



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione**

**Corso di laurea in Scienze e Tecniche  
Psicologiche**

**Elaborato finale**

**Il ruolo delle emozioni nelle prestazioni sportive:  
Intelligenza Emotiva e lo stato di Flow**

**The role of emotions in sports performance:  
Emotional Intelligence and the Flow state**

**Relatrice**

**Prof.ssa Leo Irene**

**Laureanda: Pandolfo Anna**

**Matricola: 2018026**

Anno Accademico 2021/2022

## INDICE

<b><u>INTRODUZIONE</u></b>	1
<b><u>CAPITOLO PRIMO: L'INTELLIGENZA EMOTIVA</u></b>	
<i>1.1 La teoria delle intelligenze multiple di Gardner</i>	3
<i>1.2 L'intelligenza emotiva di Salovey e Mayer</i>	5
<i>1.3 L'intelligenza emotiva di Goleman</i>	6
<i>1.4 L'influenza dell'intelligenza emotiva nella pratica sportiva e il modello tripartito</i>	8
<b><u>CAPITOLO SECONDO: LO STATO DI FLOW E LA PSICOLOGIA DELL'ESPERIENZA OTTIMALE</u></b>	
<i>2.1 La teoria dello Stato di Flow</i>	11
<i>2.2 Condizioni e Caratteristiche dello stato di Flow negli atleti</i>	13
<i>2.3 Flow, come raggiungere l'esperienza ottimale</i>	16
<i>2.3.1 Caratteristiche favorevoli allo stato di Flow</i>	16
<i>2.3.2 Gli ostacoli al Flow</i>	19
<b><u>CAPITOLO TERZO: COME LE EMOZIONI POSSONO FARE LA DIFFERENZA</u></b>	
<i>3.1 A scuola di emozioni</i>	21
<i>3.2 Intelligenza emotiva e allenatori, istruzioni per l'uso</i>	22
<i>3.3 È possibile "allenare" l'intelligenza emotiva?</i>	24
<b><u>CONCLUSIONE</u></b>	26
<b><u>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</u></b>	28

## **INTRODUZIONE**

Gli esseri umani sono una specie complessa, un insieme di emozioni e ragione. Mentre il ragionamento permette loro di conoscere e giudicare le realtà di questo mondo con precisione quasi matematica, le emozioni li aiutano a entrare in relazione con esse, viverle, farle proprie, rendendoli "umani".

Tradizionalmente si riteneva e si accettava che le persone con elevate capacità di ragionamento e una solida logica fossero più intelligenti (Gayathri & Meenakshi 2013), ma ora non è più così, perché la componente emotiva può effettivamente fare la differenza.

I test del QI, concepiti per accertare l'intelligenza e la competenza di una persona, finivano per verificarne solo il ragionamento e l'attitudine logica. Come suggerisce Woodworth (1940), questi test erano considerati efficaci quando rilevavano che una persona "non" avesse paura, non fosse arrabbiata o non fosse curiosa di fronte a situazioni che suscitavano emozioni. Esse erano considerate un elemento di disturbo che ostacolava il processo di pensiero di una persona.

Erasmus da Rotterdam, un umanista del XVI secolo, proclamò: *"Giove ha donato molte più passioni che ragione - si potrebbe calcolare il rapporto di 24 a uno. Ha creato due tiranni furiosi in opposizione al potere solitario della ragione: l'ira e la lussuria. Fino a che punto la ragione possa prevalere contro le forze combinate di queste due, la vita comune dell'uomo lo dimostra chiaramente"* (citato da Goleman, 1995).

Young (1943) invece definiva le emozioni come "disturbi acuti dell'individuo[...]" e riteneva che le emozioni facessero "perdere il controllo" alle persone.

Ma non tutti sentivano o accettavano le emozioni come "interruzioni disorganizzate" (Salovey e Mayer, 1990), ad esempio Mowrer (1960) sosteneva che *"[...] le emozioni hanno un'importanza straordinaria nell'economia totale degli organismi viventi e non meritano di essere messe in contrapposizione con l'intelligenza. Le emozioni sono, a quanto pare, esse stesse un ordine superiore di intelligenza"*.

Basandosi sulla letteratura ad oggi disponibile il presente elaborato ha l'obiettivo di approfondire nello specifico il ruolo che hanno le emozioni nell'ambito sportivo, concentrandosi sui concetti di Intelligenza Emotiva e Flow.

Il primo capitolo presenta un focus teorico sull'Intelligenza Emotiva, analizzandone l'origine, partendo dalla teoria delle Intelligenze multiple di Gardner per poi passare ai costrutti teorici, soffermandosi in particolare sulle figure di Salovey e Mayer, nonché di Daniel Goleman.

Il capitolo si conclude focalizzandosi sulla relazione tra Intelligenza Emotiva e le pratiche sportive e come essa può favorire prestazioni efficaci.

Il secondo capitolo si apre con l'introduzione del concetto di esperienze ottimali e in particolare sullo Stato di Flow, introdotto da Mihály Csíkszentmihályi. Prima vengono presentate alcune caratteristiche generali, successivamente le condizioni che ne favoriscono o ostacolano lo sviluppo; per poi scendere più nello specifico riportando un'analisi degli studi effettuati su atleti di varie categorie e sport.

Nel terzo e ultimo capitolo, alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, vengono approfondite le emozioni in un'ottica didattica/educativa, a livello scolastico e sportivo, facendo riferimento alla figura dell'insegnante e dell'allenatore e al ruolo che hanno nel favorire lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva, che risulta fondamentale perché influisce positivamente sulle prestazioni dell'individuo, aumentando l'efficacia personale e il benessere generale.

## **CAPITOLO PRIMO:**

### **L'INTELLIGENZA EMOTIVA**

#### ***1.1 La teoria delle intelligenze multiple di Gardner***

Prima di passare all'analisi dei principali approcci all'Intelligenza Emotiva (EI) occorre soffermarsi sul concetto di Intelligenza in sé perché, fin dalle prime teorizzazioni e test, gli studiosi si sono dibattuti non solo sulla sua natura, ma anche sul numero di intelligenze esistenti (Neisser et al., 1996).

Tra questi spicca la figura di Howard Gardner, che tra la fine del 1970 e l'inizio del 1980 sviluppò la teoria delle intelligenze multiple. Egli partì da una semplice osservazione, chiedendosi “se i test del QI in questo mondo dovessero scomparire, sarebbe impossibile identificare una persona come intelligente o meno?” (Gardner, 1998).

Egli era fermo oppositore di quella che lui stesso chiama “mentalità da QI”, convinzione secondo cui gli esseri umani possano essere classificati in due categorie, intelligenti e non intelligenti, e che l'essere umano sia caratterizzato da un unico potenziale intellettivo (QI) da applicare e incanalare in modo unidirezionale, rilevato da un singolo test d'intelligenza.

Nel suo libro *Formae Mentis* pubblicato nel 1983, Gardner si contrappone alla mentalità da QI definendo l'essere umano come possessore di un notevole numero di abilità diverse, che funzionano in modo indipendente l'una dall'altra.

Le differenze intellettive tra individui non sarebbero dunque assolute, ma legate a competenze intellettuali umane relativamente autonome.

A partire da questa convinzione Gardner definisce l'intelligenza come “potenziale psicobiologico per elaborare informazioni in modo da risolvere problemi o creare prodotti che sono apprezzati in almeno un contesto culturale” (Gardner & Hatch, 1989).

Egli ipotizza l'esistenza di 8 tipi di intelligenza (Brualdi Timmins, 1996):

Intelligenza LINGUISTICA, che implica la padronanza del linguaggio. Questa intelligenza, oltre ad essere un mezzo per ricordare le informazioni, comprende la capacità di manipolare efficacemente il linguaggio per esprimersi in modo retorico o poetico.

- Intelligenza LOGICO-MATEMATICA, che consiste nella capacità di individuare schemi, ragionare in modo deduttivo e pensare logicamente, è spesso associata al pensiero scientifico e matematico.

- Intelligenza SPAZIALE, conferisce la capacità di manipolare e creare immagini mentali per risolvere i problemi. Questa intelligenza non è limitata ai domini visivi: Gardner osserva che l'intelligenza spaziale si forma anche negli individui ciechi.
- Intelligenza MUSICALE, che comprende la capacità di riconoscere e comporre altezze, toni e ritmi musicali. Le funzioni uditive sono fondamentali per sviluppare questa intelligenza in relazione alle altezze e ai toni, ma non necessarie per la conoscenza del ritmo.
- Intelligenza CORPOREO-CINESTETICA, è la capacità di usare le proprie abilità mentali per coordinare i propri movimenti corporei. Questa intelligenza sfida la convinzione popolare che l'attività mentale e quella fisica non siano correlate.
- Intelligenza NATURALISTICA, designa la capacità umana di distinguere gli esseri viventi (piante, animali) e di percepire altre caratteristiche del mondo naturale (nuvole, configurazioni delle rocce).
- Intelligenza INTERPERSONALE, che rappresenta la capacità di comprendere i sentimenti e le intenzioni degli altri e permette di relazionarsi con essi.
- Intelligenza INTRAPERSONALE, comprende invece la capacità di riconoscere le proprie emozioni, cioè la conoscenza e la consapevolezza di sé.

Otto è una cifra arbitraria per individuare la varietà delle intelligenze esistenti, è evidente infatti che non esiste un numero magico in grado di connotare la grande varietà dei talenti umani.

