



Marco Andreoli

PhD Student | University of Verona | marco.andreoli_01@univr.it

Luca Ghirotto

Head of Qualitative Research Unit at Azienda USL | IRCCS (Local Health Authority) in Reggio Emilia | luca.ghirotto@gmail.com

Claudio Capiluppi

Associate Professor in Social Statistics | University of Verona | claudio.capiluppi@univr.it

Luciano Pasqualotto

Research fellow, lecturer in Special Education | University of Verona | luciano.pasqualotto@univr.it

Angelo Lascioli

Full Professor of Special Education | University of Verona | angelo.lascioli@univr.it

A study of teachers' work values and implications for teacher agency

Uno studio sui valori lavorativi degli insegnanti e le implicazioni per la teacher agency

Altri contributi

ABSTRACT

This study explores the work values of General and Special education teachers, with the aim of “taking a snapshot” of some of the value dimensions related to the teaching profession and correlated with the exercise of teacher agency. In particular, the use of the Work Values Questionnaire allowed us to investigate the dimensions of openness to change and conservation, as related to the teacher’s role as an “agent of change” the dimension of self-enhancement, as related to the need for professional development, and the dimension of self-transcendence, as related to the themes of collaboration among teachers and care for colleagues. The teachers involved in this study show high levels in the dimensions of self-transcendence and openness to change and low scores in the dimensions of conservation and self-enhancement. There are also some significant differences between groups of teachers, but these should be viewed with caution given the particular nature of the sampling strategies. This research also suggests teacher attitudes and beliefs, understood as a set of ideas and value orientations that influence decision-making and action, as a relevant means for a better understanding of relevant aspects of General and Special education teachers’ agency.

Keywords: Teacher agency | Work values | Work Values Questionnaire | Teacher education | Inclusive Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Andreoli, M. et al. (2023). A study of teachers' work values and implications for teacher agency. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 178-192. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-16>

Corresponding Author: Andreoli Marco | marco.andreoli_01@univr.it

Received: 09/06/2023 | **Accepted:** 23/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-16

Credit author statement: Ai soli fini concorsuali, si specifica quanto segue: il dott. Andreoli ha scritto i seguenti paragrafi: Inquadramento teorico, L'oggetto della ricerca: i valori lavorativi degli insegnanti e Metodologia di analisi dei dati (insieme al prof. Capiluppi). Tutti le altre parti dell'articolo sono frutto della collaborazione tra tutti gli autori.



Introduzione

Negli ultimi anni diversi studi e ricerche hanno riconosciuto alla figura dell'insegnante un ruolo fondamentale nel promuovere nella scuola innovazione e cambiamenti in senso migliorativo (OECD, 2005; McKinsey et al., 2007). Inoltre, alcuni paesi hanno modificato gli indirizzi delle politiche educative, assegnando alla figura dell'insegnante non più il tradizionale ruolo di attuatore del curriculum, ma la funzione di "agente del cambiamento" (Oakes & Lipton, 1999; Priestley, 2011). Il nesso fra agentività dei docenti e trasformazione del sistema scolastico, inoltre, assume particolare valore nel processo di costruzione di una scuola inclusiva (Anderson, 2010; Pantić, 2015; 2017a; 2017b; Pantić & Florian, 2015), ma sono tuttora oggetto di ricerca le dinamiche che condizionano l'esercizio dell'agency individuale e collettiva nell'/col-l'ambiente (Aiello & Sibilio, 2018). Ad oggi, sono state identificate diverse dimensioni o aspetti della *teacher agency* (TA) e, tra queste, con particolare attenzione all'*agency inclusiva*, risulta centrale il riferimento alla sfera delle idee, delle convinzioni e dei valori che operano nei processi intenzionali che guidano l'azione (Larocca, 2003; Pantić & Florian, 2015; Priestley, Biesta & Robinson, 2015a; 2015b; Biesta, Priestley & Robinson, 2015; Li & Rupper, 2020).

Di conseguenza, risulta pertinente nell'ambito di uno studio finalizzato a indagare l'*agency* degli insegnanti, anche in vista della loro formazione, analizzare le possibili correlazioni tra valori lavorativi e *agency* (Lascioli, 2018). L'obiettivo della presente ricerca consiste nell'esaminare alcune dimensioni valoriali entro le quali prende forma quel particolare modo d'agire del docente, in situazione, nell'assolvere al suo compito educativo e che la letteratura scientifica definisce TA. Secondo questa prospettiva, la TA avrebbe non solo una struttura fenomenologica, che si manifesta nelle diverse modalità pratiche e organizzative attraverso le quali i docenti sono in grado di influenzare, con le loro azioni, i processi educativi e d'innovazione della scuola, ma ha anche una struttura "fenomenica", verosimilmente costituita da idee, valori e convinzioni che, nel loro insieme, rappresentano la "dimensione essenziale", di tipo intenzionale, della TA. Ciò perché "il tessuto professionale dell'insegnante è costituito da un intreccio complesso di saperi, competenze, valori, visioni del mondo, attitudini personali" (D'Auria & Cavinato, 2020, p. 58). Lo studio qui presentato intende porsi alla ricerca di questa "dimensione" dell'*agency*, esplorando i valori lavorativi e gli orientamenti valoriali presenti nell'azione di questi professionisti, con l'obiettivo di "fotografare" alcune dimensioni valoriali connesse alla loro azione e correlabili all'esercizio dell'*agency*. La scelta di includere nel campione della ricerca non solo insegnanti curricolari ma anche coloro che sono impegnati sul sostegno didattico agli alunni con disabilità, e quindi con un'alta propensione verso i valori che caratterizzano la scuola inclusiva, è sembrata una scelta coerente con l'obiettivo della ricerca. Si ritiene, infatti, che l'indagine comparata dei valori lavorativi che guidano le scelte professionali degli uni e degli altri possa offrire significativi spunti per la ricerca, anche in riferimento a indagini future sull'agentività dei docenti, in particolare nella prospettiva dell'educazione inclusiva.

1. Le ragioni ed i riferimenti della ricerca

La TA può essere concepita come una "postura dell'interiorità", ossia come una "forma mentis" dell'insegnante che lo "predisporre" verso quegli atteggiamenti e modelli d'azione che si definiscono con il termine "*agency*". In tal senso indagare la TA significa anche esplorare l'al-di-qua dell'azione, ossia ciò che costituisce l'humus generativo da cui scaturisce l'*agency* stessa.

