



IE-ACCME: Intelligenza Emotiva: Abilità, Credenze e Concetto di sé Meta-Emotivo in preadolescenti e adolescenti

Antonella D'Amico

Dottore di Ricerca in Psicologia generale, è ricercatore presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. Ha insegnato in diversi corsi di laurea, Master universitari e Scuole di Specializzazione. Da diversi anni si occupa di Intelligenza Emotiva, ed è coautore, insieme ad Antonietta Curci, della validazione italiana del *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Altri suoi temi di ricerca sono la psicologia dell'apprendimento e della memoria e le difficoltà di apprendimento.

adamico@unipa.it

Il test *IE-ACCME (Intelligenza Emotiva: Abilità, Credenze e Concetto di sé Meta-Emotivo; link scheda catalogo)* è uno strumento di misurazione dell'Intelligenza Emotiva (d'ora in poi IE), destinato a preadolescenti e adolescenti e ispirato al modello di IE proposto da Mayer e Salovey nel 1997. Secondo Mayer e Salovey le emozioni, come tutti gli altri tipi di informazione, sono segnali che necessitano di vere e proprie abilità di elaborazione cognitiva (Mayer, Salovey e Caruso, 2008).

Tali abilità riguardano sia la sfera personale che interpersonale e vengono suddivise in quattro "rami", quali:

1. **Percezione delle emozioni:** si riferisce all'abilità di riconoscere le emozioni proprie e altrui. La percezione delle emozioni implica la capacità di prestare attenzione e decodificare i segnali emotivi che provengono dall'analisi delle espressioni facciali delle persone, del loro tono di voce, e di altri comportamenti non verbali.
2. **Facilitazione del pensiero:** le abilità incluse in questo ramo evidenziano la strettissima connessione tra processi di pensiero ed emozioni. Infatti, un adeguato utilizzo delle proprie emozioni può facilitare la presa di decisione o la risoluzione creativa dei problemi.
3. **Comprensione delle emozioni:** esiste una stretta

interconnessione tra emozioni e linguaggio, e il lessico emotivo è di fatto una componente fondamentale delle nostre esperienze emotive. Comprendere cosa suscita le varie emozioni, soprattutto quelle che risultano da una combinazione di diversi stati emotivi, o anche comprendere in che modo le emozioni si modificano e si trasformano a seguito del variare degli eventi, sono componenti fondamentali dell'IE.

4. **Gestione delle emozioni:** gestire le emozioni comporta al contempo un'importante capacità autoregolativa, il controllo degli impulsi e la capacità di usare i sentimenti nel giudizio e nella presa di decisione. Controllare gli impulsi significa gestire le emozioni che ne sono alla base e che li scatenano. La gestione non implica la razionalizzazione o la repressione delle emozioni, ma piuttosto la loro canalizzazione in azioni a lungo termine non "esplosive" e il loro coinvolgimento nella presa di decisione e nel comportamento.

Le metodologie di misurazione dell'IE: *ability-based vs self-report*

Partendo dall'idea che l'IE corrisponda ad un set di abilità cognitive oggettivamente misurabili, Mayer e Salovey (1997) hanno messo a punto una metodologia per la loro misurazione con la pubblicazione del test MSCEIT (Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey e Caruso, 2002), di cui è stato di recente pubblicato l'adattamento italiano (D'Amico e Curci, 2010; Curci e D'Amico, 2010; Giunti O.S. Organizzazioni Speciali).

L'elemento caratterizzante di tale metodologia di misurazione risiede nell'utilizzo del metodo di consenso per la valutazione del livello di "esattezza delle risposte": in altre parole, il grado di correttezza di una risposta è dato dalla percentuale di soggetti che ritiene quella risposta valida.

Gli studi di validazione dello strumento fino ad oggi svolti dimostrano che vi è un accordo molto alto tra le risposte date da persone di diverse lingue e culture. Il criterio del consenso si è rivelato inoltre valido anche quando si confrontano le risposte della popolazione con le risposte date da esperti nello studio delle emozioni (cfr. Curci e D'Amico, 2010, per una rassegna).

