QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Intercultural Competence and Teaching Practices in Primary Education: An Analysis of Teachers' Attitudes and Professional Development Needs[1]

Competenza interculturale e pratiche didattiche nella scuola primaria: un'analisi su atteggiamenti e bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti

Clara Leone[1], Sara Germani[2], Giordana Szpunar[1]

1 Sapienza Università di Roma
2 Link Campus University

leoneclara2000@gmail.com
s.germani@unilink.it
giordana.szpunar@uniroma1.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18244

ABSTRACT

The multicultural identity of the Italian school system calls for reflection on teachers' competences. In the current context, intercultural competence appears particularly relevant in fostering more

[1] Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle tre autrici. Tuttavia, si attribuiscono a Clara Leone i paragrafi 2, 4.4, 4.5 e 5; a Sara Germani i paragrafi 3.1, 3.2, 4.2 e 4.3; a Giordana Szpunar i paragrafi 1, 3 e 4.1; a tutte le autrici il paragrafo 6.

inclusive and motivating educational and teaching practices. The present study examines the relationship between inclusive self-efficacy, attitudes toward multicultural education, and (de)motivating teaching practices in primary school. A total of 122 participants (60 in-service teachers and 62 pre-service teachers) completed a questionnaire including several measurement scales and an open-ended question on professional development needs. The results show that self-efficacy, particularly in the collaborative dimension, is associated with positive intercultural attitudes, which in turn promote more motivating practices and reduce demotivating ones. The analysis of needs highlights a demand for practice-oriented training and confirms the role of intercultural attitudes in promoting inclusive practices.

Keywords: Intercultural competence, Teaching practices, Inclusive self-efficacy, Teacher training, Primary education.

RIASSUNTO

L'identità multiculturale della scuola italiana sollecita una riflessione sulle competenze degli insegnanti. Nel quadro attuale la competenza interculturale sembra essere particolarmente rilevante per garantire l'attivazione di pratiche educative e didattiche maggiormente inclusive e motivanti. Il presente studio analizza il rapporto tra autoefficacia inclusiva, atteggiamenti verso l'educazione multiculturale e pratiche di insegnamento (de)motivanti nella scuola primaria. Un totale di 122 partecipanti (60 insegnanti in servizio e 62 in formazione) ha compilato un questionario con diverse scale di misura e una domanda aperta sui bisogni di sviluppo professionale. I risultati mostrano che l'autoefficacia, soprattutto nella dimensione collaborativa, è associata ad atteggiamenti interculturali positivi, che favoriscono pratiche più motivanti e riducono quelle demotivanti. L'analisi dei bisogni evidenzia una necessità di formazione pratica e conferma il ruolo degli atteggiamenti interculturali nella promozione di pratiche inclusive.

Parole chiave: Competenza interculturale, Pratiche di insegnamento, Autoefficacia inclusiva, Formazione degli insegnanti, Scuola primaria.

---

1. INTRODUZIONE

L'attuale panorama del sistema di istruzione e formazione italiano è caratterizzato da una crescente presenza di alunni con background migratorio, configurando la scuola come uno spazio di incontro interculturale, in cui sono richieste quotidianamente pratiche educative e didattiche per l'inclusione e la formazione delle nuove generazioni. Secondo le stime del trentunesimo Rapporto sulle migrazioni (ISMU, 2026), la presenza di alunni con cittadinanza non italiana rappresenta quasi il 12% della popolazione scolastica totale. Tuttavia, nonostante la natura multiculturale della scuola, permangono

disuguaglianze negli esiti degli apprendimenti, come evidenziano i dati delle prove INVALSI (INVALSI, 2025). Inoltre, la fragilità dei percorsi educativi degli studenti con background migratorio si intreccia con debolezze strutturali delle istituzioni scolastiche e una persistente dispersione scolastica implicita, sottolineando l'urgenza di re-immaginare il ruolo della scuola non più come semplice erogatrice di contenuti, ma come cardine per la giustizia sociale (UNESCO, 2021).

In questo scenario, la professionalità docente emerge come una delle risorse chiave per rispondere alle sfide multiculturali della scuola. La letteratura definisce la competenza interculturale degli insegnanti come un costrutto multidimensionale che integra conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti volti a promuovere il rispetto della diversità e a rispondere ai diversi bisogni educativi degli studenti (Romijn *et al*., 2021; Szpunar, 2022). La crescente eterogeneità culturale e linguistica nelle classi richiede quindi con urgenza che la competenza interculturale degli insegnanti sia considerata non solo un elemento strutturale dell'identità professionale (Fiorucci, 2015; Szpunar & Gabrielli, 2020), ma anche della formazione iniziale e in servizio, poiché può preparare e sostenere gli insegnanti nel rispondere alla diversità nelle classi e nel promuovere ambienti di apprendimento inclusivi (Romijn *et al*., 2021). Investire nella professionalità dei docenti significa dunque rafforzare la capacità complessiva del sistema educativo di rispondere con qualità ed equità ai bisogni di tutti gli studenti, rendendo l'inclusione una pratica quotidiana efficace. Tuttavia, dal Rapporto Eurydice (Commissione europea, EACEA & Eurydice, 2021) emerge che, nonostante tra la formazione più frequente ci sia quella che riguarda l'insegnamento rivolto a studenti con bisogni educativi speciali, solo il 20% dei docenti europei ha partecipato a corsi di formazione continua sull'insegnamento in contesti multiculturali. Non a caso, il Rapporto richiama anche la preoccupazione diffusa tra gli insegnanti rispetto alla propria preparazione nella gestione delle classi inclusive, soprattutto nella scuola primaria (Commissione europea, EACEA & Eurydice, 2021). In Italia, lo sviluppo di tale identità professionale è stato ostacolato da una sorta di stratificazione "geologica" di modelli formativi che si sono sovrapposti in modo disorganico, spesso legati più a logiche di reclutamento che a una visione pedagogica coerente della professione docente (Benvenuto, 2023). La ricerca indica che la semplice acquisizione di nozioni teoriche non è sufficiente; è necessario che gli insegnanti sviluppino la capacità di tradurre le conoscenze in pratiche sostenibili quotidianamente (Romijn *et al*., 2021). Per colmare questo divario tra teoria e prassi, emerge la necessità di un approccio integrato nel contesto e supportato dalla pratica riflessiva, che permetta al docente di agire come un professionista riflessivo capace di analizzare le proprie azioni e gestire i propri pregiudizi impliciti (Szpunar & Gabrielli, 2020; Szpunar, 2022; Baldacci, 2023). Inoltre, un fattore determinante per l'efficacia delle pratiche inclusive è il ruolo delle dimensioni psicopedagogiche, come il senso di autoefficacia (Germani & Leone, 2022; Savolainen *et al*., 2022; Yada *et al*., 2022), poiché le convinzioni dei docenti sulle proprie capacità di gestire la classe e collaborare con colleghi e famiglie influenzano direttamente non solo le attitudini multiculturali, ma anche l'adozione di pratiche educative e didattiche più o meno motivanti (Buzzai *et al*., 2023). Livelli elevati di autoefficacia nelle pratiche inclusive sono quindi associati ad atteggiamenti più positivi verso la multiculturalità e alla riduzione degli stereotipi, favorendo un clima di classe che valorizza la diversità come risorsa di apprendimento.

