



Ilaria Viola

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione – Università degli Studi di Salerno, Ricercatore TD (A), iviola@unisa.it

Flavia Capodanno

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione – Università degli Studi di Salerno, Ph-d student, fcapodanno@unisa.it

La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva

The motivation of future support teachers. The role of values for quality, equitable and inclusive education

Sezione Monografica

ABSTRACT

The Index for Inclusion and the Profile of the Inclusive Teachers (Booth & Ainscow, 2014; EASDNE, 2012) highlight the pivotal role of the value dimension in guiding the teacher's action towards an equitable and sustainable society, especially in light of the increase in cases of exclusion of pupils with disabilities in the pandemic and post-pandemic period (ISTAT, 2020). Many longitudinal and cross-sectional studies have shown that altruistic and intrinsic values underpin the motivation to enter the profession and are crucial for inclusive action. In light of this, this article aims to present the results of a survey of a sample of future learning support teachers in order to investigate the role of values among the factors affecting motivation to become a teacher. The results show high averages in the area of altruistic and intrinsic values, with a significant difference tending towards extrinsic motivation for the sample enrolled in the specialisation course for secondary schools.

Keywords: Values; motivation; equity and sustainability; inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Viola I., Capodanno F. (2022). The motivation of future support teachers. The role of values for quality, equitable and inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 122-130. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-11>

Corresponding Author: Ilaria Viola | iviola@unisa.it

Received: 11/10/2022 | **Accepted:** 30/11/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-11

* Il contributo, pur se realizzato in modo concertato dagli autori, è da attribuire a Flavia Capodanno per il primo paragrafo e a Ilaria Viola per il secondo e il terzo paragrafo.



1. La relazione tra valori e motivazione del futuro docente di sostegno per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva

La società attuale è sempre più caratterizzata da elementi perturbatori del sereno fluire del tempo e delle azioni: eventi quali la pandemia da Covid-19 hanno messo in crisi alcuni dei diritti umani ampiamente riconosciuti, tra cui proprio quello di un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. A conferma di ciò, il Rapporto ISTAT (2020) registra quanto sia stata penalizzata la progettazione educativa inclusiva degli alunni e studenti con disabilità, visto che oltre il 23% di questi (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, anche a causa delle difficoltà dei docenti di adattare il piano educativo alle peculiarità della didattica a distanza (6%). In tal senso, dunque, si è percepita l'urgenza, già sottolineata da vari documenti internazionali (ONU, 2006; Booth & Ainscow, 2014), di impegnarsi nella co-costruzione di una società più attenta ai diritti umani, nel rispetto dell'ecosistema, delle generazioni future e delle fasce di popolazione più deboli, in un'ottica di sostenibilità e di inclusività declinate nella prospettiva dell'equità. La scuola, quindi, "come parte costitutiva del sistema integrato di educazione e formazione, è chiamata a rispondere alle sfide della complessità contemporanee con l'obiettivo di creare contesti educativi sostenibili e accessibili" (Ianes, 2020, p.125). Già il programma ONU aveva sollecitato i paesi firmatari dell'Agenda 2030 a mettere in atto politiche e pratiche educativo-didattiche per affermare i diritti fondamentali, come quello di ricevere un'istruzione adeguata e calibrata secondo i bisogni di *tutti e di ciascuno* (ONU, 2015). Nello specifico, infatti, l'obiettivo 4 "Istruzione e qualità", l'obiettivo 10 "Ridurre le disuguaglianze" e l'obiettivo 16 "Pace, Giustizia, Istituzioni solide" riguardano le politiche formative e i processi di inclusione. Viene richiesto, quindi, di agire affinché l'inclusione faccia da sfondo alle scelte politiche ed economiche di tutti i Paesi.

Per far sì che tali obiettivi trovino concretezza, appare necessario puntare sull'educazione come unica strada possibile per favorire una cultura dell'inclusione (Sibilio, 2020; Morin, 2020; Ferraris, 2021), e sul ruolo pivotale del docente nel mettere in atto pratiche volte a favorire un'istruzione equa per tutti (EASDNE, 2012; Cottini, 2014; Aiello, Corona, & Sibilio, 2014; Canevaro & Ianes, 2019; Aiello & Pace, 2020). A conferma di ciò, in letteratura si evidenzia una relazione tra motivazione a diventare docente ed efficacia dell'insegnamento (Vianello & Moalli, 2011; Chiner & Cardona, 2013; Watt, Richardson, & Smith, 2017; Bier, 2018). Tuttavia si evidenzia una carenza di studi che indagano come tale correlazione possa influenzare l'agire inclusivo (Viola, Zappalà, & Aiello, 2021).