In conclusione, il criterio del consenso sembra veramente il migliore che si potesse individuare per misurare abilità, come quelle emotive, che di fatto si sostanziano prevalentemente nella relazione con gli altri e nell'adattamento a diversi contesti di vita e socializzazione. Rimane comunque importante tenere sempre presente che, nella prospettiva del consenso, un soggetto emotivamente intelligente non è - come accade in altri test di massima performance - "più abile" di molti altri, e quindi al di sopra della media

statistica; egli è piuttosto un soggetto che si trova nella moda statistica, in quanto "risolve" una serie di situazioni di *problem-solving* emotivo in maniera analoga alla maggior parte della popolazione.

Tale caratteristica non deve indurre a ritenere che il criterio del consenso sia troppo lontano dalle procedure classiche per la misurazione dell'intelligenza. Basti pensare che il criterio del consenso viene in parte utilizzato anche in alcuni subtest della scala Wechsler (1955), forse il più noto test per la misurazione del Quoziente Intellettivo: nei subtest *Vocabolario* o *Comprensione*, infatti, ci si basa anche su questo criterio per definire se una risposta data da un soggetto sia più o meno accettabile.

Nella vasta letteratura sull'intelligenza emotiva, l'utilizzo di metodologie mirate alla misurazione delle abilità non è quella praticata dalla maggioranza degli Autori; molti altri (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Petrides e Furnham, 2001) hanno messo a punto strumenti di misurazione basati su metodologie di tipo *self-report*, in cui si chiede ai soggetti di autovalutare le proprie capacità, competenze o senso di autoefficacia percepito in diversi ambiti relativi alle emozioni.

I modelli teorici di riferimento sono molto numerosi e sono generalmente definiti come *mixed model* (Mayer et al., 2000) o *trait-EModel* (Petrides e Furnham, 2000; 2001; 2003, per un approfondimento cfr. D'Amico, 2013).

La metodologia *self-report* presenta molte potenzialità ma anche molti limiti. Uno dei limiti più frequentemente discussi in letteratura è relativo agli effetti della desiderabilità sociale, che spesso induce gli individui ad autodescrivere in modo che i propri comportamenti risultino socialmente più accettabili; da ciò consegue che alcune persone non rispondono a scale di *self-report* in maniera del tutto sincera, ma piuttosto tendano a dare di sé un'immagine positiva, enfatizzando le proprie caratteristiche positive o minimizzando quelle negative.

Un secondo limite della metodologia *self-report*, forse troppo spesso trascurato, riguarda il fatto che non tutte le persone sono perfettamente consapevoli delle loro abilità e potenzialità, e quindi la loro autodescrizione può in alcuni casi rivelare una percezione distorta - per quanto sincera - di se stessi, piuttosto che le loro reali competenze.

È chiaro a tutti gli studiosi delle scienze psicosociali che questo limite degli strumenti di *self-report* è anche in parte una risorsa, in quanto lo studioso o il clinico sono spesso interessati a misurare - più delle abilità oggettive delle persone - le loro percezioni di competenza; in molti casi queste ultime, forse ancor più delle prime, influenzano le loro scelte e i loro comportamenti.

Certamente, le metodologie di misurazione dell'IE come abilità e quelle

basate sul *self-report*, possono presentare potenzialità tra loro diverse.

D'altro canto, negli studi della letteratura internazionale condotti su adulti, sia gli strumenti per la misurazione dell'IE basati sul modello di abilità che quelli basati sui modelli di tratto o misti hanno dimostrato di possedere buona attendibilità e validità di costrutto.

