



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

**Corso di laurea in Scienze psicologiche cognitive e
psicobiologiche**

Tesi di laurea triennale

**Intelligenza socio - emotiva nell'infanzia.
Fattori determinanti, metodi di misurazione e modelli
di intervento educativi**

Socio emotional intelligence in childhood.

Determinants, measurement methods, and educational intervention models

Relatore

Prof.ssa Ferrari Lea

Laureanda: Buosi Irene

Matricola: 1221871

Anno accademico: 2021/2022

*A chi sente di poter fare di più ma non crede di essere abbastanza, di
non essere nell'era adatta o nell'ambiente giusto*

*A chi sa di avere un grande potenziale ma non sa ancora come
trasformarlo al meglio, ed è in costante ricerca di miglioramento*

A chi si concede alle emozioni

*A chi ha un grande animo, e straordinarie ambizioni: non finite mai
di ricordare che vi meritate tutto ciò che
c'è di raggiungibile*

INDICE

Introduzione: Intelligenza emotiva, intelligenza sociale

- 1 Studi sull'intelligenza e le competenze socio-emotive
- 2 Emozioni e interazioni sociali: meccanismi neurali

Capitolo I: Fattori determinanti e influenzanti dello sviluppo socio emotivo

- I.1 Stili di *parenting* e relativi effetti
- I.2 Gioco, temperamento ed ereditabilità

Capitolo II: Metodi di misurazione dell'intelligenza e competenze sociali ed emotive nell'infanzia

- II.1 È possibile misurare l'intelligenza emotiva e sociale?
- II.2 I test per la misurazione nei bambini

Capitolo III: Modelli di intervento per l'educazione e il miglioramento delle competenze socio emotive sin dall'infanzia

- III.1 Genitori, insegnanti e formazione socio-emotiva
- III.2 Socio Emotional Learning e programmi affini
- III.3 La cultura crea disaccordi

Conclusioni: Conseguenze di uno sviluppo socio emotivo adeguato

Bibliografia

Appendice 1

Introduzione: Intelligenza emotiva, intelligenza sociale

1. Studi sull'intelligenza e le competenze socio-emotive

L'argomento dell'intelligenza ha sempre suscitato curiosità in molti studiosi nell'ambito psicologico e non solo, tanto da sfruttare queste conoscenze per generare dei robot con le stesse funzioni esecutive umane. In generale, però, è stato sempre considerato un tipo unico di intelligenza che riguardasse principalmente le competenze logico-matematiche o verbali, togliendo valore ad ogni tipo di altro talento o propensione, escludendo, inoltre, la capacità di gestire la sfera socio-emotiva che caratterizza l'essere umano. L'uomo, infatti, è un essere profondamente sociale e si è differenziato dalle altre specie per due motivi principali: le capacità cognitive e le emozioni complesse.

Alfred Binet alla fine dell'800 riportò già l'idea di intelligenza emotiva (IE) come un aspetto dell'intelligenza generale, ritenendo quest'ultima molto flessibile e complessa (Kaufman & Kaufman, 2001). Sessant'anni dopo, David Wechsler liquidò l'idea di intelligenza sociale (IS) considerandola intelligenza generale applicata alle circostanze sociali (Goleman, 2007). Il primo studioso, però, che fece emergere l'intelligenza come concetto "multiplo" andando a inglobare anche capacità non cognitive nella concezione comune fu Gardner che, nel 1983, ne delineò 7 tipi: verbale-linguistica, logico-matematica, visuo-spaziale, cinestesica, musicale, interpersonale e intrapersonale. Le ultime due, sottese alla macroarea "personale", riguardano rispettivamente i concetti di intelligenza sociale ed intelligenza emotiva che a loro volta vennero suddivise in altre abilità più specifiche (Goleman, 2011). Pochi anni dopo, nel 1990, il concetto di IE venne riconsiderato in maniera rilevante da Salovey e Mayer ritenendola come una delle abilità di pensiero più importanti nell'essere umano, divenendo così il centro di grandi ricerche. Essi la definirono come "l'abilità di monitorare le proprie emozioni e sentimenti e quelli degli altri, di saperle distinguere e di utilizzare tali informazioni per guidare il proprio pensiero e azioni" (Salovey & Mayer, 1989, p.189). Daniel Goleman (2011, pag.65), un altro tra i maggiori esponenti, definì l'IE come "la capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi (...), di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza impedisca di pensare". Alcuni degli studi e articoli analizzati riportano, inoltre, la differenza tra *trait emotional intelligence* e *ability emotional intelligence*, secondo i quali la prima si riferisce a

disposizioni emotive e comportamentali legate alla percezione, elaborazione e utilizzo delle informazioni emotive (Mavroeli, Petrides, Sangareau & Furnham, 2009), la seconda, invece riguarda l'insieme di competenze di comprensione, espressione, uso e regolazione delle emozioni per la risoluzione di problemi e per la crescita intellettuale ed emotiva (Qualter, Urquijo, Henzi, Barrett & Humphrey, 2017). Questa distinzione è utile nel momento in cui si decide di misurare l'IE e intervenire a riguardo. Le competenze socio-emotive sono caratteristiche adattive influenzate da predisposizioni di tipo biologico e fattori ambientali che si manifestano, poi, come *pattern* di pensieri, sentimenti o comportamenti sviluppati e imparati tramite esperienze di apprendimento sia formale che informale e che hanno esiti nella vita della persona. Un esempio è la capacità di attribuire stati mentali alle altre persone (Frith & Frith, 2001). Queste competenze, nell'infanzia, si traducono in autoregolazione delle emozioni, cognizione sociale, comunicazione positiva e relazioni pro-sociali con altri individui significanti (Bornstein, Hahn, Haynes, 2012; Abrahams, Pancorbo, Santos, John, Primi, Kyllonen & Fruyt, 2019). Gli elementi dell'IS possono essere raggruppati in due grandi categorie: consapevolezza sociale e abilità sociale. La prima rappresenta ciò che percepiamo riguardo le altre persone e si suddivide in 4 componenti: empatia primaria, sintonia, attenzione empatica e cognizione sociale. La seconda categoria rappresenta il "come" sfruttiamo queste competenze e comprende allo stesso modo 4 elementi: sincronia, presentazione di sé, influenza e sollecitudine (Goleman, 2007). Ulteriori componenti definite da Hatch e Gardner (citati da Goleman, 2011) dell'intelligenza interpersonale: capacità di organizzare gruppi, capacità di negoziare soluzioni, capacità di stabilire legami personali, capacità di analisi della situazione sociale.