La teoria di Gardner sulla molteplicità delle intelligenze è in continua evoluzione, infatti negli anni, con i suoi collaboratori, ha arricchito la lista fino a un totale di venti diverse intelligenze, suddividendo ad esempio l'intelligenza interpersonale in una serie di abilità distinte come una certa attitudine alla leadership, la capacità di coltivare relazioni e l'abilità di risolvere divergenze.

Dieci anni dopo la prima pubblicazione Gardner puntualizza ciò che caratterizza le intelligenze personali, aprendo definitivamente le porte al concetto di Intelligenza Emotiva: *“L'intelligenza interpersonale è la capacità di comprendere gli altri, le loro motivazioni e il loro modo di lavorare, scoprendo nel contempo in che modo sia possibile interagire con essi in maniera cooperativa. [...] L'intelligenza intrapersonale è una capacità correlativa rivolta verso l'interno: è l'abilità di formarsi un modello accurato e veritiero di se stessi e usarlo per operare efficacemente nella vita”* (Gardner, H., 1983 citato da Goleman, 2013, p. 73).

## ***1.2 L'intelligenza emotiva di Salovey e Mayer***

Peter Salovey e John Mayer, entrambi professori di psicologia presso le Università di Yale e del New Hampshire, portarono avanti le ricerche di Gardner introducendo il concetto vero e proprio di Intelligenza Emotiva, presentandola come SOTTOINSIEME dell'intelligenza sociale e definendola come la capacità di riconoscere e discriminare i sentimenti e le emozioni proprie e altrui, e utilizzare le informazioni apprese per guidare il pensiero e l'azione (Salovey & Mayer, 1990).

Salovey e Mayer ampliarono le intelligenze personali introdotte da Gardner ad ambiti che comprendono: l'*autoconsapevolezza*, ovvero la capacità di riconoscere e controllare le proprie emozioni nel momento in cui esse si presentano; la *motivazione* e il *controllo emozionale*, che forniscono gli strumenti per dominare i propri sentimenti in modo da raggiungere i propri obiettivi; il *riconoscimento delle emozioni dell'altro* e la *gestione delle relazioni*, ambiti in cui l'empatia gioca un ruolo cardine.

È naturale che ognuno di noi possa avere capacità diverse negli ambiti sopra citati, essi sono infatti abitudini soggette a miglioramento, sta al singolo impegnarsi per colmare eventuali carenze in queste capacità emozionali.

A tal proposito, Salovey e Mayer visualizzarono le abilità emotive su un continuum, a partire dalle funzioni psicologiche fondamentali fino ad arrivare a quelle più complesse e sviluppate in termini di autogestione e raggiungimento degli obiettivi personali.

È a partire da questa riflessione che si sviluppa il loro modello sulla struttura dell'Intelligenza Emotiva (Salovey & Mayer, 1997), che presenta quattro "livelli", ciascuno dei quali comprende un cluster di caratteristiche con una propria traiettoria di sviluppo, da abilità più semplici e basilari, ad altre più complesse.

La prima categoria prevede la *percezione, valutazione ed espressione delle emozioni*, e parte dalla capacità di riconoscere queste ultime a livello fisico, mentale e del proprio vissuto, per poi procedere verso compiti di sviluppo più avanzato quali l'abilità di discriminare tra modalità di espressione dei sentimenti sincere o meno, appropriate o fuori luogo.

La percezione delle emozioni può rappresentare la chiave di volta dell'Intelligenza Emotiva, in quanto rende possibili tutte le altre elaborazioni delle informazioni emotive.

Nel momento in cui una persona è consapevole delle emozioni che sta provando, "passa al livello successivo" denominato *facilitazione emotiva del pensiero*, in cui l'individuo lascia che le emozioni seguano il loro corso, veicolando l'attenzione verso le informazioni salienti.

La consapevolezza e l'accettazione di questi sbalzi emotivi permette di affrontare i problemi in modo specifico, con un ragionamento e una creatività migliori.

Segue poi il livello della *comprensione e analisi delle emozioni* che si sviluppa a partire dalla capacità di etichettarle e riconoscere le relazioni che vi intercorrono, fino ad arrivare alla comprensione delle transizioni da un'emozione all'altra.

A questo punto l'individuo è in grado di controllare i propri impulsi e pensare, analizzare e comportarsi in modo razionale in qualsiasi situazione: è salito al quarto livello, chiamato *regolazione consapevole delle emozioni che promuove la crescita emotiva e intellettuale*. Esso prevede l'acquisizione della capacità di "tenere aperte le porte" alle emozioni, positive o negative che siano, fino ad arrivare a imparare a gestirle e moderarle anche nelle relazioni con gli altri, senza reprimere o sovrastimare l'importanza degli obiettivi che si desidera raggiungere. L'intero processo è una procedura intellettuale, in cui le emozioni vengono comprese e controllate grazie alla capacità mentale dell'individuo.

### ***1.3 L'intelligenza emotiva di Goleman***

A differenza di Mayer e Salovey che definiscono l'Intelligenza Emotiva (EI) come il nostro potenziale di dominare specifiche abilità emotive, Daniel Goleman, psicologo e scrittore statunitense, sostiene che esse rappresentino di per sé il livello in cui una persona domina determinate competenze basate sul suo livello di EI, al punto da rendere questa persona più efficace nelle sue attività (Goleman, 2001).

Il contributo di Goleman è notevole perché portò il concetto di Intelligenza Emotiva ad un pubblico molto più ampio grazie alla pubblicazione del suo libro "Intelligenza Emotiva: Perché può essere più importante del QI", nel 1995.

Partendo dalla teoria di Salovey e Mayer, Goleman approfondì la ricerca sull'Intelligenza Emotiva arrivando a proporre un modello che inizialmente comprendeva cinque dimensioni con venticinque competenze (Goleman, 1998).

Egli sostiene che queste abilità si possano imparare, mentre il potenziale per il loro sviluppo dipenda dall'EI di una persona, che Goleman descrive come una caratteristica innata dell'individuo.

Come lui stesso la definisce, una competenza emotiva è una capacità appresa basata sull'Intelligenza Emotiva che consente di ottenere prestazioni eccezionali.



Sebbene l'EI sia la chiave del nostro potenziale per l'apprendimento delle abilità pratiche che sono alla base dei quattro cluster del modello di Goleman, è la competenza emotiva che ci mostra quanto effettivamente abbiamo realizzato di quel potenziale, sviluppando e padroneggiando le abilità e trasformando l'intelligenza in capacità professionali (Goleman, 2003).

Successivamente, nel 2001, Goleman ha perfezionato il suo modello in quattro dimensioni con venti competenze di Intelligenza Emotiva (Goleman, 2001):

1. *Consapevolezza di sé (self awareness)*: riflette l'importanza di riconoscere in modo accurato le proprie emozioni e la loro influenza sul comportamento. Un individuo con una buona competenza di sé è consapevole delle sue abilità e dei suoi limiti, ricerca feedback dall'esterno, impara dai suoi errori e riconosce quando collaborare con individui con capacità complementari alle sue.
2. *Dominio di sé (Self-management)*: comprende sei abilità, a partire dalla *capacità di regolare le proprie emozioni, i pensieri e i comportamenti* in situazioni diverse. Include la gestione dello stress, il controllo degli impulsi e la capacità di stabilire degli obiettivi e lavorare per raggiungerli.

L'*affidabilità* si traduce nel mostrare agli altri i propri valori e principi, le intenzioni e i sentimenti, e agire in modo coerente ad essi.

La *coscienziosità* caratterizza una persona attenta, disciplinata e in grado di assumersi puntualmente e meticolosamente le proprie responsabilità.

Una competenza sicuramente rilevante al giorno d'oggi è la *capacità di adattamento*: la resilienza emotiva infatti aiuta l'individuo a non bloccarsi di fronte all'ansia che spesso caratterizza momenti di incertezza e consente di pensare "fuori dagli schemi" per raggiungere buoni risultati.

A seguire troviamo quella che Goleman (2003) chiama *spinta al successo*, ovvero uno sforzo ottimistico verso il continuo miglioramento delle proprie prestazioni. L'ottimismo è un elemento chiave per questa abilità perché determina la modalità di reagire di fronte a eventi e circostanze sfavorevoli.

Alla fine troviamo lo *spirito d'iniziativa* che caratterizza quegli individui in grado di agire prima che siano costretti da fattori esterni, che spesso si traduce nella capacità di muoversi in anticipo per evitare i problemi o di cogliere opportunità prima che siano visibili a chiunque.

3. *Consapevolezza Sociale (Social Awareness)*: comporta la capacità di riconoscersi sia come individui indipendenti sia come membri di categorie e gruppi più ampi, di assumere la prospettiva degli altri e di entrare in empatia con loro. L'empatia richiede consapevolezza di sé: la comprensione dei sentimenti e delle preoccupazioni degli altri deriva dalla consapevolezza dei propri sentimenti.  
Avere un buon livello di Social Awareness significa anche comprendere le norme sociali e morali che regolano i comportamenti e riconoscere le risorse e il supporto presenti in famiglia, a scuola e nella comunità.
4. *Gestione delle relazioni (Relationship Management)*: comprende un set di social skills essenziali che vede al primo posto la capacità di stabilire e mantenere relazioni positive e gratificanti con diversi individui e gruppi. Include la capacità di comunicare in modo chiaro, ascoltare attivamente, cooperare, resistere alla pressione sociale negativa, negoziare soluzioni costruttive dei conflitti, cercare e offrire aiuto.

