

Fattori psicologici e competenze interculturali del docente: un'interazione funzionale per un'inclusione efficace

Psychological aspects and teacher intercultural competences: a functional interaction for an effective inclusion

Patrizia Oliva

University of Messina, poliva@unime.it

Anna Maria Murdaca

University of Messina, amurdaca@unime.it

Teachers' role in education requires many various abilities. Emotional aspects in the teaching process influence overall student performance, which has been proved in many studies. Particularly, when considering the intercultural approach to education, it is important to emphasize that a successful education is not only a question of teaching and curriculum content, but includes many different values, feelings, perceptions and reciprocal relations freed from any kind of barriers. This study aimed to explore the emotional aspects and intercultural competences among teachers. For this purpose five scales were administered to the sixty-two in service teachers to see the role of emotional intelligence, cultural intelligence, and cross cultural sensibility on teacher multicultural attitude and its inclusive practice efficacy. The results shown that emotional competence and cultural adaptability are predictive, more than other variables, of teacher propensity to work in multicultural educational contexts.

Keywords: teacher intercultural competence, emotional intelligence, cultural intelligence, cross cultural sensibility, inclusive practice

abstract

Altri temi 463

Oliva ha progettato lo studio e contribuito alla stesura dei paragrafi: 1, 5; Murdaca ha progettato, supervisionato lo studio e contribuito alla stesura dei paragrafi: 2, 3, 4, 6.

1. Premesse teoriche

Sebbene siano ormai note le competenze necessarie per un'adeguata formazione degli operatori impegnati in contesti multiculturali, ancora oggi molti esperti si interrogano su quali effettivamente siano le competenze essenziali da integrare e riconoscere quali indicatori efficaci di *expertise* all'interno di contesti educativi multiculturali (Lopez, Rogers, 2001).

L'aumento dei flussi migratori e le sempre più forti rivendicazioni per il riconoscimento delle minoranze culturali producono, di fatto, sempre più nuove costellazioni culturali e sociali, oltre che nuove frontiere di globalizzazione, individualizzazione e pluralizzazione di valori e norme culturali. Di conseguenza, un discorso educativo che si vuole attuale non può non valorizzare la diversità quale concetto cruciale e sostenere un reale riconoscimento delle differenze riguardanti la cultura, il genere o gli atteggiamenti. In tal modo, il riconoscimento e l'apprezzamento della diversità costituiscono gli obiettivi principali della formazione, in quanto riconosciuti come requisiti fondamentali per la democrazia e l'uguaglianza sociale.

In quanto attori centrali del processo formativo, gli insegnanti svolgono un ruolo chiave nell'affrontare in modo efficace e costruttivo la diversità. Essi, infatti, sono chiamati, insieme a tutto il sistema scolastico, a garantire pari opportunità sia nell'accesso alla formazione/istruzione sia nella preparazione a vivere in società globalizzate, pluralistiche e culturalmente eterogenee di tutti gli studenti a prescindere dalla loro provenienza culturale e/o sociale.

Come preparare e formare, quindi, gli insegnanti per un compito così complesso? Chiaramente, una formazione efficace implica il richiamo alle disposizioni e convinzioni personali circa ciò che si intende per diversità culturale e per educazione all'intercultura, in quanto ciò riflette in larga misura il livello di sensibilità interculturale dell'individuo. Differenti livelli di sensibilità interculturale determinano un diverso grado di complessità nella percezione della diversità e spiegano il motivo per cui insegnanti diversi scelgono approcci differenti nell'interagire con la diversità culturale sempre più presente nelle loro classi. Utilizzare modalità relazionali differenti implica un supporto formativo personalizzato in base al livello di sensibilità interculturale manifestato da ogni docente; pertanto, individuare il livello di competenza interculturale dei docenti in formazione può, di fatto, aiutarli a progettare percorsi formativi appropriati e sostenere il processo di apprendimento sulla base dei bisogni formativi di ogni singolo discente.

