

L'Intelligenza Emotiva predice il successo accademico? Uno studio su un campione universitario italiano

Tiziana Lanciano¹, Antonietta Curci²

Riassunto

L'Intelligenza Emotiva (IE) è definita come l'abilità di percepire, riconoscere, usare, comprendere e gestire le emozioni proprie e altrui. Tale abilità riveste un ruolo centrale nel predire successo accademico: il mondo universitario è un mondo che impegna notevolmente lo studente appena immatricolato sul piano emotivo e possedere elevate capacità, non solo cognitive, ma anche emozionali potrebbe essere la chiave d'accesso per una carriera universitaria brillante e di successo. La presente ricerca si pone l'obiettivo di esplorare il ruolo dell'IE nel predire il successo accademico su un campione di studenti dell'Università di Bari. Si ipotizza che elevate abilità di percezione, uso, comprensione e regolazione delle emozioni siano associate ad elevato successo accademico, inteso in termini di anni impiegati per conseguire la laurea, voto di laurea e media dei voti degli esami. I risultati confermano l'ipotesi che studenti emotivamente intelligenti risultano essere – nel tempo – studenti universitari di successo.

Parole chiave: *Intelligenza Emotiva, competenze emotive, successo accademico*

Abstract

Emotional Intelligence is defined as the ability to perceive, use, understand and manage emotions in oneself and others. This ability plays a central role in

- 1 Tiziana Lanciano è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Pedagogiche e Didattiche, Università degli Studi di Bari "A. Moro".
- 2 Antonietta Curci è Professore Associato in Psicologia Generale presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Pedagogiche e Didattiche, Università degli Studi di Bari "A. Moro".

predicting academic success: the university field emotionally engages students, and high emotional competences, not only cognitive ones, could be the key for a brilliant and successful academic career. The present study aimed to explore the role of the EI in predicting academic success on Italian undergraduate students of the University of Bari. High abilities of perceiving, using, understanding, and managing emotions were expected to be associated with academic success, in terms of years of achieving a degree, degree mark and the average exam marks. Results confirmed that emotionally intelligent students will be – over time – successful college students.

Keywords: *emotional intelligence, emotional competences, academic success*

Durante gli anni ottanta e novanta la ricerca sull'interazione tra emozioni e cognizione ha visto un notevole e crescente interesse teorico ed empirico. In questo ambito di ricerca sono stati pubblicati i primi articoli sul costrutto di Intelligenza Emotiva (IE).

L'uscita del libro "*Emotional Intelligence*" di Goleman nel 1995 ha segnato il picco di interesse verso tale concetto. Nonostante il carattere altamente divulgativo del testo, tale opera ha dato parallelamente il via ad una serie di contributi che hanno conferito maggiore scientificità al costrutto (Buck, 1984; Mayer & Stevens, 1994; Salovey et al., 1995).

La letteratura sull'argomento raggruppa le diverse concettualizzazioni di IE in due macro-categorie: a) Modelli misti che definiscono l'IE come un costrutto ampio fino ad includere aspetti di personalità, fattori motivazionali e disposizioni affettive come il concetto di sé, l'assertività e/o l'empatia (Bar-On, 1997; Goleman, 1995); b) Modelli di abilità che enfatizzano le componenti cognitive e si focalizzano sulla capacità di elaborare l'informazione emotiva.

Secondo questo ultimo approccio, l'IE può essere definita "*come l'abilità di effettuare un accurato ragionamento sulle emozioni e la capacità di usare le emozioni e la conoscenza emotiva per migliorare il pensiero*" (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Il modello dei quattro rami rappresenta la più conosciuta operazionalizzazione del modello di abilità (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Il primo ramo – *Percezione, valutazione ed espressione delle emozioni* – si riferisce alla capacità di percepire ed esprimere le proprie emozioni, di identificare l'emozione all'interno dei propri stati fisici e psicologi-

ci, di discriminare tra un'adeguata e inadeguata espressione delle emozioni, ma anche di riconoscere le emozioni nelle espressioni facciali e posturali altrui. Tale ramo comprende l'abilità di percezione ed espressione verbale delle emozioni attraverso il linguaggio, e non verbale attraverso la voce, il volto, le fotografie, l'arte.

