

INTELLIGENZA EMOTIVA E AUTOEFFICACIA IN UN GRUPPO DI INSEGNANTI

Elisa Marino, Luca Rollè, Eva Gerino, Piera Brustia

Department of Psychology
Universidad de Turin
elisa.marino@unito.it

Fecha de recepción: 14 de enero de 2013

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013

ABSTRACT

Bar-On (1997) ha definito l'intelligenza emotiva come l'insieme delle competenze non cognitive che influenzano l'abilità di rispondere efficacemente alle domande dell'ambiente. In letteratura l'intelligenza emotiva, in quanto costruito multidimensionale, viene presentata come correlato (Saklofske et al., 2003; Auston et al., 2005; Isaacowitz, 2005) o predittore del benessere (Ciarrochi et al., 2003; Day e Carroll, 2004) e sembra essere correlata alla capacità di adattamento, di essere positivi (Seligman, 2002; Isaacowitz, 2005) e all'autoefficacia (Chan, 2004). Il presente studio si propone di indagare la relazione tra le dimensioni dell'intelligenza emotiva e l'autoefficacia in un gruppo di 850 insegnanti costituito dal 10.3% di maschi e dall'89.7% di femmine. Per questo studio sono stati impiegati tre strumenti: una scheda socio- anagrafica (costruita ad hoc), l'Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997) e la scala di autoefficacia personale in ambito scolastico (Borgogni, Petitta, Steca, 2001). Sui dati raccolti sono state calcolate statistiche descrittive e inferenziali. Infine, sono state condotte delle analisi di regressione per identificare l'impatto delle dimensioni dell'intelligenza emotiva sulla percezione dell'autoefficacia e sulle emozioni positive al lavoro. I risultati preliminari dimostrano che l'autoefficacia degli insegnanti risulta meglio spiegata dalle dimensioni ottimismo, realizzazione di sé, assertività e empatia.

Key word: *Intelligenza emotiva autoefficacia,, insegnante, scuola*

ABSTRACT

Bar-On (1997) defines emotional intelligence as a set of non-cognitive skills to be more successful in dealing with environmental demands. Currently, in literature emotional intelligence, as a



INTELLIGENZA EMOTIVA E AUTOEFFICACIA IN UN GRUPPO DI INSEGNANTI

multidimensional construct, is presented as a correlate (Saklofske et al., 2003; Isaacowitz, 2005) or predictor of well-being (Ciarrochi et al., 2002; Day e Carroll, 2004), of individual and work success and it is correlated with the self-efficacy (Chan, 2004) and being positive (Isaacowitz, 2005).

The aim in this study was to further analyze the construct of emotional intelligence and its relation to self-efficacy in a sample of Italian teachers. The Italian version of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (Franco, Tappatà, 2009) and Personal Self-efficacy Scale in Schools (Borgogni, Petitta, Steca, 2001) were administered to 850 participants. Descriptive and inferential analyses were performed. Finally, were calculated regression test to identify the impact of the dimension of emotional intelligence on teacher self-efficacy. Teacher self-efficacy was best explained by Optimism, Assertiveness, Self-actualization and Empathy.

Keywords: *Emotional intelligence, self-efficacy, teacher, school*

INTRODUZIONE

L'evoluzione teorica del costrutto di intelligenza emotiva consente di coglierne la complessità delle molteplici definizioni e dei differenti modelli; infatti, nel corso del tempo si è assistito al fiorire di numerose ricerche scientifiche (Gardner, 1983; Lane, Schwartz, 1987; Saarni, 1990; Bar-On, 1997; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Petrides, Furnham, 2000) che hanno cercato di approfondire diversi aspetti del costrutto e hanno aperto un ampio dibattito tra i ricercatori sulla natura stessa dell'intelligenza emotiva.

