

## Promuovere e potenziare l'Intelligenza Emotiva: applicazioni in ambito forense

**Tiziana Lanciano\*, Giuseppe Barile\*\* Antonietta Curci \*\*\***

**Abstract:** L'Intelligenza Emotiva si riferisce alla capacità di percepire le emozioni, usarle per facilitare compiti cognitivi, comprendere e gestire le emozioni proprie e altrui. Per il suo ruolo centrale nella vita di un individuo, il concetto di IE sta acquisendo un'importanza sempre maggiore. Una nuova prospettiva di indagine considera il ruolo dell' IE nei contesti psico-giuridici: la formazione di una eccellente professionalità forense; la negoziazione in situazioni conflittuali; la formulazione di verdetti; la leadership in tribunale; le condotte devianti e criminali. Il lavoro offre spunti di riflessione teorica e proposte empiriche per superare la dicotomia tra abilità tecniche vs. emozionali. Sul modello anglosassone, il presente lavoro propone anche nel contesto italiano l'insegnamento dell'IE nei corsi di laurea e/o post laurea in ambito giuridico, la sensibilizzazione all'educazione emozionale come abilità di base per diventare un professionista di successo, la creazione di programmi di intervento per devianti basati sullo sviluppo delle competenze emotive.

**Parole chiave:** intelligenza emotiva, competenze emotive, formazione forense, professionalità legale

**Abstract:** Emotional Intelligence is defined as the ability to perceive emotions, use emotions to facilitate cognitive tasks, understand and manage emotions in oneself and others. Because of its key role in the individual's life, the concept of IE has become more and more important. A new perspective of study focuses on the role of EI in psycho-forensic contexts: e.g., the formation of an excellent legal professionalism; negotiation of conflicts; formulation of a verdict; leadership in the courtroom; deviant and criminal behavior. The present work provides theoretical and empirical suggestions to overcome the dichotomy between technical vs. emotional skills. As for the Anglo-Saxon model, the work proposes also in Italy the promotion of EI in undergraduate and post-graduate courses of law; the emotional education as a way to achieve basic skills for a successful profession; the promotion of intervention programs for deviant subjects based on emotional competencies.

**Keywords:** emotional intelligence, emotional competences, forensic education, legal professionalism.

### ■ L'IE: costruito e definizioni

L'Intelligenza Emotiva (IE) è un ambito piuttosto recente di indagine psicologica che ha visto negli anni un crescente interesse teorico ed empirico. Il concetto di IE è stato proposto per la prima volta da Salovey e

Mayer (1990) e si riferisce ad un insieme di abilità relative al processamento di una informazione emozionale. La ricerca ha proposto differenti modelli di concettualizzazione e misurazione del costruito, raggruppati in tre principali approcci teorici: modelli misti, modelli di competenza e modelli di

\* *Assegnista di ricerca presso il Centro Interdipartimentale di Psicologia della Salute dell'Università degli Studi di Bari "A. Moro".*

\*\* *Laureato in Psicologia Clinica dello Sviluppo e delle Relazioni presso l'Università di Bari "A. Moro".*

\*\*\* *Professore Associato di Psicologia Generale presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Pedagogiche e Didattiche, Università degli Studi di Bari "A. Moro".*

abilità. La prima tipologia di modelli si riferisce a definizioni molto ampie di IE che includono capacità non cognitive (Bar-On, 1997), comportamenti emotivamente e socialmente intelligenti (Bar-On, 2004) e tratti disposizionali di personalità (Petrides e Furnham, 2003). Nello specifico, molte misure in questa categoria non valutano solo attributi dell'IE ma anche altri costrutti differenti dall'IE quali esempio felicità, tolleranza dello stress e autostima (Bar-On, 1997), adattabilità, (bassa) impulsività e competenza sociale (Petrides e Furnham, 2001), pensiero creativo e flessibile (Tett, Fox e Wang, 2005).

I modelli di competenza condividono diversi aspetti teorici dei modelli misti e sostengono la differenza tra intelligenza emotiva (attitudine disposizionale) e competenze emotive (capacità appresa) (Boyatzis, 1982; Goleman, 2001). All'interno di tale approccio teorico, l'IE si riferisce al potenziale per diventare abile ad apprendere certe risposte emotive; di contro, le competenze emotive sono capacità apprese, basate sull'IE, che emergono in performance rilevanti (Goleman, 2000). Mentre l'IE determina il potenziale di una persona ad apprendere pratiche connesse ad abilità emotive e sociali, il livello delle competenze emotive esprime quanto di questo potenziale sia stato effettivamente realizzato.

I modelli di abilità, invece, enfatizzano le componenti cognitive dell'IE e si focalizzano sulla capacità di elaborare l'informazione emotiva (Mayer, Salovey e Caruso, 2000). Quando si parla di questi modelli si fa in realtà riferimento al modello dei quattro rami di Mayer e Salovey (1997). Secondo questo approccio, il primo ramo – *Percezione, valutazione ed espressione delle emozioni* – riflette l'abilità di identificare l'emozione all'interno dei propri stati fisici e psicologici, di identificare le emozioni negli altri, di discriminare tra un'adeguata e inadeguata espressione delle emozioni. 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. Se focalizzata su se stessi, tale abilità risulta

essere strettamente correlata ad un'alta consapevolezza emotiva (Lane et al., 1990), a bassa alestitimia (intesa come incapacità di mentalizzare, percepire, riconoscere e descrivere verbalmente i propri e gli altrui stati emotivi; Apfel e Sifneos, 1979) e a bassa ambivalenza nell'espressività emozionale (King, 1998). Se focalizzata sugli altri, tale dimensione include l'abilità di sensibilità affettiva (Campbell, Kagan e Krathwohl, 1971) e sensibilità non verbale (Rosenthal, e al., 1979). Questo primo ramo rappresenta la base dell'abilità di IE in quanto determina tutte le fasi successive di processamento emozionale.

Il secondo ramo dell'IE – *Uso delle emozioni* – coinvolge primariamente la capacità dell'individuo di utilizzare le emozioni per sostenere e facilitare compiti cognitivi come il pensiero, il ragionamento, il problem solving, la presa di decisione e la comunicazione interpersonale. Comprende l'abilità di ri-orientare e dare priorità al proprio pensiero sulla base di emozioni associate ad oggetti, eventi ed altre persone; di generare o simulare vivide emozioni per facilitare valutazioni e ricordi; di investire su cambiamenti d'umore per rilevare molteplici punti di vista; di utilizzare gli stati emotivi per agevolare problem solving e creatività. La consapevolezza del legame tra emozioni e pensiero può essere usata per dirigere la pianificazione della propria condotta. Ad esempio, studi empirici hanno dimostrato come l'emozione di felicità possa stimolare il pensiero creativo e innovativo per la ricerca di nuove strategie di risposta a situazioni problematiche (Isen, Johnson, Mertz e Robinson, 1985). In effetti, si è variamente dimostrato come l'umore positivo amplifichi l'attenzione, facilitando il pensiero analitico e razionale (Seligman, 2007).