Come evidenziano Watt & Richardson (2007), il costrutto della motivazione è multidimensionale e complesso, infatti vi sono diverse teorie che hanno cercato di disambiguarne i vari aspetti: la teoria dell'aspettativa-valore (Atkinson, 1957), la teoria dell'autoefficacia di Bandura (1982), il goal setting theory (Locke & Latham, 1990; Latham et alii, 1997). Nello specifico, nella teoria dell'aspettativa-valore la motivazione è alla base di un comportamento ed "è funzione del valore atteso di un obiettivo o incentivo da ottenere mediante l'efficace implementazione del comportamento e l'aspettativa (probabilità attesa) che quei comportamenti possano ottenere il valore o la soddisfazione attesa" (McKeachie, 1997: p. 20, trad. nostra). Quindi il connubio tra le due dimensioni, valoriale (i.e. obiettivi, incentivi, soddisfazione) e di attesa di successo (i.e. aspettativa, probabilità attesa), influenza la motivazione a compiere una determinata azione, ad assumere un dato incarico. Watt & Richardson (2007), riprendendo la teoria aspettativa-valore e la teoria socio-cognitiva di carriera (Lent, Lopez, & Bieschke, 1993), suddividono i valori che incidono sulla scelta di diventare docente in: valore intrinseco di carriera; valore di utilità personale, ovvero di scegliere l'insegnamento per fattori estrinseci come la sicurezza lavorativa, per avere maggior tempo per la famiglia e avere una giornata lavorativa breve; valore di utilità sociale, che corrisponde a motivazioni altruistiche come scegliere l'insegnamento per contribuire a formare le future generazioni, a creare una società equa e a lavorare con bambini e adolescenti.

Alla luce di ciò, mettendo in evidenza che i valori sono "guide fondamentali e un impulso per l'azione" (Booth & Ainscow, 2014, p.49) e che "l'inclusione si configura come un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi", si rileva una circolarità tra valori e azioni inclusive, dando un ruolo centrale "al desiderio" del docente "di superare l'esclusione e promuovere la partecipazione" (Booth & Ainscow, 2014, p. 49).

Inoltre, nel *Profilo del docente inclusivo*, l'orientamento valoriale (valutare la diversità degli alunni, so-



stenere gli alunni, lavorare con gli altri e l'aggiornamento professionale personale continuo) costituisce proprio un punto di partenza per l'acquisizione di abilità e conoscenze da parte del futuro docente, che poi ne deve essere portatore acquisendo uno specifico *habitus* (Bourdieu, 1972). Quindi, riprendendo la teoria aspettativa-valore di Atkinson, e declinandola nell'ambito dei fattori che incidono sulla scelta ad intraprendere il percorso da docente, la qualità e l'entità del valore incidono sulla motivazione ad agire (Dörnyei & Ushioda, 2011) e l'azione si traduce come una realizzazione dell'entità dei valori stessi. In altre parole, intraprendere la professione perché si è guidati dal valore di utilità sociale può far ipotizzare che il docente sia motivato ad agire in favore dell'inclusione, a tal proposito, come già evidenziato, si rileva una carenza di materiale al riguardo (Viola, Pace & Aiello, 2020).

D'altro canto la maggior parte degli studi, che hanno indagato la relazione tra i fattori che influenzano la scelta ad intraprendere la carriera docente e l'azione del docente, hanno adottato il framework sotteso alla scala *Factors Influencing the choice of becoming Teacher- Choice (FIT-CHOICE)* (Watt & Richardson, 2007). L'articolo si propone, dunque di presentare i risultati ottenuti dalla somministrazione della scala *FIT-CHOICE* (Watt & Richardson, 2007) volta a rilevare quali sono i fattori alla base della motivazione a scegliere la professione, e nello specifico quale ruolo assumono i "valori" nell'intraprendere la carriera di docente di sostegno. Tali risultati potranno offrire spunti di riflessione e ulteriori traiettorie per ricerche future finalizzate a reindirizzare i percorsi di formazione dei docenti per un'istruzione equa e inclusiva (obiettivo n. 4), come sancito nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (UN, 2015).