Sulla base di queste premesse, il presente lavoro si propone di condurre un'analisi quali-quantitativa per indagare le relazioni tra la percezione di autoefficacia inclusiva, gli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale e lo stile di insegnamento adottato dagli insegnanti, in servizio e in

formazione, della scuola primaria. L'obiettivo è quello di rilevare gli specifici bisogni formativi dei docenti, per orientare la progettazione di percorsi formativi che rendano la competenza interculturale una risorsa operativa concreta e realmente efficace.

2. ATTEGGIAMENTI VERSO L'EDUCAZIONE MULTICULTURALE, AUTOEFFICACIA INCLUSIVA E STILI DI INSEGNAMENTO (DE)MOTIVANTI

Nel contesto educativo, il paradigma interculturale ha subito, negli ultimi trent'anni, una transizione epistemologica significativa, passando dalla percezione del background migratorio come "rischio" alla sua valorizzazione come "risorsa" educativa (Santagati & Bertozzi, 2025). La differenziazione e l'adattamento delle pratiche educative risultano quindi essenziali per sostenere l'apprendimento degli studenti, poiché un insegnamento che riflette la diversità delle loro caratteristiche consente a ciascuno di raggiungere il proprio pieno potenziale. Ciò richiede agli insegnanti di adattare strategie e risorse per sostenere lo sviluppo di ogni alunno e di promuovere competenze, valori e condizioni necessarie al dialogo democratico tra culture e sistemi di conoscenza. In questa prospettiva, il ruolo e gli atteggiamenti degli insegnanti verso le diversità risultano centrali nel favorire ambienti inclusivi e un senso di appartenenza tra gli studenti (Gay, 2018). In particolare, gli atteggiamenti multiculturali degli insegnanti sono concettualizzati come la consapevolezza, l'accettazione e la valorizzazione della diversità culturale degli studenti, insieme alla disposizione a integrarla nelle pratiche educative. Tali atteggiamenti comprendono quindi sia una dimensione conoscitiva sia una dimensione di accettazione della diversità, riflettendo il grado in cui il multiculturalismo è effettivamente integrato nell'ambiente scolastico (Kim & Connelly, 2019). Diversi studi (per una metanalisi si veda, ad esempio, Yada *et al*., 2022) hanno evidenziato come un fattore determinante nel favorire atteggiamenti positivi verso l'inclusione sia rappresentato dal senso di autoefficacia degli insegnanti nelle pratiche inclusive. Tale costrutto, considerato specifico del contesto educativo (Sharma *et al*., 2012), fa riferimento alla percezione che i docenti hanno delle proprie capacità di progettare e attuare una didattica inclusiva in grado di coinvolgere tutti gli studenti, di collaborare con le famiglie e con le altre figure professionali coinvolte nei processi educativi e di gestire efficacemente i comportamenti degli alunni in classe. In questo quadro, comprendere come dimensioni psicopedagogiche, quali l'autoefficacia e gli atteggiamenti degli insegnanti, si traducano in pratiche didattiche risulta centrale, in particolare in relazione allo stile di insegnamento adottato in classe (Buzzai *et al*., 2023; Yang *et al*., 2024).

La Teoria dell'Autodeterminazione (*Self-Determination Theory* - SDT; Ryan & Deci, 2017) definisce lo stile di insegnamento (de)motivante come l'insieme di quello che gli insegnanti "fanno" e "dicono" durante le loro lezioni per coinvolgere attivamente gli studenti nell'apprendimento e nelle attività scolastiche (Germani, 2025). Nello specifico, distingue tra comportamenti motivanti, quali il supporto all'autonomia e la struttura, e comportamenti demotivanti, quali il controllo e il caos. Il supporto all'autonomia si riferisce all'insieme di pratiche attraverso cui l'insegnante promuove la partecipazione attiva degli studenti, valorizzandone interessi, bisogni e punti di vista e offrendo opportunità di scelta e autoregolazione. La struttura, invece, riguarda la capacità dell'insegnante di fornire indicazioni chiare, obiettivi definiti e feedback coerenti, sostenendo lo sviluppo della competenza degli studenti attraverso un ambiente di apprendimento strutturato e definito. Al contrario, lo stile controllante si caratterizza per l'uso di pressioni esterne, richieste rigide e strategie punitive, volte a orientare il comportamento degli studenti attraverso il controllo e la conformità.

