

Aggressività e intelligenza emotiva: quale relazione?

Aggressiveness and emotional intelligence: what relationship?

KARIN BAGNATO

La presente ricerca esamina la relazione tra Intelligenza Emotiva e manifestazione di comportamenti aggressivi. Il presupposto di base è che la mancanza di competenza emotiva sia un fattore fortemente coinvolto nella manifestazione di comportamenti ostili. Di conseguenza, si rende necessaria l'attuazione di programmi educativi di sviluppo emotivo che insegnino ai soggetti aggressivi la gestione dei propri comportamenti. La famiglia e la scuola possono giocare un ruolo chiave nella gestione dei comportamenti ostili proprio per la loro funzione di agenzie di socializzazione.

This research examines connection between Emotional Intelligence and aggressive behaviors. The main thesis is that lack of emotional skills is an important cause in hostile behaviors and so it's necessary to improve emotional training to teach violent people how to manage their behaviors. Really due to their socializing function, family and school can play a key role in the management of aggressive behavior.

Parole chiave: aggressività, intelligenza emotiva, scuola, famiglia, prevenzione, intervento

Key words: aggressiveness, emotional intelligence, school, family, prevention, training

Aggressività e intelligenza emotiva: quale relazione?

1. Quadro teorico di riferimento

L'interesse per lo studio del comportamento aggressivo non è nuovo. Infatti, numerose sono le ricerche che hanno cercato di capire *come* e *perché* un comportamento aggressivo nasce e si mantiene nel tempo (i.e. Reid, Patterson, 1989; Campbell, 1995; Hughes et al., 2000; Bor et al., 2001). In particolare, la ricerca su gli agenti responsabili del comportamento aggressivo ha messo in evidenza che non esistono cause dirette, univoche ed unidirezionali che determinano l'emissione di comportamenti ostili, ma la loro manifestazione è fortemente correlata all'interdipendenza di molteplici fattori inerenti sia le caratteristiche ambientali sia la vulnerabilità costituzionale.

In relazione alle variabili individuali responsabili del comportamento aggressivo, l'approccio socio-cognitivo ipotizza l'esistenza di carenti processi inerenti l'elaborazione dell'informazione (Dodge, 1986). Ovvero, tale modello ritiene che l'aggressività sia il risultato di deficit o distorsioni nel processo di elaborazione dell'informazione sociale (Crick & Dodge, 1994). Nello specifico, si suppone che i soggetti aggressivi facciano un uso fortemente selettivo delle informazioni sociali, orientandosi prevalentemente verso stimoli aggressivi, piuttosto che fare uso di una vasta gamma di informazioni o effettuare valutazioni sulle conseguenze di questi comportamenti. Tale predisposizione implica che, di fronte alle differenti situazioni sociali, la capacità di scegliere risposte valide ed efficaci decresce in relazione alla diminuzione della quantità di soluzioni possibili che il soggetto ha la capacità di prevedere (Milich e Dodge, 1984; Dodge, 1986).

Nei soggetti aggressivi, tale deficit potrebbe essere attribuito ad esperienze maturate in ambiti sfavorevoli di apprendimento che determinerebbero insufficienze globali nell'ambito delle funzioni conoscitive, aventi come conseguenza possibili deviazioni del normale sviluppo di un valido ed appropriato schema di comprensione e di organizzazione delle azioni umane (McKeough, 1994). Ciò sembrerebbe confermato anche da Randall (1997), il quale sostiene che i soggetti aggressivi non sarebbero capaci di rappresentarsi i pensieri, i desideri e le emozioni altrui e si costruirebbero una immagine degli eventi e delle loro conseguenze solo dal loro punto di vista, cioè non sembrerebbero in possesso di una valida "teoria della mente" circa le interazioni sociali (Hazler, 1996; Sutton, 1999).

Più recentemente, Lemerise e Arsenio (2000) hanno proposto un modello esplicativo sull'aggressività che integra processi cognitivi ed emotivi. Secondo gli autori, le differenze individuali nei processi di elaborazione dell'informazione sociale potrebbero essere correlate a differenze nella gestione e regolazione delle emozioni. Ovvero, la gestione e la regolazione delle emozioni potrebbero influenzare la codifica e l'interpretazione dei *cues* sociali, e la capacità di prendere decisioni sociali.

L'attribuzione delle emozioni, dunque, si verrebbe a configurare come un fattore critico dei risultati comportamentali e svolgerebbe una funzione adattiva. Se un individuo è capace di cogliere gli indizi esteriori di uno stato emotivo, che, in quanto percettivamente identificabili si prestano ad una immediata codifica, sarà anche avvantaggiato nell'interpretazione

e nell'attribuzione degli stati intenzionali sottostanti, non sempre altrettanto immediatamente osservabili (Filippello et al., 2007).

A questo punto resta da chiarire se si realizza prima il processo di codifica delle emozioni o quello delle intenzioni. È ormai risaputo che, generalmente, la percezione delle intenzioni e delle emozioni avvenga contemporaneamente (Schultz et al., 2000). È stato, però, appurato che i soggetti potrebbero codificare adeguatamente l'emozione, fallendo nell'attribuzione dell'intenzionalità. Ciò evidenzia, quindi, la necessità di considerare entrambi i processi come connessi, ma distinti (Dodge et al., 2002). In particolare, la generalizzazione della percezione di rabbia potrebbe essere una conseguenza di un'irregolarità nel processo di elaborazione dell'informazione sociale che determinerebbe l'attivazione di un meccanismo di interpretazione delle intenzioni distorto a causa di un'inaccurata codifica dei segnali esterni dell'emozione attivata (Lemerise, Arsenio, 2000; De Castro et al., 2003; Lemerise et al., 2005). Tutto ciò favorirebbe, in soggetti maggiormente predisposti, l'innalzamento dei livelli di aggressività anche in contesti di per sé neutri (Fine et al., 2003; Fine et al., 2004).

In sintesi, l'attività di codifica delle emozioni riveste un ruolo fondamentale quale elemento predittivo per l'evoluzione delle traiettorie evolutive del soggetto; anche se non è ancora ben chiaro se tale compito anticipa sempre quello di comprensione emotiva oppure se, quando si tratta di emozioni complesse, il processo non si realizzi in maniera inversa.

Le emozioni, dunque, rivestono un ruolo molto importante in quanto sono, generalmente, considerate i motori del comportamento umano.