Andrò a parlare in questa tesi spesso di *intelligenza socio-emotiva* poiché è complicato separare emozioni e interazioni sociali: Goleman (2011) infatti ritiene che "le interazioni umane perdano di interesse se vengono private del loro significato emozionale". Non sarà quindi fondamentale la distinzione di questi due tipi di intelligenza, bensì ciò che l'unione di esse rappresenta nello sviluppo, specialmente nell'infanzia. Riprendendo ancora Daniel Goleman, durante un'intervista tenuta da O'Neil (1996), "se un bambino impara a gestire la sua rabbia, o impara a calmarsi e rilassarsi, o impara ad essere empatico, sarà un punto di forza per tutta la sua vita". Ho deciso di focalizzarmi su questo periodo evolutivo perché ritengo che sia più che fondamentale riuscire a crescere e sviluppare

queste competenze sin dai primi anni di vita, ovvero i più importanti e con più influenza sulle capacità e abilità nel percorso di un essere umano. Riconosco che sia ancora più rilevante la conoscenza che si ha rispetto alle proprie emozioni e relazioni e la gestione di esse, dato che non si possono evitare, anzi l'obiettivo è proprio quello di imparare a dominarle ed educare sin da subito i bambini nella direzione di gestire circostanze più grandi e significative a cui dovranno far fronte nell'arco della vita.

Partendo dal fatto che trovo affascinante che un neonato sia altamente modellabile, e che credo sia necessario fare in modo che il suo cervello venga modellato nel migliore dei modi, le domande che mi sono posta a riguardo e su cui ho svolto una ricerca che svilupperò in questo elaborato sono molteplici e sono le seguenti: Dove si trova il centro dell'intelligenza socio-emotiva nel nostro cervello? Quali fattori hanno maggiore influenza e sono determinanti per uno sviluppo adeguato di competenze e abilità socio-emotive? Esistono dei metodi di misurazione? Esistono degli insegnamenti mirati per intervenire sullo sviluppo socio-emotivo nell'infanzia?

Per la rassegna del materiale bibliografico ho utilizzato il metodo PRISMA (vedi app. 1) (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & The PRISMA group, 2015), e reperito gli articoli tramite le banche dati APA Psycinfo, EBSCO, APA Psycarticles e Education Source e tramite il motore di ricerca Google Scholar. Ho anche estrapolato delle nozioni dai libri di Daniel Goleman "Intelligenza emotiva" (2011) e "Intelligenza sociale" (2007).

2. *Emozioni e interazioni sociali: meccanismi neurali*

Le due principali caratteristiche che distinguono l'uomo dagli altri esseri sociali, come già detto precedentemente, sono la capacità cognitiva e le emozioni complesse. Queste ultime hanno una mente che si occupa di loro e che funziona e genera giudizi sulle circostanze in modo totalmente indipendente dalla mente razionale, infatti, Goleman (2011) definisce il processo emozionale come "via bassa", ovvero il attraverso gli impulsi, mentre la capacità cognitiva di elaborazione delle emozioni ha luogo nella "via alta", cioè attraverso il cervello pensante. Il componente addetto alle emozioni per eccellenza è il sistema limbico, più precisamente l'amigdala. Essa è coinvolta nell'apprendimento, nell'attenzione e nelle abilità sociali e riceve per via monosinaptica

dal talamo i segnali degli input sensoriali molto prima della neocorteccia, la quale ha un sistema di elaborazione più raffinato e complesso. Questa differenza si può spiegare prendendo l'esempio del meccanismo dell'empatia, la cui sede ha luogo tra il lobo frontale e il lobo temporale anteriore, dove risiedono anche l'amigdala e la corteccia insulare. Nel momento in cui ci sintonizziamo con un altro essere umano, si attivano due tipi di empatia: nella via bassa si crea un flusso che genera una reazione immediata, il quale percorre le cortecce sensoriali, il talamo e l'amigdala, l'altro flusso più lento della via alta passa dal talamo, alla neocorteccia e poi all'amigdala e genera una reazione più "ragionata" e lenta.

L'unione di emozioni e cognizione determina il fenomeno della mentalizzazione, ovvero l'attribuzione di stati mentali, desideri, intenzioni e credenze a se stessi o ad altre persone. Un esempio di questo processo è l'attenzione congiunta e si può notare già precocemente nel momento in cui il neonato segue lo sguardo di un'altra persona in modo automatico verso lo stesso punto (Frith & Frith, 2001). La rete neurale che riguarda la mentalizzazione comprende la rete della salienza (Salience Network) e la rete di "base" (Default Mode Network) che sono necessarie per il processo di omeostasi e di sviluppo dell'elaborazione sociale. Esse sono strettamente connesse tramite dei nodi corticali chiamati *rich club hubs*, la maggior parte dei quali non si sincronizza fino ai 6 mesi di vita, periodo in cui avviene gran parte dello sviluppo del repertorio socio-comportamentale (Atzil, Gao, Fradkin & Feldman Barrett, 2018). Le aree implicate nell'interazione sociale e nelle emozioni sono la corteccia orbitofrontale e la corteccia cingolata anteriore (in particolare il solco paracingolato) che si attiva quando si fanno inferenze sugli stati emotivi altrui e propri e nella regolazione emotiva, in connessione con il sistema limbico (Goleman, 2007).

Il successo nell'interazione dipende dallo sviluppo dei sistemi cerebrali rivolti all'elaborazione di informazioni di tipo sociale. Tuttavia, sembra che nessuna area cerebrale sia esclusivamente coinvolta nella vita sociale; infatti, le neuroscienze ritengono che i circuiti che sostengono la socialità non siano innati. Nei primissimi mesi di vita il cervello è al massimo della sua plasticità e viene modellato a causa della grande sensibilità agli input ambientali e di natura sociale, per cui vengono influenzati anche la sinaptogenesi, lo sviluppo dendritico, il processo di mielinizzazione e la crescita corticale (Atzil et al., 2018). Anche il cervelletto compie un ruolo fondamentale poiché permette

di mantenere l'attenzione e quindi cogliere dei segnali sociali. Un'altra regione cerebrale coinvolta è la giunzione temporo-parietale dove si attivano i neuroni specchio nel momento in cui si ricevono segnali di movimento di altre persone o si generano le immagini mentali che si creano durante le conversazioni (Frith & Frith, 2001; Goleman, 2007). Gran parte dell'apprendimento socio-emotivo che avviene nelle prime esperienze di vita e che permette di costruire un "cervello sociale" avviene in forma statistica, ovvero un neonato crescendo impara a fare inferenze sulla probabilità che alcune cose accadano o meno sulla base delle informazioni che ha ottenuto da quelle precedenti già avvenute (memoria di lavoro). Per questo motivo si dice che il cervello sociale sia predittivo, ed è una capacità particolarmente connessa al meccanismo di omeostasi, inizialmente ricevuto attraverso le cure e la presenza materna. Tramite la regolazione dell'omeostasi il neonato impara concetti e abilità sociali come la sincronia che deriva dal rapporto madre-figlio e che risulta fondamentale per lo sviluppo delle funzioni esecutive e le abilità di interazione del bambino. Regolazione e predizione hanno sede nell'amigdala, nell'ipotalamo e nel nucleo accumbens (Atzil et al., 2018).

Per poter sviluppare l'intelligenza socio-emotiva e le capacità intellettuali al meglio, l'obiettivo è far interagire nel miglior modo possibile il sistema limbico, la neocorteccia e tutti i meccanismi coinvolti. Alcuni studi hanno confermato quanto i due lobi prefrontali siano essenziali in questo processo e abbiano due compiti opposti nella regolazione delle emozioni. Goleman (2011) spiega come il lobo sinistro sia l'area addetta all'inibizione delle emozioni negative (es. aggressività, paura) e faccia parte di un circuito neurale che disattiva gli impulsi negativi, mentre quello destro ne è la sede. Ricerche svolte tramite EEG (elettroencefalogramma) rivelano che queste aree a riposo riflettono un'incapacità di regolare gli stati emotivi negativi che se si presenta nell'infanzia poi potrebbe svilupparsi e tradursi in comportamenti esternalizzanti (Santesso, Reker, Schmidt & Segalowitz, 2006).