Infine, lo stile caotico si manifesta attraverso una gestione incoerente e poco strutturata della classe, con scarsa chiarezza nelle aspettative e limitato supporto all'apprendimento, generando disorientamento negli studenti (Aelterman *et al*., 2019). La ricerca nell'ambito della SDT si è ampiamente concentrata sull'analisi delle relazioni tra i diversi stili di insegnamento e numerosi indicatori di successo scolastico e formativo (per una metanalisi si veda, ad esempio, Howard *et al*., 2025), tra cui il benessere degli studenti, i risultati di apprendimento, le intenzioni di abbandono e i livelli di socializzazione e inclusione nelle classi. Tuttavia, minore attenzione è stata dedicata alla comprensione degli antecedenti alla base dell'adozione di tali stili, in particolare in relazione al ruolo congiunto degli atteggiamenti multiculturali e del senso di autoefficacia nelle pratiche inclusive. Un recente studio condotto nel contesto italiano da Buzzai e colleghi (2023), che ha esplorato gli antecedenti dello stile di insegnamento (de)motivante nelle classi multiculturali della scuola secondaria italiana, ha evidenziato come gli atteggiamenti multiculturali possano svolgere un ruolo di mediazione nella relazione tra autoefficacia percepita e adozione di stili di insegnamento (de)motivanti. In particolare, livelli più elevati di autoefficacia risultano associati a una maggiore propensione verso stili motivanti, quali il supporto all'autonomia e la struttura, mentre atteggiamenti multiculturali positivi si associano a una minore adozione di stili demotivanti, quali il controllo e il caos (Buzzai et al., 2023). Emerge dunque l'ipotesi che gli atteggiamenti multiculturali possano rappresentare il meccanismo attraverso cui l'autoefficacia si traduce in comportamenti didattici concreti (Buzzai et al., 2023; Tezera & Bekele, 2021). Poiché le pratiche inclusive sono trasversali a ogni ordine di scuola e disciplina, approfondire tali relazioni risulta particolarmente rilevante per orientare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti in contesti educativi sempre più eterogenei (Woodcock et al., 2022). Alla luce di tali evidenze teoriche ed empiriche e considerando che la gestione delle classi multiculturali rappresenta uno degli ambiti di maggiore preoccupazione e bisogno formativo per gli insegnanti della scuola primaria (Commissione europea, EACEA & Eurydice, 2021), risulta particolarmente rilevante approfondire tali relazioni anche nel contesto della scuola primaria, verificando se le associazioni evidenziate da Buzzai e colleghi (2023) si osservino anche in questo specifico contesto educativo.

3. OBIETTIVI E METODOLOGIA DELLO STUDIO

Il presente studio, basato su un disegno di ricerca di tipo trasversale, si propone di esplorare i fattori che orientano gli stili educativi nei contesti scolastici multiculturali. In particolare, l'obiettivo generale è analizzare le relazioni tra la percezione di autoefficacia inclusiva, gli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale e lo stile di insegnamento (de)motivante adottato dagli insegnanti nella scuola primaria. Inoltre, lo studio intende indagare i bisogni formativi percepiti in relazione all'insegnamento in classi multiculturali.

Nello specifico, i dati sono stati raccolti mediante la somministrazione di un questionario semi-strutturato, diffuso attraverso una procedura di campionamento a valanga. Il campione è composto da 122 insegnanti, di cui 60 in servizio (in-service) e 62 in formazione iniziale (pre-service), iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Più precisamente, sono stati inclusi nello studio i partecipanti pre-service che avevano maturato almeno 100 ore di tirocinio supervisionato presso scuole primarie, corrispondenti al primo anno di tirocinio curriculare, garantendo così un livello minimo di familiarità con il contesto scolastico e le pratiche didattiche.

3.1 Il questionario

Il questionario utilizzato per lo studio si articola in tre sezioni: una prima parte dedicata alle variabili socio-anagrafiche, una seconda composta da tre scale di misura e una terza costituita da domande aperte finalizzate a rilevare esperienze e bisogni formativi dei partecipanti.

Nello specifico, le scale di misura utilizzate sono le seguenti:

- *Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)* (adattamento italiano di Buzzai *et al*., 2023), utilizzata per valutare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'educazione multiculturale. La scala è composta da 18 item articolati in due dimensioni: atteggiamento positivo e atteggiamento negativo nei confronti dell'educazione multiculturale. I partecipanti hanno espresso il proprio livello di accordo su una scala Likert a 5 punti, da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).
- *Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) (*adattamento italiano di Aiello et al., 2016), impiegata per valutare il livello di autoefficacia degli insegnanti in relazione alle pratiche inclusive. La scala è composta da 18 item suddivisi in tre dimensioni: efficacia nella gestione del comportamento, efficacia nella collaborazione e efficacia nell'uso di strategie didattiche inclusive. Gli item sono valutati su una scala Likert a 6 punti, da 1 (fortemente in disaccordo) a 6 (fortemente d'accordo).
- *Situations-in-School (SIS)* (adattamento italiano di Moè & Katz, 2020), utilizzato per rilevare lo stile di insegnamento in termini di pratiche (de)motivanti. Lo strumento originale è composto da 15 vignette, ciascuna seguita da quattro possibili risposte che rappresentano diversi stili motivazionali (supporto all'autonomia, struttura, controllo e caos). Ai partecipanti è stato richiesto di indicare, su una scala Likert a 7 punti (da 1 = "non mi descrive affatto" a 7 = "mi descrive molto bene"), quanto ciascuna risposta fosse rappresentativa del proprio comportamento. Tra le 15 vignette previste dallo strumento originale, sono state selezionate, a priori, le tre ritenute maggiormente rappresentative delle situazioni educative e relazionali che possono caratterizzare anche il contesto della scuola primaria: *Motivare gli studenti*, per esplorare le modalità di promozione della partecipazione; *Gestire comportamenti di disturbo*, per analizzare le strategie di gestione disciplinare; *Conflitto tra studenti*, per indagare le modalità di gestione del conflitto.

L'ultima sezione del questionario relativa alle domande aperte è stata differenziata in base allo status dei partecipanti (insegnanti in formazione vs. in servizio). Agli insegnanti in formazione è stata posta una domanda volta a raccogliere suggerimenti su come l'università potrebbe migliorare la loro preparazione nell'affrontare contesti multiculturali. Agli insegnanti in servizio è stata invece proposta una domanda aperta finalizzata a rilevare quali tipologie di formazione fossero ritenute più utili per supportare l'insegnamento in contesti multiculturali caratterizzati dalla presenza di alunni con background migratorio.

