

## The motivation and education of future support teachers in a post-pandemic scenario

### La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico

---

Ilaria Viola<sup>a</sup>, Emanuela Zappalà<sup>b</sup>, Paola Aiello<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Salerno*, [iviola@unisa.it](mailto:iviola@unisa.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Salerno*, [ezappala@unisa.it](mailto:ezappala@unisa.it)

<sup>c</sup> *Università degli Studi di Salerno*, [paiello@unisa.it](mailto:paiello@unisa.it)

#### Abstract

---

The contemporary political, economic and social metamorphosis that inevitably will lead to a rise in special educational needs during the post-Covid phase, directly influence educational policies and lead to reflect on new factors in the implementation of training courses for learning support teachers. Studies highlight that teacher education promotes the acquisition of knowledge and intervenes in the motivation of the future teacher, important elements to react in a resilient and sustainable manner to the unpredictability of future scenarios. On the basis of these preconditions, the present work aims at validating the FIT-CHOICE scale and detecting the factors that may influence the motivation to undertake the career as a support teacher. The Confirmatory Factor Analysis of the Italian version of the scale showed good psychometric capabilities both for detecting factors that affect motivation to become a teacher and for further comparative investigation with other tools.

**Keywords:** teacher motivation; teacher training; FIT-CHOICE.

#### Sintesi

---

L'attuale metamorfosi politica, economica e sociale e i bisogni educativi che emergeranno nella fase post-Covid porteranno inevitabilmente a ripensare le politiche educative e a considerare nuovi fattori nell'implementazione dei percorsi di formazione per i docenti specializzati. In letteratura, si evidenzia come la formazione favorisca l'acquisizione di conoscenze e intervenga sulla motivazione del futuro docente, elementi importanti per reagire in modo resiliente e sostenibile all'imprevedibilità degli scenari futuri. Partendo da tali premesse, il presente lavoro si pone l'obiettivo di validare la scala FIT-CHOICE volta a rilevare i fattori che incidono sulla motivazione a intraprendere la professione del docente di sostegno. Dall'Analisi Fattoriale Confermativa, la versione italiana della scala ha mostrato buone capacità psicometriche sia per rilevare i fattori che incidono sulla motivazione sia per ulteriori indagini comparative che prevedono l'utilizzo di altri strumenti.

**Parole chiave:** motivazione del docente; formazione docenti; FIT-CHOICE.

---

<sup>1</sup> Emanuela Zappalà è autrice dei paragrafi 1 e 2; Ilaria Viola è autrice dei paragrafi 3 e 4; Paola Aiello è coordinatore scientifico della ricerca.

## 1. Introduzione

L'inclusione scolastica degli alunni e degli studenti con disabilità rappresenta una delle priorità da perseguire dalle politiche educative del nostro Paese nell'era del post Covid-19. La pandemia, infatti, ha fatto emergere come, ad oggi, perduri una difficoltà nell'accesso e nella piena partecipazione alle attività educative e scolastiche di tutti gli studenti e, prevalentemente, di coloro i quali vivono in una situazione di disagio socioeconomico, linguistico e culturale e/o che hanno una disabilità (ISTAT, 2020; UN, 2020; Unesco, 2020). Relativamente alle problematiche manifestate da questi ultimi durante la crisi pandemica e il lockdown, nel Rapporto ISTAT (2020) si segnala che oltre il 23% degli alunni e degli studenti con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni a causa:

- della gravità della patologia (27%);
- della mancanza di collaborazione dei familiari (20%);
- del disagio socioeconomico (17%);
- delle difficoltà dei docenti di adattare il piano educativo alle peculiarità della didattica a distanza (6%);
- della mancanza di strumenti tecnologici (6%) e di ausili didattici specifici (3%).

L'inclusione degli alunni e degli studenti con disabilità dopo la crisi pandemica, presuppone che i docenti tengano conto di tali complessità e degli effetti che queste hanno avuto nei processi di apprendimento e di sviluppo degli stessi (Chiusaroli, 2020; Cottini, 2020; Guerini, Montanari, Giorgia, & Alessia, 2020; Mulè, 2020; Zappaterra, 2020). Analogamente, è importante che le istituzioni prestino un'attenzione particolare anche ai bisogni manifestati dai docenti curricolari e di sostegno durante il lockdown (Bertagna, 2020; Mulè, 2020; Pace, Sharma, & Aiello, 2020), prevedendo dei percorsi formativi orientati verso una visione di un'educazione sostenibile ed equa (Chiappetta Cajola, 2018; Sipes, 2020). A tal proposito, Watt e Richardson (2007) sostengono che voler contribuire all'equità sociale rientra proprio nei valori altruistici che possono motivare una persona a scegliere la professione di docente e a intraprendere un percorso formativo. Quest'ultimo è cruciale per l'acquisizione di quelle conoscenze educativo-didattiche volte a fronteggiare le peculiarità dei bisogni educativi manifestati dai bambini e dagli alunni con disabilità (D.Lgs. n. 66/2017; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; WHO-World Health Organization, 2011).