2. Indagine sui fattori che incidono sulla motivazione a diventare docente di sostegno

2.1 Obiettivo

Partendo dal *framework* del *FIT-CHOICE*, sviluppato da Watt & Richardson (2012), l'obiettivo del contributo è quello di analizzare quali sono i fattori che incidono sulla motivazione a diventare docente specializzato sul sostegno, e nello specifico quale ruolo assumono i "valori" nell'intraprendere la carriera da docente di sostegno.

2.2 Strumento e Metodi

Campione e Procedura

La scala è stata somministrata tramite un *Google moduli* ai corsisti iscritti al VI ciclo dei Percorsi di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Salerno nell'a.a. 2020/2021. Il questionario è stato compilato da 843 corsisti iscritti ai seguenti ordini: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di II grado.

Strumento

Il questionario è stato strutturato in due sezioni.

Una prima parte è relativa ai dati anagrafici e di contesto, nella sezione viene chiesto al corsista: l'età, il sesso, se ha già occupato un ruolo da docente (con tre opzioni di risposta: no, sì, sì e attualmente lavoro come docente), quale ordine di scuola è iscritto (con quattro opzioni di risposta: infanzia, primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado) e qual è il titolo accademico più alto che possiede (con otto opzioni di risposta: diploma, laurea specialistica vecchio ordinamento, laurea triennale, laurea magistrale, dottorato, abilitazione, altro).

La seconda parte è la versione italiana validata della scala *FIT-CHOICE* (Viola, Zappalà, & Aiello, 2021; Watt & Richardson, 2012). La scala si sviluppa in più sezioni. La prima sezione indaga le motivazioni relative alla scelta della carriera docente, ogni *item* è raggruppato per fattori che sono nell'area della motivazione: «abilità» (scegliere la professione perché la persona crede di avere le abilità per insegnare), «valore in-



trinseco di carriera» (scegliere l'insegnamento perché è interessato all'attività da insegnante), «ripiego lavorativo» (scegliere la professione come ultima opzione professionale), «esperienze di insegnamento e apprendimento» (scegliere la docenza perché durante il percorso di studi la persona ha avuto esperienze positive di apprendimento e ha incontrato modelli positivi di insegnamento), «influenze sociali» (scegliere l'insegnamento perché gli amici, la famiglia e colleghi di lavoro pensano che la persona dovrebbe diventare un docente), «valore di utilità personale» (ovvero scegliere l'insegnamento perché si è interessati alla sicurezza lavorativa, ad avere maggior tempo per la famiglia e ad avere una giornata lavorativa breve), «valore di utilità sociale» (scegliere l'insegnamento per contribuire a formare le future generazioni e a creare una società equa). Per quanto riguarda l'area che indaga le credenze e le percezioni circa l'insegnamento rientrano i fattori: «richiesta del compito» (la persona pensa che l'insegnamento richieda alti livelli di competenza e che gli insegnanti abbiano un carico di lavoro pesante), «riconoscimento lavorativo» (la persona pensa che l'insegnamento sia percepito come un'occupazione di alto status sociale e che i docenti abbiano principi morali elevati e siano ben pagati). Infine il questionario indaga i fattori relativi alla decisione a diventare docente: «dissuasione sociale» (se la persona è stata incoraggiata a perseguire altre carriere diverse dall'insegnamento) e «soddisfazione della scelta» (quanto è soddisfatto e felice di diventare docente).

Ogni *item* è costruito con una risposta su una scala Likert a 7 punti.

2.3 Analisi dei dati

Sono stati analizzati, in *primis*, i dati anagrafici e di contesto e i punteggi della scala *FIT-CHOICE* tramite un'analisi descrittiva per rilevare la media, la deviazione standard e le caratteristiche della distribuzione (asimmetria e curtosi). Successivamente ai fini di indagare la consistenza interna della scala è stata calcolata l'alpha di *Cronbach*. Considerando l'obiettivo e le ipotesi dell'indagine è stata condotta un'analisi correlazionale e di varianza per rilevare la variabilità fra le medie di più di due gruppi; ai fini di esplorare le differenze tra i gruppi è stata adottato il test post hoc di *Tukey* con una differenza tra medie significativa al livello di 0,05. Le analisi sono state condotte con il *software* SPSS.