L'intelligenza emotiva è stata definita da Salovey e Mayer (1990) come la capacità di percepire, riconoscere e gestire le emozioni proprie e altrui. Goleman (1995) la definì come la capacità di saper leggere i propri sentimenti e quelli degli altri, di motivare se stessi e di saper gestire senza difficoltà le relazioni. Bar-On (1997) ne ha ampliato il costrutto, proponendone una concezione multifattoriale, intesa come l'insieme delle abilità emotive, personali e sociali che influenzano la capacità di rispondere efficacemente alle domande e alle pressioni ambientali. Bar-On (1997) identifica 5 dimensioni dell'intelligenza emotiva: la Dimensione Intrapersonale, la Dimensione Interpersonale, la Dimensione Adattabilità, la Dimensione Gestione dello Stress e la Dimensione Umore Generale. In particolare la *Dimensione Intrapersonale* si riferisce alla comprensione e alla capacità di esprimere i propri stati d'animo, alla consapevolezza di sé e delle proprie capacità e si compone di cinque sottoscale: l'Autoconsapevolezza emotiva è la capacità di riconoscere le proprie emozioni e i propri sentimenti, ma anche di poterli distinguere tra loro e di comprenderne la causa; l'Assertività descrive la capacità di esprimere i propri sentimenti, convinzioni e pensieri e di sapere difendere i propri punti di vista; la Considerazione di Sé è la capacità di rispettare e accettare gli aspetti positivi e negativi della propria personalità, i propri limiti e le proprie potenzialità, questa sottoscala descrive il livello di autostima e forza interiore; la Realizzazione di Sé è l'abilità di realizzare le proprie potenzialità, le proprie aspettative; l'Indipendenza è la capacità di essere autonomi e indipendenti, di essere liberi da condizionamenti emotivi. La *Dimensione Interpersonale* misura le capacità e il modo di comportarsi a livello interpersonale come ad esempio l'abilità di comprendere i sentimenti altrui e di instaurare e mantenere relazioni soddisfacenti, è composta da tre sottoscale: Empatia, Relazioni Interpersonali e Responsabilità sociale. La prima descrive la capacità di sintonizzazione con le emozioni altrui, di comprenderle e accettarle; la seconda è la capacità di stabilire e mantenere relazioni soddisfacenti e intime, di dare e ricevere affetto; la terza è la capacità di essere un soggetto cooperativo, collaborativo e produttivo all'interno del proprio gruppo sociale. La *Dimensione Adattabilità* consiste nella capacità di verificare oggettivamente i propri stati d'animo e quelli degli altri in funzione delle richieste dell'ambiente esterno, mostrando flessibilità nel gestire e modificare emozioni e pensieri al cambiare delle situazioni, ancora, è articolata in tre sottoscale: il Problem Solving, è la capacità della persona di risolvere i problemi e di trovare soluzioni efficaci; l'Esame di realtà, descrive la capacità di valutare la corrispondenza tra il



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

mondo soggettivo e il mondo oggettivo; la Flessibilità, indica l'abilità di essere flessibile, di saper reagire ai cambiamenti e di adattarsi alle nuove situazioni. La Dimensione *Gestione dello Stress* descrive la competenza nel gestire le situazioni stressanti tenendo sotto controllo le forti emozioni e gli impulsi ed è composta da due sottoscale: la Tolleranza dello stress, è la capacità di far fronte alle situazioni stressanti e difficili affrontandole in maniera positiva senza arrendersi e senza sentirsi incapaci e inadeguati e il Controllo degli impulsi che indica la capacità di accettare e controllare i propri impulsi, ritardando la soddisfazione delle proprie pulsioni. La *Dimensione Umore Generale (GMeg)* si riferisce alla capacità di mostrare ottimismo, di saper provare ed esprimere sentimenti positivi, è costituita da due sottoscale: la Felicità, descrive le persone soddisfatte della propria vita, in grado di gioire e di trarre piacere dalle situazioni, che apprezzano la compagnia, e l'Ottimismo rileva la capacità di cogliere gli aspetti positivi delle differenti situazioni, mantenendo un atteggiamento ottimistico.

In letteratura l'intelligenza emotiva, come costrutto multidimensionale (Bar-On, 1997), viene presentata come predittore (Saklofske et al., 2003; Isaacowitz, 2005) del benessere e del successo individuale/lavorativo (Ciarrochi et al., 2002) e sembra essere correlata all'autoefficacia, alla capacità di adattamento e all'essere positivi (Eisenberg et al., 2000; Chan, 2004; Isaacowitz, 2005).

