emotiva: la conoscenza delle proprie emozioni, il controllo, la motivazione, il riconoscimento delle emozioni altrui e la gestione delle relazioni. Secondo questo modello, le emozioni sono in grado di rendere i processi di pensiero più funzionali. Non solo esse non intralciano l'approccio razionale alla risoluzione dei problemi ma, al contrario, forniscono importanti informazioni che migliorano la risposta.
Un'ulteriore teorizzazione è stata presentata dallo psicologo e docente americano Reuven Bar-On[15], il quale ha definito l'intelligenza emotiva come un insieme di competenze emotive e sociali correlate tra loro, che influenzano la capacità dell'individuo di comprendere se stesso, gli altri e la realtà circostante. Queste competenze consentono di fronteggiare gli accadimenti della vita e rispondere alle esigenze del quotidiano e si basano su due tipi di capacità: intrapersonale e interpersonale. Il modello di Bar-On si propone, inoltre, di misurare l'intelligenza emotiva e sociale, dando a questa valutazione un valore predittivo circa il comportamento e la realizzazione dell'individuo.
Il *QE (Quoziente Emotivo)* di Bar-On[16] è un parametro che valuta le competenze nei rapporti sociali, ossia quanto una persona è in grado di relazionarsi agli altri. Se il QI descrive le capacità cognitive e razionali, il QE rappresenta il grado di consapevolezza che una persona ha di sé, quindi la capacità di comprendere le proprie emozioni e quelle degli altri. I due valori, quello del QI e quello del QE non sono necessariamente connessi, per cui ad un QI elevato può non corrispondere un QE altrettanto elevato e viceversa. Ciò vuol dire che persone che hanno spiccate qualità intellettive non è detto che

[10] Thorndike E.L. (1920) Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine, pp. 227-235.
[11] Gardner H. (1983) Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, 2002. Feltrinelli, Milano.
[12] Gardner H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory in Practice, Basic Books, New York.
[13] Sternberg R. J. (1988). The triarchic mind: a new theory of human intelligence. Viking Press, New York.
[14] Salovey P., Mayer J. (1990), Emotional Intelligence. In Immagination, Cognition and Personality, vol. 9(3) 185-211, 1989-1990.
[15] Bar-On R. (2006), The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Psicothema, vol. 18, 1, pp. 13-25.
[16] Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i): Technical manual*. Multi-Health System, Toronto.

siano altrettanto competenti da un punto di vista sociale, in grado di gestire i rapporti con le altre persone o di affrontare in maniera funzionale situazioni difficili della propria vita.
Esponente di riferimento riguardo le più recenti ricerche sull'intelligenza emotiva è David Goleman, psicologo e docente ad Harvard. Gli studi di Goleman, pubblicati nel suo libro "Intelligenza emotiva" del 1995, partono dalla suggestiva comparazione tra il QI e il destino di persone con talenti e opportunità simili. Da uno studio condotto alla fine degli anni '70 su novantacinque studenti che avevano frequentato i corsi ad Harvard negli anni '40, emerse che studenti diplomati con il massimo dei voti non avevano avuto più successo di studenti con votazioni mediocri, sia nell'ambito lavorativo, sia in quello relazionale e affettivo. A fare la differenza nell'evoluzione di vita degli individui, a parità di QI, erano le abilità emotive, la capacità di controllare le emozioni e di instaurare relazioni funzionali. Secondo Goleman, le persone che mostrano competenze emotive hanno maggiore possibilità di realizzarsi in tutti i campi della vita, poiché sanno cogliere gli aspetti intrinseci delle relazioni e le regole implicite che portano al successo. Hanno inoltre maggiore possibilità di adottare atteggiamenti funzionali ed efficaci in termini di produttività. In tal senso, il QI contribuisce solo in parte al successo di vita delle persone, mentre molto dipende dall'intelligenza emotiva.
Per Goleman, l'intelligenza emotiva comprende due competenze principali: una competenza personale, che determina il modo in cui ciascun individuo gestisce se stesso, e una competenza sociale, responsabile delle relazioni interpersonali. Sulla scia di Salovey, anche Goleman evidenzia cinque caratteristiche dell'intelligenza emotiva:

- *L'autoconsapevolezza:* è la capacità di osservare se stessi, essere in contatto con le proprie emozioni e saperle riconoscere nel momento in cui esse si presentano. Questa capacità permette di collegare pensieri, sentimenti ed azioni, in modo da rendere il comportamento dell'individuo coerente e funzionale nelle relazioni. L'autoconsapevolezza aiuta nel prendere decisioni, nel riconoscere i propri punti di forza e i propri limiti, sviluppando aspettative realistiche relative a se stessi.
- *Il controllo delle emozioni:* è la capacità di gestire gli impulsi emotivi, riconoscendo le emozioni che ne sono alla base ed evitando che si traducano in azioni improvvise. Il controllo consente di reagire adeguatamente a situazioni difficili. Rispecchia la capacità di tollerare le frustrazioni e di fronteggiare eventi avversi, quanto imprevisti.
- *La motivazione:* è la capacità di mantenere un atteggiamento propositivo nei confronti della vita e di perseguire obiettivi. Si poggia su sentimenti di entusiasmo e fiducia in se stessi. La capacità di auto motivarsi è alla base di ogni successo, poiché permette di tollerare i momenti difficili e le sconfitte in vista di un traguardo. Snyder, psicologo della Kansas University, che ha valutato questa abilità nei propri studenti[17], parla di "capacità di sperare". Essa va oltre la visione di un futuro positivo, in quanto si manifesta come la convinzione personale di avere la capacità e i mezzi per raggiungere i propri obiettivi. La motivazione è un ottimo fattore predittivo per il successo personale.
- *L'empatia:* è l'abilità di saper riconoscere le emozioni degli altri e di calarsi nelle situazioni, anche se non si vivono in prima persona. Questa competenza è alla base della capacità di mettersi in relazione agli altri. Si tratta di un'abilità sociale fondamentale, poiché consente di stabilire e mantenere relazioni, da quelle affettive e quelle lavorative. Permette all'individuo di essere collaborativo e di interagire in un gruppo. Essere empatici consente di considerare la prospettiva altrui e i diversi modi in cui le persone sperimentano e interagiscono con la realtà.
- *La gestione delle relazioni:* è la competenza sociale che permette di interagire con gli altri in maniera funzionale, in modo da non interferire con i propri e gli altrui obiettivi, ma cooperando e fronteggiando le criticità insite in tutte le relazioni. Permette di interpretare le influenze sociali sul comportamento degli individui e collocare se stessi in una prospettiva comune. Essere in grado di interagire con gli altri senza conflittualità è utile per persuadere e guidare, negoziare e ridimensionare le criticità. Queste competenze sono necessarie per raggiungere quella che Boyatzis e McKee[18]

[17] Snyder C.R. et al. (1991) The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 4, 1991, p.579.
[18] Boyatzis R.E., McKee A. (2006) La leadership risonante: intelligenza emotiva in azione. Etas, Milano.

definiscono una “leadership risonante”, ovvero una leadership in cui il leader sia in grado di guidare il gruppo verso un fine ultimo positivo.
Successivamente Goleman pubblica “Essere leader”[19] e riduce a quattro le dimensioni essenziali dell’intelligenza emotiva: consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza sociale e gestione delle relazioni.
Gli studi sull’intelligenza emotiva evidenziano i limiti di una concezione della natura umana che ignora il potere delle emozioni: esse non solo giocano un ruolo fondamentale nella psiche, ma sono molto spesso il motore dell’azione e del cambiamento dell’individuo. La componente emotiva risulta, quindi, fondamentale nel considerare le potenzialità di una persona.

Ambiti di applicazione

L'applicazione del costrutto dell’intelligenza emotiva riguarda differenti ambiti, come quello aziendale, educativo-scolastico, clinico, medico e di ricerca.
Il principale campo applicativo è quello delle relazioni umane, che è alla base della realizzazione dell’individuo e che si può ritrovare in ogni contesto di azione. Essere competenti a livello emotivo vuol dire saper instaurare buone relazioni, poiché si è in grado di comunicare in maniera efficace le proprie emozioni e riconoscere quelle degli altri, sviluppando un atteggiamento empatico. Inoltre, questo permette di saper gestire una relazione conflittuale o una critica. L’intelligenza emotiva fa in modo che la persona sia più flessibile nelle relazioni, in grado di vedere anche il punto di vista dell’altro e modificare il proprio atteggiamento. La competenza emotiva favorisce il controllo degli impulsi e il rinvio delle gratificazioni in vista di un obiettivo, incrementa la motivazione.
Numerosi studi hanno dimostrato che l’intelligenza emotiva impatta in maniera consistente sulla performance[20] in ambito lavorativo, in particolare all’interno di un gruppo di lavoro o di un’azienda. Questa competenza è alla base della capacita di lavorare in team e di produrre profitto dal proprio lavoro, poiché da essa dipende la scelta di comportamenti finalizzati ad uno scopo e che producono una performance superiore[21]. Tale forma di intelligenza consente, inoltre, di comunicare una critica in maniera costruttiva o di ridimensionare conflittualità controproducenti al fine del raggiungimento di un obiettivo. L’intelligenza emotiva sviluppa la capacità di leadership e la gestione dei rapporti.
Altro ambito di interesse è quello medico e assistenziale, nel quale è fondamentale comprendere le esigenze psicologiche dei pazienti, oltre che dedicarsi alla cura della malattia fisica. Questo si evince da una migliore risposta dei pazienti alla terapia più strettamente medica e farmacologica.
Per finire, numerosi studi hanno confermato l’importanza dell’intelligenza emotiva nel successo scolastico: le ricerche hanno mostrato una correlazione tra intelligenza emotiva e successo scolastico, sia in studenti universitari che delle scuole superiori[22]. Ciò ha portato a sviluppare programmi di apprendimento dell’intelligenza emotiva rivolti sia agli allievi che ai docenti[23]. Questa linea prende spunto da studi longitudinali, come la ricerca condotta da Mischel e Ebbeson[24] che dimostra il ruolo fondamentale dell’intelligenza emotiva nel successo scolastico. Nello specifico, i due ricercatori hanno valutato la capacità di gestire i propri impulsi sottoponendo bambini di quattro anni ad una situazione sperimentale. In una prima fase, l’esperimento è stato condotto attraverso i seguenti step:

[19] Goleman D. Boyatzis R.E., MacKee A. (2002) Essere leader. Rizzoli, Milano.
[20] Day A. L., Kelloway K. (2004), Emotional Intelligence in the Workplace: Rhetoric and Reality”, in Geher G. (a cura di), Measuring Emotional Intelligence. Nova Science Publishers, New York.
[21] Goleman D. (1998) Lavorare con intelligenza emotiva. Rizzoli, Milano.
[22] Parker J.D.A. et al., Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? Personality and Individual Differences, Vol. 37, 2004, pp. 1321-1330.
[23] 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.
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.
[24] Mischel W., Ebbeson E.B. (1970) Attention in the delay of gratification. Journal of personality and social psychology, 16, 239-337.

1. Alcuni bambini erano lasciati in una stanza con davanti delle caramelle;
2. L'esaminatore si allontanava dalla stanza dicendo loro che, se avessero aspettato il suo ritorno, avrebbero potuto mangiare due caramelle. Altrimenti, se non avessero potuto aspettare, ne avrebbero mangiata una, ma subito;
3. I bambini sono stati poi valutati nuovamente in età adolescenziale.

Lo studio dimostrò che i bambini che all'età di quattro anni avevano saputo aspettare, resistendo ai propri impulsi in vista di un premio maggiore, mostravano da adolescenti miglior rendimento scolastico, erano più sicuri di sé, sapevano fronteggiare meglio le frustrazioni ed erano maggiormente efficaci da un punto di vista personale e interpersonale. Gli adolescenti che a quattro anni avevo preso una caramella senza aspettare, erano maggiormente timidi, indecisi, con bassa autostima e incapaci di tollerare le frustrazioni e rinviare le gratificazioni.

L'importanza di queste osservazioni è evidente anche nell'ottica dell'adulto, poiché sottolinea il ruolo fondamentale dell'intelligenza emotiva nella capacità di perseguire i propri obiettivi. Ciò che Mischel descrive come "rinvio della gratificazione diretto ad un fine" è l'essenza dell'autoregolazione. L'intelligenza emotiva è quindi una meta-abilità che determina la misura in cui gli individui sono in grado di utilizzare in maniera funzionale le proprie emozioni.

L'applicabilità della teoria dell'intelligenza emotiva risiede proprio in questo assunto: le emozioni limitano o potenziano la capacità di pensare, il problem solving, il progettare (facoltà strettamente connesse al QI). Le emozioni definiscono i limiti delle capacità di usare le abilità mentali innate o apprese e, pertanto, sono determinanti nella realizzazione dell'individuo. Se le azioni sono dominate da emozioni negative, come l'ansia, a parità di abilità cognitive, questa persona non riuscirà a raggiungere i propri obiettivi, che si tratti di superare un esame universitario o vincere una partita di scacchi. Se le azioni sono invece motivate da sentimenti di entusiasmo e fiducia o da un grado ottimale di ansia, la persona sarà maggiormente portata all'autorealizzazione e al successo.

Come si misura l'intelligenza emotiva: il test EQ-i

Per la valutazione del *QE (quoziente emotivo)* vengono utilizzati diversi strumenti di misurazione, che differiscono tra loro sia per i riferimenti concettuali, sia per l'approccio adottato[25].

Alcuni test utilizzano prove di abilità (*performance*); altri utilizzano questionari di autovalutazione (*self-report*).

Tra gli strumenti di autovalutazione impiegati in modo più diffuso c'è *l'Emotional Quotient Inventory – EQ-i*, utilizzato nella presente ricerca.

Il test è stato messo a punto da Bar-On nel 1997[26], il cui adattamento italiano[27] ha dimostrato la bontà delle sue proprietà psicometriche, oltre che la validità del costrutto teorico dell'intelligenza emotiva. Il test è il frutto di 17 anni di ricerca, che hanno coinvolto 85.000 persone di quattro continenti e l'utilizzo di 30 differenti traduzioni.

La costruzione del questionario si basa su cinque scale principali: Intrapersonale, Interpersonale, Adattabilità, Gestione dello Stress e Umore Generale, e quindici sottoscale. L'*EQ-i* è composto da 133 item, con una scala di risposta Likert graduata a 5 punti che va da "Assolutamente vero per me" a "Per nulla vero per me". L' *EQ-i* può essere usato in ambito aziendale, scolastico, clinico e per obiettivi di ricerca. Può essere utilizzato in fase di selezione, per la valutazione del potenziale, per la pianificazione delle carriere lavorative. È utilizzabile in ambito formativo, per valutare il ruolo della

[25] Goldenberg I., Matheson K., Mantler J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performances-based and self-report methodologies. Journal of Personality Assessment, 86: 33-45.

[26] Bar-On, R. (1997). BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-i): Technical manual. Multi-Health System, Toronto.

[27] Franco M., Tappata' L. T. (2009), Emotional Quotient Inventory (Bar-On:EQ-i): Manuale. Giunti Editore, Firenze.

leadership da parte dei manager, analizzare e incrementare il livello di efficienza relazionale e organizzativa, rafforzare il senso di appartenenza delle risorse e infine per valutare il clima aziendale. Si presta alla valutazione di gruppi di lavoro permettendo di potenziare l'efficacia del team. Viene utilizzato in ambito scolastico e di orientamento. La somministrazione può essere eseguita sia su carta, sia online. La correzione è online, con report interpretativo.

Le scale e le sottoscale

- La scala ***Intrapersonale*** (*Intrapersonal EQ Scale - RAeq*) si riferisce alla consapevolezza delle proprie emozioni, alla comprensione e alla capacità di esprimere i propri stati d'animo e i propri pensieri. Comprende cinque sottoscale:

  - ***Autoconsapevolezza Emotiva*** (*Emotional Self-Awareness - ES*) descrive la capacità di essere consapevoli delle proprie emozioni e di essere in grado di discriminarle e comprendere da cosa sono scaturite. I soggetti con bassi punteggi sono considerati "alessitimici", non riescono a riconoscere e ad esprimere le proprie emozioni.
    (Es. Item: "È abbastanza facile per me esprimere i miei sentimenti")

  - ***Assertività*** (*Assertiveness - AS*) valuta l'abilità di esprimere i propri sentimenti, pensieri e credenze in modo costruttivo e la capacità di difendere i propri diritti e punti di vista. Soggetti con punteggi medio-alti sono in grado di agire mostrando sicurezza in se stessi.
    (Es. Item: "È difficile per me dire no quando lo vorrei")

  - ***Considerazione di Sé*** (*Self-Regard - SR*) valuta la capacità di rispettare se stessi e di accettare i punti forti e i punti deboli della propria personalità. Questa sottoscala esprime il senso di sicurezza, la forza interiore, la fiducia in sé, oltre che l'autostima. Soggetti con punteggi medio-alti hanno una buona considerazione di sé, mentre soggetti con bassi punteggi si sentono insoddisfatti di se stessi e inferiori rispetto agli altri.
    (Es. Item: "Sono contento/a del tipo di persona che sono")

  - ***Realizzazione di Sé*** (*Self-Actualization - SA*) esprime la motivazione nel raggiungere i propri obiettivi e l'abilità nel realizzare il proprio potenziale. Soggetti con punteggi medio-alti cercano di dare sempre il meglio di sé e hanno costanza ed entusiasmo nel perseguire i propri traguardi e nel cercare di sviluppare il proprio talento.
    (Es. Item: "Cerco di ottenere il massimo da tutte le cose che mi interessano")

  - ***Indipendenza*** (*Independence - IN*) esprime la capacità di essere sicuri e fiduciosi di se stessi, indipendenti e autonomi. Soggetti con punteggi medio-alti non ricorrono normalmente agli altri per soddisfare i propri bisogni emotivi, dimostrando quindi una notevole dose di forza interiore.
    (Es. Item: "Tendo a contare sull'aiuto degli altri")

- La scala ***Interpersonale*** (*Interpersonal EQ Scale - EReq*) misura la capacità di essere consapevoli, comprendere e apprezzare le emozioni e i sentimenti degli altri, instaurando e mantenendo relazioni interpersonali soddisfacenti. Comprende tre sottoscale:

  - ***Empatia*** (*Empathy - EM*) descrive l'abilità nel saper riconoscere le emozioni degli altri, di capirle e accettarle. Soggetti con punteggi medio-alti si preoccupano per gli altri e mostrano interesse verso di loro.
    (Es. Item: "Sono sensibile verso i sentimenti degli altri")

- ***Relazioni Interpersonali*** (*Interpersonal Relationship - IR*) valuta l'abilità nello stabilire e nel mantenere relazioni interpersonali soddisfacenti, la capacità di sentirsi a proprio agio con gli altri. Soggetti con punteggi medio-alti stabiliscono e mantengono rapporti affettivi significativi e stabili nel tempo.
  (Es. Item: "È facile per me fare amicizia")

- ***Responsabilità Sociale*** (*Social Responsibility - RE*) misura il grado in cui un soggetto è cooperativo, collaborativo e si sente parte del proprio gruppo sociale. Soggetti con punteggi medio-alti sanno rispettare le regole, mostrano attenzione per gli altri e non agiscono solo in vista del proprio interesse personale.
  (Es. Item: "Sono in grado di rispettare gli altri")

- La scala ***Adattabilità*** (*Adaptability EQ Scale - ADeq*) valuta la capacità di verificare i propri stati d'animo e quelli degli altri, in funzione delle richieste dell'ambiente esterno, mostrando flessibilità e capacità di gestire emozioni e pensieri, modificandoli a seconda della situazione. Implica tre sottoscale:

- ***Problem Solving*** (*Problem Solving - PS*) valuta la capacità che una persona ha di risolvere i problemi e di trovare soluzioni efficaci. Soggetti con punteggi medio-alti sono motivati e sicuri nell'affrontare i problemi. Questi individui risultano anche coscienziosi e perseveranti nel giungere alla soluzione di un problema.
  (Es. Item: "Quando si presentano dei problemi, provo a pensare a più modi per poterli risolvere")

- ***Esame di Realtà*** *(Reality Testing - RT*) misura la capacità del soggetto di valutare in maniera oggettiva i propri pensieri e sentimenti, di capire la differenza tra ciò che prova e ciò che oggettivamente avviene. Soggetti con punteggi medio-alti sanno cogliere le diverse alternative esistenti per affrontare una situazione.
  (Es. Item: "Per me è difficile vedere le cose nella giusta prospettiva")