Formare gli insegnanti in ottica interculturale significa, dunque, formare persone cui è chiesto di assumersi la responsabilità di educare i giovani in modo che divengano capaci di attualizzare nella miglior forma possibile la loro umanità e agire come cittadini consapevoli e attivi. Questo ruolo difficile e delicato richiede competenza, richiede che essi divengano professionisti pensanti e creativi, capaci di generare rivoluzioni concettuali nella loro prassi didattica, in grado cioè di aprire lo spazio del pensare a "virtù luminose" (Mortari, 2019). È pur vero, però, che la presenza in classe di differenze culturali può mettere a dura prova la capacità del docente di entrare in relazione con i propri studenti, in quanto si possono innescare, più o meno intenzionalmente, fraintendimenti e dinamiche disfunzionali (White-Clark, 2005; Wiggins et al., 2007), con conseguente impatto negativo sull'apprendimento di tutti gli studenti (Milner, 2006). Pertanto, diventa necessario



costruire e affinare competenze interculturali nel docente allo scopo di facilitare nello stesso una più ampia riflessione sul proprio atteggiamento nei confronti della diversità e renderne più inclusive, flessibili e integrate le prassi didattiche (Delpit, 2006).

Quello che ne viene fuori è un invito a rileggere la formazione degli insegnanti in termini più “partecipativi”, tenendo conto anche e soprattutto dei meccanismi psicologici che sottostanno all’incontro con la diversità, oltre che delle specifiche competenze in termini di sensibilità e attenzione all’intercultura, che possono condizionare inevitabilmente le dinamiche relazionali in un contesto multiculturale. Ciò consentirebbe di individuare nella scuola e nei contesti educativi occasioni di apprendimento riflessivo e di ragionamento critico sulla pratica e sui processi che la regolano. Una formazione degli insegnanti intesa, quindi, come modalità di lavoro che porti ad un innalzamento della propria competenza sul campo attraverso una continua e condivisa riflessione sulle proprie pratiche educative, finalizzata a far luce sulle situazioni di incertezza, partendo quindi sia dal proprio vissuto sia dalla conoscenza e possibile rielaborazione di pratiche educative ritenute efficaci (Striano, 2004).

In effetti, saper gestire e includere in maniera efficace le diversità, nell’ottica di una didattica inclusiva di qualità, presuppone nel docente un atteggiamento positivo verso le situazioni multiculturali ovvero la propensione all’incontro e al dialogo, al cambio di prospettiva e alla capacità di adattarsi in modo flessibile, adeguando comportamenti e comunicazione alle diverse situazioni culturali (Barnes, 2006; Cicchelli, Cho, 2007). In altre parole, si tratta di acquisire elevate competenze interculturali.

Recenti studi hanno individuato una serie di variabili ritenute indispensabili nella formazione del docente all’interculturalità. In particolare, lo sviluppo degli aspetti emotivi è di crescente importanza per coloro che sono coinvolti nell’educazione interculturale; sinergie significative sono emerse tra determinate componenti del sé, quali autocoscienza, autoregolazione, motivazione, empatia e abilità sociali e le competenze interculturali, che necessitano una reale educazione interculturale (Dantas, 2007; Deardorff, 2006; Guntersdorfer, Golubeva, 2018). Nello specifico, l’intelligenza emotiva è la capacità di riconoscere le emozioni proprie e altrui al fine di regolare adeguatamente le proprie espressioni emotive nella relazione con gli altri (Petrides, Furnham, 2001; Petrides, 2011). L’intelligenza emotiva di tratto (o capacità di auto-efficienza emotiva) riguarda una costellazione di emozioni legate all’auto-percezione, non collegata al costruito generale di quoziente di intelligenza (QI) (Derksen et al., 2002; Saklofske et al., 2003; Van der Zee, Wabeke, 2004; Warwick, Nettelbeck, 2004). Tale fattore si associa positivamente con l’estroversione, la coscienziosità, la soddisfazione lavorativa, il comportamento prosociale e con la sensibilità e correla negativamente con il nevroticismo, l’introversione, l’ansia, gli stili di coping disadattivi e lo stress lavorativo. Ulteriori studi (Mavroveli et al., 2007) hanno dimostrato che individui con adeguati livelli di intelligenza emotiva manifestano un miglior grado di qualità della vita e del benessere e sono meno frequentemente esposti a fenomeni di devianza sociale, ansia e depressione. Inoltre, tendono a stabilire sia relazioni sociali che di coppia di maggiore qualità, oltre che sperimentare un maggiore successo professionale (Petrides et al., 2004). In quest’ottica, gli aspetti emotivi che si attivano nel processo di insegnamento/apprendimento influenzano le perfor-

mance degli studenti e la qualità delle relazioni che si innescano in classe (Mavroveli, Sanchez-Ruiz, 2011; Parker et al., 2004; Humphrey et al., 2007; Edannur, 2010; Nicolini, 2010; Brackett, Katulak, 2007; Mortiboys, 2005).