Alcune ricerche, in ambito educativo, hanno tentato di approfondire lo studio della relazione tra intelligenza emotiva e autoefficacia. Inizialmente gli studi si focalizzarono sugli allievi e sul ruolo che le competenze emotive potevano avere sul successo scolastico, sulla performance, sull'apprendimento e sullo sviluppo delle abilità sociali (Parker, Summerfeldt, Hogan, Majeski, 2004). I risultati di questi studi evidenziarono così tanto l'importanza del ruolo dell'insegnante nel favorire lo sviluppo di tali competenze che l'attenzione dei ricercatori si riorientò alla dimensione relazionale dell'apprendimento e all'importanza della mente emotiva. Chan (2004) ha rilevato come gli insegnanti si sentano spesso inefficaci riguardo a tali compiti e senza formazione rispetto a questi temi. Per tale ragione numerosi ricercatori hanno intrapreso nuove ricerche per rilevare la relazione tra l'intelligenza emotiva dei docenti e il concetto di autoefficacia come inteso da Bandura (1995).

Numerose ricerche (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998; Chan, 2004; Di Fabio, Giorgi, Majer, Palazzeschi, 2005) si sono focalizzate sui legami possibili tra *emotional intelligence* e *teacher self-efficacy* e ne hanno confermato la relazione, evidenziando come una maggiore intelligenza emotiva risulti collegata a una più alta percezione di autoefficacia negli insegnanti. Chan (2004) ha condotto uno studio utilizzando come misura l'*Emotional Intelligence Scale* (Schutte et al., 1998), rilevando elevati punteggi di IE negli insegnanti, in particolare nella dimensione *positive utilization* che riguarda l'utilizzo positivo delle emozioni, seguita dalla dimensione *emotional appraisal* che si riferisce alla valutazione dei propri vissuti emotivi, dalla dimensione *emphatic sensitivity* che esprime la capacità di sintonizzarsi con le emozioni altrui e dalla dimensione *positive regulation* che riguarda la capacità di gestire le emozioni. L'autore ha utilizzato queste quattro dimensioni come predittori della percezione di autoefficacia generale e di autoefficacia nell'aiutare gli altri e ha confermato l'ipotesi della relazione tra autoefficacia e intelligenza emotiva, in particolare la *positive regulation* risulta il miglior predittore dell'efficacia personale, ciò significa che gli insegnanti dotati dell'abilità di monitorare, valutare e regolare le emozioni proprie e altrui si sentono maggiormente efficaci; invece dai risultati emerge come l'*emphatic sensitivity* sia il miglior predittore dell'autoefficacia nell'aiutare gli altri, quindi la capacità di immedesimarsi nell'altro, del sentire con, della sintonizzazione emotiva permette ai docenti di sentirsi più efficaci all'interno della relazione con l'altro. Da questo punto di vista, si sottolinea come un processo di insegnamento, per risultare efficace ed efficiente, richieda una capacità di introspezione, di controllo e regolazione degli stati emotivi propri e altrui, una comunicazione con il proprio mondo interno e l'abilità di interagire in modo adeguato non solo con i propri allievi, ma anche con le loro famiglie e con i propri colleghi. In altre parole, il docente non deve occuparsi esclusivamente della trasmissione delle proprie conoscenze teoriche, ma deve occuparsi anche del clima in cui tale trasmissione avviene, assumendosi la responsabilità di una buona qualità delle relazioni.



INTELLIGENZA EMOTIVA E AUTOEFFICACIA IN UN GRUPPO DI INSEGNANTI

Il legame tra IE e percezione di autoefficacia in ambito educativo è stato recentemente indagato anche nel contesto italiano con l'utilizzo dell'Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997), questo studio evidenzia come a una maggiore intelligenza emotiva corrisponda una maggior percezione di self-efficacy degli insegnanti per quanto riguarda la capacità di gestione della classe, di utilizzare strategie e metodi didattici adeguati e di motivare gli studenti (Di Fabio, Giannini, Palazzeschi, 2008). In particolare, l'autoefficacia generale, l'efficacia nella gestione della classe e nell'utilizzo di strategie di insegnamento appropriate risultano essere spiegate dalla dimensione *intrapersonale* dell'intelligenza emotiva e in misura minore dalla dimensione *adattabilità*. Da questo studio si può comprendere che la capacità di riconoscere e utilizzare efficacemente le proprie emozioni è associata positivamente all'efficacia nella gestione della classe e alla messa in atto di adeguate strategie che consentono di adottare metodi didattici funzionali all'apprendimento; mentre, sulla percezione di efficacia nel motivare gli studenti sembra influire maggiormente, oltre alla consapevolezza delle proprie emozioni, una dimensione relazionale caratterizzata dalla capacità di sintonizzazione con le emozioni altrui, di costruire rapporti affettivi significativi e duraturi. Un altro studio (Mikolajczak, Luminet, 2008) ha esplorato la relazione tra autoefficacia e intelligenza emotiva confermando i legami tra i due costrutti; questo studio aveva l'obiettivo di approfondire la relazione in presenza di eventi stressanti. Si è potuto evidenziare come ad alti punteggi di intelligenza emotiva corrispondono elevati livelli di autoefficacia e bassi di stress.