Il duo madre-figlio ha come funzione la programmazione del cervello socio-emotivo, tramite il quale il bambino impara l'affiliazione, il repertorio comportamentale della socialità (accoppiamento, cooperazione, competizione, aggressione ecc.) e, di conseguenza, si deduce che l'accudimento a livello sociale sia essenziale per crescere il cervello; infatti, "i bambini che ricevono una cura materna ottimale dimostrano un'organizzazione fisiologica migliore" (Atzil et al., 2018). Un esempio della veridicità

di queste nozioni lo ritroviamo nel caso delle madri affette da depressione post-partum, dove il comportamento è evitante, ansioso, o intrusivo e l'equilibrio della fisiologia del bambino viene disturbato (Atzil et al., 2018) quindi anche ciò che ne consegue. Oltre al fattore biologico, entrano in gioco anche elementi ambientali, e non solo, nello sviluppo dell'intelligenza socio-emotiva e le relative competenze.

Dopo questa introduzione sui meccanismi neurali alla base del comportamento socio-emotivo, i futuri capitoli seguiranno l'ordine riportato nel titolo della tesi: continuerò riportando altri fattori determinanti di tipo ambientale e di sviluppo, poi verranno prese in esame alcune tecniche di misurazione dell'intelligenza socio-emotiva risultate efficaci dalla rassegna fatta tramite il metodo PRISMA, infine tratterò delle tipologie di interventi educativi sia a livello familiare sia a livello scolastico, i più interattivi e utili per lo scopo finale di questo elaborato: capire come aumentare l'intelligenza socio-emotiva sin dai primi anni di vita intervenendo su più fronti.

Capitolo I: Fattori determinanti e influenzanti dello sviluppo socio emotivo nell'infanzia

1. *Stili di parenting e relativi effetti*

La primissima “palestra” di interazione tramite cui il neonato modella la conoscenza e le *skills* riguardo le emozioni e la socialità è data dal comportamento e dal coinvolgimento materno e di altre figure significanti. Questi due elementi aiutano l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo del neonato e lo sviluppo di attitudini positive, di comportamenti migliori e dell'autostima (Bridgeland, Bruce & Hariharan, n.d.). Attraverso il legame con il genitore, il bambino impara le regole base di un rapporto a livello sociale e a livello intrapersonale (gestire i propri sentimenti quando si è in connessione con qualcuno) e allo stesso tempo accresce la sua intellettualità nel primo anno di vita tramite la protoconversazione che conduce alla capacità di parlare e che è strettamente legata al pensiero (Goleman, 2007). Infatti, uno studio riportato da Feldman & Eidelman (2009) mostra come l'esempio della depressione post-parto nelle neomamme interferisca con la loro capacità di supportare e modellare le funzioni esecutive e le emozioni del figlio nella prima infanzia. È inevitabile dedurre quindi che studiare e conoscere i modi secondo cui le persone possono crescere i propri figli sia necessario per poter intervenire e quindi indurre a dei comportamenti socialmente ed emotivamente intelligenti. Gli studi riportano quattro principali stili di *parenting*, ovvero di “genitorialità”, che influenzano le capacità socio-emotive poi nella crescita del bambino. Questa categorizzazione è fatta sulla base di due criteri: reattività ed esigenza. La prima riguarda il calore genitoriale che garantisce supporto, accettazione e sensibilità al bambino; la seconda è il grado di controllo, disciplina, negoziazione e limitazioni dati al figlio e ai suoi comportamenti (Segrin & Flora, 2019). Entrambe sono necessarie all'interno del rapporto madre-figlio per sviluppare l'intelligenza socio-emotiva, ma con il giusto equilibrio. Il primo stile si distingue per avere un rapporto appropriato di questi due parametri: un genitore è detto autorevole se ha esigenze adeguate rispetto alla maturità del figlio, è amorevole, mantiene il controllo se necessario e comunica in modo efficace. Lo stile autoritario, invece, ripone alte esigenze e alto controllo sulla vita del figlio, ma poca reattività, quindi poco affetto e poca comunicazione. È stato dimostrato che lo stile autoritario è causa di comportamenti esternalizzanti nell'età scolare, ed internalizzanti nella preadolescenza come depressione e poca autostima. Inoltre,

l'eccessiva protezione da parte del genitore influisce negativamente nello sviluppo dell'intelligenza socio-emotiva (Segrin et al., 2019). Il genitore permissivo, al contrario, ha un livello di esigenza molto basso ma grande reattività e affetto: queste circostanze inducono il genitore a dare poche regole e a cedere alle lamentele e ai cattivi comportamenti dei figli, invece di scendere a compromessi e a ragionamenti per affrontarli. L'ultimo stile, quello negligente, mostra poco coinvolgimento, di conseguenza bassa reattività e basse esigenze. I figli di genitori autorevoli, perciò, hanno dimostrato in diversi studi di aver sviluppato al meglio le competenze emotive e sociali di attaccamento, resilienza, comportamenti prosociali e autoregolazione (Alegre, 2011; Segrin et al., 2019). Gli aspetti più efficienti di questa attitudine genitoriale nel promuovere lo sviluppo dell'intelligenza socio-emotiva nei figli si riflettono nell'abilità di saper utilizzare un ragionamento di tipo verbale, nella capacità di saper imporre o insegnare a utilizzare degli standard e il corrispettivo valore nelle proprie decisioni e nelle relazioni con altri esseri umani (Segrin et al., 2019). In altre parole, quando i genitori sono emotivamente più espressivi e reattivi, i figli hanno più capacità di comprendere le proprie emozioni e quindi, per aumentare l'intelligenza socio-emotiva nell'infanzia, è utile adottare uno stile di genitorialità autorevole (o democratico). Negli studi che ho confrontato sono stati inseriti due nuovi stili ipotizzati dagli stessi autori: lo stile democratico che si avvicina a quello autorevole, in più prevede che il genitore fornisca comprensione e incoraggiamento che permetteranno al bambino di costruire dei comportamenti pro-sociali, essere più ricercati dai loro coetanei perché sapranno comunicare, e quindi avranno leadership e competenze organizzative e di immedesimazione negli altri (Wang et al., 2019). Lo stile direttivo (Baumrind citato da Segrin et al., 2019) comprende in parte lo stile autoritario (alte aspettative, alte richieste ed esigenze di obbedienza e rispetto) ma il grado di reattività e il modo in cui le madri affermano la loro posizione nel rapporto dello stile autorevole, ovvero sono più moderate nelle tecniche che nello stile autoritario sono eccessivamente arbitrarie o punitive e nell'accudimento.