La scelta di indagare le prospettive di valore degli insegnanti tramite il questionario dei valori lavorativi (Avallone, Farnese, Grimaldi & Pepe, 2007), oltre che coerente con questa ipotesi, ha anche l'obiettivo di sondare alcune "dimensioni valoriali" rilevanti per il dibattito sulla TA, in particolare: le dimensioni dell'apertura al cambiamento e del conservatorismo, in relazione al ruolo dell'insegnante come "agente del cambiamento"; la dimensione dell'accrescimento del sé, con riferimento al suo bisogno di sviluppo professionale; la dimensione della trascendenza del sé, in quanto correlata al tema della collegialità e dell'attenzione per i colleghi. La significativa correlazione tra *agency inclusiva* e "posture interiori" emerge



anche dall'indagine dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) riguardante il "Profilo dei Docenti Inclusivi", la quale ha individuato nei seguenti quattro orientamenti valoriali i tratti caratteristici di questi docenti: il valore della diversità, inteso come orientamento di senso che considera le differenze una risorsa per l'educazione; il valore dell'aspettativa educativa, inteso come orientamento di senso che guarda alla relazione educativa come strumento essenziale a sostegno dei processi di apprendimento degli studenti; il valore della collaborazione, inteso come orientamento di senso che considera la disponibilità al confronto con i colleghi e la collegialità come elementi fondamentali dell'agire professionale del docente; il valore della formazione personale, inteso come orientamento di senso che considera la professione docente come professione in evoluzione, che richiede un'azione di aggiornamento professionale e personale continuo. La disponibilità alla collaborazione, in particolare, assume un significato decisivo per definire la TA dell'insegnante, in quanto, come osservato da Biesta, Priestley e Robinson (2015), l'*agency* va interpretata come "sforzo collettivo", che nel contesto scolastico si declina nella pratica della collegialità, nella collaborazione tra colleghi, nell'alleanza scuola-famiglia e, più in generale, nei valori e nelle pratiche che promuovono e rendono operativa la comunità scolastica in quanto "comunità educante".

2. Inquadramento teorico

In ambito pedagogico, il dibattito sull'*agency* si è concentrato in particolare sull'agentività dei docenti, inizialmente vista in modo riduttivo come attitudine a produrre innovazione a scuola (Leander & Osborne, 2008). Successivamente, ne sono state proposte diverse definizioni più o meno articolate, che nel complesso sembrano cogliere alcuni aspetti parziali di un fenomeno che resta ancora per molti versi opaco e da esplorare (Lascioli, 2018). Nelle diverse definizioni di *agency* oggi disponibili, è tuttavia possibile ravvisare tre "nuclei fondanti" legati all'agentività dei docenti, che costituiscono la premessa teorica del presente studio. Anzitutto, la centralità della relazione tra l'insegnante e il contesto *locale* in cui operano, e, all'interno di questa relazione, l'importanza assunta dalle idee e dalle convinzioni dei docenti stessi. Secondo questa visione ecologica, la TA non risiederebbe nelle/negli insegnanti in quanto individui, ma emergerebbe nell'interazione fra soggetto e contesto e avrebbe al contempo una valenza temporale e relazionale. Gli individui, infatti, "agiscono attraverso l'ambiente e non semplicemente nell'ambiente" e di conseguenza "l'*agency* si origina dall'interazione dialogica tra gli sforzi individuali degli attori, le risorse disponibili e i fattori contestuali e strutturali che si intrecciano in modi sempre nuovi e unici" (Biesta & Tedder, 2007, p. 137). L'*agency*, in tal senso, non è solo una proprietà del soggetto: è qualcosa che gli individui fanno o più precisamente che raggiungono in un determinato contesto (Biesta & Tedder, 2006). L'agentività del docente, inoltre, non riguarda un processo racchiuso temporalmente nel qui e ora dell'azione, in quanto riassume in sé, e in modo sempre variabile, le dimensioni temporali del passato, del presente e del futuro (Emirbayer & Mische, 1998). Riprendendo questa impostazione, Biesta, Priestley e Robinson (2013) hanno costruito un modello esplicativo della TA, identificandone le componenti più significative per ciascuna dimensione temporale. L'*agency* prenderebbe forma dal passato, dalle esperienze di vita e professionali degli insegnanti (dimensione iterativa). Risulterebbe rivolta al futuro con obiettivi di corto e lungo raggio (dimensione proiettiva). Infine, si concretizzerebbe nel presente, ove subisce l'influenza di fattori culturali, strutturali e materiali (dimensione pratico-valutativa) (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). In questo quadro, assumono particolare peso le idee, le convinzioni e i valori degli insegnanti, sia per ciò che riguarda la riproposizione di schemi e comportamenti derivati dal passato, sia per ciò che riguarda l'orientamento al futuro e, naturalmente, anche nella contingenza del presente (Biesta, Priestley & Robinson, 2015).

Altro nucleo centrale caratterizzante la TA è l'intreccio e/o sovrapposizione fra azione educativa, apprendimento continuo e crescita professionale. Per Laurie Calvert (2016), l'agentività dei docenti è una componente indispensabile dello sviluppo professionale poiché è definita come "la capacità di agire in maniera consapevole e costruttiva al fine di guidare la propria crescita professionale, contribuendo al



contempo alla crescita professionale dei colleghi” (p. 4). Tale sviluppo può avvenire attraverso percorsi formali o mediante l’apprendimento informale che si realizza all’interno della comunità scolastica, non solo fuori dalla classe ma anche al suo interno. Infatti, per Pyhäntö e colleghi la *teacher professional agency* è la capacità di attuare consapevolmente il proprio apprendimento nella relazione con gli studenti (Pyhäntö, Pietarinen & Soini, 2012). Su questa linea si collocano altri studi interessati all’esplorazione della TA intesa come disposizione all’apprendimento continuo e alla crescita professionale attraverso il rapporto con lo studente (Soini et al., 2015, 2016; van der Heijden et al., 2015).

Infine, aspetto centrale del dibattito sulla TA, risulta essere la sua natura trasformativa del contesto scuola, ossia la correlazione con la propensione al cambiamento e all’innovazione, anche in senso inclusivo: la connessione tra TA e *agency inclusiva* risulta correlata alle sfide attuali a cui sono chiamati i sistemi educativi (Pantic, 2015a). Un processo in cui gli insegnanti, trovandosi a operare in contesti caratterizzati da sempre maggiore diversità culturale e sociale, devono sviluppare un pensiero strategico idoneo a contrastare i rischi di fallimento scolastico ed emarginazione sociale degli alunni svantaggiati, sia favorendo l’apprendimento e il profitto scolastico attraverso un sistema di istruzione che garantisca pari opportunità, sia “agendo in maniera attiva e trasformativa nei contesti scolastici, *con* il gruppo e *con* il soggetto” (Aiello & Sibilio, 2018, p. 2).