Il terzo ramo dell'IE – *Comprensione delle emozioni* – coinvolge la capacità di comprendere come emozioni diverse siano connesse tra loro; di percepire cause e conseguenze degli stati d'animo; di interpretare la complessità dei sentimenti, così come il mescolarsi delle emozioni e sensazioni; di comprendere e prevedere possibili transizioni tra emozioni. L'individuo emotivamente intelligente è capace di

discriminare tra termini emozionali apparentemente simili come felicità ed eccitazione, invidia e gelosia, seccatura ed irritazione. Infine, la persona capace di distinguere realmente e accuratamente le emozioni è anche in grado di comprendere i loro significati, come si mescolano tra loro, come si modificano nel tempo, come evolvono da una emozione ad un'altra. Individui abili nel comprendere le emozioni presentano un vocabolario emozionale ricco e articolato.

Il quarto ramo dell'IE – *Gestione delle emozioni* - coincide con la capacità di regolare le emozioni in se stessi e negli altri. 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: per esempio, un oratore emotivamente intelligente può suscitare forti emozioni nell'uditorio; similmente, un candidato durante un colloquio di lavoro, comprende l'importanza di alcuni comportamenti nel creare un'impressione favorevole, quali un'atteggiamento positivo verso l'altro o l'abbigliamento (Goffman, 1959).

L'ordine dei quattro rami, dalla percezione alla gestione, rappresenta lo sviluppo e il grado con cui l'abilità di IE è integrata con il resto della struttura di personalità di un individuo (Mayer, 2001). Dunque, la percezione ed espressione delle emozioni (*Ramo 1*) e la capacità dell'emozione di guidare il pensiero (*Ramo 2*) rappresentano le aree di base di processamento dell'informazione emozionale (Area esperienziale), mentre, la comprensione delle emozioni (*Ramo 3*) e la gestione delle emozioni (*Ramo 4*) sono correlate al raggiungimento dei propri scopi e obiettivi, alla conoscenza di sé stessi e alla consapevolezza sociale (Area strategica). Inoltre, ciascun ramo rappresenta uno sviluppo progressivo di abilità dalla più basilica alla più complessa (Mayer e Salovey, 1997).

Il modello dei quattro rami considera l'IE come un'abilità che può essere valutata

attraverso test di performance massima, ideali per misurare il *reale* livello di IE posseduta dal soggetto (piuttosto che il livello *percepito*, misurabile attraverso test di autovalutazione). Uno dei test più accreditati per misurare IE è il *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer Salovey e Caruso, 2002), che si ispira appunto al modello di abilità a quattro rami. 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 (Percezione, Uso, Comprensione e Gestione delle emozioni), e un punteggio sugli otto compiti (Volti, Immagini, Facilitazione, Sensazione, Cambiamento, Miscela, Gestione emotiva, Relazioni emotive). Nato originariamente nel contesto americano, il MSCEIT è stato tradotto in molte lingue e recentemente è disponibile anche una versione in lingua italiana con relativa validazione (D'Amico e Curci, 2011; Curci e D'Amico, 2011).

Gli studi condotti sull'IE hanno messo in luce il ruolo centrale di tale abilità in differenti aspetti della vita di un individuo. L'IE rappresenta una fondamentale abilità interpersonale, intesa come capacità di creare e mantenere rapporti con gli altri. L'IE è infatti associata alla capacità di relazionarsi nel modo ottimale con gli altri, di instaurare relazioni interpersonali soddisfacenti e significative, di assumere comportamenti adeguati alla situazione che si sta vivendo, di risolvere problemi, di percepire, comprendere e gestire i propri sentimenti in modo da saperli controllare ed esprimere in maniera adattiva. Dalle ricerche emerge inoltre come persone emotivamente intelligenti siano a più basso rischio di sviluppare comportamenti devianti o antisociali (Brackett, Mayer e 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 e Salovey, 2005), ottengano un maggiore successo accademico (Sternberg, Wagner e Okagaki,

1993), gestiscano meglio le situazioni emotivamente intense, riducendo lo stress e le intrusioni ad esse associate (Ciarrochi et al, 2001; Curci e Lanciano, 2010; Lanciano, Curci e Zetton, 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 e Meara, 1995).

### ■ *Competenze emotive e contesto forense: primi passi...*

Appare evidente l'importanza del costruito di IE nei più svariati ambiti di vita, e soprattutto come e quanto questa abilità sia utile e spendibile nelle relazioni interpersonali e sociali, in tutti quei contesti cioè in cui si è chiamati ad interagire con gli altri. Si intravede, dunque, la centralità di questa abilità anche nell'ambito giuridico.

Il contesto forense è stato tradizionalmente considerato un ambito in cui le emozioni sono bandite a vantaggio e promozione della logica e della razionalità. Di conseguenza è intuibile che costrutti psicologici del tipo dell'IE siano stati spesso sottovalutati e scoraggiati (Muir, 2007). Già nell'Aprile del 1955 il Preside della Harvard Law School notò che molti giuristi non sembrano comprendere che la loro professione richiede di interfacciarsi non solo con la legge (impersonale) ma anche con le persone, con i loro vissuti e con le loro emozioni. Anche il professor Chris Guthrie dell'Univeristà di Vanderbilt considerava i giuristi come analiticamente orientati ma emotivamente sottosviluppati (Guthrie, 2001). Tali commenti veicolano lo stereotipo del giurista come figura abile nella logica e nel ragionamento ma priva di capacità relazionali e poco incline ad accettare l'idea che la ragione possa essere "offuscata" dalle emozioni (Rosen, 1994).

La cultura legale ha nutrito da sempre una profonda sfiducia nelle emozioni, considerandole una debolezza umana capace di minare la lucida razionalità. Il pensiero analitico è sempre stato visto come veicolo di giustizia, mentre il pensiero emotivo è stato considerato mentalmente

passivo, indisciplinato e capace di incidere sulla responsabilità morale. La sfiducia nella componente emotiva è stata tramandata in generazioni di giuristi, trasformandosi in una sorta di "paura delle emozioni" (Ryan, 2005). Questo scetticismo verso la componente emotiva ha costituito un vero e proprio ostacolo alla pratica professionale forense. Infatti, se da un lato si chiudono le porte alle emozioni, dall'altro ci si lascia inadeguatamente influenzare dalle informazioni emotive stesse. A tal proposito Shapiro commenta: "soltanto perché noi escludiamo qualcosa dalla nostra considerazione, non vuol dire che questa smetta di produrre i suoi effetti su di noi" (Shapiro, 2001).

In Italia uno dei primi tentativi di inserire le abilità sociali, relazionali ed emozionali nell'ambito giuridico è riferibile al concetto di Intelligenza Sociale introdotto da Gulotta e collaboratori (de Cataldo Neuburger e Gulotta, 1991; Gulotta, 1995; Gulotta, 2008; Gulotta e Boi, 1994). L'intelligenza sociale può essere definita come il complesso delle capacità (skills) cognitive, che l'individuo utilizza, o può utilizzare, per interpretare gli eventi, pianificare la propria vita e raggiungere risultati personali e sociali, risolvendo problemi di carattere personale ed interpersonale (Gulotta e Boi, 1994). L'intelligenza sociale è "*personalità in azione*": essa comprende l'insieme delle capacità e delle strategie necessarie all'azione nel contesto sociale, valutabili in relazione all'azione compiuta ed al contesto entro cui l'individuo agisce (soggetto-azione-contesto). Per de Cataldo e Gulotta (1991) "*essere socialmente competenti significa possedere le coordinate che permettono la lettura del comportamento altrui ed il controllo del nostro, significa conoscere le regole che governano la sintassi della vita, significa in parole povere possedere l'arte, il know how ...di saper stare al mondo, una sorta di intelligenza sociale*".