3.2 Procedura di analisi dei dati

Per la parte quantitativa, sono state prima di tutto condotte analisi descrittive, nonché analisi di validità (analisi fattoriali esplorative) e di affidabilità interna degli strumenti (α di Cronbach). Successivamente, al fine di rispondere agli obiettivi dello studio, è stato testato un modello di *Path Analysis*, stimato mediante il metodo *Full Information Maximum Likelihood* e valutato attraverso gli indici standard di adattamento (Hu & Bentler, 1999). Il modello ha incluso le relazioni dirette tra le tre dimensioni dell'autoefficacia inclusiva, gli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale e gli stili di insegnamento (motivante e demotivante). Sono state inoltre stimate le relazioni dirette tra gli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale e i due stili di insegnamento, nonché gli effetti indiretti tra le variabili considerate. Il ruolo (in-service vs. pre-service) è stato inserito come variabile di controllo, codificata come 0 = insegnanti in servizio e 1 = insegnanti in formazione. Per quanto riguarda la parte qualitativa, le risposte alle domande aperte sono state analizzate attraverso un'analisi tematica di tipo categoriale (Braun & Clarke, 2006). Le risposte sono state lette integralmente e analizzate al fine di individuare i contenuti ricorrenti, successivamente organizzati in un modello categoriale gerarchico articolato in macrocategorie e relativi codici. Quando una stessa risposta esprimeva bisogni formativi riconducibili a categorie differenti, sono stati attribuiti più codici.

4. RISULTATI

4.1 Descrizione del campione

Per quanto riguarda le caratteristiche del campione, si rileva una prevalenza di genere femminile sia tra gli insegnanti in servizio (N = 51) sia tra quelli in formazione (N = 55), rispetto ai maschi (rispettivamente N = 9 e N = 7). L'età media degli insegnanti in servizio è pari a 43,2 anni (DS = 13,63), mentre quella degli insegnanti in formazione è di 25,8 anni (DS = 6,28). Dal punto di vista territoriale, gli insegnanti in servizio lavorano prevalentemente nel Centro Italia (N = 34), seguiti da Sud (N = 18) e Nord (N = 8); analogamente, gli insegnanti in formazione frequentano soprattutto università del Centro (N = 48), rispetto a Sud (N = 8) e Nord (N = 6). La maggior parte dei partecipanti dichiara, inoltre, la presenza di alunni con background migratorio nelle classi di insegnamento o tirocinio (in-service: N = 51; pre-service: N = 53). Considerata la numerosità contenuta del campione, tali variabili non sono state incluse nelle analisi successive; le analisi si sono invece focalizzate su un confronto tra insegnanti in servizio e insegnanti in formazione.

4.2 Validità e affidabilità delle scale

I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa (EFA) sulla TEIP hanno evidenziato un modello a tre fattori, in linea con la struttura originale della scala, con indici di adattamento soddisfacenti (TLI = 0.92; KMO = 0.89) e una varianza totale spiegata pari al 68.4%. L'analisi di affidabilità ha mostrato ottimi coefficienti, tutti superiori a 0.80.

In linea con la procedura adottata da Buzzai e colleghi (2023) per la versione italiana della TMAS, l'EFA ha confermato una struttura a due fattori, con un totale di 12 item (a seguito dell'eliminazione degli item con saturazioni inferiori a 0.40). Il modello presenta indici di adattamento soddisfacenti

(TLI = 0.97; KMO = 0.88) e una varianza totale spiegata pari al 52%. Il primo fattore, "Atteggiamenti positivi verso l'educazione multiculturale" (9 item), riflette la valorizzazione della diversità culturale come risorsa educativa; il secondo, "Atteggiamenti negativi verso l'educazione multiculturale" (3 item), esprime posizioni più scettiche nei confronti della formazione multiculturale. Seguendo la medesima procedura, è stato calcolato un punteggio complessivo invertendo gli item del secondo fattore; nelle analisi successive è stata pertanto utilizzata un'unica dimensione ("Atteggiamenti dei docenti verso l'educazione multiculturale") con un'accezione positiva, che presenta una media pari a 4.09, indicando atteggiamenti generalmente positivi e un'elevata affidabilità interna.
Per quanto riguarda il SIS, l'EFA ha restituito un modello a due dimensioni, riconducibili alle macro-categorie teoriche della SDT: stile di insegnamento motivante e demotivante. Per ottenere una soluzione fattoriale adeguata, sono stati eliminati gli item con doppie saturazioni; tale procedura non ha tuttavia consentito di distinguere le sottodimensioni originarie previste dal modello teorico del SIS (Supporto all'autonomia, Struttura, Controllo, Caos). Questi risultati sono dovuti sia alla complessità del modello che della scala stessa, poiché trattandosi di vignette situazionali è probabile, come sostengo gli stessi autori dello strumento, che gli item siano interconnessi tra loro all'interno della stessa vignetta, ma tra stili diversi (Aelterman *et al*., 2019). Il modello finale presenta indici di adattamento soddisfacenti (TLI = 0.95; KMO = 0.80) e una varianza spiegata del 50%. Le statistiche descrittive e gli indici di affidabilità delle tre scale sono riportati nella Figura 1.

Dimensione	Media	Ds	Range	α
1.Efficacia gestione comportamenti problema	4.25	0.91	1-6	0.92
2.Efficacia nella collaborazione	4.75	0.77	1-6	0.87
3.Efficacia nella didattica inclusiva	4.76	0.76	1-6	0.83
1.Atteggiamenti verso l'educazione multiculturale	4.09	0.69	1-5	0.86
1.Stile di insegnamento motivante	5.53	0.95	1-7	0.84
2.Stile di insegnamento demotivante	2.39	1.00	1-7	0.70

Fig. 1: Analisi descrittive e di affidabilità

4.3 Relazioni dirette e indirette tra autoefficacia inclusiva, atteggiamenti verso l'educazione multiculturale e stili di insegnamento