3. L’oggetto della ricerca: i valori lavorativi degli insegnanti

Ogni ruolo sociale si struttura storicamente intorno a una serie di aspettative, sia interne sia esterne. Le attese su quello che dovrebbe essere (*being*) e fare (*doing*) un insegnante nella scuola di oggi sono influenzate da diversi fattori, non sempre espliciti (Orland-Barak, 2015). Si consideri, ad esempio, la dialettica tra innovazione e tradizione nell’ambito dei sistemi di istruzione, e come tale processo risulti influenzato dai cambiamenti politici, sociali e economici in atto (Eacute & Esteve, 2000). Anche la didattica risente di tale influenza, e se da un lato subisce una spinta alla virtualizzazione dei saperi dalle *fast web-based technology*, dall’altro s’interroga sulle modalità attraverso le quali conservare i nuclei fondamentali della cultura umanistica, che richiedono un approccio analitico e lento.

Il sistema di aspettative che la società porta nella scuola non è privo di contraddizioni, che rischiano di disorientare gli insegnanti e di indirizzarli verso modalità professionali omologate, più o meno esplicitamente, alla comunità cui appartengono (Tam, 2015). La risultanza negativa di tale processo è un esercizio di ruolo poco personale, per cui la differenza tra i singoli docenti si riduce, come è già avvenuto in altri ambiti professionali. Le stesse tendenze verso la realizzazione di sistemi educativi inclusivi non è priva di rischi, laddove lo sforzo trasformativo della scuola anziché tendere ad una maggiore qualità dell’offerta formativa va nella direzione di un’uniformità al ribasso, paradossalmente dettata dalla crescente necessità di individualizzare la didattica per corrispondere ai variegati bisogni educativi degli studenti (Ferreira, 2022; OECD, 2018).

I valori lavorativi, però, possono fungere da contrappeso alle attese del contesto, sostenendo e alimentando il rinnovamento professionale e l’esercizio della TA. Tali valori, in quanto espressione delle convinzioni che sono alla base dell’agire professionale (Jin & Rounds, 2012), giocano un ruolo importante sia per il benessere personale che per la soddisfazione sul lavoro (Hascher & Waber, 2021). Tuttavia, quando si verifica un disallineamento tra i valori individuali e quelli dell’istituzione per cui si opera, si generano delle criticità a cui gli stessi insegnanti risultano esposti (Smith, 2021). Si pensi, ad esempio, al sentimento d’efficacia. In base agli studi di Stone (2021), tale sentimento risulta correlato alla convergenza tra elementi personali, professionali e contestuali. Il disallineamento tra valori personali, professionali e contestuali può minare il processo tramite il quale l’insegnante sviluppa il proprio senso d’efficacia. Anche i livelli di soddisfazione e di impegno degli insegnanti risultano influenzati dai valori professionali. Infatti, la ricerca ha evidenziato che l’energia mentale e fisica che le persone esprimono nei contesti professionali – che include la perseveranza, il coinvolgimento e l’entusiasmo – risultano influenzate non solo dalle condizioni di lavoro ma anche dal contesto organizzativo (Fute, Oubibi, Sun, Zhou & Xiao, 2022). Per quanto riguarda



il particolare e specifico rapporto tra valori e TA inclusiva, risulta eloquente lo studio comparativo dell' *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) inerente al "Profilo dei docenti inclusivi", il quale ha messo in luce quanto l'inclusione scolastica dipenda dalle prospettive di valore degli insegnanti. Sempre a cura dell' *European Agency for Development in Special Needs Education*, anche nel documento dal titolo *Special Needs Education in Europa* (2006) si evidenzia la significativa correlazione tra processi inclusivi e i valori degli insegnanti, in particolare le loro attitudini personali, unitamente alla loro preparazione, la situazione della classe, della scuola e il ruolo giocato dai fattori esterni.

Vi sono anche ricerche e studi riguardanti la figura dell'insegnante di sostegno in cui si dimostra la stretta correlazione tra orientamenti valoriali (come i singoli docenti percepiscono l'inclusione) e l'attivazione di pratiche inclusive (Taylor, & Ringlaben, 2012). In definitiva, si può affermare che l'agentività degli insegnanti è l'espressione di un'interazione complessa tra elementi contestuali e fattori personali, tra i quali sicuramente le "dimensioni valoriali" ricoprono un ruolo di primaria importanza.

In particolare, lo studio ha avuto lo scopo di:

- Esplorare la TA, indagando i valori lavorativi degli insegnanti;
- Individuare le possibili correlazioni fra dimensioni valoriali degli insegnanti e aspetti demografici, come ad esempio l'età, l'immissione in ruolo, il livello scolastico (l'ordine di scuola), e gli anni di servizio;
- Confrontare i valori lavorativi degli insegnanti curricolari e quelli degli insegnanti di sostegno.

4. Lo strumento utilizzato

Per l'indagine è stato utilizzato il *Questionario dei valori lavorativi - QVL* (Avallone, Farnese, Grimaldi & Pepe, 2007), una scala costituita da 30 item basati sulla tassonomia dei valori universali di Schwartz (1987). La scala consente di ottenere sei distinti punteggi in relazione alle seguenti dimensioni/fattori:

- *Accrescimento di sé*: valori orientati all'affermazione del sé in ambito lavorativo, in senso relazionale o con riferimento a parametri interni di successo e di riconoscimento professionale;
- *Trascendenza del sé*: valori orientati ad una dimensione collettiva, con particolare attenzione ai principi generali che regolano le relazioni;
- *Conservatorismo*: valori che fanno riferimento alla stabilità, all'adempienza e al rispetto di ciò che è "dato";
- *Apertura al cambiamento*: valori che si riferiscono all'orientamento al cambiamento, alla disponibilità a mettersi in gioco in situazioni lavorative nuove, al tollerare gli imprevisti;
- *Piacevolezza*: valori legati alla dimensione dell'edonismo;
- *Sicurezza*: valori connessi alla sicurezza in ambito lavorativo.