*“Nella misura in cui le emozioni intralciano o potenziano le nostre capacità di pensare, di fare progetti, di risolvere problemi, di sottoporci ad un addestramento in vista di un obiettivo lontano, [...], esse non fanno che definire i limiti della nostra capacità di usare abilità mentali innate, e pertanto determinano il nostro successo nella vita. [...]. In questo senso l'Intelligenza Emotiva è un'abilità fondamentale che influenza profondamente tutte le altre, di volta in volta facilitandone l'espressione o interferendo con esse.”* (Goleman, 2013, p. 139)

#### ***1.4 L'influenza dell'Intelligenza Emotiva nella pratica sportiva e il modello tripartito***

Le ricerche svolte negli ultimi anni hanno dimostrato un crescente interesse nell'ambito dell'Intelligenza Emotiva e la sua relazione con la pratica sportiva (Laborde et al., 2016).

Lo sport presenta caratteristiche intrinsecamente emotive: una vittoria o una sconfitta, dare il massimo in una performance, superare un infortunio, danno origine a emozioni diverse, che risultano strettamente correlate alla competizione e possono influenzare notevolmente le prestazioni. Per questo motivo nella psicologia dello sport sono state sviluppate tecniche per determinare quale sia il livello di Intelligenza Emotiva ottimale tra gli atleti (Robazza et al., 2004; Gould and Maynard, 2009; Lane et al., 2009, 2010).

Un atleta vive in funzione di obiettivi a lungo termine che egli stesso si prefigge e per raggiungerli deve avere una buona motivazione e allenarsi duramente. Questo comporta inevitabilmente anche la necessità di gestire lo stress e la pressione che derivano dalla competizione e dai ritmi di allenamento e per farlo deve essere in grado di riconoscere e regolare le proprie emozioni e quelle di altri individui.

Per questo l'Intelligenza Emotiva gioca un ruolo chiave per un esito positivo nella pratica sportiva (Laborde et al., 2014b) e la promozione e l'approfondimento del concetto di EI potrebbe migliorare l'esperienza sportiva e l'efficacia delle performance per molti atleti.

Laborde e collaboratori (2016) hanno osservato che atleti con un alto livello di Intelligenza Emotiva ottengono performance migliori perché vivono la competizione come una vera e propria sfida e sono in grado di applicare comportamenti adattivi e strategie di coping efficaci di fronte a situazioni stressanti. Una ricerca più approfondita sull'uso delle abilità psicologiche tra gli atleti ha evidenziato che punteggi più alti nelle componenti dell'EI indicano un uso più frequente di tecniche di self-talk, controllo emotivo, un'efficace definizione degli obiettivi, attivazione e rilassamento durante le prestazioni sportive e l'allenamento (Lane et al., 2009).

Oltre a migliorare la performance, l'Intelligenza Emotiva influenza il vissuto emotivo degli atleti durante le competizioni, un buon livello di EI infatti aumenta la possibilità di sperimentare emozioni positive e diminuisce il livello di ansia ed emozioni spiacevoli.

Inoltre l'EI è stata approfondita da un punto di vista psicofisiologico, in particolare è stato dimostrato come i due maggiori sistemi neuroendocrini, l'asse ipotalamo-ipofisi-surrene e il sistema nervoso autonomo, che si divide in sistema nervoso parasimpatico e simpatico, permettano all'organismo di adattarsi alle situazioni stressanti. Basandosi sull'analisi dei livelli di cortisolo e della frequenza cardiaca, Laborde e colleghi (2011) hanno evidenziato come un elevato livello di EI sia in grado di garantire una risposta psicosomatica positiva allo stress.

È stato inoltre osservato come un'EI di tratto più alta sia correlata a un'immagine corporea più sana (Costarelli & Stamou, 2009) e a una migliore gestione delle abitudini alimentari (Filaire et al., 2011, 2012), a confermare ulteriormente come l'Intelligenza Emotiva non si limiti a garantire prestazioni migliori, ma vada a influire direttamente sul benessere e il funzionamento individuale dell'atleta.

Nel tentativo di conciliare la contrapposizione tra Intelligenza Emotiva come abilità appresa, che varia a seconda delle situazioni e si riferisce principalmente a performance massimali, e Intelligenza Emotiva di tratto, innata, stabile nel tempo e nelle situazioni, correlata a performance tipiche, Laborde e colleghi (2015) hanno proposto il modello tripartito (Mikolajczak, 2009; Nelis et al., 2009) come miglior approccio per concettualizzare e misurare l'EI nello sport e nell'attività fisica.

Questo modello si sviluppa su tre livelli, strettamente collegati tra loro: nel primo troviamo la *conoscenza* che le persone hanno delle proprie emozioni; il secondo prevede l'*abilità* di attuare determinate strategie di regolazione emotiva e infine abbiamo il *tratto* che caratterizza la modalità di azione a fronte di una particolare emozione (Laborde et al., 2015).

Questo modello offre una visione alternativa sulla contestualizzazione dell'EI, in grado di considerare come rilevanti i risultati a livello di tratto e di abilità, in quanto sono entrambi fattori critici per il successo. Questo perché una buona performance richiede la capacità di gestire sia singoli eventi particolarmente salienti, come una gara importante, sia quelli ricorrenti, come gli allenamenti che si susseguono per tutta la stagione.

## **CAPITOLO SECONDO:**

### **LO STATO DI FLOW E LA PSICOLOGIA DELL'ESPERIENZA OTTIMALE**

Mihály Csíkszentmihályi nel suo libro "Flow-Psicologia dell'esperienza ottimale" (1990) sostiene che la felicità non capita per sbaglio, che non sia questione di fortuna o caso, ma che dipenda da noi e da come interpretiamo i segnali che riceviamo dall'esterno.

I decenni di ricerca che ha alle spalle lo hanno convinto che un modo per arrivare alla felicità esista, e il primo tassello per riuscire a determinare la qualità della nostra vita è la capacità di controllare i contenuti della nostra coscienza, il raggiungimento dell'esperienza ottimale, dove corpo e mente lavorano a pieno organico per raggiungere un obiettivo degno di essere perseguito.

Csíkszentmihályi (1990) afferma che lo stato ottimale dell'esperienza interiore sia quello in cui c'è ordine nella coscienza e si ottiene quando siamo focalizzati su obiettivi concreti e realizzabili e le nostre abilità corrispondono alle possibilità di agire. Raggiungere gli scopi che ci prefiggiamo porta una sensazione di ordine e controllo che permette di lasciare per un attimo da parte tutto il resto e concentrarci unicamente sull'azione presente.

#### ***2.1 La teoria dello Stato di Flow***

Il campo della psicologia positiva è emerso all'inizio del nuovo millennio, con l'obiettivo di *"catalizzare un cambiamento nel focus della psicologia dalla preoccupazione di riparare solo le cose peggiori della vita alla costruzione di qualità positive"* (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, p.5).

Mihály Csíkszentmihályi, professore di psicologia all'Università di Chicago, ha iniziato la sua ricerca sulle esperienze ottimali e in particolare sullo stato di Flow a metà degli anni '60, studiando gli artisti e l'esperienza creativa. Ha scoperto che i pittori che si immergono nelle loro creazioni, senza un'idea chiara del risultato, producevano opere migliori rispetto a quelli che avevano pianificato con cura il lavoro da svolgere. Poi ha intervistato scalatori, master di scacchi, atleti di alto livello, ballerini e altre persone che operano al massimo delle prestazioni. In tutti i casi, l'esperienza è stata accomunata da sfide stimolanti, obiettivi chiari, un alto livello di energia psichica e di concentrazione, feedback continui e perdita di coscienza (Mirvis, 1991). Questo processo è stato definito colloquialmente "in the zone" o "Flow" (Csíkszentmihályi, 1990), perché esprime la sensazione di fluidità e continuità nella concentrazione e nell'azione riportata dalla maggior parte degli individui.

È definita un'esperienza ottimale, perchè profondamente gratificante e caratterizzata da un'intensa concentrazione su un'attività specifica fino al punto di esserne totalmente assorbiti, e comporta la sensazione che tutto si unisca o vada al suo posto, anche nelle situazioni più complesse (Nakamura & Csikszentmihályi, 2002).

Il Flow può essere definito “uno stato di autodeterminazione intrinsecamente motivato” (Csikszentmihályi, 1990), in quanto l'attività di flusso viene svolta per se stessa e non per una ricompensa estrinseca.

Nel corso delle sue ricerche sul gruppo composto da scalatori esperti, compositori di musica, master di scacchi, ecc., Csikszentmihályi (1975) ha riscontrato come tutte le attività che favoriscono il Flow, indipendentemente dal fatto che si basassero sulla competizione, sul caso o su altre dimensioni dell'esperienza, “davano un senso di scoperta, una sensazione creativa come se trasportassero le persone in una nuova realtà” (Csikszentmihályi, 1990).

Erano inoltre esperienze in grado di garantire livelli di prestazioni nettamente migliori, portando le persone a un livello di coscienza prima inconcepibile, trasformando il sé fino a renderlo più complesso.

Di conseguenza Csikszentmihályi sostiene che sia proprio la crescita del sé a giocare un ruolo chiave nel favorire lo stato di Flow.

Per spiegare come la complessità della coscienza aumenti in seguito alle esperienze ottimali facciamo riferimento al modello illustrato dalla fig.1.

La teoria del Flow stabilisce che ci sono due componenti che devono essere soddisfatte perché si verifichi un'esperienza ottimale (Csikszentmihályi, 1990). In primo luogo, le sfide o le opportunità di azione, insite nel compito o nell'attività, devono corrispondere alle abilità percepite dalla persona che le svolge (Nakamura & Csikszentmihályi, 2002). In secondo luogo, sia le sfide che le competenze devono essere di livello moderato o alto (Massimini & Carli, 1988), in modo che sollecitino ma non superino le competenze esistenti (Nakamura & Csikszentmihályi, 2009, p. 195). Per questo motivo, le attività che richiedono basse competenze e che presentano sfide semplici possono essere piacevoli, ma a lungo andare favoriscono l'apatia, la noia e la frustrazione (Csikszentmihályi, 1990). D'altro canto, proviamo ansia quando le sfide che affrontiamo superano di gran lunga le nostre capacità.

