

Publicato il: luglio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Expectations and beliefs about professional identity: a study on teachers enrolled in TFA

Aspettative e convinzioni sull'identità professionale: un'indagine sugli insegnanti iscritti al corso di TFA

*di*¹

Maila Pentucci

maila.pentucci@unich.it

Giovanna Cioci

giovanna.cioci@unich.it

Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

Abstract:

The structuring of teachers' professional stance is a complex, dynamic, and collective process (Magnoler, 2017), influenced by various factors: initial and in-service training, beliefs within the school community (Lussi Borer et al., 2015), individual self-determination and intentionality, and reflective practices activated in the professional development journey (Pentucci, 2018). In this article, we will present the results of a survey conducted with 180 teachers enrolled in the seventh cycle of the TFA program. Starting from the teachers' motivation and expectations (Guerini, 2020; Pennazio & Bochicchio, 2021), we aimed to elicit their perceptions about the development of professional competencies (Perrenoud, 2002; Di Stasio et al., 2021) and the professional profile of the specialized teacher. A multidimensional perspective of the concept of profession emerges, encompassing both cognitive and pragmatic aspects, as well as affective and cultural aspects (Wittorski, 2005).

¹ Il saggio è frutto della riflessione congiunta delle due autrici. Nel dettaglio: Maila Pentucci ha scritto i paragrafi 1, 2, 5. Giovanna Cioci ha scritto i paragrafi 3, 4.

Keywords: professional identity, special education teacher, professional competences, expectations about the profession

Abstract:

La strutturazione della postura professionale degli insegnanti è un processo complesso, dinamico e collettivo (Magnoler, 2017), influenzato da diversi fattori: formazione iniziale e in servizio, convinzioni proprie della comunità scolastica (Lussi Borer et al., 2015), autodeterminazione e intenzionalità individuali, modalità di riflessione attivate nel percorso di professionalizzazione (Pentucci, 2018). Nell'articolo presenteremo i risultati di un'indagine condotta su 180 insegnanti iscritti al VII ciclo del TFA, in cui, partendo dalla motivazione e dalle aspettative degli insegnanti (Guerini, 2020; Pennazio & Bochicchio, 2021), abbiamo cercato di elicitarne le percezioni sullo sviluppo delle competenze professionali (Perrenoud, 2002; Di Stasio et al., 2021) del profilo professionale dell'insegnante specializzato. Emerge una prospettiva multidimensionale dell'idea di professione, che comprende sia aspetti cognitivi e pragmatici, sia aspetti affettivi e culturali (Wittorski, 2005).

Parole chiave: identità professionale, docente di sostegno, competenze professionali, aspettative sulla professione.

1. Introduzione

La figura dell'insegnante oggi occupa uno spazio complesso, attraversato da istanze personali, sociali, culturali e politiche che ne ridefiniscono ruoli, funzioni e aspettative (Rossi & Pentucci, 2021). La professione docente è multidimensionale ed è connessa a valori e principi personali, alla cultura delle comunità di appartenenza e a competenze specialistiche e adattive rispetto a contesti educativi in continua evoluzione e complessificazione (Damiano, 2007).

Ciò determina un bisogno di formazione che deriva sia da scelte personali, sia da esigenze collettive e istituzionali, anche per ridefinire e potenziare lo statuto del docente professionista, così come definito nel Rapporto Eurydice della Commissione Europea (European Commission, Motiejūnaitė-Schulmeister et al., 2021). Esso è compreso tra un polo tecnico, legato alla saggezza pratica, che mette il soggetto nella condizione di affrontare le situazioni inedite e urgenti in azione, e un polo culturale (Robichaud et al., 2015), che contestualmente conferisce senso e scopo sul piano umano, morale e politico al lavoro dell'insegnante.

L'indagine presentata in questo contributo si inserisce in tale contesto di riferimento e riguarda alcuni aspetti relativi alla professionalizzazione dei docenti indagati rispetto alla loro stessa percezione e alle loro convinzioni. La ricerca è stata effettuata su un campione di 180 insegnanti impegnati nel VII ciclo del percorso detto di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) dell'Università "d'Annunzio" di Chieti. Tale particolare campione ha fortemente influenzato sia l'orientamento generale dell'indagine, sia la focalizzazione delle domande di ricerca: il corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno è un percorso professionalizzante che richiede al corsista un alto investimento, sia in termini economici, sia in termini personali e organizzativi, sia in termini cognitivi e pedagogico-didattici.