Un altro fattore che può influenzare parecchio le capacità socio-emotive di un bambino è il tempo passato assieme in attività (*joint activities*) con la madre, dove un figlio ha modo di osservare come lei regola e gestisce le sue emozioni. In questo caso però, dipende dal tipo di attività che viene svolta: Alegre (2012) in uno studio ha dimostrato che il tempo

trascorso in attività educative comuni con la madre ha grandissima influenza sull'intelligenza interpersonale, sulla disposizione, sulla percezione, sull'elaborazione e sull'abilità di comprendere le proprie emozioni. D'altro canto, però, il tempo che i bambini passano con le madri in attività come guardare la TV diminuisce la capacità di fronteggiare lo stress.

Nel momento in cui le pratiche adottate dal genitore non sono adeguate – come, per esempio, le esigenze negative dello stile autoritario – è molto probabile che i figli crescendo sviluppino comportamenti esternalizzanti ed internalizzanti. Essendo concetti che compariranno più volte, ritengo necessario in questo punto dell'elaborato fare un minimo approfondimento a riguardo. Questi *outcomes* riguardano la mancata capacità di autoregolazione delle proprie emozioni e correzione dei comportamenti, e ciò deriva principalmente da eventi che riguardano il rapporto madre-figlio nell'infanzia, e di conseguenza dal mancato sviluppo dell'intelligenza socio-emotiva. I comportamenti esternalizzanti riguardano problemi con l'attenzione, trasgressione, aggressività e mancato controllo (verso l'esterno), i comportamenti internalizzanti, invece, riguardano principalmente azioni di ritiro come timidezza, depressione, ansia, disturbi somatici e ipersensibilità (Bornstein, Hahn & Haynes, 2012).

2. *Gioco, temperamento e ereditabilità*

Una circostanza rilevante nella quale i bambini hanno modo di sperimentare e applicare le loro competenze socio-emotive è il gioco. Giocare da soli o con i coetanei è ciò che permette di riflettere nella loro dimensione quello che vedono e percepiscono nella vita di tutti i giorni con le figure significative (genitori, fratelli, parenti ecc) e con le varie sfide da affrontare. Allo stesso tempo, il gioco è considerato anche come occasione per i bambini di sviluppare i propri talenti creativi, sociali, di comunicazione, di problem solving ecc. che rispecchiano poi la capacità socio-emotiva e lo sviluppo di resilienza e meccanismi di difesa adeguati e non eccessivi, di autoregolazione dei propri comportamenti, e di conseguenza modella anche la struttura fisiologica del cervello (Thamores, 2011). Un bambino socialmente competente è capace di creare connessioni e relazioni con altri, sa decodificare e utilizzare le parole, le espressioni facciali e il linguaggio del corpo in modo appropriato nelle diverse situazioni che è in grado di

discriminare. Tutte queste competenze, principalmente la capacità di comunicare (verbalmente e non), sono correlate con una maggiore popolarità tra il gruppo di pari, che di conseguenza influirà anche nel grado di sicurezza di sé, nella capacità di instaurare relazioni e, infine, nel grado di IE sviluppata (Wang et al., 2019) e di fatti questo tipo di bambini sono quelli che hanno i maggiori punteggi nei test di *likeness* sottoposti ai compagni (vedi prossimo capitolo). Per di più, il temperamento del bambino influisce nei comportamenti e nel successo sociale, nel gioco tra pari e nella costruzione della personalità. Soprattutto la dimensione dell'*effortful control*, ovvero la capacità di regolare il comportamento sostituendolo con un altro nelle diverse situazioni, (Mathieson & Banerjee, 2010). La timidezza, invece, è percepita dai pari come comportamento di ritiro e quindi il bambino viene escluso, generando così un aumento della probabilità di sviluppare comportamenti internalizzati e ansiosi che si rifletteranno nella vita adolescenziale e adulta (Sette, Baumgartner, Laghi & Coplan, 2016). Anche per questo motivo la conoscenza delle emozioni è vista come abilità emotiva vera e propria e ha un grande ruolo regolativo all'interno della vita di un bambino. Zeidner, Roberts & Matthews (2002) hanno studiato anche l'influenza dell'ereditabilità dell'IE, la quale non impedisce che il soggetto possa comunque intervenire per poterla potenziare e migliorare, nonostante i geni possano codificare per alcuni aspetti e condizionare lo sviluppo di IE in base al tipo di ambiente in cui si trova il bambino.

Capitolo II: Metodi di misurazione dell'intelligenza e competenze socio-emotive nell'infanzia

1. È possibile misurare l'intelligenza emotiva e sociale?

Grazie alla rassegna che ho svolto per la stesura di questo elaborato, ho avuto la possibilità di leggere articoli di molti studi che analizzassero in più modi le capacità e le abilità socio-emotive, specialmente per quanto riguarda la popolazione dell'infanzia (0-11 anni). Essendo un *range* di età molto ampio e nel quale avviene uno sviluppo cognitivo-motorio-emotivo rapido e caratterizzante, le diverse tecniche di misurazione sono state scelte anche in base al caso e all'età precisa dei partecipanti. Non volendo riportare semplicemente una lista di metodi utilizzabili per misurare l'intelligenza socio-emotiva, ho deciso di concentrarmi sull'innovazione che questi metodi hanno percorso fino ad oggi, riportando solo quelli che emergono come i più chiari ed efficaci per quanto riguarda l'intelligenza socio-emotiva nell'infanzia nel complesso (quindi comprendendo sia misurazioni di *trait* sia di *ability* IE).

Esistono molte teorie sulla possibilità di misurare l'intelligenza socio-emotiva, dal momento che, soprattutto per quanto riguarda la predisposizione, molti sostengono che le caratteristiche emotive (*trait* IE) siano troppo soggettive per poter associare dei numeri o dei valori e posizionarli con dei criteri all'interno di scale di misura. D'altro canto, alcuni sono titubanti anche sull'efficienza di misurare le abilità socio-emotive, poiché ritengono che siano anch'esse troppo relative ad esperienze prettamente soggettive e non sottoponibili a valutazioni o punteggi comuni tra soggetti (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). L'auto-percezione, la vulnerabilità, la desiderabilità e la menzogna incidono nelle misurazioni (Zeidner et al., 2002). A differenza del QI, il quale valuta le capacità logiche e verbali riponibili su scale di misura, quindi conoscenze oggettive che derivano dall'esterno, la misurazione dell'IE o della IS diventa caratteristica per il caso in cui si effettua. D'altra parte, però, molti studiosi hanno riscontrato la poca efficacia dei loro metodi per poter isolare e testare l'intelligenza socio-emotiva dovuta all'interferenza dell'intelligenza generale o altri fattori nella misurazione delle competenze relative. Per esempio, uno studio condotto da Beebe, Pfiffner & McBurnett (2000) ha testato la possibilità di riportare il Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III), ideato inizialmente per quanto riguarda il QI, nella valutazione dell'IS tramite l'utilizzo di test

di immagini che raffigurano situazioni di tipo sociale confrontando i risultati ottenuti con le valutazioni date da insegnanti e genitori. I risultati riportano una limitata convergenza tra questi due metodi dato che nella misurazione c'è stata grande influenza dell'intelligenza generale, la quale non permette di verificare con certezza la validità del metodo ipotizzato.

