

**Intelligenza emotiva dell'insegnante e relazione insegnante-alunno
nella scuola primaria. Uno studio esplorativo**

**Teacher emotional intelligence and teacher-student relationship in
primary school. An exploratory study**

Giordana Szpunar*^o, Chiara Mannola*, Eleonora Cannoni*,
Madalina Grigore*, Anna di Norcia*

*Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e di Socializzazione,
Università degli Studi di Roma "La Sapienza",
Piazzale Aldo Moro 5, 00185 Roma.
^o E-mail: giordana.szpunar@uniroma1.it.

Ricevuto: 13.05.2024 - **Accettato:** 25.07.2024

Pubblicato online: 28.11.2024

Riassunto

Questo studio ha lo scopo di indagare il ruolo dell'intelligenza emotiva di docenti di scuola primaria, nella qualità della relazione insegnante-studente. La novità di questo lavoro consiste nell'uso di metodologie diversificate per dare voce sia agli insegnanti sia agli alunni allo scopo di indagare il nesso tra intelligenza emotiva dei docenti e la qualità della relazione insegnante-studente. In particolare, ai docenti sono stati somministrati due questionari self report mentre con gli alunni (età media 8,67; DS=.59) è stato utilizzato lo strumento del disegno. Si tratta, in particolare, di un primo studio esplorativo condotto su un piccolo campione composto da 6 insegnanti di classi terze e quarte e da 79 bambini. I risultati, ottenuti dai questionari e dai disegni, mettono in evidenza che le insegnanti con livelli di EI più alti hanno anche migliori relazioni con gli studenti. Invece confrontando il punto di vista di docenti e alunni sulla loro relazione si evidenzia una correlazione moderata.

G. Szpunar et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47
ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18870

Parole chiave: intelligenza emotiva; scuola primaria; relazione insegnante-studente; disegno.

Abstract

This study explores the role of emotional intelligence in primary school teachers and its impact on the quality of the teacher-student relationship, considering both teachers' and students' perspectives. The novelty of this work is the use of diversified methodologies to give voice to both teachers and students to investigate the link between teachers' emotional intelligence and the quality of the teacher-student relationship. Specifically, two self-report questionnaires were administered to the teachers, while the students (average age 8.67; SD=0.59) used the drawing. This is primarily an exploratory study conducted on a small sample of 6 teachers, from third and fourth-grade classes, and 79 children. The results, drawn from the questionnaires and the drawings, indicate that teachers with higher levels of intelligence also tend to have better relationships with their students. Additionally, a comparison of the perspectives of teachers and students on their relationships reveals significant similarities.

Keywords: emotional intelligence; primary school; teacher-student relationship; drawing.

1. Introduzione

L'ambiente scolastico rappresenta uno dei contesti più importanti per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dell'individuo. Nella scuola primaria l'insegnante è una figura di riferimento e di identificazione estremamente rilevante. La qualità della relazione dell'insegnante con i propri allievi (STR) determina in modo decisivo il benessere e il miglioramento degli esiti di sviluppo di questi ultimi (Roorda et al., 2011). In particolare, un rapporto con l'insegnante caratterizzato da vicinanza, calore, affetto e basso livello di conflitto sembra avere un effetto positivo sullo sviluppo socio-emotivo del bambino (Cefai e Cavioni, 2014), sui suoi progressi nell'apprendimento (Downer, Rimm-Kaufman e Pianta, 2007), sul suo comportamento (Meehan, 2004), sulla relazione con i pari (Pianta, 1999, Molinari e Melotti, 2010). Al contrario, un rapporto con l'insegnante caratterizzato da conflitto e/o dipendenza è correlato negativamente con la regolazione emotiva e il comportamento (Birch e Ladd 1997, 1998; Murray e Greenberg, 2000) e con i risultati scolastici (Hamre & Pianta, 2001).

Puertas Molero e colleghi (2019) sottolineano l'importanza dell'intelligenza emotiva (EI) nella professione dell'insegnante. Avere una buona percezione dell'EI è un fattore fondamentale per mantenere una salute mentale ottimale, perché le persone con alti livelli di EI hanno un migliore senso di autoefficacia, evitano la sensazione di burnout professionale e permettono un miglioramento delle relazioni con tutti gli attori del contesto educativo. Questo facilita e migliora sia la performance lavorativa dei docenti sia i processi di apprendimento-insegnamento e, quindi, il benessere e la qualità dell'apprendimento degli studenti.

Inoltre, l'intelligenza emotiva influenza lo sviluppo delle abilità sociali ed emotive come riconoscere e gestire le emozioni, prendere decisioni responsabili, sviluppare la cura e la preoccupazione per gli altri, stabilire relazioni positive e affrontare efficacemente i conflitti (Jennings e Greenberg, 2009). Tali abilità possono essere utili nella formazione di relazioni positive tra insegnante e studente (Gunter et al., 2012).

In letteratura sono pochi gli studi che combinano la percezione dell'EI degli insegnanti con le relazioni con i propri studenti. Così come sono poche le ricerche che prendono in considerazione il punto di vista di insegnanti e degli studenti per confrontarli in merito alla loro relazione (Poulou, 2017).

Le ricerche che hanno preso in considerazione la variabile dell'EI degli insegnanti della scuola primaria, infatti, si sono focalizzate soprattutto sul suo rapporto con il burnout (Mancini et al. 2022), l'autoefficacia (Valente et al., 2020), la leadership (Gómez-Leal et al., 2022), il benessere (Puertas Molero et al. 2019).

La novità del presente lavoro, un primo studio esplorativo condotto con un piccolo gruppo di partecipanti, è nell'indagare il nesso tra intelligenza emotiva dei docenti e la qualità della relazione insegnante-studente attraverso l'uso di diversi strumenti.

1.1 L'intelligenza emotiva

L'intelligenza emotiva è un costrutto relativamente giovane e piuttosto complesso e nella letteratura scientifica non se ne può rintracciare una definizione univoca e condivisa (De Caro e D'Amico, 2008).