Quindi per mantenersi “in the zone” è necessario bilanciare il livello delle sfide che si intraprendono e delle abilità richieste, ad esempio prefiggendosi degli obiettivi periodicamente nuovi e più ostici e aumentando la propria motivazione e efficacia; nel caso questo non fosse possibile si potrebbe anche rivalutare la difficoltà delle prove, ma nella pratica è molto più difficile ignorare una sfida una volta intrapresa (Csikszentmihalyi, 1990).

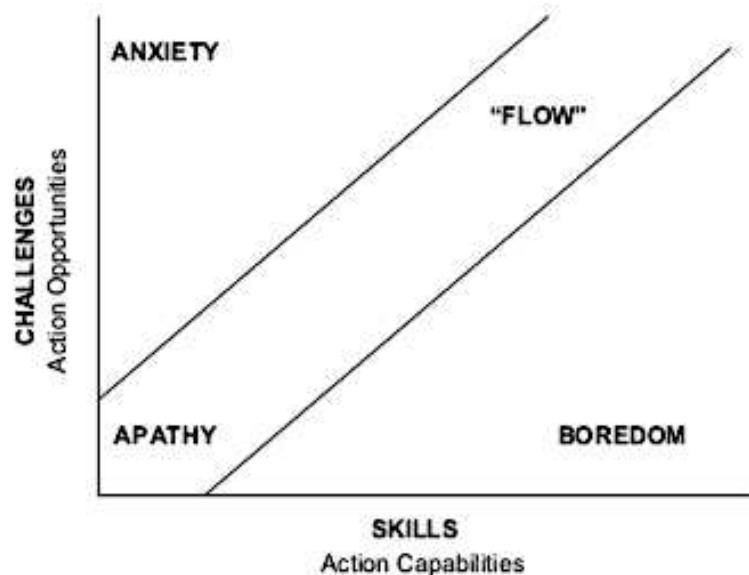


Figura 1: Challenge/Skill balance model. Adapted from Csikszentmihalyi, 1975

## ***2.2 Condizioni e Caratteristiche dello stato di Flow negli atleti***

La psicologia dell'esperienza ottimale e in particolare lo stato di Flow sono stati spesso associati a un aumento del benessere, del concetto di sé e dell'esperienza soggettiva positiva .

Questi temi risultano particolarmente rilevanti in ambito sportivo, dove gli atleti spesso attribuiscono risultati positivi e performance eccezionali a stati psicologici come "essere in the zone" (Kennedy, Miele, & Metcalfe, 2014).

Gli atleti, a tutti i livelli di competizione, si sforzano per ottenere prestazioni sempre migliori, rendendo lo sport un contesto ideale per studiare le dinamiche che sottostanno all'esperienza ottimale. Comprendere gli stati psicologici alla base di prestazioni eccellenti nello sport permette di fornire raccomandazioni e interventi che aiutino gli atleti a indurli o a prolungarli. La ricerca sulle esperienze ottimali è relativamente nuova nella psicologia dello sport, ma esistono numerosi studi su come durante l'attività atletica, quando il corpo è solito massimizzare il dispendio energetico, si verifichi uno stato di coscienza apparentemente alterato che può portare a una performance eccellente.

La ricerca sul Flow è stata adottata nello sport all'inizio degli anni '90, con i primi studi empirici pubblicati nel 1992 (Jackson, 1992; Jackson & Roberts, 1992) e da allora è emerso un corpus di ricerche specifiche, tra cui alcuni studi considerati classici del settore (Jackson, 1995, 1996).

Nello sport e nell'esercizio fisico il Flow è comunemente inteso in termini di nove dimensioni (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999) che sono state successivamente divise in due sottogruppi. Le *CONDIZIONI* sono quei prerequisiti necessari affinché l'esperienza di Flow sia possibile, e comprendono:

*L'equilibrio tra sfide e competenze percepite (fig.1, p.8)*, dove le sfide sono le richieste situazionali dell'evento che forniscono un'opportunità di azione, mentre le competenze sono il livello percepito di fiducia e la convinzione delle persone nelle proprie capacità (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Per raggiungere un equilibrio tra sfide e abilità, queste devono essere varie, di un livello relativamente alto e andare oltre le capacità medie della persona (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

Comprendere il ruolo dell'equilibrio tra sfida e abilità è importante per considerare la capacità di un atleta di sperimentare e mantenere uno stato di Flow. Se questo non accade, la disuguaglianza genererà negli atleti ansia o noia, impedendo loro di utilizzare appieno le altre otto dimensioni.

Con *obiettivi chiari* si intende la capacità dell'individuo di attuare strategie funzionali volte al raggiungimento di un fine specifico quando pratica un'attività. In questo modo l'atleta potrà fare una valutazione automatica dei suoi progressi fino al raggiungimento dei suoi obiettivi.

I *feedback inequivocabili* consentono agli atleti di apportare i necessari aggiustamenti alla loro forma o alla loro performance attraverso una risposta automatica, che può essere inconsapevole o forzata (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

Le fonti in grado di dare questi feedback sono l'allenatore, la squadra, la competizione in sé, ma anche la squadra avversaria e l'individuo stesso (ad esempio, sentendo il movimento del corpo); queste forme di feedback aiutano l'atleta a valutare la propria prestazione e fare gli aggiustamenti appropriati durante l'evento agonistico.



Le restanti sei dimensioni indicano le *CARATTERISTICHE* che descrivono ciò che l'individuo sperimenta durante lo stato di Flow (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), tra cui:

La *fusione tra azione e consapevolezza* durante la performance; integrazione per cui il coinvolgimento profondo porta all'automatismo e alla spontaneità della prestazione. L'atleta non pensa più a "come" agire e si limita a farlo.

Massima *concentrazione* sul compito e sulla performance, senza pensieri estranei o elementi di disturbo. L'assenza di focus può causare decisioni sbagliate, distrazione e attenzione a variabili situazionali irrilevanti che non aiutano a raggiungere il Flow. Quando si ottimizza questa componente, gli atleti mettono a tacere gli stimoli e le distrazioni irrilevanti e sono totalmente concentrati sul loro obiettivo.

Il *senso di controllo*, in questo caso, è un concetto paradossale; quando gli atleti sono iper-vigili durante la competizione, rischiano di analizzare eccessivamente la loro performance, compromettendo il raggiungimento dello stato di Flow. Tuttavia, la prestazione dell'atleta diventa automatica quando presume che le sue abilità siano stabili, efficaci e riflessive, riuscendo a rispondere naturalmente alla sfida.

Inoltre, il senso di controllo è collegato alla sensazione di assenza di sforzo che si verifica durante la fusione di azione e consapevolezza (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

Un'*assenza di consapevolezza di sé* è necessaria per ottenere ottime prestazioni, per farlo è necessario limitare i pensieri autoconsapevoli, come un'eccessiva valutazione delle proprie azioni, in modo che l'atleta sia completamente assorbito, ma liberamente impegnato nell'attività (Carter, L., River, B., & Sachs, M. L. 2013).

La *trasformazione del tempo* si riferisce alla sensazione, durante l'attività, che il tempo si sia trasformato al di là della consapevolezza fisica.

Infine, dalla combinazione di queste otto dimensioni emerge il concetto di *esperienza autotelica*, che in ambito sportivo viene classificata come nona dimensione (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Con questo termine Csikszentmihalyi (1975) descrive le esperienze ottimali come estremamente piacevoli e intrinsecamente gratificanti. Un individuo che riesce a ripetere l'esperienza ottimale presenta una personalità autotelica, sarà quindi propenso ad accettare e cercare sfide importanti, avrà una forte tendenza a trovare una motivazione dentro di sé e a raggiungere lo stato di Flow nelle sue attività quotidiane (Asakawa, K. 2004).

### ***2.3 Flow, come raggiungere l'esperienza ottimale***

Nonostante molti atleti affermino di riuscire a raggiungere lo stato di Flow, non sono pochi quelli che confessano di non essere in grado di passare a questo stato volontariamente (Csikszentmihalyi, 1988). Questa ambivalenza è presente anche nell'ambito della ricerca, infatti molti ricercatori ritengono che il Flow possa essere controllato e regolato in termini di frequenza e intensità, mentre altri sostengono che "accada e basta" (Chavez, 2008).

Ma se fosse davvero possibile controllarlo e regolarlo a nostro piacimento, sarebbe importante analizzare i fattori psicologici e fisiologici che sono coinvolti in questo processo.

Per questo motivo si riportano di seguito i risultati dello studio che Edward J. Chavez ha eseguito su un gruppo di 16 atleti del college (Chavez, E. J., 2008), che ha come scopo principale quello di approfondire le variabili che favoriscono e quelle che ostacolano il raggiungimento dello stato di Flow.

Chavez (2008) sostiene che il punto di forza in questo tipo di studio sia quello di dare all'atleta la possibilità di descrivere con le proprie parole gli eventi che si verificano naturalmente e che circondano questo speciale stato di coscienza che è il Flow. Una valutazione introspettiva si rivela cruciale in quanto fornisce informazioni preziose per aiutare a identificare sia l'universalità, sia i fattori specifici associati a questa esperienza.