- ***Flessibilità*** (*Flexibility - FL*) valuta la capacità di una persona di adattarsi agli imprevisti, essere flessibile e saper reagire al cambiamento senza rigidità. Soggetti con punteggi medio-alti sono in grado di cambiare la propria opinione, quando viene dimostrata la sua non validità, risultano aperti e tolleranti verso idee differenti dalle proprie.
  (Es. Item: "È difficile che io cambi la mia opinione sulle cose")

- La scala ***Gestione dello Stress*** (*Stress Management EQ Scale - SMeq*) valuta la capacità di gestire le situazioni stressanti tenendo sotto controllo le forti emozioni. Implica due sottoscale:

- ***Tolleranza dello Stress*** (*Stress Tolerance - ST*) valuta la capacità di gestire le emozioni in modo efficace. Soggetti con punteggi medio-alti sanno rispondere agli eventi avversi o alle situazioni stressanti affrontandole in modo positivo, senza arrendersi a sentimenti di incapacità o di inadeguatezza.
  (Es. Item: "Sento che è difficile per me controllare la mia ansia")

- ***Controllo degli Impulsi*** (*Impulse Control - IC*) misura la capacità di accettare e controllare i propri impulsi, evitando che si traducano in azioni immediate, ritardando la soddisfazione delle proprie pulsioni. Soggetti con bassi punteggi hanno scarsa tolleranza alla frustrazione, difficoltà nel controllare l'aggressività e la rabbia, manifestano comportamenti ostili e irresponsabili.
  (Es. Item: "Faccio fatica a controllare la mia ansia")

- La scala ***Umore Generale*** (*General Mood EQ Scale - GMeq*) valuta l'umore, componente motivazionale che influisce sul problem solving e sulla scelta di strategie di gestione dello stress. Soggetti con punteggi medio-alti hanno la capacità di essere ottimisti, sanno provare ed esprimere sentimenti positivi e godere della presenza degli altri. Comprende due sottoscale:

  - ***Felicità*** (*Happiness - HA*) esprime la capacità di sentirsi soddisfatti di sé e della propria vita. Soggetti con punteggi medio-alti provano piacere per ciò che fanno e si trovano a loro agio nelle relazioni interpersonali. Le persone felici si sentono bene sul lavoro e nella vita privata e sanno cogliere positivamente le opportunità della vita.
    (Es. Item: "È difficile per me godermi la vita")

  - ***Ottimismo*** (*Optimism - OP*) misura la capacità di mantenere un atteggiamento positivo nei confronti della vita, anche di fronte a eventuali situazioni avverse. Viene considerato come un elemento facilitatore dell'intelligenza emotiva.
    (Es. Item: "Di solito mi aspetto che le cose vadano per il meglio anche se a volte insorgono degli ostacoli")

Indici di validità

Gli indici di validità del questionario comprendono il calcolo del numero delle risposte omesse (*Percentuale di Risposte Omesse - OR*), il punteggio dell'*Indice di Incoerenza* (*II*) delle risposte (che misura quanto l'intervistato si contraddica o risponda casualmente), la verifica di quanto il soggetto tenti di dare un'impressione estremamente positiva o negativa di se stesso - scala *Impressione Positiva* (*Positive Impression - PI*) e scala *Impressione Negativa* (*Negative Impression - NI*) - e l'item 133. Gli Item critici possono aiutare a identificare tre condizioni critiche, che si esprimono attraverso: Stile Depressivo (SD), Stile Psicotico (SP), Stile Perdita del Controllo (SPC).

Punteggi e report

I punteggi ottenuti nella valutazione di tutte le variabili vengono classificati in:

- punteggio molto basso: per valori compresi tra 50-70
- punteggio basso: per valori compresi tra 70-90
- punteggio medio: per valori compresi tra 90-110
- punteggio alto: per valori compresi tra 110-130
- punteggio molto alto: per valori compresi tra 130-150

Il report del test è suddiviso in quattro sezioni:

1. **Profilo generale**, in cui vengono riportati in forma numerica e grafica il *Quoziente Emotivo Totale* (*QET)* e i punteggi delle *scale* e delle *scottoscale.*
2. **Validità del test**, che fornisce i punteggi di *Desiderabilità sociale* e degli indici di validità del test, dando indicazione relativa allo stile di presentazione della persona ed eventuali tentativi di falsificazione del test.
3. **Profilo dell'Intelligenza Emotiva**, che fornisce la descrizione dei punteggi ottenuti nelle scale e nelle sottoscale. I primi danno un'indicazione generale relativa al fattore valutato dalla scala; i secondi danno un'indicazione approfondita nel dettaglio dei profili delle sottoscale.
4. **Quoziente Emotivo Totale**, che fornisce il punteggio del *QET* della persona e indicazioni sui punti di forza e di debolezza. I punti di forza sono indicati da punteggi compresi tra 90 e 129, i punti di debolezza con punteggi minori di 89 o maggiori di 130.

Le ricerche finora condotte hanno evidenziato che, per quanto riguarda il rapporto tra intelligenza emotiva e la variabile dell'età, punteggi più elevati di QE si manifestano all'aumentare dell'età. Mentre per quanto riguarda il genere, sono stati riscontrati punteggi più alti nelle donne, connessi ad alcuni comportamenti sociali, come l'altruismo e l'empatia. Per quanto riguarda la sfera interpersonale, come la gestione dello stress e l'adattabilità, gli uomini hanno dimostrato di ottenere punteggi più elevati[28]. Nell'ambito della leadership, invece, gli studi non hanno ancora raggiunto opinioni concordanti[29].
La misurabilità del QE ha favorito lo sviluppo di studi sull'intelligenza emotiva, che hanno evidenziato correlazioni positive tra sviluppo delle abilità emozionali e le performance individuali. Ciò ha condotto ad incrementare negli ultimi decenni il numero di iniziative e di progetti volti a promuovere tali competenze in diversi contesti, in particolare quello scolastico e lavorativo.
Nello specifico della presente ricerca, lo strumento utilizzato valuta adolescenti che hanno vissuto un'esperienza di studio all'estero, andando a considerare la loro percezione delle proprie risorse e dei propri limiti relativamente alla sfera emotiva.

Metodologia

Somministrazione del questionario e procedura

La ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione del test di self-report *Emotional Quotient Inventory – EQ-i*, sottoposto a studenti di scuola superiore che hanno partecipato ad un programma di "mobilità scolastica", per frequentare un periodo di studi all'estero. Il soggiorno all'estero può avere una durata variabile: un term, un semestre o un intero anno scolastico. Nell'iter di tale programma gli studenti hanno l'obbligo di partecipare ad un campo di formazione pre-partenza, durante il quale vengono preparati per l'esperienza di formazione all'estero.
Il test è stato somministrato prima del viaggio, durante il campo di formazione pre-esperienza, e al ritorno.
Per la prima somministrazione è stato utilizzato il questionario cartaceo e gli intervistati hanno risposto alla presenza dell'esaminatore. A questa somministrazione hanno partecipato tutti i ragazzi presenti al campo pre-esperienza.
La seconda somministrazione è stata effettuata tramite modalità elettronica, con l'invio via email del questionario. In questo caso la partecipazione è stata volontaria.
Alla compilazione del questionario online seguiva la restituzione via email del report individuale e la possibilità di una consulenza tramite colloquio con una psicologa. Tenendo conto della durata dell'esperienza all'estero, la seconda somministrazione è stata effettuata a distanza di qualche mese dal loro rientro in Italia – circa un mese dopo.
Il questionario si compone di 133 affermazioni alle quali il rispondente associa una risposta espressa con un valore numerico. La somministrazione è preceduta dalla lettura delle informazioni sulle modalità di risposta. Viene chiesto ai partecipanti di leggere ogni affermazione e segnare la risposta nella casella numerica corrispondente, secondo la seguente scala:

- 1 = Per nulla vero per me
- 2 = Raramente vero per me

[28] Vecchione M., Picconi L. (2006) Differenze di genere nella condotta prosociale, in Caprara G.V., Bonino S. (a cura di) Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e social. Centro Studi Erickson, Trento.
[29] Londini E., Misurare gli atteggiamenti verso la leadership femminile e maschile in un'ottica di educazione di genere. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS), 3, 2011, pp. 103-127.
Burke S., Collins K.M., Gender Differences in Leadership Styles and Management Skills. Women in Management Review, Vol. 16., 5, 2001, pp. 244-257.

- 3 = A volte vero per me
- 4 = Spesso vero per me
- 5 = Assolutamente vero per me

Qualora la risposta non fosse perfettamente corrispondente all'autovalutazione, viene chiesto di scegliere l'alternativa che dia la migliore indicazione di come il soggetto potrebbe sentirsi, pensare o agire. Viene specificato che non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate" e si invita i partecipanti a rispondere apertamente e onestamente, assicurandosi di aver risposto ad ogni affermazione.
Le 133 affermazioni comprendono cinque sottogruppi, che descrivono le cinque scale di cui è composto il test. Le domande relative a ciascuna scala sono presentare in ordine sparso.
Al termine della rilevazione, la matrice dei dati contenente i risultati è stata esaminata preliminarmente per valutarne la coerenza e la completezza.
Non tutti i rispondenti alla prima somministrazione hanno partecipato alla seconda, per cui si è deciso di valutare il campione di ragazzi che hanno partecipato ad entrambe le somministrazioni, per avere un quadro sul pre e post-viaggio.
Il 100% dei rispondenti ha completato la compilazione, rispondendo a tutte le domande.
I dati anagrafici sono stati raccolti durante la prima somministrazione del questionario: è stato chiesto di indicare sesso, età, livello scolastico, professione, stato civile. Ogni questionario è associato ad un codice test, un codice cliente e alla data di somministrazione.

Analisi dei dati

È stata effettuata l'analisi delle statistiche descrittive per delineare il profilo dei rispondenti e i punteggi medi del *QET*, delle scale e delle sottoscale, al fine di avere un quadro generale di partenza per confrontare il campione nel pre e post-esperienza.
È stata in seguito effettuata l'analisi di correlazione tra le variabili a disposizione, allo scopo di evidenziare come le scale e le sottoscale si legano al *QET* e tra loro.
Infine, prendendo in esame i dati relativi al post-esperienza, è stata effettuata una regressione lineare, allo scopo di valutare la relazione tra le variabili indipendenti e la variabile dipendente. Nello specifico, la variabile dipendente scelta è il *QET* e le variabili indipendenti sono le *sottoscale*. Si è deciso di includere come variabili di controllo: gli *indici di validità, sesso ed età dei partecipanti, destinazione, tipologia e durata dell'esperienza all'estero*.
Questa analisi ha un duplice scopo: esplicativo e predittivo. In primis, serve a validare gli effetti delle variabili indipendenti sulla variabile dipendente, in funzione della teoria sull'intelligenza emotiva, presa in esame nella presente ricerca. In secondo luogo, permette di individuare una combinazione lineare di variabili indipendenti per predire il valore della variabile dipendente. Nello specifico della nostra ricerca, l'analisi della regressione lineare ha validato gli effetti di tutte le sottoscale e degli indici di validità sul *QET*.

Profilo dei rispondenti

Il campione valutato è composto da un totale di 295 rispondenti. Sotto il profilo del genere, è possibile riscontrare una disparità nella distribuzione: 71% femmine e 29% maschi (Figura 1).

Figura 1. Sesso dei rispondenti

L'età varia tra i 14 e i 18 anni, (M=*16.34, SD=0.602)* nella prima somministrazione e tra i 16 e i 19 anni, (M=*17.49, SD=0.600)* nel post-esperienza.
I ragazzi hanno un'età media più alta rispetto alle ragazze *(r=0.148, p<0.05).*
Per quanto riguarda il tipo di esperienza all'estero, il 90,85% ha vissuto in famiglia, mentre il 9,15% in college (Figura 2).

Figura 2. Tipo di esperienza all'estero

Il 33,9% dei partecipanti alla ricerca ha trascorso un semestre all'estero; il 63,39% un intero anno scolastico; solamente il 2,71% un periodo più breve corrispondente ad un term (Figura 3).

Figura 3. Durata dell'esperienza all'estero

In merito alla destinazione si è osservata la seguente distribuzione: il 61,36% ha fatto l'esperienza in USA e Canada, il 30,51% in Europa e l'8,14% nel Resto del Mondo (Figura 4).

Figura 4. Destinazione dell'esperienza all'estero

Risultati pre-esperienza

Sono state valutate le statistiche descrittive del *QET*, delle *scale* e delle *sottoscale* prima dell'esperienza di studio all'estero. Il test ha misurato anche alcuni indici di validità, poiché numerosi studi evidenziano la tendenza da parte dei rispondenti ad essere influenzati dal fattore "desiderabilità sociale" e quindi a descriversi in modo più positivo (o negativo) rispetto alle reali caratteristiche possedute. Per tale ragione vengono valutate i seguenti fattori: *Impressione Positiva* e *Negativa, Percentuale di risposte omesse, Indice di Incoerenza* (Tabella 1).
L'analisi dei risultati evidenzia valori medi di *desiderabilità sociale*: *Impressione Positiva (M=96.08, SD=14.47)* e *Impressione Negativa (M=101.68, SD=14.28)*, che indicano punteggi probabilmente liberi da falsificazioni. L'*Indice di Incoerenza (M=99.15, SD=5.52)* esprime la coerenza con cui il campione ha risposto al questionario. Rispetto alla *Percentuale di risposte omesse*, il campione non ha omesso alcuna risposta, sotto questo aspetto, il report è da considerarsi valido.
Dalle risposte emerge un valore medio del *QET* pari *98.55 (SD=9.45)*, indice della presenza nel campione di una adeguata competenza socio-emotiva nel suo complesso. Essa è ulteriormente

descritta dai punteggi delle cinque scale, che rappresentano i fattori compresi nel costrutto dell'intelligenza emotiva preso a riferimento.
Le scale comprendono ulteriori sottoscale, i cui punteggi servono ad approfondire la nostra osservazione.

Tabella 1. Statistiche descrittive pre-esperienza

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Sesso	295	1	2	1.71	.454
Età al Questionario	295	14	18	16.34	.602
Quoziente Emotivo Totale	295	74	121	98.55	9.448
Scala Intrapersonale	295	65	123	98.03	11.190
Autoconsapevolezza Emotiva	295	34	128	93.99	13.328
Assertività	295	63	125	101.83	13.114
Considerazione di Sé	295	55	120	96.88	13.479
Realizzazione di Sé	295	56	119	99.76	10.359
Indipendenza	295	63	130	100.53	13.390
Scala Interpersonale	295	66	122	98.60	11.111
Empatia	295	66	130	98.05	12.641
Relazioni Interpersonali	295	47	125	98.80	11.891
Responsabilità Sociale	295	56	122	100.12	12.584
Scala Adattabilità	295	66	124	99.11	10.653
Problem Solving	295	58	126	99.07	13.617
Esame di Realtà	295	52	128	96.59	12.071
Flessibilità	295	60	127	102.24	11.299
Scala Gestione dello Stress	295	55	130	98.22	11.630
Tolleranza dello Stress	295	57	128	97.77	11.874
Controllo degli Impulsi	295	61	125	99.06	14.145
Scala Umore Generale	295	74	122	101.00	9.699
Felicità	295	73	119	103.19	9.725
Ottimismo	295	50	125	98.07	11.833
Impressione Positiva	295	60	133	96.08	14.468
Impressione Negativa	295	79	163	101.68	14.285
Indice Incoerenza	295	88	130	99.15	5.521
Valid N (listwise)	295				

Prendendo in esame i punteggi delle scale, si evidenzia per la scala ***Intrapersonale*** *(Quoziente Emotivo Intrapersonale)* un valore medio di *98.03 (SD=11.19)*. Ciò indica che il campione, in media, possiede un'adeguata consapevolezza e comprensione delle proprie emozioni ed è sufficientemente capace di esprimere pensieri e stati d'animo. Ciò implica un buon senso di autoefficacia e assertività. Approfondendo i punteggi delle sottoscale, si osserva che il valore medio dell'*Autoconsapevolezza emotiva è 93.99 (SD=13.33).* Ciò conferma quanto indicato dal punteggio ottenuto nella scala Intrapersonale, cioè la presenza nel campione di una sufficiente consapevolezza personale e un'attitudine ad esprimere le proprie emozioni. La sottoscala dell'*Assertività (M=101.83, SD=13.11)* indica di una buona capacità di esprimere i propri sentimenti, convinzioni e pensieri, difendendo i propri diritti in maniera non distruttiva. Rispetto alla *Considerazione di sé (M=96.88, SD=13.48),* le persone che hanno risposto al questionario mostrano un adeguato senso di sicurezza, forza interiore e fiducia in sé, indice di un buon livello di autostima. Questa componente emotiva è associata alla capacità di accettare i propri aspetti positivi e negativi. Si osserva un valore di livello medio anche nella *Realizzazione di sé (M=99.76, SD=10.36),* ad indicare la percezione delle proprie risorse nel raggiungimento degli obiettivi e delle abilità necessarie a realizzare il proprio potenziale. Questa

variabile esprime la costanza e l'entusiasmo nel perseguire i propri traguardi e nel cercare di sviluppare il proprio talento. Si evidenzia la capacità ad essere autonomi ed autocontrollati nel pensare e nell'agire, così come la capacità di essere relativamente liberi da condizionamenti emotivi. Ad indicare ciò è il punteggio medio di *100.53 (SD=13.4)* relativo alla sottoscala dell'*Indipendenza*.
Per quanto riguarda la scala ***Interpersonale*** *(Quoziente Emotivo Interpersonale)* il valore medio riscontrato è *98.60 (SD=11.11)*. Ciò indica una sufficiente capacità di essere e sentirsi consapevoli dei propri stati d'animo e riconoscere quelli altrui, essendo capaci di andare incontro alle necessità degli altri. Il campione mostra adeguatezza nello stabilire e mantenere relazioni interpersonali, durature e soddisfacenti. Il punteggio evidenzia una sufficiente capacità di cooperare in modo efficace.
Andando nello specifico delle sottoscale, si osservano valori medi in tutte e tre: il campione si mostra in grado di provare *Empatia (M=98.05, SD=12.64)* verso gli altri. Ciò vuol dire possedere una sufficiente competenza nel saper riconoscere le emozioni altrui e una predisposizione a capire e accettare gli altri, preoccupandosi di essi, attraverso un atteggiamento mediamente altruista. Il punteggio ottenuto nella sottoscala delle *Relazioni Interpersonali (M=98.80, SD=11.9)* indica una sufficiente abilità relazionale.
Per quanto riguarda la sottoscala *Responsabilità Sociale*, le persone valutate mostrano una sufficiente capacità collaborativa e produttiva, che sta alla base della capacità di appartenere ad un gruppo sociale in maniera responsabile *(M=100.12, SD=12.59).*
Osservando i punteggi della scala ***Adattabilità*** *(Quoziente Emotivo Adattabilità)* emerge un valore medio di *99.11 (SD=10.65)*. Questo punteggio evidenzia nel campione la presenza di flessibilità e capacità di problem solving, competenze che aiutano a rispondere alle richieste ambientali e ad agire nel modificare le situazioni.
Una lettura più approfondita delle sottoscale aiuta a chiarire il senso di tale competenza emotiva. Nello specifico, si evidenziano valori medi nei punteggi del *Problem Solving (M=99.07, SD=13.62), dell'Esame di Realtà (M=96.59, SD=12.07) e della Flessibilità (M=102.24, SD=11.3),* ad indicare una sufficiente capacità di risolvere problemi quando essi si presentano, trovando soluzioni adeguate. Ciò è unito a fiducia e motivazione nell'affrontare le difficoltà e gli impegni del quotidiano. Il campione mostra di possedere adeguate capacità per valutare le cose nella giusta prospettiva, conservando una visione abbastanza realistica delle situazioni. Inoltre, si evidenzia un atteggiamento flessibile nell'affrontare i cambiamenti, senza eccessiva rigidità mentale. Ciò è legato alla capacità di tollerare le situazioni nuove.
Nella scala ***Gestione dello Stress*** *(Quoziente Emotivo Gestione dello Stress)* si riscontra un valore medio di *98.22 (SD=11.63)*, che indica la capacità di affrontare situazioni stressanti, gestendo le emozioni forti che ne possono scaturire e mostrando un certo controllo degli impulsi. La capacità di gestione dello stress contempla, inoltre, la possibilità di mantenere un atteggiamento positivo e attivare un comportamento attivo nei confronti dei problemi.
Per quanto riguarda le due sottoscale *Tolleranza allo Stress* e *Controllo degli impulsi* risultano rispettivamente un valore medio di *97.77 (SD=11.87)* e di *99.06 (SD=14.14)*, a conferma di una propensione alla gestione delle emozioni negative, scaturite da un evento stressante, da un cambiamento o da un evento avverso. L'atteggiamento mostrato dai rispondenti è quello di non arrendersi a sentimenti di impotenza. Al contrario, la persona si mostra in grado di far fronte alle difficoltà in modo sufficientemente adeguato ed equilibrato. I punteggi indicano, inoltre, una buona capacità di gestione degli impulsi, che non si traducono un'azioni avventate.
Per quanto riguarda la scala ***Umore Generale*** *(Quoziente Emotivo Umore Generale)* si osserva un valore medio di *101.00 (SD=9.7)*. Ciò indica che il campione si mostra in grado di affrontare la vita del quotidiano con un atteggiamento positivo, essendo prevalentemente ottimista e felice, capace di saper esprimere i propri sentimenti positivi, anche alla presenza degli altri. Questo atteggiamento aiuta ad affrontare gli avvenimenti della vita, sapendone rintracciare il lato buono.
Nelle due sottoscale, emerge un punteggio della *Felicità (M=103.19, SD=9.72)* che descrive senso di soddisfazione per se stessi e per la propria vita, capacità di provare piacere e di apprezzare le

relazioni interpersonali, sentendosi a proprio agio con gli altri. Il campione sembra formato da persone che sono abbastanza felici e serene, in grado di cogliere positivamente le opportunità della vita. Questa tendenza sembra confermata dall'osservazione della sottoscala *Ottimismo (M=98.07, SD=11.83).* Il punteggio, infatti, descrive un atteggiamento positivo rispetto a ciò che accade, che si traduce nel saper vedere il lato migliore delle cose. L'Ottimismo può essere considerato un elemento facilitatore nell'affrontare le prove della vita.
Si vedrà più avanti come questa competenza è correlata positivamente ad altre, che hanno un peso nel raggiungimento dei propri obiettivi, come la *Realizzazione di sé*.