Mayer e Salovey (1990) sono i primi a tentare una formalizzazione dell'intelligenza emotiva definendola, nel loro primo modello, il *mental ability model*, come l'abilità di comprendere e monitorare i sentimenti propri e altrui e di utilizzarli come informazioni per guidare il pensiero ed il comportamento. Questa definizione esprime perfettamente l'idea secondo cui l'emozione renda il pensiero più intelligente, inscrivendo il costrutto di intelligenza emotiva all'interno delle abilità cognitive. Dopo numerose revisioni, Mayer

e Salovey (1997) elaborano il noto modello a quattro rami dell'EI. In tale modello, ogni ramo rappresenta un gruppo di abilità che procede in modo evolutivo da compiti di base a compiti più complessi. In particolare, nel modello in esame i quattro rami rappresentano le seguenti abilità: percepire, valutare ed esprimere le emozioni; generare e/o utilizzare le emozioni per facilitare il pensiero; comprendere le emozioni, le loro relazioni causali, le loro trasformazioni e le combinazioni di stati emotivi; regolare e gestire le emozioni per promuovere la crescita emotiva ed intellettuale. Il modello a quattro rami dell'EI proposto da Mayer e Salovey (1997) ha subito degli aggiornamenti nel tempo (Mayer, Caruso e Salovey, 1999). Successivamente Mayer, Caruso e Salovey (2016), revisionando tale modello, hanno aggiunto nuove abilità all'interno dei quattro rami. Si veda Figura 1.

I Quattro Rami	Tipologie di Ragionamento
1. Percezione delle emozioni	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare espressioni emotive fuorvianti o disoneste • Discriminare espressioni emotive accurate rispetto a quelle inesatte • Capire come le emozioni vengono mostrate a seconda del contesto e della cultura • Esprimere emozioni con accuratezza quando si desidera • Percepire contenuti emotivi nell'ambiente, nelle arti visive e nella musica • Percepire emozioni negli altri attraverso i loro segnali vocali, espressioni facciali, linguaggio e comportamento • Identificare emozioni nei propri stati fisici, sentimenti e pensieri

2. Facilitare il pensiero utilizzando l'emozione	<ul style="list-style-type: none"> • Selezionare problemi basandosi sul modo in cui lo stato emotivo in corso può facilitare la cognizione • Sfruttare i cambiamenti d'umore per generare diverse prospettive cognitive • Prioritizzare il pensiero dirigendo l'attenzione secondo il sentimento attuale • Generare emozioni come mezzo per relazionarsi alle esperienze di un'altra persona • Generare emozioni come supporto al giudizio e alla memoria
3. Comprensione delle emozioni	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere le differenze culturali nella valutazione delle emozioni • Capire come una persona potrebbe sentirsi in futuro o in determinate condizioni (previsione affettiva) • Riconoscere probabili transizioni tra emozioni, come da rabbia a soddisfazione • Comprendere emozioni complesse e miste • Differenziare tra umori ed emozioni • Valutare le situazioni che probabilmente eliceranno emozioni • Determinare antecedenti, significati e conseguenze delle emozioni • Etichettare le emozioni e riconoscere le relazioni tra di esse
4. Gestione delle emozioni	<ul style="list-style-type: none"> • Gestire efficacemente le emozioni degli altri per raggiungere un risultato desiderato • Gestire efficacemente le proprie emozioni per raggiungere un risultato desiderato • Valutare le strategie per mantenere, ridurre o intensificare una risposta emotiva • Monitorare le reazioni emotive per determinarne la ragionevolezza • Coinvolgere le emozioni se sono utili; disimpegnarsi se non lo sono • Restare aperti a sentimenti piacevoli e spiacevoli, se necessario, e alle informazioni che trasmettono

Figura 1. - *Il modello a quattro rami dell'Intelligenza Emotiva, con ulteriori aree di aggiornamento (Mayer, Caruso e Salovey, 2016)*

Il costrutto di intelligenza emotiva (Mayer e Salovey, 1997) si distingue da quello di competenza emotiva (Saarni, 1990; 1999). Nel dettaglio Carolyn Saarni (1990; 1999) definisce una persona emozionalmente competente come colei in grado di utilizzare consapevolmente le proprie abilità emotive in contesti specifici, al fine di raggiungere i risultati socio-relazionali desiderati. L'autrice sottolinea, inoltre, che lo sviluppo della competenza emotiva risulta essere il frutto dell'interazione dinamica tra fattori personali (abilità di base, caratteristiche e comportamenti innati), educativi (comportamenti e abitudini apprese) e culturali (valori socialmente condivisi e accettabili) che permettono lo sviluppo di capacità morali e di giudizio. Più nello specifico Saarni (1990; 1999) articola la competenza emotiva in otto abilità legate alle emozioni: consapevolezza dei propri stati emotivi; abilità di percepire le emozioni altrui; espressione appropriata delle emozioni; empatia; capacità di distinguere tra stati emotivi manifesti ed effettivi; capacità di coping adattivo mediante autoregolazione; consapevolezza dell'importanza della comunicazione nelle relazioni interpersonali ed autoefficacia emotiva.

Zeidner e collaboratori (2003) hanno proposto un modello di comparazione tra la definizione di intelligenza emotiva di Mayer, Caruso e Salovey (1999) e la definizione di competenza emotiva proposta da Saarni (2000). Da questo confronto emerge che alcune componenti della competenza emotiva corrispondono alle abilità dell'intelligenza emotiva secondo il modello di Mayer e Salovey (1997). Infatti, le abilità che riguardano la competenza emotiva nel sé e negli altri e la distinzione tra espressione emotiva reale o fittizia corrisponderebbero in modo relativamente preciso alle abilità del primo ramo dell'intelligenza emotiva. Invece, l'abilità che riguarda l'uso del vocabolario emotivo corrisponderebbe alle abilità che compongono il terzo ramo dell'intelligenza emotiva. Infine, le modalità di autoregolazione sembrerebbero coincidere con il quarto ramo dell'intelligenza emotiva. Non trovano invece corrispondenza le abilità di empatia e le applicazioni della competenza emotiva al contesto delle relazioni. Da questo confronto emergono inoltre delle differenze tra i costrutti in esame. Nello specifico, la definizione di intelligenza emotiva di Mayer, Caruso e Salovey (1999) esclude esplicitamente la cultura, le influenze del contesto e l'autorappresentazione, mentre viene incluso il carattere morale. Inoltre, tale definizione non esamina il ruolo dello sviluppo e viene descritta essenzialmente come un costrutto che risiede internamente alla persona in quanto distinta abilità mentale. La competenza emotiva considera, invece, il contributo della storia relazionale dell'individuo (come la qualità dell'attaccamento), la complessità dello sviluppo cognitivo, il sistema di credenze e di valori in cui la persona vive ed il contesto dinamico immediato in cui le emozioni vengono evocate (Saarni, 2000). In questa sede si farà riferimento al più ampio concetto di intelligenza

emotiva in quanto potenziale che agisce in sinergia con le altre funzioni cognitive indipendentemente dalle influenze culturali (De Caro e D'Amico, 2008).