Il secondo ramo – *Uso delle emozioni* – consiste nell'abilità di impiegare le emozioni per facilitare il pensiero, la creatività, la risoluzione di problemi, il ragionamento e la presa di decisioni (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Le emozioni positive possono facilitare la definizione di piani futuri, possono alternare l'organizzazione della memoria in modo da permettere l'integrazione di materiale cognitivo e mettere in relazione idee diverse (Isen, 1987), permettono di mettere a fuoco i bisogni più pressanti, motivano e supportano l'individuo nell'adempimento di complessi compiti intellettuali.

Il terzo ramo – *Comprensione delle emozioni* – riguarda la capacità di identificare le emozioni con le parole e riconoscere le relazioni tra gli elementi del lessico affettivo. L'individuo emotivamente intelligente è capace di riconoscere che i termini usati per descrivere le emozioni sono organizzati in "famiglie emotive" che costituiscono insiemi sfocati. Capire le emozioni, dunque, comprende l'abilità nel saper distinguere tra sentimenti apparentemente uguali come felicità ed eccitazione, invidia e gelosia, seccatura ed irritazione.

L'ultimo ramo – *Gestione delle emozioni* – implica la capacità di gestire e regolare le emozioni proprie e altrui per giungere a stati d'animo adattivi e rinforzanti (Salovey, Mayer, 1990). La gestione emozionale presuppone la capacità di monitorare e discriminare accuratamente le emozioni, potenziarle, contenerle o modificarle, e utilizzare strategie per regolare le emozioni valutandone l'efficacia. Tale ramo comprende anche l'abilità di regolare ed alterare le reazioni affettive altrui.

• IE e successo accademico

Gli innumerevoli e variegati ambiti applicativi dell'IE hanno reso questo costruito sempre più popolare e affascinante da un punto di vista sia teorico che empirico. Diversi studi hanno messo in luce come persone emotivamente intelligenti siano a più basso rischio di sviluppare

comportamenti devianti o antisociali (Brackett, Mayer, Warner, 2004), ricevano maggiore stima da parte dei loro coetanei, siano più presenti e supportivi di fronte alle difficoltà di un loro intimo (Lopes et al., 2004), abbiano relazioni soddisfacenti con il partner o persone dell'altro sesso (Brackett, Cox, Gaines, Salovey, 2005), gestiscano meglio le situazioni emotivamente intense, riducendo lo stress e le intrusioni ad esse associate (Ciarrochi et al., 2001; Curci, Lanciano, 2010; Lanciano, Curci, Zatton, 2010; Taylor, 2001), siano più responsabili e creativi, raggiungano più agevolmente ruoli dirigenziali o di leadership, ricevano promozioni e stipendi più remunerativi (Lopes et al., 2006; Wong, Day, Maxwell, Meara, 1995), e infine, ottengano un maggiore successo accademico (Sternberg, Wagner, Okagaki, 1993).

In merito a quest'ultimo ambito, diversi contributi hanno messo in luce come il successo accademico non sia vincolato alle sole competenze didattiche e/o cognitive (es. elevato QI) ma anche – e soprattutto – a competenze di natura sociale ed emozionale. Relativamente al successo in ambito universitario, all'avvio di un percorso di studi ogni studente si chiede se riuscirà a conseguire la laurea (o diploma universitario) nei tempi stabiliti dai singoli percorsi di formazione. La predizione di successo accademico, come ha provato uno studio condotto dal Prof. James Parker e collaboratori della Trent University (Ontario, Canada) su un campione di 1.500 studenti, non dipende solamente da abilità di tipo cognitivo ma anche da diverse dimensioni emozionali che lo studente possiede.