Indagini recenti (Dodge, 1991; Hubbard, Coie, 1994; Crick, 1996; Fabes et al., 1999; Duan, 2000; Eisenberg et al., 2000) sullo sviluppo delle abilità di problem solving sociale hanno sottolineato che i processi di regolazione emotiva possono costituire dei fattori critici per l'evoluzione del comportamento sociale e per il benessere psico-fisico dell'individuo. In particolare, l'idea che l'attivazione incontrollata della reattività emotiva non contribuisca ad una vita soddisfacente emerge più chiaramente negli studi sull'Intelligenza Emotiva.

Ed è proprio su questo aspetto che ci si vuole soffermare maggiormente poiché si pensa possa rivestire un ruolo fondamentale nel favorire l'emissione di comportamenti aggressivi o socialmente funzionali.

Il concetto di Intelligenza Emotiva nasce nel 1990 ad opera di Salovey e Mayer che la definiscono come la capacità di monitorare e dominare le emozioni proprie e altrui, di discriminarle tra loro e di usare queste informazioni per guidare il pensiero e l'azione.

Alla base di questa definizione vi è la convinzione che non solo le emozioni non disturbano l'efficace approccio razionale alla risoluzione dei problemi, ma, al contrario, permettono di interrompere l'azione diretta ad un obiettivo, per spostare l'attenzione e focalizzarla su qualcosa di vitale importanza per l'individuo: in questo senso, le emozioni forniscono importanti conoscenze sulla relazione della persona con il mondo esterno (Mayer, Salovey 1997).

È stato, però, Goleman (1997, p. 54) a rendere più popolare il concetto di Intelligenza Emotiva definendola come "la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare". In altre parole, Goleman definisce l'Intelligenza Emotiva non solo come un insieme di competenze psicologiche (percezione, espressione, comprensione), ma anche come un complesso di abilità sociali, motivazionali e operative necessarie per il nostro benessere. Tali abilità sono la capacità di percepire accuratamente, valutare ed esprimere emozioni; la capacità di accedere e/o generare le emozioni che favoriscono i processi di pensiero; la capacità di comprendere le emozioni e ciò che concerne la conoscenza emotiva; la capacità di regolare le emozioni che favoriscono la crescita emotiva e intellettuale, ecc. Tutte queste abilità sono acquisite durante il processo di socializzazione, in particolare nel

periodo che va dalla nascita alla pubertà.

Tenendo in considerazione questi presupposti, è facile dedurre l'interdipendenza esistente tra Intelligenza Emotiva e aggressività che proprio negli ultimi decenni è stata oggetto di numerose ricerche (i.e. Cook et al., 1994; Bohnert et al., 2003; Schultz et al., 2004; Hansen et al., 2007; Downey et al., 2008; Downey et al., 2010; Garaigordobil et al., 2010; Elipe et al., 2012; Kokkinos, Kipritsi, 2012; Lomas et al., 2012). Ciò che è emerso è che i soggetti aggressivi manifestano deficit di attenzione, bassi livelli di competenza sociale e scarsa responsabilità empatica. In particolare, sembrerebbe che mostrino difficoltà nell'identificazione dei *cues* emotivi, nella comprensione emotiva e nell'elaborazione delle emozioni.

Per ciò che concerne la capacità di identificare i *cues* emotivi, alcune ricerche (Camras et al., 1988, 1990; Russel, Widen, 2002) hanno messo in evidenza che i soggetti aggressivi sono poco competenti nel riconoscimento delle espressioni mimiche facciali e nella comunicazione verbale delle emozioni. Ciò è tanto più vero nel riconoscimento e nell'etichettamento dell'emozione di rabbia. A tale proposito, gli studiosi sostengono che i soggetti aggressivi hanno una percezione errata dei *cues* connessi alla rabbia che li porta a riconoscerla anche quando è rappresentata un'emozione diversa o ad attribuirgli un'emozione differente quando è raffigurata (Lemerise, Arsenio, 2000; Lemerise et al., 2005).

L'incapacità di identificare i *cues* emotivi ha notevoli ripercussioni anche sulla comprensione emotiva e, più specificatamente, sulla capacità di riconoscere le emozioni complesse, sull'abilità di individuare la situazione che determina un cambiamento nello stato emotivo e, infine, sulla capacità di gestire le proprie emozioni a livello sia intrapersonale sia interpersonale (i.e. Cook et al., 1994; Bohnert et al., 2003; Schultz et al., 2004.).

Non sempre l'espressione dell'emozione è così inequivocabilmente identificabile. Infatti, esistono delle emozioni definite *complesse* che sono caratterizzate da espressioni piuttosto contenute e che si manifestano in modo meno eclatante. La capacità di riconoscerle poggia su un'accurata cognizione sociale, cioè su quel bagaglio di competenze cognitive utili a formulare un'efficace teoria della mente (Menesini et al., 2003; Grazzani Gavazzi, 2004). In relazione ai soggetti aggressivi, tale competenza sembrerebbe essere compromessa poiché richiederebbe attenti e sofisticati processi di codifica dei *cues* e degli eventi, solitamente deficitari o settorializzati nei soggetti aggressivi (Dodge, 1986, 1991; Crick, Dodge, 1994). Anche la difficoltà di individuare la situazione che determina il cambiamento di uno stato emotivo iniziale in un uno ad esso conseguente sembrerebbe essere dovuta a distorsioni nel processo di elaborazione dell'informazione sociale. Infatti, tale capacità presuppone processi cognitivi complessi (es. comprensione dei pensieri, delle credenze e delle intenzioni altrui) che nei soggetti aggressivi sembrerebbero essere compromessi da modalità attentive e percettive limitate (Dodge, 1991; Cook et al., 1994).

In riferimento alla capacità di gestione delle emozioni, gli studi in questo settore (Bierman et al., 1993; Fabes et al., 1999; Eisenberg et al., 2000) hanno sottolineato che i soggetti aggressivi mostrano carenze sia nella capacità di comprendere se stessi e di sapersi costruire un mondo interiore che gli offra stabilità e serenità emotiva sia nella capacità di comprendere gli altri, i loro problemi, i loro atteggiamenti, i loro sentimenti, ecc. Ciò sembrerebbe imputabile ad un'errata decodifica del contesto, a sua volta attribuibile a deficitari processi cognitivi coinvolti nell'attribuzione delle emozioni (Dodge, 1986; Crick, Dodge, 1994; Dodge et al. 2003).