Inoltre, alcune ricerche in ambito educativo hanno evidenziato la rilevanza dei percorsi di formazione e del ruolo del docente di sostegno per favorire l'inclusione (Bocci, 2015; Caldin, 2016; Canevaro & Malaguti, 2014; d'Alonzo et al., 2018; De Anna, Gaspari, & Mura, 2015; Ianes & Tomasi, 2015; Mura & Zurru, 2019; Zappaterra, 2014), ma anche che l'acquisizione di conoscenze specifiche e una forte motivazione possano influenzare l'agire dei docenti (Boyd, Banilower, Pasley, & Weiss, 2003; Calvert, 2016; Ciraci & Isidori, 2017; OECD, 2019; WHO, 2011). In particolare, König e Rothland (2017), in uno studio che ha coinvolto studenti iscritti a un corso universitario, hanno riscontrato che la motivazione dei futuri insegnanti a intraprendere la carriera incide sull'acquisizione di conoscenze pedagogiche durante un percorso di formazione. Tale relazione, però, risulta essere poco indagata dalla letteratura scientifica per ciò che riguarda la formazione e il profilo professionale dei docenti di sostegno. L'assenza di dati non permette di comprendere né la natura della correlazione né quali fattori motivazionali possano incidere sulla decisione di intraprendere questa professione e, in che termini, tali fattori possano essere condizionati dalla frequenza di un percorso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

A partire da una revisione della letteratura scientifica sul ruolo della motivazione nella formazione dei docenti, l'articolo si propone di offrire alla comunità scientifica uno strumento per la rilevazione dei fattori che incidono sulla motivazione a intraprendere la professione di docente di sostegno. Successivamente, saranno discussi i risultati ottenuti dalla somministrazione della scala *Factors Influencing the choice of becoming Teacher-Choice* (FIT-CHOICE) (Watt & Richardson, 2007) a un campione di docenti di sostegno; inoltre, saranno presentati i dati relativi alla validazione della scala nel contesto italiano e all'analisi descrittiva dei fattori che incidono sulla motivazione a diventare docenti di sostegno. La validazione dello strumento potrà orientare future ricerche per la ridefinizione dei percorsi formativi che consentano di acquisire le conoscenze utili per fronteggiare le nuove sfide educative e formative che emergeranno nella fase post-Covid e per creare società più eque e inclusive (obiettivo n.16) attraverso i sistemi educativi inclusivi (obiettivo n. 4), come sancito nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (UN, 2015).

## **2. Il ruolo della motivazione nella formazione dei futuri docenti di sostegno**

La motivazione è un costrutto psicologico complesso e multidimensionale che cerca di spiegare i comportamenti e gli sforzi messi in atto per lo svolgimento di alcune attività. Essa dirige l'azione, determina il tipo di impegno e di sforzo necessari per la sua attuazione (Dörnyei & Ushioda, 2011). Riprendendo tali considerazioni, potremmo affermare che la motivazione del futuro docente di sostegno possa essere legata: ai motivi per cui sceglie di intraprendere tale professione, a quanta energia e tempo è disposto a investire per favorire la partecipazione attiva dei propri alunni e studenti con disabilità nelle attività scolastiche. Un docente motivato è colui il quale “sa che l'impegno, lo sforzo impiegato [...] porterà al risultato desiderato (ad esempio, esperienza di apprendimento significativa per i propri allievi) e questo risultato produrrà, a propria volta, effetti di valore in termini di riconoscimento intrinseco (ad esempio, soddisfazione e senso di coinvolgimento profondo), altruistico (ad esempio, crescita cognitiva degli allievi) oppure estrinseco (ad esempio, status, prestigio, denaro)” (Bier, 2018, p. 17).

Sinora, la ricerca ha formalmente riconosciuto la motivazione come costrutto centrale per la professionalità docente (Watt & Richardson, 2008) e proposto approcci teorici che evidenziano come la motivazione possa influire positivamente sulla performance, sui livelli di creatività e sul processo di apprendimento degli studenti (Niemi & Ryan, 2009; Reeve, 2002). Tra questi, la teoria dell'aspettativa-valore (Eccles & Wigfield, 2002; McKeachie, 1997; Watt & Richardson, 2008) considera che “la motivazione alla base di un comportamento o insieme di comportamenti 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). Le dimensioni che incidono sulla motivazione a compiere una determinata azione e ad assumere un dato incarico, individuate in letteratura, sono: quella valoriale (es. obiettivi, incentivi, soddisfazione) e quella delle aspettative di successo (es. competenze percepite, aspettativa, probabilità attesa). Da queste premesse Watt e Richardson (2008) hanno sviluppato un modello multidimensionale della motivazione e strutturato la scala FIT-CHOICE (Watt & Richardson, 2007) ai fini di studiare le percezioni e le aspirazioni di futuri docenti australiani rispetto alla carriera dell'insegnamento. In particolare, dallo studio condotto nel 2007, emerge che le competenze percepite, il valore altruistico e intrinseco incidono sulla motivazione a

scegliere questa professione (Watt & Richardson, 2007; Watt, Richardson, & Smith, 2017), confermando anche le ipotesi del framework di riferimento (McKeachie, 1997).