Il concetto di Intelligenza Sociale di Gulotta e coll. (de Cataldo Neuburger e Gulotta, 1991; Gulotta, 1995; Gulotta, 2008; Gulotta e Boi, 1994) trova la sua applicabilità giuridica negli accertamenti di personalità del minore e nella valutazione

dell'imputabilità del minore, definendola come la condizione sufficiente per attribuire ad un soggetto l'azione penale e mettere in atto le conseguenze giuridiche (Forresi, 2000). Secondo tale modello, l'intelligenza sociale fornirebbe a giudici, avvocati e operatori psicosociali un parametro utile per selezionare - all'interno delle relazioni psicosociali - le informazioni più rilevanti per la valutazione delle risorse del minore, non solo al fine di accertarne la maturità e l'imputabilità, ma anche per predisporre le più adeguate misure penali e civili, qualora si ritengano necessarie. Sulla base di tale modello, è valutabile come *immaturato* quel giovane che non abbia acquisito abilità nell'area cognitiva, emozionale e comportamentale: abilità nel ragionamento, visione prospettica, capacità di progettarsi a medio e lungo termine, abilità decisionali, capacità di controllo sui propri impulsi, autonomia affettiva e sociale, abilità nella gestione e nell'espressione delle proprie emozioni oltre che nella comprensione di quelle altrui, abilità comunicazionali e abilità di negoziazione (Forresi, 2000). Il modello dell'intelligenza sociale di Gulotta e Boi (1994) mostra la propria importanza soprattutto se visto in rapporto al processo penale minorile, delle sue esigenze e delle sue richieste in relazione agli accertamenti della personalità del minore autore di reato. In effetti, in riferimento all'art. 9 del DPR 448 del 1988, la possibilità di valutazione delle "risorse personali, familiari, sociali e ambientali" del minore può estendersi a considerare aspetti precoci e profondi della personalità legate all'intero vissuto del ragazzo e non semplice-mente limitarsi a quelle condizioni attive o attivabili nella fase più recente della vita del giovane (Forresi, 2000).

Nel contesto internazionale, l'introduzione di questo tipo di costrutto ha una storia più lunga. Una delle prime esperienze pratiche di inserimento delle competenze emotive tra le abilità giuridiche risale al corso di formazione intitolato "Relazioni Professionali" (*Professional Relations*) tenuto dal professor Sacks Howard alla Northwestern Law School durante l'anno accademico 1957-1958.

L'obiettivo di tale corso - e soprattutto la speranza del docente - era di diffondere l'idea di inserire la competenza emozionale e relazionale nel curriculum di studi in ambito giuridico (Sacks, 1959). Da questo momento in poi, la consapevolezza dell'opportunità di considerare le competenze emozionali e sociali nel contesto forense ha cominciato, seppur lentamente, a farsi strada.

#### ■ *L'IE: una competenza necessaria nella forma-zione giuridica*

Nonostante i limitati tentativi di inserimento delle competenze emotive nell'ambito forense, in realtà va detto che per svolgere una professione in tale ambito, è richiesta non solo una sufficiente conoscenza dei meccanismi procedurali vigenti in campo forense, ma anche competenze psicologiche in modo da poter fornire le risposte giuste nel modo giusto, senza deludere le aspettative dei committenti ma al tempo stesso senza snaturare il fondamento della disciplina forense. In altri termini, al giurista serve saper "ascoltare" la persona e "comprendere" il funzionamento della psiche umana (Di Nuovo e Xibilia, 2007). La professione legale si basa principalmente su una relazione emotivamente collaborativa e di alleanza tra il giurista, il cliente, la (eventuale) controparte e gli altri attori del procedimento. La professione di avvocato, ad esempio, presuppone almeno tre principali abilità riconducibili alla competenza di IE, quali le abilità di persuadere, comunicare e influenzare, in modo da aiutare il cliente a capire meglio interessi e priorità, per poi perseguirli con efficacia e per contribuire in modo adeguato al raggiungimento dei loro obiettivi (Reilly, 2005).

Insegnare a futuri avvocati le competenze emotive necessarie per accogliere, valutare, comprendere e gestire tutto il carico emotivo associato al vissuto del proprio cliente accrescerebbe la loro professionalità, rendendoli migliori esperti di diritto, negoziatori, counselors e comunicatori (Montgomery, 2008; Silver, 1999). Ad esempio, introdurre

l'insegnamento dell'IE in corsi di formazione accademica e formazione continua rivolti ad avvocati servirebbe a potenziare la abilità di stringere un'alleanza con i propri clienti, di vedere, sentire e comprendere pienamente il cliente, con attenzione e concentrazione (Reilly, 2005). Questa abilità è fondamentale in una relazione di fiducia, cooperazione e collaborazione, relazione a sua volta indispensabile per rappresentare in maniera efficace il proprio assistito in una mediazione, in una controversia, in una negoziazione o in qualunque altra forma di procedimento legale (Clark 2002; Cobb 2001; Menkel-Meadow 1994). Inoltre, la formazione di IE consentirebbe di instaurare un rapporto collaborativo e supportivo con l'assistito sin dal primo incontro, considerando questo momento fondamentale per l'evolversi della relazione professionale stessa.

Per i giovani avvocati è inoltre importante ricevere una formazione specifica sul come essere sensibili ed esperti nel riconoscere, percepire ed etichettare verbalmente segnali emozionali nei volti, nelle voci e nella postura propria ed altrui (Ekman 2003), accrescere e potenziare la consapevolezza emotiva e la percezione dei propri stati corporei interni, distinguendoli da altre sensazioni fisiologiche. Inoltre, sarebbe utile insegnare loro ad utilizzare le proprie emozioni per ragionare, prendere decisioni, affrontare e risolvere problemi (Caruso e Salovey, 2004). L'avvocato sia penalista che civilista è frequentemente chiamato a dover gestire situazioni conflittuali, pertanto risulta altamente utile e preziosa la capacità di saper gestire e regolare le emozioni proprie e altrui, scegliendo le strategie più efficaci per negoziare e superare il conflitto (Stone, Patton e Heen 1999).

Se pensiamo, inoltre, al delicato contesto giuridico dell'ascolto di un minore abusato, l'IE rappresenta un'abilità fondamentale. Goleman (2005) ha infatti affermato quanto sia: *“...molto importante che i terapeuti o gli adulti che intervistano il bambino posseggano le abilità dell'intelligenza emotiva, perché quello di cui il bambino ha davvero bisogno è l'empatia: il bambino è impaurito, si vergogna ma non è capace di dire che ha paura, non è capace di*

*dire che si vergogna. Ma se il bambino sente che tu davvero ci tieni a lui, che davvero vuoi capire, che non lo stai pressando, e che tu sei un adulto sicuro, potrebbe provare a parlare con te della sua vergogna, della sua paura e quindi essere capace di capire meglio sé stesso, potersi gestire meglio, pensare alla propria testimonianza, riflettere su eventuali bugie ed essere capace di stare anche in una situazione molto dura, nel modo in cui ne ha bisogno....”*.