Tutte queste carenze si ripercuotono sui processi di elaborazione delle emozioni. Infatti, l'incapacità di riconoscere i *cues* emotivi e una errata comprensione emotiva potrebbero determinare un processo di attribuzione disfunzionale delle emozioni, in particolare della rabbia (i.e. Zillmann, 1979; Berkowitz, 1990), che sarebbe il frutto di una cattiva interpretazione degli eventi dovuta, a sua volta, ad una deficienza cronica nella gestione degli stimoli a livello cognitivo (Crick, Dodge, 1994).

È facile dedurre che la presenza di tutte queste difficoltà inficia notevolmente la capacità dell'individuo di percepire, analizzare e produrre specifici comportamenti finalizzati alla realizzazione di appropriati scambi sociali. Inoltre, gli studi in questo settore (Mayer et al., 2004; Mayer et al., 2008) hanno messo in evidenza che gli individui con un buon livello di Intelligenza Emotiva sono generalmente più consapevoli delle proprie emozioni e sono in grado di gestirle in modo più efficace rispetto ai soggetti che manifestano comportamenti aggressivi. Così come è stato dimostrato che gli individui con un'alta Intelligenza Emotiva sono più propensi a riferire di riuscire a instaurare relazioni positive con gli altri e meno inclini a segnalare interazioni negative rispetto ai soggetti aggressivi (Eisenberg et al., 2000; Lopes et al., 2003).

In sintesi, ciò che emerge è che l'Intelligenza Emotiva risulta fondamentale per il benessere psico-sociale dell'individuo poiché la sua evoluzione favorisce la capacità dell'individuo di adattare il proprio comportamento alla situazione specifica e alle esigenze del gruppo, in altre parole promuove la capacità di assumere comportamenti adattivi (Sastre, Moreno, 2002; Segura, Arcas, 2005; Ulutas, Omeroglu, 2007).

La ricerca di seguito presentata si colloca in questo filone di indagine e vuole offrire un ulteriore contributo all'analisi delle competenze emotive in soggetti con diversa frequenza di comportamenti aggressivi.

2. Impostazione metodologica della ricerca

Scopo della ricerca

Lo scopo della ricerca era quello di esaminare la relazione tra Intelligenza Emotiva e manifestazione di comportamenti aggressivi in classe, anche in riferimento alla variabile genere.

In modo specifico, la ricerca si prefiggeva di indagare se, ed eventualmente in quale misura, era possibile riscontrare differenze nelle capacità emotive di soggetti che mettevano in atto comportamenti disadattivi con quelle di soggetti che non ne manifestavano.

Partecipanti, metodo e procedura

Selezione del campione: all'indagine hanno partecipato 235 soggetti frequentanti le classi I, II e III media, e di età compresa tra gli 11 e i 13 anni. Al fine di selezionare i soggetti con un'alta frequenza di comportamenti aggressivi, è stata condotta un'osservazione sistematica in classe che ha previsto la somministrazione di 2 scale di valutazione relative alla manifestazione di comportamenti aggressivi ed oppositivi (Filippello, Fiorentino, 2008). Ogni scala di valutazione (ciascuna composta da 10 item) aveva come obiettivo di misurare la frequenza con cui si esternalizzavano i comportamenti aggressivi (verbali e fisici) ed oppositivi nei confronti sia dei compagni sia degli insegnanti.

L'osservazione è stata effettuata da due osservatori esterni alla classe ed è stata condotta per una settimana di seguito, per circa 3 ore al giorno e in momenti diversi della giornata al fine di annullare gli eventuali effetti di disturbo dovuti a fattori temporali (orari della giornata) e individuali.

Gli osservatori dovevano segnare su un'apposita scheda, tutte le volte che si manifestava, uno dei comportamenti indicati nella scala. Se un determinato comportamento si verificava per più di 5 volte nell'arco della giornata, l'osservatore non era tenuto a segnalarlo ulteriormente perché ciò indicava che quest'ultimo era ampiamente presente e consolidato nel repertorio comportamentale del soggetto.

Prendendo in considerazione l'emissione e la frequenza dei comportamenti aggressivi ed oppositivi si è effettuata la selezione del campione e la formazione dei gruppi. Nello specifico, sono stati definiti "aggressivi" i soggetti che avevano messo in atto il numero più

elevato di comportamenti disadattivi (*range* da 200 a 300 nella settimana di osservazione), mentre sono stati denominati “non aggressivi” i soggetti che avevano emesso il numero più basso di comportamenti disadattivi (*range* da 0 a 30 nella settimana di osservazione). Naturalmente, si è tenuto conto anche dell'indice di accordo tra i due osservatori che è risultato essere compreso tra l'80% e il 90%.

In relazione ai suddetti criteri, dai 235 soggetti sottoposti all'osservazione, è stato estrapolato un campione costituito da un totale di 56 soggetti, di cui 28 “aggressivi” e 28 “non aggressivi”. Entrambi i gruppi sono stati appaiati per genere ed età.

Alla fase di campionamento, è seguita la valutazione delle competenze emotive dei soggetti “aggressivi” e “non aggressivi” al fine di metterne in evidenza analogie e differenze.

Strumenti: all'intero campione, dunque, è stato somministrato il test “Sviluppare l'intelligenza emotiva” di D'Amico e De Caro (2008). Tale test si ispira al modello elaborato da Mayer e Salovey (1997) e consiste in un programma multimediale che mira alla valutazione e al potenziamento dell'Intelligenza Emotiva. Nello specifico, ai fini della ricerca è stata utilizzata solo la parte relativa all'*assessment* che era composta da quattro test (Percezione, Uso, Comprensione, Gestione).

Il Test di Percezione valutava la capacità di percepire, discriminare ed etichettare figure di volti, paesaggi e brani musicali che esprimono emozioni. Erano mostrate 3 raffigurazioni di volti e 3 di paesaggi, e fatti ascoltare 3 frammenti di brani musicali. Al soggetto era chiesto di scegliere, tra le varie emozioni elencate, quella che meglio si correlava all'espressione facciale, al paesaggio o al brano corrispondente.

Il Test Uso valutava la capacità di avvalersi delle emozioni per promuovere alcune attività cognitive, come il pensiero e il problem solving emotivo. Date 6 ipotetiche situazioni problematiche, al soggetto era chiesto di individuare le emozioni che il protagonista della storia avrebbe potuto provare. Tra il ventaglio di emozioni presentate, ne poteva scegliere solo due.