Infatti, il passaggio dal mondo delle scuole superiori al mondo universitario è una fase complessa e delicata, vissuta da molti ragazzi come una situazione emotivamente stressante (Gall, Evans, Bellerose, 2000; Perry, Hladkyj, Pekrun, Pelletier, 2001; Pratt, 2000). In questa fase di transizione sono fondamentali le capacità di gestire difficoltà e ansie relative a diversi cambiamenti. Tra queste difficoltà rientrano quelle legate alla necessità di instaurare nuove relazioni con compagni e docenti, modificare relazioni precedenti se costretti a frequentare l'Università fuori dalla sede dove si vive, sviluppare nuovi metodi di studio, apprendere a gestire l'ansia e l'eventuale frustrazione da esame, imparare a diventare adulti e responsabili nella gestione del tempo e delle risorse economiche, affinare le capacità di *problem solving* e di flessibilità nella pianificazione degli obiettivi e delle scadenze (Lanciano, 2008; Parker, Summerfeldt, Hogan, Majeski, 2004). Emerge quindi in

questo contesto la necessità di possedere un bagaglio di competenze non solo specifiche del percorso di studi che si è intrapreso, ma anche competenze di natura emozionale.

Nell'ambito della ricerca solo di recente sono state raccolte evidenze empiriche a supporto del potere predittivo dell'IE, mentre in passato gli studi si erano più in generale focalizzati sul ruolo dei fattori di personalità nel successo universitario (Lievens, Ones, Dilchert, 2009; O'Connor, Paunonen, 2007). Nei lavori che hanno testato la validità predittiva dell'IE, è stata riscontrata una differenza significativa nei punteggi di IE self-report misurata attraverso l'Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997) tra studenti universitari di successo e studenti con prestazioni accademiche non di successo (Bar-On, 1997; Swart, 1996), e una positiva associazione tra l'IE intesa come abilità e il successo accademico in studenti universitari spagnoli (Marquez, Martin, Brackett, 2006). Sternberg, Wagner, Okagaki (1993) hanno riportato una modesta associazione tra "intelligenza pratica" e prestazione accademica in studenti immatricolati all'Università. Wong, Day, Maxwell e Meara (1995) hanno messo in luce come l'abilità di comprendere gli stati emotivi altrui predica la performance accademica tra giovani universitari.

Più recentemente, Newsome, Day e Catano (2000) hanno riscontrato una associazione tra successo accademico e competenze emotive e sociali. In diverse ricerche di Parker e collaboratori (Parker et al., 2004; 2005; Parker, Summerfeldt, Hogan, Majeski, 2004) è emerso come il successo accademico sia fortemente correlato con competenze di ordine emotivo, quali quelle interpersonali, l'adattabilità e la resistenza allo stress. Mentre, altri fattori, quali cambiamento del metodo di studio, problemi personali, economici e di salute sono stati identificati come elementi di rilievo nell'abbandono scolastico.

In un altro lavoro, Low e collaboratori (Low, Lomax, Jackson, Nelson, 2004) hanno descritto i risultati di una loro ricerca per la valutazione di un modello di apprendimento di competenze emotive ritenute essenziali per un successo universitario. Lo studio ha dimostrato come la promozione di una formazione centrata sulle competenze emotive faciliti il percorso di studio e di apprendimento degli studenti. In altri termini, lo sviluppo delle competenze emotive è ritenuto un "valore" chiave per la riuscita degli studi in ambito accademico e per la positiva transizione nel mondo del lavoro (Low et al., 2004).

• Obiettivo e Ipotesi

Obiettivo del presente studio è esplorare la validità predittiva di un'alta IE per il successo accademico in un campione italiano. Come misura criterio è stato scelto un intervallo temporale di 7 anni a partire dalla immatricolazione, considerando questo periodo un tempo necessario e sufficiente per il conseguimento della laurea quinquennale o specialistica (Barchard, 2003). Si ipotizza che ad elevate abilità di percepire, usare, comprendere e analizzare le emozioni sia associato un maggior successo accademico, misurato in numero di anni impiegati per conseguire la laurea, voto di laurea e media dei voti degli esami (Barchard, 2003; Parker et al., 2004).