1.2 La relazione insegnante-studente

I contesti scolastici offrono ai bambini numerose opportunità di relazione con figure adulte diverse dalle figure genitoriali. In particolare, durante i primi anni di scuola l'insegnante può assumere il ruolo di importante figura di riferimento, sviluppando una relazione che non è solo formale, ma anche di cura. Le relazioni sperimentate a scuola forniscono agli studenti molte esperienze emotive e opportunità per apprendere abilità sociali e di autoregolazione e permettono loro di esercitare le funzioni di base dello sviluppo, come l'attaccamento, l'esplorazione, il gioco e il controllo (Pianta, 2001).

Le relazioni di attaccamento insegnante-studente hanno molte caratteristiche simili alle relazioni di attaccamento genitore-figlio e possono fornire molte delle stesse funzioni. Infatti, come le relazioni genitore-figlio, la relazione insegnante-allievo può variare in natura e qualità. In una serie di studi descrittivi, Pianta e Steinberg (Pianta e Steinberg, 1992; Pianta, 1994) hanno dimostrato che le relazioni insegnante-studente, come riportato dalla prospettiva degli insegnanti, possono essere caratterizzate dalle dimensioni di conflitto, vicinanza e dipendenza. Nello specifico il conflitto misura il grado con cui l'insegnante percepisce la sua relazione con lo studente come negativa; la vicinanza esplora in che misura la relazione insegnante-studente sia connotata da affetto, calore e comunicazione aperta; la dipendenza, invece, fa riferimento ad una eccessiva richiesta di aiuto da parte dell'alunno. Tuttavia, la qualità di queste interazioni non è definita da ciò che viene fatto singolarmente dall'adulto o dal bambino, ma piuttosto da come viene fatto in relazione all'altro (Pianta, 2001). Pertanto, costrutti come reciprocità, sensibilità, coordinazione e sincronia sono considerati importanti.

Nella letteratura internazionale sono presenti pochi studi in cui viene preso in considerazione sia il punto di vista degli insegnanti sia quello dei loro studenti in merito alla loro relazione (Elias, 1997; Di Norcia et al., 2022). Tuttavia, quando sono state confrontate le percezioni di insegnanti e studenti in merito alla loro relazione è emersa solo una debole correlazione tra le loro rispettive valutazioni rispetto alla dimensione riferita alla vicinanza (Zee e Koomen, 2017), mentre è stata rilevata un'associazione moderata tra le segnalazioni di conflitto da parte di studenti e insegnanti. Queste differenze potrebbero essere causate dalle caratteristiche, dai comportamenti e dalle convinzioni che studenti e insegnanti portano all'interno della diade. Sapere come gli alunni comprendono e valutano la relazione con

l'insegnante è molto importante, perché le loro percezioni possono influenzare le interazioni e lo sviluppo della relazione stessa.

Per conoscere le relazioni sociali in cui il bambino è coinvolto non è sufficiente osservare il suo comportamento, ma occorre comprendere anche cosa pensa e sente in proposito e il disegno potrebbe rivelarsi un utile alleato per questo scopo (Bombi e Pinto, 2000). Questo strumento, infatti, ha il vantaggio di essere una tecnica economica e generalmente molto gradita ai bambini. Alcuni studi, in particolare, hanno proposto il disegno come strumento di indagine della relazione insegnante-studente richiedendo ai bambini la rappresentazione di sé stessi con la propria insegnante in una situazione positiva e in una situazione negativa (Bombi et al., 2020b; Longobardi et al., 2017). Tali studi utilizzano una metodologia contrastiva con l'aspettativa che nella rappresentazione della situazione positiva i bambini rappresentino sé stessi e la propria insegnante con maggiori indicatori di benessere relazionale rispetto alla rappresentazione della situazione negativa. In questo studio per valutare il punto di vista dell'alunno è stato utilizzato lo strumento pittorico in un'ottica che sottolinea come i bambini possano essere considerati informatori competenti delle proprie esperienze (Clark e Moss, 2014).

2. Il presente studio

Nel presente studio, parte di uno studio più ampio sulla relazione tra intelligenza emotiva degli insegnati e adattamento scolastico degli alunni, ci poniamo i seguenti obiettivi specifici: confrontare il punto di vista di alunni e insegnanti sulla loro relazione; verificare il ruolo dell'EI degli insegnanti nella relazione con i propri studenti, sia nell'auto-percezione degli insegnanti sia dal punto di vista degli studenti. In particolare, saranno verificate le seguenti ipotesi. La prima ipotesi riguarda l'attesa di differenze tra le percezioni degli insegnanti e quelle dei propri studenti in merito alla loro relazione, in linea con la letteratura di riferimento (Zee e Koomen, 2017). In particolare, nel presente studio il punto di vista degli studenti è indagato attraverso l'uso del disegno, quello degli insegnanti attraverso questionari standardizzati. Ci si aspetta che l'uso di strumenti di rilevazione diversificati (disegni, questionari) possa rendere più ampie le differenze di percezione tra insegnanti e alunni. La seconda ipotesi ha l'obiettivo di verificare se maggiori livelli di EI degli insegnanti siano associati a migliori relazioni con gli alunni. In particolare, si ipotizza che nelle classi in cui i docenti presentano livelli più elevati di EI le relazioni insegnanti-studenti siano caratterizzate da maggiori livelli di vicinanza e minori livelli di conflitto e dipendenza. Infatti, la letteratura riferisce che gli insegnanti dotati di livelli più elevati di EI

affrontano le situazioni conflittuali in modo più costruttivo rispetto ai colleghi con livelli di EI inferiori (Jeloudar et al., 2011; Perry e Ball, 2007; Ramana, 2013). Inoltre, insegnanti con livelli più alti di EI costruiscono relazioni positive con i loro studenti e affrontano efficacemente le difficoltà comportamentali di questi ultimi (Brackett et al., 2011; Nizielski et al., 2012). In particolare, lo studio di Poulou (2017) mette in evidenza che i livelli di EI mostrano una correlazione positiva con la dimensione della vicinanza nella relazione insegnante-studente. Inoltre, l'autonomia si sviluppa all'interno di relazioni adulto-bambino positive, in cui l'adulto è in grado di sostenere e tollerare l'autonomia del bambino (Pianta, 2001).