2.4 Risultati

Dall'analisi descrittiva del campione emerge che il 9,6% (N=81) dei partecipanti è iscritto al corso di infanzia, invece, il 43,7% (N=368) sono iscritti al corso di primaria e, infine, il 46,7% (N=394), invece, frequenta il corso di secondaria di II grado. L'età media dei partecipanti è di 39,85 (Dev. St.=8,27, minimo=23 e massimo=63), di cui la maggior parte è di sesso femminile, l'88,8% (N=749). Dei corsisti che hanno compilato il questionario: 249 (29,5%) non ha mai occupato un ruolo da docente, 369 (43,8%) futuri docenti di sostegno ha insegnato e, infine, 225 (26,7%) al momento della compilazione del questionario stava svolgendo il lavoro da docente.

Dei partecipanti il 13,8% ha come titolo accademico più alto il diploma delle scuole superiori, il 20,8% ha la laurea vecchio ordinamento (5 anni), il 6,3% ha la laurea triennale, il 33,3% ha la laurea magistrale, invece, il 0,6% ha come titolo accademico più alto il dottorato. Il 3,4% ha un master di I livello e il 2,1% ha un master di II livello, infine, il 19,3% dichiara di avere l'abilitazione per l'insegnamento.

L'affidabilità della scala è stata calcolata tramite l'alpha di *Cronbach* che corrisponde a 0,885, quindi si rileva una buona affidabilità di quest'ultima. Come riportato nella tabella 1 e 2 si registra una buona consistenza interna per ogni scala, tranne per il valore di utilità sociale (Alpha= ,343). Per quanto concerne le medie, nell'area motivazione si evincono punteggi di scala medi alti per i valori rientranti nei fattori intrinseci ed estrinseci, e per quanto concerne l'autopercezione delle abilità di insegnamento. Si riportano, invece, valori più bassi per i fattori relativi al valore di utilità sociale, ripiego lavorativo e influenze sociali.

Nell'area della percezione si evidenzia un trend positivo per la soddisfazione della scelta e le richieste



del compito, un trend medio per la scala che indaga la percezione dello status sociale del docente, e un trend medio-basso nell'area relativa alla percezione dello stipendio e al fattore dissuasione sociale.

Fattore	Motivazione	Media	Alpha	Dev. St.
Ripiego lavorativo	Ripiego lavorativo	1,45	0,69	2,39
Influenze sociali	Influenze sociali	1,95	0,79	3,77
Valore di utilità personale	Tempo per la famiglia/ <i>bludging</i>	2,45	0,86	6,33
Valore di utilità personale	Sicurezza lavorativa	3,20	0,88	4,96
Esperienze di insegnamento e apprendimento	Esperienze di apprendimento precedenti all'insegnamento	4,90	0,85	4,74
Autopercezione	Abilità	5,28	0,81	3,53
Valore di utilità sociale	Contribuire all'equità sociale	5,52	0,77	2,79
Valore di utilità sociale	Formare future generazioni	5,75	0,34	2,16
Valore di utilità sociale	Dare un contributo sociale	6,01	0,79	3,01
Valore di utilità sociale	Lavorare con bambini e adolescenti	6,28	0,81	2,78
Valore intrinseco	Valore intrinseco	6,32	0,673	2,50

Tab. 1 Misure: media, dev. St e consistenza interna della scala per la dimensione motivazione

Fattore	Percezione – 6 Fattori	Media	Alpha	Dev.St
Ricompensa lavorativa	Stipendio	3,01	0,90	2,96
Influenze sociali	Dissuasione sociale	3,09	0,79	4,97
Ricompensa lavorativa	Status sociale e morale del docente	4,15	0,82	6,74
Richiesta del compito	Difficoltà	5,919	0,562	2,462
Richiesta del compito	<i>Expert career</i>	6,09	0,49	1,58
Soddisfazione della scelta	Soddisfazione della scelta	6,53	0,78	2,05

Tab. 2 Misure media e deviazione standard dei fattori. Valori della consistenza interna dei fattori della dimensione percezione