2. *I test per la misurazione nei bambini*

Per quanto riguarda la valutazione delle competenze socio-emotive nei bambini, si sono presentate diverse risorse utili e con esiti positivi negli studi presi in rassegna, che riporterò. Le informazioni sull'intelligenza socio-emotiva possono derivare da diversi tipi di risorse: test o questionari sulla percezione di sé (bambino), votazioni fornite dai pari, dai genitori, dagli insegnanti e da osservatori esterni (Bornstein et al., 2012), in più possono essere ricavate da test situazionali, di performance e utilizzo di immagini (Strang, 1930). I due metodi di misurazione più rilevanti, utilizzati e completi per l'infanzia misurano rispettivamente la l'abilità emotiva e la predisposizione emotiva e sono il *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version* (MSCEIT:YV) e il *Bar-On Emotional Quotient Inventory – Youth Version* (EQ-i:YT). I due strumenti spesso forniscono risultati molto simili quando utilizzati nello stesso esperimento nonostante l'oggetto della misurazione sia diverso, ed è per questo che ho deciso di riportarli, poiché convergono. Il primo si divide in quattro scale basate sulle abilità: percezione delle emozioni proprie e altrui, abilità di usare e generare delle emozioni quando necessario per comunicare, comprensione delle emozioni e i loro significati, e gestione delle emozioni per la crescita (Windingstad, McCallum, Bell & Dunn, 2011). Anche il secondo testa le dimensioni dell'IE su quattro scale principali, ma su criteri di personalità: il quoziente emotivo (QE) intrapersonale, che riguarda la capacità di esprimere e comprendere le proprie emozioni e bisogni, il QE interpersonale, che è relativo all'abilità di comprendere le emozioni altrui e avere un linguaggio (verbale e non) soddisfacente per le relazioni instaurate, l'adattabilità, ovvero flessibilità, problem-solving e comprensione della situazione, e, infine, la gestione dello stress, cioè saper agire sotto pressione, resistere agli impulsi, senza perdere il controllo emotivo. Alcuni studi aggiungono una quinta scala, quella del *general mood* ovvero dello stato emotivo generale che riguarda

l'abilità di essere ottimisti (Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara, 2003; Santesso et al., 2006; Windingstad et al., 2011). L'EQ-i:YT è una versione per bambini presa dal test originale EQ-i per adulti; un confronto tra i due permette di affermare che l'IE cambia nel tempo (Mavroveli et al., 2008). Per quanto riguarda la misurazione dell'IS, e relative competenze e abilità, uno studio interessante è stato fatto da Knopp (2019) che ne testa principalmente la componente cognitiva tramite l'utilizzo di strumenti legati alla performance come, per esempio, risolvere dei *task* basati su comportamenti sociali che richiedono l'impiego di capacità intellettuali (es. *The Six Factors Test of Social Intelligence*) di tipo verbale, non-verbale e uditivo. Considerando che l'autoconsapevolezza dei bambini non è ancora sviluppata al meglio, somministrare delle autovalutazioni risulterebbe poco attendibile. L'autrice stessa ha ideato una scala di misura utilizzabile in queste circostanze e che risulta immune alla soggettività e immaturità dei partecipanti: *Children's Social Comprehension Scale (CSCS)*. Anche questo metodo è basato sulla somministrazione dei partecipanti ad una serie di immagini e illustrazioni che rappresentano situazioni sociali con una piccola didascalia. Oltre a questo, viene misurato il livello di *likeness* (piacevolezza percepita) del soggetto tramite delle nomine positive o negative fatte dai suoi compagni, che sono tenuti a dire il nome di tre bambini, con l'obiettivo finale di confrontare nell'effettivo quanto siano correlati la percezione dall'esterno e la capacità sociale. Per rendere questo strumento ancora più efficiente sarebbe utile implementarlo con una parte che vada a misurare la componente comportamentale dell'IS.

La possibilità di misurare questi costrutti permette di avere dei criteri secondo cui definire se i bambini sono "regolarmente sociali" o se hanno dei comportamenti disadattivi. Da uno studio condotto da Mavroveli et al. (2008) risulta che il grado di predisposizione (*trait IE*) misurato permette di differenziare i bambini regolari da quelli con difficoltà socio-emotive. Un altro esempio è riportato da Gullone & Taffe (2012) i quali affermano che, con un altro strumento, chiamato *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)*, tramite la strategia di *emotion regulation* sia possibile delineare una discriminazione tra soggetti capaci di gestire le proprie emozioni e soggetti meno capaci.

Capitolo III: Modelli di intervento per l'educazione e il miglioramento delle competenze socio-emotive sin dall'infanzia

Goleman (2011) afferma che il problema della preparazione e dello sviluppo dell'intelligenza accademica è che non preparino a vivere la vita e a gestire le situazioni, e nonostante questo i sistemi scolastici mirano alla preparazione di tipo accademico per migliorare il QI, ma non è ciò che influirà decisamente sul successo e sul futuro di una persona – basti pensare a quanti grandi imprenditori di fama globale o persone di successo non abbiano nemmeno finito il liceo, ma hanno saputo gestire la pressione, dirigere un gruppo di persone in modo efficace, sviluppare relazioni potenzianti nella loro vita, cambiare prospettiva, inseguire obiettivi e superare periodi di grande stress. Una persona emotivamente intelligente, infatti, oltre a tutte le caratteristiche già menzionate nei capitoli precedenti, sa interpretare i propri sentimenti e sa trarne beneficio per indirizzare le proprie azioni verso obiettivi con esiti positivi. Al contrario, una persona che ha un grado basso di intelligenza socio-emotiva mostra incapacità di gestire la rabbia e i sentimenti negativi, a volte pure sopprimendoli (sfociando in comportamenti internalizzanti), e non conoscendo la “distanza” da mantenere quando si interagisce con altri, spesso risulta goffa e impacciata nelle relazioni (Danciu, 2010).

1. Genitori, insegnanti e formazione socio-emotiva

L'IE permette ai genitori di essere consapevoli delle emozioni proprie e dei figli e di guidarli nell'accettazione di diversi stati emotivi. Stoica & Roco (2013) hanno condotto uno studio sul legame tra l'atmosfera familiare e l'IE del bambino, assumendo che una buona conoscenza delle proprie capacità socio-emotive e dei relativi modi di intervento facilitino lo sviluppo e l'ambiente “famiglia” risulta essere fondamentale per stimolare l'IE e avere degli esiti anche nell'area scolastica. I bambini, di fatti, risultano essere migliorati nelle seguenti aree: l'espressione e identificazione delle emozioni proprie e altrui e l'empatia. I bambini che hanno genitori più coinvolti nella loro istruzione risultano essere migliori studenti sia per quanto riguarda la qualità della partecipazione in classe, sia per quanto riguarda abilità cognitive e quindi i voti. Un supporto motivazionale da parte della famiglia è fondamentale per facilitare il successo a scuola: il rapporto madre-figlio incoraggia l'autonomia del bambino e induce a un funzionamento socio-emotivo e