In generale, dunque, l'IE gioca un ruolo chiave nell'influenzare molteplici aspetti della professionalità legale: la competenza, il rispetto e l'impegno nel migliorare il sistema giuridico (Joy, 2001). Studi empirici hanno messo in luce come individui con maggiori abilità di IE siano dei persuasori più abili e dei comunicatori più efficaci (Dulewicz e Higgs, 2000). La percezione, l'uso, la comprensione e la gestione delle emozioni hanno un chiaro impatto nei contesti relazionali quali il contesto forense, agendo non solo sulla soddisfazione e il successo degli avvocati nella loro professione, ma aumentando significativamente le loro abilità analitiche e di risoluzione dei problemi (Muir, 2007).

### ■ *L'IE nella negoziazione in ambito legale*

Sono molti gli ambiti in cui un giurista è chiamato a gestire conflitti emotivi e a saper negoziare tra le parti: per il suo ruolo di mediatore tra contendenti che a volte hanno difficoltà a comunicare tra loro; per il desiderio di totale fiducia dei propri clienti e per comprenderne a pieno gli interessi, i desideri, le posizioni nell'ambito delle controversie e delle negoziazioni; per la gestione di clienti difficili che omettono informazioni importanti e con i quali non ci si sente a proprio agio; per comprendere in pieno le dinamiche emotive e relazionali che si creano tra il proprio cliente, la controparte e l'avvocato della controparte; per un orientamento alla cooperazione intelligente e consapevole (Mnookin, Peppel e Tulumello, 2000). In tutte queste situazioni l'abilità di gestione del conflitto e di negoziazione sono fondamentali: si tratta di competenze strettamente connesse

all'abilità di IE così come proposte nel modello di Mayer, Salovey e Caruso (2000) e nello specifico alla capacità di percepire le emozioni altrui (empatia), di utilizzare le emozioni per facilitare il pensiero (problem solving), di comprenderle e regolarle per non essere sopraffatti ad esempio dalla rabbia e dalla aggressività (regolazione emozionale e gestione del conflitto). Ad esempio, saper gestire le proprie emozioni, mantenendo un atteggiamento collaborativo, consente di instaurare un clima adeguato alla negoziazione (Colon e Hunt, 2002), facilitando il raggiungimento degli obiettivi prefissati (Hegtvedt e Killian, 1999; Naquin e Paulsen, 2003).

Nel processo di negoziazione il giurista oscilla tra la competenza di IE empatica e quella assertiva. Nell'ambito della negoziazione si definisce empatia la capacità di comprendere in modo corretto e non giudicante i bisogni, gli interessi e il punto di vista della controparte (Eisenberg e Stayer, 1987). Tale definizione presuppone due abilità, una prima relativa all'assunzione di prospettiva, quella capacità cioè di osservare le cose dal punto di vista altrui; la seconda componente si riferisce alla capacità di esprimere il punto di vista dell'altro senza giudicarlo (Mnookin, Peppel e Tulumello, 2000). Così definita, l'empatia non presuppone né simpatia né approvazione ma si tratta semplicemente di una modalità di osservazione neutrale per esplorare e descrivere il mondo percettivo dell'altro.

Per assertività, invece, si intende la capacità di esprimere i propri bisogni, i propri interessi e il proprio punto di vista. Si tratta di un modo di essere diverso sia da un atteggiamento combattivo-aggressivo che viola i diritti altrui, sia da un atteggiamento remissivo-passivo che implica l'assenza di rispetto per se stesso. Essere assertivi non significa sopraffare l'altro nella negoziazione, al contrario significa saper riconoscere i propri interessi, saperli esporre con chiarezza, discuterne e avere sicurezza nelle proprie argomentazioni, mantenendo il rispetto di se stessi e dell'altro (Mnookin, Peppel e Tulumello, 2000).

È possibile individuare tre principali

modalità di negoziazione che corrispondono a loro volta a differenti livelli di abilità di IE: a) la modalità competitiva in cui il negoziatore vuole sperimentare la vittoria e ama sentirsi risoluto e padrone di sé e, infatti, possedere tale abilità significa provare ed emanare fervore, entusiasmo e impazienza, e utilizzare queste emozioni per prendere posizioni ben definite; b) la modalità conciliante si basa sulla capacità estrema di comprendere profondamente gli stati altrui secondo la quale i negoziatori concilianti cercano di mediare in modo morbido al fine di ricomporre rapidamente le divergenze; c) la modalità elusiva infine si riferisce all'evitamento totale di qualunque tipo di conflitto soprattutto se a contenuto emotivo per cui il negoziatore elusivo adotta, come abilità di gestione delle emozioni, strategie evitanti, non conciliative e non competitive (Mnookin, Peppel e Tulumello, 2000).

Nel percorso di negoziazione in ambito legale appare fondamentale l'abilità di IE per la risoluzione di problemi e conflitti (Mayer, Salovey e Caruso, 2000; Foo, Efenbein, Tan e Aik, 2004). Il problem solving è un processo in cui l'esperto di diritto lavora per creare un rapporto collaborativo con il proprio cliente, cercando di prendere decisioni che tengano conto degli interessi e delle preoccupazioni sia del cliente che della controparte. Diverse ricerche hanno dimostrato come individui con elevata IE riescano a trarre dalla negoziazione sia vantaggi oggettivi (risultati diretti e tangibili), sia soggettivi (percezione dell'esperienza della negoziazione; Lopes, Salovey e Strauss, 2003).

Sulla base della centralità di tale competenza, la realtà americana ha visto nascere alcune iniziative finalizzate all'introduzione dell'abilità di IE nei processi di negoziazione, mediazione e gestione di dispute e conflitti. Per esempio, il Centro Legale di Intelligenza Emotiva (*Emotional Intelligence Legal Center*) fornisce supporto e consulenza emotiva per la risoluzione di controversie per accordi contrattuali, lesioni personali, controversie politiche, rispetto e garanzia dei propri diritti. Il lavoro di tale Centro si ispira al principio della mediazione e della negoziazione per risolvere conflitti,

evitando processi e tribunali. Questo passaggio da un modello professionale di tipo avversativo centrato sul conflitto ad un modello conciliativo focalizzato sul problem-solving e sulla mediazione ha conferito sempre più importanza alle capacità di negoziazione (Rian, 2005). Il negoziatore esperto di IE è in grado di risolvere dispute e tensioni in un ambito neutrale cercando di gestire emozioni e interessi delle controparti.

### ■ *Il giudice come leader: il ruolo dell'IE*

In ogni epoca e cultura il leader è colui al quale gli altri guardano per essere rassicurati e guidati in condizioni di incertezza, di ansia o di pericolo, oppure quando occorre prendere una decisione importante e portare a termine un lavoro o un'impresa (Goleman, Boyatzis e McKee, 2004). Il leader funge quindi da guida emotiva del gruppo, orienta le emozioni collettive in senso positivo e regola e disperde l'azione conflittuale esercitata dalle emozioni negative. L'aula di un tribunale è un contesto carico di emozioni e il giudice può essere considerato il leader del tribunale (Lubiani e Murrell, 2001): un giudice deve essere capace di accogliere e gestire opinioni pubbliche e confidenze private, spesso ad alto contenuto emotivo, senza lasciarsi influenzare da pregiudizi personali per poter formulare un verdetto e giungere ad una decisione. È chiamato ad interagire contemporaneamente con più persone in conflitto tra loro e con difficoltà relazionali e comunicative. E proprio in questo clima teso e conflittuale il giudice riveste il ruolo di leader. Il giudice ascolta le vite delle persone, le giudica, le può mettere a proprio agio o in difficoltà, regola e gestisce le emozioni altrui, modera e stempera gli animi nell'aula di tribunale, si forma delle impressioni ed emette dei giudizi. Vista l'elevata responsabilità del suo ruolo, il giudice deve garantirsi il rispetto altrui attraverso competenze emotive e sociali, imparzialità, temperamento e comportamento in aula (Lubiani e Murrell, 2001).