2.4.1 Analisi della varianza e post hoc

È stata condotta un'analisi correlazionale tra i fattori e i dati anagrafici e di contesto. Dai risultati emerge una correlazione significativa debole tra l'«ordine del corso» a cui i docenti sono iscritti e il fattore «abilità» ($r=,095$, $p<0,01$), dall'ANOVA a una via è emersa una differenza significativa tra i gruppi: $F(2,2)=3,99$, $p<0,05$. Il test Post hoc di *Tukey* ha rivelato che i futuri docenti iscritti al corso di secondaria di secondo grado si percepiscono con maggiori abilità di insegnamento ($M=16,20$; Dev. St.= 3,31) rispetto ai corsisti iscritti all'ordine primaria ($M=15,58$; Dev. St.=3,70). Invece, si registra una correlazione significativa negativa debole tra l'«ordine del corso» a cui i docenti sono iscritti e il fattore «valore intrinseco» ($r=-,170$; $p<0,01$); dall'ANOVA a una via si rileva una differenza significativa tra i gruppi: $F(2,2)=8,4$, $p<0,01$. Il test Post hoc di *Tukey* evidenzia che i futuri docenti di sostegno iscritti all'ordine di secondaria di secondo grado hanno una ridotta «motivazione intrinseca» ($M=18,64$, Dev. St.= 2,62) nello scegliere la carriera da docente rispetto ai corsisti iscritti al corso di infanzia ($M=19,75$; Dev. St.=1,87) e primaria ($M=19,15$, Dev. St.=2,43). Al contrario, si registra una correlazione significativa positiva debole ($r=,170$; $p<0,01$) tra «ordine di scuola» e il fattore «ripiego lavorativo», infatti, dall'ANOVA a una via emerge una differenza significativa tra i gruppi: $F(2,2)=12,07$, $p<0,01$. Il test di *Tukey* rileva che i corsisti frequentanti il percorso per la scuola secondaria di secondo grado hanno punteggi significativi più alti nella scala «ri-



piego lavorativo» ($M=4,79$, Dev. St.=2,57) rispetto al gruppo infanzia ($M=3,68$, Dev. St.=1,52) e primaria ($M=4,05$, Dev. St.=2,26). Tale dato, che è ascrivibile ai fattori estrinseci per la scelta della professione, è in linea con le correlazioni tra l'«ordine» e i fattori relativi al «valore di utilità personale». Nello specifico vi è una correlazione significativa debole tra «sicurezza lavorativa» ($r=,205$, $p<0,01$) e «ordine» e quest'ultimo con «tempo per la famiglia/bludging» ($r=,227$, $p<0,01$). Infatti dall'ANOVA a una via (1×3) emerge una differenza significativa tra l'«ordine» e le variabili «sicurezza lavorativa»: $F(2,2)=18,603$; $p<0,01$ e «tempo per la famiglia/bludging»: $F(2,2)=25,80$, $p<0,01$. Il test HSD di *Tukey* evidenzia una significatività per la variabile «sicurezza lavorativa» tra il gruppo dei futuri docenti iscritti al percorso di sostegno della secondaria di secondo grado ($M=10,65$, Dev. St.=5,039) rispetto a chi è iscritto al percorso per l'infanzia ($M=7,73$, Dev. St.=4,48) e primaria ($M=8,9$, Dev. St.=4,75), per quanto riguarda le differenze significative tra i gruppi «tempo per la famiglia/bludging» e «ordine» il post hoc rileva una differenza significativa positiva tra secondaria di secondo grado ($M=13,89$, Dev. St.=6,75) e il gruppo di infanzia ($M=10,36$, Dev. St.=4,87) e primaria ($M=10,96$, Dev. St.=5,72).

Invece per quanto concerne la variabile dipendente «soddisfazione della scelta» di diventare futuro docente di sostegno rispetto all'«ordine» emerge una correlazione significativa debole negativa ($r=-,112$, $p<0,05$), dall'ANOVA a una via emerge una differenza significativa tra i gruppi: $F(2,2)=5,39$. Il test di *Tukey* evidenzia una significatività tra i corsisti della secondaria di secondo grado che sono meno soddisfatti della scelta ($M=19,39$, Dev. St.=2,26) rispetto a chi frequenta un corso per l'infanzia ($M=20,14$, Dev. St.=1,38).