• Metodo

Campione

Il campione è composto da 74 studenti (85% donne; $M_{età} = 25$, $DS = 3,48$) del corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università degli Studi di Bari "A. Moro".

Misure

La variabile indipendente considerata nel presente studio è rappresentata dalla misura di IE. Le variabili dipendenti corrispondono agli indicatori di successo accademico: *a*) gli anni universitari, *b*) il voto di laurea, *c*) la media dei voti degli esami.

IE. Per misurare l'IE secondo il modello delle abilità, è stato somministrato il Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer Salovey, Caruso, 2002) nella sua versione italiana (D'Amico, Curci, 2011; Curci, D'Amico, 2011). Il MSCEIT è un test di performance per adulti (a partire da 17 anni), composto da 141 item e fornisce un punteggio totale di IE, un punteggio sulle due Aree (Esperienziale e Strategica), un punteggio sui quattro rami (Percezio-

ne, Uso, Comprensione e Gestione delle emozioni), e un punteggio sugli otto compiti (Volti, Immagini, Facilitazione, Sensazione, Cambiamento, Miscele, Gestione emotiva, Relazioni emotive).

Per il presente studio verranno considerati solo il punteggio totale e il punteggio dei 4 rami.

- a) *Percezione delle emozioni*: il punteggio indica il grado in cui gli individui possono identificare, esprimere ed etichettare un'emozione in se stessi e negli altri;
- b) *Uso delle emozioni*: il punteggio indica il grado in cui gli individui possono usare le proprie emozioni per migliorare il ragionamento, il *problem solving* e il pensiero creativo;
- c) *Comprensione delle emozioni*: il punteggio indica in che misura gli individui comprendono la complessità dei significati emozionali, i cambiamenti di emozioni, e le situazioni emozionali;
- d) *Gestione delle emozioni*: il punteggio indica in che misura gli individui sono abili a gestire e regolare le emozioni proprie e altrui.

Per effettuare lo scoring del MSCEIT è stato utilizzato il criterio del consenso generale: la risposta del partecipante ottiene come punteggio la percentuale del campione generale che ha fornito la stessa risposta. Per esempio, se l'80% del campione normativo italiano risponde con modalità "a" all'item 1, al soggetto che risponde "a" viene attribuito un punteggio di 0,80.

Successo accademico. Per ogni studente è stato rilevato:

- a) il numero di anni universitari trascorsi dall'anno di immatricolazione all'anno di laurea;
- b) il voto di laurea;
- c) la media dei voti degli esami (Parker et al., 2004).

Procedura

Il campione dello studio si è immatricolato al corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche nell'anno 2004. Durante un'esercitazione del I semestre del I anno, ciascuno studente ha compilato il MSCEIT in sessione individuale. A distanza di 7 anni dalla immatricolazione, per ciascuno studente, sono state rilevate le misure di successo accademico.

• Risultati

Analisi descrittive

La Tab. 1 mostra le medie e le deviazioni standard delle misure di IE e di successo accademico, distinte per genere degli studenti. In generale, le studentesse esibiscono punteggi più elevati di IE sia nel punteggio totale, sia nei 4 rami della percezione, uso, comprensione e gestione delle emozioni proprie e altrui.

Per quanto riguarda invece le misure di successo accademico, non emerge nessuna differenza nel numero di anni impiegati per conseguire la laurea, mentre nei voti, sia di laurea che degli esami sostenuti, le ragazze mostrano punteggi più alti.