Il Test di Comprensione era suddiviso in due parti. La prima, valutava la capacità di comprendere che gli stati emotivi possono subire delle variazioni. Erano proposte 3 ipotetiche situazioni problematiche, ciascuna delle quali composta da tre vignette. Al soggetto erano presentate la vignetta iniziale e quella finale e gli veniva chiesto di identificare, tra quattro opzioni di risposta, quella che avrebbe potuto determinare il cambiamento di uno stato emotivo iniziale in uno ad esso conseguente. La seconda parte valutava la capacità di riconoscere gli stati emotivi complessi come risultato di più emozioni. Erano proposte 3 situazioni problematiche e al soggetto era chiesto di indicare, tra quattro opzioni di risposta, quella che meglio rispecchiava lo stato emotivo del protagonista.

Infine, vi era il Test di Gestione, anche questo suddiviso in due parti. La prima valutava la capacità dei soggetti di gestire le proprie emozioni sul piano intrapersonale. Date 3 situazioni problematiche, al soggetto era chiesto di identificare tra quattro opzioni di risposta quella che meglio poteva mantenere, smorzare o migliorare uno specifico stato emotivo. La seconda parte valutava la capacità dei soggetti di gestire le proprie emozioni sul piano interpersonale. Presentate 3 situazioni problematiche, al soggetto era chiesto di indicare, tra quattro opzioni di risposta, la strategia di coping più funzionale per la soluzione della situazione presentata.

Procedura: un osservatore esterno, che non aveva partecipato alla fase di selezione del campione, ha somministrato il test ad ogni soggetto individualmente e la somministrazione è stata preceduta da istruzioni relative alle modalità di risposta e da informazioni sui contenuti delle diverse aree d'indagine, al fine di favorire la motivazione e la partecipazione attiva all'esperienza. Ad ogni risposta data dal soggetto è stato attribuito un punteggio grezzo: 1 a quella corretta, 0 a quella errata.

3. Analisi dei risultati

L'analisi dei dati è stata effettuata con l'ausilio del software statistico SPSS Windows 17.0 (*Statistical Package for Social Sciences*).

Per verificare le differenze esistenti tra i due gruppi (aggressivi *vs* non aggressivi) è stata condotta un'analisi descrittiva dei punteggi ottenuti nelle diverse prove. Inoltre, si è ritenuto opportuno effettuare i confronti, entro e tra i gruppi, con il test Mann-Whitney U al fine di evidenziare le differenze significative esistenti. Tutti i risultati sono stati corretti con la formula di Bonferroni.

Test di Percezione

Il Test di Percezione valutava la capacità dei soggetti di individuare, discriminare ed etichettare figure di volti, paesaggi e brani musicali che esprimono emozioni.

Per quanto concerne l'attribuzione di emozioni a raffigurazioni di volti, non sono state evidenziate differenze significative tra soggetti "aggressivi" e "non aggressivi" relativamente alle espressioni facciali n.1 e n.3. Infatti, entrambi i gruppi non mostrano alcuna difficoltà nel decodificare le emozioni di *gioia* e *sorpresa*.

Un quadro diverso, si presenta per l'etichettamento della *rabbia* (espressione facciale n.2). In particolare, il gruppo dei "non aggressivi" la riconosce con maggiore facilità rispetto ai coetanei "aggressivi" ($M=,79$; $DS=,414$) ($z= -3,873$; $p<,001$). All'interno del gruppo degli "aggressivi", inoltre, i maschi riconoscono la rabbia più delle femmine ($M=,57$; $DS=,504$) ($z= -3,750$; $p<,001$). Ulteriori differenze sono state riscontrate tra femmine "aggressive" e "non aggressive" ($M=,61$; $DS=,504$) ($z= -4,180$; $p<,001$), quest'ultime sono più competenti nel riconoscimento dell'emozione di rabbia.

Per ciò che riguarda l'attribuzione di emozioni a figure di paesaggi, non sono emerse differenze significative né tra i gruppi né al loro interno, in quanto tutti i soggetti appaiono in possesso di adeguate abilità cognitive necessarie alla decodifica delle emozioni (nello specifico: *tristezza*, *paura* e *disgusto*).

Relativamente alla capacità di attribuire stati emotivi a brani musicali, sono state rilevate differenze tra i tre diversi frammenti musicali.

Nel brano n.1 e n.2, emergono differenze tra i due gruppi di riferimento: nel primo brano, i soggetti "aggressivi" hanno maggiore difficoltà a riconoscere l'emozione di *gioia* ($M=,86$; $DS=,353$) ($z= -3,028$; $p<,001$), mentre, nel secondo brano, hanno difficoltà a riconoscere l'emozione di *collera* ($M=,21$; $DS=,414$) ($z= -3,873$; $p<,001$). Al contrario, nel riconoscimento dell'emozione *tristezza* (brano n.3) non sono emerse differenze tra i gruppi.

Inoltre, l'analisi dei risultati non ha rilevato differenze né all'interno dei singoli gruppi (aggressivi e non aggressivi) né di genere (maschi *vs* femmine).

Test uso

Il Test Uso valutava la capacità dei soggetti di avvalersi delle emozioni per promuovere alcune attività cognitive, come il pensiero e il problem solving emotivo.

Nelle situazioni n.1, n.4, n.5 e n.6 non sono emerse differenze: infatti, entrambi i gruppi hanno indirizzato le loro risposte sulle emozioni corrette: *sorpresa* e *gioia* (situazione n.1), *gioia* e *rabbia* (situazione n.4), *rabbia* e *disgusto* (situazione n.5) e *paura* e *rabbia* (situazione n.6). Al contrario, nelle situazioni n.2 e n.3 sono emerse differenze significative. Infatti, il gruppo dei "non aggressivi" ha riconosciuto le emozioni corrette nelle situazioni presentate [*paura* e *gioia* nella situazione n.2 ($M=,61$; $DS=,493$) ($z= -5,966$; $p<,001$); *gioia* e *tristezza* nella situazione n.3 ($M=,57$; $DS=,499$) ($z= -6,423$; $p<,001$)].

All'interno del gruppo degli "aggressivi", emergono differenze di genere per quanto ri-

guarda il riconoscimento della *gioia* e della *rabbia* (situazione n.4). Infatti, le femmine ottengono punteggi più alti rispetto ai maschi ($M=,54$; $DS=,508$) ($z= -4,837$; $p<,001$).

Ulteriori differenze sono state riscontrate mettendo a confronto le femmine di entrambi i gruppi. Le femmine “non aggressive” presentano migliori performance nelle situazioni n.2 e n.3 in quanto non mostrano difficoltà nel riconoscimento delle emozioni sia di *paura* e *gioia* ($M=,57$; $DS=,504$;) ($z= -4,500$; $p<,001$) sia di *gioia* e *tristezza* ($M=,61$; $DS=,497$) ($z= -4,180$; $p<,001$). Al contrario, nella situazione n.4, in cui era richiesto di riconoscere le emozioni *gioia* e *rabbia*, hanno ottenuto punteggi maggiori le femmine “aggressive” ($M=,64$; $DS=,488$) ($z= -3,873$; $p<,001$).