#### **2.3.1 Caratteristiche favorevoli allo stato di Flow**

Nella *Tabella 1* si può notare come la caratteristica più saliente dello stato di Flow, in questo studio, associata anche a una delle dimensioni di Csikszentmihalyi (1990), è stata la fusione di azione e consapevolezza. È importante notare che, insieme all'assenza di pensieri intrusivi, ha rappresentato complessivamente il 40% dei dati raccolti (Chavez, 2008), a conferma del fatto che, per raggiungere lo stato di Flow, è essenziale che l'atleta elimini qualsiasi pensiero estraneo, permettendogli così di essere completamente assorbito dalla prestazione.

Nonostante vi fossero altri fattori incorporati nella ricerca, queste due caratteristiche risultano così dominanti che è possibile definirle alla base della descrizione del Flow.

**Table 1. "Characteristics of Flow" (Chavez, E. J., 2008)**

<b>% Athletes citing</b>	<b>Characteristics of flow</b>	<b>N of raw data themes</b>	<b>% of raw data themes</b>
94%	Action & awareness merging & Effortless & automatic	74	26%
75%	Limited cognitive thought processes	36	14%
56%	Focus & concentration	36	14%
56%	Heightened confidence level	19	8%
44%	Transformation of time & Unconscious of the performance	31	9%
44%	Enjoyable experience	18	2%
38%	In the moment	23	5%
31%	Relaxed & calm aspects of experience	15	5%
25%	Self-consciousness goes away	9	3%
19%	Heightened visual perception	7	3%
19%	Auditory sensations	12	2%
19%	Perception of control	6	2%
44%	Miscellaneous descriptors	9	4%

Un tema risultato inaspettatamente saliente è stato la trasformazione del tempo. Nonostante Jackson (1996) affermi che solitamente sia la dimensione del Flow menzionata meno frequentemente dalle atlete e dagli atleti, in questo studio ben il 44% sostiene di aver sperimentato una mutazione del tempo durante lo stato di Flow, il che dimostra che sembra esserci uno spostamento di coscienza durante la performance che causa una distorsione della percezione del tempo quando un atleta è profondamente assorbito dalla propria prestazione. Inoltre, è interessante notare che non tutti gli atleti hanno sperimentato questa percezione del tempo come accelerato. Infatti, tre atleti su sette hanno percepito un rallentamento del tempo, e una di loro, sciatrice di discesa libera, racconta che il tempo accelerava e rallentava durante la sua performance (Chavez, 2008).

Un'altra caratteristica che non rientra tra le nove dimensioni del Flow di Csikszentmihalyi (1990), ma che è stata citata dal 56% dei partecipanti allo studio, è la sensazione di calma e rilassamento che accompagna lo stato di Flow. È importante perché fornisce un indicatore di ciò che gli atleti possono sperimentare a livello fisiologico. I ricercatori hanno scoperto che *"in generale, i risultati degli studi emisferici nello sport mostrano che gli atleti d'élite hanno un grado più elevato di attività alfa nell'emisfero sinistro rispetto a quello destro pochi secondi prima di eseguire il loro compito"* (Kimiecik & Jackson, 2002, p. 522, citato da Chavez, 2008). Le onde alfa sono modelli che indicano uno stato di rilassamento, *"che è considerato utile per le prestazioni sportive perché significherebbe che l'emisfero sinistro è meno attivo, riducendo così le cognizioni non necessarie all'esecuzione del compito"* (p. 522).

Per gli atleti, quindi, sperimentare uno stato di calma e rilassamento risulta un aspetto essenziale dello stato di Flow.

Come si vede nella *Tabella 2*, dei dieci fattori che facilitano lo stato di Flow, i più citati dagli studenti sono stati: pensiero positivo (81%), preparazione mentale (75%) e orientamento al compito (69%). In linea con gli studi di Jackson (1992, 1995), l'atteggiamento mentale positivo risulta un fattore prevalente nei racconti degli atleti sulla facilitazione del Flow, tanto da rappresentare quasi un quinto dei temi dei dati grezzi ed è stato definito dall'81% degli intervistati come fattore importante per entrare nello stato di Flow. Inoltre, il pensiero positivo può essere in parte collegato alla percezione del proprio livello di abilità. A riguardo Csikszentmihalyi (1990) sostiene che il Flow non è determinato dalla natura oggettiva delle sfide presenti o delle competenze dell'individuo, ma dipende unicamente dalla percezione che quest'ultimo ha della prova e delle sue abilità (Csikszentmihalyi, 1975, citato da Chavez, 2008). Un buon livello di autostima risulta infatti parte integrante della facilitazione del Flow, senza la quale sembrerebbe inconcepibile sperimentare questo tipo di esperienza ottimale.

**Table 2. "Factors That Facilitate Flow" (Chavez, E. J., 2008)**

<b>% Athletes citing</b>	<b>Factors</b>	<b>% of raw data themes</b>
81%	Positive thinking	17%
75%	Mental preparation/Visualization	15%
69%	Task orientation/Focusing/Concentration	16%
56%	Optimal arousal level	9%
50%	Limiting cognitive thought	8%
50%	Motivation to perform	6%
44%	Physical preparation	9%
44%	Confidence	5%
38%	Optimal environmental & situational factors	6%
19%	Enjoyment/Having fun	5%
31%	Miscellaneous	4%

È stato dimostrato che anche la preparazione mentale favorisce lo stato di Flow, il 75% degli atleti, infatti, la considera un fattore chiave. Diversi atleti del campione affermano di attuare metodi di visualizzazione e ripetizione mentale in preparazione alle gare, ed è noto che migliorino notevolmente il livello delle prestazioni, perché provando la performance nella propria mente e applicando tutti i cinque sensi, gli atleti sanno esattamente cosa fare per eseguire le loro abilità alla perfezione, evitando qualsiasi altro pensiero estraneo che possa distrarli dal compito da svolgere.

È inoltre interessante notare che l'orientamento al compito, ovvero la capacità di concentrarsi sull'attività da svolgere durante una performance, è stato indicato dal 69% degli atleti come un fattore significativo per il raggiungimento del Flow. Kimiecik e Jackson (2002) affermano che: *"In termini di Flow, essere orientati al compito dovrebbe consentire agli atleti di focalizzarsi sul compito da svolgere, raggiungere livelli più elevati di concentrazione e ad avere una sensazione di pieno controllo, tutte caratteristiche dello stato di Flow"* (citato da Chavez, 2008, p. 510).

### 2.3.2 Gli ostacoli al Flow

Questo studio ha anche indagato i fattori che ostacolano il raggiungimento dello stato di Flow (Chavez, 2008). Come riportato dalla Tabella *Tabella 3* i temi più citati risultano: pensiero negativo, livello di attivazione non ottimale e preparazione fisica non sufficiente.

Dei sedici atleti coinvolti nella ricerca, dieci hanno riferito che il pensiero negativo gioca un ruolo significativo nel debilitare l'esperienza di Flow, in linea con i risultati emersi dalle ricerche di Jackson (1992, 1995). Questi risultati non dovrebbero sorprendere perché rispecchiano i risultati riportati in precedenza, che vedono il pensiero positivo definito dalla maggioranza degli atleti come cruciale per il Flow.

**Table 3. "Prevention of Flow" (Chavez, E. J., 2008)**

<b>% Athletes citing</b>	<b>Factors</b>	<b>% of raw data themes</b>
63%	Negative thinking	12%
63%	Non-optimal arousal level	12%
56%	Not being physically prepared	12%
50%	Non-optimal environmental & situational factors	13%
44%	High-level cognitive state	8%
38%	Lack of motivation	9%
38%	Perseverating on mistakes	8%
25%	Lack of focus & concentration	8%
25%	Negative relationship with coach	8%
19%	Lack of confidence	4%
19%	Not being mentally prepared	4%
19%	Miscellaneous	4%

La presenza di *pensieri negativi* risulta collegata all'equilibrio tra abilità e sfida (Csikszentmihalyi, 1990), in quanto, se un atleta sostiene che il suo livello di abilità non sia all'altezza della sfida, è destinato al fallimento sotto tutti i punti di vista.

Inoltre, il pensiero negativo sembra essere collegato a *livelli di attivazione non ottimali*, in particolare all'alto livello di ansia che ha un effetto negativo sullo stato di Flow.

Un altro tema significativo risulta essere una *preparazione fisica non sufficiente*, secondo il 56% degli studenti questo fattore risulta debilitante per il raggiungimento del Flow. Allo stesso modo l'*eccessivo allenamento* e gli *infortuni*, strettamente correlati tra loro, ricoprono un ruolo rilevante, in quanto gli atleti sostengono che spesso le cause dei loro infortuni siano allenamenti troppo impegnativi in termini di frequenza e difficoltà, che portano al burn-out, compromettendo così le opportunità di sperimentare uno stato di Flow.

A questo punto è possibile fare riferimento al concetto di Anti-Flow, introdotto per la prima volta da Allison e Duncan (1988), che descrive un sentimento di noia e una mancanza di autonomia e controllo.

Coerentemente con l'idea che l'ansia sia una componente importante dello stato di Anti-Flow, Fullagar, Knight & Sovern (2013) sostengono che, se provata durante una performance, essa possa sopprimere l'esperienza di Flow.

Fisiologicamente, lo stato di estrema attivazione generato dall'ansia è stato riscontrato essere associato a un'attenzione "disintegrata" piuttosto che all'attenzione focalizzata che è caratteristica del Flow (Izard, 1977).

Fullagar e colleghi affermano inoltre che Flow e ansia non sono stati antipodali, ovvero non sono estremi opposti di uno stesso continuum, ma sono antitetici, nel senso che sono correlati negativamente. I loro risultati indicano che il Flow e l'ansia da prestazione possono coesistere, ma la presenza di uno dei due minimizza l'importanza dell'altro.