Il calcolo dei punteggi per ciascun fattore del questionario si ottiene sommando i punteggi attribuiti alle risposte alle domande/item che costituiscono ciascuna dimensione. Per i fattori *Accrescimento di sé*, *Trascendenza del sé*, *Conservatorismo* e *Apertura al cambiamento* il range dei punteggi va da 6 a 30; per i fattori *Piacevolezza* e *Sicurezza* va da 3 a 15.

La scelta di questo strumento, validato in italiano da Avallone e colleghi, è motivata dal fatto che consente di esplorare alcune dimensioni ricomprese nel costrutto di *agency*, in particolare quelle legate al nesso tra agentività, cambiamento e crescita professionale.

5. Le procedure per il reclutamento del campione

Dopo aver ottenuto l'approvazione allo svolgimento della ricerca da parte della Commissione Etica dell'Università di Verona (prot. 2021 01), a febbraio 2021, gli autori hanno allestito il questionario online



attraverso l'applicazione Moduli di Google. Il QVL è stato corredato da una sezione anagrafica che ha consentito di raccogliere alcune informazioni sui partecipanti, come ad esempio, gli anni di insegnamento, se hanno conseguito la specializzazione per il sostegno e così via.

Per valutare la congruità della procedura di compilazione online e la comprensibilità del questionario nel suo complesso, sono state eseguite 9 interviste cognitive (Willis, 1999) con insegnanti di diverso ordine e grado, osservandoli durante la compilazione e annotando i loro commenti. Questa procedura ha fornito elementi utili alla comprensione del processo cognitivo che sta alla base della produzione delle risposte e ha suggerito la riformulazione di alcuni item deputati alla raccolta delle informazioni anagrafiche.

A giugno 2021, il questionario è stato proposto, tramite invito email, a 5620 insegnanti (di 2310 si ha conferma di lettura) iscritti alla piattaforma web ICF Applicazioni (www.icfapplicazioni.it) dell'Università di Verona. Si tratta di un software messo gratuitamente a disposizione dall'Ateneo veronese nell'ambito di un'azione di Terza Missione, il cui utilizzo risponde all'obbligo per i docenti chiamati alla redazione del PEI (previsto dall'art. 7, comma 2 del D. Lgs. 66/2017) di "porre particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS" (tale indicazione viene ripresa anche dal D.I. 153/2023). Il campione, pertanto, rappresenta insegnanti che si sono mostrati interessati alla formazione in servizio, con particolare riferimento ai temi dell'inclusione. Tale ipotesi è realistica se si considera che il campione dei rispondenti (N=879) presenta queste ulteriori caratteristiche: il 63.7% degli insegnanti curricolari ha avuto *esperienze lavorative anche sul sostegno* e il 27.4% ha conseguito la *specializzazione*. Anche per l'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), una delle caratteristiche fondamentali del "Profilo dei docenti inclusivi" è dato dal valore attribuito alla formazione in servizio. In conclusione, anche se la numerosità del campione risulta limitata rispetto alla popolazione di origine, non è illogico ritenere le risposte date come una significativa rappresentazione dei valori lavorativi degli insegnanti impegnati sul fronte dell'inclusione.

6. I partecipanti alla ricerca

Sono stati 879 gli insegnanti che hanno raccolto l'invito a partecipare alla ricerca. Di seguito le caratteristiche del campione:

- a) Il 90.7% dei rispondenti è di genere femminile;
- b) Il 15,5% dei rispondenti dichiara di essere in servizio presso la scuola dell'infanzia, il 42,2% nella scuola primaria, il 21,7% presso la scuola secondaria di I grado e il 20,6% presso la scuola secondaria di secondo grado;
- c) Gli anni di esperienza lavorativa dei rispondenti variano da <1 anno (4,6%) a oltre 30 anni (9,4%), mentre il 68,3% del campione si colloca nella fascia tra 5 e 30 anni di servizio;
- d) Gli insegnanti specializzati per il sostegno rappresentano il 78% dei rispondenti, mentre gli insegnanti curricolari il 22%;
- e) Il 62,5% dei rispondenti ha conseguito la specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, e l'8,9% sta frequentando il Corso preposto a tale specializzazione;
- f) Il 61,7% dei rispondenti risulta essere di ruolo;
- g) Le regioni rappresentate in cui lavorano i rispondenti sono 18 su 20, ma quella in cui si concentra la maggiore percentuale (il 49,9% dei rispondenti) è il Veneto.



7. Metodologia di analisi dei dati

Le risposte dei partecipanti, esportate in formato Excel, sono state analizzate separatamente da due ricercatori¹, servendosi dei software Jamovi 16.23 e SPSS 25. Sulla base delle ipotesi di ricerca, sono stati confrontati alcuni particolari sottoinsiemi di soggetti per verificare eventuali differenze significative nelle 6 “dimensioni valoriali” esplorate: i confronti sono stati operati mediante test parametrici (t, F) quando gli assunti distributivi li rendevano applicabili, e mediante test non parametrici (H di Kruskal-Wallis) negli altri casi. Nel caso parametrico, il confronto è stato analizzato più approfonditamente per tener distinte eventuali differenze di *genere*, cioè inserendo nel modello il *genere* come covariata. Nei risultati, si riportano i test al netto del *genere* solo quando questo risulta rilevante, mentre si riporta il confronto semplice in tutti i casi in cui il *genere* non risulta statisticamente significativo.

8. I risultati

La “Scala dei valori lavorativi” (Avallone, Farnese, Grimaldi & Pepe, 2007) ha consentito di esplorare le seguenti 6 “dimensioni valoriali”, utilizzando i seguenti range di punteggio:

- *Accrescimento di sé* (F1): min. 6/max. 30 punti;
- *Trascendenza del sé* (F2): min. 6/max. 30 punti;
- *Conservatorismo* (F3): min. 6/max. 30 punti;
- *Apertura al cambiamento* (F4): min. 6/max. 30 punti;
- *Piacevolezza* (F5): min. 3/max. 15 punti;
- *Sicurezza* (F6): min. 3/max. 15 punti.

Il calcolo dei punteggi per ciascun fattore del questionario si ottiene sommando i punteggi attribuiti alle domande/item che costituiscono ciascuna dimensione.

I partecipanti riportano (Tab. 1) elevati punteggi nella dimensione della *Trascendenza del sé* (F2), dell’*Apertura al cambiamento* (F4), della *Piacevolezza* (F5) e della *Sicurezza* (F6) e bassi punteggi nelle dimensioni del *Conservatorismo* (F3) e dell’*Accrescimento di sé* (F1).