È evidente che per svolgere la professione di giudice è di grande aiuto possedere un'elevata consapevolezza

emotiva (*emotional awareness*; Goleman, 1995), intesa come capacità di riconoscere quali emozioni sono in gioco e come queste possano condizionare i processi decisionali interessati. Come per ogni attività che richiede una interazione umana, non è necessario quindi possedere solo le abilità tecniche ma è opportuno anche disporre di un bagaglio di abilità interpersonali (Lubiani e Murrell, 2001). Diversi aspetti della professione del giudice appaiono strettamente correlati all'abilità di IE: la consapevolezza delle emozioni proprie e altrui può influenzare gli stessi giudici, le controparti interessate nel processo e l'intero esito del processo, può contribuire nel creare e determinare l'immagine pubblica del giudice e garantire il suo rispetto come figura leader e decisionale (Lubiani e Murrell, 2001).

Alcuni sondaggi condotti dall'Associazione Avvocati di Chicago e San Diego hanno supportato la teoria di Goleman (1995) secondo la quale l'IE farebbe la differenza fra un buon leader ed un leader eccezionale nel caso specifico della professione di giudice. Secondo i dati raccolti, sembrerebbe che i giudici possano svolgere in maniera adeguata e corretta il loro lavoro, ma per raggiungere livelli di eccellenza nella loro professione è importante che acquisiscano alcune competenze relazionali ed emozionali di base. Infatti, il sondaggio condotto dal Consiglio degli Avvocati di Chicago ha mostrato quali sono le caratteristiche che gli avvocati ritengono più rilevanti nella valutazione di un giudice. Le abilità emotive e interpersonali sono state ritenute più utili delle mere competenze tecniche (Lubiani e Murrell, 2001). L'aspetto più importante sembra essere la condotta descritta come imparziale e priva di pregiudizi e il comportamento sensibile ed empatico verso gli altri e verso le questioni sociali di interesse pubblico.

Differenti abilità di IE tra uomini e donne sono anche alla base di differenze di genere nel ricoprire cariche giuridiche (Meihls e Spano, 2008). **Le competenze di IE sono le armi che le donne possono e devono spendere per superare stereotipi e pregiudizi che si creano contro di loro in**

**un'aula di tribunale: le donne hanno atteggiamenti più empatici e supportivi, hanno un'innata abilità a capire le persone e i loro stati d'animo, a codificare e identificare le emozioni altrui e a regolare le proprie, e sulla base di queste caratteristiche possono svolgere il ruolo di giudice qualitativamente meglio rispetto agli uomini (Meihls e Spano, 2008).**

#### ■ *L'IE e il comportamento deviante e criminale*

La ricerca sull'IE ha mostrato le sue possibilità applicative anche in relazione ad un altro ambito di interesse psicogiuridico, quale lo studio dei comportamenti devianti e criminali. Gardner (1983) sostiene che nella vita di tutti i giorni nessuna intelligenza è più importante di quella interpersonale. Esserne sprovvisto potrebbe indurre a scelte sbagliate circa la persona da sposare, il lavoro da intraprendere o altre scelte importanti. Se questa affermazione è vera, allora è possibile supporre che le abilità e le competenze emozionali svolgano un ruolo cruciale nella scelta di condotte antisociali e devianti (Hemmati, Mills e Kroner, 2004).

Il ruolo delle emozioni nei comportamenti devianti e/o criminali è un ambito di rilevanza scientifica in merito al quale ancora oggi si incontrano e si scontrano la psicologia e il diritto (Agnew e White, 1992; Aseltine e Gore, 2000; Curci, 2000; Curci, Soleti, Bianco e Cozzoli Poli, in stampa). La nozione di devianza indica quelle condotte che violano i modelli sociali dominanti e le norme vigenti o consuetudinarie, esplicite o implicite; essa assume rilevanza criminale quando la trasgressione riguarda una norma giuridica (Di Nuovo, 2008). La devianza è un processo che si costruisce all'interno delle relazioni (de Leo e Patrizi, 2007) e ogni relazione implica una messa in gioco di vissuti emozionali. La gestione e regolazione delle emozioni è senza dubbio l'abilità di IE maggiormente connessa ai comportamenti devianti e criminali. L'incapacità di monitorare, valutare e modificare i propri stati emotivi influenza l'abilità dell'individuo di interagire con l'ambiente in modo adattivo e appropriato

(Brackett, Mayer e Warner, 2004), risultando associata a disturbi psicopatologici (Gross e Munoz, 1995) e ad alcune categorie criminali (Crick, Grotpeter e Bigbee, 2002; Davidson, Putnam e Larson, 2000). La ricerca in merito alla disregolazione emozionale distingue disturbi da *ridotto* controllo inibitorio e disturbi da *eccessivo* controllo inibitorio (Grossi e Trojano, 2009). Le condotte devianti, l'aggressività, l'impulsività e il crimine possono essere considerati comportamenti legati ad una incapacità di gestione e controllo delle emozioni proprie e altrui.

Tra le varie spiegazioni teoriche del fenomeno della devianza, in questa sede vengono considerate solo le principali teorie che attribuiscono un ruolo cruciale alle emozioni e alle strategie di regolazione emozionale. Una delle prime teorie si riferisce alla teoria-frustrazione di Dollard e coll. (1939), secondo la quale la condotta aggressiva sarebbe una risposta ad uno stato di frustrazione causato dal mancato raggiungimento di un obiettivo. Berkowitz (1998) amplia la teoria della frustrazione chiarendo che la risposta aggressiva in realtà è una risposta alle emozioni negative che l'individuo esperisce in seguito allo stato di frustrazione. Un'altra più recente modellizzazione teorica della devianza deriva dalla General Strain Theory (Agnew, 1992), che considera i comportamenti violenti e aggressivi come una forma di adattamento a particolari categorie di eventi stressanti (*eventi strain*). Gli strain si riferiscono ad eventi o a circostanze sgradevoli per gli individui e a discrepanze tra le mete ed i mezzi che si hanno per raggiungerle (Agnew, 2001). L'individuo cerca di risolvere e superare questo stato di tensione attraverso le strategie di cui dispone. Gli individui meno dotati da un punto di vista sociale e culturale, come gli adolescenti o giovani socialmente e culturalmente svantaggiati, potrebbero avere un repertorio più ridotto di adattamenti. La delinquenza, la tossicodipendenza e la devianza in genere potrebbero rappresentare degli adattamenti più probabili per queste categorie di individui (Greco, 2006; 2010).