Relativamente alla correlazione tra motivazione e frequenza di percorsi di formazione, le ricerche finora condotte a livello nazionale e internazionale sembrano essere carenti, nello specifico sembrano assenti studi su questo tema e che coinvolgono i futuri docenti specializzati sulle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Si evince, infatti, una tendenza a esaminare solo la relazione tra la frequenza di attività formative e altri fattori del profilo di questi docenti, quali: gli atteggiamenti (Aiello, Di Gennaro, Girelli, & Olley, 2018; Fiorucci, 2014; Ianes, Demo, & Zambrotti, 2010); il senso di adeguatezza nella relazione con le persone con disabilità (Aiello, Pace, Dimitrov, & Sibilio, 2017; Freytag, 2001; St. Louis, Węsierska, & Polewczyk, 2018); la competenza percepita (Forlin & Chambers, 2011; Pit-ten Cate, Markova, Kruschler, & Krolak-Schwerdt, 2018); il senso di autoefficacia e l'utilità di alcune strategie didattiche (Fiorucci, 2019; Sharma, Loreman, & Forlin, 2008). Inoltre, alcune ricerche internazionali hanno effettivamente riscontrato che, sebbene i docenti di sostegno siano coloro i quali manifestano degli atteggiamenti più positivi per la tutela dell'inclusione scolastica (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Saloviita, 2018; Whitaker & Valtierra, 2018), talvolta, essi palesano atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza a seconda della gravità della disabilità del proprio studente comportando una riduzione della propria motivazione (Feng, 2012; Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006; Ryan, 2009). Per di più, è stato riscontrato che quando i docenti percepiscono un senso di alienazione, inadeguatezza e incompetenza in alcune situazioni didattiche, essi manifestano atteggiamenti rinunciatari nei confronti della propria professione (Agbenyega, 2007; Forlin & Chambers, 2011). Ciò non è vantaggioso, in quanto, un docente motivato con buoni livelli di autoefficacia e soddisfatto della propria professione è più propenso a cambiare il proprio agito e a utilizzare strategie didattiche utili alla valorizzazione della diversità e alla promozione dell'inclusione (Murdaca, Oliva, & Panarello, 2016). Il senso di competenza, dunque, consentirebbe di migliorare la percezione di adeguatezza, oltre al raggiungimento di buoni livelli di aspettative di successo, il quale è indispensabile per: l'acquisizione di conoscenze e abilità per migliorare la qualità del processo di insegnamento e di apprendimento, garantire a tutti e ciascuno il diritto all'istruzione (D.Lgs. n. 66/2017; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) e migliorare la propria motivazione ad agire. Purtroppo, come era stato segnalato già da Brownell e dal suo gruppo di ricerca (2005), non molti studi comparativi hanno indagato l'impatto che la formazione può avere sulla motivazione. Tra questi, una ricerca rilevante è quella di Whitaker e Valtierra (2018), i quali hanno appurato che la frequenza di un percorso formativo sui temi dell'educazione speciale per alunni stranieri comporta un innalzamento della motivazione dei docenti, oltre a una maggiore propensione a adattare le pratiche didattiche in relazione ai bisogni educativi speciali manifestati dagli alunni.

Un altro studio interessante è quello condotto da Sinclair (2008), il cui campione, formato da studenti che frequentavano corsi di formazione per diventare docenti, ha dimostrato un aumento della motivazione, maggiore entusiasmo, fiducia, concentrazione, senso di autoefficacia e interesse verso la professione già durante il primo semestre. Parallelamente, però, una parte dei corsisti ha riportato alcune opinioni negative sui corsi frequentati facendo riferimento: al carico di lavoro, ai problemi con l'amministrazione, alla mancanza di supporto da parte del personale universitario, agli orari delle lezioni, alle valutazioni negative sugli esami svolti e alla difficoltà di gestire gli impegni familiari o personali e quelli universitari. Queste problematiche hanno determinato una riduzione della loro motivazione, dei livelli di impegno e di sviluppo personale e professionale, oltre a un

abbassamento del senso di autoefficacia come futuri docenti (Sinclair, 2008). Lo studio condotto da Osman e Warne (2020) conferma in parte questi risultati, nello specifico gli autori rilevano che un fattore esterno, come quello relativo alla partecipazione ai percorsi formativi per l'implementazione di alcune strategie educative, possa avere un impatto significativo sui livelli motivazionali dei docenti. Nella ricerca condotta da Sinclair (2008) il campione di riferimento è formato da studenti che non avevano avuto alcuna esperienza di insegnamento, quindi la loro motivazione prescindeva da esperienze pregresse sul campo; invece, nello studio condotto da Osman e Warne (2020), l'esperienza pregressa dei futuri docenti aveva inciso molto sulla motivazione a intraprendere il percorso di formazione, come dimostrano altri studi sul tema (Bellacicco, 2019; Whitaker & Valtierra 2018). Ciò che accomuna i due studi, però, sono le finalità e le correlazioni emergenti tra il costruito motivazionale e la frequenza di un percorso di formazione. In particolare, Osman e Warne (2020) esprimono l'esigenza di attenzionare e predisporre attività formative per i docenti in modo che possano favorire un incremento in termini motivazionali e, successivamente, analizzare quali altri fattori personali potrebbero essere considerati decisivi per la variazione di quelli motivazionali.