accademico migliore durante tutta l'infanzia (Bridgeland, Bruce & Hariharan, n.d.). Due aspetti principali che muovono questi miglioramenti sono il calore materno e l'incentivazione all'apprendimento anche da casa, che permettono al bambino di acquisire l'approccio adeguato nell'apprendimento, nell'autocontrollo, e altre competenze; uno studio ha dimostrato che le madri meno istruite o in un ambiente meno benestante tendono a non garantire la stessa qualità di esiti positivi nello sviluppo (Baker & Kaufman, 2014). Come le figure genitoriali sono fondamentali per lo sviluppo socio-emotivo nell'infanzia, allo stesso modo, essendo la scuola il secondo luogo dove i bambini trascorrono più tempo, anche gli insegnanti contribuiscono alla formazione di queste competenze dei piccoli esseri emotivi e sociali in via di sviluppo. È quindi essenziale migliorare anche le abilità degli educatori in primis, dato che non si può dare per scontato che un insegnante le abbia a priori. Da questo punto di partenza, trovare il miglior modo possibile per dare un "avvio" nella vita ai bambini sta diventando sempre più prioritario anche per la politica, partendo dal Regno Unito e gli USA (Qualter, Gardner & Whiteley, 2007). Il primo istituto ad aver inserito un programma di "letteratura emozionale", infatti, si trova in Connecticut, New Haven (Zeider et al., 2002). L'obiettivo per gli insegnanti è di creare un ambiente dove gli studenti siano coinvolti nell'apprendimento, nelle esperienze e nella socializzazione; devono essere in grado di riconoscere e valorizzare il potenziale e i bisogni di ogni alunno in visione della crescita e del miglioramento delle competenze socio-emotive e psicologiche, e di contribuire nel momento in cui uno studente ha difficoltà comportamentali o emotive (Karthikeyan, 2015; Poulou, Bassett & Denham, 2018). Gli educatori possono lavorare su entrambi i tipi di IE (*trait* ed *ability*) che, però, prevedono degli interventi di tipo diverso. Le tre aree che variano e migliorano nel momento in cui si inserisce una formazione per lo sviluppo delle competenze socio-emotive, e su cui si può basare un'eventuale valutazione delle abilità, secondo Qualter et al. (2007), sono: riuscire ad interpretare gli scopi delle interazioni e relazioni tra pari, elaborare le informazioni derivanti dalle interazioni e saper pensare a se stesso e altri in situazioni sociali.

2. *Socio Emotional Learning e programmi affini*

Un insieme di programmi emerso negli ultimi decenni a cui si fa riferimento per la formazione di competenze intra e interpersonali è il *Socio Emotional Learning* (SEL) che comprende una vasta gamma di tecniche e modelli di intervento per instaurare un adeguato livello di abilità socio-emotive. Il target di questo programma è ampio, in questo capitolo considero solamente le informazioni riguardo l'infanzia. Grazie a SEL gli alunni possono acquisire più conoscenza riguardo le proprie emozioni, le attitudini adeguate, le capacità necessarie per comprendere e gestire le emozioni e le interazioni con gli altri, per raggiungere gli obiettivi, per conoscere e sperimentare l'empatia, per prendere decisioni e instaurare rapporti positivi. Tutto ciò per il raggiungimento del successo scolastico, personale, civile e, per il futuro, lavorativo. Il programma SEL è basato sulla promozione dello sviluppo di cinque principali *skills*: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, competenze relazionali e processi decisionali responsabili (Bridgeland et al., n.d.). Mondì, Giovanelli & Reynolds (2021) riportano, tramite uno studio basato sull'emergere delle competenze, che i fattori con più influenza in questo sviluppo sono le funzioni esecutive che permettono i processi di organizzazione, problem-solving, pianificazione ecc. Gli studi analizzati riportano diversi risultati riguardo l'efficacia e l'efficienza dei programmi SEL: riduzione di comportamenti internalizzanti ed esternalizzanti – anche se i primi sono più impegnativi da eliminare perché vertono all'interno della persona (Boncu, Costea & Minulescu, 2017) -, riduzione di stress emotivo, prevenzione di comportamenti antisociali e di ritiro, aumento di relazioni positive con i pari.

Un primo programma interessante basato su SEL è stato ideato da Rosenthal & Gatt (2010) ed è nominato *Learning to Live Together* (LtLT). Questo modello prevede che anche gli educatori e i genitori partecipino apprendendo e studiando ciò che riguarda lo sviluppo socio-emotivo dei bambini, acquisendo competenze riguardo il modo in cui essi esprimono e comprendono le emozioni per eventuali interventi e per creare un clima positivo negli ambienti comuni. LtLT si focalizza sull'osservazione dell'approccio degli adulti riguardo a dei comportamenti e delle circostanze specifiche che si generano: situazioni di stress (pianto ecc.), aggressioni e liti, tentativi di approccio ad altri pari con scarso successo, comportamenti di cura e pro-sociali verso i pari. I bambini osservano attentamente come gli insegnanti e i genitori reagiscono a queste situazioni, e ciò avrà

influenza sia sul diretto interessato, sia sui i presenti. Quando un bambino viene coinvolto in discorsi sulle emozioni o sulle intenzioni o sugli effetti dei suoi comportamenti sugli altri, egli impara ad esprimerli e a comprenderli. Al contrario, quando un adulto nella situazione ignora, è impaziente o ridicolizza le emozioni del bambino oppure perde la pazienza, avrà un impatto negativo sull'elaborazione socio-emotiva. Un altro programma dell'insieme SEL è chiamato *You can do it! Early Childhood Education Program (YCDI)* (Ashdown & Bernard, 2011) e prevede un metodo cognitivo-comportamentale che enfatizza l'impatto che hanno il pensiero e il *self-talk* nelle emozioni dei bambini tra i quattro e i sette anni. Il programma si basa su lezioni che comprendono attività legate a sviluppo di sicurezza, persistenza, organizzazione, resilienza tramite procedure date da istruzioni dirette ed esplicite. L'utilizzo di istruzioni chiare, sequenze e azioni pratiche tende a generare risultati migliori (Weissber, 2019). Una tecnica di gestione delle emozioni che viene insegnata si basa su una sequenza di cinque competenze chiave (RULER): riconoscere l'emozione, capirne le cause e le conseguenze, etichettarla e descriverla, esprimerla in modo adattivo e saperla gestire e regolare efficacemente. Gli strumenti che permettono la conoscenza di questi step sono l'inserimento di parole nuove riguardanti le emozioni durante le lezioni (sia per i bambini che per la famiglia), la condivisione di esperienze nelle quali si ha provato tale precisa emozione e una specie di brainstorming delle strategie per gestirla (Hoffmann, Brackett, Bailey & Willner, 2020). Nonostante il ventunesimo secolo si sia giunti all'apice di grandissime rivoluzioni informatiche e tecnologiche, nessuno di questi programmi ha riportato l'uso di strumenti tecnologici moderni per promuovere al meglio SEL. D'Amico (2018) ha sperimentato un nuovo approccio basato sull'utilizzo di un software multimediale chiamato *Developing Emotional Intelligence* che ha come obiettivo quello di esercitare i bambini a percepire, usare, capire e gestire le emozioni tramite una mini-vicenda che viene guidata dai partecipanti sullo schermo. Questa aggiunta può portare dei miglioramenti effettivi a SEL rinforzandolo.