Se si considerano i comportamenti aggressivi, devianti e criminali come una modalità (strategia) di regolazione emozionale, ne consegue che individui con ridotte capacità di IE potrebbero commettere con maggiore probabilità reati e crimini (Hemmati, Mills e Kroner, 2004). L'emozione di rabbia è stata spesso studiata in relazione ai comportamenti violenti e aggressivi. La relazione tra l'aggressività e la mancata abilità di gestione della rabbia (in termini di frequenza, intensità e durata) è stata confermata da studi in laboratorio (Bettencourt, Talley, Benjamin e Valentine, 2006) e sul campo su fenomeni come il comportamento aggressivo alla guida (Deffenbacher, Lynch, Oetting e Yingling, 2001) o sul luogo di lavoro (Douglas e Martino, 2001). L'emozione di rabbia funge sia da spinta motivazionale, aumentando la percezione del danno subito e giustificando il comportamento aggressivo, sia da mediatore fra percezione e comportamento deviante: la rabbia altera la percezione della realtà creando un senso di tensione e frustrazione che degenera nell'atto deviante (Agnew, 1985; Broidy, 2001; Mazzerolle e Piquero, 1997).

Ci sono poche evidenze empiriche sulla diretta relazione tra IE e crimine/devianza. Alcuni studi hanno esplorato la relazione dell'IE con alcuni comportamenti devianti, quali i comportamenti aggressivi, crimini contro la proprietà, delinquenza e uso di sostanze (Gibbs e Giever, 2002; Greco, 2006), mostrando come elevati punteggi di IE erano associati a livelli più bassi di devianza. Baron (1997) cita anche una ricerca non pubblicata condotta nei penitenziari americani dalla quale emerge che i reclusi riportano punteggi sensibilmente più bassi ai test di IE rispetto al gruppo dei non reclusi, per i quali sembrerebbe che l'IE sia associata al rispetto delle regole sociali. Gli individui emotivamente intelligenti sanno cogliere i diversi aspetti della propria vita emozionale, sono in grado di comprendere e interagire con le emozioni degli altri, in altre parole sono maggiormente empatici. A riguardo, Goleman (1995) sostiene infatti che l'empatia sia quasi assente nei criminali

psicopatici, nei rapitori e nei pedofili, e che l'incapacità nel comprendere il dolore delle vittime permetta ai perpetratori di crearsi delle menzogne alle quali credere per poter commettere più facilmente i loro reati. Nonostante diversi studi abbiano confermato il ruolo inibitorio dell'empatia sui comportamenti aggressivi (Feshbach e Feshbach, 1969; Jolliffe e Farrington, 2004), i risultati sono ancora abbastanza contraddittori.

La realtà anglosassone ha visto nascere diversi programmi di trattamento e intervento psicologico nelle carceri e nelle comunità terapeutiche basati (anche) sulla promozione e lo sviluppo delle competenze emotive e sociali. Tali programmi rientrano nel più generale *Offending Behaviour Programme* (OBF). Ciascuno di essi si focalizza su alcuni fattori considerati centrali nel comportamento criminale e cerca di intervenire e monitorare l'intervento su questi fattori (Greco e Curci, 2010). OBF maggiormente riconosciuti e accreditati sono, ad esempio, il programma Ragionamento e Riabilitazione (*Reasoning and Rehabilitation; R&R*), Aumento delle Capacità di Pensiero (*Enhanced Thinking Skills; ETS*), Prima Pensa (*Think First Inside; TFI*), Controllare la Rabbia e Imparare a Gestirla (*Controlling Anger and Learning to Manage it; CALM*). Tali programmi si basano sulla promozione, il potenziamento e/o sviluppo di competenze e abilità fortemente connesse alle capacità emotive. Interventi sulle abilità IE permetterebbero di valorizzare le risorse e le competenze del reo potenziando le sue capacità di affrontare i problemi, entrare in relazione con gli altri tenendo conto delle attese sociali e costruire percorsi di vita che, progressivamente, rendano meno necessaria la scelta deviante (Malagoli Togliatti e de Leo, 2000). La possibilità di percepirsi differenti dal momento in cui si è commesso il reato e l'idea di aver acquisito nuovi stili di comportamento orientato in senso pro-sociale risultano essere deterrenti dalla recidiva più efficaci della severità delle pene (de Leo e Patrizi, 2007). In definitiva, se le competenze emotive sono realmente legate alle capacità sociali e al comportamento, la

loro misurazione potrebbe offrire un importante *insight* per lo studio dei comportamenti devianti (Hemmati, Mills e Kroner, 2003).

### ■ *IE e Diritto: un binomio possibile?* *Conclusioni e prospettive future*

Una recente sentenza del Tennessee apre le porte del Tribunale alle abilità di IE. Un imputato era stato condannato per guida in stato di ebbrezza dopo aver causato un grave incidente che aveva visto coinvolta una giovane donna.

Le prove presentate al pubblico ministero non comprendevano né un test etilico, né un test di sobrietà, né eventuali testimoni sulla scena dell'incidente. Come unica prova venne portata in aula la vittima dell'incidente: una donna di 31 anni sulla sedia a rotelle, una donna che non poteva più parlare né stare in piedi o seduta. È rimasta in aula un minuto e quattordici secondi e la giuria ha deliberato il verdetto di colpevolezza (Lubiani e Murrell, 2001). Nella sua arringa, l'avvocato difensore dell'imputato aveva richiesto – senza successo – che non venisse considerato il “fattore emotivo”. Tale richiesta implicava che l'avvocato avesse ben compreso e riconosciuto il ruolo che l'emozione indotta dalla presenza della vittima in aula avrebbe giocato nella formulazione del verdetto (Lubiani e Murrell, 2001).

Questa sentenza mette chiaramente in luce il ruolo svolto dalle emozioni e dalla competenza emotiva in vari ambiti di applicazione psico-giuridica. Tra questi vi sono la formazione di una professionalità di eccellenza sulla base sia di competenze tecniche sia emozionali e interpersonali (Montgomery, 2008; Silver, 1999); la capacità di negoziazione e mediazione in situazioni conflittuali (Reilly, 2005); la formulazione di verdetti e decisioni (Lubiani e Murrell, 2001); il ruolo di leadership in un'aula di tribunale (Lubiani e Murrell, 2001); le differenze di genere emozionali nella carriera forense (Meihls e Spano, 2008); i programmi di intervento psicologico presso soggetti devianti e/o criminali.

Il presente lavoro offre un'innovativa

ed interessante prospettiva di indagine teorica ed empirica per coniugare due ambiti di indagine – emozionale e giuridico – da sempre considerati differenti e inconciliabili (Muir, 2007). Tra le varie competenze che un giurista deve possedere, quelle emozionali non sono assolutamente trascurabili o meno importanti.

Qualunque ambito forense richiede una interazione tra persone (avvocati, clienti, giudici, controparti, periti, consulenti, ecc...) e in qualunque relazione interpersonale le emozioni e le abilità emotive sono chiamate in causa. Sapere cosa sono le emozioni (quali tipi di processi e con quali componenti), come si sviluppano (apprendimento e contesti), quali funzioni hanno (intra- e inter-personali) e quindi la loro importanza permette di capire perché l'IE sia un'abilità cruciale in tutti i contesti relazionali e professionali tra i quali rientra il contesto forense. Riconoscere e comprendere le emozioni proprie e altrui consente di valutare gli eventi in modo adeguato, riuscire a prendere decisioni, fare scelte consapevoli in rapporto agli eventi della vita, riflettere su di esse e su cosa le ha causate. Saper gestire le emozioni, inoltre, consente di determinare l'intensità e la durata di una certa reazione emotiva, saper trasformare un'emozione in un'altra (es. da rabbia a calma in un'aula di tribunale), saper superare stati conflittuali o di tensione motivandosi con idee, pensieri e obiettivi da raggiungere (es. rapporto avvocato-cliente-controparte nella negoziazione).