Test di comprensione

La prima parte del Test di Comprensione valutava la capacità dei soggetti di comprendere che gli stati emotivi possono subire delle variazioni.

L'analisi dei dati ha evidenziato differenze tra i gruppi. In particolare, il gruppo dei “non aggressivi” sembra riconoscere maggiormente la situazione che determina il cambiamento di uno stato emotivo iniziale in uno ad esso conseguente, rispetto al gruppo degli “aggressivi” nelle situazioni 1 ($M=,79$; $DS=,414$;) ($z= -3,873$; $p<,001$) e 3 ($M=,84$; $DS=,371$) ($z= -3,245$; $p<,001$). Invece, all'interno dei gruppi, prendendo in considerazione la variabile genere, non è emersa nessuna differenza significativa.

La seconda parte del Test di Comprensione valutava la capacità dei soggetti di riconoscere gli stati emotivi complessi come risultato di più emozioni.

Il gruppo dei “non aggressivi” rispetto a quello degli “aggressivi” sceglie le emozioni corrette (sorpreso e deluso) associate alle situazioni n.4 ($M=,79$; $DS=,624$) ($z= -4,090$; $p<,001$) e n.6 ($M=,59$; $DS=,496$) ($z= -6,191$; $p<,001$).

In riferimento alla variabile genere, non sono state rilevate differenze all'interno del gruppo degli “aggressivi”. Mentre differenze significative sono state rilevate tra femmine “aggressive” e “non aggressive”. In particolare, le femmine “non aggressive” riconoscono adeguatamente le emozioni di *sorpresa* e *delusione* nelle situazioni n.4 ($M=,68$; $DS=,476$) ($z= -3,576$; $p<,001$) e n.6 ($M=,50$; $DS=,509$) ($z= -5,196$; $p<,001$). Invece, i maschi “non aggressivi” rispondono correttamente solo alla situazione n.6 ($M=,68$; $DS=,476$) ($z= -3,576$; $p<,001$).

Test di gestione

Il Test di Gestione valutava la capacità dei soggetti di gestire le proprie emozioni sia sul piano intrapersonale sia su quello interpersonale.

Per quanto riguarda la Gestione Intrapersonale, si rilevano differenze tra soggetti “aggressivi” e “non aggressivi”. Nello specifico, i soggetti “non aggressivi” risultano maggiormente competenti nel riconoscere e gestire le proprie emozioni nella situazione n.1 ($M=,43$; $DS=,499$) ($z= -5,352$; $p<,001$) e n.3 ($M=,59$; $DS=,496$) ($z= -6,191$; $p<,001$). Allo stesso modo, emergono differenze tra le femmine dei due gruppi di appartenenza: le femmine “non aggressive” rispetto a quelle “aggressive” rispondono correttamente nella situazione n.1 ($M=,43$; $DS=,504$) ($z= -3,750$; $p<,001$) e nella situazione n.3 ($M=,50$; $DS=,509$) ($z= -5,196$; $p<,001$). Anche i maschi “non aggressivi” risultano più competenti nella gestione delle proprie emozioni nella situazione n.1 ($M=,43$; $DS=,504$) ($z= -3,750$; $p<,001$) e n.3 ($M=,68$; $DS=,476$) ($z= -3,576$; $p<,001$).

Relativamente alla Gestione Interpersonale, sono emerse differenze significative tra i gruppi. Il gruppo dei “non aggressivi” rispetto a quello degli “aggressivi” rivela una maggiore gestione interpersonale delle emozioni nella situazione n.1 ($M=,84$; $DS=,371$) ($z= -3,245$; $p<,001$), n.2 ($M=,63$; $DS=,489$) ($z= -5,745$; $p<,001$) e n.3 ($M=,86$; $DS=,353$) ($z= -3,028$;

$p < ,001$). Inoltre, tra i due gruppi sono state rilevate delle differenze di genere, ma solo nella situazione n.5. Nello specifico, sia le femmine che i maschi “non aggressivi” si mostrano più competenti nell’individuare la risposta corretta, rispetto alle femmine e ai maschi “aggressivi” ($M = ,68$; $DS = ,476$) ($z = -3,576$; $p < ,001$); ($M = ,57$; $DS = ,504$) ($z = -4,500$; $p < ,001$).

In ultima analisi, inoltre, si è ritenuto opportuno prendere in considerazione i risultati delle performances dei due gruppi (aggressivi *vs* non aggressivi) calcolando la M e la DS per tutti i test condotti (tab.1).

		AGGRESSIVI		NON AGGRESSIVI	
		M	DS	M	DS
test di percezione	espressione facciale (prova 1)	1,00	,000	,93	,262
	espressione facciale (prova 2)	1,00	,000	,57	,504
	espressione facciale (prova 3)	1,00	,000	,79	,418
	paesaggio (prova1)	1,00	,000	,86	,356
	paesaggio (prova2)	1,00	,000	,93	,262
	paesaggio (prova3)	1,00	,000	,86	,356
	brano (prova 1)	1,00	,000	,71	,460
	brano (prova 2)	,43	,504	,00	,000
	brano (prova 3)	,54	,508	,29	,460
test uso	prova 1	1,00	,000	,96	,189
	prova 2	1,00	,000	,21	,418
	prova 3	1,00	,000	,14	,356
	prova 4	,32	,476	,54	,508
	prova 5	,50	,509	,39	,497
	prova 6	,07	,262	,07	,262
test comprensione	prova 1	1,00	,000	,57	,504
	prova 2	,71	,460	,89	,315
	prova 3	1,00	,000	,68	,476
	prova 4	1,00	,000	,57	,836
	prova 5	1,00	,000	1,00	,000
	prova 6	1,00	,000	,18	,390
test gestione	prova 1	,79	,418	,07	,262
	prova 2	1,00	,000	,79	,418
	prova 3	1,00	,000	,18	,390
	prova 4	1,00	,000	,68	,476
	prova 5	1,00	,000	,25	,441
	prova 6	1,00	,000	,71	,460

Tab. 1: statistiche descrittive dei punteggi ottenuti dai due gruppi in tutte le prove

L’analisi ha permesso di confermare le differenze esistenti tra i due gruppi nella totalità dei risultati ai compiti proposti.