Anche nel contesto nazionale, le ricerche longitudinali sui fattori che motivano i futuri docenti di sostegno a intraprendere la professione e quelle che indagano l'incidenza che la frequenza di un percorso di formazione specifico può avere sulla loro motivazione a diventare docente di sostegno, sembra essere carente. Due recenti studi condotti da Bellacicco (2019) e da Guerini (2020) hanno cercato di delineare il profilo del docente di sostegno valutando quanto il percorso di specializzazione potesse essere efficace. Dalle indagini è emerso che:

- i futuri docenti sono motivati a frequentare un percorso formativo di specializzazione per le attività di sostegno perché vogliono acquisire conoscenze e competenze utili per la professione (Bellacicco, 2019);
- il percorso di formazione si è dimostrato efficace, ma non sono stati raccolti dei dati con strumenti validati attraverso cui poter comprendere quali fattori motivazionali siano effettivamente variati durante tutta la frequenza del corso (Guerini, 2020).

Poiché dalla revisione della letteratura scientifica e da altre indagini (Cornali, 2019; Viola, Pace, & Aiello, 2020; Watt, Richardson, & Smith, 2017; Watt et al., 2012), si riscontra l'assenza di strumenti affidabili che permettano un confronto tra campioni e setting differenti sullo stesso framework teorico e, tenendo conto che, gli studi citati non hanno valutato l'incidenza che la formazione e la motivazione possano avere sui futuri docenti di sostegno, il seguente lavoro intende comprendere se lo strumento del FIT-CHOICE possa supportare tale linea di ricerca a seguito della sua validazione nel contesto italiano.

### **3. Metodologia**

È stata condotta un'Analisi Fattoriale Confermativa (*Confirmatory Factor Analysis-CFA*) della scala FIT-CHOICE (Watt & Richardson, 2007) nel contesto italiano con l'obiettivo di fornirne una versione tradotta e validata della scala. Il protocollo di ricerca e i primi dati relativi ai fattori che incidono sulla motivazione a diventare insegnanti specializzati sul sostegno sono descritti nei seguenti paragrafi.

### 3.1 Procedura e partecipanti

La scala è stata somministrata online ai corsisti iscritti al IV ciclo dei Percorsi di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Salerno nell'a.a. 2019/2020. Hanno compilato il questionario 358 corsisti iscritti ai seguenti ordini: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I e II grado. La maggior parte del campione è di sesso femminile (93.31%). L'età dei partecipanti è compresa tra i 24 e i 60 anni ( $\mu=38.23$ , dev. St.=7.23).

I corsisti che hanno compilato il questionario, al momento della raccolta dei dati, sono: 33 per la scuola secondaria di I grado (9.22%), 77 per la scuola dell'infanzia (21.51%), 124 per la scuola primaria (34.64%), 120 per la scuola secondaria di II grado (33.52%). Inoltre, si rileva che il 29.33% del campione ha avuto esperienze di insegnamento; il 26.82% non ha mai insegnato; il 42.18%, invece, ha dichiarato di insegnare al momento della compilazione del questionario

### 3.2. Strumento

Dopo aver ottenuto il consenso da parte degli autori all'utilizzo dello strumento FIT-CHOICE (Watt & Richardson, 2007), la scala è stata prima tradotta in lingua italiana e, successivamente, è stata condotta un'analisi sui contenuti degli items considerando il contesto. La versione italiana della scala FIT-CHOICE è strutturata in tre principali sezioni. Una prima sezione è dedicata alla raccolta dei dati anagrafici che comprende: età, titolo più alto acquisito e grado e ordine del corso di formazione frequentato. La seconda sezione è dedicata a valutare i fattori che influenzano la scelta dei partecipanti a diventare docenti. Ogni item inizia con "Io ho scelto di diventare docente perché..." ed è seguito da un motivo che può essere per il soggetto per nulla importante (1) fino ad essere estremamente importante (7) per la loro scelta della carriera professionale. Gli items sono raggruppati in:

- abilità di insegnamento percepita;
- valore intrinseco di carriera;
- ripiego lavorativo;
- sicurezza lavorativa;
- tempo per la famiglia;
- trasferimento lavorativo;
- *bludging*;
- formare generazioni future, contribuire all'equità sociale;
- dare un contributo sociale;
- lavorare con bambini e adolescenti;
- influenza sociali;
- esperienze positive di insegnamento;
- apprendimento precedenti.

È stato eliminato il fattore *trasferimento lavorativo* poiché non è da considerare applicabile nel contesto italiano, così come non è stato utilizzato in altri contesti come in Australia e in Svizzera (Berger & D'Ascoli, 2011; Watt & Richardson, 2007).

L'ultima sezione è relativa alle *Credenze circa l'insegnamento* e *La decisione a diventare docente*. Le risposte rappresentano il grado di accordo che può esprimere il soggetto rispetto all'item e le risposte vanno da totalmente in disaccordo (1) a totalmente d'accordo

(7). Gli item rientranti nelle “Credenze circa l’insegnamento” sono i fattori relativi alla “percezione” (Watt & Richardson, 2007, p. 178) dei docenti come aventi un alto “status sociale”, un’alta “morale”, un’alta “retribuzione”, e l’insegnamento come una carriera altamente impegnativa che richiede una certa competenza. La parte relativa a “La decisione a diventare docente” valuta l’“influenza sociale e la soddisfazione della scelta di diventare docente”.