Un ruolo importante nel determinare le competenze del docente in ambito interculturale sembra averlo, inoltre, l'intelligenza culturale, cioè la capacità di adattamento e funzionamento in situazioni caratterizzate da diversità culturale (Earley, Ang, 2003; Ang et al., 2007; Banks et al., 2005). L'intelligenza culturale è la capacità di utilizzare determinate abilità (linguistiche, interpersonali) e comportamenti (tolleranza, flessibilità) sintonizzati appropriatamente ai valori e agli atteggiamenti culturali degli altri. Tale costrutto prevede diversi fattori: il fattore metacognitivo cioè la capacità dell'individuo di riflettere sui propri processi di pensiero utilizzati per comprendere il quadro culturale dell'altro, a partire dalle proprie esperienze personali; il fattore cognitivo, cioè la conoscenza che l'individuo ha delle differenze e dei punti di contatto con le altre culture; il fattore motivazionale, quale senso di fiducia dell'individuo circa la sua capacità di adattarsi adeguatamente in contesti multiculturali e il fattore comportamentale, ovvero la capacità dell'individuo di comportarsi appropriatamente in contesti multiculturali (comportamento verbale e non verbale). Pertanto, comprendere adeguatamente gli aspetti della cultura dei propri studenti diventa un requisito importante per progettare prassi educative inclusive, sebbene la competenza interculturale del docente non può limitarsi esclusivamente alla conoscenza degli aspetti culturali dell'altro ma richiede una riflessione più ampia e il richiamo a fattori ben più specifici (Chugani Molina, 2013).

In tal senso, il "Developmental Model of Intercultural Sensitivity" (Bennett, 1986; 1993; 2004) è un modello ben elaborato e ampiamente riconosciuto che spiega l'evoluzione del concetto di sensibilità interculturale e le sue implicazioni nei diversi contesti educativi (Hammer, 2008). La sensibilità interculturale è la capacità di accogliere la visione del mondo altrui, sia a livello cognitivo sia a livello emotivo, attraverso un decentramento rispetto alla propria condizione etnocentrica – tipica di chi contempla la differenza culturale – e l'acquisizione di una prospettiva etnorelativa, che vede la propria cultura come una, tra le tante possibili, modalità di organizzazione della realtà (Bennett, Bennett, 2004; Bennett, Castiglioni, 2004). Si tratta di una costruzione della realtà, un modo di concepirla, che si adegua progressivamente ad accogliere la differenza culturale, che è alla base dello sviluppo evolutivo degli esseri umani. Quanto più l'individuo riesce ad addentrarsi nella visione del mondo dell'altro - vale a dire è sensibile nei confronti dell'altro – tanto più egli sarà in grado di uscire dalla propria condizione etnocentrica e avvicinarsi all'alterità. Si configura, quindi, come la capacità psicologica di affrontare le differenze culturali. Prevede quattro dimensioni interconnesse tra loro: l'integrazione culturale (la capacità di riconoscere e assimilare credenze, pratiche, idee e rituali di un altro gruppo, mantenendo la propria identità culturale); il comportamento (la capacità di adottare comportamenti nuovi, non presenti nel proprio repertorio culturale); l'integrazione intellettuale (la capacità di discutere e scambiare opinioni con persone con background culturali diversi); l'atteggiamento verso gli altri (il grado di apertura nei confronti dell'altro) e l'empatia (la capacità di comprendere e condividere lo stato emotivo dell'altro). In ambito educativo, gli insegnanti hanno il dovere di conoscere la propria visione del mondo per comprendere se, più o meno intenzionalmente, potrebbero con il loro at-



teggiamento o comportamento in classe promuovere subdole forme di pregiudizio o discriminazione. È perciò fondamentale nella formazione dei docenti far acquisire consapevolezza dei meccanismi interni che regolano la crescita personale e lo sviluppo di una piena sensibilità interculturale, proprio in quanto si ritiene necessaria allo svolgimento di una professionalità educante riflessiva e inclusiva (Genc, Boynukara, 2017; Cubukcu, 2013).