Risultati post-esperienza
Al fine di valutare l'intelligenza emotiva post-esperienza viene eseguita un'altra analisi descrittiva dei fattori relativi alla seconda somministrazione del questionario. Come è stato già evidenziato in precedenza, la somministrazione avviene al ritorno dei ragazzi in Italia, dopo circa un mese dal loro rientro. Anche nel caso della seconda somministrazione è stata valutata la validità del test osservando i punteggi della *desiderabilità sociale*: *Impressione Positiva (M=98.68, SD=14.8)* e *Impressione Negativa (M=101.64, SD=15.51)*, che indicano punteggi probabilmente liberi da falsificazioni. L'*Indice di Incoerenza (M=108.87, SD=12.84)* mostra un punteggio superiore alla prima somministrazione e conferma la coerenza con cui il campione ha risposto al questionario. Rispetto alla *Percentuale di risposte omesse*, anche in questo caso, il campione non ha omesso alcuna risposta, il report è quindi da considerarsi valido (Tabella 2).

Tabella 2. Statistiche descrittive post-esperienza

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Tipo esperienza	295	1.0	2.0	1.092	.2888
Durata esperienza	295	0	2	1.61	.542
Destinazione esperienza	295	0	2	.78	.581
Sesso	295	1	2	1.73	.447
Età al Questionario	295	16	19	17.49	.600
Quoziente Emotivo Totale	295	63	128	100.61	11.956
Scala Intrapersonale	295	54	131	100.42	13.430
Autoconsapevolezza Emotiva	295	21	171	103.17	25.475
Assertività	295	59	126	102.18	12.681
Considerazione di Sé	295	49	121	99.76	14.301
Realizzazione di Sé	295	48	121	98.56	13.102
Indipendenza	295	53	129	100.04	12.895
Scala Interpersonale	295	56	131	100.45	13.595
Empatia	295	52	129	101.23	14.012
Relazioni Interpersonali	295	58	130	101.28	13.828
Responsabilità Sociale	295	36	125	99.53	14.590
Scala Adattabilità	295	63	128	101.80	12.746
Problem Solving	295	42	127	100.50	14.638
Esame di Realtà	295	42	133	98.38	16.135
Flessibilità	295	61	128	105.16	11.847
Scala Gestione dello Stress	295	62	129	99.87	12.674
Tolleranza dello Stress	295	61	127	101.01	12.508
Controllo degli Impulsi	295	49	128	98.66	14.671
Scala Umore Generale	295	43	124	103.02	12.082
Felicità	295	39	120	103.27	12.140
Ottimismo	295	59	125	101.93	12.616
Impressione Positiva	295	59	131	98.68	14.802
Impressione Negativa	295	79	166	101.64	15.516
Indice Incoerenza	295	90	158	108.87	12.839
Valid N (listwise)	295				

Ottenuti, quindi, i risultati delle statistiche descrittive post-esperienza, si è deciso di effettuare un confronto tra le medie osservate nel pre-esperienza e quelle osservate nel post-esperienza, per verificare se la differenza tra di esse fosse significativa. A tal fine è stato utilizzato il Paired Samples Test (o test T di Student) che permette di confrontare medie di due gruppi e di considerare non casuale la differenza tra le medie (Tabella 3).
Cambia, come atteso, l'età dei rispondenti che in questo caso è compresa tra i 16 e i 19 anni *(M=17.49, SD=0.6).*
Come primo valore si nota che ad essere aumentato è il *QET*, con una media di *100.61 (SD=11.96).* Confrontando tale punteggio con il *QET pre-esperienza*, la differenza è risultata significativa, quindi non casuale ($t_{(294)} = -3.211$, $p=0.001$).
In linea con il *QET*, aumentano tutti i valori medi delle cinque scale di riferimento e variano i valori minimi e massimi, in particolare rispetto ai seguenti quozienti emotivi: *Quoziente Emotivo Intrapersonale (M=100.42, SD=13,43), Quoziente Emotivo Interpersonale (M=100.45, SD=13,6),*

Quoziente Emotivo Adattabilità (M=101.8, SD=12,75), Quoziente Emotivo Gestione dello Stress (M=99.87, SD=12,67), Quoziente Emotivo Umore Generale (M=103.02, SD=12,08).

Le medie confrontate con il Paired Samples Test hanno evidenziato che esiste una differenza significativa nei punteggi dei Quozienti Emotivi relativi alle cinque scale pre e post- esperienza.

Nello specifico, si evidenzia una differenza significativa tra il pre e il post-esperienza nella *scala Intrapersonale* ($t_{(294)}=-3.465$, $p=0.001$), nella *scala Interpersonale* ($t_{(294)}=-2.748$, $p<0.01$), nella scala *Adattabilità* ($t_{(294)}=-3.870$, $p<0.001$), nella scala *Gestione delle Stress* ($t_{(294)}=-2.738$, $p<0.01$) e nella scala *Umore Generale* ($t_{(294)}=-2.980$, $p<0.01$),

Crescono anche i valori della maggior parte delle sottoscale. Le cinque variabili i cui punteggi evidenziano differenze significative più alte dopo il viaggio all'estero sono (in ordine decrescente):

- Il punteggio dell'*Autoconsapevolezza Emotiva* risulta più alto nel post-esperienza *(M=103.17, SD=25.47).* Dal Paired Samples Test si può affermare che questa differenza è statisticamente significativa ($t_{(294)}=-6.646$, $p<0.001$). Ciò vuol dire che al ritorno i ragazzi mostrano un'aumentata capacità di riconoscere le proprie emozioni e i propri stati d'animo, essendo in grado di distinguerli, di sapere ciò che si sente e perché, comprendendo nella maggior parte dei casi la causa dei propri sentimenti.
- Il punteggio dell'*Ottimismo (M=101.93, SD=12.62)* risulta significativamente aumentato dopo l'esperienza di studio all'estero ($t_{(294)}=-5.431$, $p<0.01$). Questo sta a indicare che dopo l'esperienza all'estero il campione mostra un atteggiamento più positivo nei confronti delle situazioni vissute: i ragazzi sembrano maggiormente capaci di vedere le cose nel loro lato positivo, anche quando appaiono difficili. Questo atteggiamento influenza la capacità di raggiungere obiettivi ed essere assertivi.
- Il punteggio della *Tolleranza allo stress (M=101.1, SD=12,51)* mostra una differenza significativa con il pre-esperienza ($t_{(294)}=-5.040$, $p<0.01$). Ciò indica che, al ritorno, i ragazzi appaiono più capaci di gestire situazioni avverse e di porsi in maniera proattiva nei confronti degli ostacoli, senza esserne sopraffatti.
- Il punteggio dell'*Empatia (M=101.23, SD=14,02)* risulta significativamente più alto al ritorno dall'esperienza ($t_{(294)}=-4.206$, $p<0.001$). Ciò sta ad indicare un'aumentata competenza emotiva nelle relazioni interpersonali, basata sulla capacità di riconoscere e comprendere le emozioni altrui.
- Il punteggio della *Flessibilità (M=105.16, SD=11,85)* è significativamente aumentato rispetto al pre-esperienza ($t_{(294)}=-3.856$, $p<0.001$). I ragazzi quindi sembrano avere una maggiore capacità di adattarsi alle circostanze che cambiano, alle situazioni sconosciute o non totalmente prevedibili. La maggiore flessibilità di pensiero si traduce in una sufficiente capacità di cambiare opinione, quando essa si rivela sbagliata.

  È interessante, infine, osservare che l'analisi del Paired Samples Test non ha riscontrato nessuna significatività statistica delle differenze rispetto ai pochi valori medi che mostrano un lieve calo nel post-esperienza.

Tabella 3. Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	pre Quoziente Emotivo Totale - Quoziente Emotivo Totale	-2.064	11.042	.643	-3.330	-.799	-3.211	294	.001
Pair 2	pre Scala Intrapersonale - Scala Intrapersonale	-2.386	11.828	.689	-3.742	-1.031	-3.465	294	.001
Pair 3	pre Autoconsapevolezza Emotiva - Autoconsapevolezza Emotiva	-9.173	23.704	1.380	-11.889	-6.457	-6.646	294	.000
Pair 4	pre Assertività - Assertività	-.349	10.895	.634	-1.598	.899	-.550	294	.582
Pair 5	pre Considerazione di Sé - Considerazione di Sé	-2.885	11.972	.697	-4.257	-1.513	-4.139	294	.000
Pair 6	pre Realizzazione di Sé - Realizzazione di Sé	1.203	11.713	.682	-.139	2.546	1.765	294	.079
Pair 7	pre Indipendenza - Indipendenza	.488	11.659	.679	-.848	1.824	.719	294	.473
Pair 8	pre Scala Interpersonale - Scala Interpersonale	-1.851	11.567	.673	-3.176	-.525	-2.748	294	.006
Pair 9	pre Empatia - Empatia	-3.183	12.998	.757	-4.672	-1.694	-4.206	294	.000
Pair 10	pre Relazioni Interpersonali - Relazioni Interpersonali	-2.488	11.898	.693	-3.852	-1.125	-3.592	294	.000
Pair 11	pre Responsabilità Sociale - Responsabilità Sociale	.590	12.849	.748	-.882	2.062	.788	294	.431
Pair 12	pre Scala Adattabilità - Scala Adattabilità	-2.685	11.914	.694	-4.050	-1.320	-3.870	294	.000
Pair 13	pre Problem Solving - Problem Solving	-1.431	12.472	.726	-2.860	-.001	-1.970	294	.050
Pair 14	pre Esame di Realtà - Esame di Realtà	-1.790	13.973	.814	-3.391	-.189	-2.200	294	.029
Pair 15	pre Flessibilità - Flessibilità	-2.919	13.002	.757	-4.408	-1.429	-3.856	294	.000
Pair 16	pre Scala Gestione dello Stress - Scala Gestione dello Stress	-1.651	10.357	.603	-2.838	-.464	-2.738	294	.007
Pair 17	pre Tolleranza dello Stress - Tolleranza dello Stress	-3.241	11.044	.643	-4.506	-1.975	-5.040	294	.000
Pair 18	pre Controllo degli Impulsi - Controllo degli Impulsi	.400	10.777	.627	-.835	1.635	.637	294	.524
Pair 19	pre Scala Umore Generale - Scala Umore Generale	-2.014	11.604	.676	-3.343	-.684	-2.980	294	.003
Pair 20	pre Felicità - Felicità	-.081	11.486	.669	-1.398	1.235	-.122	294	.903
Pair 21	pre Ottimismo - Ottimismo	-3.851	12.178	.709	-5.246	-2.455	-5.431	294	.000

Analisi delle matrici di correlazione

A questo punto dell'indagine si è deciso di procedere con un'analisi della correlazione dei fattori, al fine di osservare come essi si legano tra di loro. È stato preso in esame il coefficiente di correlazione di Spearman che stabilisce la forza di relazione lineare tra le variabili: più questo legame è forte, più vi sarà un'associazione tra di esse. Il coefficiente di correlazione di Spearman assume valori compresi nell'intervallo (-1;+1). In entrambi questi casi limiti si indica una correlazione perfetta, in senso negativo o positivo. Ciò che viene preso in esame è il valore di ogni relazione al fine di verificare quanto esso si avvicina alla correlazione esatta. In questo studio sono stati calcolati i valori dei coefficienti di correlazione tre le scale, le sottoscale e il QET (Tabella 4).

Tabella 4. Matrice di correlazione pre-esperienza (scale)

		Sesso	Età al Questionario	Quoziente Emotivo Totale	Scala Intrapersonale	Scala Interpersonale	Scala Adattabilità	Scala Gestione dello Stress	Scala Umore Generale
Sesso	Pearson Correlation	1							
	Sig. (2-tailed)								
Età al Questionario	Pearson Correlation	-.148*	1						
	Sig. (2-tailed)	.011							
Quoziente Emotivo Totale	Pearson Correlation	.151**	.028	1					
	Sig. (2-tailed)	.009	.631						
Scala Intrapersonale	Pearson Correlation	.076	-.018	.840**	1				
	Sig. (2-tailed)	.192	.755	.000					
Scala Interpersonale	Pearson Correlation	.069	.111	.606**	.379**	1			
	Sig. (2-tailed)	.239	.058	.000	.000				
Scala Adattabilità	Pearson Correlation	.200**	.015	.771**	.490**	.383**	1		
	Sig. (2-tailed)	.001	.801	.000	.000	.000			
Scala Gestione dello Stress	Pearson Correlation	.142*	-.006	.655**	.324**	.175**	.527**	1	
	Sig. (2-tailed)	.015	.921	.000	.000	.003	.000		
Scala Umore Generale	Pearson Correlation	.032	.060	.765**	.729**	.455**	.406**	.371**	1
	Sig. (2-tailed)	.585	.301	.000	.000	.000	.000	.000	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Dall'osservazione dei fattori pre-esperienza emerge che il *QET* è correlato positivamente al *sesso (r=0,15, p=0.009)*. Questo potrebbe far supporre che essere di sesso femminile implichi un *QET* maggiore, sebbene la struttura del campione potrebbe incidere su questo dato, essendo esso composto per la maggior parte da studentesse.

Come atteso, tutte le scale e le sottoscale del questionario sono significativamente associate in maniera positiva al *QET*. I valori dei coefficienti di correlazione tra le scale e il *QET* variano tra *0.404* e *0.840*. Questo rappresenta certamente un legame tra le variabili non casuale che permette di descrivere una relazione moderata o forte tra tutte le scale e il QET.

In relazione alla variabile *sesso*, si osserva una correlazione significativa con la *Scala Adattabilità (r=0.200, p=0.001*), facendo presupporre che essere di sesso femminile implichi una maggiore capacità di adattarsi alle situazioni. Anche in questo caso, poichè il campione è composto principalmente da ragazze, è necessario valutare questo dato con la giusta dose di prudenza.

Procedendo con l'analisi, si osserva che tutte le scale sono correlate tra loro positivamente ed in maniera significativa, per cui le competenze emotive relative a ciascuna scala influenzano positivamente tutte le altre.

La correlazione più forte si osserva tra la *Scala Intrapersonale* e il *QET (r=0.840, p=0.001),* ad indicare che la consapevolezza delle proprie emozioni, la comprensione e la capacità di esprimere i propri stati d'animo e pensieri, sono associate in maniera significativa all'intelligenza emotiva. In aggiunta, legami forti si osservano tra *Scala Adattabilità* e *QET (r=0.771, p=0.001)* e tra *Scala Umore Generale* e *QET (r=0.765, p=0.001*): la capacità di adattarsi ed essere flessibili nei confronti delle circostanze che cambiamo, così come la tendenza a mantenere un atteggiamento positivo nei confronti degli imprevisti, sono caratteristiche che portano ad utilizzare le proprie emozioni in maniera funzionale.

Per quanto riguarda le correlazioni tra le scale, il legame più forte si osserva tra la *Scala dell'Umore Generale* e la *Scala Interpersonale (r=0.729, p<0.001),* per cui la capacità di essere ottimisti e godere della presenza degli altri aumenta la possibilità di saper riconoscere le emozioni altrui, instaurare e mantenere relazioni durature. In ordine di forza decrescente, si osserva il legame tra la *Scala Gestione dello Stress* e la *Scala Adattabilità (r=0.527, p<0.001).* Ciò indica che la capacità di gestire le situazioni stressanti è legata alla capacità di utilizzare i propri stati d'animo in funzione delle richieste dell'ambiente, mostrando flessibilità al cambiare delle situazioni. A seguire, altro valore significativo

si evidenzia nella correlazione positiva tra la *Scala Adattabilità* e *Scala Intrapersonale (r=0.490, p<0.001)*, ad indicare che la capacità di adattarsi alle situazioni nuove è legata alla consapevolezza di sé.

Tabella 5. Matrice di correlazione post-esperienza (scale)

		Tipo esperienza	Durata esperienza	Destinazione esperienza	Sesso	Età al Questionario	Quoziente Emotivo Totale	Scala Intrapersonale	Scala Interpersonale	Scala Adattabilità	Scala Gestione dello Stress	Scala Umore Generale
Tipo esperienza	Pearson Correlation	1										
	Sig. (2-tailed)											
	N	295										
Durata esperienza	Pearson Correlation	-.269**	1									
	Sig. (2-tailed)	.000										
	N	295	295									
Destinazione esperienza	Pearson Correlation	.122*	-.021	1								
	Sig. (2-tailed)	.036	.718									
	N	295	295	295								
Sesso	Pearson Correlation	-.068	.072	-.028	1							
	Sig. (2-tailed)	.243	.216	.635								
	N	295	295	295	295							
Età al Questionario	Pearson Correlation	-.007	.109	.085	-.100	1						
	Sig. (2-tailed)	.903	.062	.147	.085							
	N	295	295	295	295	295						
Quoziente Emotivo Totale	Pearson Correlation	-.076	.050	-.018	.117*	.054	1					
	Sig. (2-tailed)	.191	.395	.758	.045	.355						
	N	295	295	295	295	295	295					
Scala Intrapersonale	Pearson Correlation	-.069	.038	-.033	.082	.044	.864**	1				
	Sig. (2-tailed)	.234	.510	.573	.160	.447	.000					
	N	295	295	295	295	295	295	295				
Scala Interpersonale	Pearson Correlation	-.063	.009	-.003	.065	.086	.696**	.468**	1			
	Sig. (2-tailed)	.278	.879	.963	.268	.142	.000	.000				
	N	295	295	295	295	295	295	295	295			
Scala Adattabilità	Pearson Correlation	-.034	.015	-.045	.158**	.011	.833**	.602**	.519**	1		
	Sig. (2-tailed)	.564	.791	.444	.007	.851	.000	.000	.000			
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295		
Scala Gestione dello Stress	Pearson Correlation	-.070	.057	.016	.087	.009	.725**	.435**	.343**	.640**	1	
	Sig. (2-tailed)	.230	.327	.780	.135	.877	.000	.000	.000	.000		
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	
Scala Umore Generale	Pearson Correlation	-.031	.057	-.012	.059	.051	.823**	.779**	.558**	.535**	.478**	1
	Sig. (2-tailed)	.600	.328	.843	.309	.379	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Successivamente si è deciso di rivolgere la propria attenzione all'analisi delle correlazioni nel post-esperienza (Tabella 5).