Il modello di *Path Analysis* essendo un modello completamente specificato, poiché tutti i possibili *path* sono stati stimati, registra indici di adattamento pari a 1 per CFI e TLI e pari a 0 per RMSEA e SRMR. Per quanto riguarda le relazioni dirette (Figura 2), tra le dimensioni dell'autoefficacia inclusiva, solo l'efficacia nella collaborazione risulta significativamente associata agli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale e allo stile motivante, suggerendo che livelli più elevati nella collaborazione si accompagnano a una maggiore valorizzazione della diversità culturale e della motivazione degli alunni. Gli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale risultano significativamente associati a entrambi stili di insegnamento: in particolare, atteggiamenti più positivi sono associati a un maggiore utilizzo di uno stile motivante e a un minore utilizzo di uno stile

demotivante. Inoltre, il ruolo (insegnanti in servizio vs. in formazione) mostra un effetto significativo sugli atteggiamenti e sullo stile motivante, indicando che gli insegnanti in formazione oltre a riportare atteggiamenti più positivi verso l'educazione multiculturale rispetto agli insegnanti in servizio, tendono ad essere anche più motivanti.

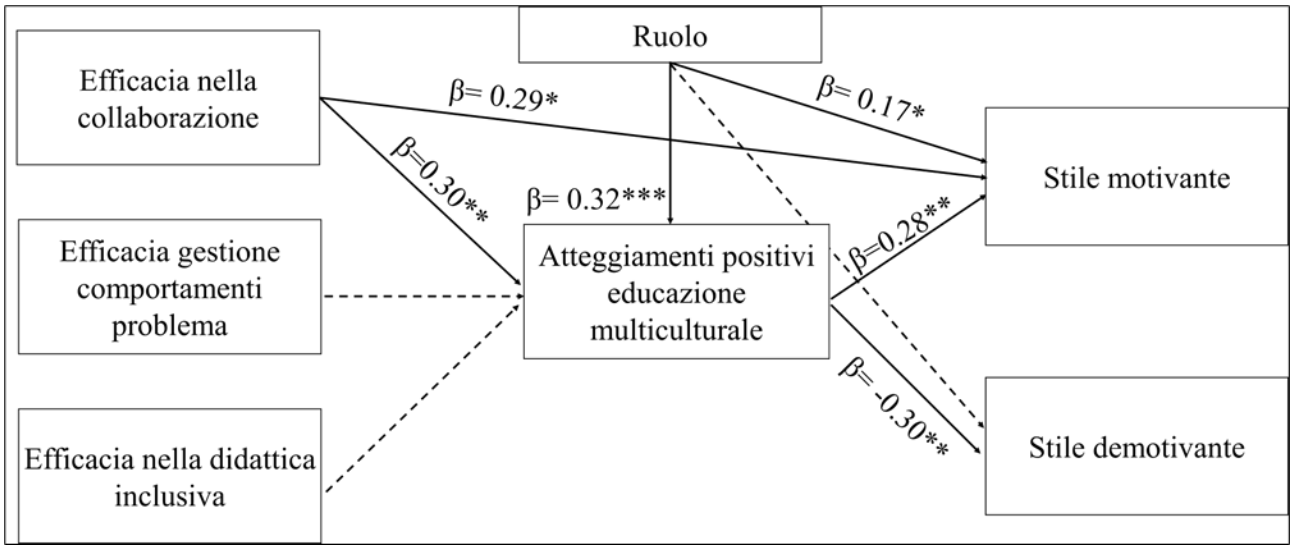


*Fig. 2: β= coefficienti standardizzati. I β associati alla variabile "Ruolo" rappresentano la differenza tra il gruppo degli insegnanti in formazione e il gruppo degli insegnanti in servizio; ***p<0.001;**p<0.01;*p<0.05*

Per quanto riguarda gli effetti indiretti, si osserva che gli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale mediano significativamente la relazione tra l'efficacia nella collaborazione e gli stili di insegnamento. In particolare, l'efficacia nella collaborazione è indirettamente associata in modo positivo allo stile motivante (β = 0.10, p = 0.037) e in modo negativo allo stile demotivante (β = -0.10, p = 0.037), attraverso gli atteggiamenti. Analogamente, il ruolo esercita effetti indiretti significativi sugli stili di insegnamento tramite gli atteggiamenti: gli insegnanti in formazione, mostrando atteggiamenti più positivi verso l'educazione multiculturale, risultano indirettamente associati a un maggiore utilizzo di uno stile motivante (β = 0.10, p = 0.017) e a un minore utilizzo di uno stile demotivante (β = -0.10, p = 0.016). Nel complesso, i risultati evidenziano il ruolo degli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale nelle relazioni osservate tra alcune risorse personali e il ruolo professionale, da un lato, e gli stili di insegnamento, dall'altro.

4.4 I bisogni formativi degli insegnanti in servizio

Dall'analisi tematica della domanda aperta posta agli insegnanti in servizio, sono emersi diversi aspetti legati alla necessità di formazione per l'insegnamento in contesti multiculturali. Il modello categoriale (Figura 3) mostra le aree che gli insegnanti ritengono di dover sviluppare e rafforzare attraverso la formazione, per un totale di 87 occorrenze distribuite in tre macrocategorie:

1. Conoscenza delle altre culture (24);
2. Formazione linguistica (36);
3. Corsi di didattica interculturale (27).

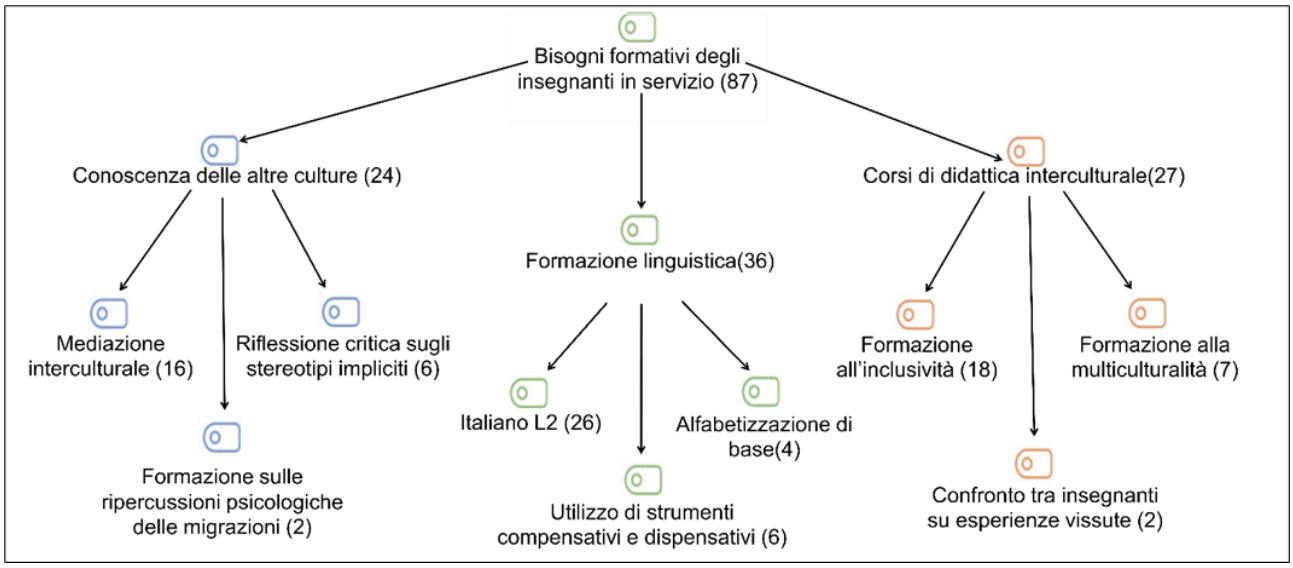


Fig. 3: Modello gerarchico dei bisogni formativi degli insegnanti in servizio

Il tema della *Conoscenza delle altre culture* riguarda la necessità, espressa dagli insegnanti, di acquisire strumenti per una mediazione culturale efficace, nonché di sviluppare una comprensione più approfondita e critica dei contesti culturali di provenienza degli alunni. All'interno di questa categoria emerge anche il bisogno di affrontare in modo esplicito il tema degli stereotipi impliciti, attraverso percorsi riflessivi che favoriscano una maggiore consapevolezza delle proprie rappresentazioni culturali. Inoltre, viene sottolineata l'importanza di una formazione di tipo psicologico, volta a comprendere le possibili ripercussioni delle esperienze migratorie sui bambini, sulle bambine e sulle loro famiglie. In tale prospettiva, gli insegnanti evidenziano anche il valore della presenza di mediatori culturali come risorsa di supporto all'interno del contesto scolastico. Per quanto riguarda la *Formazione linguistica*, essa rappresenta la categoria con il maggior numero di occorrenze (36), segnalando un bisogno percepito come particolarmente urgente. I bisogni formativi degli insegnanti si concentrano principalmente sul potenziamento delle competenze per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2), con riferimento sia agli aspetti comunicativi di base sia allo sviluppo della lingua come mezzo per l'apprendimento. Infine, il tema relativo ai *Corsi di didattica interculturale* evidenzia la necessità di una formazione più strutturata e organizzata sulle pratiche educative in contesti eterogenei. Gli insegnanti necessitano di strumenti operativi per progettare attività didattiche inclusive, gestire la diversità in classe e promuovere il dialogo interculturale. Inoltre, emerge anche il bisogno di sviluppare competenze legate alla gestione delle dinamiche relazionali, alla prevenzione dei conflitti e alla costruzione di un clima di classe accogliente e partecipativo. La formazione interculturale viene quindi intesa, dagli insegnanti in servizio, non solo come acquisizione di conoscenze teoriche, ma come sviluppo di pratiche didattiche capaci di valorizzare la diversità come risorsa educativa.

4.5 I bisogni formativi degli insegnanti in formazione

L'analisi tematica della domanda aperta posta agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria ha restituito un quadro in parte differente rispetto a quello emerso dagli

insegnanti in servizio. Come mostrato nel modello categoriale (Figura 4), sono emerse due macrocategorie principali, con un totale di 53 occorrenze:

1. Associare teoria alla pratica (31);
2. Rafforzare le conoscenze (22).

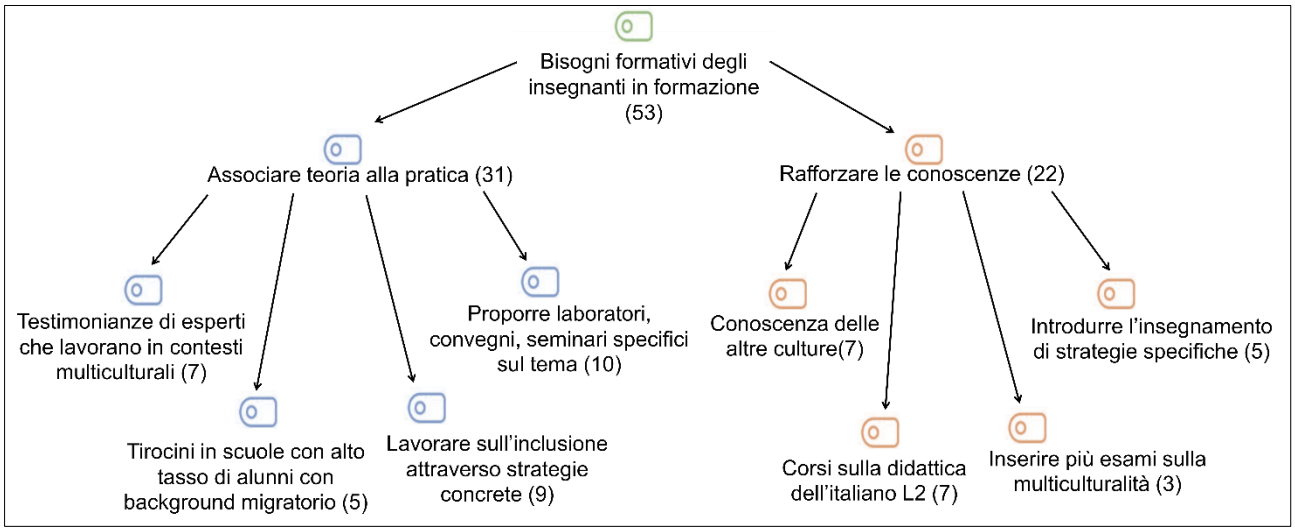


Fig. 4: Modello gerarchico dei bisogni formativi degli insegnanti in formazione

In particolare, per quanto riguarda *Associare teoria alla pratica*, emerge il bisogno di confrontarsi con formatori che abbiano maturato esperienze lavorative in contesti multiculturali e di approfondire la dimensione pratica attraverso attività laboratoriali, convegni e seminari specifici, che possano fornire strumenti e strategie concrete da applicare nel contesto scolastico. Con una frequenza minore, emerge anche la necessità degli insegnanti in formazione di poter accedere, tramite il tirocinio, a scuole con alto tasso di alunni con background migratorio, per avere la possibilità di sperimentarsi in contesti in cui sviluppare la competenza interculturale risulti davvero efficace. Parallelamente, risulta particolarmente rilevante anche la richiesta di rafforzare le conoscenze sia rispetto alle strategie didattiche sia rispetto alla multiculturalità nel suo complesso. In questo senso, viene evidenziata l'esigenza di approfondire lo studio delle diverse culture, di sostenere più esami sulla multiculturalità e di frequentare corsi specifici di didattica dell'italiano L2, necessità che emerge analogamente anche nei bisogni formativi espressi dagli insegnanti in servizio. Nel complesso, dall'analisi dei bisogni formativi degli insegnanti in formazione emerge una crescente richiesta di percorsi che sappiano integrare maggiormente la dimensione teorica con la pratica quotidiana, superando la percezione della formazione accademica e della pratica scolastica come realtà separate. L'attenzione si concentra in particolare sulla multiculturalità e sulle sue molteplici sfaccettature, considerate aspetti centrali della preparazione professionale docente.

5. DISCUSSIONE

Il presente studio si è posto l'obiettivo di analizzare le relazioni tra autoefficacia inclusiva, atteggiamenti verso l'educazione multiculturale e stili di insegnamento (de)motivanti, nonché di indagare i bisogni formativi degli insegnanti in servizio e in formazione della scuola primaria. In

generale, i risultati ottenuti contribuiscono ad approfondire le relazioni tra le risorse psicopedagogiche degli insegnanti e le pratiche educative adottate nei contesti multiculturali, risultando in linea con quanto emerge dalla letteratura sull'educazione interculturale, secondo cui atteggiamenti positivi verso la diversità sono associati all'adozione di pratiche didattiche più inclusive e motivanti (Kim & Connelly, 2019; Yada *et al*., 2022; Buzzai *et al*., 2023; Santagati & Bertozzi, 2025). In primo luogo, i dati suggeriscono che la capacità di collaborare rappresenti una risorsa personale particolarmente rilevante nei contesti inclusivi, poiché emerge come l'unica dimensione dell'autoefficacia inclusiva significativamente associata sia agli atteggiamenti verso l'educazione multiculturale sia allo stile di insegnamento motivante. In particolare, la percezione di poter lavorare efficacemente con colleghi, famiglie e altri professionisti rappresenta un elemento chiave per sviluppare una visione positiva della diversità e per tradurla in pratiche didattiche orientate al supporto e alla partecipazione degli alunni. Tale evidenza suggerisce che questa dimensione dell'autoefficacia possa essere particolarmente rilevante per la messa in atto dei principi dell'inclusione nella pratica quotidiana (Woodcock *et al*., 2022). Questo risultato è coerente con le più recenti indagini internazionali sullo sviluppo professionale e sul benessere degli insegnanti, che riconoscono nella collaborazione e nelle relazioni professionali una dimensione centrale della qualità dell'insegnamento (Commissione europea, EACEA & Eurydice, 2021; OECD, 2025). La collaborazione con i diversi attori del contesto educativo può infatti sostenere sia l'adozione di pratiche didattiche più coinvolgenti e motivanti, sia il rafforzamento del senso di efficacia e della soddisfazione professionale dei docenti.

In secondo luogo, un ulteriore risultato di interesse riguarda il ruolo degli atteggiamenti multiculturali. I dati suggeriscono che tali atteggiamenti siano associati alle relazioni osservate tra l'efficacia nella collaborazione e gli stili di insegnamento, in linea con quanto riportato da studi precedenti (Tezera & Bekele, 2021; Buzzai *et al*., 2023). In questo senso, il presente studio contribuisce ad approfondire le relazioni tra autoefficacia inclusiva e atteggiamenti multiculturali, fornendo ulteriori evidenze a supporto dell'associazione tra queste variabili. Un ulteriore elemento di interesse riguarda le differenze tra insegnanti in servizio e in formazione. I risultati mostrano che gli insegnanti in formazione riportano atteggiamenti più positivi verso l'educazione multiculturale e adottano stili di insegnamento più motivanti. Anche questo dato risulta coerente con le evidenze internazionali (OECD, 2025), secondo cui i docenti che hanno completato più recentemente il proprio percorso formativo tendono a sentirsi maggiormente efficaci nella gestione di classi multiculturali. Tale risultato può essere interpretato alla luce del fatto che i percorsi di formazione iniziale pongono oggi una maggiore enfasi sui temi dell'inclusione e della diversità culturale, contribuendo a sviluppare una più elevata sensibilità interculturale. Tuttavia, tali atteggiamenti non si traducono automaticamente in competenze operative, ma richiedono un consolidamento attraverso l'esperienza professionale e percorsi di formazione continua (Romijn *et al*., 2021). In riferimento a questo aspetto, i risultati qualitativi sui bisogni formativi offrono un utile approfondimento interpretativo. Sia gli insegnanti in servizio sia quelli in formazione esprimono infatti una forte esigenza di collegare la teoria alla pratica, confermando il persistente divario tra conoscenze teoriche e applicazione didattica (Szpunar, 2022; Baldacci, 2023). In particolare, gli insegnanti in formazione richiedono esperienze dirette, laboratori e tirocini in contesti multiculturali, mentre gli insegnanti in servizio sottolineano il bisogno di strumenti operativi, formazione linguistica e supporto specialistico. Emerge infatti l'esigenza di acquisire strategie didattiche specifiche per supportare gli alunni non italofoni nei processi di comprensione, produzione e accesso ai contenuti disciplinari. La dimensione linguistica viene quindi

riconosciuta come condizione fondamentale per l'insegnamento in classi multiculturali e per la partecipazione attiva degli alunni al processo di apprendimento. Inoltre, la richiesta di spazi di confronto tra pari e di riflessione sui pregiudizi impliciti evidenzia l'importanza di una formazione che non sia solo tecnica, ma anche riflessiva e situata. Ciò appare in linea con l'idea di docente come professionista riflessivo, capace di analizzare criticamente le proprie pratiche e rappresentazioni (Baldacci, 2023).