2. Obiettivo della ricerca

“La sensibilità, l’intelligenza culturale ed emotiva degli insegnanti, quali dimensioni affettive del costrutto generale, contribuiscono a determinare la competenza interculturale del docente, quella competenza cioè che passa attraverso la comprensione delle differenze culturali e la volontà attiva di motivarsi con l’obiettivo di comprendere, apprezzare e accettare le differenze. Secondo Le Roux (2002), quando si considera l’approccio interculturale alla pedagogia, è importante sottolineare che un’educazione di qualità non è solo una questione di curriculum e/o trasferimento di contenuti, ma include molto altro: valori, obiettivi, sentimenti, percezioni e reciprocità relazionale (Drandić, 2016). Pertanto, posto che i fattori emotivi nel processo educativo siano elementi rilevanti nel determinare la competenza interculturale del docente impegnato in contesti multiculturali, l’obiettivo della ricerca è verificare il ruolo che determinati fattori psicologici (intelligenza emotiva, intelligenza culturale e sensibilità interculturale) hanno nella determinazione delle competenze relazionali e didattiche dell’insegnante, coinvolto in contesti multiculturali.”

467

3. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca sessantadue insegnanti (età $M=49,53$; $SD=7,151$), di cui sei maschi e cinquantasei femmine, di nazionalità italiana, impiegati in scuole di ogni ordine e grado delle diverse province siciliane. La maggior parte (66,1%) è in possesso di almeno una laurea e di questi il 40,3% ha perfezionato gli studi con un titolo post lauream. Si registra una prevalenza per quanto riguarda la tipologia di lauree umanistiche (71%) rispetto a quelle scientifiche. La quasi totalità rientra nella categoria dei docenti di ruolo con esperienza di alunni stranieri in classe (91,9%).

4. Strumenti e procedura

A tutti i soggetti che hanno scelto di partecipare volontariamente alla ricerca è stato consegnato un plico con i questionari da compilare, le indicazioni utili per la compilazione degli stessi e il consenso informato. I dati sono stati raccolti nel rispetto della normativa vigente (D.lgs. 196/2003) e secondo il Codice Deontologico degli Psicologi italiani.

I questionari utilizzati sono:

- *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF)* Petrides & Furnham (2006). Composto da 30 item, prevede risposte su scala Likert a 7 punti (1= totalmente disaccordo e 7= totalmente d'accordo). Fornisce indicazioni sul livello di intelligenza emotiva, attraverso quattro fattori: Benessere (inteso come ottimismo e autostima), Autocontrollo (auto-regolazione emotiva e controllo dello stress), Emotività (empatia ed espressione delle emozioni) e Socialità (capacità di sentirsi a proprio agio in diversi contesti). Nella short form (sf) si preferisce utilizzare un unico punteggio totale.
- *Cultural Intelligence Scale* (Ang et. al, 2007) è una scala che valuta il livello di intelligenza culturale. Le componenti indagate riguardano: il fattore metacognitivo cioè la capacità dell'individuo di riflettere sui propri processi di pensiero; il fattore cognitivo, cioè la conoscenza che l'individuo ha delle differenze e dei punti di contatto con le altre culture; il fattore motivazionale, cioè la fiducia circa la sua capacità di adattarsi adeguatamente in contesti multiculturali e il fattore comportamentale, ovvero la capacità di comportarsi appropriatamente in contesti multiculturali.
- *Inventory of Cross Cultural Sensitivity* (Kushner, 1986). Ha lo scopo di valutare il livello di sensibilità interculturale. Consta di 32 item, con risposte su scala Likert a 7 punti. Prevede 5 sottoscale: la scala C indica il livello di integrazione culturale, la Scala B indica il livello di consapevolezza circa la diversità di un altro comportamento, la Scala I indica il livello di interazione intellettuale con altri orientamenti culturali, la Scala A indica il livello di tolleranza verso soggetti appartenenti a culture diverse ed infine la Scala E indica il livello di empatia.
- *Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)* (Ponterotto et al., 1998) individua il livello di consapevolezza e attitudine del docente a lavorare in contesti multiculturali. È composto da 20 item le cui risposte sono su scala Likert a 5 punti. Punteggi elevati indicano che il docente ha un'adeguata consapevolezza interculturale e ritiene la diversità culturale una risorsa.
- *Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP)* (Sharma et al., 2012). Composto da 18 item, le cui risposte si articolano su scala Likert a 6 punti, individua il grado di autoefficacia del docente nel mettere in atto pratiche inclusive all'interno del contesto scolastico. Si articola su tre fattori: Efficacia nell'utilizzo di pratiche inclusive (EI), Efficacia a collaborare (CE) e Efficacia nella gestione del comportamento in classe (EMB).