Tenendo presenti tali premesse è stata formulata la prima domanda di ricerca: comprendere quale sia la motivazione (Watt & Richardson, 2010) che determina questa impegnativa scelta di formazione e quali attese i docenti nutrano rispetto ad essa.

Inoltre, sappiamo che la rappresentazione sociale (collettiva, ma anche relativa alla comunità scolastica di appartenenza) del docente di sostegno è fluida (Sarracino, 2022) e giocata su una serie di ambiguità e dicotomie:

a) il percorso di formazione in ingresso è finalizzato alla definizione di un profilo altamente specialistico, entro cui ricadono competenze complesse, dettagliatamente definite sia dalla letteratura di riferimento che dalla normativa nazionale e internazionale (Bocci, 2022; Ianes, 2013). Nelle situazioni reali, tuttavia, l'insegnante di sostegno soffre di una percepita e a volte autopercepita minorità rispetto agli insegnanti di posto comune: la cattedra di sostegno è spesso considerata come una situazione transitoria, inevitabile o funzionale per l'ingresso nel mondo della scuola, ma da abbandonare appena le contingenze permetteranno di accedere al ruolo di insegnante della disciplina.

b) Il dibattito sull'inclusione (Finkelstein et al., 2021), sull'enfaticizzazione del funzionamento e non del bisogno o della carenza (Maxwell et al., 2018; Douglas et al., 2007) e gli studi sulle metodologie e gli approcci didattici ispirati alla Social Justice (Domingo-Martos et al., 2022) e alla strutturazione di ambienti di apprendimento pensati per tutti gli studenti, come lo Universal Design for Learning di Ron Mace (Rao et al., 2014), evidenziano la necessità di un insegnante impegnato nella co-progettazione e nella co-azione, in stretta collaborazione con tutti i colleghi del team docente. In realtà, anche nel curriculum di specializzazione, sono enfatizzate le dimensioni "speciali" della didattica e l'approfondimento di temi legati alla disabilità, mentre poco o nessuno spazio si dà ai temi della mediazione, della progettazione, della trasposizione, propri della didattica generale.

c) Come sostiene Canevaro (2006), al docente di sostegno si richiede una competenza diffusa e lo sviluppo di posture professionali vaste e complesse, riflessive, metacognitive, ma anche di raccordo e connessione tra i vari soggetti che interagiscono nei contesti educativi. Nella pratica però egli rimane spesso confinato entro un ruolo quasi tutoriale e dedicato al supporto e alla cura del singolo alunno disabile (Sarracino, 2022), una situazione nella quale non sempre è possibile mobilitare e mettere a frutto tali competenze.

In base a questo scenario, sono state formulate le altre due domande di ricerca: da un lato ci siamo chieste come funziona la strutturazione dell'identità professionale, analizzando le idee e concezioni sulla professione docente in generale e non sulla specificità dell'insegnante di sostegno, dall'altro lato abbiamo cercato di rendere esplicite le aspettative in merito alla propria professionalizzazione, ritenendo che un percorso di formazione immersivo e complesso come il TFA potesse sollecitare la riflessività (Pentucci, 2018) dei soggetti coinvolti.

Rispetto alla vasta letteratura già esistente e alle indagini passate e presenti (Bocci, 2021; Pennazio Bochicchio, 2021, Turkoguz et al., 2021, Arvelo-Rosales et al., 2021, Kunz et al., 2021, Wray et al., 2022), che fanno da sfondo alla nostra riflessione, si è cercato di spostare la focalizzazione dal tema della formazione dell'insegnante di sostegno o dell'insegnante inclusivo all'ambito più generale della professionalizzazione del docente (Wittorski, 2005; Altet, 2006; Le Boterf, 2011; Magnoler, 2012; Sun et al., 2022; Suarez & McGrath, 2022).