I problemi si osservano tuttavia sul piano della validità discriminante, e in particolare in relazione alle differenze di genere. Ad esempio, le donne ottengono punteggi superiori rispetto agli uomini nel MSCEIT, in particolare nella gestione delle emozioni e nella comprensione delle emozioni, ma questa differenza a favore delle donne non sempre si riscontra usando strumenti di *self-report* (Petrides e Furnham, 2000b; Charbonneau e Nicol, 2002). Nel caso degli adolescenti, si osserva invece che le ragazze ottengono punteggi più bassi dei ragazzi nelle misure di *self-report*; questo risultato, tuttavia, viene interpretato dagli studiosi come una tendenza a sottostimare le proprie capacità nelle ragazze e una tendenza a sovrastimarle nei ragazzi. Inoltre, sia in studi su adulti che su adolescenti (O'Connor e Little, 2003), si evidenzia che la validità concorrente e predittiva rispetto a vari ambiti della vita degli individui, cambia sensibilmente in funzione del tipo di misurazione utilizzata (*abilitybased* o *self-report*) e della "variabile criterio" considerata (successo lavorativo, benessere personale o altro).

Un lavoro che in maniera molto eloquente descrive il problema in questione è quello di Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews e Roberts (2005), il cui titolo recita "*Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure*". Nello studio, infatti, gli Autori mettono a confronto un gruppo di studenti particolarmente dotati con un altro gruppo con prestazioni accademiche scadenti, rispetto ai punteggi di IE, rilevati sia come abilità mediante il MSCEIT, che come *self-report* mediante la scala di *self-report* di Schutte e collaboratori (1998), basata sul medesimo modello teorico del MSCEIT. I risultati hanno messo in evidenza che il gruppo di studenti dotati otteneva punteggi più alti al MSCEIT, ma più bassi alla scala di Schutte. Gli Autori concludono quindi che le differenze individuali nell'IE, e in definitiva la validità predittiva del costrutto, sono "misura-dipendenti".

Infine, molto scarsi sono i risultati relativi alla validità convergente: le diverse misure dell'IE effettuate con strumenti di misurazione *abilitybased* e con strumenti *self-report* risultano scarsamente o per nulla correlati tra loro. Ciò dipende solo in parte dal fatto che gli strumenti in questione si riferiscono a modelli teorici dell'IE differenti. Come affermato da Brackett,

Rivers, Shiffman, Lerner e Salovey (2006), infatti, la scarsa validità convergente dipende con ogni probabilità dal fatto che le prestazioni di *self-report* e quelle di abilità sono probabilmente regolate da processi mentali differenti.

In conclusione, ciò che emerge dalla letteratura sull'IE, è che in base alla metodologia che si usa per la sua misurazione, il valore di predittività che l'IE riveste rispetto a particolari dimensioni di vita può sensibilmente cambiare.

Una domanda certamente interessante da porsi è quale sia la motivazione per tale discrepanza o come sia possibile che mentre in molti altri ambiti del funzionamento cognitivo esiste una certa corrispondenza tra il modo in cui le persone si autovalutano e le loro reali abilità, nel campo dell'IE tale corrispondenza sia così limitata e in alcuni casi assente. Si direbbe infatti che gli individui, siano essi adulti o - verosimilmente ancor più - preadolescenti e adolescenti, abbiano scarsa metacognizione delle proprie abilità emotive, che li induce a sovrastimare o sottostimare le proprie abilità (come ad esempio si verifica nel confronto tra generi).

È noto che uno degli aspetti della metacognizione è la capacità di autovalutare le proprie abilità cognitive. Tra le diverse e complesse funzioni che il termine metacognizione racchiude in sé (per una panoramica cfr. Cornoldi 1995), vi è appunto la consapevolezza o conoscenza metacognitiva, ossia il fenomeno per cui le persone con un buon funzionamento cognitivo sono generalmente a conoscenza dei propri stili cognitivi, delle proprie capacità nel memorizzare materiale verbale o visivo (metamemoria), nel porre attenzione a particolari stimolazioni o contesti (meta-attenzione) nello svolgere con successo un compito scolastico di comprensione del testo o matematica (metalettura o metamatematica). Se esaminiamo la discrepanza tra misure di *self-report* e misure *abilitybased* in questa prospettiva, sembrerebbe invece che nel campo delle emozioni la conoscenza metacognitiva delle persone sia piuttosto scarsa, e ciò indipendentemente dal funzionamento cognitivo-complessivo.