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	879	879	879	864	868	869
Missing	0	0	0	15	11	10
Mean	15.40	24.94	13.32	25.02	11.44	12.49
Median	15.00	26.00	13.00	26.00	12.00	13.00
Standard deviation	5.17	4.35	4.46	4.41	2.78	2.35
Minimum	6.00	6.00	6.00	6.00	3.00	3.00
Maximum	30.00	30.00	30.00	30.00	15.00	15.00

Tab. 1. Statistica descrittiva

L’analisi dei dati ha consentito di evidenziare alcune differenze significative fra gruppi di insegnanti (Tab. 2). Gli uomini riportano punteggi significativamente più alti delle donne nella dimensione dell’Ac-

1 Il prof. Capiluppi e il dott. Andreoli.



crescimento di sé (F1) (**n=879 t= 2.96 p = .003**), fermo restando che questa dimensione ha comunque punteggi più bassi delle altre dimensioni. Per quanto riguarda le altre dimensioni, non sono emerse differenze significative in relazione al *genere*.

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
F1	Maschio	82	17.00	17.00	4.73	0.52
	Femmina	797	15.23	15.00	5.19	0.18

Tab. 2. *Genere*

Prendendo in considerazione la *posizione ricoperta* (insegnante di ruolo, precario con abilitazione, oppure precario), emerge (Tab. 3) una differenza significativa all'interno della dimensione del *Conservatorismo* (F3) (**n=879 F=5.52 p=.004**).

	Posizione Attuale	N	Mean	SD	SE
F3	Precario	206	14.18	4.44	0.31
	Di ruolo	536	12.92	4.36	0.19
	Precario con abilitazione	126	13.52	4.57	0.41

Tab. 3. *Posizione attuale*

In particolare, gli insegnanti precari riportano livelli significativamente più elevati di *Conservatorismo* (F3) rispetto agli insegnanti di ruolo ($p = .004$) (Tab. 4). Invece, non sono significative le differenze fra insegnanti precari con e senza abilitazione, né tra insegnanti precari con abilitazione e insegnanti di ruolo. Anche all'interno delle altre dimensioni non si riscontrano differenze significative a seconda della *posizione* ricoperta dagli insegnanti.

		Precario	Di ruolo	Precario con abilitazione
Precario	Mean difference	—	1.27	0.66
	p-value	—	0.004	0.382
Di ruolo	Mean difference		—	-0.61
	p-value		—	0.346
Precario con abilitazione	Mean difference			—
	p-value			—

Tab. 4. *Conservatorismo (F3): confronto fra gruppi di insegnanti**

* Tukey Post-Hoc Test

Per quanto basso, gli insegnanti per il sostegno riportano un livello significativamente maggiore di *Conservatorismo* (F3) (**n=879 t= 2.72, p = .007**), rispetto ai colleghi curricolari (Tab. 5). Non emergono differenze significative tra gli insegnanti curricolari e quelli per il sostegno per quanto riguarda le altre dimensioni.



	Group	N	Mean	Median	SD	SE
F3	Insegnante di sostegno	686	13.53	13.00	4.48	0.17
	insegnante curricolare	193	12.55	12.00	4.31	0.31

Tab. 5. Insegnanti curricolari vs insegnanti per il sostegno

Per quanto riguarda la *specializzazione sul sostegno* (Tab. 6), si riscontra una differenza significativa nella dimensione dell'*Accrescimento di sé* (F1) (**n=875**, tenuto conto del genere **F=3.98 p=.019**): in particolare, chi ha ottenuto la specializzazione riporta livelli significativamente più elevati di chi non l'ha ottenuta ($p = .022$), mentre non emergono differenze statisticamente significative fra chi ha/non ha ottenuto la specializzazione e chi sta frequentando il Corso di specializzazione. Inoltre, esiste una differenza significativa anche per la dimensione dell'*Apertura al cambiamento* (F4) (**n=860 H=12.47 p=.002**): chi sta frequentando il Corso di specializzazione riporta livelli significativamente più alti di *Apertura al cambiamento* (F4) rispetto a chi lo ha già frequentato ($p = .01$) e a chi non lo ha frequentato ($p = .005$), mentre la differenza tra chi ha la specializzazione e chi non ce l'ha non risulta significativa. Anche per quanto riguarda le altre dimensioni, non sono emerse differenze significative tra chi ha o non ha la specializzazione per il sostegno, o tra chi sta frequentando il corso.

	Specializzazione	N	Mean	SD	SE
F1	Sì	547	15.78	5.26	0.22
	No	250	14.73	5.06	0.32
F4	Sì	537	24.94	4.37	0.19
	No	245	24.69	4.57	0.29
	Sto frequentando il Corso di Specializzazione in sostegno didattico agli alunni con disabilità	78	26.49	3.91	0.44

Tab. 6. Specializzazione per il sostegno

Prendendo in considerazione il *grado di scuola in cui gli insegnanti lavorano* (Tab. 7), emergono differenze all'interno della dimensione dell'*Accrescimento di sé* (F1) (**n=879 F= 20.24, p<.001**), della *Trascendenza del sé* (F2) (**n=879 H=7.86 p=.049**) e della *Piacevolezza* (F5) (**n=868 H = 7,82 p = .05**).



	Scuola	N	Mean	SD	SE
F1	Infanzia	136	13.47	4.40	0.38
	Primaria	371	14.88	5.22	0.27
	Secondaria I Grado	191	15.66	4.79	0.35
	Secondaria II Grado	181	17.64	5.22	0.39
F2	Infanzia	136	24.20	4.75	0.41
	Primaria	371	25.26	4.45	0.23
	Secondaria I Grado	191	24.93	3.78	0.27
	Secondaria II Grado	181	24.86	4.35	0.32
F5	Infanzia	135	11.56	2.88	0.25
	Primaria	364	11.68	2.67	0.14
	Secondaria I Grado	189	11.32	2.76	0.20
	Secondaria II Grado	180	10.98	2.92	0.22

Tab. 7. Grado di scuola

Per quanto riguarda la dimensione dell'*Accrescimento di sé* (F1), maggiore è il grado della scuola, maggiore è il punteggio medio di questa variabile. Viceversa, rispetto alla *Piacevolezza* (F5): in questo caso sono gli insegnanti delle scuole superiori che riportano livelli significativamente più bassi rispetto agli insegnanti di scuola primaria. Nelle altre dimensioni non si rilevano differenze significative tra i diversi gradi di scuola in cui gli insegnanti lavorano.