2. Background

L'identità professionale del docente è un aggregato complesso di fattori personali, sociali, pedagogici in dialogo e in continua evoluzione, che si ricrea e si trasforma durante l'azione e la sua strutturazione è un processo continuo, che accompagna l'intera carriera dell'insegnante (Magnoler, 2017). Tale processo è determinato e influenzato da variabili diverse, interne ed esterne al soggetto: da un lato, agiscono sulla costruzione del sé professionale la motivazione personale, i principi, i valori, le emozioni (Olsen, 2008; Rodgers & Scott, 2008). Dall'altro lato, il contesto, le esperienze pregresse, l'immaginario sulla professione (Beauchamp et al., 2010) entrano a far parte dell'identità dell'insegnante, che non può quindi essere stabile o predeterminata, ma è soggetta a continui mutamenti e ridefinizioni (Hanna, F. et al., 2019; Izadinia, 2013).

I contesti e i gruppi di cui gli insegnanti sono parte, fuori e dentro la scuola, ampliano la nozione di appartenenza insita nell'identità professionale, influenzata anche dal modo in cui il ruolo è percepito dalla comunità e dalla società. Di conseguenza, il modo in cui gli educatori definiscono e valutano se stessi è influenzato dal luogo in cui sentono di appartenere e dalle alleanze e affiliazioni lavorative a cui partecipano (Suarez & McGrath, 2022)

Come agisce sulla costruzione dell'identità professionale la formazione degli insegnanti? I percorsi di training, sia iniziali che in itinere, devono essere intesi come spazio di azione incoraggiata (Durand, 2008), in cui «trova legittimazione il sapere in azione e la proposta di trasformazione si incontra o si scontra con le resistenze soggettive» (Magnoler, 2017, p. 84), in cui la dimensione riflessiva e l'autodeterminazione del soggetto abbiano la stessa rilevanza degli interventi esperti, dell'accompagnamento, delle prescrizioni.

Per questo, come evidenzia Magnoler (2012, p. 10), «il concetto di formazione è stato progressivamente sostituito da quello di professionalizzazione per accentuare talune dimensioni di riflessività, autonomia, responsabilità. La trasformazione che si è osservata negli ultimi decenni ha prodotto lo spostamento da un processo tendenzialmente eterodiretto, qual era la formazione, ad un processo nel quale la riflessività e il confronto divengono centrali per lo sviluppo del soggetto». La professionalità docente, oltre ad essere un sistema complesso che coniuga saperi esperti e saperi d'esperienza (Rossi & Pentucci, 2021), è strutturata a partire da istanze multiple e mezzi differenti: essa deriva da percorsi formali e fortemente istituzionalizzati, che sostengono il potenziamento di competenze già profilate in ambiti di ricerca e normativi, ma si avvale anche di opzioni non formali e informali, che entrano a far parte del variegato mondo dell'autoformazione (Lisimberti & Montalbetti, 2022).

Inoltre, la spinta verso la professionalizzazione è inevitabilmente multifattoriale e presuppone il concorso di più soggetti, compreso, in primis, l'individuo che si avvia verso la postura professionale (Pentucci, 2018). Secondo Le Boterf (2011) l'impegno di professionalizzazione deve essere necessariamente intenzionale: esso è legato al concetto di habitus (Bourdieu, 2005; Magnoler, 2011), che contribuisce alla regolazione del proprio percorso di costruzione dell'identità sia personale che professionale e alle scelte che in tal senso vengono fatte.

Tuttavia, per evitare una delega completa della formazione ad una logica autopoietica (Wittorski, 2008) e basata esclusivamente sull'esperienza, logica che costruisce falsi miti per cui il professionista genera dall'interno la propria evoluzione professionale (Goodson, 2003; Brooke, 2022), è necessario

ancorare la professionalizzazione a profili eterocostruiti, con il contributo della ricerca e in particolare della ricerca sulle pratiche (Altet et al., 2006; Perrenoud, 2002; 2003; Wittorski, 2005).