4. Discussione e conclusioni

L'obiettivo della ricerca era quello di esaminare la relazione tra Intelligenza Emotiva e manifestazione di comportamenti aggressivi in classe.

Relativamente al Test di Percezione, non sono emerse differenze significative tra soggetti "aggressivi" e "non aggressivi" circa la capacità di percepire, discriminare ed etichettare figure di volti che esprimono le emozioni di *gioia* e *tristezza*. Al contrario, le differenze esistono circa la capacità di attribuire l'emozione di collera: i soggetti "non aggressivi", ed in particolare le femmine, si mostrerebbero più competenti nel riconoscere la suddetta emozione. Tale dato sembra avvalorare l'ipotesi secondo cui i soggetti "aggressivi" dispercepiscono le espressioni dell'emozione di rabbia, ovvero attribuiscono la collera anche quando è rappresentata un'emozione diversa o assegnano un'emozione differente alle espressioni di collera (Lemerise, Arsenio, 2000; Fine et al. 2004; Lemerise et al., 2005). Inoltre, questo risultato potrebbe essere spiegato anche in relazione al fatto che i soggetti "non aggressivi" possono essere maggiormente esposti alla rabbia dei compagni/amici; di conseguenza, imparano più precocemente a riconoscere i segnali facciali dell'espressione emotiva, probabilmente allo scopo di attivare adeguate strategie di coping per fronteggiare le situazioni stressanti.

Per ciò che concerne la capacità di percepire, discriminare ed etichettare figure di paesaggi che esprimono emozioni, non emergono differenze né tra i gruppi né al loro interno. Probabilmente, questa prova era poco sensibile a cogliere le differenze tra i gruppi in quanto le raffigurazioni di paesaggi difficilmente possono richiamare alla mente episodi conflittuali vissuti con i coetanei o sicuramente in misura molto minore rispetto all'espressione di un'emozione raffigurata su un volto di un coetaneo.

Differenze notevoli, invece, possono essere osservate nella percezione, discriminazione ed etichettamento di brani musicali che suscitano emozioni. In questo caso, l'incapacità di individuare le emozioni che in base al test erano corrette e, di conseguenza, la molteplicità e diversità di risposte registrate potrebbe essere dovuta al fatto che la musica è un qualcosa che riguarda la soggettività dell'individuo. Infatti, ognuno di noi può attribuire una valenza positiva o negativa ad un brano nel momento in cui questo è ricondotto ad una specifica situazione di vita vissuta, indipendentemente dal livello di aggressività. In altre parole, lo stesso brano può attivare emozioni diverse in soggetti differenti.

Per ciò che concerne il Test Uso, ovvero la capacità dei soggetti di *servirsi* delle emozioni per favorire alcune attività cognitive, il confronto fra soggetti "aggressivi" e "non aggressivi" mette in evidenza che, in buona parte delle situazioni presentate, non è possibile riscontrare delle differenze nelle risposte fornite. In particolare, sono emerse differenze tra "aggressivi" e "non aggressivi" solo nelle situazioni (n.2 e n.3) che prevedono l'interazione con l'altro. Evidentemente la capacità di stabilire e mantenere relazioni di amicizia è più elevata in bambini che mostrano un maggiore livello di condotte socialmente accettabili.

Ad un esame più dettagliato delle sole risposte dei soggetti "aggressivi" emerge che quest'ultimi sono in grado di analizzare una situazione sociale, seppur con qualche limitazione. Nello specifico, l'analisi delle risposte mette in evidenza che gli "aggressivi" mostrano di essere parzialmente capaci di analizzare le situazioni di problem solving emotivo, identificando un'emozione su due. Questi risultati confermano solo in parte le ipotesi di Dodge (1986; 1991) circa le ridotte abilità dei soggetti "aggressivi" di formulare una corretta decodifica del contesto. Il fatto che siano, comunque, competenti nell'attribuire stati emotivi positivi, potrebbe indicare che non si tratti solo di deficit a carico dei processi cognitivi implicati nell'elaborazione dell'informazione sociale, ma anche di una selettiva disabilità di analizzare gli episodi problematici, in particolare quelli legati alle situazioni che evocano paura e tristezza. Probabilmente, una minore attenzione verso le conseguenze delle loro condotte ag-

gressive potrebbe spiegare perché si mostrino meno competenti proprio nell'attribuzione degli stati emotivi altrui legati alla paura e alla tristezza.

In riferimento al Test di Comprensione, e più specificatamente all'abilità dei soggetti di comprendere che gli stati emotivi possono subire delle variazioni, si evince che sussistono differenze tra soggetti "aggressivi" e "non aggressivi". Ciò lascerebbe supporre che i soggetti "aggressivi" siano meno capaci di decodificare in modo corretto gli stati emotivi altrui nel momento in cui subiscono delle "trasformazioni". Una situazione analoga si presenta circa la capacità dei soggetti di comprendere che gli stati emotivi complessi sono il risultato di più emozioni che bisogna essere in grado di cogliere. L'analisi dei dati evidenzia la presenza di differenze tra soggetti "aggressivi" e "non aggressivi". Anche in questo caso, l'incapacità di decodificare adeguatamente la "trasformazione" degli stati emotivi e la difficoltà di comprendere le emozioni complesse potrebbero essere dovute al fatto che queste abilità implicano processi cognitivi altamente funzionali che nei soggetti "aggressivi" potrebbero risultare compromessi dalle loro modalità attentive e percettive limitate (Dodge, 1991; Cook et al, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000).

Inoltre, quando l'emozione di collera era indicata tra le possibili opzioni di risposta (2 volte su 3), i soggetti "aggressivi", indipendentemente dal genere, la scelgono prevalentemente. Ciò conferma ulteriormente l'ipotesi che le maggiori differenze tra soggetti con alta e bassa frequenza di comportamenti aggressivi riguardano la capacità di percepire l'emozione di collera e di attribuirgli a se stessi come emozione privilegiata che provano nelle situazioni problematiche (Hughes et al., 2000; Schultz et al., 2000).