METODO

Obiettivo

Il presente studio si propone di studiare e approfondire il costrutto dell'intelligenza emotiva e di comprendere se essa possa rappresentare una risorsa nella popolazione insegnanti. Gli obiettivi specifici di questa ricerca sono: compiere un'analisi descrittivo- esplorativa dell'intelligenza emotiva degli insegnanti; indagare i legami tra intelligenza emotiva ed efficacia personale; comprendere come le dimensioni dell'intelligenza emotiva possano influenzare la percezione di autoefficacia.

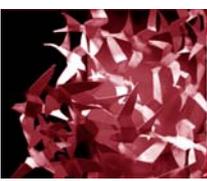
Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 850 insegnanti di cui il 67.5% apparteneva alla scuola primaria e il 32.5% alla scuola secondaria di primo grado, con un'età compresa tra i 24 e i 66 anni ($M = 46$; $DS = 8.7$). Il gruppo intero è costituito dal 10.3% di maschi e dal 89.7% di femmine. Per quanto riguarda il titolo di studio il 46.5% dichiarava di avere il diploma di maturità, il 9.0% aveva il diploma di laurea, il 42.8% dichiarava di avere la laurea magistrale, mentre il restante 1.7% non specificava il proprio titolo di studio. Per quanto concerne la tipologia del contratto lavorativo l'83.3% aveva un contratto a tempo indeterminato, mentre il 16.7% a tempo determinato. L'anzianità di servizio variava da un minimo di un anno a un massimo di 40 anni ($M = 21.13$ anni; $DS = 10.85$); le ore settimanali che i docenti hanno dichiarato di lavorare secondo contratto erano in media 21.89 ore ($DS = 3.85$), inoltre le ore di insegnamento sulla classe erano in media 18.33 ore ($DS = 6.47$) e le ore dedicate all'istituzione scuola non previste dal contratto arrivavano a essere fino a 40 ore ($M = 9.52$; $DS = 7.82$). Per quanto riguarda la materia di insegnamento il 55.1% dichiarava di insegnare materie umanistiche-ricreative, il 34.4% materie tecnico-scientifiche e il 10.4% era insegnante di sostegno.

Strumenti

Per la ricerca sono stati impiegati i seguenti strumenti:

La *Scheda di Informazioni Generali* (costruita ad hoc) era composta da: una parte relativa alle caratteristiche socio-anagrafiche dei soggetti (età, sesso, stato civile, numero di figli, titolo di studio); una parte che raccoglieva informazioni relative alla professione insegnante (anzianità lavorativa, anni di docenza nella stessa scuola, ordinamento della scuola, classi di insegnamento, materia insegnata, numero totale di alunni, numero allievi stranieri, numero alunni con affiancamento del-



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

l'insegnante di sostegno, numero alunni definibili "difficili", tipologia di contratto, numero ore settimanali secondo il contratto, numero ore settimanali di insegnamento sulla classe, numero di ore settimanali dedicate all'istituzione scuola oltre alle ore previste dal contratto e una metafora sulla professione dell'insegnante); una parte relativa alla scuola di appartenenza (luogo in cui si trova la scuola, tipologia della scuola, numero delle classi dell'istituto).