5. Risultati

Intelligenza emotiva, atteggiamento interculturale e uso di pratiche inclusive

L'analisi correlazionale ha messo in evidenza importanti correlazioni tra le caratteristiche personali e le competenze interculturali del docente. In particolare, emergono connessioni significative tra le diverse dimensioni dell'Intelligenza emotiva e l'attitudine del docente a lavorare in contesti multiculturali. Pertanto, più elevati sono i livelli di Well Being ($r=.424$; $p=.001$), Self Control ($r=.294$; $p=0,20$)



e Sociability ($r=,371$; $p=,003$) più positivo sembra essere l'atteggiamento del docente a impegnarsi in ambito multiculturale.

Inoltre, sembra che il tratto di intelligenza emotiva, nei suoi diversi fattori, si leghi anche alla percezione di efficacia che il docente ha circa l'utilizzo di pratiche educative inclusive. Nello specifico, più aumenta il Well being nel docente, maggiormente efficace egli si percepirà nell'utilizzare strategie didattiche inclusive ($r=,376$; $p=,000$), nel favorire la collaborazione in classe ($r=,432$; $p=,000$) e nel gestire i comportamenti e le disfunzionalità che potrebbero innescarsi in aula ($r=,510$; $p=,000$). Si evidenzia, anche, una correlazione tra il Self control e le dimensioni della percezione di efficacia del docente; infatti, a maggiore autoregolazione emotiva del docente corrisponde un maggiore senso di efficacia nel progettare didattica inclusiva ($r=,291$; $p=,022$), nella collaborazione dentro e fuori la classe ($r=,314$; $p=,003$) e nella gestione del comportamento ($r=,409$; $p=,001$). Allo stesso modo, a una maggiore predisposizione del docente a entrare in relazione con l'altro (sociability) si lega una maggiore convinzione nelle proprie capacità di utilizzare strumenti didattici inclusivi ($r=,461$; $p=,000$), nelle proprie capacità di implementare la collaborazione tra pari ($r=,452$; $p=,000$), sanando eventuali difficoltà nel management della classe ($r=,485$; $p=,000$).

Intelligenza culturale, atteggiamento interculturale e uso di pratiche inclusive

Dall'analisi correlazionale sono emerse connessioni rilevanti anche tra i fattori dell'intelligenza culturale e la tendenza del docente a lavorare in contesti educativi multiculturali. In particolare, sembra che l'intelligenza culturale, cioè la capacità del soggetto di sintonizzarsi appropriatamente con i valori e con gli atteggiamenti culturali altrui, si leghi alla tendenza dello stesso a lavorare in contesti multiculturali. Nello specifico, alti livelli nella dimensione Metacognitiva dell'intelligenza culturale (saper riflettere sui propri processi di pensiero al fine di comprendere il quadro culturale dell'altro) ($r=,600$; $p=,000$), nella dimensione Cognitiva, ovvero la conoscenza che l'individuo ha delle differenze e dei punti di contatto con le altre culture ($r=,285$; $p=,025$), nella dimensione Motivazionale (la capacità di adattarsi adeguatamente in contesti multiculturali) ($r=,263$; $p=,039$) e nella dimensione Comportamentale (capacità dell'individuo di comportarsi appropriatamente in contesti multiculturali) ($r=,358$; $p=,004$) sembrano far aumentare nel docente la predisposizione a lavorare efficacemente in contesti educativi multiculturali.