3. Metodo

3.1 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio in totale 79 alunni di scuola primaria, 41 di classe terza (distribuiti in tre sezioni) e 38 di classe quarta (distribuiti in tre sezioni). I partecipanti sono 48 bambini e 31 bambine, di età compresa tra gli otto e gli undici anni (età media 8,67; DS=.59), le loro insegnanti prevalenti e i loro genitori. Il 4,7% degli alunni che hanno partecipato alla ricerca proviene da un contesto migratorio. I genitori rispondenti sono per l'80% madri. Per quel che riguarda il titolo di studio, il 10% dei genitori partecipanti ha diploma di scuola secondaria di primo grado, il 38% di scuola secondaria di secondo grado, il 46% laurea di primo o secondo livello e il rimanente 6% ha un titolo di studio post-laurea. Le insegnanti sono tutte donne, una ha meno di 30 anni, 2 hanno un'età compresa tra 40 e 50 anni e 3 tra 50 e 60 anni, gli anni di insegnamento vanno dai 6 ai 28.

3.2 Procedura

La ricerca è stata condotta in una scuola primaria di una città del Lazio in cui risiede l'8,3 per cento della popolazione regionale. Il 23,1% degli abitanti della cittadina ha un'età superiore ai 65 anni e gli studenti iscritti a scuola sono complessivamente 69.049, di cui 21.044 sono iscritti alla scuola primaria. La scuola fa parte di un istituto comprensivo che include complessivamente quattro scuole dell'infanzia, tre scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado per un totale di 716 alunni e studenti, divisi in 47 classi. L'istituto è situato nel centro storico della città ed è frequentato da alunni provenienti dai quartieri del centro storico, dalla campagna limitrofa e da alcuni comuni circostanti. È in aumento la frequenza di alunni provenienti

da contesti migratori, in particolare di origini rumene, albanesi, ucraine e tunisine. La scuola primaria in cui si è svolta la ricerca ospita 280 alunni dai 5 agli 11 anni divisi in 15 classi. Il plesso dispone di undici aule, un'aula multimediale attrezzata, un laboratorio di informatica, un'aula per il sostegno ed una palestra. Le attività didattiche si svolgono dal lunedì al sabato, iniziano alle 8:00 e si concludono alle 13:10.

Dopo aver ricevuto il permesso dalla scuola di svolgere lo studio, sono stati presi accordi per consegnare i consensi informati e i questionari ai genitori degli studenti. Una volta ottenuti i consensi necessari, la somministrazione degli strumenti è avvenuta in due mattinate, dalle 9:00 alle 13:00. La somministrazione non è avvenuta in presenza delle insegnanti di classe. In aula, abbiamo inizialmente presentato lo studio agli alunni e risposto alle loro domande. La somministrazione è iniziata distribuendo i questionari¹ agli alunni i cui genitori avevano consegnato il consenso informato. Gli altri alunni hanno svolto altre attività. Dopo aver illustrato la consegna e averla scritta alla lavagna, sono stati consegnati, ad un alunno per volta, i fogli su cui disegnare. La consegna è stata di disegnare, utilizzando solo matita e gomma, sé stessi e la propria insegnante prima in un momento in cui le cose andavano bene (armonia) e poi in un momento in cui le cose andavano meno bene (disarmonia). Al termine della somministrazione è stato previsto del tempo per rispondere a eventuali dubbi o richieste degli alunni. I questionari per le insegnanti sono stati consegnati alle partecipanti prima di entrare in classe.

3.3 Strumenti

Alle insegnanti sono stati somministrati i seguenti strumenti:

- La Student-Teacher Relationship Scale, uno strumento, costruito da Pianta (1994) standardizzato e validato per valutare la percezione che hanno gli insegnanti della relazione con i propri studenti. Nella sua versione originale validata su popolazioni nordamericane, la scala, composta da 26 items, consente di misurare tre dimensioni della qualità della relazione: il conflitto, la vicinanza affettiva e la dipendenza. Il conflitto misura il grado con cui l'insegnante percepisce la sua relazione con lo studente come negativa; la vicinanza esplora in che misura la relazione insegnante-studente sia connotata da affetto, calore e comunicazione aperta; la dipendenza invece fa riferimento a una eccessiva richiesta di aiuto da parte dell'alunno. Lo strumento viene compilato dall'insegnante

¹ La ricerca più ampia ha previsto la somministrazione agli alunni di questionari sulla prosocialità i cui risultati non sono oggetto del presente studio.

in riferimento a ogni singolo alunno della sua classe, al fine di individuare quegli studenti a rischio dal punto di vista dei comportamenti, dei rapporti sociali, delle future traiettorie di sviluppo e dell'adattamento scolastico. La modalità di risposta è su una scala a sei passi (da 0= per niente d'accordo a 5=del tutto d'accordo).

- La Self-Rated Emotional Intelligence Scale (SREIS; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, e Salovey, 2006) è stata utilizzata per misurare la percezione degli insegnanti del proprio livello di EI. In particolare, la scala è costituita da 33 items con modalità di risposta su una scala a 5 passi (da 0=per niente d'accordo a 4=del tutto d'accordo). La Self-Rated Emotional Intelligence Scale si basa sul modello di intelligenza emotiva di Mayer e Salovey (1990) e comprende:

1. una sottoscala di percezione delle emozioni: 4 item (ad esempio "riconosco le emozioni che le persone provano osservando le loro espressioni facciali");
2. una sottoscala di utilizzo delle emozioni: 3 item (ad esempio "quando prendo decisioni, ascolto i miei sentimenti per decidere se la decisione è giusta");
3. una sottoscala di comprensione delle emozioni: 4 item (ad esempio "ho un vocabolario ricco per descrivere le mie emozioni");
4. una sottoscala di gestione delle emozioni: 8 item di cui 4 relativi alla gestione delle proprie emozioni (ad esempio, "ho problemi a gestire i miei sentimenti di rabbia") e 4 relativi alla gestione sociale delle emozioni (ad esempio, "ho strategie per migliorare l'umore degli altri").