Anche in questo caso il *QET* è correlato positivamente al *sesso* femminile *(r=0,117, p<0.05)*. Viceversa non si evidenzia alcuna correlazione positiva con l'*Età*.

Osservando la correlazione tra il *QET* e le *Scale* nel post-esperienza, come atteso, tutte le scale sono legate positivamente e significativamente con il *QET* e, in questo caso, i punteggi di correlazione sono tutti più alti della precedente valutazione.

Anche nel post-esperienza si osserva una correlazione positiva e significativa, sebbene leggermente più bassa, tra la *Scala Adattabilità* e il *sesso* femminile *(r=0.158, p<0.01*).

Si evidenziano punteggi che si avvicinano alla linearità tra la *Scala Interpersonale* e *il QET (r=0.864, p<0.001), tra la Scala Adattabilità e QET (r=0.833, p<0.001) e la Scala Umore generale e QET (r=0.823, p<0.001).* Si tratta delle stesse scale che nella somministrazione pre-esperienza avevano mostrato punteggi più forti di legame con il *QET*. In questo caso i punteggi sono aumentati, dando un'ulteriore conferma delle correlazioni in precedenza descritte.

Osservando i legami tra le scale, si mantiene costante l'ordine di forza delle correlazioni, per cui la correzione più forte continua ad essere quella tra la *Scala dell'Umore generale* e la *Scala Interpersonale (r=0.779, p<0.001),* a seguire quella tra la *Scala Gestione dello Stress* e la *Scala*

Adattabilità (r=0.640, p<0.001) e quella tra la *Scala Adattabilità* e *Scala Intrapersonale (r=0.602, p<0.001).* I coefficienti di correlazione sono tutti aumentati nella valutazione post-esperienza.

Tabella 6. Matrice di correlazione pre-esperienza (sottoscale)

		Sesso	Età al Questionario	Quoziente Emotivo Totale	Autoconsapevolezza Emotiva	Assertività	Considerazione di Sé	Realizzazione di Sé	Indipendenza	Empatia	Relazioni Interpersonali	Responsabilità Sociale	Problem Solving	Esame di Realtà	Flessibilità	Tolleranza dello Stress	Controllo degli Impulsi	Felicità	Ottimismo
Sesso	Pearson Correlation	1																	
	Sig. (2-tailed)																		
Età al Questionario	Pearson Correlation	-.148*	1																
	Sig. (2-tailed)	.011																	
Quoziente Emotivo Totale	Pearson Correlation	.151**	.028	1															
	Sig. (2-tailed)	.009	.631																
Autoconsapevolezza Emotiva	Pearson Correlation	-.026	-.029	.506**	1														
	Sig. (2-tailed)	.654	.615	.000															
Assertività	Pearson Correlation	.088	.016	.538**	.353**	1													
	Sig. (2-tailed)	.130	.779	.000	.000														
Considerazione di Sé	Pearson Correlation	-.014	.031	.692**	.406**	.340**	1												
	Sig. (2-tailed)	.817	.599	.000	.000	.000													
Realizzazione di Sé	Pearson Correlation	.134*	-.049	.641**	.316**	.326**	.415**	1											
	Sig. (2-tailed)	.022	.400	.000	.000	.000	.000												
Indipendenza	Pearson Correlation	.121*	-.065	.480**	.092	.491**	.279**	.373**	1										
	Sig. (2-tailed)	.037	.267	.000	.116	.000	.000	.000											
Empatia	Pearson Correlation	.049	.100	.416**	.174**	.144*	.054	.201**	.110	1									
	Sig. (2-tailed)	.403	.086	.000	.003	.014	.351	.001	.058										
Relazioni Interpersonali	Pearson Correlation	.020	.119*	.513**	.506**	.307**	.289**	.339**	.082	.388**	1								
	Sig. (2-tailed)	.732	.042	.000	.000	.000	.000	.000	.159	.000									
Responsabilità Sociale	Pearson Correlation	.087	.033	.439**	.139*	.052	.104	.237**	.071	.726**	.273**	1							
	Sig. (2-tailed)	.138	.571	.000	.017	.372	.075	.000	.222	.000	.000								
Problem Solving	Pearson Correlation	.215**	.050	.473**	.111	.228**	.106	.316**	.216**	.256**	.114	.293**	1						
	Sig. (2-tailed)	.000	.395	.000	.058	.000	.068	.000	.000	.000	.051	.000							
Esame di Realtà	Pearson Correlation	.189**	-.026	.663**	.435**	.244**	.440**	.312**	.131*	.151**	.213**	.249**	.355**	1					
	Sig. (2-tailed)	.001	.662	.000	.000	.000	.000	.000	.025	.009	.000	.000	.000						
Flessibilità	Pearson Correlation	.021	.012	.475**	.088	.226**	.182**	.280**	.226**	.177**	.222**	.158**	.132*	.214**	1				
	Sig. (2-tailed)	.719	.835	.000	.133	.000	.002	.000	.000	.002	.000	.006	.024	.000					
Tolleranza dello Stress	Pearson Correlation	.093	-.043	.638**	.174**	.324**	.498**	.321**	.377**	.035	.100	.030	.188**	.361**	.362**	1			
	Sig. (2-tailed)	.111	.460	.000	.003	.000	.000	.000	.000	.555	.085	.612	.001	.000	.000				
Controllo degli Impulsi	Pearson Correlation	.137*	.030	.404**	-.031	-.122*	.162**	.082	-.031	.195**	-.048	.306**	.246**	.435**	.126*	.214**	1		
	Sig. (2-tailed)	.019	.611	.000	.591	.037	.005	.161	.598	.001	.408	.000	.000	.000	.030	.000			
Felicità	Pearson Correlation	-.012	.083	.566**	.428**	.306**	.535**	.379**	.144*	.196**	.675**	.223**	.083	.270**	.163**	.206**	.050	1	
	Sig. (2-tailed)	.831	.154	.000	.000	.000	.000	.000	.013	.001	.000	.000	.154	.000	.005	.000	.397		
Ottimismo	Pearson Correlation	.036	.022	.684**	.233**	.390**	.595**	.529**	.466**	.123*	.264**	.105	.251**	.311**	.298**	.711**	.027	.355**	1
	Sig. (2-tailed)	.534	.710	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.035	.000	.071	.000	.000	.000	.000	.650	.000	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Inoltre, sono state prese in esame le sottoscale ed è stata calcolata la matrice di correlazione anche per questi fattori sia nel pre-esperienza (Tabella 6) che nel post-esperienza (Tabella 7). Come nel caso delle scale, i punteggi delle sottoscale pre-esperienza sono tutti correlati positivamente al *QET*.

Rispetto all'*età* non si osservano relazioni significative, ad indicare che non c'è una differenza osservabile tra ragazzi con età diversa, ad eccezione per la sottoscala *Relazioni interpersonali*, nella quale ragazzi più grandi sembrano avere punteggi più alti *(r=0.119, p<0.05).*

In relazione alla variabile *sesso*, si osserva una correlazione significativa con il QET *(r=0.151, p=0.009*). Questo fa presupporre che essere di sesso femminile implica una maggiore possibilità di avere un QET più alto.

Altre due variabili correlate positivamente e significativamente al *sesso* sono il *Problem Solving (r=0.215, p=0.001)* e *l'Esame di Realtà (r=0.189, p=0.001*). In tal senso è plausibile che al sesso

femminile sia associata una maggiore capacità di trovare soluzioni a situazioni difficili e una maggiore sintonizzazione con la realtà circostante.
Analizzando i coefficienti di correlazione tra le sottoscale e il *QET*, i più forti e significativi si evidenziano nelle sottoscale *Considerazione di Sé (r=0.692, p<0.001), Ottimismo* (r=0.684, *p<0.001), Esame di Realtà* (r=0.663, *p<0.001)* e *Realizzazione di Sé (r=0.641, p<0.001).* Ciò indica che all'aumentare di queste competenze aumenta l'intelligenza emotiva. Nel caso specifico, una buona considerazione si sé, la capacità di distinguere i propri pregi e i propri difetti, l'apprezzare il proprio modo di essere, sono competenze legate all'intelligenza emotiva. Allo stesso modo lo sono l'atteggiamento positivo nei confronti delle circostanze della vita e la capacità di essere sintonizzati con ciò che accade.
Tra sottoscale, i legami più forti si osservano tra *Responsabilità Sociale* e l'*Empatia (r=0.726, p<0.001).* Ciò sta a significare che, aumentando la capacità di cooperare, aumenta anche la capacità di essere empatici. In ordine decrescente, osserviamo una relazione che tende alla linearità tra *Ottimismo* e *Tolleranza alla Stress (r=0.711, p<0.001)*: le persone che hanno una visione positiva delle cose e che riescono a mantenere un atteggiamento propositivo anche di fronte agli ostacoli, reagiscono ad eventi avversi senza crollare, affrontando l'ostacolo in maniera attiva. Una delle componenti dell'intelligenza emotiva è proprio l'adattamento positivo a ciò che accade. Come già accennato durante l'osservazione delle statistiche descrittive, la variabile *Ottimismo* è legata positivamente alla *Considerazione di Sé (r=0.595, p<0.001)* e *alla Realizzazione di Sé (r=0.529, p<0.001),* per cui chi si mostra ottimista ha una maggiore fiducia in se stesso ed è in grado di saper sviluppare le proprie potenzialità nella realizzazione degli obiettivi.
Altra relazione è quella tra *Felicità e Relazioni Interpersonali (r=0.675, p<0.001),* che indica la felicità come positivamente correlata alla capacità di instaurare e mantenere relazioni durature e significative con gli altri, sentendosi a proprio agio, in grado di dare e ricevere affetto. Questa capacità richiede di sentirsi soddisfatti della propria vita, per poter essere soddisfatti delle relazioni con gli altri.

Tabella 7. Matrice di correlazione post-esperienza (sottoscale)

		Tipo esperienza	Durata esperienza	Destinazione esperienza	Sesso	Età al Questionario	Quoziente Emotivo Totale	Autoconsapevolezza Emotiva	Assertività	Considerazione di Sé	Realizzazione di Sé	Indipendenza	Empatia	Relazioni interpersonali	Responsabilità Sociale	Problem Solving	Esame di Realtà	Flessibilità	Tolleranza dello Stress	Controllo degli Impulsi	Felicità	Ottimismo
Tipo esperienza	Pearson Correlation	1																				
	Sig. (2-tailed)																					
	N	295																				
Durata esperienza	Pearson Correlation	-.269**	1																			
	Sig. (2-tailed)	.000																				
	N	295	295																			
Destinazione esperienza	Pearson Correlation	.122*	-.021	1																		
	Sig. (2-tailed)	.036	.718																			
	N	295	295	295																		
Sesso	Pearson Correlation	-.068	.072	-.028	1																	
	Sig. (2-tailed)	.243	.216	.635																		
	N	295	295	295	295																	
Età al Questionario	Pearson Correlation	-.007	.109	.085	-.100	1																
	Sig. (2-tailed)	.903	.062	.147	.085																	
	N	295	295	295	295	295																
Quoziente Emotivo Totale	Pearson Correlation	-.076	.050	-.018	.117*	.054	1															
	Sig. (2-tailed)	.191	.395	.758	.045	.355																
	N	295	295	295	295	295	295															
Autoconsapevolezza Emotiva	Pearson Correlation	-.057	-.010	.067	.043	.000	.604**	1														
	Sig. (2-tailed)	.333	.867	.252	.457	.999	.000															
	N	295	295	295	295	295	295	295														
Assertività	Pearson Correlation	-.057	.004	.011	.069	-.007	.531**	.390**	1													
	Sig. (2-tailed)	.333	.940	.844	.235	.901	.000	.000														
	N	295	295	295	295	295	295	295	295													
Considerazione di Sé	Pearson Correlation	-.099	.061	.012	.034	.047	.748**	.423**	.394**	1												
	Sig. (2-tailed)	.089	.295	.843	.562	.421	.000	.000	.000													
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295												
Realizzazione di Sé	Pearson Correlation	-.020	.032	-.081	.073	.096	.682**	.393**	.336**	.509**	1											
	Sig. (2-tailed)	.734	.589	.166	.213	.100	.000	.000	.000	.000												
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295											
Indipendenza	Pearson Correlation	-.017	.049	-.161**	.075	.001	.446**	.149*	.527**	.328**	.359**	1										
	Sig. (2-tailed)	.765	.402	.006	.198	.988	.000	.010	.000	.000	.000											
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295										
Empatia	Pearson Correlation	-.037	-.019	-.027	.022	.055	.422**	.253**	.062	.092	.200**	.024	1									
	Sig. (2-tailed)	.524	.748	.639	.711	.343	.000	.000	.290	.115	.001	.685										
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295									
Relazioni interpersonali	Pearson Correlation	-.041	-.024	.082	.057	.060	.630**	.570**	.341**	.415**	.427**	.131*	.438**	1								
	Sig. (2-tailed)	.478	.687	.162	.332	.301	.000	.000	.000	.000	.000	.024	.000									
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295								
Responsabilità Sociale	Pearson Correlation	-.067	.063	-.090	.048	.113	.557**	.255**	.100	.228**	.313**	.024	.740**	.392**	1							
	Sig. (2-tailed)	.249	.280	.122	.411	.052	.000	.000	.087	.000	.000	.687	.000	.000								
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295							
Problem Solving	Pearson Correlation	.020	-.036	-.018	.167**	.086	.493**	.212**	.240**	.225**	.369**	.250**	.197**	.151**	.270**	1						
	Sig. (2-tailed)	.726	.534	.764	.004	.141	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.009	.000							
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295						
Esame di Realtà	Pearson Correlation	-.053	.019	-.010	.123*	-.086	.746**	.522**	.398**	.501**	.402**	.229**	.212**	.382**	.398**	.365**	1					
	Sig. (2-tailed)	.367	.739	.862	.035	.143	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000						
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295					
Flessibilità	Pearson Correlation	-.034	.050	-.078	.042	.054	.496**	.206**	.093	.243**	.342**	.115*	.304**	.264**	.343**	.148*	.212**	1				
	Sig. (2-tailed)	.559	.390	.180	.474	.358	.000	.000	.110	.000	.000	.048	.000	.000	.000	.011	.000					
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295				
Tolleranza dello Stress	Pearson Correlation	-.053	.008	-.023	.078	.026	.694**	.259**	.354**	.589**	.370**	.410**	.120*	.242**	.201**	.340**	.468**	.337**	1			
	Sig. (2-tailed)	.365	.896	.693	.180	.656	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.039	.000	.001	.000	.000	.000				
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295			
Controllo degli Impulsi	Pearson Correlation	-.064	.080	.045	.065	-.005	.489**	.125*	-.008	.252**	.140*	.010	.231**	.108	.397**	.238**	.490**	.282**	.301**	1		
	Sig. (2-tailed)	.272	.168	.445	.264	.931	.000	.031	.885	.000	.016	.868	.000	.068	.000	.000	.000	.000	.000			
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295		
Felicità	Pearson Correlation	.004	.051	.033	.014	.065	.695**	.504**	.353**	.641**	.565**	.161**	.241**	.722**	.347**	.138*	.436**	.278**	.344**	.153**	1	
	Sig. (2-tailed)	.950	.386	.571	.808	.267	.000	.000	.000	.000	.000	.006	.000	.000	.000	.018	.000	.000	.000	.009		
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	
Ottimismo	Pearson Correlation	-.058	.054	-.051	.080	.028	.762**	.364**	.401**	.709**	.580**	.455**	.167**	.412**	.266**	.318**	.443**	.370**	.770**	.161**	.565**	1
	Sig. (2-tailed)	.322	.352	.378	.173	.634	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.006	.000	
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nella matrice di correlazione post-esperienza sono state inserite le tre variabili che descrivono il *Tipo di esperienza*, la *Durata* e la *Destinazione*, in modo da osservare le correlazioni significative tra loro e con le sottoscale (Tabella 7).

Un risultato interessante si evidenzia nella correlazione tra *Tipo di esperienza* e *Durata (r=0.269, p<0.001)*, il che sta ad indicare che le esperienze di durata più estesa vengono fatte in famiglia, piuttosto che in college. Questo potrebbe trovare ragione nell'abbattimento dei costi per la scelta di soggiornare in famiglia, che consente, di conseguenza, di estendere la durata del soggiorno.

Altro legame significativo si osserva tra *Tipo di esperienza* e *Destinazione (r=0.122, p<0.05)*, per cui i ragazzi che fanno l'esperienza in Paesi più distanti vanno preferibilmente in college, piuttosto che in famiglia. Questo dato potrebbe essere giustificato dal fatto che scegliendo una meta molto distante, non solo da un punto di vista geografico, ma soprattutto culturale, si preferisce soggiornare in una struttura con altri ragazzi, piuttosto che convivere con una famiglia che potrebbe avere stili di vita e abitudini profondamente diverse dalle proprie.

La variabile *Destinazione* è associata negativamente e significativamente con l'*Indipendenza (r=0.161, p<0.01)*, questo dato indica che all'aumentare della capacità di essere autonomi, aumenta la possibilità di scegliere Paesi culturalmente meno distanti. Ad una prima analisi, ciò sembrerebbe contraddittorio, ma non lo è se si va ad incrociare questo dato con la prima correlazione osservata tra

Tipo di esperienza e *Destinazione*: ricordiamo, infatti, che i ragazzi che scelgono Paesi culturalmente più lontani decidono di soggiornare prevalentemente in college. All'opposto i ragazzi che scelgono Paesi culturalmente più vicini spendono il loro tempo per la maggior parte in famiglia. L'andare in famiglia, piuttosto che in college, presuppone una maggiore capacità di essere autonomi. A rafforzare quanto detto troviamo una correlazione negativa, anche se non significativa, tra *Tipo di esperienza* e *Indipendenza (r=-0.017, p=0.765),* il che indica che i ragazzi che mostrano un'indipendenza maggiore vivono l'esperienza in famiglia piuttosto che in college.
Queste osservazioni conducono ad un'interessante riflessione in termini psicologici. L'ingresso in un sistema familiare culturalmente diverso, che costringe ad immergersi totalmente e "da soli" in una cultura diversa, si associa ad una maggiore sicurezza in se stessi. L'esperienza in famiglia fa sì che i ragazzi mostrino una propria autonomia, percependosi in grado di far fronte alle difficoltà, senza necessariamente il supporto dato dal gruppo dei pari e dalla condivisione dell'esperienza che si può ritrovare nella vita del college, quale vita più comunitaria.
Rispetto all'*Età* non si osservano relazioni significative con le sottoscale, ad indicare che non c'è una differenza significativa osservabile tra ragazzi con età diversa, anche per quanto riguarda le *Relazioni Interpersonali.*
Diminuiscono di poco anche le relazioni tra alcune variabili e il *sesso,* che tuttavia restano positive e significative ai fini della ricerca: *QET (r=0.117, p<0.05), Problem Solving (r=0.167, p<0.05) e Esame di Realtà (r=0.123, p<0.05),* ad indicare che queste capacità emotive sono maggiormente associate al sesso femminile.
Tutti i punteggi delle correlazioni tra le sottoscale e il *QET* aumentano rispetto ai risultati della prima somministrazione, ad eccezione della sottoscala *Assertività (r=0.531, p<0.001),* che mostra una lievissima diminuzione del punteggio.
Tra le correlazioni che più si avvicinano alla linearità, si notano i seguenti valori di sottoscale: il legame più forte e significativo è quello tra l'*Ottimismo* e il *QET (r=0.762, p<0.001),* punteggio aumentato rispetto alla prima somministrazione. Si può quindi affermare che la variabile più correlata nel post-esperienza al *QET* è quella relativa alla capacità di avere un atteggiamento positivo nei confronti delle situazioni che si presentano, anche quando queste sono avverse.
Il secondo valore più alto si evidenzia nella correlazione tra *Considerazione di Sé e QET (r=0.748, p<0.001*), che indica una forte correlazione tra la fiducia in se stessi e l'intelligenza emotiva, punteggio aumentato rispetto alla pre-esperienza.
A seguire, si osserva una correlazione forte e significativa tra *l'Esame di realtà* e il *QET (r=0.746, p<0.001).* L'intelligenza emotiva è quindi strettamente legata alla capacità di rapportarsi alle situazioni in maniera adeguata, basata su una chiarezza percettiva quando si valuta e si affronta una situazione immediata. Anche questa correlazione presenta un coefficiente più alto rispetto alla pre-esperienza.
Si rafforza il legame della variabile *Felicità* con il *QET (r=0.695, p<0.001),* ad indicare una maggiore correlazione tra la capacità di sentirsi soddisfatti della propria vita, di stare bene da soli e con gli altri e l'intelligenza emotiva.
Resta moderata la correlazione tra la *Realizzazione di Sé* e il *QET (r=0.682, p<0.001),* a conferma che l'abilità nel realizzare le proprie potenzialità è legata all'intelligenza emotiva.
Osservando le relazioni tra le sottoscale emerge quanto segue: si inverte l'ordine tra le prime due correlazioni più alte. In questo caso il legame più forte e significato si osserva tra l'*Ottimismo* e la *Tolleranza allo stress (r=0.770, p<0.001),* variabili che nella seconda somministrazione hanno presentato incrementi significativi del punteggio medio. Questo legame conferma quanto detto precedentemente rispetto all'influenza che un atteggiamento positivo ha sulla possibilità di gestire e superare una situazione stressante.
In ordine di forza del legame, si osserva la correlazione positiva tra *Responsabilità sociale* e *Empatia (r=0.740, p<0.001),* anche questa aumentata rispetto ai risultati della pre-esperienza. L'essere rispettosi degli altri e capaci di cooperare nelle varie situazioni rappresentano competenze emotive

strettamente legate alla capacità di essere empatici. Queste caratteristiche favoriscono l'adattamento alle relazioni e rendono i rapporti interpersonali funzionali agli obiettivi individuali e comuni.
Un terzo legame forte lo si osserva ancora tra *Felicità e Relazioni Interpersonali (r=0.740, p<0.001)*, come nella prima valutazione e con un coefficiente di correlazione ancora più importante. Si rafforza dunque il legame tra la soddisfazione personale e la soddisfazione nelle relazioni con gli altri. Un dato interessante è la correlazione della *Considerazione di Sé* con altre tre variabili, già forte e significativa nel pre-esperienza, i cui valori sono aumentati nel post-esperienza: con l'*Ottimismo (r=0.709, p<0.001)*, con la *Felicità (r=0.641, p<0.001)*, con la *Tolleranza dello Stress (r=0.589, p<0.001)*. Questi legami evidenziano che le persone con un atteggiamento positivo, in grado di rispondere ad avvenimenti avversi cogliendo il lato positivo delle cose, hanno una buona considerazione di se stessi. Allo stesso modo, l'auto-accettazione è legata alla capacità di gestire lo stress e di godere degli aspetti positivi della propria vita.