Tab. 1. *M e DS delle misure di IE e di successo accademico, distinte per genere*

		Maschi	Femmine
IE	<i>IE totale</i>	101,73 (12,45)	112,08 (14,23)
	<i>Percezione</i>	98,00 (16,22)	109,68 (13,71)
	<i>Uso</i>	101,27 (10,57)	107,13 (13,94)
	<i>Comprensione</i>	110,45 (12,47)	113,44 (11,41)
	<i>Gestione</i>	99,36 (13,17)	105,32 (15,98)
Successo accademico	<i>Anni universitari</i>	5,77 (0,84)	5,37 (0,77)
	<i>Voto laurea</i>	105,36 (4,27)	107,21 (3,80)
	<i>Media voti esami</i>	27,35 (1,12)	28,10 (1,12)

Correlazioni

Sono state condotte delle analisi di correlazione tra le misure di IE (punteggio totale e punteggio ai 4 rami) e le misure di successo accademico (anni universitari, voto di laurea, media dei voti degli esami). Le analisi mostrano come gli anni universitari impiegati per il conseguimento della laurea siano negativamente associati all'abilità totale di

IE e alle abilità di percezione, uso, comprensione e gestione delle emozioni (Tab. 2). Inoltre, il voto di laurea è risultato positivamente correlato con il punteggio totale e i singoli punteggi ai 4 rami di IE (Tab. 2). Infine, la media dei voti degli esami è emersa positivamente correlata con tutti i punteggi di IE, eccezion fatta per la comprensione delle emozioni (Tab. 2).

Tab. 2. Coefficienti di correlazione tra misure di IE e di successo accademico

	<i>IE totale</i>	<i>Percezione</i>	<i>Uso</i>	<i>Comprensione</i>	<i>Gestione</i>	<i>Anni universitari</i>	<i>Voto laurea</i>	<i>Media voti esami</i>
<i>IE totale</i>	110,54 (14,38)							
<i>Percezione</i>	0,81**	107,94 (14,60)						
<i>Uso</i>	0,78**	0,49**	106,25 (13,59)					
<i>Comprensione</i>	0,38**	0,11	0,16	113,00 (11,53)				
<i>Gestione</i>	0,69**	0,43**	0,37**	0,15	104,43 (15,65)			
<i>Anni universitari</i>	- 0,89**	-0,74**	- 0,69**	-0,33**	-0,65**	5,45 (0,79)		
<i>Voto laurea</i>	0,74**	0,56**	0,63**	0,36**	0,48**	-0,74**	106,93 (3,90)	
<i>Media voti esami</i>	0,49**	0,36**	0,42**	0,19	0,34**	-0,45**	0,55**	27,98 (1,15)

In diagonale sono riportate *M* e *DS*. ** $p < .001$

Modello di predizione dell'IE

Sono state condotte tre regressioni gerarchiche stepwise per testare il ruolo dell'IE (IE totale e 4 abilità) nel predire i tre indici di successo scolastico (anni universitari, voto di laurea, media dei voti degli esami). Le analisi mostrano il ruolo dell'IE totale nel predire successo accade-

mico, in termini di anni impiegati per laurearsi ($R^2 = 0,79$; $F_{1,73} = 273,35$, $p < 0,001$; $EI_{totale} = -0,89$, $t = -16,53$, $p < 0,001$), voto di laurea ($R^2 = 0,53$; $F_{1,73} = 87,44$, $p < 0,001$; $EI_{totale} = 0,74$, $t = 9,35$, $p < 0,001$), media dei voti degli esami sostenuti ($R^2 = 0,23$; $F_{1,73} = 23,07$, $p < 0,001$; $EI_{totale} = 0,49$, $t = 4,80$, $p < 0,001$). In generale elevati livelli di IE sono associati ad un minor numero di anni necessari per conseguire la laurea, a voti di laurea più elevati e ad una media più alta di voti degli esami sostenuti nel percorso universitario.