Agli alunni è stato chiesto di fare due disegni, utilizzando solo la gomma e la matita, in particolare, uno di una situazione relazionale positiva (armonia) con la loro insegnante e uno in una negativa (disarmonia).

Per la codifica dei disegni sono state utilizzate le scale di coesione e di distanziamento del metodo PAIR (Bombi et al., 2007). In particolare, ciascuna scala include sei sottoscale codificate dicotomicamente (0=assenza; 1=presenza di uno o più indici pittorici). Ogni subscale di coesione ha una corrispondente subscale di distanziamento. Di seguito sono riportate le scale prese in esame con le relative subscale:

1. Coesione: la coesione tra le figure si misura con sei distinte subscale: (C1) sguardo; (C2) avvicinamento; (C3) attività coordinata; (C4) vicinanza; (C5) area comune; (C6) unione.
2. Distanziamento: il distanziamento tra le figure si misura con sei distinte subscale: (D1) sguardo distolto; (D2) allontanamento; (D3) attività indipendente; (D4) lontananza; (D5) area individuale; (D6) separazione.

Non si tratta di due dimensioni polarizzate, ma di un continuum, tanto che le dimensioni possono coesistere nello stesso disegno. Negli studi più recenti sulla relazione insegnante-studente (Bombi et al., 2020a) la dimensione della coesione sembra essere una misura della dipendenza o dell'insicurezza, mentre il distanziamento è una misura dell'autonomia individuale.

3.4 Analisi

I dati sono stati analizzati utilizzando il pacchetto SPSS Statistics 27. Dopo aver illustrato le statistiche descrittive, i punteggi EI sono stati utilizzati per suddividere le sei insegnanti in tre gruppi, con livelli di EI bassi ($EI < 2.5$), medi ($2.5 < EI < 3.00$) e alti ($EI > 3.00$). I tre gruppi sono stati utilizzati come variabili indipendenti in una serie di ANOVA aventi dimensioni di STRS e PAIR per variabili dipendenti.

4. Risultati

4.1 Punti di vista a confronto su relazione insegnante alunno

	N	Minimo	Masimo	Media	Deviazione standard
EI Comprensione emozioni altrui	6	2,11	2,78	2,50	,24
EI Comprensione emozioni proprie	6	2,00	3,50	2,50	,61
EI Regolazione emotiva	6	2,67	3,44	3,11	,28
Intelligenza Emotiva Totale	6	2,33	3,09	2,70	,32
PAIR Coesione (Armonia)	79	0	4	1,16	,93

PAIR Distanziamento (Armonia)	79	0	3	1,05	1,10
PAIR Coesione (Disarmonia)	78	0	4	1,29	,81
PAIR Distanziamento (Disarmonia)	78	0	4	1,40	1,20
STRS Conflitto	79	1,33	3,00	1,91	,31
STRS Vicinanza	79	1,22	3,22	2,08	,32
STRS Dipendenza	79	2,00	4,80	3,39	,58

Tab. 1 - Statistiche Descrittive

La tabella 1 mostra le statistiche descrittive, mentre la tabella 2, riportata di seguito, mostra le correlazioni ottenute confrontando i punteggi ottenuti dall'STRS nelle dimensioni di conflitto, vicinanza e dipendenza con i punteggi nelle scale di coesione e distanziamento del disegno, codificato con il metodo PAIR. In particolare, le analisi mostrano una correlazione moderata ($r=.267$) tra la scala di coesione del disegno e la dimensione della dipendenza dell'STRS. Non emergono altre correlazioni significative.

	STRS Conflitto	STRS Vicinanza	STRS Dipendenza
PAIR Coesione (armonia)	,165	,174	,267*
PAIR Distanziamento (armonia)	,030	,187	,075

PAIR Coesione (disarmonia)	,047	,160	,031
PAIR Distanziamento (Disarmonia)	-,119	,001	-,020

*<.05

Tab. 2 - confronto STRS e disegno

4.2 Relazione insegnante-studente e intelligenza emotiva secondo la percezione delle insegnanti

La tabella 3 mostra le medie dei punteggi ottenuti dall'STRS nelle tre dimensioni: conflitto, vicinanza e dipendenza nei tre gruppi: intelligenza emotiva bassa, intelligenza emotiva media, intelligenza emotiva alta e il punteggio medio totale.

	N	Minimo	Massimo	Deviazione standard
STRS Conflitto	EI Bassa	29	1,93	,23
	EI Media	20	1,95	,44
	EI Alta	30	1,86	,28
	Totale	79	1,91	,31
STRS Vicinanza	EI Bassa	29	2,06	,31
	EI Media	20	2,20	,29
	EI Alta	30	2,02	,33
	Totale	79	2,08	,32

STRS Dipendenza	EI	29	3,69	,50
	Bassa			
	EI	20	3,16	,50
	Media			
	EI	30	3,25	,59
	Alta			
	Totale	79	3,39	,58

Tab. 3 - *STRS e Intelligenza Emotiva*

Le ANOVA eseguite sulle dimensioni della relazione insegnante-alunno, con i gruppi di EI per VI, mostrano una differenza significativa per la dimensione della dipendenza ($F_{2,78}=7,36$; $p=.001$) nel gruppo in cui le insegnanti hanno livelli di EI più bassi.

Di seguito sono illustrati, nelle figure 2, 3 e 4, i punteggi riportati nella tabella 3.