Regressione lineare

Per analizzare se esiste una relazione causa-effetto tra la variabile dipendente QET e gli item del test utilizzato, si è deciso di effettuare una regressione lineare (Tabella 8).

Tabella 8. Regressione lineare con variabile dipendente: QET

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.999[a]	,997	,997	,657

a. Predictors: (Constant), Indice Incoerenza, Relazioni Interpersonali, Tipo esperienza, Sesso2, Controllo degli Impulsi, Indipendenza, Età al Questionario, Destinazione esperienza, Durata

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-40,124	1,501		-26,725	,000
	Tipo esperienza	-,103	,143	-,002	-,721	,472
	Durata esperienza	,093	,077	,004	1,210	,227
	Destinazione esperienza	,142	,070	,007	2,019	,044
	Sesso	,132	,089	,005	1,482	,140
	Età al Questionario	,011	,068	,001	,161	,872
	Autoconsapevolezza Emotiva	,043	,002	,092	20,278	,000
	Assertività	,088	,004	,094	21,285	,000
	Considerazione di Sé	,133	,005	,159	27,336	,000
	Realizzazione di Sé	,101	,004	,110	23,804	,000
	Indipendenza	,093	,004	,101	23,391	,000
	Empatia	,052	,005	,062	11,634	,000
	Relazioni Interpersonali	,096	,005	,111	20,104	,000
	Responsabilità Sociale	,077	,005	,094	16,179	,000
	Problem Solving	,087	,003	,107	27,878	,000
	Esame di Realtà	,112	,004	,151	26,802	,000
	Flessibilità	,114	,004	,113	29,885	,000
	Tolleranza dello Stress	,123	,006	,129	22,251	,000
	Controllo degli Impulsi	,129	,004	,158	35,833	,000
	Felicità	,086	,006	,087	14,359	,000
	Ottimismo	,063	,006	,067	9,848	,000
	Impressione Positiva	,008	,003	,010	2,609	,010
	Impressione Negativa	0,00	,004	,000	-,022	,982
	Indice Incoerenza	-,014	,003	-,015	-4,278	,000

a. Dependent Variable: Quoziente Emotivo Totale

Il modello utilizzato è esaustivo rispetto al fenomeno indagato, poiché l'insieme dei predittori utilizzati nella nostra analisi è in grado di spiegare quasi il 100% della variabilità nella variabile dipendente (*QET*) (r^2*=0.997).*

Dalla lettura della tabella di regressione, si nota che tutte le sottoscale sono associate positivamente e significativamente al *QET*. Ciò sta a significare che all'aumentare dei valori delle sottoscale aumenta la variabile dipendente, ovvero il valore del QET.

A commento di ciò, si ricorda che le sottoscale descrivono l'insieme delle competenze socio-emotive che compongono l'intelligenza emotiva della persona. Pertanto tutte queste capacità, che si raggruppano nelle cinque scale principali, influenzano significativamente il livello di intelligenza emotiva, a validazione del test utilizzato.

Per l'analisi della regressione, abbiamo inserito tra le variabili di controllo il *Sesso*, l'*Età*, il *Tipo di esperienza*, la *Destinazione* e la *Durata* del soggiorno all'estero.

La variabile *Sesso* non risulta essere associata significativamente al *QET (β=0.132, p=0,140),* il che sta a indicare che essere donna o essere uomo non comporta un aumento significativo del *QET*.
Allo stesso modo, non c'è significatività con la variabile *Età (β=0.011, p=0,872)*, ciò indica che l'età dei soggetti sembra non impattare sul *QET*. Teniamo presente che la differenza di età dei rispondenti nella seconda somministrazione è di soli tre anni.
Osservando le altre variabili di controllo, anche la regressione lineare tra *Tipo di esperienza e QET (β= -0.103, p=0,472),* non appare significativa, sebbene il coefficiente negativo indichi che stare in college, piuttosto che in famiglia potrebbe essere associato ad una diminuzione del *QET*. La convivenza con una famiglia straniera, con diversa cultura ed abitudini, sembrerebbe fornire ai ragazzi maggiori capacità di adattamento e flessibilità nell'affrontare situazioni nuove, più della convivenza in college con altri ragazzi, alcuni dei quali della stessa cultura di appartenenza.
Per quanto riguarda la *Durata dell'esperienza (β= 0.093, p=0,227),* la positività del coefficiente suggerisce che trascorrere più tempo all'estero si associa ad un aumento del *QET*, sebbene non ci sia significatività statistica. La durata dell'esperienza potrebbe influire sulla possibilità di conoscere in maniera più approfondita una realtà diversa dalla propria e offrire ai ragazzi l'opportunità di confrontarsi con le proprie risorse e capacità di adattamento, favorendo lo sviluppo di strategie nella gestione di nuove situazioni.
Dato invece significativo e molto interessante da un punto di vista psicologico è quello tra la *Destinazione e il QET (β= -0.142, p<0,05).* Il coefficiente di regressione osservato sta a significare che andare in posti culturalmente più distanti ha un impatto positivo sul QET. Confrontarsi con una cultura molto diversa da quella di appartenenza aiuterebbe a sviluppare alcune competenze emotive, tra cui la capacità di adattarsi ai cambiamenti e la flessibilità nel rispondere a richieste esterne nuove e diverse da quelle a cui si è abituati. Inoltre, la possibilità di immergersi in una nuova realtà socio-culturale può offrire ai ragazzi l'opportunità di migliorare le proprie competenze sociali, poiché creare nuove relazioni non è così semplice come confrontarsi con persone che condividono la propria cultura. Per questo motivo il ragazzo che vive un'esperienza all'estero, in un Paese molto diverso dal proprio, tenderebbe a sviluppare una maggiore capacità relazionale ed empatia. Va considerato, inoltre, che questi ragazzi si trovano presumibilmente ad affrontare situazioni molto diverse da quelle a cui sono abituati.
Dall'osservazione degli indici di validità è merso che la variabile *Impressione Positiva* mostra un coefficiente di regressione positivo e significativo *(β=0.008, p=0.01)*, ciò evidenzia che nei soggetti che hanno valuto dare un'impressione positiva nel rispondere al questionario, aumenta il QET. A commento di questo dato, va ricordato che l'intelligenza emotiva consiste nella capacità di utilizzare le proprie risorse interne, non solo razionali, per affrontare in maniera funzionale le situazioni: mostrare un'immagine mediamente positiva di se stessi, senza esasperarla, vuol dire possedere una buona capacità di adattarsi a situazioni nuove e utilizzare le proprie potenzialità per raggiungere obiettivi. La coerenza del legame tra il dare impressione positiva di sé e l'intelligenza emotiva viene in questo modo spiegata.
Viceversa, la variabile *Impressione Negativa* non sembra essere associata in maniera significativa al *QET (β=0.000, p=0.982)*, per cui il fatto che le persone abbiamo dato un'impressione mediamente negativa nel rispondere al test non sembrerebbe influire sul *QET*.
L'unica correlazione negativa e significativa sembra essere quella tra *l'Indice di Incoerenza* e il *QET (β= -0.014, p<0,001)*, ciò indica che l'essere stato incoerente durante il questionario è associato ad una diminuzione del *QET*. Ciò sembrerebbe spiegare anche la non significatività della variabile *Impressione Negativa*: chi ha dato un'impressione mediamente negativa di sé non è stato probabilmente incoerente. Al contrario, mostrare incoerenza nel rispondere al questionario comporta una diminuzione del *QET*: la persona che non è coerente non sa mostrare agli altri una costanza nel pensare e nell'agire, oltre a non sperimentarla internamente, percependosi fluttuante e influenzabile nelle varie situazioni. Ciò comporta una scarsa capacità di adattarsi ai cambiamenti e di legittimare una propria opinione, nonché una bassa consapevolezza di sé. La mancanza di queste caratteristiche fa sì che la persona non possa sviluppare una competenza socio-emotiva in grado di facilitare il

rapporto con se stessi e con gli altri. La diminuzione del *QET*, aumentando l'incoerenza, sembrerebbe giustificata da quanto appena detto.
Sarebbe stato molto utile ed interessante, ai fini della ricerca, poter confrontare i risultati ottenuti con il campione utilizzato con quelli potenzialmente derivanti da un campione di controllo.
Il campione di controllo rappresenta un ottimo strumento per validare, in via definitiva, i risultati ottenuti, poiché sarebbe potenzialmente composto da tutti coloro che non hanno fatto l'esperienza formativa all'estero, ma che conservano le stesse caratteristiche del campione trattato.

Conclusioni

I risultati della ricerca permettono di dire che, già prima dell'esperienza formativa all'estero, il campione considerato mostra un livello medio di intelligenza emotiva, avendo evidenziato punteggi medi in tutte le aree osservate. Ciò indica la presenza nei partecipanti di una adeguata competenza socio-emotiva. Questo può essere legato alla particolarità del campione: i ragazzi che partecipano ad un programma di "mobilità scolastica" hanno molto probabilmente delle caratteristiche che li rende un campione selezionato. Si tratta di studenti che hanno presumibilmente un buon rendimento a scuola, per decidere di trascorrere parte o un intero anno scolastico all'estero. Da un punto di vista psicologico ed emotivo, si presuppone che questi ragazzi vivano in un ambiente familiare aperto a nuove esperienze, disposto a dare fiducia al proprio figlio in termini di autonomia. Ciò induce a pensare che questi ragazzi mostrino, almeno nel sistema familiare, un certo grado di maturità e flessibilità.
Fatta questa premessa, la ricerca ha osservato l'intelligenza emotiva dei partecipanti nel pre e post-esperienza, valutando i cinque aspetti che la rappresentano:

- Il **Quoziente Emotivo Intrapersonale**, riferito all'autoconsapevolezza. Esso comprende le dimensioni: *Considerazioni di Sé, Autoconsapevolezza Emotiva, Assertività, Indipendenza, Realizzazione di Sé.*
- Il **Quoziente Emotivo Interpersonale**, che rileva la capacità di stare in relazione con l'altro, attraverso le dimensioni *Empatia, Responsabilità Sociale, Relazioni Interpersonali.*
- Il **Quoziente Emotivo Adattabilità**, che riguarda la capacità di elaborare e gestire le situazioni. Esso si articola in *Esame di Realtà, Flessibilità, Problem Solving.*
- Il **Quoziente Emotivo Gestione dello Stress**, che rileva la capacità di far fronte ad eventi negativi e stressanti, attraverso le dimensioni *Tolleranza dello Stress, Controllo degli Impulsi.*
- Il **Quoziente Emotivo Umore Generale**, che riguarda la capacità di mantenere un atteggiamento positivo e proattivo, attraverso le dimensioni *Ottimismo, Felicità*.

I punteggi osservati mostrano un incremento in tutti e cinque i tipi di Quoziente Emotivo.
Per quanto riguarda la tipologia del viaggio-studio, emerge che la scelta della sistemazione in famiglia è legata alla durata dell'esperienza: ragazzi che hanno fatto l'esperienza per un intero anno scolastico sono stati per la maggior parte in famiglia, rispetto a coloro che hanno vissuto all'estero sei mesi o meno, per i quali la scelta è stata prevalentemente il college. Per ragazzi con esperienze più durature, la sistemazione in famiglia ha presumibilmente favorito la riduzione dei costi. Inoltre, questo dato trova un'ulteriore spiegazione di carattere psicologico: l'ambientamento in una famiglia straniera, sconosciuta, necessita di un maggior tempo rispetto all'adattamento in una struttura con altri studenti. Essere ospitati in famiglia vuol dire immergersi completamente in un sistema preformato e in un ambiente ristretto, culturalmente diverso dal proprio. Sebbene ciò possa essere inteso come una difficoltà, tuttavia, offre l'opportunità di conoscere profondamente la cultura ospitante e di stringere legami affettivi profondi con persone appartenenti ad una cultura diversa, come i componenti della

famiglia ospitante. Per tutto ciò è necessario avere tempo e la scelta dell'esperienza di studio più duratura avvalora quanto detto.
Si osserva, invece, che la scelta del college è maggiormente associata al soggiorno in Paesi più lontani da un punto di vista culturale, come ad esempio la Cina, il Giappone, l'Uruguay, il Sud Africa o l'India. Questo suggerisce che gli studenti che scelgono un'esperienza più estrema da un punto di vista della distanza culturale, prediligono lo stare in college, luogo di condivisione con altri ragazzi, alcuni dei quali presumibilmente della stessa cultura di appartenenza. Questo dato porta a riflettere sul possibile bisogno di condivisione e di similarità, quando ci si trova in un contesto sconosciuto e fortemente diverso da quello al quale si è abituati. Il fatto che solo una minoranza di ragazzi abbia scelto, in questo caso, la famiglia ci induce a considerare quali possano essere i timori in un contesto di un Paese lontano, come ad esempio la paura di non sapersi integrare in un sistema familiare così diverso dal proprio, la paura di non essere in grado di convivere con abitudini o valori distanti dai propri e il timore di non-inclusione. La scelta del college potrebbe apparire, dunque, più rassicurante, sia per il ragazzo, sia per la sua famiglia, sebbene la scelta di un Paese culturalmente distante faccia pensare ad una maggiore propensione alla curiosità e all'autonomia.
In relazione a ciò, i risultati hanno evidenziato un dato importante, ossia la correlazione tra la destinazione del viaggio-studio e il grado di indipendenza. Ciò vuol dire che i ragazzi cha hanno vissuto l'esperienza in Paesi culturalmente più simili al nostro, come i Paesi Europei, gli USA e il Canada, mostrano punteggi più alti nella capacità di essere autonomi. Emerge un altro dato in linea con quanto osservato: l'indipendenza è maggiore nei ragazzi che scelgono di andare in famiglia. Poiché è stato affermato che i ragazzi che scelgono Paesi più simili al nostro prediligono la sistemazione in famiglia, da questi dati risulta che l'essere indipendenti si associa alla scelta di vivere l'esperienza all'estero in famiglia, principalmente nei Paesi culturalmente meno distanti.
Si è poi osservato un incremento del QET dopo l'esperienza di studio all'estero.
Nello specifico, tutti gli incrementi dei punteggi sono risultati statisticamente significativi, quindi si può affermare che la ricerca ha evidenziato un'intelligenza emotiva più sviluppata al ritorno dal soggiorno all'estero. Questo si traduce in una maggiore competenza socio-emotiva, legata in primis all'autoconsapevolezza, cioè la capacità di riconoscere le proprie emozioni e i propri stati d'animo. Non si tratta soltanto dell'abilità ad essere consapevoli di sé, ma anche della capacità di poter distinguere tra loro i propri sentimenti e comprenderne la causa. I risultati hanno mostrato, inoltre, che, nel post-esperienza, l'autoconsapevolezza è associata in maniera più forte alla capacità di stabilire e mantenere relazioni interpersonali soddisfacenti, caratterizzate da intimità e dalla possibilità di dare e ricevere affetto. Questa competenza relazionale presuppone di stabilire legami socialmente significativi, nei quali i ragazzi si sentono a proprio agio e costruiscono aspettative positive rispetto ai rapporti sociali. Ciò è associato ad una maggiore empatia mostrata al ritorno, ossia una maggiore capacità di riconoscere e comprendere le emozioni altrui. Questo dato è molto interessante da un punto di vista psicologico e relazionale, poiché lega l'esperienza di studio all'estero alla possibilità di costruire o rafforzare il senso di fiducia negli altri e nei rapporti, elemento fondamentale per lo sviluppo verso l'età adulta.
Un ulteriore elemento emerso dall'analisi è il legame che l'autoconsapevolezza ha con la capacità di essere soddisfatti di sé e di provare entusiasmo. Si tenga presente che la felicità è un effetto secondario, ma anche un indicatore, del livello di intelligenza emotiva di un individuo. Questo è stato anche confermato dalla presente ricerca che ha evidenziato un'associazione forte e significativa tra la felicità e il quoziente emotivo totale. Dai dati è emerso un valore aumentato di questa variabile, che avvalora i livelli più alti di intelligenza emotiva nei ragazzi al ritorno dall'esperienza all'estero.
Inoltre, è stata osservata una maggiore flessibilità nei confronti delle situazioni che cambiano. Questo fa pensare che un'esperienza di studio in un Paese straniero mette i ragazzi a confronto con una realtà diversa dalla propria, quindi li pone davanti alla necessità di cambiare abitudini e rispondere anche a situazioni nuove e impreviste. Ecco per quale motivo la flessibilità tende ad aumentare, garantendo la possibilità di adattarsi a circostanze nuove, a partire da una nuova modalità linguistica per arrivare a convivere con nuove persone, appartenenti ad una diversa cultura, con valori e stili di vita spesso

distanti dai propri. La flessibilità comporta anche un certo grado di tolleranza rispetto a modi differenti di intendere la vita e le situazioni. Il confronto con una cultura diversa necessita di questa apertura mentale per relazionarsi con gli altri e l'esperienza di studio all'estero la favorisce.
In linea con quanto detto, è emersa anche una maggiore capacità di tollerare lo stress. Essa riguarda la capacità di rispondere ad avvenimenti avversi o a situazione stressanti senza "farsi distruggere", restando stabili e affrontando in maniera attiva la situazione.
L'analisi dei risultati ha permesso, quindi, di osservare una maggiore capacità di adattamento alle circostanze che cambiano, anche quando esse sono avverse. È presumibile che nell'esperienza di studio in un Paese straniero il ragazzo possa trovarsi a vivere situazioni emotivamente stressanti, legate al cambiamento e alla non conoscenza dei luoghi e delle persone che andrà a frequentare. Si consideri, che, al momento della partenza, potrebbe non esservi una adeguata competenza nel parlare la lingua straniera. Ciò sottopone ad un ulteriore stress, legato sia alla difficoltà di comunicazione sia alla difficoltà di apprendimento scolastico. La nuova situazione sprona lo studente a far fronte alle proprie risorse emotive. Pertanto, la capacità di tollerare lo stress è fondamentale per superare i piccoli e grandi ostacoli dell'adattamento. Ciò ricorda quella competenza emotiva che in termini psicologici viene definita "resilienza", che va intesa non tanto come qualcosa di immutabile, quanto come un processo di cambiamento: non si tratta di resistere a un evento negativo senza cadere, quanto piuttosto di cadere e poi rialzarsi, rigenerandosi. [30]
Uno spunto di riflessione interessante arriva dall'analisi dei dati che vedono l'autoconsapevolezza associata alla capacità di essere ottimisti, anch'essa aumentata dopo l'esperienza all'estero. Dunque, il viaggio non solo ha favorito la gestione dei cambiamenti, ma ha anche dato un impulso alla possibilità di mostrare un atteggiamento positivo nei confronti di ciò che accade, che si lega strettamente alla capacità di tollerare lo stress: saper vedere il lato positivo delle cose le rende affrontabili. L'esperienza incide sull'ottimismo anche perché infonde fiducia in se stessi e conferma un valore di sé: quello di essere stati in grado di vivere un'esperienza nuova, non scontatamente semplice.
Il confronto con altri ragazzi, con persone di una diversa cultura, con un diverso sistema scolastico e con un ambiente socio-culturale nuovo, sembra aver favorito, quindi, lo sviluppo emotivo.
Le osservazioni alle quali si è giunti si associano a quanto emerso dall'analisi delle correlazioni: non solo all'aumentare dell'insieme delle competenze emotive aumenta il *QET*, ma ciascuna competenza emotiva influenza positivamente tutte le altre. Questo vuol dire che migliorando anche solo alcuni aspetti dell'intelligenza emotiva, andranno a migliorare tutti gli altri.
Ciò permette di concludere sottolineando l'importanza di esperienze formative che abbiano come obiettivo non solo lo sviluppo cognitivo ed intellettivo, ma che tengano conto degli aspetti emotivi, risultati così importanti nell'evoluzione della persona. Le competenze socio-emotive acquisite attraverso esperienze, come quella presa in esame, sono un indice di crescita individuale e relazionale che risulta fondamentale nell'ottica del diventare adulti, in grado di utilizzare non solo le proprie competenze razionali, ma anche quelle emotive. Ciò può fare la differenza nella possibilità di realizzare se stessi.