### 3.3. Analisi dei dati

L’analisi è stata condotta partendo dalla suddivisione dei fattori nelle seguenti dimensioni (Watt & Richardson, 2007): una relativa alla *motivazione* a scegliere la professione docente e una corrisponde alla *percezione* della scelta lavorativa. È stata condotta prima un’analisi descrittiva ( $\mu$  e dev. St) relativa ai fattori che afferiscono alla dimensione motivazione e alla dimensione percezione, e una valutazione di consistenza interna di ciascun fattore, tramite l’alpha di Cronbach. In seguito, è stata effettuata una CFA tramite il software Mplus 8.3 (Muthen & Muthen, 2012) con l’obiettivo di testare empiricamente il modello postulato a 12 fattori per la motivazione e 7 fattori per la percezione.

### 3.4 Risultati

Dall’analisi descrittiva si rilevano alti punteggi, considerando la media e l’affidabilità, dei fattori relativi alla credenza sull’“abilità”, sul “valore intrinseco”, sul “contribuire all’equità sociale” e sul “fornire un contributo sociale” (Figura 1). Un fattore con una media bassa è relativo al “ripiego lavorativo” e “formare le future generazioni”, anche se quest’ultimo fattore ha una bassa consistenza interna (Figura 1).

Dall’analisi di affidabilità è emersa una consistenza interna piuttosto *buona*, con un range di alfa tra .80 e .90, per 7 fattori: “sicurezza lavorativa, tempo per la famiglia, tempo libero, contribuire all’equità sociale, fornire un contributo alla società, lavorare con i bambini e adolescenti, esperienze di insegnamento e apprendimento precedenti, influenze sociali”.

La consistenza interna è discreta, con un range di alfa tra .70 e .80, per 2 fattori: “abilità, valore intrinseco”. Risulta una bassa consistenza interna per “ripiego lavorativo”,  $\alpha=0.50$ , e “formare future generazioni”,  $\alpha=0.45$  (Figura 1).

Per indagare la relazione tra l’età e gli item dei fattori è stata effettuata la correlazione di Pearson, l’età non risulta significativa per l’“abilità”, il “valore intrinseco”, e per la maggior parte dei fattori relativi al “valore di utilità sociale”, e i fattori “esperienze precedenti di insegnamento e di apprendimento”, “dissuasione sociale”, “influenze sociali” e “soddisfazione della scelta lavorativa”. Dall’analisi correlazionale, emerge che l’età, invece, ha un effetto significativo per i fattori relativi al “valore di utilità personale”. Nello specifico, si rileva una tendenza negativa tra l’età e il fattore “sicurezza lavorativa” ( $r=-.153$ ,  $p<0.01$ ), “tempo per la famiglia” ( $r=-.130$ ,  $p<0.05$ ) e il fattore “bludging” ( $r=-.122$ ,  $p<0.05$ ). Si registra, inoltre, una relazione significativa tra l’età e “lavorare con i bambini” ( $r=.189$ ,  $p<0.05$ ), “status sociale” ( $r=.143$ ,  $p<0.05$ ) e “morale del docente” ( $r=.158$ ,  $p<0.01$ ).

Motivazione- 12 fattori	Media	Dev. St	Alfa
Abilità	5.31	1.04	.789
Valore Intrinseco	6.06	0.96	.727
Ripiego lavorativo	1.72	1.05	.503

Sicurezza lavorativa	3.71	1.70	.908
Tempo per la famiglia	3.45	1.64	.888
Bludging	2.35	1.41	.841
Formare future generazioni	5.67	1.14	.453
Contribuire all'equità sociale	5.17	1.46	.810
Fornire un contributo sociale	5.84	1.06	.850
Lavorare con bambini e adolescenti	5.90	1.07	.780
Esperienze precedenti di insegnamento e apprendimento	4.73	1.58	.869
Influenze Sociali	1.99	1.26	.835

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

In seguito, è stata condotta una CFA ai fini di testare il modello, postulato a 12 fattori afferenti alla dimensione *motivazione*. La bontà di adattamento del modello ai dati è stata valutata attraverso l'indice di fit comparativo (Comparative Fit Index-CFI), indici di fit di approssimazione (Root Mean Square Error Of Approximation-RMSEA; Standardized Root Mean Square Residual-SRMR) e il rapporto Chi quadrato/gradi di libertà ( $\chi^2/gdl$ ). Valori soglia di .90 o superiori per il CFI indicano che il modello è accettabile (Hu & Bentler, 1999), il CFI corrisponde a 0.92, RMSEA corrisponde a 0.063 e SRMR invece corrisponde a 0.061, i valori sono soddisfacenti per una bontà di adattamento del modello essendo inferiori a .08 (Ibidem). Il rapporto tra il chi-quadrato e i gradi di libertà è 2.40, in letteratura si evidenzia che valori inferiori a 3 sono indicatori di un modello che si adatta discretamente bene (Kline, 1998 – citato in Girelli, Hagger, Mallia, & Lucidi, 2016, p. 17).

Dall'analisi delle medie dei sette fattori della dimensione *percezione*, come indicato nella Figura 2, emergono valori bassi per la “dissuasione sociale”, “buona retribuzione” e “status sociale”. Invece, “esperienza” e “alta richiesta” hanno punteggi elevati rispetto agli altri fattori. La consistenza interna risulta “buona”, con un range dell'alfa tra .80 e .90, per due fattori: “alta retribuzione”, “soddisfazione della scelta lavorativa”. L' alfa è “discreta”, con un range di alfa tra 0.70 e 0.80, per: “dissuasione sociale”, “status sociale”. Risulta un coefficiente alfa inaccettabile (inferiore .65) per: “esperienza di carriera precedenti”, “alta richiesta del compito” e “morale del docente” (Figura 2).