Relativamente al Test di Gestione intrapersonale, è possibile individuare differenze tra "aggressivi" e "non aggressivi". In particolare, sembrerebbe che i soggetti "aggressivi" presentino notevoli difficoltà nella regolazione consapevole delle proprie emozioni, ovvero mostrino deficit sia nella capacità di monitorare le proprie emozioni al fine di riconoscerle sia nella capacità di gestire le proprie emozioni al fine di moderare quelle negative e di mantenere quelle positive. Ciò potrebbe significare che nei soggetti "aggressivi" vi sia la compromissione di due abilità: la valutazione e la regolazione (i.e Schultz et al., 2004; Kokkinos, Kipritsi, 2012). La valutazione fa riferimento a quanta attenzione si presta al proprio stato d'animo e a quanto questo sia influenzabile. La regolazione riguarda la capacità di migliorare uno stato di malumore, di mantenere uno stato di buon umore, di smorzarne uno di buon umore o di lasciar perdere lo stato dell'umore. Appare, dunque, plausibile che deficit in quest'ambito della competenza emotiva possano incrementare le difficoltà nella capacità di prevenire, ridurre, migliorare o modificare una risposta emozionale in se stessi; di aprirsi al confronto; di monitorare e regolare le emozioni senza perderne il valore informativo, in maniera riflessiva, così da promuovere la crescita emozionale ed intellettuale del soggetto (Lemerise, Arsenio, 2000; Eisenberg et al., 2000; Fabes et al, 1999).

Anche nel Test di Gestione Interpersonale è possibile riscontrare differenze tra i gruppi: nello specifico, sembrerebbe che i soggetti "aggressivi" manifestino difficoltà nella gestione delle emozioni fondamentali nelle relazioni con gli altri e che, quindi, la messa in atto di comportamenti aggressivi possa incidere sulla restrizione delle aspettative, delle attribuzioni e delle valutazioni degli stati emotivi sperimentati dagli altri in situazioni problematiche.

In relazione al modello cognitivo-comportamentale (Dodge, 1986; Crick, Dodge, 1994; Dodge et al. 2003), tale difficoltà potrebbe essere dovuta all'incapacità di formulare una corretta decodifica del contesto che è, a sua volta, attribuibile a un deficit a carico dei processi cognitivi implicati nell'attribuzione delle emozioni, considerato il primo passo del processo di elaborazione dell'informazione sociale e che si collega strettamente all'abilità di analizzare gli episodi problematici. In altre parole, i soggetti "aggressivi" sembrerebbero non essere abili

nella comprensione delle emozioni proprie ed altrui (valutazione degli stati emotivi, elaborazione delle informazioni contestuali, ecc.) e nella risposta alle situazioni problematiche. Il frequente ricorso a modelli comportamentali disadattivi, consolidati dalle precedenti esperienze interpersonali, potrebbero limitare la possibilità di analizzare e differenziare le singole situazioni, e di adottare le strategie più idonee e funzionali.

Si potrebbe, quindi, supporre che le precedenti esperienze conflittuali con coetanei ed adulti abbiano consolidato l'aspettativa che il comportamento ostile possa scoraggiare gli altri dall'intraprendere azioni di disturbo. Di conseguenza, i soggetti "aggressivi" propenderebbero verso la manifestazione di condotte antisociali, esibendo deficit non solo nei processi di decodifica delle informazioni sociali, quanto, soprattutto, nella capacità di elaborare un pensiero divergente funzionale allo sviluppo di un bagaglio di possibili risposte comportamentali di tipo assertivo e prosociale (i.e. Randall, 1997). In altre parole, il problema dei soggetti "aggressivi" potrebbe risiedere non solo nella loro distorta percezione e valutazione dell'informazione sociale, ma anche nei loro devianti valori e credenze che li portano ad una differente analisi dei costi/benefici dei comportamenti aggressivi.

Ma se alla base dell'origine e del mantenimento dei comportamenti aggressivi c'è l'insufficiente sviluppo della regolazione emotiva, come si può intervenire?

Sicuramente, l'attuazione di programmi e strategie educative miranti a diminuire la frequenza dei comportamenti aggressivi quando si verificano è di fondamentale importanza; ma un ruolo altrettanto cruciale riveste la progettazione di nuovi approcci educativi centrati sullo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva.

Innanzitutto, bisognerebbe cominciare dall'ambito familiare poiché le abilità emotive si apprendono dapprima in casa, e sono il prodotto di una buona relazione genitori-figli, e, successivamente, si generalizzano agli altri contesti.

Sono, infatti, i genitori *in primis* che insegnano ai loro figli a riconoscere, identificare ed etichettare le emozioni, e a correlare le emozioni alle differenti situazioni sociali. In altre parole, i genitori contribuiscono alla formazione di un bagaglio di conoscenze emotive di base.

L'apprendimento e lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva possono essere realizzati anche a scuola, mettendo in atto metodologie educative specifiche. È di fondamentale importanza, però, prestare molta attenzione affinché ciò avvenga in modo quasi *naturale*, non impositivo.

Certo, non è corretto pensare che l'Intelligenza Emotiva possa essere *insegnata* come una qualsiasi disciplina scolastica, ma il suo *insegnamento* potrebbe piuttosto avvicinarsi all'idea di un allenamento per l'acquisizione di un'abilità sportiva. In questo senso, allora, come si allenano i muscoli per costruire la resistenza fisica, così si *esercitano* le abilità emotive per costruire l'Intelligenza Emotiva.

In questo senso, dunque, la scuola potrebbe configurarsi come luogo strategico per l'acquisizione di un repertorio emotivo di base e per la *costruzione* dell'Intelligenza Emotiva.

5. Limiti della ricerca e sviluppi futuri

Il principale limite della presente ricerca è certamente costituito dall'esiguo numero del campione che non consente una generalizzazione dei dati ottenuti. I risultati emersi, comunque, incoraggiano ad investire ulteriori risorse per poter successivamente affrontare l'argomento con un campione maggiormente significativo. Nonostante il ristretto numero di partecipanti, è stato tuttavia possibile effettuare interessanti riflessioni.

Un altro aspetto inerente il campione, riguarda il fatto di non averne preso in considerazione il livello socio-culturale. Nel prosieguo dei lavori sull'argomento, sarebbe auspicabile conoscere il livello socio-culturale, in particolare dei soggetti aggressivi, al fine di verificare

l'esistenza di differenze nello sviluppo dell'Intelligenza Emotiva in relazione alla diversa estrazione socio-culturale.

Anche l'uso di un solo strumento per la rilevazione dei dati potrebbe costituire un limite. Sarebbe, dunque, preferibile in futuro condurre una ricerca in cui si adottano più strumenti che valutano le diverse abilità sottostanti l'Intelligenza Emotiva per ottenere un quadro più esaustivo dell'oggetto d'indagine.