[30] Astori S. (2017) Resilienza. Andare oltre: trovare nuove rotte senza farsi spezzare dalle prove della vita. San Paolo Edizioni, Milano.

Sezione 3

L'intelligenza emotiva: prospettive psicologiche, formative e professionali

Sergio Astori

L'intelligenza emotiva, una competenza decisiva per conoscere gli altri e noi stessi

Partiamo da una definizione. Daniel Goleman, lo psicologo che, con il libro *Intelligenza emotiva* (*Emotional Intelligence*) del 1995, ha avuto il merito di diffondere a livello internazionale la conoscenza di questo affascinante costrutto, sostiene che gli esseri umani trasmettono e captano gli stati d'animo in continua interazione reciproca. Insieme ad altri autorevoli teorizzatori dell'Intelligenza Emotiva (IE) prima e dopo di lui (Peter Salovey, John D. Mayer, Howard Gardner, solo per citarne tre) ha cercato di apprezzare nella matrice neuropsicobiologica umana ciò che, con linguaggio filosofico, Emanuel Lévinas, aveva affermato decenni prima nel suo *Umanesimo dell'altro uomo* (ed. originale del 1972): "Essere al mondo, per quello che ho potuto capire, è quando ti è affidata una persona e tu ne sei responsabile e allo stesso tempo tu sei affidato a quella persona ed essa è responsabile per te".

In parole semplici, s'intende per IE un tipo di intelligenza nella quale ha senso e ha significato il riconoscimento e l'utilizzo delle informazioni emotive provenienti dagli altri e presenti in noi stessi.

Interroghiamoci ora sulle principali caratteristiche degli individui con capacità emozionali elevate. Il riscontro di migliori o peggiori capacità emozionali anzitutto non corrisponde, come si potrebbe essere indotti a credere dal termine "intelligenza", alla presenza/assenza di una particolare forma di personalità. I livelli di capacità emozionale non possono corrispondere ad un bilancio personologico completo e dettagliato in quanto l'IE, come ogni altra forma di intelligenza, è adattiva e per questa sua natura è influenzata, per il corso dell'intera esistenza, dalle più complesse caratteristiche (biologiche, sociali e culturali) di ciascun individuo. In generale, si può però affermare che possedere abilità di riconoscere le emozioni, di utilizzarle nei processi di pensiero, di gestire gli stati emotivi nella vita individuale e nelle relazioni con gli altri, corrisponde ad un miglior grado di consapevolezza di sé. Elevate doti di IE non impediscono in assoluto lo sviluppo di disagi personali. In ogni caso, a migliori capacità emozionali corrispondono maggiore benessere individuale, familiare e sociale.

A questo punto, ci possiamo chiedere se l'Intelligenza emotiva sia una qualità naturale oppure se si possa sviluppare. Tutte le forme di intelligenza, compresa l'IE, sono caratterizzate da una predisposizione innata, ma, proprio come tutte le intelligenze, possono essere incrementata in base alle esperienze e in funzione degli incontri della vita. Nel racconto *Il punto esclamativo* (ripubblicato nel settembre di quest'anno dal Centro Editoriale Dehoniano) del medico scrittore Anton Cechov, un segretario autodidatta scopre di non aver mai utilizzato il vibrante segno d'ortografia "!" il giorno in cui la moglie, con un curriculum scolastico ben più robusto del suo, spiega: *"*Questo segno si mette nelle richieste, nelle esclamazioni e nelle espressioni di entusiasmo, di sdegno di gioia, di collera e di altri sentimenti*"*. E tra sé e sé lo scrivano medita: *"*E altri sentimenti ... Ma forse che nei documenti sono necessari i sentimenti? Può scriverli anche una persona insensibile*"*. Citando l' "analfabetismo emozionale" del personaggio letterario, voglio intendere che l'IE può essere allenata, addirittura per l'intero corso dell'esistenza. Lasciandosi sorprendere, appassionandosi alla vita, sostenuti da educatori e, laddove serva, da professionisti della salute mentale, o da chiunque sia capace di facilitare la messa in gioco delle competenze emozionali. Il primo passo nel campo dell'Intelligenza è sempre una riflessione su se stessi: malgrado le emozioni siano spesso trasmesse con modalità non verbali e l'uomo giunga a comprendere ciò che "sente" per via naturale, occorre un processo più complesso che umanizza le sensazioni trasformandole in spinta per sentimenti e affetti.

Delineo ora i fattori che possono influenzare lo sviluppo di capacità legate all'intelligenza emotiva. Negli anni sono stati ideati e sperimentati diversi metodi di promozione dell'IE, alcuni più di carattere educativo, altri di tipo clinico-terapeutico. Rinvio ad un'approfondita lettura dell'interessante testo di Antonella D'Amico *Intelligenza emotiva. Pillole di MetaEmozioni per vivere meglio*, che uscirà a gennaio 2018 per i tipi San Paolo. Anticipo solo una piccola parte delle molte proposte contenute nel volume, dicendo che alcuni metodi di promozione dell'IE non si applicano solo in contesto di piccolo gruppo o individuale, ma sono progettati per essere metodi "sistemici", vale a dire mirano a diffondere la cultura dell'IE in contesti ampli, come, ad esempio, la scuola, per renderli "luoghi emotivamente inclusivi". Il testo della D'Amico è dotato di strumenti utili a riconoscere e a maneggiare la realtà emozionale e il suo senso. Autovalutandosi, ci si scopre, si migliora divenendo più consapevoli e, di conseguenza, più emotivamente intelligenti. Gli ambienti e le condizioni che favoriscono lo sviluppo di questa, come di ogni altro tipo di intelligenza, sono quelli nei quali il sistema valoriale di riferimento promuove la persona umana: l'IE si coltiva bene nei territori e nei contesti ricchi di fiducia nelle abilità del singolo e delle capacità del collettivo.
Sulla base di quanto detto un'esperienza di studio all'estero influisce certamente sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva di un adolescente. L'IE è un complesso di qualità che ben predispone a esplorare ambiti scolastici diverso dal proprio, così come accade durante un'esperienza di studio all'estero. Le competenze socio-emozionali aiutano a far fonte ai cambiamenti perché permettono di identificarne precocemente il senso aiutano il giovane a fronteggiare i problemi che normalmente insorgono con la temporanea sospensione del contatto coll'ambiente familiare, sociale e scolastico già noto. Chi detiene e chi rinforza la propria intelligenza emozionale è meno a rischio di drop out nel percorso di studio, in patria e all'estero. In particolare, un'esperienza all'estero mette alla prova le parti più originali e autentiche di sé. Le agenzie formative più accorte colgono che le radicali connotazioni emotive implicate nell'uscita di un giovane dal mondo e dai linguaggi familiari noti, non sono quelle dovute agli aspetti curriculari o a fisiologiche nostalgie, bensì quelle determinate dall'occasione, spesso irripetibile, che una persona in formazione sperimenta nel tempo in cui può "rileggersi dal di fuori" trovandosi in uno spazio oltre i propri limiti e confini.
L'intelligenza emotiva, sin qui delineata in funzione dei bisogni educativi, al giorno d'oggi è decisiva anche in ambito lavorativo. L'IE è una competenza importante anche nei processi di gestione e di organizzazione del lavoro. Il suo riconoscimento e il suo potenziamento possono recare beneficio tanto al singolo quanto al collettivo. L'IE del singolo permette di incrementare la qualità relazionale e il senso di appartenenza all'impresa comune, mentre buoni livelli d'IE guidano il manager ad un esercizio della leadership che potenzi l'efficacia della squadra. L' IE è, ovviamente, un patrimonio specifico del lavoro cooperativo e di gruppo. Il riconoscimento dell'alto potenziale per il benessere dell'organizzazione che deriva del confronto emotivo-cognitivo degli operatori e gli impagabili vantaggi derivanti dalla regolare costituzione e convocazione di équipe di lavoro, è un dato consolidato, che non deve essere mai dimenticato o rimosso seguendo logiche (a mio avviso, illogiche) di mero risparmio di risorse.
In conclusione, l'IE è una competenza decisiva per giovani intenzionati a misurarsi con programmi di mobilità. La ricerca qui presentata ha prodotto risultati interessanti. Molti studenti partono già con delle dotazioni molto elevate di empatia, di ricerca e di incontro, e confermano queste capacità. Alcuni si riconoscono una capacità emotiva inferiore, o almeno così a loro sembra, e l'esperienza all'estero permette di riconoscere una maggiore sensibilità emotiva in se stessi e anche di riconoscere una maggiore capacità emozionale e affettiva del prossimo. Si tratta in effetti di un viaggio che li porta molto lontani, ma che li porta anche dentro di sé. Una scoperta. Un po' come i viaggi che si facevano nei secoli passati all'interno di un continente, viaggiando per apprendere culture, ma anche per meravigliarsi, per scoprire le produzioni artistiche e, infine, per conoscere modalità di vita diverse dalle proprie. Si tornava più pronti, più preparati. Le attuali esperienze di studio all'estero aiutano a mettere meglio a fuoco meglio ciò che è lontano e a irrobustire le lenti per superare una miopia che spesso abbiamo e che ci costringe a guardare il presente. L'IE è, dunque, una competenza da sostenere

e promuovere tra i più giovani. Ne può aver averne vantaggio un intero Paese che ha tanto bisogno di guardare oltre, di andare oltre le sue normali e consuete abitudini.

Giuseppe Colosio

Intelligenza emotiva e formazione

"Oggi i giovanissimi sono più soli e depressi, più rabbiosi e ribelli, più nervosi e inclini alla preoccupazione, più impulsivi e aggressivi. Se un rimedio esiste, personalmente sono convinto che sia da cercarsi nel modo in cui prepariamo i nostri bambini alla vita. Attualmente, l'educazione emozionale dei nostri figli è lasciata al caso, con risultati sempre più disastrosi. La soluzione sta in un nuovo modo di considerare ciò che la scuola può fare per educare l'individuo come persona - ossia mettendo insieme mente e cuore… Prevedo un giorno nel quale sarà compito normale dell'educazione quello di inculcare comportamenti umani essenziali come l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo e l'empatia, e anche l'arte di ascoltare, di risolvere i conflitti e di cooperare"[31].

Con queste parole, una ventina d'anni fa, David Goleman poneva l'attenzione sul valore dell'intelligenza emotiva, sulla possibilità di svilupparla e sul ruolo dell'educazione, e in particolare della scuola, nell'agire intenzionalmente e professionalmente per questo sviluppo. In effetti il tema dell'intelligenza emotiva, con la medesima denominazione o con altre denominazioni simili, quali intelligenza personale, insieme a quello delle intelligenze multiple, ha fatto la sua comparsa nella scuola italiana: in convegni e seminari, in corsi di aggiornamento, in dibattiti. Ma, anche se non sono mancate esperienze e buone pratiche per opera di iniziative individuali, raramente lo si è visto entrare come specifico intervento didattico negli aspetti professionali caratterizzanti la scuola, cioè nella progettazione, nell'attuazione e nella valutazione del processo di insegnamento e apprendimento: non ha inciso sul rapporto docente-discente, sui contenuti, sulle metodologie. L'intelligenza emotiva da un quarto di secolo a questa parte ha assunto un impianto scientifico; ma nella scuola, e non solo nella scuola italiana, è rimasta tutt'al più al livello di pratica esperienziale degli insegnanti più sensibili.

La stessa osservazione può essere sviluppata a proposito dei documenti ufficiali del Ministero dell'Istruzione. Ad esempio, nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione* viene usato qualche volta l'aggettivo "emotivo" soprattutto in riferimento alla scuola dell'infanzia, per dichiarare il compito dell'"insegnare ad essere" accanto a quello dell'"insegnare ad apprendere"; ma poi non ci sono tracce di questo quando si parla di attività o di contenuti. Nelle *Indicazioni nazionali per i licei* non c'è traccia di allusione all'intelligenza emotiva o simili, né nelle dichiarazioni di principio, né nelle parti operative.

A dire il vero, pur riservata come suo compito proprio alla famiglia, l'attenzione a questa sfera dell'intelligenza c'è sempre stata nella scuola, anche se in forma implicita e indiretta. Ad esempio, ne sono stati veicoli la letteratura e l'arte, materie presenti in tutti gli ordini di scuola e in tutti gli indirizzi. Letteratura e arte, seguendo una suggestione aristotelica, permettono ad ogni individuo un ampliamento dell'esperienza smisurato rispetto a quella possibile nella vita reale di ciascuno: permettono di osservare reazioni diverse a situazioni uguali; di cogliere le cause e gli effetti delle azioni e dei comportamenti; di analizzare la dinamica delle interazioni, delle emozioni e dei sentimenti messi in gioco; di tornare indietro nel tempo o di proiettarsi in avanti; e di riflettere attraverso queste possibilità su se stessi. Un contributo importante è offerto da insegnamenti, presenti in specifici indirizzi, come quelli della filosofia, della religione e di altre scienze umane, che sviluppano l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo e l'empatia, che sono fra le capacità costitutive dell'intelligenza emotiva. Nella filosofia, in particolare, a partire dal "conosci te stesso" di Socrate,

[31] Goleman D. (1995), p. 9.

quelle capacità sono uno dei fili conduttori del suo sviluppo. È insomma il modo col quale la scuola ha assicurato, pur senza azioni intenzionali e strutturate, non solo l'istruzione, ma anche la formazione dei suoi alunni, puntando, per riprendere un'espressione di Goleman, all'"equilibrio di razionalità e compassione".
Oggi ci sono segnali molto chiari che conducono alla nuova consapevolezza che l'intelligenza emotiva debba entrare, accanto alle tradizionali intelligenze linguistica, logico-matematica e spaziale, nell'educazione scolastica, con il taglio scientifico che le ricerche degli ultimi decenni hanno contribuito ad acquisire; quindi come mezzo e oggetto di insegnamento. Lo richiede il necessario equilibrio per il terzo millennio di un'educazione proiettata alle dimensioni del *life-long learning,* dimensione diacronica della continuità dell'apprendimento e della durata, del *life-broad learning,* dimensione sincronica della globalizzazione e dell'interculturalità, e del *life-deep learning,* dimensione dell'interiorità e della conoscenza di sé. Lo richiede il mondo del lavoro, la partecipazione attiva alla vita sociale, l'ingresso, non come semplici consumatori di saperi, ma come produttori di saperi, nella società della conoscenza.
Limitandomi a questo ultimo aspetto, in coerenza col titolo di queste note, richiamo una questione che fa fatica a entrare nella concreta attività scolastica, nonostante sia acquisita a livello scientifico e a livello istituzionale, che è quella delle competenze come obiettivo fondamentale del processo di insegnamento e apprendimento. La competenza ha a che fare con l'intelligenza emotiva; è il modo personalissimo col quale padroneggiamo le conoscenze acquisite guidati dalla nostra razionalità e dalla nostra emotività, con la consapevolezza etica dell'uso che possiamo farne, relazionandoci con gli altri nello studio, nel lavoro, nell'esercizio delle professioni, nella vita famigliare e nella vita pubblica. Affinché le conoscenze si traducano in competenze, è necessaria l'attività dialettica e ciclica del soggetto conoscente con tutte le sue capacità, che a loro volta crescono grazie a questo ciclo dialettico. L'equilibrio emotivo gioca un ruolo importante sia in fase di acquisizione di competenze, sia in fase di esercizio delle stesse; è quindi uno degli elementi che ne costituisce la qualità. È un aspetto che tutti noi consideriamo, anche solo intuitivamente, quando, per esempio, decidiamo a quale professionista affidarci per affrontare un problema che non possiamo risolvere da soli. Un insegnamento orientato alle competenze, diremmo con Dante "a divenir del mondo esperto e de li vizi umani e del valore", deve mettere in campo didattico questa dimensione dell'intelligenza accanto a quelle finalizzate all'acquisizione delle conoscenze. E qui va detto che il primo lavoro da fare dovrebbe essere con gli insegnanti, con una formazione/azione che investa sulla loro professionalità e con una visione di scuola che ne valorizzi il ruolo.
La scuola, intesa come luogo dell'impegno attivo di ogni alunno e come esperienza reale di vita con tutti i suoi risvolti positivi e negativi, con i successi e gli insuccessi, dovrebbe essere la prima palestra di sviluppo armonico di tutte le intelligenze, compresa quella emotiva. "Incoraggiando i bambini a sviluppare la gamma completa delle abilità dalle quali essi effettivamente attingeranno per avere successo - o semplicemente per essere soddisfatti di ciò che faranno - la scuola diventa davvero educazione alla vita"[32].
Purtroppo nella scuola italiana l'idea che le competenze siano l'obiettivo fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento stenta a farsi strada nella pratica. La scuola italiana è abbarbicata ai contenuti, alla trasmissione delle conoscenze, al gioco domanda e risposta, allo schematismo mnemonico. Ciò fa sì che vi prevalga la passività, piuttosto che il protagonismo del soggetto discente, che eventualmente lo esercita a prescindere da ciò che avviene intenzionalmente nella relazione educativa. Non c'è bisogno di scomodare le ricerche internazionali per averne conferma. Anche considerata come ambiente di sviluppo della personalità degli alunni, la scuola italiana appare rigida e artificiosa, chiusa nei suoi tradizionali riti. A questo si aggiunge un orientamento prevalente, che considero una risposta sbagliata al bisogno di formazione: puntare a rinviare il più possibile il confronto con la realtà; essere iperprotettivi; occultare gli aspetti negativi; facilitare nel senso di offrire scorciatoie. In questa direzione vanno alcuni provvedimenti di questi ultimi anni: no alle