L'intelligenza culturale sembra avere, inoltre, importanti connessioni anche con la percezione che il docente ha circa la sua capacità di utilizzare una didattica inclusiva efficace. In particolare, si evidenzia che all'aumentare delle dimensioni Metacognitiva, Motivazionale e Comportamentale, relative all'intelligenza culturale, corrisponde, nel docente, una maggiore percezione di efficacia nell'utilizzare pratiche didattiche inclusive, una maggiore fiducia nell'implementare collaborazione nelle relazioni in classe e, infine, una più elevata capacità di gestione dei comportamenti in contesti educativi interculturali, come si evince nella tabella riportata di seguito (tab 1).

	Teacher Multicultural Attitude	TEIP Efficacy to use inclusive instructions	TEIP Efficacy in collaboration	TEIP Efficacy in managing behaviour	TEIP TOT
CQS Metacognitive	r=.358**; p=.004	r=.405**; p=.001	r=.280*; p=.028	r=.358**; p=.004	r=.389**; p=.002
CQS Cognitive	r=.330**; p=.009	r=.196; p=.126	r=.149; p=.247	r=.236; p=.065	r=.215; p=.093
CQS Motivation	r=.317*; p=.012	r=.410**; p=.001	r=.291*; p=.022	r=.293*; p=.021	r=.373**; p=.003
CQS Behaviour	r=.431**; p=.000	r=.340**; p=.007	r=.261*; p=.041	r=.288*; p=.023	r=.332**; p=.008

Tabella 1

Di contro, ulteriori analisi correlazionali non hanno evidenziato alcuna significatività tra i livelli di sensibilità interculturale e l'atteggiamento del docente a lavorare in contesti multiculturali, anche in termini di self-efficacy didattica in prospettiva inclusiva (tab 2).

	Teacher Multicultural Attitude	TEIP Efficacy to use inclusive instructions	TEIP Efficacy in collaboration	TEIP Efficacy in managing behaviour	TEIP TOT
ICCS Cultural integration	r=.268*; p=.035	r=.194; p=.131	r=.133; p=.303	r=.228; p=.074	r=.206; p=.109
ICCS Behavior	r=.222; p=.083	r=.148; p=.252	r=.092; p=.476	r=.202; p=.116	r=.163; p=.206
ICCS Intellectual integration	r=.192; p=.134	r=.148; p=.252	r=.089; p=.493	r=.208; p=.105	r=.163; p=.204
ICCS Attitude towards others	r=.134; p=.300	r=.123; p=.339	r=.071; p=.583	r=.204; p=.112	r=.146; p=.258
ICCS Empathy	r=.146; p=.257	r=.129; p=.318	r=.077; p=.550	r=.208; p=.104	r=.152; p=.238

Tabella 2

Per approfondire ulteriormente la relazione tra le variabili indagate e valutare il ruolo che ogni singolo fattore ha nel determinare la predisposizione del docente a lavorare in contesti multiculturali e la sua efficacia didattica in ottica inclusiva, sono state condotte analisi più specifiche. Nel dettaglio, le regressioni lineari mostrano che il costrutto dell'Intelligenza emotiva è significativo sia per la tendenza del docente a lavorare in contesti multiculturali [$F(4,61)=3.919, p=.004; R^2_{adj}=.193$] sia a favorire nello stesso una percezione di efficacia inclusiva maggiore [$F(4,61)=8.520, p=.000; R^2_{adj}=.381$]. Allo stesso modo, la capacità di comprendere



e sapersi adattare alla diversità culturale e comportamentale dell'altro (intelligenza culturale) sembra essere predittiva non solo di una più positiva predisposizione del docente a gestire contesti educativi multiculturali [$F(4,61)=5.271, p=.001; R2 \text{ adj}=.219$], ma sembra anche determinare, nello stesso, un innalzamento del senso di autoefficacia professionale, messo spesso a dura prova in ambienti dinamici e complessi quali le aule multietniche [$F(4,61)=4.297, p=.004; R2 \text{ adj}=.178$]. Anche in questo caso, le analisi evidenziano il ruolo marginale del fattore sensibilità interculturale nell'influenzare il livello di inclusività nella pratica del docente.