Percezione – 7 Fattori	Media	Dev.St	Alfa
Esperienze precedenti	6.07	.849	.390
Alta richiesta del compito	5.71	.923	.314
Status sociale	3.31	1.38	.666
Morale del docente	3.93	1.12	.643
Alta retribuzione	2.70	1.41	.892
Dissuasione sociale	3.45	1.60	.756
Soddisfazione della scelta lavorativa	6.24	.83	.796

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

Infine, è stata realizzata una CFA per testare il modello postulato a sette fattori afferenti alla dimensione “percezione”. La bontà di adattamento ai dati è stata valutata attraverso il CFI, gli indici di fit di approssimazione (RMSEA e lo SRMR) e il rapporto Chi quadrato/gradi di libertà ( $\chi^2/\text{gdl}$ ). Valori soglia di .90 o superiori per il CFI indicano che il modello è accettabile (Hu & Bentler, 1999), il CFI corrisponde a 0.94. L’RMSEA corrisponde a 0.053 e SRMR invece corrisponde a 0.056, i valori sono soddisfacenti per una bontà di adattamento del modello essendo inferiori a .08 (Ibidem). Il rapporto tra il chi-quadrato e i gradi di libertà è 1.98, in letteratura si evidenzia che valori inferiori a due sono indicatori di un modello che si adatta bene ai dati (Tabachnick & Fidell, 2007).

#### 4. Conclusioni

Alla luce dei risultati delle analisi effettuate, la versione italiana della scala FIT-CHOICE ha buone capacità psicometriche sia per rilevare i fattori che incidono sulla motivazione a diventare docente sia per studi d’indagine di natura correlazionale con ulteriori dimensioni. Inoltre, si presta a indagare, in studi longitudinali, in che termini i percorsi di formazione possono intervenire sui fattori relativi alla scelta di diventare docente.

Nella presente ricerca, la scala FIT-CHOICE (Watt & Richardson, 2007) ha consentito di delineare un primo *profilo* dei fattori che incidono sulla motivazione a scegliere la carriera dei futuri docenti di sostegno coinvolti nello studio. Dai dati del rapporto TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) del 2018 (Jerrim & Sims, 2019) si evidenzia che i docenti al di sotto dei 30 anni mostrano livelli di soddisfazione lavorativa bassi, per tal motivo si è indagata la relazione tra età e fattori. Dall’analisi di correlazione tra l’età e i punteggi dei fattori si registra una relazione significativa, ma essendo la natura della correlazione debole (Ercolani, Areni, & Malinen, 2001) questo non suggerisce interpretazioni rilevanti sui dati emersi. I risultati ottenuti nella presente analisi dimostrano che i futuri docenti di sostegno si percepiscono con buone abilità di insegnamento e i fattori più significativi rientrano nel *valore intrinseco di insegnamento* e nel *valore di utilità sociale*. Il valore intrinseco, difatti, risulta fondamentale per predisporre i docenti in formazione ad acquisire maggiori conoscenze rispetto alle persone che presentano motivazioni estrinseche (Brouwer, 1995).

Dall’analisi descrittiva, inoltre, sembrerebbe che i futuri docenti di sostegno non scelgano l’insegnamento per motivi estrinseci e quindi tendono a non considerare l’insegnamento come un ripiego lavorativo, né a scegliere la carriera perché potrebbe fornire loro una stabilità e una sicurezza lavorativa o perché potrebbero trascorrere più tempo con la propria famiglia. Inoltre, l’influenza sociale, intesa come ciò che pensano gli altri in merito alla carriera da intraprendere, ha un impatto molto basso. Se da una parte le motivazioni rientranti nel valore intrinseco e di utilità sociale sono fattori di protezione per lo sviluppo professionale e l’acquisizione di conoscenze (König & Rothland, 2017), dall’altra sono predittivi anche dell’autoefficacia dell’insegnante e della responsabilità del docente (Lauermann, Karabenick, Carpenter, & Kuusinen, 2017). Questi ultimi aspetti influenzano la volontà del docente ad investire il proprio tempo personale nei compiti relativi all’insegnamento (Ibidem). La volontà e la dedizione del futuro docente, quindi, diventano essenziali considerando l’alta percezione dell’impegno relativo al compito e delle conoscenze e competenze specifiche dell’insegnante.

In sintesi, i risultati sono in linea con gli esiti della maggior parte degli studi che hanno utilizzato la scala in contesti socio-culturali differenti: come evidenziano gli autori della