Considerando le correlazioni significative relative ai punteggi medi di scala e la variabile indipendente «occupazione» (se ha già occupato un ruolo da docente), è stata condotta un'analisi della varianza sui dati più salienti. L'ANOVA a una via (1×3) tra la variabile «abilità» e «occupazione» ha rilevato una differenza significativa: $F(2,2)=5,78$ $p<0,05$; nello specifico, il test di *Tukey* evidenzia che chi non ha mai insegnato si percepisce con maggiori abilità nella docenza ($M=16,48$, Dev. St.=3,03) rispetto a chi ha avuto esperienze di insegnamento ($M=15,61$; Dev. St.=3,79) e chi occupa il ruolo da insegnante ($M=15,53$; Dev. St.=3,54). Inoltre, si registra una differenza significativa tra «occupazione» e «valore intrinseco» con $F(2,2)=7,60$, $p<0,001$, infatti, il test di *Tukey* registra che chi, al momento della compilazione del test, lavorava come docente ha punteggi significativamente più bassi nell'area che indaga il «valore intrinseco» ($M=18,42$; Dev. St.=2,50) rispetto a chi non ha mai insegnato ($M=19,20$; Dev. St.=2,36) e chi ha avuto esperienze di insegnamento ($M=19,15$; Dev. St.=2,54). Per quanto concerne la percezione che il docente abbia uno «stipendio» soddisfacente emerge una differenza significativa rispetto alla variabile indipendente «occupazione» con $F(2,2)=13,40$, $p<0,01$; dal post hoc si registra che chi al momento del test stava insegnando aveva una percezione positiva del salario ($M=6,82$; Dev. St.=2,66) rispetto ai docenti che non hanno mai insegnato ($M=6,06$; Dev. St.=3,07) e che hanno avuto esperienze di insegnamento ($M=5,54$; Dev. St.=2,96).

3. Conclusioni

Alla luce dei risultati dell'indagine sui fattori che incidono sulla scelta di diventare docente di sostegno, emerge il ruolo centrale dei valori altruistici e del valore intrinseco; si registra, inoltre, che i futuri docenti di sostegno sono altamente soddisfatti della scelta. Tale dato è da considerare un fattore predisponente per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, infatti, il valore di utilità sociale e il valore intrinseco sono correlati positivamente alla responsabilità e alle pratiche positive del docente di gestire la classe, e, quindi, ad avere uno sguardo attento alla rilevazione delle barriere e dei facilitatori ai fini di rendere l'ambiente di apprendimento un contesto accogliente (Cottini, 2017, Berger & Girardet, 2020). In aggiunta, da vari studi si registra come la motivazione intrinseca ad insegnare sia associata positivamente all'entusiasmo che si prova durante l'attività professionale e ad un'azione del docente centrata sullo studente e quindi volta all'autonomia dello stesso (Kunter et al, 2008; Hein, et al, 2012). La media generale non si conferma per i futuri docenti di sostegno che frequentano il percorso di specializzazione per la scuola secondaria



di secondo grado, poiché si evidenzia dai dati un'inferiore motivazione intrinseca a scegliere la professione e maggiori motivi ascrivibili a fattori estrinseci come: il valore di utilità personale (sicurezza lavorativa e tempo per la famiglia) e il ripiego lavorativo. Infatti, in linea con quanto rilevato si descrive un quadro coerente: i futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado mostrano un'inferiore soddisfazione della scelta ad intraprendere il percorso.

Per quanto i dati riscontrati sono significativi rispetto al tema indagato, è da considerare che lo studio essendo di natura quantitativa non permette di spiegare in modo esaustivo il fenomeno nella sua complessità, per tal motivo si procederà ad un'ulteriore indagine che prevedrà l'adozione di strumenti di natura qualitativa nell'ottica di un approccio *mixed method* (Trincherò, 2014; Cottini & Morganti, 2015).

Risulta importante evidenziare che intraprendere percorsi da docente come ultima scelta lavorativa, favorisce l'adozione di pratiche inefficaci in didattica (Richardson & Watt, 2014; Berger, 2020) con una ricaduta sul successo formativo degli studenti. In linea con quanto detto, si registrano dati allarmanti per lo specchio in uscita degli studenti della scuola secondaria di secondo grado (Invalsi, 2021; ASviS, 2021; Save the Children, 2022); infatti, si rileva una percentuale alta di abbandono scolastico soprattutto nell'area centro-Sud e un altro dato preoccupante emerge nell'ambito dell'indagine PISA 2018 in cui l'Italia è agli ultimi posti tra i Paesi OCSE per quanto concerne l'interesse degli studenti della scuola secondaria di secondo grado verso il rispetto di alcuni diritti umani e universali.