## **CAPITOLO TERZO:** **COME LE EMOZIONI POSSONO FARE LA DIFFERENZA**

### ***3.1 A scuola di emozioni***

Come emerso nei capitoli precedenti, le emozioni influenzano in modo importante il nostro comportamento e le nostre esperienze; quindi, favorire lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva risulta proficuo perché influisce positivamente sulle prestazioni dell'individuo, aumentando l'efficacia personale e il benessere generale.

Diversi sono i contesti e i soggetti che possono condizionare la maturazione dell'Intelligenza Emotiva in una persona: la famiglia, la scuola, la comunità, le associazioni sportive e culturali presenti nel territorio e gli individui che interagiscono in questi ambienti.

Coloro che ricoprono ruoli educativi, per essere efficaci nei loro interventi, devono aver sviluppato in modo adeguato la propria Intelligenza Emotiva, pur nella consapevolezza che si tratta di un processo continuo e permanente.

L'apprendimento, infatti, è un processo in cui la relazione interpersonale ricopre un ruolo fondamentale, di conseguenza ciò esige che si presti particolare attenzione alle emozioni per le importanti implicazioni che esse hanno.

Per quello che concerne l'ambito scolastico, Joshith (2012) sostiene che gli insegnanti giochino un ruolo chiave all'interno del sistema educativo perché la loro Intelligenza Emotiva dipende dal modo in cui gestiscono le loro emozioni e tensioni, oltre che dal rapporto che riescono a instaurare con gli studenti.

Il processo di apprendimento in qualsiasi contesto può comportare lotta, frustrazione, brivido o eccitazione (Joshith, 2012). In particolare, all'interno dell'ambiente classe sono presenti una serie di fattori che possono condizionare gli apprendimenti e non possono essere trascurati: le dinamiche relazionali tra docente e discente e tra studenti e la prospettiva di successo o di fallimento, comportano lo sviluppo di emozioni forti. Alla luce di questo, il compito dell'insegnante risulta essere anche quello di aiutare gli studenti a riconoscere la dimensione emotiva dell'apprendimento e imparare a gestirla in modo efficace.

Un insegnante porta in classe la competenza e la padronanza rispetto alla sua materia e la conoscenza dei metodi di apprendimento e di insegnamento, ovvero gli aspetti pedagogici e didattici, che comprendono la capacità di strutturare i contenuti da presentare, di incoraggiare la partecipazione degli studenti e di motivarli. L'Intelligenza Emotiva rappresenta la terza componente non riconosciuta di tutto ciò che un insegnante riesce a trasmettere ai suoi studenti anche indirettamente (Joshith., 2012).

La reale efficacia di un docente dipende dalla sua capacità di riconoscere il ruolo che l'Intelligenza Emotiva ha nel proprio lavoro. Non è sufficiente essere insegnanti molto competenti sotto il profilo didattico, ma è fondamentale prestare attenzione alla dimensione emotiva, altrimenti non potranno eccellere nella loro vita professionale e tradiranno la loro missione formativa ed educativa (Joshith, 2012).

Daniela Lucangeli, professoressa ordinaria di Psicologia dell'Educazione e dello Sviluppo presso l'Università di Padova, e i suoi collaboratori hanno sviluppato un filone di ricerca, la Warm Cognition, che riconosce la centralità delle emozioni nel processo di apprendimento, dimostrando che in ciascun aspetto della vita psichica cognizioni ed emozioni sono strettamente correlate.

I concetti si imprimono nella memoria insieme alle emozioni provate durante la loro acquisizione, quindi *“avere in memoria la traccia non solo dell'informazione studiata, ma anche dell'emozione di paura associata al momento dell'apprendimento genera un vero e proprio cortocircuito”* (Lucangeli, 2019, p. n.d.).

Di conseguenza la scuola, per garantire il successo formativo di ogni studente, deve promuovere un ambiente in cui si possano vivere emozioni positive quali la curiosità, l'interesse, la sfida cognitiva ottimale e dove il docente costruisca un'alleanza con il discente, in modo tale che quest'ultimo possa sperimentare l'autoefficacia.

### ***3.2 Intelligenza emotiva e allenatori, istruzioni per l'uso***

Gli allenatori possono essere paragonati a tutti gli effetti agli insegnanti perché si occupano dell'apprendimento e delle prestazioni dei loro atleti, favorendo l'acquisizione di competenze, supervisionando la messa in pratica degli insegnamenti e fornendo feedback. Inoltre anch'essi si basano sulla loro formazione, preparazione ed esperienza per essere efficaci.

Pertanto, l'efficacia del coaching risulta essere una variabile importante al pari di quella dell'insegnamento, perché dipende in parte dalla possibilità di fare affidamento sulle capacità degli atleti, oltre che sul sostegno della scuola e della comunità. (Feltz, Deborah L., et al. 1999). Per supportare e aiutare gli atleti a raggiungere prestazioni migliori e per promuovere relazioni positive e un clima sereno, è necessario che gli allenatori abbiano capacità di leadership efficaci, che dipendono dalla comprensione e dall'adattamento ai bisogni emotivi degli atleti (Chan & Mallett, 2011). In particolare, l'empatia e il contagio emotivo sono considerati particolarmente importanti nel coaching (O'Neil, 2011).



L'Intelligenza Emotiva è importante non solo perché consente agli atleti di ottenere performance ottimali, ma anche perché promuove una buona leadership e l'efficacia degli allenatori.

La revisione di Laborde, Dosseville & Allen (2016) ha individuato tre studi che hanno esplorato l'Intelligenza Emotiva negli allenatori.

In un'indagine condotta su 37 dirigenti sportivi, coloro che registravano un'EI di tratto più elevata erano più fiduciosi nelle loro capacità di leadership (Magyar et al., 2007).

Altri due studi hanno esplorato più direttamente le percezioni delle capacità di coaching o "efficacia di coaching", definita come *"la misura in cui gli allenatori ritengono di avere la capacità di influenzare l'apprendimento e le prestazioni dei loro atleti"* (Feltz et al., 1999). Il primo di questi, condotto su 99 allenatori di vari sport (Thelwell et al., 2008), il secondo rivolto a 323 allenatori di squadre di basket delle scuole superiori (Hwang et al., 2013); entrambi hanno rilevato che l'efficacia del coaching era maggiore negli allenatori con alti livelli di EI di tratto. Inoltre essa risulta mediare un'associazione positiva tra il tratto EI e lo stile di leadership, infatti gli allenatori che ottenevano un punteggio elevato di EI erano più fiduciosi nelle loro capacità di allenare e riferivano uno stile di leadership più incisivo.

I risultati di queste indagini suggeriscono che l'Intelligenza Emotiva è importante per un coaching efficace.

Il ruolo dell'allenatore non si limita alla mera trasmissione di conoscenze e strumenti per la crescita dell'atleta, bensì gioca un ruolo centrale per il raggiungimento di prestazioni ottimali. Il coaching richiede qualità di leadership che vanno oltre la competenza tecnica e tattica, si parla in questo caso di "soft skills" come l'Intelligenza Emotiva, la motivazione, la gestione dei conflitti e la capacità di allineare tutti i membri della squadra verso uno scopo comune.

Basandosi sullo studio di Chan e Mallet (2011), che esaminano in modo approfondito queste qualità, sottolineando come l'EI influenzi l'efficacia e il successo degli allenatori, O'Neil (2011) pone l'attenzione sull'empatia e il contagio emotivo, sostenendo che uno dei compiti fondamentali per gli allenatori è l'instaurazione di un rapporto di fiducia con i propri atleti.

L'empatia è una componente importante dell'Intelligenza Emotiva, è la capacità di cogliere i segnali sugli stati d'animo degli altri, se sono in grado di portare a termine il compito che hanno davanti o se hanno bisogno di ulteriori attenzioni, incoraggiamenti o stimoli (O'Neil, 2011).

Affinché il coaching risulti efficace è necessario che l'allenatore instauri una connessione emotiva con i suoi atleti e deve godere della loro fiducia e rispetto, il rapporto deve essere reciproco perché entrambe le parti mirano allo sviluppo del singolo e della squadra, per raggiungere gli obiettivi concordati.

Un buon allenatore è in grado di comunicare la fiducia che ha nelle capacità dei suoi atleti e si prodiga per garantire un regime fisico e mentale che permetta loro di dare il meglio di sé.

L'empatia aiuta gli allenatori a individuare l'approccio che meglio si adatta ad una determinata situazione creando ambienti positivi.

Comprendere lo stato d'animo dell'atleta e della squadra e riuscire a incanalare l'energia positiva nei momenti di difficoltà può risollevare un team e aiutarlo a superare le sfide immediate per ottenere prestazioni efficaci e spesso ottimali (O'Neil, 2011).

Gli allenatori e i leader che diffondono un contagio emotivo positivo possono essere definiti *leader risonanti*, ovvero coloro che guidano con il cuore oltre che con la testa (Boyatzis & McKee, 2005). I leader risonanti sono ispirati, creano un tono emotivo caratterizzato da speranza e compassione e sono in sintonia con se stessi, con gli altri e con l'ambiente circostante (Boyatzis & McKee, 2005).

Chan e Mallett (2011) nel loro articolo evidenziano come gli allenatori in grado di *“generare spinte positive influenzano i loro atleti al fine di creare un'atmosfera di squadra che incoraggi le migliori prestazioni possibili da parte di ogni membro della squadra”* (O'Neil, 2011, p. 331).