Analogamente, gli studi che esaminano il concetto di sé dimostrano che le persone sono piuttosto precise nel definire le proprie abilità e possibilità di successo in domini anche più ampi rispetto a quelli inerenti le funzioni cognitive, come in quello scolastico, accademico, sportivo, o in altri e svariati ambiti in cui vengono esercitate le proprie competenze (Marsh e Shavelson, 1985). Se guardiamo alle discrepanze tra misure di *self-report* e misure *abilitybased* come discrepanze tra concetto di sé e abilità effettive, si osserva che nel campo delle emozioni le cose vanno diversamente.

Per completare il quadro, è opportuno esaminare il problema anche nella prospettiva dell'autoefficacia percepita (Bandura, 1982, 1997). L'amplessima letteratura in questo ambito dimostra infatti che esiste un'alta corrispondenza tra le percezioni di autoefficacia in domini specifici (apprendimento, successo sportivo, ecc.) e le reali abilità dei soggetti nel dominio stesso. Tuttavia, anche in questo caso, la sfera dell'autoefficacia emotiva è più problematica: come dimostrato da Kirk e colleghi (2008), le relazioni tra i punteggi al MSCEIT con quelli ad una scala di autoefficacia emotiva risultavano piuttosto deboli.

In sintesi, l'autodescrizione nel campo delle emozioni, sia essa definibile in termini di conoscenza metacognitiva, concetto di sé o autoefficacia percepita, risulta scarsamente o per nulla legata alle effettive abilità emotive delle persone.

Ciò può in parte risiedere nella scarsa attitudine e - diremmo anche - abitudine, dei soggetti nell'autovalutarsi rispetto a questa dimensione, ma anche certamente ad una difficoltà connaturata all'oggetto stesso della valutazione.

Infatti, ad un individuo che non abbia particolari deficit cognitivi, può risultare relativamente facile, ad esempio, costruire una rappresentazione metacognitiva delle proprie abilità di memoria, in quanto, anche nella vita quotidiana, l'esperienza di successo o fallimento in quest'area è facilmente tangibile. Analogamente, costruire un concetto di sé e delle percezioni di autoefficacia rispetto a domini in cui i propri successi e fallimenti sono manifesti (superamento di esami, voti scolastici, raggiungimento di traguardi in ambito sportivo o lavorativo), potrebbe risultare relativamente facile.

Lo stesso non può dirsi nel caso delle emozioni, in quanto stabilire l'adeguatezza di un comportamento nella sfera interpersonale o attribuire uno stato d'animo alle persone sulla base delle loro - spesso dissimulate - espressioni facciali, non sempre dà luogo a feedback certi. Diversi giudici potrebbero valutare in modo differente il comportamento o l'espressione facciale in oggetto, e da ciò può derivare l'incertezza nel valutarsi e valutare gli altri sulla sfera emotiva. D'altra parte, tale riflessione è alla base della scelta del criterio di consenso per la correzione del MSCEIT.

A questo va aggiunto - come anche sottolineato da Brackett e Geher(2006) - che nella cultura occidentale le persone non hanno grandi occasioni di ottenere feedback espliciti nel dominio delle emozioni, in quanto non vi sono né programmi di apprendimento né sistemi espliciti di valutazione delle

abilità emotive, espressi in termini di voti o giudizi, che gli individui possano utilizzare come feedback esterni (proprio come gli alunni fanno con i voti scolastici o con gli altri tipi di valutazioni).

Nonostante tali problematiche è chiaro che sia le misure di *self-report* che quelle ottenute *abilitybased* possono rivestire grande e diversa importanza in funzione delle variabili criterio scelte o dei particolari contesti di studio.