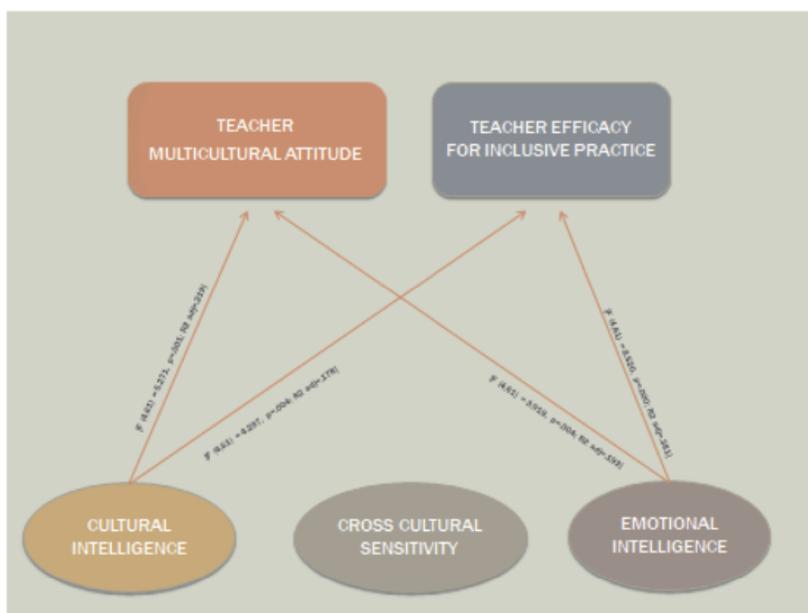


Figura 1

6. Conclusioni

L'obiettivo della ricerca è stato quello di verificare il ruolo che determinati fattori psicologici (intelligenza emotiva, intelligenza culturale e sensibilità interculturale) hanno nel determinare le competenze interculturali e didattiche dell'insegnante, coinvolto in contesti multiculturali. I risultati emersi dalle diverse analisi condotte, attraverso l'uso di specifici strumenti di valutazione, hanno evidenziato correlazioni significative tra i diversi fattori indagati.

In particolare, la competenza emotiva sembra essere rilevante nel definire la propensione del docente a lavorare in contesti multiculturali, in ottica inclusiva; ciò significa che più il docente è in grado di decodificare il linguaggio emotivo dell'altro e sa regolare le proprie emozioni nell'interazione con l'altro, minore sarà la sua resistenza a lavorare in ambito interculturale, in quanto si percepirà in grado di utilizzare strategie e metodi educativi adeguati e quindi efficaci.

Al raggiungimento di una piena efficacia inclusiva in aula, sembra contribuire

anche la capacità di adattamento culturale del docente, cioè quella capacità di entrare nel quadro di riferimento dell'altro senza sovrapposizioni né sovrastrutture, semplicemente nel pieno rispetto della sua diversità. Questa capacità di adattamento (intelligenza culturale), se ben affinata nel docente, sembra avere un peso rilevante nel favorire una maggiore capacità di inclusione del docente.

In definitiva, i risultati mostrano che la competenza emotiva e la capacità di adattamento culturale risultano maggiormente predittivi del senso di efficacia inclusiva del docente e della sua propensione a lavorare in contesti multiculturali, a differenza del fattore sensibilità interculturale che sembra avere una scarsa incidenza, forse a causa del suo essere poco culture-free.

Pertanto appare evidente la necessità di progettare attività formative rivolte ai docenti che non siano solo di informazione culturale, ma che puntino maggiormente ad una formazione socio-emotiva del docente, finalizzata all'innalzamento di livelli più funzionali di competenza emotiva e al potenziamento di un senso di autoefficacia inclusiva più adeguato.