• Discussione

Il presente studio ha cercato di fornire una risposta empirica all'ipotesi di una relazione tra IE e successo accademico. Nello specifico, l'IE è stata considerata come un'abilità misurata attraverso un test di performance quale il MSCEIT (Mayer Salovey & Caruso, 2002) nella sua versione italiana (D'Amico e Curci, 2011; Curci e D'Amico, 2011), e il successo accademico è stato valutato in termini di carriera universitaria (anni trascorsi dall'immatricolazione alla laurea, voto di laurea, media dei voti degli esami previsti dal percorso formativo; Parker et al., 2004). Lo studio ha testato quindi la validità predittiva del successo scolastico del MSCEIT su un campione italiano, ipotizzando che ad elevati punteggi di IE sia associato maggiore successo universitario. I risultati hanno mostrato che gli studenti con elevata abilità di IE, rispetto a studenti con bassa IE, hanno gestito in maniera ottimale i tempi universitari, riuscendo a laurearsi nei 5 anni previsti dal loro percorso di studi, inoltre hanno ottenuto voti di laurea e di esami più alti. Nello specifico, il successo accademico è risultato associato all'abilità di riconoscere, etichettare, esprimere e gestire i propri stati emotivi (es. ansia da esame e da valutazione, timore della bocciatura) e gli stati emotivi altrui (es. nuova relazione affettiva e/o emotiva con il docente universitario). Inoltre il successo accademico è risultato positivamente associato alla capacità di usare le emozioni per promuovere il pensiero creativo e divergente, per risolvere problemi e pianificare in maniera flessibile obiettivi e decisioni (es. pianificare gli esami da sostenere nel semestre, organizzare il lavoro, far coincidere impegni uni-

versitari e personali). In generale, tutte queste abilità sono risultate fondamentali perché lo studente concludesse il suo percorso di studi con successo e in maniera brillante, sia nei tempi impiegati che nei risultati conseguiti (Parker et al., 2004; 2005).

La novità del presente studio è aver indagato il ruolo dell'IE nel predire successo accademico utilizzando un modello di abilità e testando tale relazione su un campione italiano. I risultati emersi, seppur preliminari, offrono interessanti spunti di riflessione: se è vero che le abilità emotive predicono una carriera brillante e di successo, e se è vero che l'IE (in quanto abilità) può essere appresa e potenziata, allora è possibile e opportuno mettere a punto dei training per promuovere, motivare e potenziare le abilità di IE non solo negli studenti, ma anche nei docenti, e non solo nel contesto universitario ma sin a partire dalle scuole elementari.

Nonostante gli interessanti risultati, il lavoro presenta dei limiti teorici e metodologici.

In primo luogo, la numerosità e specificità del campione (studenti di psicologia) non consente la generalizzazione dei risultati e sarebbe auspicabile in futuro replicare i risultati su un campione più vasto ed eterogeneo. Inoltre, il presente studio non ha considerato e controllato abilità prettamente cognitive e tecniche, pertanto sarebbe opportuno in futuro rilevare dal campione anche queste misure (es. QI) e rapportarle con gli indici di IE e successo accademico.

Sarebbe infine interessante in futuro, considerare come variabili dipendenti non solo il successo in termini di performance accademica ma anche variabili come, ad esempio, la soddisfazione personale nel percorso universitario, il benessere psico-fisico negli anni universitari e la motivazione allo studio, al fine di valutare – anche attraverso modelli strutturali – eventuali relazioni con le dimensioni di IE.

L'idea di un valore predittivo dell'IE ha suscitato negli anni grande interesse teorico ed empirico. La rivista *Time* nel 1995 ha definito l'IE come in assoluto il miglior predittore di successo nella vita, ridefinendo cosa vuol dire *essere intelligenti*.

Tra i vari ambiti applicativi, l'IE è emersa strettamente correlata al successo accademico: per una carriera scolastica brillante non sono tanto importanti le competenze cognitive (QI) o tecniche-specifiche del percorso di studi, quanto abilità sociali ed emozionali (Bar-On, 1997;

Newsome, Day, Catano, 2000; Parker et al., 2004; 2005; Sternberg, Wagner, Okagaki, 1993; Swart, 1996; Wong et al. 1995).

Il presente studio conferma, su un campione italiano, queste evidenze raccolte nella letteratura internazionale.