Gli elementi di criticità fin qui evidenziati possono, comunque, essere considerati dei validi punti di riferimento per successivi sviluppi in quest'ambito di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed E., Braithwaite V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Bandura A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Berkowitz L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: a cognitive neo-association analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Bierman K., Smoot D.L., Aumiller K. (1993). Characteristic of aggressive-rejected, aggressive (non-rejected) and rejected (non-aggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bohnert A.M., Crnic K.A., Lim K.G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 79-91.
- Bor W., Najman J.M., O'Callaghan M., Williams G.M., Anstey K. (2001). *Aggression and the development of delinquent behavior in children*. Australian Institute of Criminology: Trend & Issues in Crime and Criminal Justice.
- Campbell S.B. (1995). Behaviour problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1, 115-119.
- Camras L.A., Ribordy S., Hill J., Martino S., Spaccarelli S., Stefano R. (1988). Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their mother. *Developmental Psychology*, 24(6), 776-781.
- Coie J., Terry R., Lenox K., Lochman J., Hyman C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescence disorder. *Developmental and Psychopathology*, 7, 697-713.
- Cook E.T., Greenberg M.T., Kusche C.A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 205-219.
- Crick N.R., Dodge K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick N.R. (1996). The rule of overt aggression, relational aggression and pro-social behavior in children future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- D'Amico A., De Caro T. (2008). *Sviluppare l'intelligenza emotiva. Test e training per percepire, usare, comprendere e gestire le emozioni*. Trento: Erickson.
- De Castro B.O., Slot N.W., Bosch J. D., Koops W., Veerman J.W. (2003). Negative feelings exacerbate hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 56-65.
- Dodge K.A. (1986). Social information-processing variables in the development of aggression and altruism in children. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, R. Iannotti (eds.), *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp. 280-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge K.A., Lansford V.S., Burks J.E., Pettit G.S. et al. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 2, 374-393.
- Dodge K.A. (1991). Emotion and social information processing. In J. Garber, K.A. Dodge (eds), *The development of emotion: regulation and dis-regulation* (pp. 159-181). Cambridge: Cambridge University Press.

- Dodge K.A., Laird R., Lochman J.E., Zelli A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing: Correlations with aggressive behaviour problems. The clinical assessment of children and adolescents. *Psychological Assessment*, 14, 1, 60-73.
- Downey L., Johnston P., Hansen K., Birney J., Stough C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.
- Downey L.A., Mountstephen J., Lloyd J., Hansen K., Stough C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17.
- Duan C. (2000). Being empathic: the role of motivation to empathize and nature of target emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 29-49.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Guthrie I.K., Reiser M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Elipe P., Ortega R., Hunter S.C., del Rey R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 20(1), 169-181.
- Fabes R.A., Eisenberg N., Jones S., Smith M., Guthrie I., Poulin R., Shepard S., Friedman J. (1999). Regulation, emotionally and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70, 432-442.
- Filippello P., Fiorentino S. (2008). Il disturbo da deficit di attenzione e disordine iperattivo. In P. Filippello, *Valutazione e trattamento dei disturbi del comportamento. Interventi cognitivo-comportamentali in ambito scolastico e familiare* (pp. 303-356). Padova: Piccin.
- Filippello P., Fiorentino S., Sorrenti L. (2007). Processi di attribuzione delle emozioni in soggetti aggressivi. *Psicologia dell'educazione*, 1, 337-351.
- Fine S., Izard C.E., Mostow A., Trentacosta C.J., Ackerman B.P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalising behaviours in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15, 331-342.
- Fine S., Trentacosta C.J., Izard C.E., Mostow A., Campbell J.L. (2004). Anger perception, caregivers' use of physical discipline, and aggression in children at risk. *Social Development*, 13, 213-228.
- Garaigordobil M., Onederra J.A. (2010). Emotional intelligence in victims of school bullying and in aggressors. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Goleman D. (1997). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Grazzani Gavazzi I. (2004). *La competenza emotiva. Studi e ricerche nel ciclo di vita*. Milano: Unicopli.
- Hansen K., Gardner L., Stough C. (2007). Improving occupational stress through emotional intelligence development. *Organizations and People*, 14(2), 70-75.
- Hazler R. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington (DC): Accelerated Development.
- Hubbard J., Coie J.D. (1994). Emotional determinants of social competence in children's peer relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hughes C., White A., Sharpen J., Dunn J. (2000). Antisocial, angry and unsympathetic: 'hard to manage' preschoolers' peer problems and possible social and cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 169-179.
- Kokkinos C.M., Kipritsi E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58.
- Lemerise E.A., Arsenio W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lemerise E.A., Gregory D.S., Fredstrom B.K. (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal Experimental Child Psychology*, 90, 344-366.
- Lomas J., Stough C., Hansen K., Downey L.A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207-211.
- Lopes P.N., Salovey P., Straus R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

- Mayer J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer J.D., Roberts R.D., Barsdale S.G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., Ortega R., Costabile A., Lo Feudo G. (2003). Moral emotions and bullying. A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Milich R.M., Dodge K.A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(3), 471-490.
- Miller-Johnson S., Coie J.D., Maumary-Gremaud A., Bierman K., Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 3, 217-230.
- Miller-Johnson S., Coie J.D., Maumary-Gremaud A., Lochmam J., Terry R. (1999). Peer rejection and aggression in childhood and severity and type of delinquency during adolescence among African American youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 137-146.
- Novak G. (1999). *Psicologia dello sviluppo. Sistemi dinamici e analisi comportamentale*. Milano: McGraw-Hill Libri Italia.
- Olweus D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.
- Patterson G.R. (1982). *Coercitive family systems*. Castalda (OR): Eugene.
- Randall P. (1997). *Adult bullying: perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Reid J.B., Patterson G.R. (1989). The development of antisocial behavior patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3, 107-119.
- Russel J., Widen S. (2002). Words versus faces in evoking preschool children's knowledge of causes of emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 97-103.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sastre G., Moreno M. (2002). *Resolucion de conflictos y aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Schultz D., Izard C.E., Bear G. (2004). Children's emotion processing: relations to emotionality and aggression. *Development & Psychopathology*, 16, 371-387.
- Schultz D., Izard C.E., Ackerman B.P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, 9, 283-301.
- Segura M., Arcas M. (2005). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para ninos y ninas de 4 a 12 anos*. Madrid: Narcea.
- Spetter D.S., La Greca A.M., Hogan A., Vaughn S. (1992). Subgroups of rejected boys: aggressive responses to peer conflict situations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 20-26.
- Sutton J., Smith P.K., Serttenham J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "Social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Ulutas I., Omeroglu E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behaviour and Personality*, 35, 1365-1372.
- Zillmann D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.