Considerando, infine, *da quanti anni lavorano nella scuola attuale* (Tab. 8) emerge una differenza significativa nella dimensione del *Conservatorismo* (F3) ($n=879$ $F=4.44$, $p=.001$): gli insegnanti che lavorano nella stessa scuola da più di 10 anni hanno livelli significativamente più bassi di *Conservatorismo* (F3) rispetto a coloro che ci lavorano dall'inizio dell'anno scolastico ($p = .005$), oppure da 1 a 5 anni ($p = .004$). Non emergono, invece, differenze significative per quanto riguarda le altre dimensioni.

	Anni Scuola Attuale	N	Mean	SD	SE
F3	Dall'inizio dell'anno scolastico	198	13.94	4.37	0.31
	Da qualche mese	15	13.07	5.19	1.34
	Da più di un anno e meno di 5 anni	263	13.85	4.38	0.27
	Da oltre 10 anni	236	12.46	4.50	0.29
	Da oltre 5 anni	167	12.97	4.35	0.34

Tab. 8. Anni di lavoro nella scuola attuale

Anche considerando gli *anni complessivi di insegnamento* (Tab. 9), emergono differenze significative per la dimensione del *Conservatorismo* (F3) ($n=879$ $F=2.85$, $p=.009$). In particolare, chi insegna da più di 1 anno e meno di 5 riporta punteggi significativamente più alti rispetto a chi insegna da più di 20 anni ($p = .013$) e da più di 30 anni ($p = .036$). Non emergono, invece, differenze significative per quanto riguarda le altre dimensioni.



	Anni Totali	N	Mean	SD	SE
F3	Da 5 a 10 anni	176	13.66	4.26	0.32
	Da qualche mese	11	12.18	5.13	1.55
	Da 10 a 20 anni	262	13.18	4.44	0.27
	Da 20 a 30 anni	163	12.64	4.83	0.38
	Oltre 30 anni	83	12.47	4.26	0.47
	Dall'inizio dell'anno scolastico	29	13.76	4.78	0.89
	Da più di un anno e meno di 5 anni	155	14.32	4.12	0.33

Tab. 9. Anni complessivi di insegnamento

9. Discussione

La ricerca e l'analisi delle dimensioni valoriali correlate alla TA inclusiva, mira ad apportare al sistema di formazione degli insegnanti indicazioni utili a promuovere e sostenere l'agentività dei futuri insegnanti e di quelli attualmente in servizio al fine di migliorare la qualità dell'inclusione nel contesto dei sistemi d'istruzione.

L'analisi effettuata sui dati derivanti dalla somministrazione della *Scala dei Valori Lavorativi* ha consentito innanzitutto di individuare quali sono le *dimensioni valoriali* più rilevanti per il campione selezionato. In ordine di importanza, risultano essere le seguenti:

- *L'Apertura al cambiamento* (F4), *Trascendenza del sé* (F2), *Sicurezza* (F6): queste dimensioni si collocano al primo posto e riportano punteggi molto elevati (26/30; 13/15);
- La *Piacevolezza* (F5), al secondo posto (anch'essa con punteggi elevati: 12/15);
- *L'Accrescimento di sé* (F1), al terzo posto, con un punteggio che si discosta significativamente dalle altre dimensioni (15/30);
- Il *Conservatorismo* (F3), ultimo posto, con il punteggio più basso (13/30).
- Le *dimensioni valoriali* che caratterizzano il campione rinviano ai seguenti orientamenti valoriali (si veda: *Scala dei Valori Lavorativi*):
- *Apertura al cambiamento* (F4): valori che si riferiscono all'orientamento al cambiamento, alla disponibilità a mettersi in gioco in situazioni lavorative nuove, al tollerare gli imprevisti;
- *Trascendenza del sé* (F2): valori orientati ad una dimensione collettiva, con particolare attenzione ai principi generali che regolano le relazioni;
- *Sicurezza* (F6): valori connessi alla sicurezza in ambito lavorativo (esempio: avere garanzie di stabilità del posto di lavoro; lavorare in un'organizzazione in cui i diritti dei lavoratori sono tutelati);
- *Piacevolezza* (F5): valori legati alla dimensione dell'edonismo (esempio: avere un lavoro che diverte, che fa stare bene).

Non risultano rappresentative del campione le due seguenti *dimensioni valoriali*:

- *Accrescimento di sé* (F1): centralità e affermazione del sé in ambito lavorativo, in senso relazionale o con riferimento a parametri interni di successo e di riconoscimento professionale;
- *Conservatorismo* (F3), valori che fanno riferimento alla stabilità, all'adempienza e al rispetto di ciò che è "dato".



In sintesi, il “profilo valoriale” del docente agentivo che emerge dall’indagine lo vede interessato ai temi dell’inclusione con una forte propensione al cambiamento e all’innovazione, alimentata da una motivazione intrinseca che lo rende disponibile a “mettersi in gioco”, a “tollerare gli imprevisti”, orientato alla collaborazione e alla collegialità nel rispetto dei “principi che regolano le relazioni” nel contesto dell’istituzione in cui si trova ad operare, ma che pretende che anche l’istituzione ne rispetti il ruolo e ne tuteli l’esercizio. Tale docente non ritiene fondamentale al fine della propria soddisfazione personale il successo professionale (bassi livelli di motivazione estrinseca), come pure ritiene incompatibile con la propria mission l’accettazione dello *status quo*, non tanto perché mosso da un desiderio di “contestazione” ma per un’intrinseca propensione all’innovazione dovuta al valore dato alla dimensione della “trascendenza del sé”. La concezione del lavoro che anima il docente agentivo porta questi insegnanti a considerare la loro professione non come mero adempimento di un ruolo, ma come “campo d’esperienza” attraverso cui sperimentare e sperimentarsi in un’impresa, di tipo educativo, finalizzata all’innovazione e al cambiamento dell’istituzione scolastica.