scala, le persone che scelgono l'insegnamento come carriera sono influenzate da varie motivazioni e "da una interazione complessa di fattori rientranti nelle aspettative culturali e nella comunità" (Watt et al., 2012, p. 5) (Han & Yin, 2016). I futuri docenti, infatti, sembrano essere motivati dal desiderio di intraprendere un lavoro significativo che renda la società migliore e più equa; dalla volontà di lavorare con bambini/adolescenti e, infine, credono di possedere le capacità necessarie per insegnare. L'ultimo fattore è in linea con le percezioni che le persone hanno della docenza. Infatti, dall'analisi correlazionale si registra una relazione significativa con una tendenza positiva (Ercolani et al., 2001) tra esperienze di insegnamento percepito e alta richiesta del compito, quindi per i futuri docenti più il compito viene percepito complesso più richiede *expertise*. Inoltre, i futuri insegnanti di sostegno coinvolti nello studio percepiscono che l'insegnamento richieda: alti livelli di conoscenza, un forte investimento emotivo e un alto carico di lavoro. Partendo da tali considerazioni si rende necessario equipaggiare i docenti di quelle competenze tecniche e non tecniche utili a gestire un "avvenire imprevedibile" (Morin, 2020, p. 21), orientando l'attenzione sull'importanza di agire secondo i principi di sostenibilità (Sachs, 2015), di responsabilità e solidarietà in uno scenario post-pandemico ai fini di *cambiare strada* (Morin, 2020). Tali principi possono essere rintracciati nei docenti con un'alta motivazione intrinseca e altruistica (Watt et al., 2017), in particolare:

- la responsabilità personale, insieme al senso di auto-efficacia e alla motivazione a scegliere l'insegnamento come carriera, predice l'impegno professionale e la dedizione (Lauremann, 2017; Sharma & Pace, 2019);
- la spinta data dai valori altruistici (come il desiderio di dare un contributo sociale, formare future generazioni, contribuire all'equità sociale) predispone positivamente i futuri docenti a impegnarsi nell'insegnamento, a essere più soddisfatti del proprio lavoro, a ottenere maggiori risultati accademici dai loro studenti (Watt, et al., 2017).

Gli itinerari formativi del futuro docente, quindi, contemplano l'acquisizione di conoscenze e competenze, tecniche e non tecniche, di natura complessa (Aiello, 2019; Gaspari, 2016) in cui il sistema formativo si configura come un sistema *aperto al cambiamento* (Pavone, 2014). In questa prospettiva, le nuove sfide da fronteggiare in uno scenario post-pandemico richiedono proprio una *figura di sistema* formata tramite un processo dinamico in "relazione sia con l'attuale società complessa, sia con la pluralità di nuovi bisogni formativi differenti ed eterogenei che necessitano di risposte educativo-didattiche funzionali ed efficaci" (Gaspari, 2017, p. 2).

Sebbene vi siano ricerche empiriche sulla relazione tra il perché le persone si iscrivono a un corso di formazione per diventare docenti e l'acquisizione di conoscenze, sulla manipolazione delle motivazioni iniziali dei futuri docenti (König & Rothland, 2017; Taimalu & Täht, 2017), è ancora da indagare la relazione tra la formazione e la motivazione dei futuri docenti di sostegno. Ciò che non è chiaro, inoltre, è il tipo di relazione che vi è tra la motivazione e l'acquisizione di conoscenze, se vi è un'influenza di tipo distale o diretta e se entrano in gioco altri elementi da tenere in considerazione per la formazione del docente e per l'agire del docente.

Riprendendo anche le considerazioni di Watt, Richardson, e Smith (2017), inoltre, è ancora da capire se i fattori della motivazione possono essere potenziati da specifici interventi durante i percorsi di formazione degli insegnanti. Partendo da tali risultati e dalle conclusioni delle ricerche precedenti sulla motivazione degli insegnanti (Watt et al., 2012), la validazione della scala FIT-CHOICE consente di ipotizzare una sua successiva adozione per comprendere in che termini il Percorso di Specializzazione per le attività sul sostegno

possa influenzare la motivazione e rendere i docenti competenti nell'orientare le proprie capacità e atteggiamenti (Aiello, 2018 – citato in Sibilio & Aiello, 2018, p. 4) verso un'educazione equa e inclusiva, come stabilito nell' Agenda 2030 (obiettivi 4 e 16) (UN, 2015).

## Riferimenti bibliografici

- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of whole schooling*, 3(1), 41–56.
- Aiello, P. (2019). Teacher education e induction period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 36(10), 58–61.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 175–188.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13–28.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 10(1), 256–277.
- Berger, J. L., & D'Ascoli Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant. Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière [Motivations to become a teacher. Synthesis of research in first- and second-career teachers]. *Revue française de pédagogie*, 175, 113–146.
- Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Ca' Foscari.
- Bocci F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 100–109
- Boyd, S. E., Banilower, E. R., Pasley, J. D., & Weiss, I. R. (2003). *Progress and pitfalls: A cross-site look at local systemic change through teacher enhancement*. Chapel Hill, NC: Horizon Research Inc.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527–542.
- Brouwer, N., & ten Brinke, S. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II) [The influence of integrative teacher education on teaching competence]. *Empirische Pädagogik*, 9, 289–330.
- Brownell, M., Ross, D., Colon, E., & McCallum, C. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *Journal of Special Education*, 38(4), 242–52.