Di fatto si tratta di considerare la professionalizzazione in una logica ecosistemica, nella quale siano presenti diverse figure con diverse funzioni e ove interagiscano prospettive diverse, in modo da consentire al singolo docente processi di autodesign controllato (Mifsud, 2018). Le istituzioni e le figure formative assumono un ruolo mediatore determinante, aiutando a sviluppare da una parte le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti coinvolti e, dall'altra, a riflettere su quanto viene direttamente esplorato e sperimentato nel contesto lavorativo concreto (Pellerey, 2019). Si tratta di un processo che non produce semplicemente professionalizzazione, ma accompagna la strutturazione di un'identità professionale profonda, connessa alla costruzione del sé (Guichard, 2010) e orientata verso un percorso che guarda ad un futuro di progressiva implementazione e dunque trasformazione. Entro tale prospettiva la motivazione è un elemento fondamentale della professionalizzazione: essa coniuga aspettative, valori personali, percezioni (Barron & Hulleman, 2015; Watt & Richardson, 2010) per cui consente di connettere il passato delle esperienze e delle concezioni strutturate rispetto alla professione di riferimento, il presente dell'investimento sul proprio sé professionale, il futuro delle attese e dell'avvicinamento a un'ideale traguardo professionale, del quale è interessante capire le idee, le visioni le trasformazioni attivate a livello di posture (Rossi & Pezzimenti, 2015).

3. Metodologia

L'indagine che intendiamo presentare è stata condotta tramite la somministrazione di un questionario autocompilato (Trincherò, 2004) su piattaforma Google Moduli a un campione di 180 studenti frequentanti il corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno presso l'Università di Chieti-Pescara, nell'a.a. 2022/2023.

La prima sezione, anagrafica, è risultata piuttosto corposa in termini di numerosità delle domande (N=15), tuttavia necessaria per profilare il campione e per poter relazionare i dati con le specificità emerse. La seconda è costituita da un'unica domanda a risposta multipla relativa alla motivazione che ha indotto il corsista a frequentare il percorso di specializzazione², mentre la terza sezione ha previsto l'assegnazione di un giudizio su scala Likert (da 1 a 5), in merito alle dimensioni dell'identità professionale individuate da Wittorski, (2005)³. L'autore individua nel processo d'azione, cioè ciò che l'individuo fa in situazione (livello micro), processi dinamici e complessi che coinvolgono la mobilitazione di conoscenze, abilità e competenze specifiche, nonché la costruzione di una rappresentazione della situazione in cui si agisce. A livello macro, invece, questi possono essere considerati come parte integrante di modelli organizzativi del lavoro o di processi di professionalizzazione. Essi sono costruiti attraverso la combinazione di cinque componenti (Figura 1):

² “Mi sono iscritto/a al TFA perché...”

³ “Ti chiediamo di riflettere sulle competenze che stai acquisendo nel percorso di studio che stai affrontando. In base all'esperienza che stai vivendo in questo percorso formativo, prova a valutare se e come ti stai avvicinando alle seguenti dimensioni di competenza, secondo una scala da 1 a 5”

Componente cognitiva	i saperi epistemologici, le teorie di riferimento pedagogiche e didattiche, la capacità di connettere teoria e pratica
Componente affettiva	l'immagine come docente, l'investimento affettivo nel processo, la motivazione, l'autoriconoscimento nell'ambito della comunità professionale
Componente sociale	l'organizzare le pratiche e i processi coerentemente al contesto, la comprensione delle regole della comunità di pratica, la capacità di osservare e comprendere le pratiche collettive
Componente culturale	la conoscenza e la comprensione della cultura scolastica in cui si opera
Componente prasseologica	la capacità di mettere in pratica quanto appreso, di utilizzare metodologie, strumenti, strategie

Figura 1 Dimensioni della competenza professionale (Wittorski, 2005)

Nella quarta sezione è stato chiesto ai corsisti di scegliere quale, fra le dieci famiglie di competenze indicate da Perrenoud (2002), ritengano la prima in ordine di importanza⁴. Secondo l'autore la competenza è la "capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni" (Perrenoud, 2002, p. 14). Nella professione docente, dinamica, mobile e soggetta a influenze personali e istituzionali, le dieci famiglie rappresentano una distinzione non canonica del processo di insegnamento-apprendimento (valutazione, progettazione, gestione della classe, etc..) e riflettono il cambiamento della scuola, della formazione e della didattica. Ad esempio la prima, "Organizzare e animare situazioni d'apprendimento" non si riduce solo alla lezione, ma a una varietà di esperienze che l'alunno può sperimentare nel corso del processo (Perrenoud, 2002).

Infine una domanda aperta⁵ sulle aspettative relative alla professione di insegnante.