La realtà soprattutto americana ha iniziato a intravedere qualche esperienza pratica di congiunzione tra gli ambiti giuridici e l'IE: centri di mediazione di IE, corsi di formazione per futuri giuristi basati sull'insegnamento di competenze emozionali e relazionali, opinioni e sondaggi per la valutazione delle competenze emozionali in giudici e avvocati (Lubiani e Murrell, 2001), programmi di riabilitazione psicologica nelle carceri e nelle comunità terapeutiche. Sarebbe auspicabile introdurre lo sviluppo e il potenziamento delle abilità di IE nei corsi di laurea e/o post laurea in ambito giuridico; sarebbe utile sensibilizzare futuri giuristi alla cultura e alla educazione emozionale come abilità di base per una professione e una carriera di

successo (Montgomery, 2008; Silver, 1999). A conferma di tale proposta, il costrutto di IE sta acquisendo importanza e popolarità sempre maggiori in rapporto a diverse aree di ricerca sul comportamento interpersonale, sia nella comunità scientifica, sia nel mondo accademico e professionale. In effetti, il costrutto di IE è variamente considerato come indice di efficienza e benessere nella carriera lavorativa (Rosete e Ciarrochi, 2005; Zeidner, Matthews e Roberts, 2004). Nell'ambito dello studio comportamenti devianti e criminali, invece, sarebbe auspicabile creare dei programmi di intervento tarati sullo sviluppo delle competenze emotive, prestando attenzione alle evidenze proposte dalle scienze comportamentali e promuovendo un lavoro sinergico e collaborativo tra i vari esperti di settore (sia psicologico che giuridico). Emerge chiaramente come educare alla cultura emotiva sia altrettanto importante e complementare rispetto alla mera formazione accademica e/o professionale e come si superi in questo modo la falsa dicotomia tra le competenze razionali, logiche, e tecniche, e le capacità emozionali, empatiche, affettive e relazionali.

### ■ Riferimenti Bibliografici

- Agnew, R. (1985). A Revised Strain Theory of Delinquency. *Social Forces*, 64, 151-167.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47-87.
- Agnew, R. (2001). Building on the Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, 319-361.
- Agnew, R. e White, H.R. (1992). An empirical test of general strain theory. *Criminology*, 30, 475-499.
- Apfel, R.J. e Sifneos, P.E. (1979). Alexithymia: Concept and measurement. *Psychotherapy and Psychosomatic*, 32, 180-190.
- Aseltine, R.H., Gore, S.L. e Gordon, J. (2000). Life stress, anger, and anxiety, and delinquency: An empirical test of general strain theory. *Journal of Health and Social Behaviour*, 41, 256-275.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory: technical manual*. Toronto: Multy-Healt Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On e J.D.A Parker (a cura di), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berkowitz, L. (1998). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 3-11.
- Bettencourt, B.A., Talley, A., Benjamin, A.J. e Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behaviour under provoking and neutral condition: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 132, 751-777.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brackett, M.A., Cox, A., Gaines, S.O. e Salovey, P. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among heterosexual couples. *Manoscritto non pubblicato*
- Brackett, M., Mayer, J.D. e Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brezina, T., Piquero, A. R. e Mazerolle, P. (2001). Student anger and aggressive behavior in school: an initial test of Agnew's macro – level Strain Theory. *Journal of research in crime and delinquency*, 38, 362-386.
- Broidy, L.M. (2001). A test of General Strain Theory. *Criminology*, 39, 9-35.
- Campbell, R., Kagan, N. e Krathwohl, D.R. (1971). The development and validation of a scale to measure affective sensitivity (empathy). *Journal of Counseling Psychology*, 18, 407-412.
- Caruso, D.R. e Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How*

- to develop and use the four key emotional skills of leadership. San Francisco, Jossey-Bass.
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y., Caputi, P. e Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence (EI). In J. Ciarrochi, J.P. Forgas e J. Mayer (a cura di), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Clark, M. E. (2002). *In search of human nature*. New York: Routledge.
- Cobb, S. (2001). Dialogue and the practice of law and spiritual values. Creating sacred space: Toward a Second-generation dispute resolution practice. *Fordham Urban Law Journal*, 28, 1017–1033.
- Colon, D.E. e Hunt, C.S. (2002). Dealing with feeling: The influence of outcome representations on negotiation. *The International Journal of Conflict Management*, 13, 38–58.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. e Bigbee, M.A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73, 1134–1142.
- Curci, A. (2000). Emozioni e comportamento. In G. Gulotta (a cura di), *Elementi di psicologia giuridica e di diritto psicologico* (pp. 153-159). Milano: Giuffrè.
- Curci, A. e D'Amico, A. (2011). *Taratura italiana del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Firenze: O.S.
- Curci, A. e 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.
- Curci, A., Soleti, E., Bianco, A., Cozzoli Poli, G. (in stampa). Dinamiche psicologiche nella psicologia riparativa. Rappresentazioni, atteggiamenti, emozioni. In L. Carrera, M. Colamussi e A. Curci (a cura di), *Justicia Juvenil Restaurativa. Da Lima a Bari, modelli alternativi per il recupero dei minori devianti*. Bari: Cacucci.
- D'Amico, A. e Curci, A. (2011). *Traduzione ed adattamento italiano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Firenze: O.S.
- Davidson, R.J., Putnam, K.M. e Larson, C.L. (2000). [Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation-A possible prelude to violence](#). *Science*, 289, 591-594.
- De Cataldo Neuburger, L. e Gulotta, G. (1991). *Sapersi esprimere, la competenza comunicativa*. Milano: Giuffrè.
- Deffenbacher, J.L., Lynch, R.S., Oetting, E.R. e Yingling, D.A. (2001). Driving anger: Correlates and a test of state-trait theory. *Personality and Individual Differences*, 31, 1321-1331.
- De Leo, G. e Patrizi, P. (2007). *Psicologia della devianza*, Roma, Carocci.
- Di Nuovo, S. (2008). *Minorenni devianti "alla prova"*. *Rivista Psicologia Contemporanea*, 207, 46-53.
- Di Nuovo, S. e Xibilia, A. (2007). [L'esame psicologico in campo giudiziario](#). Acireale: Bonanno Editore.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O.A. e Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Douglas, S.C. e Martinko, M.J. (2001). Exploring the role of individual differences in the prediction of workplace aggression. *Journal of Applied Psychology*, 86, 547–559.
- Dulewicz, V. e Higgs, M. (2000). *Emotional Intelligence Managerial and Managerial 360° User Guide*. [ASE](#): Windsor.
- Eysenberg, N. e Stayer, J. (1987). Critical Issues in the Study of Empathy. In N. Eysenberg e J. Stayer (a cura di), *Empathy and its Development* (47-90). Cambridge M.A.: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.