Ne consegue che, sotto il profilo psicometrico, al clinico o al ricercatore possono essere utili le informazioni che provengono da entrambi i tipi di misure dell'Intelligenza Emotiva. Ciò soprattutto se si considera che abilità e percezioni di competenza, soprattutto nel caso dei preadolescenti e adolescenti, vivono una continua dialettica a livello intraindividuale, modificandosi a vicenda con estremo dinamismo e rapidità, sia in funzione dei processi maturazionali sul piano neurofisiologico che a seguito delle esperienze educative e di vita.

È a partire da tali riflessioni che, nella progettazione e costruzione di un nuovo strumento per la misurazione dell'intelligenza emotiva in preadolescenti e adolescenti ispirato al modello di Mayer e Salovey (1997) - a parere dell'Autrice, il più completo e convincente costruito teorico di IE - non si è voluto rinunciare né alla metodologia *abilitybased* né a quella di *self-report*.

Il risultato è l'IE-ACCME, uno strumento, che, per quanto complesso, articolato e senz'altro impegnativo sia per il professionista che per l'utente finale, ha l'obiettivo di misurare, insieme, le abilità e le autopercezioni di competenza, affiancando ad una scala di *abilitybased* una scala di *self-report*, e ponendo particolare attenzione alla dimensione metacognitiva quale elemento unificante dello strumento.

Come vedremo, la metacognizione delle emozioni attraversa infatti vari aspetti del test IE-ACCME, dalla sezione sulle Credenze relative alle Emozioni, a quella sul Concetto di sé Meta-Emotivo, fino alla parte sull'Autovalutazione di Prestazione, anch'essa espressione di un'importante capacità metacognitiva.

La struttura

L'IE-ACCME consente di misurare i quattro rami dell'intelligenza emotiva definiti nel modello di Mayer e Salovey (1997), attraverso metodi di misurazione differenti.

Ogni ramo dell'Intelligenza Emotiva viene infatti esplorato, nell'ordine, sotto il profilo delle:

- **Credenze che l'individuo possiede sulle Emozioni (CE);**

- **Concetto di sé Meta-Emotivo(CME)**, ossia l'autopercezione di competenza in un determinato dominio delle emozioni;
- **Abilità Emotiva (AE)**, mediante l'esame della prestazione in una serie di compiti che richiedono l'elaborazione di informazioni emotive, espressa in termini di grado di consenso tra le risposte date dal soggetto e quelle ottenute dalla maggioranza dei soggetti del gruppo di standardizzazione (consenso generale), e da un gruppo di esperti studiosi delle emozioni (consenso esperto);
- **Autovalutazione di Prestazione (AP)**, data dalla valutazione di ogni soggetto sulla propria prestazione al test di Abilità Emotiva.

Il test IE-ACCME prevede quindi 4 scale, quali: Credenze Emotive, Concetto di sé Meta-Emotivo, Abilità Emotiva (che comprende anche la sezione "Gestione Fai"), Autovalutazione di Prestazione. Ogni scala, a sua volta, esplora le diverse dimensioni riportate in figura 1.

Figura 1
**Le dimensioni dell'Intelligenza Emotiva
 esplorate nel test IE-ACCME**



1. Questionario di Credenze sulle Emozioni (CE)

Il questionario Meta-Emotivo sulle Credenze comprende 16 item che esplorano le convinzioni degli individui relativamente alle 8 dimensioni delle emozioni individuate nel modello di Mayer e Salovey (1997). Scopo della scala è di indagare le credenze degli individui rispetto al ruolo delle emozioni nelle percezioni e nelle sensazioni quotidiane, nella facilitazione dei processi di pensiero, nonché rispetto alla possibilità che le emozioni possano essere comprese in modo univoco e regolate sia a livello personale che interpersonale.