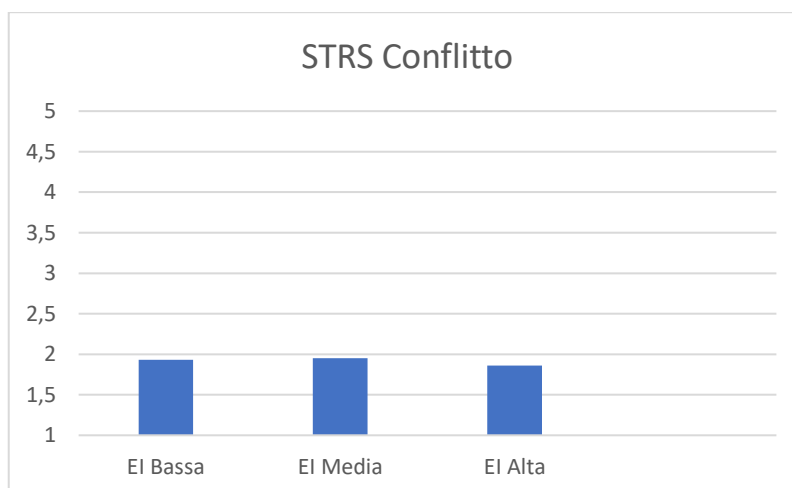


Figura 2 - *STRS Conflitto e Intelligenza Emotiva*

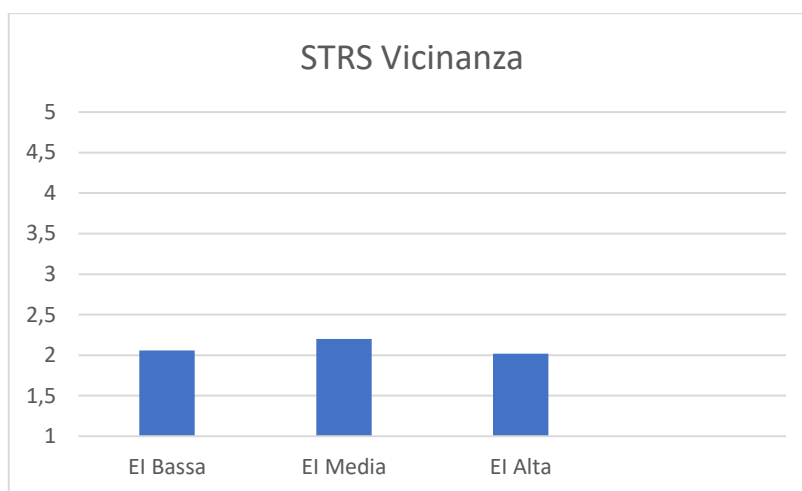


Figura 3 - *STRS Vicinanza e Intelligenza Emotiva*

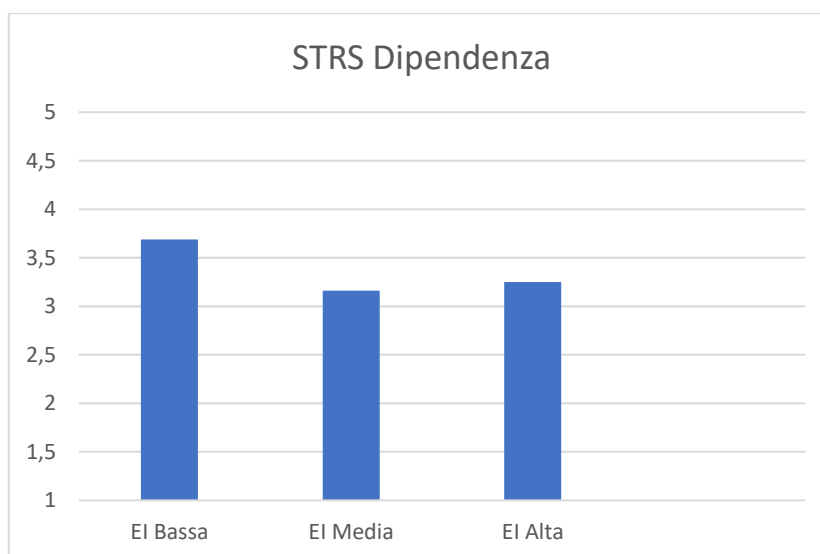


Figura 4 - *STRS Dipendenza e Intelligenza Emotiva*

Come rappresentato dalle figure 2, 3 e 4, il gruppo di insegnanti con i livelli di EI più bassi percepiscono maggiore dipendenza nella relazione con i loro studenti. In particolare, la dimensione della dipendenza fa riferimento ad una eccessiva richiesta di aiuto da parte dell'alunno e può essere

considerata come un indicatore del basso livello di autonomia del bambino (Pianta, 2001).

4.3 Relazione insegnante-studente e intelligenza emotiva secondo la percezione degli studenti

La tabella 4 mostra i risultati delle ANOVA eseguite sulle variabili del disegno.

		N	Medio	Deviazione standard
PAIR Coesione (disarmonia)	EI Bassa	29	1,31	,76
	EI Media	19	1,16	,96
	EI Alta	30	1,37	,77
	Totale	78	1,29	,81
PAIR Distanzia- mento (disarmonia)	EI Bassa	29	1,41	1,30
	EI Media	19	1,00	1,00
	EI Alta	30	1,63	1,19
	Totale	78	1,40	1,20
PAIR Coesione (armonia)	EI Bassa	29	1,45	1,02
	EI Media	20	1,15	,81
	EI Alta	30	,90	,85
	Totale	79	1,16	,93
PAIR distanzia- mento (armonia)	EI Bassa	29	,93	1,07
	EI Media	20	,80	1,06
	EI Alta	30	1,33	1,12
	Totale	79	1,05	1,10

Tab. 4 - *Intelligenza Emotiva e Disegno*

Le ANOVA eseguite sulle variabili del disegno mostrano una differenza tendenziale per la dimensione della coesione nel disegno delle situazioni di armonia ($F_{2,78}=1,7; p=.07$); nelle classi in cui le insegnanti hanno livelli di EI più bassi, gli alunni rappresentano più coesione. In particolare, gli alunni appartenenti alle classi con le insegnanti dotate di livelli di EI inferiore mostrano, nei disegni raffiguranti momenti di relazione positiva, maggiori indicatori pittorici per la dimensione della coesione, a differenza dei bambini appartenenti alle classi con insegnanti dotate di livelli di EI medi ed alti.

5. Discussione e conclusioni

Lo studio presentato ha lo scopo di indagare il ruolo dell'intelligenza emotiva negli insegnanti di scuola primaria nella qualità della relazione insegnante-studente.