### **3.3 È possibile “allenare” l'Intelligenza Emotiva?**

Dalla revisione di Laborde, Dosseville & Allen (2016) risulta evidente che per gli atleti e gli sportivi sia vantaggioso avere un'Intelligenza Emotiva elevata. Pertanto, è importante chiedersi se l'IE possa essere allenata o meno e come.

Sono stati presi in esame due studi che hanno esplorato l'allenamento dell'EI nello sport (Crombie et al., 2011; Barlow & Banks, 2014).

Nel primo studio, eseguito da Crombie, Lombard & Noakes (2011), 24 giocatori di cricket sono stati assegnati in modo casuale a un gruppo di controllo o a un gruppo sperimentale e l'EI è stata misurata prima e dopo l'intervento. Il gruppo sperimentale ha ricevuto 10 sessioni di formazione sull'EI della durata di 3 ore, incentrate sui quattro rami del modello EI di Mayer e Salovey” (1997), mentre il gruppo di controllo non ha ricevuto alcuna forma di formazione.

L'indagine ha rilevato che “l'addestramento” all'EI è stato associato a un maggiore aumento dell'abilità EI rispetto alla condizione di controllo.

Nel secondo studio (Barlow & Banks, 2014), 20 giocatori di netball sono stati divisi tra un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale.

I soggetti assegnati al gruppo sperimentale sono stati valutati in merito all'EI di tratto e successivamente hanno preso parte a una sessione di coaching individuale di 30 minuti che consisteva in un feedback e in una discussione dei punteggi relativi all'EI. Il gruppo di controllo non ha completato una valutazione di EI di tratto e non ha partecipato ad alcun intervento formale. Mentre a entrambi i gruppi sono stati misurati i livelli di ansia, autoefficacia e identificazione del team, prima e dopo l'intervento.

Da questo studio è emerso che i soggetti assegnati al gruppo sperimentale hanno registrato un maggiore aumento dell'autoefficacia e una maggiore riduzione dell'ansia rispetto a quelli assegnati alla condizione di controllo.

Questo dimostra che sviluppare la conoscenza dell'Intelligenza Emotiva di tratto, in particolare del modello tripartito, potrebbe essere un metodo efficace per sviluppare stati psicologici positivi negli atleti (Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S.; 2016).

Le conclusioni che si possono trarre da questi due esperimenti sono piuttosto limitate, ma forniscono alcune prove iniziali del fatto che l'Intelligenza Emotiva intesa come abilità potrebbe essere modificabile attraverso l'allenamento e che la comprensione dell'EI di tratto risulta utile anche agli operatori del settore.

## CONCLUSIONE

In questo elaborato si è cercato di rivedere parte della letteratura disponibile sull'Intelligenza Emotiva, in particolare le sue implicazioni nello sport e nell'attività fisica, per proporre un'integrazione teorica di alcune prospettive sull'EI che potrebbe essere utile per l'avanzamento concettuale e la pratica applicata.

È emerso che l'EI è correlata alle emozioni, alle risposte fisiologiche allo stress, all'utilizzo efficace delle abilità psicologiche per il raggiungimento di prestazioni atletiche di maggior successo.

Il modello tripartito citato nel primo capitolo (Mikolajczak, 2009; Nelis et al., 2009) integra le prospettive delle abilità e dei tratti sull'EI e offre un modello teorico che prevede un'interazione tra diversi livelli di Intelligenza Emotiva, contribuendo non solo allo sviluppo della teoria psicologica, ma anche guidando gli operatori nell'uso delle prospettive dell'EI nella ricerca applicata e nella pratica professionale.

I progressi teorici apportati dal modello tripartito consentono di prevedere cambiamenti a lungo termine nell'EI attraverso interventi mirati a tutti e tre i livelli del modello (Nelis et al., 2009, 2011; Kotsou et al., 2011) e sarebbe bene proseguire su questa strada compiendo ulteriori passi avanti nella progettazione di interventi mirati alle componenti di conoscenza, abilità e tratto anche nello sport e nell'attività fisica.

Inoltre, si è rilevato che gli interventi multimodali riguardanti più abilità psicologiche hanno avuto particolare successo nello sviluppo delle prestazioni sportive (ad esempio, Barker & Jones, 2006) e gli interventi che incorporano la formazione sull'Intelligenza Emotiva con altre tecniche di formazione psicologica più consolidate sono da promuovere. Ad esempio, l'integrazione della formazione all'EI con la formazione delle abilità di coping e di regolazione delle emozioni potrebbe essere particolarmente efficace a questo proposito.

La ricerca sull'Intelligenza Emotiva a questo punto può prendere diverse direzioni, ma Laborde e colleghi (2016) ritengono che lo sport e l'attività fisica trarrebbero beneficio dalla ricerca in aree quali l'associazione tra EI e funzioni esecutive, la comprensione delle differenze culturali e le implicazioni per la formazione sull'Intelligenza Emotiva e il ruolo che essa ricopre nei processi emotivi consci e inconsci.

Data l'incidenza dell'EI nella regolazione dello stress e delle emozioni (Laborde et al., 2011, 2014b), possiamo ipotizzare che sia correlata ad essi proprio attraverso specifiche funzioni esecutive. Inoltre, dato il ruolo delle funzioni cognitive nel comportamento atletico e nelle prestazioni sportive, la ricerca in quest'area può informare lo sviluppo teorico e guidare la pratica applicata.

Questo elaborato ha posto in evidenza come i fondamenti concettuali del Flow possano influenzare lo sviluppo e, di conseguenza, l'efficacia degli interventi per lo sport e l'esercizio fisico.

Proiettandosi al futuro, Goddard (2021) propone che lo sviluppo di azioni sul Flow dovrebbe essere guidato da un quadro di riferimento riconosciuto o da una serie di linee guida consolidate. Sebbene il contesto specifico, le strategie e le varie parti interessate agli interventi sul Flow nello sport e nell'esercizio fisico possano differire, fare affidamento ad una serie di azioni chiave fornite da quadri di sviluppo riconosciuti potrebbe aumentare le possibilità di successo (O'Cathain et al., 2019a).

Per favorire l'emergere di prestazioni ottimali nello sport e nell'esercizio fisico ci si dovrebbe concentrare sulla manipolazione del Flow di stato e quindi sull'aumento dell'intensità, invece di investire su quello disposizionale, ovvero sulla frequenza delle esperienze ottimali.

Inoltre è emerso che lo stato di Flow potrebbe teoricamente essere sperimentato da chiunque nelle circostanze ideali (Swann et al., 2017, 2019), perciò ci si dovrebbe focalizzare sulla creazione dei contesti che favoriscano la sua manifestazione.

Quindi risulta importante investire sullo sviluppo di questi interventi, in quanto nascono con l'intenzione di essere utilizzati in contesti applicativi, quali partite o sessioni di allenamento, dal momento che, se non è chiaro come indurre gli stati di Flow, non è possibile aumentare con certezza la loro frequenza. Di conseguenza, gli interventi che aumentano il flusso di stato dovrebbero essere prioritari rispetto a quelli che aumentano il Flow disposizionale.

Per concludere, ci sono diversi modi in cui le emozioni possono influire sulle prestazioni, a seconda dell'atleta e del tipo di sport, ciò che risulta importante è l'abilità e la sensibilità necessaria per preparare e accompagnare gli atleti alla scoperta di sé stessi, fornendo loro gli strumenti per riconoscere le emozioni e padroneggiarle a seconda della situazione, sviluppando le strategie più adatte al raggiungimento di prestazioni ottimali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Allison, M. T., & Duncan, M. C. (1988). Women, work, and flow. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, 118-137. (\*)

Anders Ericsson. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 988–994.

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life?. *Journal of Happiness studies*, 5(2), 123-154.

Barker, J. B., & Jones, M. V. (2006). Using hypnosis, technique refinement, and self-modeling to enhance self-efficacy: A case study in cricket. *The Sport Psychologist*, 20(1), 94-110. (\*)

Barlow, A., & Banks, A. P. (2014). Using emotional intelligence in coaching high-performance athletes: a randomised controlled trial. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(2), 132-139.

Boyatzis, R., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion. Harvard Business Press. (\*)

Brualdi Timmins, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1), 10.

Campo, M., Laborde, S., & Mosley, E. (2016). Emotional intelligence training in team sports: The influence of a season long intervention program on trait emotional intelligence. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 152.

Carli, M., Fave, A. D., & Massimini, F. (1988). The quality of experience in the flow channels: Comparison of Italian and US students. (\*)

Carter, L., River, B., & Sachs, M. L. (2013). Flow in Sport, Exercise, and Performance: A Review with Implications for Future Research. *Journal of Multidisciplinary Research (1947-2900)*, 5(3).

Ceja, L., & Navarro, J. (2009). Dynamics of flow: A nonlinear perspective. *Journal of Happiness Studies*, 10(6), 665-684.

Chan, J. T., & Mallett, C. J. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(3), 315-328.

- Chavez, E. J. (2008). Flow in sport: A study of college athletes. *Imagination, cognition and personality*, 28(1), 69-91.
- Chavez, E. J. (2008). Flow in sport: A study of college athletes. *Imagination, cognition and personality*, 28(1), 69-91.
- Costarelli, V., & Stamou, D. (2009). Emotional intelligence, body image and disordered eating attitudes in combat sport athletes. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(2), 104-111. (\*)
- Crombie, D., Lombard, C., & Noakes, T. (2011). Increasing emotional intelligence in cricketers: An intervention study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(1), 69-86.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: JosseyBass. (\*)
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, 2, 15-35. (\*)
- Csikszentmihályi, M. (2022). *Flow: Psicologia dell'esperienza ottimale*. ROI Edizioni.
- Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American psychologist*, 55(1), 5-14.
- Dacre Pool, & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306–312.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. *Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In R.J Sternberg & S.B Kaufman (Eds.), Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49(8), 725.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of educational psychology*, 91(4), 765.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.