L'*Emotional Quotient Inventory* (EQ-i; Bar-On, 1997; Franco, Tappatà, 2009) è uno strumento self-report che misura il quoziente emotivo e le dimensioni a esso associato. L'EQ-i è composto da 133 item suddivisi in 15 sottoscale raggruppate in 5 scale principali. L'EQ-i è somministrabile a partire dai 16 anni ed è validato sulla popolazione italiana (Franco, Tappatà, 2009) con un'alpha di Cronbach pari a .946. La scala di risposta è Likert graduata a 5 passi (1 = per nulla vero per me a 5 = assolutamente vero per me). I risultati propongono quattro indici di validità (Percentuale di Risposte Omesse, Indice di Incoerenza, scala Impresione Positiva, scala Impresione Negativa), un punteggio EQ totale, 5 punteggi relativi alle scale principali e 15 punteggi riferiti alle sottoscale. Il punteggio EQ totale si ottiene sommando i punteggi di tutti gli item delle sottoscale del EQ e consente di comprendere quanto una persona sia "intelligente emotivamente". Punteggi elevati indicano persone consapevoli dei propri e altrui sentimenti, fiduciosi nelle proprie capacità, indipendenti e orientate alla realizzazione dei propri obiettivi. Sono persone consapevoli di ciò che gli altri provano e si relazionano bene con il mondo esterno. Hanno un elevato senso di responsabilità sociale e un atteggiamento empatico e cooperativo. Sono realistiche, assertive e in grado di risolvere i problemi, riescono a gestire in modo efficace lo stress. Il loro esame di realtà è chiaro, sono flessibili alle richieste dell'ambiente a livello emotivo, sociale e comportamentale e hanno un atteggiamento positivo e ottimistico, contrariamente a chi ottiene bassi punteggi. Le cinque scale principali sono: la Scala Intrapersonale (RAeq), la Scala Interpersonale (EReq), la Scala Adattabilità (ADeq), la Scala Gestione dello Stress (SMeq), la Scala Umore Generale (GMeq). Invece, le quindici sottoscale sono: Autoconsapevolezza emotiva (ES), Assertività (AS), Considerazione di Sé (SR), Realizzazione di Sé (SA), Indipendenza (IN), Empatia (EM), Relazioni Interpersonali (IR), Responsabilità sociale (RE), Problem Solving (PS), Esame di realtà (RT), Flessibilità (FL), Tolleranza dello stress (ST), Controllo degli impulsi (IC), Felicità (HA), Ottimismo (OP).

La *Scala di Efficacia Personale Percepita* in ambito scolastico (Borgogni, Petitta, Steca, 2001) è uno strumento self-report costituito da 12 item che misurano le convinzioni dei docenti relative alla loro capacità di far fronte alle richieste dell'ambiente e a superare con successo le situazioni difficili che si trovano ad affrontare nell'attività scolastica. È una scala Likert a 7 passi (1 = molto in disaccordo; 7 = molto d'accordo). Sommando i punteggi si ottiene un indice di efficacia personale che può variare da molto basso a molto alto.

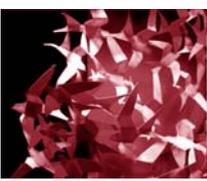
Procedure

L'indagine ha previsto la presa di contatto con i dirigenti scolastici, i quali sono stati invitati alla presentazione della ricerca. La partecipazione allo studio è stata volontaria. Ottenuto il consenso informato si è proceduto alla somministrazione. Ad ogni insegnante è stato chiesto di compilare in forma anonima la batteria di strumenti sia individualmente sia a piccoli gruppi. La compilazione dei questionari è avvenuta in orario di servizio (durante il tempo previsto per la programmazione) e in presenza di un somministratore formato. Il tempo medio richiesto agli intervistati è stato di circa 40 - 60 minuti. Per la fase di raccolta dati sono stati impiegati circa 5 mesi di tempo (febbraio 2012 - settembre 2012).

L'analisi dei dati ha previsto diversi livelli di approfondimento:

- Analisi descrittive monovariate (frequenze e medie)
- Analisi descrittive bivariate (Chi Quadro per analizzare le differenze tra variabili nominali, ANOVA per indagare le differenze fra gruppi, correlazione per individuare la relazione tra le variabili cardinali)
- Analisi esplicativa bivariata e multivariata (Regressione al fine di individuare i predittori dell'autoefficacia).

Le analisi sono state effettuate attraverso il pacchetto statistico PASW statistics versione 18.