In questo studio, in coerenza con la letteratura, sono state formulate due ipotesi. In primo luogo, è stato ipotizzato che confrontando il punto di vista di insegnanti e studenti sulla loro relazione sarebbero emerse delle differenze tra le percezioni. Questa ipotesi è stata confermata dalle correlazioni ottenute confrontando i punteggi dell'STRS nelle dimensioni di conflitto, vicinanza e dipendenza con i punteggi nelle scale di coesione e distanziamento del disegno codificato con il metodo PAIR: si osserva una correlazione moderata ($r=.26$) tra la scala di coesione del disegno e la dimensione della dipendenza dell'STRS. Questa correlazione è in linea con quanto presente in letteratura; infatti, la dimensione della coesione, anche in altri studi, correla con il bisogno degli alunni di rimanere vicini alle insegnanti e con l'insicurezza (Bombi et al., 2020a).

In secondo luogo, è stato ipotizzato che maggiori livelli di EI nelle insegnanti si potessero presentare insieme a migliori relazioni con gli studenti. In particolare, ci si aspettava che nelle classi in cui le docenti presentavano maggiori livelli di EI le relazioni insegnanti-studenti sarebbero risultate caratterizzate da maggiori livelli di vicinanza e minori livelli di conflitto e dipendenza. In particolare, i punteggi di EI sono stati utilizzati per suddividere le sei insegnanti in tre gruppi, con livelli di EI bassi, medi e alti. I tre gruppi sono stati confrontati rispetto ai dati ottenuti da STRS e PAIR. I risultati ottenuti mostrano che la dimensione della dipendenza è risultata significativamente più elevata nel gruppo le cui insegnanti hanno livelli di EI più bassi. Dunque, rispetto a questa dimensione le insegnanti con livelli di EI medio/alti presentano relazioni con i loro studenti migliori, rispetto alle colleghe dotate di livelli di EI inferiori.

I risultati ottenuti sono in linea con quanto presente in letteratura. Infatti, l'autonomia è costruita sulle basi relazionali dell'attaccamento ed è supportata nel contesto delle relazioni attualmente disponibili al bambino e dal modo in cui tali relazioni tollerano e sostengono l'autonomia dell'individuo e allo stesso tempo forniscono una base sicura e un sostegno sostanziale (Pianta, 2001). In particolare, gli insegnanti con livelli di EI elevata tendono a costruire relazioni positive con i loro studenti (Brackett et al., 2011; Nizielski et al., 2012) e nelle relazioni positive l'adulto mostra maggiori capacità nel leggere accuratamente i segnali del bambino, nel rispondere in modo contingente sulla base di questi segnali, nel trasmettere senso di accoglienza e calore emotivo, nell'offrire l'assistenza necessaria, nel modellare un comportamento e nel mettere in atto strutture e limiti (Howes et al., 1994). Queste capacità permettono all'adulto di fornire la base sicura e il sostegno necessario per lo sviluppo dell'autonomia del bambino (Pianta, 2001). Al contrario, l'incapacità nella regolazione delle emozioni, un indicatore dell'EI secondo il modello a quattro rami di Mayer e Salovey (1990), può portare l'insegnante a un eccessivo coinvolgimento e a un'eccessiva preoccupazione verso l'altro, producendo nei bambini eccessivi livelli di ansia e dipendenza (Pianta, 2001).

Le analisi eseguite sulle variabili del disegno mostrano che nelle classi i cui insegnanti hanno livelli di EI più bassi, i bambini e le bambine rappresentano più coesione. La coesione è un indicatore della dipendenza e dell'insicurezza (Bombi et al., 2020a), quindi in questo caso le insegnanti con livelli di EI medio/alti presentano relazioni con i loro studenti meno dipendenti e meno insicure rispetto alle colleghe con livelli di EI più bassi. La dipendenza dei bambini nei confronti delle loro insegnanti è correlata ad una ricerca di prossimità fisica da parte del bambino (Pianta, 2001). Un'eccessiva coesione, rappresentata dai bambini nelle situazioni di relazione positiva, verso le insegnanti con livelli di EI inferiori, potrebbe fare riferimento ad un'eccessiva dipendenza nei confronti dell'insegnante.

Non sono state riscontrate differenze significative, tra i tre gruppi di insegnanti, in merito alle dimensioni di vicinanza e conflitto, come invece era stato ipotizzato. Questo aspetto costituisce un limite dello studio che potrà essere approfondito in successive ricerche. Infatti, questa ricerca è stata condotta su un ridotto numero di partecipanti ed è attualmente in corso un ampliamento del campione. Inoltre, sarebbe utile indagare ulteriormente la percezione della relazione da parte degli alunni attraverso questionari, i cui risultati potrebbero integrare i dati rilevati attraverso il disegno.

5.1 Implicazioni

Per le ricerche future, il disegno si è rivelato un utile strumento per indagare le percezioni degli alunni in merito alla relazione con le proprie insegnanti dal momento che è un compito ecologico, facile da eseguire in classe (Bombi et al., 2020a).

Una delle implicazioni del presente studio, potrebbe essere riflettere sul tema della formazione pre-servizio e in servizio degli insegnanti.

I programmi di intervento orientati alla promozione e allo sviluppo dell'intelligenza emotiva e delle competenze socio-emotive sono numerosi, ma prevalentemente destinati ad alunni e studenti di qualsiasi fascia di età, dalla prima infanzia all'età adulta (Puertas Molero et al., 2020) oppure a figure professionali manageriali o con posizioni di leadership (Caruso e Salovey, 2004; Higgs e Dulewicz, 2024).

I contesti educativi sono contesti organizzativi a elevata complessità, poiché richiedono lo sviluppo e il continuo aggiornamento di un gran numero di conoscenze, competenze e abilità nel corso di tutta la carriera professionale, un adattamento ai cambiamenti continui della società e della cultura, una gestione equilibrata delle relazioni con una molteplicità di attori (alunni/studenti, genitori/tutori legali, colleghi, dirigenti scolastici, personale tecnico amministrativo). Per tale motivo, la letteratura sul rischio burnout della professionalità docente è corposa (García-Carmona et al., 2019) e la ricerca sulla promozione dell'intelligenza emotiva degli insegnanti attraverso la formazione si focalizza prevalentemente proprio sulla funzione che potrebbe svolgere nella diminuzione dei livelli di stress di lavoro correlato e di burnout (Oliveira et al., 2021).