3. *La cultura crea disaccordi*

Un aspetto influenzante da tener conto è sicuramente il fattore culturale. Nonostante sia quasi ovvia la necessità di questi interventi e l'importanza che i determinanti hanno sulla vita dei bambini, alcuni insegnanti ritengono che la responsabilità dello sviluppo delle competenze socio-emotive spetti solo ai genitori e, una parte di questi, in più, sostiene

che gli adulti non debbano intervenire nelle interazioni naturali tra bambini (Rosenthal & Gatt, 2010). Esistono delle emozioni e dei concetti sociali globalmente riconosciuti – riportati da Paul Ekman (1971) –, e altri invece che vanno interpretati diversamente in base al filtro della società in cui si cresce o si vive. Poulou et al. (2018) hanno riconosciuto tre aree dell'IE considerate universali: percezione, comprensione e regolazione delle emozioni. Tuttavia, un bambino che è ritenuto socio-emotivamente intelligente e competente in alcune culture, può essere considerato inadeguato in altre (Rosenthal & Gatt, 2010). Per esempio, in Asia pongono lo sviluppo sociale degli alunni all'ultimo posto tra le priorità, e mettono al primo posto la competitività e la bravura accademica. Anche la percezione dell'educazione e degli stili genitoriali è differente e specifica per ogni cultura: per esempio, lo stile autorevole è considerato meno positivo o “giusto” nelle culture asiatiche rispetto a quelle occidentali (Segrin et al., 2019). Gli studi di Wilkinson & Kao (2019), infatti, riportano che i bambini in queste situazioni non sono capaci di sviluppare sicurezza, di interagire con gli altri, di comunicare in modo efficace e di esprimersi in pubblico. Considerando un esempio occidentale, invece, il Governo dell'Irlanda già dalla scuola elementare promuove programmi per sviluppare attitudini di sicurezza, autostima, autoconsapevolezza e poter aumentare il senso di autoefficacia negli alunni, un fattore determinante per la riuscita accademica e il controllo nelle altre aree della loro vita (Abrahams et al. 2019).

Conclusioni: conseguenze dello sviluppo socio emotivo

Questa tesi aveva come obiettivo finale quello di comprendere se l'intelligenza socio-emotiva e le relative competenze fossero misurabili e se fossero insegnabili. Un risultato comune a tutti gli studi che ho esaminato è che un livello alto di IE e IS comporta un migliore comportamento e successo nell'ambito scolastico, nell'ambito sociale e nelle relazioni con le figure significative. D'altro canto, è un costrutto davvero flessibile e delicato, poiché i fattori determinanti in gioco sono tutti quanti molto variabili e altamente soggettivi o legati al contesto. L'idea iniziale è migliorare la prestazione e la gestione delle emozioni di bambini con deficit socio-emotivi di leggera-media gravità (non partecipanti con disturbi diagnosticati) data, per ipotesi, da traumi, privazioni, cure incostanti e fattori culturali (Mondi et al., 2021). La misurazione in questi casi avviene per le abilità oppure per i tratti di personalità legati all'intelligenza socio-emotiva, e grazie ai dati raccolti è possibile intervenire con dei programmi mirati a esercitare i bambini nel saper gestire le proprie emozioni con serenità, eliminando qualsiasi reazione negativa data dalla mancanza di controllo socio-emotivo, con l'obiettivo di diffondere il benessere tra i banchi di scuola e ridurre sempre di più lo stress che genera esiti negativi nella vita scolastica e non solo. L'apprendimento delle abilità socio-emotive sin dai primi anni diviene uno strumento utile nell'infanzia per arrivare al successo durante l'età adulta (Ulutas & Omeroglu, 2007) e per indirizzare sin da subito le persone all'approccio più adeguato, considerato che non si possono spegnere le emozioni o evitare le interazioni sociali.

Bibliografia

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & de Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Alegre, A. (2010). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do We Know? *The Family Journal, 19*(1), 56–62. <https://doi.org/10.1177/1066480710387486>
- Alegre, A. (2012). The Relation Between the Time Mothers and Children Spent Together and the Children's Trait Emotional Intelligence. *Child & Youth Care Forum, 41*(5), 493–508. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9180-z>
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2011). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal, 39*(6), 397–405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Atzil, S., Gao, W., Fradkin, I., & Barrett, L. F. (2018). Growing a social brain. *Nature Human Behaviour, 2*(9), 624–636. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0384-6>
- Baker, C. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2014). HOW HOMES INFLUENCE SCHOOLS: EARLY PARENTING PREDICTS AFRICAN AMERICAN CHILDREN'S CLASSROOM SOCIAL-EMOTIONAL FUNCTIONING. *Psychology in the Schools, 51*(7), 722–735. <https://doi.org/10.1002/pits.21781>
- Bar-On, R. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain, 126*(8), 1790–1800. <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>
- Beebe, D. W., Pfiffner, L. J., & McBurnett, K. (2000). Evaluation of the validity of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Third edition comprehension and picture arrangement subtests as measures of social intelligence. *Psychological Assessment, 12*(1), 97–101. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.12.1.97>
- Boncu, A., Costea, I., & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology, 35*–41. <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02>