- Fernández, M. M., Brito, C. J., Miarka, B., & Díaz-de-Durana, A. L. (2020). Anxiety and emotional intelligence: Comparisons between combat sports, gender and levels using the trait meta-mood scale and the inventory of situations and anxiety response. *Frontiers in Psychology, 11*, 130.
- Filaire, E., Larue, J., & Rouveix, M. (2011). Eating behaviours in relation to emotional intelligence. *International journal of sports medicine, 32*(04), 309-315. (\*)
- Filaire, E., Treuvelot, P., & Toumi, H. (2012). Relationship between eating-behavior disorders and psychological parameters in male first-year physical education students. *International journal of sport nutrition and exercise metabolism, 22*(5), 383-391. (\*)
- Froh, J. J. (2004). The history of positive psychology: Truth be told. *NYS psychologist, 16*(3), 18-20.
- Fullagar, C. J., Knight, P. A., & Sovern, H. S. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology, 62*(2), 236-259.
- Gardner, H. (2008). A multiplicity of intelligences. In *Neuropsychological research* (pp. 26-32). Psychology Press. (\*)
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher, 18*(8), 4-10. (\*)
- Gayathri, N., & Meenakshi, K. (2013). A literature review of emotional intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2*(3), 42-51.
- Goddard, S. G., Stevens, C. J., Jackman, P. C., & Swann, C. (2021). A systematic review of flow interventions in sport and exercise. *International review of sport and exercise psychology, 1*-36.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace, 13*, 26. (\*)
- Goleman, D. (2003). Apples and applesauce. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence, 1*(3), 425-448. (\*)
- Goleman. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books. (\*)
- Goleman. (2013). *Intelligenza emotiva : che cos'è e perché può rendere felici* (4. ed.). BUR Rizzoli



- Gould, D., & Maynard, I. (2009). Psychological preparation for the Olympic Games. *Journal of sports sciences*, 27(13), 1393-1408. (\*)
- Hwang, S., Feltz, D. L., & Lee, J. D. (2013). Emotional intelligence in coaching: Mediation effect of coaching efficacy on the relationship between emotional intelligence and leadership style. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 292-306.
- Izard, C. E. (1977). Differential emotions theory. In *Human emotions* (pp. 43-66). Springer, Boston, MA. (\*)
- Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of applied sport psychology*, 4(2), 161-180.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of applied sport psychology*, 7(2), 138-166.
- Jackson, S. A. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research quarterly for exercise and sport*, 67(1), 76-90.
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Human Kinetics. (\*)
- Jackson, S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The sport psychologist*, 6(2), 156-171.
- Jackson, Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (1999). Psychological links with optimal performance: Understanding the flow experience. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 2(4), 418-418.
- Jones, M. V. (2003). Controlling emotions in sport. *The sport psychologist*, 17(4), 471-486.
- Joshith, V. P. (2012). Emotional Intelligence as a Tool for Innovative Teaching. *Journal on Educational Psychology*, 5(4), 54-60.
- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *e-Bangi*, 16, 1-9.
- Kaur, I., Shri, C., & Mital, K. M. (2019). The role of emotional intelligence competencies in effective teaching and teacher's performance in higher education. *Higher Education for the Future*, 6(2), 188-206.
- Kennedy, P., Miele, D. B., & Metcalfe, J. (2014). The cognitive antecedents and motivational consequences of the feeling of being in the zone. *Consciousness and cognition*, 30, 48-61. (\*)

- Kopp, A., & Jekauc, D. (2018). The influence of emotional intelligence on performance in competitive sports: A meta-analytical investigation. *Sports*, 6(4), 175.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of applied psychology*, 96(4), 827. (\*)
- Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., & Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability?. *Personality and individual differences*, 51(1), 23-27.
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(8), 862-874.
- Laborde, S., Lautenbach, F., & Allen, M. S. (2015). The contribution of coping-related variables and heart rate variability to visual search performance under pressure. *Physiology & behavior*, 139, 532-540. (\*)
- Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual differences*, 57, 43-47.
- Lane, A. M., Devonport, T. J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E., & Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of sports science & medicine*, 9(3), 388.
- Lane, A. M., Meyer, B. B., Devonport, T. J., Davies, K. A., Thelwell, R., Gill, G. S., ... & Weston, N. (2009). Validity of the emotional intelligence scale for use in sport. *Journal of sports science & medicine*, 8(2), 289. (\*)
- Levillain, G., Martinent, G., Vacher, P., & Nicolas, M. (2022). Longitudinal trajectories of emotions among athletes in sports competitions: Does emotional intelligence matter?. *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 102012.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Magyar, T. M., Guivernau, M. R., Gano-Overway, L. A., Newton, M., Kim, M. S., Watson, D. L., & Fry, M. D. (2007). The influence of leader efficacy and emotional intelligence on personal caring in physical activity. (\*)

- Mao, Y., Roberts, S., Pagliaro, S., Csikszentmihalyi, M., & Bonaiuto, M. (2016). Optimal experience and optimal identity: A multinational study of the associations between flow and social identity. *Frontiers in psychology, 7*, 67.
- Marczak, M., & Ginszt, M. (2017). Emotional intelligence in male and female sport climbers. *Journal of Education, Health and Sport, 7(9)*, 551-557.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *intelligence, 17(4)*, 433-442.
- Mayer, J. D., CARUSO, D. R., & SALOVEY, P. (1997). Emotional Intelligence Meets.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review, 8(4)*, 290-300.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist, 63(6)*, 503.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (1997). Emotional Intelligence. *The Cambridge Handbook of Intelligence.*, 528–549.
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: the three-level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology, 5(2)*.
- Mirvis, & Csikszentmihalyi, M. (1991). Flow: The Psychology of Optimal Experience [Review of *Flow: The Psychology of Optimal Experience*]. *The Academy of Management Review, 16(3)*, 636–640. Academy of Management.
- Mirvis. P. H., (1991). Flow: The Psychology of Optimal Experience Flow: The Psychology of Optimal Experience, by Csikszentmihalyi Michael. New York: Harper & Row, 1990, 303 pp., \$19.95, cloth. *The Academy of Management Review, 16(3)*, 636–640.
- Mowrer, O. (1960). Learning theory and behavior. (\*)
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York, NY: Oxford University Press. (\*)
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. *Handbook of positive psychology, 195*, 206. (\*)
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist, 51(2)*, 77. (\*)

- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion, 11*(2), 354. (\*)
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence:(How) is it possible?. *Personality and individual differences, 47*(1), 36-41.
- Nelis, Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences, 47*(1), 36-41.
- Norsworthy, C., Gorczyński, P., & Jackson, S. A. (2017). A systematic review of flow training on flow states and performance in elite athletes. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research, 6*(2), 16-28.
- Norsworthy, C., Thelwell, R., Weston, N., & Jackson, S. A. (2017). Flow training, flow states, and performance in elite athletes. *Int. J. Sport Psychol, 49*, 134-152.
- O'Neil, D. A. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching: A commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching, 6*(3), 329-331.
- O’Cathain, A., Croot, L., Duncan, E., Rousseau, N., Sworn, K., Turner, K. M., ... & Hoddinott, P. (2019). Guidance on how to develop complex interventions to improve health and healthcare. *BMJ open, 9*(8), e029954. (\*)
- Pates, J., Cowen, A. P., & Karageorghis, C. I. (2012). The effect of a client-centered approach on flow states and the performance of three elite golfers. *International Journal of Golf Science, 1*(2), 113-126.
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and organizational psychology, 3*(2), 136-139.
- Robazza, C., Pellizzari, M., & Hanin, Y. (2004). Emotion self-regulation and athletic performance: An application of the IZOF model. *Psychology of Sport and Exercise, 5*(4), 379-404. (\*)
- Rodriguez-Romo, G., Blanco-Garcia, C., Diez-Vega, I., & Acebes-Sánchez, J. (2021). Emotional Intelligence of Undergraduate Athletes: The Role of Sports Experience. *Frontiers in Psychology, 3*.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science, 14*(6), 281-285.

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

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.

Swann, C., Crust, L., Jackman, P., Vella, S. A., Allen, M. S., & Keegan, R. (2017). Psychological states underlying excellent performance in sport: Toward an integrated model of flow and clutch states. *Journal of Applied Sport Psychology*, 29(4), 375-401.

Swann, C., Jackman, P. C., Schweickle, M. J., & Vella, S. A. (2019). Optimal experiences in exercise: A qualitative investigation of flow and clutch states. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 87-98.

Swann, C., Keegan, R. J., Piggott, D., & Crust, L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of sport and exercise*, 13(6), 807-819.

Swann, C., Piggott, D., Schweickle, M., & Vella, S. A. (2018). A review of scientific progress in flow in sport and exercise: normal science, crisis, and a progressive shift. *Journal of Applied Sport Psychology*, 30(3), 249-271.

Thelwell, R. C., Lane, A. M., Weston, N. J., & Greenlees, I. A. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(2), 224-235.

Ubago-Jiménez, J. L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., & García-Martínez, I. (2019). Development of emotional intelligence through physical activity and sport practice. a systematic review. *Behavioral Sciences*, 9(4), 44.

Woodworth, R. S. (1940). Experimental psychology. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 91(6), 811. (\*)

Young, P. T. (1943). Emotion in man and animal; its nature and relation to attitude and motive. (\*)

(\*) *Opera non direttamente consultata*