- Caldin, R. (2016). Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti. In A. M. Favorini (Ed.), *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria* (pp. 106-128). Milano: FrancoAngeli.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward & NCTAF.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97–108.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 83–103.
- Chiusaroli, D. (2020). L'impatto dell'emergenza sanitaria sul processo di inclusione di alunni stranieri con disabilità. *Educazione interculturale*, 18(2), 139–153.
- 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.
- Cornali, F., (2019), I'm going to be a teacher! Exploring motives for teaching of a sample of Italian pre-primary and primary teacher candidates. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(5), 570–588.
- Cottini, L. (2020). Disturbo dello spettro autistico e qualità dell'inclusione al tempo del Covid-19: facciamo in modo che il distanziamento sia solo fisico. *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 5(2), 15–23.
- d'Alonzo, L., Elia, G., Bocci, F., Cinotti, A., Caldin, R., Fantozzi, D., Fratini, T., Galanti, M. A., Gatto, S., Maggiolini, S., Sannipoli, M., Zappaterra, T., & Zinant, L. (2018). Gruppo 12. Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno. SIPED. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/08/2017-Firenze-Atti-13-Gruppo-12-1063-1142.pdf> (ver. 15.04.2021).
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A., (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Ercolani, A. P., Areni, A., & Leone, L. (2001). *Statistica per la psicologia: Fondamenti di psicometrica e statistica descrittiva*. Bologna: il Mulino.
- 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](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf) (ver. 15.04.2021).

- Feng, Y. (2012). Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 331–351.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53–66.
- 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 OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271–293.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Freytag, C. E. (febbraio 2001). *Teacher Efficacy and Inclusion: The Impact of Preservice Experiences on Beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31–44.
- Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più Didattica*, 3(1), 1–14.
- Girelli, L., Hagger, M., Mallia, L., & Lucidi, F. (2016). From perceived autonomy support to intentional behaviour: testing an integrated model in three healthy-eating behaviours. *Appetite*, 96, 280–292.
- Guerini, I., Montanari, M., Giorgia, R., & Alessia, T. (2020). Disabilità ed emergenza sanitaria: quale inclusione scolastica? *Nuova Secondaria*, 2, 304–320.
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1), 169–185.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 31, 1–18. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819> (ver. 15.04.2021).
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Ianes, D., & Tomasi, J. (2015). *L'insegnante di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., Zambrotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione, atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- 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).

- Jerrim, J., & Sims, S. (2019). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. UCL, Institute of Education. [https://dera.ioe.ac.uk/33612/1/TALIS\\_2018\\_research.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/33612/1/TALIS_2018_research.pdf) (ver. 15.04.2021).
- König, J., & Rothland, M. (2017). Motivations That Affect Professional Knowledge in Germany and Austria. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences)* (pp. 126-161). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.006> (ver. 15.04.2021).
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 21*, 381–394.
- Lauermann, F., Karabenick, S. A., Carpenter, R., & Kuusinen, C. (2017). Teacher motivation and professional commitment in the United States: The role of motivations for teaching, teacher self-efficacy and sense of professional responsibility. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences)* (pp. 297-321). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.011> (ver. 15.04.2021).
- McKeachie, W. J. (1997). Wanting to be a good teacher: What have we learned to date? In J. L. Bess (Ed.), *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*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulè, P. (2020). L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research, 25*, 165–177.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale, 18*(1), 43–57.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 14*(3), 277–286.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2012). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*, 133–144. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878509104318> (ver. 15.04.2021).
- OECD (2019). *Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018*. Vol. I e II. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-country-notes.htm> (ver. 15.04.2021).

- Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064> (ver. 15.04.2021).
- Pace, E. M., Sharma, U., & Aiello, P. (2020). Includere nonostante la/a distanza: si può? *Nuova Secondaria*, 2, 435–453.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (Vol. 2) (pp. 183-204). New York, NY: University Rochester Press.
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180–187.
- Sachs, J. D. (2015). *L'era dello sviluppo sostenibile*. Milano: EGEA.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819> (ver. 15.04.2021).
- Sharma, U., & Pace, E. M. (2019). Teachers' commitment to teach in inclusive classrooms, preparation of. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6> (ver. 15.04.2021).
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2008). Impact of Training on Pre-service Teachers. Attitudes and Concerns About Inclusive Education and Sentiments About Persons with Disabilities. *Disability & Society*, 23, 773–778.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104.
- 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/wp-content/uploads/2020/08/Documento\\_SIPES\\_LINEE\\_DI\\_INDIRIZZO\\_PER\\_UNA\\_SCUOLA\\_INCLUSIVA.pdf](https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2020/08/Documento_SIPES_LINEE_DI_INDIRIZZO_PER_UNA_SCUOLA_INCLUSIVA.pdf) (ver. 15.04.2021).
- St. Louis, K. O., Węsierska, K., & Polewczyk, I. (2018). Improving Polish stuttering attitudes: An experimental study of teachers and university students. *American journal of speech-language pathology*, 27(3S), 1195–1210.
- Taimalu, M., Luik, P., & Täht, K. (2017). Teaching Motivations and Perceptions during the First Year of Teacher Education in Estonia. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences)* (pp. 162-188).

- Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781316225202.007> (ver. 15.04.2021).
- UN. United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/70/1, 25 September 2015.  
[https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf) (ver. 15.04.2021).
- UN. United Nations (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*.  
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf> (ver. 15.04.2021).
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (ver. 15.04.2021).
- 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.
- 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. (2008). Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 5(18), 405–407.
- 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.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert J., (2012), Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805.
- Whitaker, M. C., & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171–182.
- WHO. World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organization.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo dia-cronico. *MeTis*, 4(1). <http://dx.doi.org/10.12897/01.00040> (ver. 15.04.2021).
- Zappaterra, T. (2020). Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di covid-19. Alcune riflessioni critiche. *Studi Sulla Formazione*, 23(2), 71–76.  
<https://doi.org/10.13128/ssf-12319> (ver. 15.04.2021).