A partire dal presente studio, potrebbe essere interessante condurre delle ricerche longitudinali, durante tutta la durata della scuola primaria, per valutare come la dimensione della dipendenza dell'STRS muta durante lo sviluppo, nei gruppi con insegnanti con livelli di EI bassi e medio/alti. Conoscere meglio il ruolo dell'EI nella qualità della relazione insegnante-alunno potrebbe suggerire e supportare la progettazione di interventi di formazione continua degli insegnanti, volti al potenziamento dell'intelligenza emotiva con l'obiettivo di supportare la costruzione di relazioni positive tra insegnanti e alunni e, dunque, di migliorare il clima di classe e i livelli di benessere di insegnanti e alunni e di potenziare la qualità dei processi di apprendimento-insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. DOI: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. DOI: 10.1037/0012-1649.34.5.934.
- Bombi, A. S., & Pinto, G. (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma: Carocci.
- Bombi, A. S., Pinto, G., & Cannoni, E. (2007). *Pictorial assessment of interpersonal relationships (PAIR)*. Firenze: University Press.
- Bombi, A. S., Cannoni, E., & Galli, F. (2020a). The relationship between teachers and students: Children's pictorial representation and teachers' evaluation. *Current Psychology*, 5(7), 43-57. DOI: 10.1007/s12144-020-00702-7.
- Bombi, A. S., Cannoni, E., Galli, F., & Di Norcia, A. (2020b). Students' and teachers' emotions. A study with children's drawings. *Psychology Hub*, 37(1), 13-18. DOI: 10.13133/2724-2943/16897.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & 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. DOI: 10.1037/0022-3514.91.4.780.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36. DOI: 10.1037/a0027268.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school. Integrating theory and research into practice*. New York: Springer.
- Clark, A., & Moss, P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Junior-Spaggiari.
- De Caro, T., & D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale italiano di psicologia*, 35(4), 857-884. DOI: 10.1421/28421.
- Di Norcia, A., Bombi, A.S., Pinto, G., & Cannoni, E. (2022). The student's drawing of teacher's pictorial Value as a predictor of the student-teacher relationship and school adjustment. *Frontiers in Psychology*, 13, 1006568. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1006568.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning?. *School Psychology Review*, 36(3), 413-432.
- Elias, M. (1997). The Missing Piece: Making the Case for Greater Attention to Social and Emotional Learning in the Schools. *Education Week*, 17(5), 36-38.

- García-Carmona, M., Marín, M.D. & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Soc Psychol Educ*, 22, 189-208. DOI: 10.1007/s11218-018-9471-9.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. DOI: 10.1080/0305764X.2021.1927987.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal*, 40, 151-159. DOI: 10.1007/s10643-012-0507-z.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. DOI: 10.1111/1467-8624.00301.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00749.x.
- Higgs, M., & Dulewicz, V. (2024). *Leading with emotional intelligence: Effective change implementation in today's complex context*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Jeloudar, S. Y., Yunus, A. S. M., Roslan, S., & Nor, S.M. (2011). Teachers Emotional Intelligence and its relationship with classroom discipline strategies based on teachers and student's perceptions. *Journal of Psychology*, 2(2), 95-102. DOI: 10.1080/09764224.2011.11885468.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. DOI: 10.3102/0034654308325693.
- Longobardi, C., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Prino, L. E. (2017/05//). Measuring the student-teacher relationship using children's drawings in an Italian elementary school. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 115-129.
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102173.
- Mancini, G., Mameli, C. & Biolcati, R. (2022). Burnout in Italian Primary Teachers: The Predictive Effects of Trait Emotional Intelligence, Trait Anxiety, and Job Instability. *Eur J Psychol.*, 18(2), 168-180. DOI: 10.5964/ejop.2685.
- Mayer, J. D., & Salovey P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey e D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. DOI: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300. DOI: 10.1177/1754073916639667.
- Meehan, B. T. (2004). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *The Sciences and Engineering*, 64, 40-51.
- Molinari, L., & Melotti, G. (2010). La relazione fra insegnanti e alunni nella scuola primaria: un contributo alla validazione italiana della Student-Teacher Relationship Scale (STRS). *Rassegna di Psicologia*, 27(2), 9-34.
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N. & Schutz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320-329. DOI: 10.1177/0734282912449439.
- Oliveira, S., Roberto, M.S., Veiga-Simão, A.M, Marques-Pinto, A. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educ Psychol Rev*, 33, 1779-1808. DOI: 10.1007/s10648-021-09612-x.
- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negative evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10, 443-454. DOI: 10.1007/s11218-007-9025-z.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Relationships between children and kindergarten teachers from the teachers' perspective. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of the adults in children's lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-32. DOI: 10.1016/0022-4405(94)90026-4.
- Pianta, R. C. (2001). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici [Enhancing Relationships Between Children and Teachers]*. Milano: Raffaello Cortina.
- Poulou, M. S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L. & González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Soc. Sci.*, 8, 185. DOI: 10.3390/socsci8060185.
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacon-Cuberos, R., Castro-Sanchez, M., Ramirez-Granizo, I., & Gabriel, G. V. (2020). Emotional intelligence in the educational field: A meta-analysis. *Anales De Psicología*, 36(1), 84-91. DOI: 10.6018/analesps.345901.
- Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness – An analysis. *Voice of Research*, 2(2), 18-22.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement

- and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. DOI: 10.3102/0034654311421793.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationship become integrated. In R.A. Thompson (ed.), *Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation* (pp. 115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). *The Social Context of Emotional Development*. In M. Lewis, J. Haviland (Eds.), *The Handbook of Emotion* (pp. 306-322). New York: Guilford Press.
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A. & Cristóvão, A. M. (2020). The Relationship between Emotional Intelligence Ability and Teacher Efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3): 916-923. DOI: 10.13189/ujer.2020.080324.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.04.007.
- Zeidner, M. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multilevel Investment Model. *Human Development*, 46(2), 69-96. DOI: 10.1159/000068580.