Riferimenti bibliografici

- Barchard K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of the academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory: technical manual*. Toronto: Multy-Healt Systems.
- Brackett M.A., Cox A., Gaines S.O., Salovey P. (2005). *Emotional intelligence and relationship quality among heterosexual couples*. Manoscritto non pubblicato.
- Brackett M., Mayer J.D., Warner R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Buck R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford.
- Ciarrochi J., Chan A.Y., Caputi P., Roberts R. (2001). Measuring emotional intelligence (EI). In J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. Philadelphia (PA, US): Psychology Press/Taylor & Francis.
- Curci A., D'Amico A. (2011). *Taratura italiana del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Firenze: O.S.
- Curci A., Lanciano T. (2011). *Le dimensioni dell'Intelligenza Emotiva*. Lavoro presentato al II Convegno Nazionale "In classe ho un bambino che...". Firenze, 4-5 Febbraio 2011.
- D'Amico A., Curci A. (2011). *Traduzione ed adattamento italiano del Mayer-Salovey-Caruso*.
- Gall T. L., Evans D. R., Bellerose S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 544-567.
- Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Isen A.M., Johnson M.M., Mertz E., Robinson G.F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1413-1426.
- Lanciano T. (2008). La Regolazione delle emozioni e la gestione dello stress. In A. Curci (Ed.), *Le abilità trasversali nel percorso di orientamento: una guida teorico-pratica* (pp. 15-37). Bari: Università degli Studi di Bari.

- Lanciano T., Curci A., Zatton E. (2010). Individual Differences on Mental Rumination: The role of Emotional Intelligence. *Europe's Journal of Psychology*, 2, 65-84.
- Lane R.D., Quinlan D.M., Schwartz G.E., Walker P.A., Zeitlin S.B. (1990). The levels of emotional awareness scale: a cognitive developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.
- Lievens F., Ones D.S., Dilchert S. (2009). Personality scale validities increase throughout medical school. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1514-1535.
- Lopes P.N., Brackett M.A., Nezlek J.B., Schultz A., Sellin I., Salovey P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes P.N., Grewal D., Kadis J., Gall M., Salovey P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132-138.
- Low G., Lomax A., Jackson M., Nelson D. (2004). *Emotional Intelligence: A New Student Development Model*. A Paper Presented at the 2004 National Conference of the American College Personnel Association in Philadelphia, Pennsylvania.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, (England): Cambridge University Press.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) user's manual*. Toronto (Ontario, Canada): MHS Publisher.
- Mayer J., Stevens A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- Marquez P.G.O., Martin R.P., Brackett M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Newsome S., Day A.L., Catano V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- O'Connor M.C., Paunonen S.V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Parker J., Creque R., Barnhart D., Harris Irons J., Majeski S., Wood L., Bond B., Hogan M. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parker J.D.A., Duffy J., Wood L.M., Bond B.J., Hogan M.J. (2005). Academic achievement and emotional intelligence. Predicting the successful transition from high school to university. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 17, 67- 78.

- Parker J.D.A., Summerfeldt L.J., Hogan M.J., Majeski S.A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Perry R. P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T. (2001). Academic control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776-789.
- Pratt M. W. (2000). The transition to university: Contexts, connections, and consequences. *Journal of Adolescent Research*, 15, 5-8.
- Salovey P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey P., Mayer J., Goldman S., Turvey C., Palfai T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp 125-154). Washington (DC): American Psychological Association.
- Sternberg R.J., Wagner R.K., Okagaki L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese, J. Puckett (Eds.), *Advances in lifespan development* (pp. 205-227). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Swart A. (1996). *The relationship between well-being and academic performance*. Unpublished master's thesis. University of Pretoria, South Africa.
- Taylor G.J. (2001). Low EI and mental illness. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Wong C.M.T., Day J.D., Maxwell S.E., Meara N.M. (1995). A multitrait-multimethod study of general intelligence and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 117-133.