[32] Ivi, p. 28

bocciature perché deprimono; no ai voti inferiori a quattro perché umiliano; no al voto di condotta o addirittura ai voti perché sono troppo brutali nella loro schematicità; no ai compiti perché comportano fatica e tolgono spazio al divertimento.
Con questo andazzo il confronto con la realtà viene espunto dalla scuola, con risultati sociali negativi a medio e lungo termine, in contrasto con le ragioni storiche profonde della scuola: "L'alfabetizzazione emozionale amplia la nostra visione del compito delle scuole, conferendo a esse più esplicitamente un ruolo sociale nell'impartire ai ragazzi lezioni essenziali per la vita; è questo un ritorno al ruolo classico dell'educazione"[33]. Per poter sviluppare l'intelligenza emotiva, come tutte le altre forme di intelligenza, occorre che l'alunno viva anche nella scuola un'esperienza reale, che non venga lasciato a se stesso, ma che venga aiutato, in modo trasversale e con lavoro intenzionale di tutto il gruppo dei docenti, l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo e l'empatia.
Per nostra fortuna ci sono nella scuola italiana, come accade per tutta la gamma delle problematiche, degli esempi e delle buone pratiche di insegnanti e di istituzioni scolastiche, che hanno affrontato questi temi con l'autonomia didattica, integrando il curricolo con insegnamenti e attività dentro e fuori la scuola.
Da queste esperienze possiamo ricavare qualche utile riflessione e un'idea sulle attività più utili allo sviluppo equilibrato delle intelligenze multiple. L'educazione dell'intelligenza emotiva deve essere integrata nel curricolo e deve avere un taglio scientifico pluridisciplinare, cioè, avvalersi del contributo delle diverse discipline presenti nella scuola; non deve avere un'impronta precettistica o moralistica; deve svilupparsi come un'attività laboratoriale che funziona attraverso la scoperta, la ricerca e la sistematizzazione. È un'impostazione condivisa in parte anche da Goleman: "Con i programmi scolastici già assediati da una proliferazione di nuove materie e impegni, alcuni insegnanti che si sentono sovraccarichi di lavoro si oppongono a sottrarre ore alle materie fondamentali per aggiungere un altro corso. Perciò una strategia emergente nell'educazione emozionale è quella di non creare una nuova materia, ma di mescolare le lezioni sui sentimenti e i rapporti interpersonali con gli altri argomenti già oggetto d'insegnamento"[34].
Le attività che maggiormente si prestano come ambiti di sviluppo delle intelligenze personali, oltre a quelle di classe o gruppo di lavoro gestite con il più ampio coinvolgimento degli alunni, sono quelle motorie e sportive, quelle di volontariato, quelle che richiedono la cooperazione fra alunni, quelle che si svolgono fuori dagli ambienti organizzati solo per la didattica, gli scambi culturali e le esperienze all'estero.
Queste ultime in particolare hanno un potenziale formativo enorme. Innanzitutto va detto che in epoca di globalizzazione anche l'intelligenza emotiva deve aprirsi alla dimensione internazionale: questo comporta un impegno maggiore, in quanto alle difficoltà della conoscenza di sé nelle relazioni interpersonali normali si aggiungono le difficoltà di lingue e culture diverse. Ciononostante è un'esperienza di grande impatto emotivo e formativo e quindi deve essere sostenuta e raccomandata con particolare convinzione. Ma è un'esperienza che deve essere adeguatamente preparata da esperti, deve essere seguita nella sua realizzazione e infine, sempre con l'aiuto di specialisti, deve essere oggetto di un bilancio personale.
Se siamo convinti che la nostra società ha bisogno di giovani consapevoli e propositivi e non di giovani intruppati ed eterodiretti, dobbiamo lavorare per una scuola che non abbassi l'asticella delle prestazioni, ma che ponga ai suoi alunni delle sfide, proporzionate all'età, ma alte. Non la scuola rappresentata dall'immaginario passivo dell'ascensore sociale, ma rappresentata dell'ascesa impegnativa verso una vetta.

[33] Ivi, p. 186
[34] Ivi, p. 179

Claudio Gentili

L' intelligenza emotiva in relazione all'accesso alle professioni

L'intelligenza emotiva come concetto non nasce con Goleman, ma con Sant'Agostino, Bernardo di Chiaravalle, o, in tempi più vicini a noi, nei *Gradi dell'umiltà* di Luigi Giussani. Oggi lo stesso Papa Francesco comunica proprio valorizzando l'intelligenza emotiva e il valore della misericordia come strumento di comunicazione con l'altro nella ricerca della verità: non a caso l'ultimo Giubileo è stato dedicato alla misericordia. La misericordia prima della verità significa capire l'altro, guardarlo, ascoltarlo, stare con lui.
Per farlo è necessaria un'altra virtù, che ha la stessa radice di misericordia, che è cuore, ossia il coraggio. Misericordia e coraggio sono due ingredienti fondamentali dell'intelligenza emotiva, un'intelligenza che salva l'uomo in tempi di costante e quotidiano cambiamento tecnologico, in tempi di confusione e disorientamento che sono un paradosso nella società dell'informatizzazione e dell'internet di ciò che stiamo vivendo.
Le nuove tecnologie, la robotizzazione e i processi di digitalizzazione della società e dell'economia avranno effetti dirompenti sull'organizzazione del lavoro e sulla stessa personalità dei lavoratori. Ma anche sui giovani che si stanno preparando al lavoro, a partire dalle scuole, per finire alle università. Come spieghiamo, ad esempio, che un'impresa italiana su cinque non trova le figure professionali di cui ha bisogno, in molti casi under 29, e abbiamo una disoccupazione giovanile del 35% e oltre? La risposta è una: mancato orientamento.
È necessario capire che tempi stiamo vivendo. Se è vero che molti lavori scompariranno, emergeranno al contempo nuove professioni legate alle tecnologie emergenti: Big Data, Robotica e Additive Manufacturing, e anche i lavori tradizionali subiranno una profonda trasformazione. Si stima che il 65% dei bambini che oggi frequentano le scuole elementari svolgerà un lavoro che ancora non esiste. Nel prossimo futuro cresceranno i posti di lavoro altamente qualificati, mentre diminuiranno significativamente quelli a bassa qualificazione.
Un'economia globalizzata, si sa, muove investimenti e crea lavoro in quei territori che offrono le migliori opportunità e, non vi è dubbio, che nuove produzioni e nuovi servizi richiederanno saperi, competenze e talento. Acquisteranno sempre maggiore importanza le soft skills e le abilità sociali come il pensiero critico, la creatività, l'intelligenza emotiva, la capacità di gestire il cambiamento e di risolvere problemi complessi, la flessibilità, il lavoro di squadra e la comunicazione. In altre parole: la relazione torna al centro. Non a caso due studiosi di Oxford, Frey a Ousbourne, hanno modellizzato il cosiddetto "automation risk", ossia la probabilità che i robot sostituiscano nei prossimi vent' anni i lavori (nello studio sono quattrocento tipologie diverse) che oggi conosciamo. Ebbene i lavori più "al sicuro" sono quelli dove è maggiore la componente relazionale, formativa, e persino spirituale.
Viviamo in un tempo senza bussole, soprattutto per i giovani. E l'intelligenza emotiva è un valido strumento per indirizzare i ragazzi, soprattutto verso una formazione più attenta al lavoro, al mondo economico, alle professioni più richieste dalle imprese. Sono proprio le imprese che sempre di più puntano sull'intelligenza emotiva perché le competenze tecniche, grazie o a causa proprio delle tecnologie, avranno durata più breve (si calcola cinque/sei anni, rispetto ai venti/venticinque dei primi anni Novanta). L'impresa è il luogo formativo privilegiato per l'Industry 4.0. Solo entrando in fabbrica è possibile cogliere il grande cambiamento che è in corso, un cambiamento sempre più rapido che il sistema educativo, da solo, non può trasmettere. Aprendo le porte delle nostre imprese possiamo presentare ai giovani quelle tecnologie produttive e quelle novità organizzative che saranno al centro della loro vita professionale.
Chi vuole sapere cosa significa intelligenza artificiale, come lavorano i robot, cosa possono produrre le stampanti 3D, come l'internet of things fa parlare le macchine tra di loro, deve entrare in azienda. Deve incontrare progettisti, ricercatori, designer, manager, tecnici, comunicatori o farsi raccontare, direttamente dagli imprenditori, come cambia l'industria. Oltre a produrre e generare sviluppo,

l'impresa orienta, educa e accompagna verso il futuro, anticipandone le novità e l'imprenditore è al centro del processo di raccordo tra la scuola, gli Istituti Tecnici Superiori, l'università e il lavoro. Far dialogare mondo della formazione e impresa non vuol dire solo sommare le reciproche competenze e qualità, ma significa creare qualcosa di nuovo, una rete che diventi valore aggiunto non solo per i suoi membri, ma per tutto il territorio. Il nostro sistema educativo deve cambiare in profondità introducendo nei programmi il lavoro e la cultura d'impresa. Diversamente rischia di verificarsi un mismatch fra ciò che si sa, o si è in grado di imparare, e ciò che serve sapere o saper fare.
La rivoluzione digitale e la didattica attiva sono i due grandi alleati su cui possiamo contare per aiutare il sistema formativo a rispondere al cambiamento in corso. Didattica per competenze, educazione aperta alle testimonianze di chi vive nel territorio e nell'impresa, apprendimento in rete con interazioni a distanza, scuola virtuale, smart-school, tesi di laurea in azienda, laurea in apprendistato, dottorato industriale, Istituti Tecnici Superiori sono tutte esperienze innovative già realizzate in collaborazione con le imprese in molti territori, che ci danno la misura di una nuova idea di formazione.
Sta facendo molto scalpore la protesta giovanile contro l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria, introdotta dalla Legge 107/2015. Eppure, l'alternanza è riconosciuta da studiosi e policy maker come uno strumento molto efficace di orientamento dei giovani e di inserimento nel mercato del lavoro. La sensazione è che i giovani abbiano capito anch'essi l'importanza dell'alternanza, ma vogliono un'alternanza di qualità. La loro protesta è contro un'alternanza vista soltanto come "tappabuchi" dell'orario scolastico curriculare.
Ma cos'è allora l'alternanza di qualità? Tornando al nostro tema centrale, l'alternanza di qualità è proprio una metodologia che aiuta a formare l'intelligenza emotiva, un'intelligenza che per definizione si forma fuori dall'aula, ma che fuori dall'aula, per essere "attivata" deve trovare una buona co-progettazione di un percorso che nasca dalla collaborazione stretta tra scuola e impresa. Imparare lavorando, anche acquisendo competenze "emotive", è troppo importante per le nostre imprese. Mettersi in gioco, come si fa per esempio studiando all'estero, essere propenso allo scambio culturale e alla contaminazione, sono questi gli ingredienti che offre un percorso formativo fuori dall'aula.
Kant scriveva: "Un intelletto non è quello che brilla per la ricchezza dei concetti, quanto quello in cui c'è corrispondenza tra conoscenza e oggetto"[35]. Un secolo più tardi, John Dewey[36] nota che educazione e vita sembrano condannate a escludersi a vicenda, in una società complessa in cui la scuola è diventata il regno dell'astrazione contrapposta alla concretezza della realtà. L'alternanza rompe questa dicotomia, rompe lo schema che fa dello studio una attività mnemonica e nozionistica, fine a sé stessa, e che si perpetua nella divisione in due classi non comunicanti: l'una oziosa, che gode di un patrimonio culturale improduttivo, l'altra lavoratrice, destinataria di un'istruzione utilitaria e arida.
L'intelligenza emotiva è intelligenza delle mani, ma le mani non sono niente senza ingegno. È un'intelligenza che rimette in equilibrio le disuguaglianze sociali e si orienta allo sviluppo integrale della persona, sia a scuola che in azienda.
Compito delle istituzioni e di tutti coloro che hanno a cuore le nuove generazioni, è aiutare i nostri ragazzi a costruirsi un percorso formativo "in situazione": l'unico modo per comprendere sé stessi e qual è il proprio posto nel mondo.

[35] Kant I. (1985), p. 618.
[36] Dewey J. (2004).

Sebastiano Angelico,

Mobilità e intelligenza emotiva

Studenti in mobilità

La Mobilità Studentesca Internazionale in tutte le sue forme rappresenta ancora un programma di eccellenza per i nostri studenti italiani. Sia quella agevolata e finanziata dai programmi comunitari (LLP con il suo Erasmus +), i cui fruitori sono le istituzioni scolastiche, sia quella individuale a carico delle famiglie, rimangono un progetto per pochi studenti e famiglie. Trascorrere tre mesi, sei mesi o un anno presso una scuola e una famiglia all'estero è un desiderio di tanti che si realizza ancora per pochi.

I processi di internalizzazione delle carriere scolastiche, lo sviluppo di *soft skills*, la crescita culturale e interculturale, lo sviluppo di competenze legate alla cittadinanza e tutto ciò che giustifica quanto sancito in circolari, note e decreti ministeriali risulta ancora di difficile fruizione per il personale scolastico e per le famiglie, ancora tutti legati saldamente a sistemi formativi di immediata risoluzione. Lezione in classe, studio e compiti per casa, test scritti e orali e conseguente promozione all'anno scolastico successivo sono per molti la sana via della formazione. Di questo però non possiamo dar colpa a nessun ministro o a nessun dirigente ministeriale. Il legislatore ha innescato procedure e pratiche che già da tempo vengono considerate come "innovazione dei sistemi scolastici" in ambito europeo. Ma come sta procedendo l'innovazione del sistema scolastico in Italia? Sicuramente manca ancora parecchio da fare nelle scuole e nella formazione del personale docente.

La mobilità nelle scuole

La scuola italiana riceve da tempo sollecitazioni per attivare procedure che lasciano chiaramente intuire come il bisogno di formazione sia in evoluzione. Lo studente e la sua famiglia hanno acquisito il diritto di scegliere il loro percorso formativo all'estero ma la loro volontà non si va a misurare tanto con la burocrazia quanto con le resistenze del personale preposto all'offerta formativa. Lo studente che si indirizza ad un programma di mobilità individuale viene spesso considerato come chi si vuol sottrarre ai suoi doveri e va alla ricerca di percorsi facilitati. Per molti docenti e dirigenti la realtà intorno alla scuola non è cambiata con il cambio delle generazioni, dell'economia e con l'evolversi delle vicende sociopolitiche e culturali. Di sicuro non è sempre così e bisogna riconoscere a molti docenti e dirigenti la qualità dei loro interventi e la messa in atto nelle loro scuole di "buone pratiche" per la mobilità. La nostra nazione ha sicuramente tante energie e tanti buoni leader.

I numeri ci dicono tanto. Dei 560.000 studenti sedicenni frequentanti la scuola Italiana nel 2017[37] solo circa 10.000 sono stati avviati alla mobilità. Purtroppo non esiste un sistema certo per ricavare le cifre relative agli studenti in uscita e in entrata, il ministero non possiede un strumento di osservazione, sono le interviste ai dirigenti scolastici e i numeri dichiarati dalle organizzazioni coinvolte, la nostra fondazione per esempio, che ci aiutano a ricavare le percentuali della mobilità.

Eppure il nostro sistema scolastico sta arrivando ad un punto cruciale, preparato già da tempo, che vedrà tutto il personale addetto alla formazione impegnato nella valutazione delle competenze raggiunte dagli studenti. La legge n. 107 del 13 luglio 2015, e il Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017, ci accompagnano verso un esame di stato dal quale lo studente italiano verrà fuori con un profilo che riporta conoscenze e competenze maturate in ambito scolastico ed extrascolastico, raccolte e inserite in un *portale unico…….* rese spendibili anche *ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro*[38].

Mobilità e Intelligenza Emotiva

[37] ISTAT (Gennaio 2017).

[38] D. L. n. 62 (13 aprile 2017).

Lo studente in Mobilità studentesca internazionale non va in vacanza per tre mesi, sei mesi o un intero anno scolastico. Cambia solamente ambiente di vita e di lavoro, dà sfogo alle sue curiosità e ha voglia di mettersi in gioco per capire come accordarsi con la futura vita. Spesso si tratta di acquisizione di competenze linguistiche definitive ma sempre passando dalla cultura[39]. Il *buon* formatore sa che l'acquisizione di una lingua straniera è sicuramente un elemento che dà valore alla scelta del nostro *exchange student* ma che ben altri sono i benefici e i valori della mobilità. In mobilità un *exchange student* può permettersi di non essere timido o introverso senza suscitare la meraviglia di chi gli sta vicino, può anche mostrarsi sicuro di sé e raggiungere livelli di sicurezza e determinazione che nel suo ambiente di sempre non avrebbe mai osato pensare. In mobilità un *exchange* può guardarsi dentro, ascoltarsi e capirsi senza l'interferenza di genitori e amici di sempre, interferenza spesso limitativa e talvolta opprimente. Impara a parlare per se stesso e a scegliere da solo, rischiando sapendo di rischiare, osando sapendo di farlo. La mobilità diventa scuola di formazione sociale e personale che sviluppa tutte le competenze di cittadinanza previste dal dettato ministeriale oltre le competenze di comprensione interpersonale e interculturale che fanno di un *exchange* un cittadino completo capace di capire e rispettare gli altri per quello che valgono. La mobilità offre l'acquisizione della capacità di rispettare tutti e dare il giusto valore alle proprie azioni e a quelle degli altri. È facile a questo punto dire che Mobilità Studentesca Internazionale è inclusione, condivisione e rispetto. In quest'ottica si può delineare il profilo di uno studente globale che conosce gli altri e con gli altri può interferire e creare i presupposti per una carriera professionale senza barriere e finalizzata all'arricchimento sociale e non solo personale.
Il valore di quanto appena detto trova giusto spazio nell'opera di D. Goleman che nel suo *Emotional Intelligence*[40] ci insegna a dare la giusta attenzione a quell'intelligenza che non è legata allo studio delle manifestazioni umane intorno a noi, ma alla comprensione di quanto non è sempre e immediatamente visibile, le emozioni. La mobilità risulta, a parere degli esperti un esercizio fondamentale per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, una palestra per addestrarsi all'ascolto di noi stessi e degli altri e per meglio orientarci nelle scelte personali e professionali.

Il ruolo di Youth For Understanding, la Mobilità Studentesca Internazionale e l'Intelligenza Emotiva
Youth For Understanding (YFU) è una rete di oltre 50 organizzazioni nazionali sparse in altrettanti paesi del mondo che si prefigge lo scopo di orientare i giovani delle scuole superiori di secondo grado ad intraprendere un cammino di scoperta culturale coniugata con una conoscenza approfondita di se stessi e degli altri. I programmi di YFU mirano a sviluppare il rispetto reciproco e la responsabilità sociale attraverso programmi che vedono i giovani completamenti immersi nella realtà socio-culturale di un paese straniero per un periodo che va dai tre mesi ad un intero anno. I 60 anni di esistenza del network hanno consegnato a tutta l'organizzazione ottimi riconoscimenti per la qualità dei programmi proposti, per la loro sicurezza e per la messa in opera di servizi di supporto di eccellente qualità.
La fondazione YFU Italia ha fatto sue tutte le prerogative della rete internazionale ed oggi rappresenta una voce importante nella promozione della mobilità studentesca e nella formazione dei giovani che ad essa si affidano per la loro carriera e per la loro crescita.

I programmi YFU Italia-outbound
I giovani che si avvalgono dei nostri programmi *outbound* hanno a disposizione una gamma consistente di destinazioni e di modalità di partecipazione, dalla scelta del paese alla scelta della scuola da frequentare, dalla scelta della città estera alla scelta delle materie di studio. La preparazione alla partenza per il programma da svolgere all'estero è affidata ad un team di esperti professionisti e di volontari e i giovani vengono seguiti con grande cura in tutte le fasi del processo, dal momento in cui nasce l'esigenza di partecipare ad un programma di mobilità, alla scelta della destinazione, alla

[39] Krashen S.D., Terrell T.D. (1983).
[40] Goleman D. (1995).

fase attiva del programma nel paese estero per finire quando l'*exchange* rientra in Italia e partecipa alle attività di formazione a lui dedicate per la riammissione a scuola e il reinserimento nella nostra cultura. La rete di esperti e volontari è diffusa su tutto il territorio nazionale e copre le esigenze di tutti gli studenti interessati. I mesi che precedono la partenza vedono studenti e staff della fondazione YFU Italia impegnati in diversi incontri di formazione-informazione dove viene fornito tutto il *know-how* necessario al programma e dove vengono osservate tutte le caratteristiche più salienti dei partecipanti, questo al fine di metterli in grado di ricevere eventuale supporto quando saranno all'estero. La formazione in presenza viene arricchita di una formazione *on-line* su piattaforma multimediale anche al fine di sensibilizzare i partecipanti ad un uso adeguato e significativo degli strumenti informatici.