INTELLIGENZA EMOTIVA E AUTOEFFICACIA IN UN GRUPPO DI INSEGNANTI

Risultati

Lo studio dell'intelligenza emotiva è stato eseguito sul quoziente emotivo totale (QE), sulle cinque scale principali (RAeq, EReq, ADeq, SMEq, GMeq) e sulle 15 sottoscale. Gli insegnanti nel loro insieme hanno totalizzato un punteggio medio di intelligenza emotiva di 413.150 (DS = 39.481) con valori superiori statisticamente significativi rispetto alla media della popolazione di riferimento. Successivamente sono state indagate le correlazioni tra l'intelligenza emotiva, scale e sottoscale, con informazioni raccolte nella scheda socio-anagrafica. In particolare il Quoziente emotivo correla positivamente con il numero di ore previste dal contratto ($r = .085$; $p < .05$), e all'aumentare delle ore di insegnamento aumenta il quoziente emotivo come anche l'Indipendenza correla direttamente con il numero di ore settimanali ($r = .074$; $p < .05$). L'Empatia, invece, correla negativamente con il numero totale di alunni ($r = -.111$; $p < .001$) e con il numero di alunni stranieri ($r = -.126$; $p < .001$), La Scala Intrapersonale correla negativamente con il numero di alunni stranieri ($r = .087$; $p < .05$). All'aumentare degli anni di lavoro nello stesso istituto diminuisce la Flessibilità ($r = -.105$; $p < .01$) e la tolleranza dello stress ($r = -.083$; $p < .05$), inoltre il controllo degli impulsi cresce al decrescere dell'anzianità lavorativa ($r = -.075$; $p < .05$), del numero totale di alunni ($r = -.120$; $p < .001$) e del numero di alunni difficili ($r = -.144$; $p < .001$). La Scala Gestione dello Stress decresce all'aumentare del numero di alunni totali ($r = -.071$; $p < .05$) e del numero di alunni difficili ($r = -.108$; $p < .01$).

Per quanto concerne l'autoefficacia, gli insegnanti, su di un range che varia da 12 a 84, hanno una percezione di efficacia personale in media di 68.010 (DS = 8.993) e, in particolare, riportano un livello di efficacia personale medio rispetto alla popolazione di riferimento.

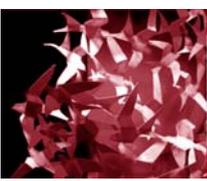
Il quoziente emotivo (QE), la scala Intrapersonale (RAeq), la scala Interpersonale (EReq), la scala Adattabilità (ADeq), la scala Gestione dello Stress (SMeq) e la scala Umore Generale (GMeq) correlano positivamente con l'Efficacia Personale (EP).

Per individuare i predittori dell'autoefficacia è stata effettuata una regressione lineare multipla con metodo stepwise. Sono state utilizzate come variabili indipendenti: le sottodimensioni dell'intelligenza emotiva, l'anzianità di servizio, gli anni di lavoro nella stessa scuola, l'ordine di scuola [0 = primaria; 1 = secondaria] il numero di alunni totali, stranieri, affiancati da insegnante di sostegno e difficili, le ore settimanali previste dal contratto, le ore extracontratto, l'età, il genere [0 = maschio; 1 = femmina] e il numero di classi dell'istituto.

In tabella 1 sono riportate le varianze totali e i valori di significatività per ogni stimatore risultato incluso nel modello. Risultano essere statisticamente significative le sottoscale Ottimismo (OP), Realizzazione di Sé (SA), Assertività (AS), Empatia (EM) e il numero di alunni difficili. La percentuale di varianza spiegata dal modello è risultata essere buona: circa il 30%.

CONCLUSIONI

Il presente lavoro ha cercato di approfondire il costrutto di intelligenza emotiva e la sua relazione con la percezione di autoefficacia da parte di un gruppo di insegnanti di scuola primaria e secondaria. Dallo studio delle correlazioni si sono potute notare alcune relazioni significative tra l'intelligenza emotiva e l'autoefficacia. I nostri risultati confermano i dati presenti in letteratura, evidenziando correlazioni positive tra l'intelligenza emotiva e le sue dimensioni con l'efficacia personale (Schutte et al., 2001; Chan, 2004; Di Fabio et al., 2005; Di Fabio et al., 2008) In linea con le attese e con quanto riportato da Chan (2004), l'autoefficacia risulta essere maggiormente spiegata dalla sottoscala Ottimismo che riguarda la capacità di esprimere e provare sentimenti positivi. Nello studio di Chan (2004) l'autoefficacia è spiegata dalla dimensione positive regulation ossia alla capacità di essere ottimisti. I risultati del presente studio trovano conferma anche nella ricerca di Di Fabio (2005). Sebbene lo studio abbia permesso di rispondere ad alcune domande si sono resi evidenti alcuni limiti che andranno a costituire i punti critici e, quindi, le prospettive future, nella prosecuzione dello studio. Sarebbe auspicabile amplia-



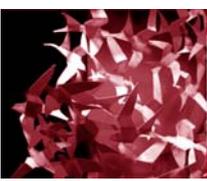
PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

re il modello teorico considerando ulteriori variabili, di mediazione e di moderazione, che potrebbero contribuire a migliorare il potere di predizione dell'autoefficacia in ambito scolastico.