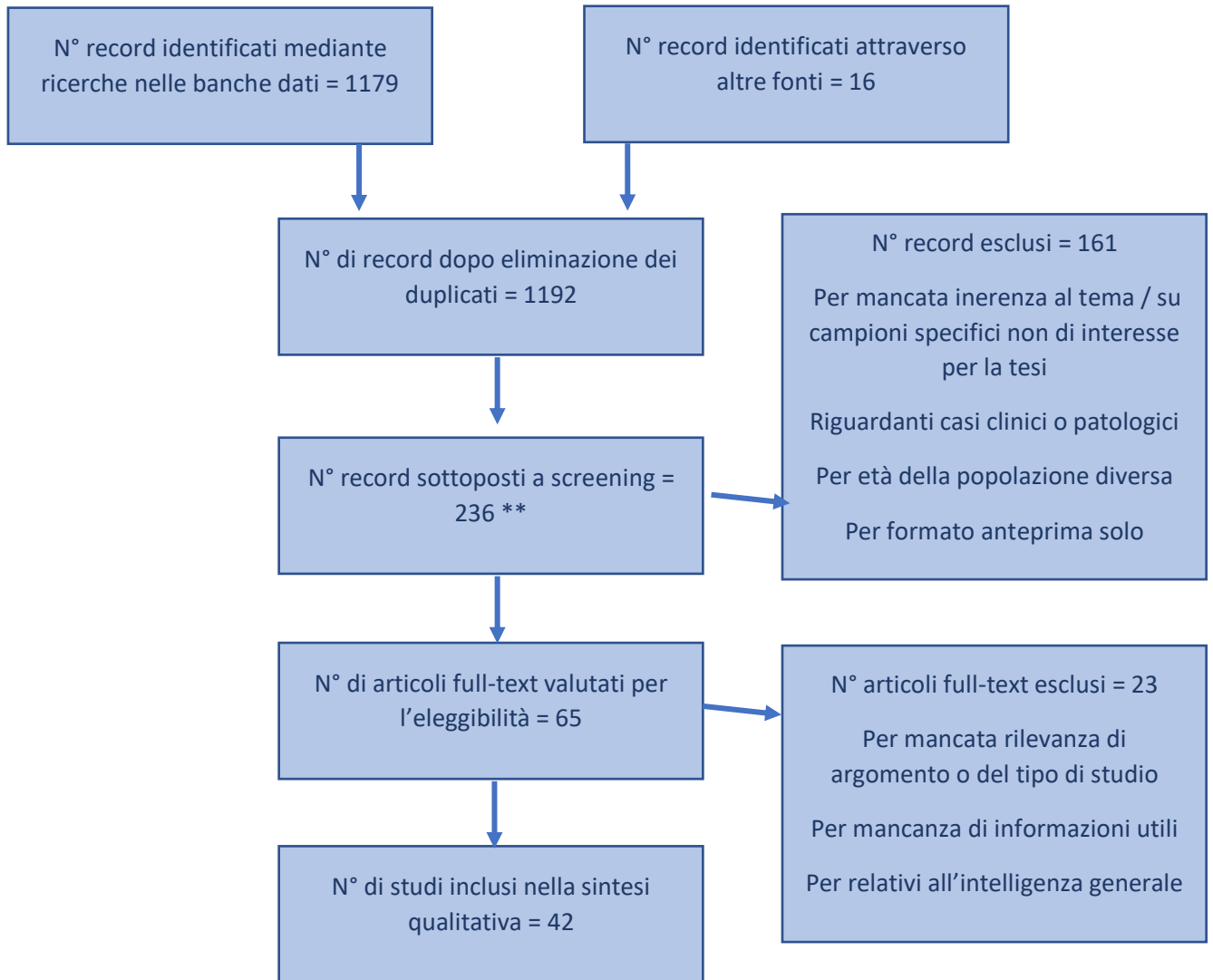
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735. <https://doi.org/10.1017/s0954579410000416>
- Bridgeland, J., Bruce, M., Hariharan, A. (n.d). A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. *The missing piece, a report for CASEL*
- D’Amico, A. (2018). The Use of Technology in the promotion of Children’s Emotional Intelligence: The Multimedia Program “Developing Emotional Intelligence”. *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 47–67.
- Danciu, E. L. (2010). Methods of developing children’s emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2227–2233. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.440>
- Ekman, P. (1971). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 207–283.
- Feldman, R., & Eidelman, A. I. (2009). Biological and environmental initial conditions shape the trajectories of cognitive and social-emotional development across the first years of life. *Developmental Science*, 12(1), 194–200. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00761.x>
- Frith, U., & Frith, C. (2001). The Biological Basis of Social Interaction. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 151–155. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00137>
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici* (1^a ed.). Rizzoli.
- Goleman, D. (2007). *Intelligenza sociale: entrare in sintonia con gli altri per costruire relazioni felici* (1^a ed.). Rizzoli.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409–417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER

- approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Karthikeyan, P. (2015). Role of teachers in developing emotional intelligence among the children. *Shanlax International Journal of Education*, 3(2).
- Kaufman, A. S., & Kaufman, J. C. (2001). Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? *Emotion*, 1(3), 258–264. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.258>
- Knopp, K. A. (2018). The Children’s Social Comprehension Scale (CSCS): Construct validity of a new social intelligence measure for elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 90–96. <https://doi.org/10.1177/0165025418787923>
- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational & Child Psychology*, 27(1).
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259–272. <https://doi.org/10.1348/000709908x368848>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, et al. Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *Evidence* 2015;7(6): e1000114
- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- O’Neil, J. (1996, September 1). *On Emotional Intelligence: A Conversation with Daniel Goleman*. ASCD. Retrieved July 21, 2022, from <https://www.ascd.org/el/articles/on-emotional-intelligence-a-conversation-with-daniel-goleman>
- Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers’ Perceptions of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Students’ Emotional and Behavioral Difficulties in U.S. and Greek Preschool Classrooms. *Journal of*

- Research in Childhood Education*, 32(3), 363–377.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464980>
- Qualter, P., Gardner, K., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *The Authors. Journal Compilation*
- Qualter, P., Urquijo, I., Henzi, P., Barrett, L., & Humphrey, N. (2018). Ability emotional intelligence and children’s behaviour in the playground. *Social Development*, 28(2), 430–448. <https://doi.org/10.1111/sode.12340>
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). ‘Learning to Live Together’: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2010.500076>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A., Segalowitz, S. J. (2006). Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence, and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(3), 311-328. DOI: 10.1007/s10578-005-0005-2
- Segrin, C., & Flora, J. (2019). Fostering social and emotional intelligence: What are the best current strategies in parenting? *Social and Personality Psychology Compass*, 13(3), e12439. <https://doi.org/10.1111/spc3.12439>
- Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2016). The role of emotion knowledge in the links between shyness and children’s socio-emotional functioning at preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(4), 471–488. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12144>
- Stoica, A. M., & Roco, M. (2013). The Role of the Emotional Intelligence in Kindergarden Children’s Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 150–154. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.269>
- Strang, R. (1930). Measures of Social Intelligence. *American Journal of Sociology*, 36(2), 263–269. <https://doi.org/10.1086/215342>
- Tahmores, A. H. (2011). Role of Play in Social Skills and Intelligence of Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2272–2279. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.444>

- Ulutaş, L., & Ömeroğlu, E. (2007). THE EFFECTS OF AN EMOTIONAL INTELLIGENCE EDUCATION PROGRAM ON THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(10), 1365–1372. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>
- Wang, Y., Li, Z., & Zhu, L. (2019). Emotional intelligence of 3- to 6-year-olds and parenting style: Peer communication ability as a mediator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(12), 1–12. <https://doi.org/10.2224/sbp.8636>
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65–69. <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
- Wilkinson, J. E., & Kao, C. P. (2019). Aspects of socio-emotional learning in Taiwan's pre-schools: an exploratory study of teachers' perspectives. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-019-0057-6>
- Windingstad, S., McCallum, R. S., Mee Bell, S., & Dunn, P. (2011). Measures of Emotional Intelligence and Social Acceptability in Children: A Concurrent Validity Study. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(2), 107–126. <https://doi.org/10.1177/0829573511406510>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3704_2

Appendice 1



** i filtri subject applicati allo screening sono: emotional intelligence, social skills, childhood development, social cognition, social interaction, early childhood development, mother-child relationship, attachment behavior, parent-child relationship, parenting styles, social emotional learning, preschool students, interpersonal interaction, self concept, social skills in children, psychosocial development, social emotional learning, social intelligence, social skills education

Ringrazio i miei compagni di Leverage Group che mi hanno permesso di consapevolizzare cosa significhi avere conoscenza delle proprie emozioni, delle proprie reazioni e relazioni e di saperle indirizzare verso un obiettivo. Senza questa esperienza non avrei nemmeno avuto l'input di scrivere la tesi su un argomento così importante e poco conosciuto e di capire, in parte, su cosa voglio indirizzare i miei progetti nel futuro.