2. Questionario sul Concetto di sé Meta-Emotivo (CME)

Il questionario sul Concetto di sé Meta-Emotivo comprende 20 item

che esplorano le autopercezioni degli individui relativamente alle proprie abilità emotive nelle 8 dimensioni previste nel modello di Mayer e Salovey (1997).

Il questionario utilizza quindi un metodo self-report e richiede ai soggetti di attribuirsi un punteggio da 0 a 4 sulle proprie abilità di riconoscere le emozioni in volti, immagini e sensazioni, di utilizzare le emozioni nei processi di pensiero, di comprendere il lessico e le trasformazioni delle emozioni, e di gestire gli stati emotivi nella sfera personale e nel rapporto con gli altri.

3. **Test di Abilità Emotive (AE)**

Questa sezione esplora le abilità emotive dei soggetti con le modalità previste nei test *abilitybased*. Infatti, analogamente a quanto avviene nel MSCEIT (Mayer, Salovey e Caruso, 2002) al quale si ispira questa parte dell'IE-ACCME, esso indaga le abilità oggettive degli individui nello svolgimento di alcuni compiti di tipo emotivo.

Il test di Abilità Emotive dell'IE-ACCME è composto da 8 compiti che esplorano le relative abilità emotive previste nel modello di Mayer e Salovey (1997), quali: la Percezione delle emozioni (in Volti, Immagini astratte e Paesaggi); la Facilitazione delle emozioni nei processi cognitivi (Uso e Sensazioni); la Comprensione delle emozioni (Miscele e Trasformazioni di emozioni); la Gestione di situazioni di *problem-solving* emotivo (Interpersonale e Interpersonale).

Benché questa sezione dell'IE-ACCME, ispirandosi al modello di Mayer e Salovey (1997), presenti una struttura molto simile al MSCEIT, esso se ne differenzia sostanzialmente nella forma, nel contenuto dei diversi compiti, nel numero di item e negli algoritmi di *scoring* utilizzati. Tali aspetti saranno specificati nei paragrafi dedicati alla descrizione di ciascun compito.

Un'analogia che il test di abilità presenta con il MSCEIT è invece il metodo utilizzato per stabilire il grado di correttezza delle risposte. È infatti possibile ottenere due serie di punteggi al test di abilità dell'IE-ACCME: quelli basati sul gruppo di consenso generale e quelli basati sul gruppo di consenso esperto. Nel primo caso, le risposte dei soggetti ai diversi item vengono registrate e ad ogni singola risposta viene attribuito il punteggio equivalente alla proporzione di soggetti del campione italiano di standardizzazione (*consenso generale*) che hanno scelto come valida ciascuna alternativa di risposta. Quindi, se ad esempio una risposta è scelta

dal 70% dei soggetti del campione di standardizzazione, ogni soggetto che avrà scelto quella risposta otterrà un punteggio a quell'item pari a .70. Il gruppo di consenso generale è costituito da un totale di 1123 soggetti di età compresa tra ai 10 e i 19 anni.

L'attribuzione del punteggio basato sul criterio del consenso esperto segue la medesima procedura, con l'unica differenza che in questo caso vengono prese in considerazione le risposte al test fornite dal gruppo di studiosi delle emozioni. In particolare, il gruppo di consenso esperto è composto da un gruppo di 40 studiosi italiani delle emozioni (docenti universitari, clinici, dottorandi e specializzandi).

Per alcuni compiti, sono state apportate alcune modifiche e accorgimenti nello *scoring*.

4. **Autovalutazione di Prestazione (AP)**

La scala di autovalutazione è distribuita lungo tutto il test di Abilità Emotive. Infatti, alla fine di ogni compito viene proposta una domanda di Autovalutazione sulla propria prestazione al compito stesso, con risposta su scala Likert a 6 punti da "Per niente bene" a "Benissimo".