Il presente contributo, sebbene limitato nel numero dei partecipanti e nell'eterogeneità di provenienza del campione, presenta comunque il merito di aver applicato modelli teorici specifici, quali l'intelligenza emotiva di tratto e la sensibilità interculturale in ambiti, quale quello della formazione docenti, ancora poco esplorati. Ciononostante, bisogna sottolineare che i limiti metodologici, oltre che quelli di campionamento, attribuibili all'uso di strumenti di misura self-report ancora non tarati in contesto italiano, condizionano la possibilità di generalizzare i risultati ottenuti a soggetti e contesti diversi. Pertanto, sarebbe opportuno, in prospettiva futura, utilizzare strumenti di indagine più specifici per indagare l'efficacia inclusiva del docente, allo scopo di valutare il ruolo di altri fattori significativi sia individuali (stress, coping, ecc.) che contestuali (benessere organizzativo, rapporto con i colleghi, supporto esterno, ecc.) altrettanto importanti nel supportare e sostenere l'inclusione scolastica e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Templer, K. J., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., & Duffy, H., McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnes, C. (2006). Preparing preservice teachers to teach in a culturally responsive way. *The Negro Educational Review*, 57(1-2), 85-100.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (second edition, pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Towards multiculturalism: A reader in multicultural education* (second edition, pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.



- Bennett, J., & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147–165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M., & Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 249–265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brackett, M., & Katulak, N. (2007). Emotional intelligence in the classroom. Skillbased training for teachers and students. In Ciarrochi, J. & Mayer, J. (eds). (1-28). *Applying emotional intelligence*. New York.
- Chugani Molina S. (2013). Romanticizing Culture: The Role of Teachers' Cultural Intelligence in Working With Diversity. *The CATESOL Journal*, 24.1, 220-244.
- Cicchelli T., & Cho S (2007). Teacher Multicultural Attitudes: Intern/Teaching Fellows in New York City. *Education and Urban Society*, 39, (3) doi.org/10.1177/0013124506298061
- Cubukcu, F. (2013). Pre-service English teachers' intercultural sensitivity. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 832-843.
- Dantas, M. L. (2007). Building teacher competency to work with diverse learners in the context of international education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 75-94.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241- 266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: New Press.
- Derksen, J., Kramer I., & Katzko M (2002). Does a Self-Report Measure of Emotional Intelligence Assess Something Different from General Intelligence? *Personality and Individual Differences* 32(1):37-48 DOI: 10.1016/S0191-8869(01)00004-6
- Drandić D (2016). Intercultural Sensitivity of Teachers. *Croatian Journal of Education*, 18 (3), 837-857
- Earley, C. P., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford Business Books.
- Edannur, S. (2010). Emotional intelligence of teacher educators. *International Journal of Education Science*, 2(2), 115–121.
- Genç, G., & Boynukara, E. (2017). Pre-Service EFL Teachers - Social Intelligence and Intercultural Sensitivity. *International Journal of Language and Linguistics*, 4 (4), 232-239.
- Guntersdorfer I., & Golubeva I (2018). Emotional Intelligence and Intercultural Competence: Theoretical Questions and Pedagogical Possibilities. *Intercultural Communication Education*, 1 (2), 54-63.
- Hammer, M.R. (2008). The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence. In M.A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 235-254. doi:10.1080/01443410601066735
- Kushner, K. (1986). *The inventory of cross-cultural sensitivity*. Kent, OH: School of Education, Kent State University.
- Le Roux J (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education* 13(1) doi: 10.1080/14675980120112922
- Lopez, E.C., Rogers M.R (2001). Conceptualizing cross-cultural school psychology competencies. *School Psychology Quarterly*, 16, 270-302
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275. doi:10.1348/026151006X118577

- Mavroveli S., & Sanchez-Ruiz M (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41(4), 343-375. doi: 10.1177/0042085906289709
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with Emotional Intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. New York: Routledge.
- Nicolini, P. (2010). Training teachers to observation: An approach through multiple intelligences theory. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov* 3(52), 91-98.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Petrides K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In Chamorro-Premuzic T., von Stumm S., Furnham A. (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). New York, NY: Wiley.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides K. V., & Furnham A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Ponterotto, J., Baluch S., Greig T. & Rivera L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1016.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(1), 12-21.
- Van der Zee, K., & Wabeke, R. (2004). Is trait emotional intelligence simply or more than just a trait? *European Journal of Personality*, 18, 243-263.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is?: *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- White-Clark, R. (2005). Training teachers to succeed in a multicultural classroom. *The Education Digest*, 70, 23-26.
- Wiggins, R., Follo, E., & Eberly, M. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23, 653-663. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.007