Le considerazioni emerse nel corso della ricerca possono rappresentare un stimolo per spronare le politiche sociali a investire maggiormente in ambito scolastico e a incentivare percorsi formativi mirati su specifiche dimensioni dell'intelligenza emotiva in modo da favorire, a vari livelli, le competenze professionali degli insegnanti e di conseguenza, il rendimento degli allievi. Un'istituzione, infatti, che privilegia esclusivamente lo sviluppo delle competenze tecniche e culturali nella formazione e nell'aggiornamento degli insegnanti, si preclude la possibilità di soddisfare i bisogni più profondi dell'individuo, che risultano essere, come abbiamo visto, bisogni emotivi e relazionali, prima ancora che di apprendimento cognitivo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bandura, A. (1995). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On, J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (1st ed., pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23(2), 122-137.
- Borgogni, L., Pettita, L., Steca, P. (2001). Efficacia personale e collettiva nei contesti organizzativi. In: G.V. Caprara (ed.), *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali* (pp. 157-171). Trento: Edizioni Erickson.
- Chan, D.W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teacher in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chan, D.W., Hui, E.K.P. (1998). Stress, support, and psychological symptoms among guidance and non-guidance secondary school teachers in Hong-Kong. *School Psychology International*, 19(2), 169-178.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 35-149.
- Ciarrochi, J., Dean, F.P., Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Day, A.L., Carrol, S.A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458.
- Di Fabio, A., Giorgi, G., Majer, V., Palazzeschi, L. (2005). Emotional intelligence and self-efficacy among high school teachers. *Risorsa Uomo*, 11, 4.
- Di Fabio, A., Giannini, M., Palazzeschi, I. (2008). Intelligenza Emotiva: proprietà psicometriche della Emotional Intelligence Scale (EIS). *Counseling*, 1, 61-71
- 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.
- Franco, M., Tappatà, L. (2007). *Intelligenza Socio-emotiva. Cos'è, come si misura, come svilupparla*. Roma: Carocci Editore

**INTELLIGENZA EMOTIVA E AUTOEFFICACIA IN UN GRUPPO DI INSEGNANTI**

- Franco, M., Tappatà, L. (2009). *Eq-i Emotional Quotient Inventory. Validazione e taratura italiana*. Firenze: Giunti O.S.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Isaacowitz, D. M. (2005). Correlates of well-being in adulthood and old age: a tale of two optimism. *Journal of Research Personality, 39*, 224-244.
- Lane, R. D., Schwartz, G. E. (1987). Level of emotional awareness: a cognitive developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry, 144*, 133-143.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for emotional intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mikolajczak, M., Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1445-1453.
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J., Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1321-1330.
- Petrides, K.V., Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313-320.
- Saarni, C. (1990). Emotional Competence: how emotions and relationship become integrated. In Thompson, R. A., *Nebraska Symposium on Motivation, 36*, 115-183.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Minski, P.S. (2003). Factor structure and validity of trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*(4), 707-721.
- Salovey, P., Mayer J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., Wendorf, B. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology, 141*(4), 523-536.
- Schwarzer, R., Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology, 57*(s1), 152-171.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A.E. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education, 17*(7), 783-805
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A.E., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review Of Educational Research, 68*(2), 202.

Tabella 1.
I predittori dell'autoefficacia

Variabili stimate	Stimatori	β	t (p)
Autoefficacia	Ottimismo	.264	5.671(.000)**
	Realizzazione di Sé	.145	3.221(.000)**
	Assertività	.161	3.971(.000)**
	Empatia	.134	3.619(.000)**
	numero di alunni difficili	.079	2.346(.019)*

Nota:

$F = 56.065; p < .001; R^2$ corretto = .305