Questa modalità è stata scelta per valutare il grado di consapevolezza del soggetto circa la propria performance nello svolgimento del test, e quindi anche per valutare quanto egli si sia sentito più o meno sicuro delle risposte date. Come tutta la tradizione della ricerca sulla metacognizione ha più volte evidenziato, l'autovalutazione è un processo estremamente importante per conoscere il grado di comprensione e di attenzione che gli individui prestano ad una determinato compito, il grado di difficoltà percepita del compito stesso, e il loro grado di consapevolezza sulle proprie capacità.

Inoltre sembrava abbastanza importante ottenere una misura che consentisse di confrontare l'autovalutazione del soggetto rispetto ad una situazione specifica (quella proposta nel compito) rispetto a quella che emerge nel questionario CME, relativo a contesti di vita più generici.

Il sistema di calcolo dei punteggi

Lo *scoring* del test IE-ACCME è estremamente complesso, e di fatto impossibile da calcolare manualmente se non si posseggono tutti i dati del campione normativo e tutti gli algoritmi di calcolo.

Per tali ragioni, per effettuare lo *scoring* è necessario inviare i fogli di

risposta compilati a Giunti O.S. Organizzazioni Speciali per la loro lettura ottica, per il calcolo automatizzato dello *scoring* e la restituzione dei punteggi standardizzati.

In alternativa, nel portale Giunti O.S. Organizzazioni Speciali è prevista la possibilità di far svolgere ai partecipanti la somministrazione del test online, e richiedere direttamente lo *scoring* automatico delle risposte.

Tutti i punteggi dei questionari CE, CME e del test di Abilità Emotive sono convertiti dal programma di *scoring* in punteggi standard, con media 100 e deviazione standard 15.

È possibile specificare l'opzione di *scoring* richiesta scegliendo tra il criterio di consenso generale o esperto.

I dati per lo *scoring* di consenso generale, son basati sulle risposte di 1123 partecipanti (551 maschi e 572 femmine di età compresa tra i 10 e i 19 anni); i dati per lo *scoring* di consenso sono basati invece sulle risposte di un totale di 40 esperti (29 F e 11 M) delle emozioni (docenti universitari, clinici, dottorandi e specializzandi).

Inoltre, nel caso del consenso generale, qualora si vogliano confrontare i dati del soggetto in esame con categorie di appartenenza del consenso generale più specifiche, è possibile richiedere lo *scoring* relativo ai seguenti sottogruppi:

- consenso generale - solo genere maschile
- consenso generale - solo genere femminile
- consenso generale - solo gruppo età scuola superiore di I grado
- consenso generale - solo gruppo età scuola superiore di II grado - primo biennio
- consenso generale - solo gruppo età scuola superiore di II grado - secondo triennio

Lo *scoring* automatico restituisce anche un report grafico della prestazione del soggetto, in funzione della fascia di prestazione in cui si è collocato in ciascuna sezione del test (per un'analisi del report grafico e di qualche caso d'esempio si rimanda alla sezione risorse del sito Giunti O.S. Organizzazioni Speciali).

Conclusioni

Il test IE-ACCME è stato sottoposto ad un lungo e articolato processo di validazione psicometrica, per i cui dettagli si rimanda al manuale (D'Amico, 2013).

In questa sede, è opportuno sottolineare che le diverse indagini hanno consentito di dimostrare l'ottima validità di costrutto del test, che ripropone la struttura fattoriale a quattro rami del modello teorico di riferimento su tutte le scale previste, e la capacità del test di discriminare soggetti di età o genere differente. Inoltre, interessanti risultati riguardano la validità predittiva, in quanto le prime analisi condotte hanno consentito di evidenziare che le diverse scale del test sono in grado di esprimere diversi livelli di predittività in funzione delle variabili criterio utilizzate.

L'insieme dei risultati esaminati nel corso della validazione, sebbene preliminari e auspicabilmente da approfondire con studi successivi, ha chiaramente dimostrato che le diverse scale del test (CE, CME, AE e AP) colgono aspetti diversi, a volte in antitesi a volte complementari, ma utili per costruire un profilo individuale completo dell'Intelligenza Emotiva e delle autopercezioni riguardo ad essa.