Riprendendo Morin (2022), i dati di realtà sono molto distanti dal *goal* dell'Agenda 2030, infatti il filosofo e sociologo francese parla di un'attuale regressione associata ad una crisi che colpisce la totalità dell'esperienza umana, tale riscontro è corroborato dall'indagine con gli indicatori del Benessere equo e sostenibile che evidenziano «un chiaro arretramento dei livelli di benessere» rispetto al periodo pre-pandemia (ISTAT, 2022). Considerando il *goal* 4 e i risultati della ricerca, l'orientamento valoriale diventa cruciale nella motivazione ad agire che è fondamentale per un'istruzione di qualità (Kunter et al. 2013; Richardson, Karabenick & Watt, 2014), per tal motivo, risulta importante esplorare con ulteriori indagini la relazione tra valori, motivazione ad intraprendere la carriera da docente e l'azione del docente in ottica inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Corona F., & Sibilio M. (2014). Ipotesi di evoluzione funzionale dell'insegnante di sostegno in Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 21-34.
- Aiello P., & Pace E. M. (2020). *Inclusive educational principles, policies, and practices in Italy*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- ASviS (2021). L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile – Rapporto ASviS 2021. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. https://asvis.it/public/asvis2/files/Un_Goal_al_giorno__estratti_rapporto/situazione_attuale_-_Goal_4_1_.pdf
- Atkinson J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.
- Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Berger J. L., & Girardet C. (2020). Vocational teachers' classroom management style: the role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 200-216.
- Bier A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Ca' Foscari.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz
- Canevaro A., Ianes D. (eds.) (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 10-20.
- Chiner E., & Cardona M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541



- Ciraci A. M. & Isidori M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207–234.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Carocci Editore, Roma.
- Dörnyei Z., & Ushioda E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf (ver. 15.04.2021).
- Ferraris M. (2021). *Post Colonial Studies*. Giulio Einaudi Editore: Torino.
- Hein V., Ries F., Vega F. P., Caune A., Ekler J. H. et al. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 123– 30.
- Ianes D. (2020). *L'acquerello dell'inclusione:sortirne insieme è la politica* in Besio, S., & Caldin, R. (Eds.). (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. goWare & Guerini Associati.
- ISTAT. Istituto nazionale di statistica (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018-2019. Statistiche report. <https://www.istat.it/it/files//2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Istituto Nazionale di Statistica- ISTAT (2022), BES 2022 Il benessere equo e sostenibile in Italia, [online: https://www.istat.it/it/files//2022/10/NOTA-STAMPA-_BES_TERRITORI_2022.pdf
- Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S. et al. (eds). (2013). *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project*. New York: Springer. doi: 10.1007/ 978- 1-4614- 5149-5
- Lent R.W., Lopez F.G., & Bieschke K.J. (1993). Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 223–236.
- Latham G.P., Daghighi S., & Locke E.A. (1997), Implications of Goal-Setting Theory for Faculty Motivation. In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 125-142). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Locke E.A., & Latham G.P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McKeachie W.J. (1997). Wanting to Be a Good Teacher: What Have we Learned to Date?. In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 19-36). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2022), *Svegliamoci!* Mimesis Edizioni: Sesto San Giovanni
- ONU (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Assemblea Generale dell'ONU, 13.
- Pace E. M., Sharma U., & Aiello P. (2020). Includere nonostante la/a distanza: si può? *Nuova Secondaria*, 2, 435–453.
- ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il, 25.
- Richardson P. W., Karabenick S. A. & Watt H. M. G. (eds.) (2014). *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York: Routledge. doi: 10.4324/ 9780203119273
- Save the Children (2022). "Alla ricerca del tempo perduto - Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana" <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- SIPeS. Società Italiana di Pedagogia Speciale (2020). Linee di indirizzo per una scuola inclusiva e sul rientro a scuola nel prossimo anno scolastico 2020-2021 degli alunni e delle alunne, degli studenti e delle studentesse con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado. https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wpcontent/uploads/2020/08/-Documento_SIPES_LINEE_DI_INDIRIZZO_PER_UN_A_SCUOLA_INCLUSIVA.pdf (ver. 15.04.2021).
- Trincherò R. (2014). Five research principles to overcome the dualism quantitative-qualitative. *Education Sciences & Society*, 5(1).
- Vianello R., & Moalli E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.
- Viola I., Pace E. M., & Aiello P. (2020). Perché decidere di intraprendere la carriera di docente? Una revisione della letteratura. *Nuova Secondaria*, 4, 17-39.



- Viola I., Zappalà E., & Aiello P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re*, 21(1).
- Watt H. M. G., & Richardson P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Watt H. M. G., Richardson P. W., & Smith K. (Eds.). (2017). *Global Perspectives on Teacher Motivation* (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zappaterra T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1): 1-12.