L’analisi stratificata del campione ha, inoltre, consentito di individuare ulteriori elementi conoscitivi rispetto alle dimensioni valoriali indagate. Di interesse rispetto agli obiettivi della ricerca è il dato riportato in Tab. 3, il quale evidenzia una differenza significativa nella dimensione del *Conservatorismo* in relazione alla posizione ricoperta dall’insegnante nella scuola, che risulta avere un punteggio inferiore tra coloro che sono di ruolo rispetto agli insegnanti precari. Emerge inoltre il dato che sono coloro che hanno più anni di servizio a riportare i punteggi più bassi di *Conservatorismo* (gli insegnanti che registrano i livelli significativamente più bassi sono coloro che lavorano nella stessa scuola da più di 10 anni). I più alti punteggi di *Conservatorismo*, invece, si registrano tra i docenti che hanno meno anni di servizio, ossia nel range di coloro che lavorano da 1 a 5 anni. Si ipotizza che la differente propensione al *Conservatorismo* tra insegnanti precari e di ruolo possa essere ricondotta alla particolare condizione psicologica sperimentata da chi vive una condizione di precarietà, che può indurre a considerare più opportuno adeguarsi alla situazione piuttosto che mettere in atto azioni di cambiamento e innovazione. La differente propensione al *Conservatorismo* tra insegnanti che hanno meno anni di servizio rispetto a coloro che ne hanno di più, può essere spiegata come logica conseguenza del fatto che coloro che si trovano all’inizio della loro carriera spendono molte energie per apprendere le routine e le regole, implicite ed esplicite, di un contesto lavorativo altamente complesso com’è la scuola, e che tale sforzo – di tipo adattivo – non può che ridurre (almeno inizialmente) la propensione al cambiamento e all’innovazione. Di non facile interpretazione il dato che correla la riduzione della propensione al *Conservatorismo* con la continuità educativa. Tale propensione risulta più elevato quando viene meno la continuità educativa. Una possibile spiegazione, ulteriore a quelle sopra ipotizzate, potrebbe essere la spinta verso l’innovazione e al cambiamento – contrariamente a ciò che avviene con la propensione al *Conservatorismo* – derivi proprio dalle caratteristiche stesse della relazione educativa, la quale richiede “continuità educativa nella discontinuità dell’esperienza” (Larocca & Rolli, 1993): la spinta all’innovazione risulta essere vitale per la qualità di una relazione educativa che si protrae nel tempo. Pertanto, si può ipotizzare che la funzione di “agente del cambiamento” che la letteratura scientifica attribuisce all’insegnante agentivo, non solo sarebbe confermata dalle analisi effettuate sul nostro campione, ma risulterebbe anche essere correlata alle seguenti variabili: godere di una posizione lavorativa stabile/sicura, aver maturato un certo numero di anni di esperienza lavorativa nel mondo della scuola e aver potuto sperimentare in tale contesto la continuità educativa. Al contrario: lo *status* di precarietà che spesso accompagna per molti anni il lavoro degli insegnanti nella scuola, come pure elevati livelli di discontinuità educativa, rappresentano un ostacolo allo sviluppo della TA inclusiva.

Risulta altresì interessante il dato riportato in Tab. 5 dove si nota che gli insegnanti di sostegno riportano punteggi più elevati di *Conservatorismo* rispetto ai colleghi curricolari. Tale differenza potrebbe essere ricondotta alla particolare condizione sperimentata dai docenti di sostegno nel contesto di un sistema che spesso ne relega la funzione in un ruolo prevalentemente assistenziale e/o subordinato al docente curricolare (Ianes, 2004). È possibile che siano proprio le dinamiche psico-relazionali intrinseche al vissuto di marginalità sperimentata da questi insegnanti nella scuola a limitare la propensione verso l’innovazione e il cambiamento. Il problema qui descritto, però, non si rileva tra gli i docenti di sostegno che stanno fre-



quantando il corso di specializzazione, i quali riportano punteggi significativamente più elevati di *Apertura al cambiamento* sia rispetto a chi lo ha già frequentato in passato, sia coloro che non hanno questo tipo di formazione. Inoltre, il gruppo degli insegnanti con la specializzazione per il sostegno, risulta avere punteggi più elevati nella dimensione dell'*Accrescimento di sé* rispetto a chi non ha ottenuto tale specializzazione. Evidentemente la frequenza del Corso di specializzazione ha un impatto positivo sugli insegnanti nella direzione dello sviluppo della professionalità docente. Tale dato è confermato da diverse ricerche (Fiorucci, 2019; Romano, Rullo & Petruccioli 2021; Montesano, Straniero & Valenti, 2021), da cui si evince che tale percorso formativo non solo migliora il senso di autoefficacia degli insegnanti che lo hanno frequentato o che lo stanno frequentando, ma incide profondamente sulla costruzione del profilo identitario del docente inclusivo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Si conferma, pertanto, il “legame costitutivo” (Lisimberti, 2006) tra sviluppo della TA e qualità dell’azione formativa (iniziale e/o in servizio). In particolare, i percorsi di formazione finalizzati a promuovere le competenze dei futuri insegnanti, oltre a contribuire alla loro definizione di ruolo sono in grado di operare sulle “dimensioni valoriali”, concorrendo significativamente allo sviluppo della TA (Merritt, Hale & Archambault 2018).

Vi sono, infine, alcune dimensioni valoriali che variano in relazione al grado di scuola. In particolare la dimensione dell'*Accrescimento di sé*, della *Trascendenza del sé* e della *Piacevolezza*. La dimensione dell’*accrescimento di sé* ha punteggi più elevati quanto è maggiore il grado di scuola, viceversa la dimensione della *piacevolezza*. Si tratta di dimensioni che risultano correlate alle importanti differenze esistenti tra i diversi ordini di scuola, che dipendono prevalentemente dalle differenti età e bisogni educativi degli alunni e dal rapporto che s’instaura tra insegnanti/classe e insegnanti/famiglie. In particolare, si può ipotizzare che siano le difficoltà di gestione della classe (d’Alonzo, Maggiolini & Zanfroni, 2013), che incidono prevalentemente sugli ordini di scuola superiori, ad influenzare questi dati.

Conclusioni

Il concetto di *agency* dell’insegnante risulta complesso e in evoluzione. L’analisi dei valori professionali rappresenta una modalità attraverso la quale far emergere le “reali” dinamiche, la qualità e le caratteristiche delle azioni che consentono effettivamente d’analizzare la TA. Il sondaggio effettuato tramite il QVL ha consentito di esplorare e identificare non tanto le pratiche ma le possibili dimensioni valoriali degli insegnanti implicate nell’*agency*. Il QVL è stato somministrato a un ampio e differenziato gruppo di insegnanti, raccogliendo informazioni rispetto alle dimensioni valoriali correlate alla professione.