Nel complesso, dallo studio si evince l'importanza di investire in percorsi formativi che integrino dimensioni teoriche, pratiche ed esperienziali, al fine di promuovere non solo conoscenze, ma anche convinzioni di efficacia e atteggiamenti positivi verso la diversità, rendendo l'inclusione una pratica quotidiana concreta e sostenibile.

6. CONCLUSIONI

L'identità multiculturale della scuola italiana sollecita una riflessione sulle competenze degli insegnanti. In questo contesto, la competenza interculturale si configura come una dimensione chiave per orientare pratiche educative e didattiche inclusive e motivanti, in grado di rispondere alla crescente eterogeneità delle classi. La sfida attuale consiste nel trasformare l'intercultura da "evento emergenziale" a paradigma identitario della scuola stessa, principalmente attraverso un investimento strutturale nella formazione docente, che integri la conoscenza delle culture e della diversità con lo sviluppo di un "abito riflessivo" (Szpunar, 2022), capace di decostruire i pregiudizi e di valorizzare le differenze come risorse per l'intera classe. I risultati dello studio confermano l'importante ruolo degli atteggiamenti multiculturali, mostrando come le convinzioni di efficacia, soprattutto nella dimensione collaborativa, si traducano in pratiche didattiche più efficaci attraverso una disposizione positiva verso la diversità. Pur nei limiti legati alla dimensione del campione e alla natura trasversale dello studio, i risultati ottenuti offrono una base per futuri approfondimenti. Sarebbe auspicabile estendere l'analisi a livello nazionale, attraverso studi longitudinali che monitorino, ad esempio, la capacità di mantenere gli atteggiamenti positivi nel passaggio dalla formazione iniziale all'immissione in ruolo, al fine di individuare i fattori che ne favoriscono il consolidamento o, al contrario, i processi che ne ostacolano lo sviluppo nel tempo. Inoltre, un ulteriore limite riguarda l'utilizzo di una versione ridotta del *Situations in School Questionnaire*, in funzione della sua applicabilità anche al contesto della scuola primaria. Studi futuri potrebbero pertanto adattare e validare la versione integrale dello strumento per questo specifico contesto, così da consentire un'analisi più articolata delle diverse sfumature degli stili di insegnamento. Sarebbe inoltre utile integrare i dati self-report con osservazioni delle pratiche didattiche sia nei contesti lavoratovi che di tirocinio, al fine di approfondire come tali atteggiamenti e convinzioni si riflettano nelle pratiche educative quotidiane. In conclusione, costruire una scuola inclusiva significa formare docenti dotati di una forte postura etica e riflessiva. Solo attraverso una formazione docente che coniughi conoscenze e pratica situata sarà possibile sostenere lo sviluppo di competenze interculturali e garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dal proprio background, opportunità di apprendimento e partecipazione piena alla vita scolastica e sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.

Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, *15*(1), 64-87.

Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 7-13.

Benvenuto, G. (2023). Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 14-24.

Buzzai, C., Passanisi, A., Aznar, M. A., & Pace, U. (2023). The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: Teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 378-393.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Commissione europea, EACEA, & Eurydice (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & insegnamento*, *13*(1), 55-70.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers college press.

Germani, S. (2025). Come supportare la motivazione degli studenti: Strumenti per conoscere e valutare i comportamenti motivazionali degli insegnanti nel quadro della Self-Determination Theory. *Verità provvisorie*, vol. 14, p. 1-164, Ferrara: Volta la Carta

Germani, S., Leone, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: Un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & Insegnamento, 20*, 148–162.

Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2025). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *51*(9), 1552-1573.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

INVALSI (2025). *INVALSI Rapporto Nazionale 2025*.

ISMU (2026). *31° Rapporto sulle migrazioni 2025*. Fondazione ISMU ETS

Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Educational Research Quarterly*, *42*(4).

Moè, A., & Katz, I. (2020). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 103173.

OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and teacher education*, *98*, 103236.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.* New York: Guilford Publishing

Santagati, M., & Bertozzi, R. (2025). Rethinking interculturalism, deconstructing discrimination in Italian schools. *International Migration*, *63*(1), e13175.

Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion–a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, *26*(9), 958-972.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, *12*(1), 12-21.

Szpunar, G. (2022). L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva. *Pedagogia oggi*, *20*(1), 161-167.

Szpunar, G., & Gabrielli, S. (2020). Promuovere la sensibilità interculturale degli insegnanti in formazione: empatia, riduzione del pregiudizio e inclusione. *Formazione & insegnamento*, *18*(4), 98-108.

Tezera, D., & Bekele, G. (2021). Effect of Teachers' Self-Efficacy on their Attitude towards the Implementation of Multicultural Education Literacy in Harari Government Secondary Schools. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *9*(1), 172-182.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and teacher education*, *117*, 103802.

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103521

Yang, L., Pang, F., & Sin, K. F. (2024). Examining the complex connections between teacher attitudes, intentions, behaviors, and competencies of SEN students in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *144*, 104595.

Copyright (©) Clara Leone, Sara Germani, Giordana Szpunar



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Leone, C., Germani, S., Szpunar, G. (2026). Competenza interculturale e pratiche didattiche nella scuola primaria: un'analisi su atteggiamenti e bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti [Intercultural Competence and Teaching Practices in Primary Education: An Analysis of Teachers' Attitudes and Professional Development Needs]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 609-624, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18244