I programmi YFU-inbound

L'accoglienza volontaria è un'altra attività caratterizzante della Fondazione YFU Italia e di tutto il network internazionale. Lo spirito è lo stesso dei programmi *outbound*, "Make the World your Home". In questa attività le famiglie non sono solo il sostegno morale e pratico di chi decide di andare a studiare all'estero ma rappresentano la spina dorsale di YFU e lo spirito che esiste in chiunque vuole contribuire ad un mondo migliore. La selezione delle famiglie che chiedono di accogliere un ragazzo straniero viene affidata ai membri dello staff che hanno esperienza di *inbound* e che sono in grado di offrire formazione e sostegno a che decide di offrire la propria casa a un giovane "in formazione". Si verranno a creare legami duraturi e la condivisione di un periodo breve o lungo porterà il giovane a considerare la sua famiglia ospitante come la sua famiglia. È grazie alla sua famiglia ospitante che il partecipante al programma di mobilità metterà in azione tutti i processi di adattamento culturale e di accettazione dei valori degli altri. È questo lo spazio dove si svilupperà la sua "intelligenza emotiva" e dove si formerà il cittadino modello a cui miriamo.

La famiglia volontaria di YFU offre all'*exchange student* una impagabile spinta allo sviluppo personale ma ne riceve altrettanti benefici. Le coppie di genitori ospitanti e i figli ospitanti crescono emotivamente assieme ai ragazzi che ospitano in casa. L'accoglienza di un giovane è fonte di ricchezza interiore e di arricchimento emozionale per tutti gli adulti coinvolti nel programma. Accogliere un figlio cresciuto in un clima sociale e familiare diverso, un *exchange student*, metterà gli adulti in contatto con il mondo e li farà sentire grandi come le loro emozioni.

Sezione 4

Testimonianze

Al di là di conoscenze e competenze

Emiliano Maria Cappuccitti

HR Director, Coca-Cola Italia

Oggi mi laureo, domani che faccio? Io, nel mio piccolo, sono andato in giro per le università italiane a presentare questo volume, soffermandomi principalmente sulle life skill, quelle osservate oggi. Cosa cerchiamo nei collaboratori quando andiamo ad assumerli? Sicuramente proporsi sempre con una soluzione e mai con un problema, altrimenti "che ti pago a fare?"; uno dei temi principale è quindi la capacità di risolvere problemi.

Secondo punto, bisogna capire se questi ragazzi sanno gestire lo stress, come lavorano sotto stress dato che oggi il mondo del lavoro è molto competitivo e siamo tutti stressati, dal primo all'ultimo. Un ulteriore aspetto importante riguarda sicuramente le capacità relazionali. Bisogna tenere conto anche dell'abuso della parola "resilienza". Un altro punto da tenere in considerazione è l'esperienza all'estero, da giovane ne ebbi una importante, in Cina, per due anni, dove ho sviluppato velocemente molte delle abilità richieste e mostrate qui oggi. Per esempio, essere empatici in un paese dove non conosci la lingua è fondamentale, cercare di capire il para-verbale e la cultura degli altri, mettendosi nei loro panni. Per questa ragione nelle multinazionali dove poi sono stato ho lavorato con diversi popoli e culture, perché spesso si fanno delle gaffe interculturali, toccando temi che per noi italiani sono una battuta simpatica ma inadeguati in contesti internazionali.

Parlando del CV, innanzitutto bisogna dire che trovano lavoro col curriculum solo il 5% delle persone perché il 70% sfrutta contatti, social, tramite LinkedIn. Noi, come azienda, l'anno scorso abbiamo assunto il 75% delle persone su LinkedIn, che è ormai, come nei paesi anglosassoni, un luogo da cui assumere anche gli amministratori delegati.

Quindi, che cosa si guarda in un CV? A me, per esempio, non piace l'europass, ma preferisco quello personalizzato, soprattutto il "one page", con tutte le informazioni su una pagina, una foto professionale, e guardo gli interessi personali della persona: se ha fatto volontariato, ha lavorato in Croce Rossa, o è stato boyscout e così via, per me è una cosa in più rispetto a un altro che non ha queste esperienze; se ha lavorato durante l'università come cameriere, quindi vedo se questa persona si è data da fare, ed è sicuramente un punto in più. L'esperienza all'estero, se ce l'ha, rappresenta un punto in più.

Il curriculum è una condizione necessaria ma non sufficiente perché poi i candidati devono fare il colloquio. La preparazione sull'azienda dei ragazzi che vengono a fare il colloquio è un pregio ma non sempre scontata. La prima domanda che faccio, spesso, è: "cosa sa di noi?". Eppure molta gente non si prepara. Tant'è vero che è capitato che qualcuno mi dicesse: "me lo dica Lei", e che il colloquio finisse in quel momento.

Puntualità e presentazione di sé in maniera empatica, con una bella stretta di mano, curando i dettagli, sono certamente importanti.

La domanda che HR fa sempre è: "cosa vuoi fare da grande?". Cioè le aspirazioni di ognuno, anche per capire il livello di ambizione dei candidati.

Poi sul curriculum accade di leggere "conoscenza brillante della lingua inglese", e io dico: "continuiamo il colloquio in lingua inglese", ma la risposta talvolta è: "no, sono tre settimane che non pratico la lingua".

Alice Petralito

City general Manager, Hostmaker

Voglio iniziare raccontando un'esperienza personale legata all'internazionalità: ancora laureanda andai a fare uno stage in Commissione europea a Bruxelles per raccogliere il materiale di ricerca necessario alla tesa. Lì, trovando anche colleghi di soli 19 e 20 anni con una media di 2 anni in meno rispetto a me, è stato il mio primo impatto con la competitività internazionale. E ho capito in quel momento che se io, giovane italiana, e le generazioni future volevano competere ancor più di me a livello internazionale, allora forse qualcosa bisognava fare a livello di istruzione, a livello di cambiamenti nel sistema scolastico di questo Paese.
A Hostmaker sono arrivata dopo varie esperienze lavorative, tramite LikedIn: mi hanno intercettata e poi hanno raccolto informazioni su di me tramite network legati ai circuiti Bocconi, tanto rinomati e prestigiosi quanto quelli della Luiss, e sono stata selezionata soprattutto per le mie capacità di fare impresa in Italia, che non è così scontato come può avvenire negli altri paesi europei.
Per me, dopo tante esperienze importanti, ritrovarmi seduta in una casa di un indiano a fare una riunione ai vertici, per terra, scalzi, coi laptop sulle gambe, a quasi 40 anni, è stata forse l'esperienza più bella della mia vita lavorativa.
Lì si è verificato l'altro mio impatto molto forte con il mondo internazionale: in quanti modi diversi da quello strutturato, tradizionale, a cui siamo abituati noi in Italia, si può lavorare, e con una redditività maggiore e risultati migliori. Noi, in questo Paese, siamo ancora legati troppo a una forma che non è sostanza, e dobbiamo stare molto attenti a questo, perché chi è focalizzato sulla sostanza, e magari proviene da paesi dove ancora si ha realmente fame, in senso stretto e di affermazione, va molto più veloce di noi. Quello che cerco nei giovani, più di tutto e che spesso non trovo, è una forte e reale motivazione a fare bene, a vivere una nuova sfida e una nuova avventura, raggiungendo risultati concreti e primeggiando rispetto ad altri concorrenti. Questo aspetto, da anni ormai, mi disarma e sconforta moltissimo, perché non riesco a capire questa assenza di voglia al confronto, alla competizione. Alle famiglie si dovrebbe dire di proteggerli meno e di spingerli di più alle sfide, perché poi il mondo ti obbliga a viverle queste sfide, soprattutto in età universitaria.

Arwin Ehteshamnia

Data Management Specialist, Boeing

In order to better answer the question, I would like to give a brief overview of my background. I am 28, I was born in Italy, but I grew up in Greece and I got a Greek education. I went to the University in Athens, I did my Bachelor in Economics and then I had my first experience with an Erasmus program. Back then, I thought to go to the Netherlands because of the language, it would have been easy for me to speak in English there.
Thinking of it right now, it wouldn't have made difference if I had been to another country, because little I got from the classes in the Netherlands, the most important piece of this experience was actually to go abroad when I was 19 years old, living on my own even if it was for a semester.
Then I had my first experience with travelling, going around, after that I travelled quite a lot not only in Europe, in other continents as well and there is where you learn there are different kinds of education systems, you learn to value more, you get more broad minded, and you learn to open to new experiences. After that and after I completed my military serivce – it's obligatory to do military service in Greece – I moved to Switzerland and over there I did my Master course, again in International Tourism Management, so nothing to do with what I'm currently doing.

Then I found from the job bank of my University an internship for this position in Boeing in Rome.
I followed everything the HR Director of Coca Cola (Cappuccitti) mentioned, I modified my curriculum and I've applied for this role and I thought it would have been a nice experience, Boeing being a big brand and Rome being a beautiful city was a major motivator as well. I actually got the job not because I have any relation with HR, back then I was an intern in the HR department. I think I simply got it because of my background and because of the experiences I had abroad.
My only connection to HR was a course I had during my Master's course and then a couple of rejection letters I got from recruiters. But there's pretty much it and I got the job, I got the internship because I would bring something of an international aura to the team here in Rome. After that, some competences you learn during your work of course and you get to train well.

Maria Elvira Lima

studentessa dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma e di YFU Italia

Io sono stata in Germania, vicino a Düsseldorf, per 12 mesi durante il quarto anno, con "Youth for understanding", e considero quell'anno uno dei più importanti della mia vita, oltre che molto formativo. Mi sono rivista in moltissime delle cose che sono state dette oggi, e da qui vorrei partire per raccontarvi un po' della mia esperienza.
Per esempio, per quanto riguarda l'autoconsapevolezza, quest'anno è stato piuttosto difficile: perché è difficile staccarsi dai social network o da un mondo che ti sembra di aver lasciato indietro per un posto più ostile che altro, dove si parla una lingua diversa. Dopo dieci mesi, però, ti ritrovi a lasciare una famiglia, degli amici, una scuola, un mondo di persone che comunque ti vogliono bene, e questo mi ha portata ad avere moltissima fiducia nelle mie competenze, nella capacità di creare delle relazioni con le persone. La famiglia che mi ha ospitata era abbastanza grande, erano in sei: due genitori e quattro figli, uno dei quali in quel momento stava facendo un'esperienza all'estero. Questa situazione, questa apertura da parte della famiglia, è stata molto d'aiuto, perché nell'incontrare una nuova cultura spesso non ci si aspetta che ci siano così tante differenze e difficoltà nel comprendere le ragioni che stanno dietro alle azioni delle persone, che a volte appaiono insensate ma non lo sono. È stato bello vedere una distanza fra le due culture, ritrovarsi a doverla superare, cercando di colmarla. E per farlo bisogna fare un passo avanti; non si può aspettare che siano gli altri ad aprirci a noi, ma siamo noi che dobbiamo aprirci agli altri.
Al ritorno in Italia mi è sembrato di fare nuovamente un anno all'estero.
Adesso ho iniziato Medicina e chirurgia, e in futuro vorrei fare un'esperienza all'estero in Erasmus, ma per lavorare mi piacerebbe stare a casa. Raccogliere i frutti degli altri giardini per poi riportarli qui.

Bibliografia

Nicoletta Suppa e Ricerca
Astori S. (2017), Resilienza. Andare oltre: trovare nuove rotte senza farsi spezzare dalle prove della vita. San Paolo, Milano.
Bar-On R. (2006), The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Psicothema, vol. 18, 1, pp. 13-25.
Bar-On, R. (1997), Ba-rOn Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i): Technical manual. Multi-Health System, Toronto.
Bar-On. R., Maree J.G., Elias M.J. (2007), Educating People to Be Emotionally Intelligent. Praeger Publishers, Westport Ct.
Bateson G. (1997), Verso un'ecologia della mente. Adelphi, Roma.
Blandino G. (1996), Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche. UTET, Torino.
Binet A., Simon T. (1916), The development of intelligence in children: The Binet-Simon Scale. Publications of the Training School at Vineland New Jersey Department of Research, n. 11.
Boake C. (2002), From the Binet-Simon to the Wechsler–Bellevue: Tracing the History of Intelligence Testing. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, Vol. 24, 3, pp. 383-405.
Bonino S. (1984), Empatia: i processi di condivisione delle emozioni. Giunti, Firenze.
Boyatzis R. E. (2009), Competencies as a Behavioral Approach to Emotional Intelligence. In Journal of Management Development, vol. 28, 9, pp. 749-770.
Boyatzis R. E. (2000), Developing Emotional Intelligence, in Cherniss C., Goleman D. (a cura di), Developments in Emotional Intelligence. Jossey- Bass, San Francisco, pp. 1-33.
Boyatzis R. E., Goleman D. (2011), Emotional and Social Competency Inventory (ESCI): A User Guide for Accredited Practitioners. The Hay Group, Boston.
Boyatzis R.E., McKee A. (2006), La leadership risonante: intelligenza emotiva in azione. Etas, Milano.
Boyatzis R.E., Sala F. (2004), The Emotional Competence Inventory (ECI). In Geher G., Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy. Nova Science Publishers, Hauppauge, pp. 147-180.
Brackett M.A., Mayer J.D., Warner, R.M. (2004), Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. In Personality and Individual Differences, 36, 1387–1402.
Burke S., Collins K.M. (2001), Gender Differences in Leadership Styles and Management Skills. Women in Management Review, vol. 16., 5, pp. 244-257.
Cherniss C. et al. (2006), Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? In Educational Psychologist, vol. 41, 4, pp. 239-245.
Ciarrochi J., Deane F.P., Anderson S. (2002), Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. In Personality and Individual Differences, 32, pp.197-209.
Cohen J. (1999), Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence. Teacher College Press, New York.
Darwin C. (1872) The expression of the emotions in man and animals. University of Chicago Press, Chicago.
Day A. L., Kelloway K. (2004), Emotional Intelligence in the Workplace: Rhetoric and Reality, in Geher G. (a cura di), Measuring Emotional Intelligence. Nova Science Publishers, New York.
De Caro T., D'Amico A. (2008), L'intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. In Giornale Italiano di Psicologia, 4, pp. 857-882.
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.
Fiedeldey-Van Dijk C., Freedman J. (2007), Differentiating Emotional Intelligence in Leadership. In Journal of Leadership Studies, vol. 1, 2, pp. 8-20.

Franco M., Tappatà, L. T. (2007), L'intelligenza socio-emotiva. Franco Angeli, Milano.
Franco M., Tappatà L. T. (2009), Emotional Quotient Inventory (Bar-On:EQ-i): Manuale. Giunti, Firenze.
Freud S. (1915), Instincts and their vicissitudes. Standard Edition, 14, Hogarth pp.117-140. Press, London, 1957 [tr.it. Pulsioni e loro destini, OSF VIII, pp. 13-35, Boringhieri, Torino, 1976].
Furnham A., Petrides K.V., (2003), Trait Emotional Intelligence and Happiness. In Social Behaviour and Personality, 31(8), pp. 815-824.
Gardner H. (1983) Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, 2002. Feltrinelli, Milano.
Gardner H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory in Practice, Basic Books, New York.
Goldenberg I., Matheson K., Mantler J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performances-based and self-report methodologies. Journal of Personality Assessment, 86: 33-45.
Goleman D. (1995), L'intelligenza emotiva. Rizzoli, Milano.
Goleman D. (1998) Lavorare con intelligenza emotiva. Rizzoli, Milano.
Goleman D. (2001), The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations. Jossey-Bass Inc Pub, San Francisco.
Goleman D. Boyatzis R.E., MacKee A. (2002) Essere leader. Rizzoli, Milano.
Greenberg M.T., Kuschè K. (2009), Emozioni per l'uso. La Meridiana, Bari.
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.
Le Doux J. (2003), Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni. Baldini Castoldi Dalai, Milano.
Londini E. (2011), Misurare gli atteggiamenti verso la leadership femminile e maschile in un'ottica di educazione di genere. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS), 3, pp. 103-127.
Lopes P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I, Salovey, P. (2004), Emotional intelligence and social interaction. In Personality and Social Psychology Bulletin, 30, pp. 1018-1034.
Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003), Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. In Personality and Individual Differences, 35, pp. 641-658.
Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. (2008), Human Abilities: Emotional Intelligence. In Annual Review of Psychology, Vol. 59, pp. 507-536.
Mayer J. D., Salovey P. (1997), What is Emotional Intelligence? In J. D. Mayer, P. Salovey (a cura di), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. Basic Books, New York, 1997, pp. 3-31.
Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. (1999), Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. In Intelligence, vol. 27, pp. 267-298.
Mischel W., Ebbeson E.B. (1970) Attention in the delay of gratification. Journal of personality and social psychology, 16, 239-337.
Oatley K. (2004), Emotional intelligence and the intelligence of emotions. In Psychological Inquiry, 15, pp. 216–238.
Orme G., Bar-On R. (2002), The contribution of emotional intelligence to individual and organizational effectiveness. In Competency & Emotional Intelligence, 9 (4), pp. 23-28.
Parker J.D.A. et al. (2004), Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? Personality and Individual Differences, vol. 37, pp. 1321-1330.
Parker J. D. A., Hogan M. J., Eastbrook J. M., Oke A., Wood L. M. (2006), Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. In Personality and Individual Differences, 41, pp. 1329-1336.
Parker J.D.A., Taylor G.J., Bagby R.M. (2001), The Relationship Between Emotional Intelligence and Alexithymia. In Personality and Individual Differences, 30, pp. 107-115.

Petrides K. V., Frederickson N., Furnham A. (2004), The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. In Personality and Individual Differences, 36, pp. 277-293.
Petrides K. V., Furnham A., Frederickson N. (2004), Emotional intelligence. The Psychologist, 17, pp. 574-577.
Salovey P., Mayer J. (1990), Emotional Intelligence. In Imagination, Cognition and Personality, vol. 9 (3) 185-211.
Salovey P., Sluyter D. (1997), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. Basic Books, New York.
Scherer K.R., Ekman P. (1984) Approaches to emotion. Erlbaum, Hillsdale.
Snyder C.R. et al. (1991) The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 4, 1991, p.579.
Stern W. (1912) The Q.I: measurements of intelligence. Cambridge University Press, Cambridge.
Sternberg,R. J. (1988). The triarchic mind: a new theory of human intelligence. Viking Press, New York.
Thorndike E.L. (1920) Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine, pp. 227-235.
Vecchione M., Picconi L. (2006) Differenze di genere nella condotta prosociale, in Caprara G.V., Bonino S. (a cura di) Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e social. Centro Studi Erickson, Trento.

Sergio Astori

Čechov A., Tarchetti I.U., De Marchi E. (2017). Il Punto esclamativo e altri incubi ortografici. Bologna: EDB
D'Amico A. (in press), Intelligenza emotiva. Pillole di MetaEmozioni per vivere meglio. Cinisello B. (Milano): Edizioni San Paolo
Gardner, H. (1983), Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
Goleman D. (1995), Emotional Intelligence. Bantam Books, New York.
Lévinas E. (2003), Humanisme de l'autre homme. Montpellier: Fata Morgana
Mayer, J.D., Salovey, P. (1997), WhatsApp is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter D.J. (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implication (pp. 3-34). New York: Harper Collins.

Giuseppe Colosio

Goleman D. (1995), L'intelligenza emotiva. Rizzoli, Milano.

Giuseppe Gentili

Draghi M. (2006), Istruzione e crescita economica, Lectio magistralis per l'inaugurazione del 100° anno accademico, Università degli Studi "La Sapienza", Roma.
Gentili C. (2007), Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Armando Editore, Roma.
Haddad W.D. et al (1990), Education and development. World Bank Discussion paper 95, World Bank, Washington.
Hargreaves A. (1994), Changing teachers: changing times. Mc Millan, New York.
Kant I. (1985), Antropologia Pragmatica. Laterza, Bari.
Dewey J. (2004), Democrazia e educazione. Sansoni, Milano.
Reyneri E. (2002), Sociologia del mercato del lavoro. Il Mulino, Bologna.

Sebastiano Angelico

Nota Prot. 843 del 10.04.2013
Circ. Min. n. 119 del 17.03.2000
Circ. Min. n. 128 del 14.5.1999 e n. 236 dell'8.10.1999
DPR dell'8.03.1999 n. 275, art. 14, c. 2

Circ. Min. n. 119 del 17.03.2000
Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017
ISTAT – 1 Gennaio 2017. Popolazione per età scolastica
Krashen S.D., Terrell T.D. (1983), The Natural Approach: Language acquisition in the classroom
Goleman D. (1995), Emotional Intelligence. Bantam Books, New York