I partecipanti allo studio sono stati reclutati tra gli iscritti alla piattaforma dell’Università di Verona www.icfapplicazioni.it, sulla quale è possibile elaborare un profilo biopsicosociale, su base ICF, per gli alunni con bisogni educativi speciali. Si tratta, pertanto, di un gruppo interessato al tema dell’inclusione scolastica e orientato ad un affinamento della propria professionalità in questo ambito. Se la scarsa numerosità del campione rispetto alla popolazione di riferimento lo rendono solo in parte rappresentativo dell’intero corpo docente italiano, l’interesse verso i temi dell’inclusione, la ricerca attiva di risorse e strumenti funzionali a tale obiettivo, la scelta di contenuti inerenti all’inclusione scolastica per la propria formazione professionale rendono tale campione particolarmente interessante ai fini dell’indagine della TA inclusiva (Anderson, 2010; Calvert, 2016).

L’ipotesi che ha guidato il presente studio è che al fine di comprendere in cosa consista la TA e, nello specifico, per esplorare le caratteristiche dell’*agency inclusiva*, sia necessario indagare la sfera delle convinzioni e dei valori che guidano i processi intenzionali degli insegnanti impegnati sul fronte dell’inclusione. Ciò perché si ritiene che nel processo di costruzione della TA inclusiva ricoprano un ruolo fondamentale non solo le strategie didattiche ma anche gli orientamenti di valore, in quanto influenzano gli atteggiamenti² verso le pratiche inclusive. Tale dato emerge anche dalle ricerche condotte sugli studenti in for-

2 Si assume il seguente significato del termine “atteggiamento”: modo di disporsi nella relazione con l’altro conseguente a un determinato stato d’animo o come forma deliberatamente assunta di comportamento.



mazione per divenire insegnanti di sostegno, le quali evidenziano significative correlazioni tra gli atteggiamenti di questi insegnanti verso l'inclusione e la qualità dei processi inclusivi a scuola (Longo & Di Carlo, 2022). L'analisi dei risultati ha evidenziato che nel gruppo degli insegnanti che ha risposto al questionario sono presenti elevati punteggi in alcune dimensioni valoriali, che le ricerche correlano con la TA, in particolare con la TA dell'insegnante inclusivo: in particolare la dimensione della *Trascendenza del sé* e dell'*Apertura al cambiamento*. I dati rilevati in alcune dimensioni valoriali, esempio il *Conservatorismo*, hanno consentito di avanzare ipotesi che possono migliorare la comprensione della TA di alcune categorie di insegnanti. Un dato significativo, che conferma l'ipotesi che la comprensione dell'*agency* richieda anche un'esplorazione delle "posture dell'interiorità" degli insegnanti, deriva proprio dalla constatazione che sui processi motivazionali degli insegnanti operano, oltre a variabili di contesto, anche processi motivazionali intrinseci correlati a orientamenti di valore. I risultati ottenuti, oltre ad aprire ad ulteriori ipotesi di verifica e nuove piste per la ricerca, inducono a ritenere fondamentale la cura della dimensione valoriale nell'ambito dei processi di formazione dei futuri insegnanti, in particolare nell'ottica d'implementarne la TA inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Avallone, F., Farnese, M.L., Pepe, S., & Grimaldi, A. (2009). Questionario dei Valori Lavorativi (QVL): Uno strumento di misura mutuato dalla tassonomia di Shalom Schwartz. *GIPO Giornale Italiano Di Psicologia Dell'Orientamento*, 10(2), 37-49.
- Avallone, F., Farnese, M.L., Grimaldi, A., & Pepe, S. (2007). Valori lavorativi: una scala di misura. In F. Avallone et alii, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro* (pp. 115-124). ISFOL.
- D'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 77-89.
- D'Auria, A., & Cavinato, G. (2020). Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice. IN M. Baldacci, Nigris, E., & Riva, M.G. (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 58-67). Milano: FrancoAngeli.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca.
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Speciali Needs Education in Europa (vol.2). Provision in post-primary*. Tratto da <https://www.european-agency.org/resources/publications/special-needs-education-europe-volume-2-provision-post-primary-education>
- Ferreira, M. (2022). A Theoretical Essay about Inclusion and the Role of Teachers in Building an Inclusive Education. *European journal of education and pedagogy*, 3(3), 97-104.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAGENCY INCLUSIVAD. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Fute, A., Oubibi, M., Sun, B., Zhou, Y., & Xiao, W. (2022). Work Values Predict Job Satisfaction among Chinese Teachers during COVID-19: The Mediation Role of Work Engagement. *Sustagency inclusivanability*, 14(3), 1523. DOI:10.3390/su14031353
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34(8):100411. DOI: 10.1016/j.edurev.2021.100411
- lanes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589-598.
- Jin, J., & Rounds, J. (2012). Stability and change in work values: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 326-339.
- Larocca, F., & Rolli, M. (1993). *L'educazione invisibile: continuità educativa nella discontinuità dell'esperienza*. Trento: Unoedizioni.
- Larocca, F. (2003). *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 179-188.



- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Longo, L., & Di Carlo, D.R., (2022). Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo. In A. La Marca, & Marzano, A. (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, (pp. 568-593). Atti del convegno Nazionale SIRD. Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Merritt, E., Hale, A., & Archambault, L. (2018). Changes in pre-service teachers' values, sense of agency, motivation and consumption practices: A case study of an education for sustainability inclusivity course. *Sustainability inclusivity*, 11(1), 155. <https://doi.org/10.3390/su11010155>
- Montesano, L., Straniero, A. M., & Valenti, A. (2021). Belief System of the Specialised Teachers for Students With Disabilities. A Survey Conducted at the University of Calabria. *Form@re*, 21, 69-84.
- Oakes, J., & Lipton, M. (1999). *Teaching to change the world*. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD: Paris.
- OECD (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Center*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>
- Orland-Barak, L. (2015). Doing, becoming and being a teacher: connections, controversies and disconnections. *Teachers and Teaching*, 22(1), 1-5. doi:10.1080/13540602.2015.1023024
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), pp. 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>.
- Pantić, N. (2017a). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230.
- Pantić, N. (2017b). Reconciling rigour and impact by collaborative research design: study of teacher agency. *International Journal of Research and Method in Education*, 40(4), 329-344. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1113250>.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015a). *Teacher Agency: an ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015b). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the system: changing education from the bottom up*. (pp. 134-148). London: Routledge.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota. *Form@re*, 21(1), 188-203.
- Smith, S. (2021). What are the professional value and why are they important. In G. Stone (Ed.), *Professionalism in primary teaching* (pp. 12-24). London: Sage.
- Stone, G. (Ed.). (2021). *Professionalism in Primary Teaching*. London: Sage.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Tam, A. C. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43. doi:10.1080/13540602.2014.928122
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.