- Feshbach, N.D. e Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1, 102-107.
- Foo, M.D., Elfenbein, H.A., Tan, H.H. e Aik, V.C. (2004). Emotional Intelligence And Negotiation: The Tension Between Creating And Claiming Value. *International Journal of Conflict Management*, 15, 411–429
- Forresi, B. (2000). *Intelligenza sociale e imputabilità*. *Psicologia e Giustizia*, 2, 249-272.
- Forresi, B. (2000). L'intelligenza sociale quale modello per gli "accertamenti di personalità" nell'attuale processo penale minorile: la valutazione dell'imputabilità. In G. Gulotta (a cura di), *Elementi di psicologia giuridica e di diritto psicologico* (pp. 940-955). Giuffrè: Milano.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbs, J. e Giever, D. (2002). *Emotional Intelligence and Deviance: An introduction to the concept and measure of EI and a preliminary empirical analysis*. Unpublished manuscript, Indiana University of Pennsylvania.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday e Co. Gardner City.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli, Saggi BUR.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. In C. Cherniss e D. Goleman (a cura di), *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E. e McKee, (2004). *Primal Leadership: learning to lead with emotional intelligence*. Harvard: Harvard Business Press
- Greco, R. (2006). The role of emotional intelligence on delinquency and substance addiction. In L. Goodwin (a cura di), *Psychological Correlates of Criminality* (pp.51-59) IA-IP Publishing, London
- Greco, R. (2010). *The role of negative emotions on deviant behaviour*. Tesi di dottorato non pubblicata.
- Greco, R. e Curci. A. (2010). Regolazione delle emozioni e devianza tra prevenzione e trattamento. In Gulotta G. e A. Curci (a cura di), *Mente Società e Diritto* (pp. 407-437). Milano: Giuffrè
- Gross, J.J. e Munoz, R.E. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Grossi D. e Trojano, L. (2009). I fondamenti neurofunzionali della regolazione delle emozioni, in O. Matarazzo e V.L. Zammuner (a cura di), *La regolazione delle emozioni* (pp. 35-58). Bologna: Il Mulino.
- Gulotta, G. (1995). *La scienza della vita quotidiana*. Milano: Giuffrè.**
- Gulotta, G. (2008). *La vita quotidiana come laboratorio di psicologia sociale*. Milano: Giuffrè.**
- Gulotta, G. e Boi, T. (1994). *L'intelligenza sociale*. Giuffrè: Milano.
- Guthrie. C. (2001). *The Lawyer's Philosophical Map and the Disputant's Perceptual Map: Impediments to Facilitative Mediation and Lawyering*. *Negotiation Law Review* 6, 145-188.**
- Hegtvedt, K.A. (1991). Social Comparison Process. In E.F. Borgatta (a cura di), *Enciclopedia of Sociology* (pp.1812-1818) New York: Macmillan.
- Hemmati, T. Mills, J.F. e Kroner, D.G. (2004). The validity of the Bar-On emotional intelligence quotient in an offender population. *Personality and Individual Differences* 37, 695–706.
- Isen, A.M., Johnson, M.M., Mertz, E. 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.
- Joy, P.A (2001). The uncertainty in professionalism's definition is more

- extensively discussed in, *A Professionalism Creed for Judges: Leading by Example*, 52 S.C. L. REV. 667, 669 n.7.
- Jolliffe, D. e Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: a systematic review and meta-analysis. *Aggression & Violent Behavior*, 9, 441 – 476.
- King, S.** (1998). Is expressed emotion cause or effect? A longitudinal study. *International Clinical Psychopharmacology*, 13, 107-S108.
- Lanciano, T., Curci, A. e 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. e Zeitlin, S.B. (1990). The levels of emotional awareness scale: a cognitive developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schultz, A., Sellin, I. e 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. e Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132-138.
- Lopes, P.N., Salovey, P. e Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lubiani, N.P. e Murrell, P.H. (2001). Courting Justice with the Heart: Emotional Intelligence in the Courtroom. *Court Review*, 38, 9-16.
- Mayer, J.D. (2001). A Field Guide to Emotional Intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas e J. D. Mayer (a cura di), *Emotional intelligence and everyday life* (pp.3-24). New York: Psychology Press.
- Mayer, J.D. e Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey e D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., e Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (a cura di), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. e Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publisher.
- Malagoli Togliatti M.** e De Leo G. (2000). Il rischio della delinquenza e la sua prevenzione. In G. Caprara e A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa* (pp. 179-197). Firenze: Giunti.
- Mazerolle, P. e Piquero, A. (1997). Violent Responses to Strain: An Examination of Conditioning Influences. *Violence and Victims*, 12, 323-343.
- Meihls, J.L. e Spano, L. (2008). How Women Can Gain an Advantage in the Courtroom. *For the Defense*, 49, 49-54.**
- Menkel-Meadow, C.J. (1994). Narrowing the gap by narrowing the field: What's missing from the
- MacCrate Report — of skills, legal science and being a human being. *Washington Law Review*, 69, 593–624.
- Mnookin, R.H., Peppet, S.R. e Tulumello A.S. (2000). *Beyond winning: Negotiating to create value in deals and disputes*. Harvard: Harvard University Press.
- Montgomery, J.E. (2008). Incorporating Emotional Intelligence Concepts into Legal Education: Strengthening the Professionalism of Law Students. 39 U. Tol. L. Rev. 323.
- Muir, R. (2007). The Importance of **Emotional Intelligence in Law Firm Partners. *Law Practise*,**
- Naquin, C.E. e Paulson, G.D. (2003). Online bargaining and interpersonal trust. *Journal of Applied Psychology*, 88, 113–120.
- Petrides, K.V. e Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural

- validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K.V. e Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Reilly, P. (2005). Teaching Law Students How to Feel: Using Negotiations Training to Increase Emotional Intelligence. *Negotiation Journal*, 21, 301-314.
- Ryan, E. (2006). **Building the Emotionally Learned Negotiator.** *Negotiation Journal*, 22, 209-225.
- Rosen, J. (1994). Sentimental Journey: The Emotional Jurisprudence of Harry Blackmun. *New Republic*, 2, 13-14.
- Rosenthal, R., Archer, D., DiMatteo, M.R., Koivumaki, J. e Rogers, P. (1974). The language without words. *Psychology Today*, 8, 64-68.
- Rosete, D. e Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26, 388-399
- Sacks, H.R. (1959). Human relations training for students and lawyers. *Journal of Legal Education*, 11, 316-345.
- Salovey, P. e Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Seligman, M. (2007). *La costruzione della felicità.* Milano: Sperling & Kupfer Editori.
- Shapiro, F. (2001). *Eye Movement Desensitization and Reprocessing, Basic Principles, Protocols and Procedures.* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Silver, M.A. (1999). Emotional Intelligence and Legal Education. *Psychology, Public Policy, and Law*, 5, 1173-1203.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K. e Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese e J. Puckett (a cura di), *Advances in lifespan development* (pp. 205-227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stone, D., Patton, B. e Heen, S. (1999). *Difficult conversations: How to discuss what matters most.* New York: Penguin.
- Taylor, G.J. (2001). Low EI and mental illness. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas e J. Mayer (a cura di), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry.* Philadelphia, PA, US: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Tett R.P., Fox, K.E. e Wang, A. 2005. Development and Validation of a Self-Report Measure of Emotional Intelligence as a Multidimensional Trait Domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859-888.
- Wong, C.M.T., Day, J.D., Maxwell, S.E. 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.
- Zeidner, M., Matthews, G. e Roberts, R.D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An international Review*, 53, 371-399.