Le abilità emotive, così come intese nel modello di Salovey e Mayer (1997), risultano complessivamente più potenti sotto il profilo psicométrico, e presentano migliori livelli di validità predittiva e concorrente. Le Credenze sulle emozioni offrono un quadro di quanto raffinato e articolato sia il modo in cui i ragazzi percepiscono le emozioni e ne considerino l'influenza nella vita quotidiana.

Il Concetto di sé Meta-Emotivo, in molti casi, si dimostra non corrispondente alle abilità possedute dal soggetto e in definitiva più debole sotto il profilo psicométrico. Cionondimeno, tale misura può però essere un validissimo aiuto al clinico o all'educatore che voglia conoscere non solo le abilità oggettive possedute dal soggetto ma anche quelle che egli ritiene di possedere, magari sottostimando o sovrastimando le proprie abilità, effettuando valutazioni errate e non cogliendo appieno il significato delle dimensioni di se stesso che sta valutando.

La misurazione di una dimensione tanto complessa come quella che definiamo Intelligenza Emotiva, infatti, necessita dell'adozione di una visione ampia e articolata, quale quella che il test IE-ACCME mira ad offrire. Ciò anche in considerazione del target d'età a cui è destinato il test IE-ACCME: quel groviglio di contraddizioni, alternanza di fasi, umori ed emozioni in continua trasformazione che porta il nome di preadolescenza e adolescenza.

In questo senso il test IE-ACCME può rivelarsi un utile strumento sia in ambito clinico-diagnostico che in quello educativo, per migliorare la conoscenza delle abilità emotive possedute dai ragazzi, per avviare percorsi

di riflessione meta-emotiva sul concetto di sé o per il potenziamento di specifiche abilità emotive.

Bibliografia

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bar-On, R. (1997a). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc. (ad. it.: a cura di M. Franco e L. Tappatà. 2011, Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali).
- Bar-On, R. (1997b). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc. (ad. it.: a cura di M. Franco e L. Tappatà. 2011, Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali).
- Brackett, M.A. e Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence. Paradigmatic shifts and common ground. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas e J.D. Mayer (a cura di), *Emotional intelligence and everyday life (2nd ed.)*. New York: Psychology Press.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. e Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 780-795.
- Charbonneau, D. e Nicol, A.A.M. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33, 1101-1113.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- D'Amico, A. (2013). *Test IE-ACCME - Intelligenza emotiva: Abilità, Credenze e Concetto di Sé Meta-Emotivo. Test pre-adolescenti*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Kirk, B.A., Schutte, N.S. e Hine, D.W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45 (5), 432-436.
- Marsh, H.W. e Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted. Hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3).
- Mayer, J.D. e Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey e D. Sluyter (a cura di), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, H.D., Salovey, P. e Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- Mayer, J.D., Salovey, P. e Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional*

Intelligence (MSCEIT) Item Booklet. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health System Publishers (ad. it.: a cura di A. D'Amico e A. Curci. 2010, Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali).

Mayer, J.D., Salovey, P. e Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (a cura di), *Handbook of Human Intelligence*. New York: Cambridge.

Mayer, J.D., Salovey, P. e Caruso, D. (2002b). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health System Publishers (ad. it.: a cura di A. D'Amico e A. Curci. 2010, Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali).

Petrides, K.V. e Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Petrides, K.V. e Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Petrides, K.V. e Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

O'Connor, R.M. e Little, I. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and individual differences*, 34, 1-10.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. e Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Wechsler, D. (1955). *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. e Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

I link sono stati apposti dalla Redazione; i siti cui essi rimandano erano in atto al momento della pubblicazione dell'articolo.

ITEMS la newsletter del testing Psicologico

Registrazione Tribunale di Firenze n° 5514 del 6 settembre 2006

ISSN: 1970-0466