I dati quantitativi sono stati analizzati con il software IBM SPSS v. 28.01.01. Sono state effettuate analisi monovariate (Marradi, 2002a) delle risposte relative alle domande di profilazione; sono state altresì costruite tabelle di contingenza, allo scopo di evidenziare le relazioni fra le diverse variabili, al fine di calcolare gli indici di relazione bivariata (Marradi, 2002b). Le risposte su scala Likert sono state indagate tramite il calcolo dell'ANOVA a una via, per rintracciare eventuali differenze delle risposte espresse dai gruppi (Marradi, 2002b). Infine la domanda aperta è stata esaminata tramite analisi tematica (Braun, Clark, 2006, 2022), impiegando il software MAQDA 2022. Le frequenze dei codici sono state relazionate in cross over ad alcune variabili della profilazione, in una logica mixed methods, (Trincherò, Robasto, 2019, Ortalda, 2013, Creswell, Plano Clark, 2017, Onwuegbuzie et al., 2010). Inoltre è stata condotta l'analisi del contenuto delle risposte (Losito, 2002), con l'impiego del software T-Lab 10 v. 10.1.2. Il corpus è stato normalizzato automaticamente, con la verifica delle parole vuote (stop-words), delle parole multiple (Multi-words) e con la segmentazione del testo in contesti elementari, scegliendo di riferirsi ai frammenti. Successivamente si è passati alla selezione delle parole chiave, in cui, se il testo è unico, si procede solo con il conteggio delle co-occorrenze, ma se sono presenti in più testi, si opta per il calcolo del TF-IDF, che permette di eliminare "the most common terms and extracts only most relevant terms from the corpus." (Bafna, 2016, p. 61). Le parole chiave della lista sono state poi raggruppate per similarità (es. "inclusione-inclusivo-includere")

Sono state quindi condotte due tipologie di analisi: in primis l'associazione di parole, tramite la quale si è verificata la co-occorrenza e la similarità fra due lemmi appartenenti alle parole chiave. I

⁴ "Ti sottoponiamo quelle che il ricercatore Philippe Perrenoud chiama "le 10 competenze per insegnare". Secondo la tua opinione e la tua esperienza, qual è la prima in ordine di importanza?"

⁵ "Prova a riflettere sulle aspettative che hai rispetto alla professione di insegnante"

lemmi sono stati analizzati all'interno dei contesti elementari così come sono state importati nel corpus. Scegliendo un lemma, sono state evidenziate le associazioni con altri, determinate dal valore del chi quadro, che $> 6,64$ con $p=0,001$, indica una significatività della co-occorrenza. Inoltre si è proceduto con la modellizzazione dei temi emergenti secondo il modello probabilistico generativo LDA, (Latent Dirichlet Allocation) e parametri Alpha: 0,05 e Beta=0,01, con un minimo di co-occorrenze di 2. Secondo questo modello “documents are represented as random mixtures over latent topics, where each topic is characterized by a distribution over words” (Blei, 2003, p. 996).

4. Risultati e discussione

4.1 Il campione

Il campione (N=179) presenta un'età media di 40 anni, con una prevalenza della fascia 41-45. Si noti l'insieme più numeroso dei soggetti con età superiore ai 51 anni, rispetto a quello della fascia 26-30 (Figura 2).

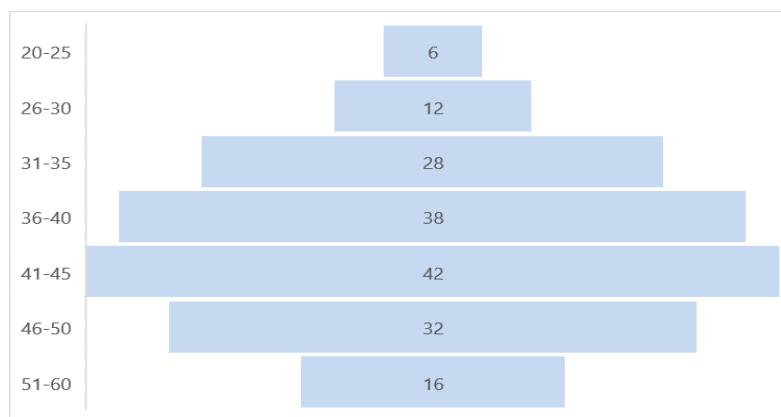


Figura 2 Età dei partecipanti

La maggior parte dei corsisti ha avuto esperienze pregresse di insegnamento (58,7%), seppur di breve durata: il 42% di loro, infatti, si colloca nella fascia 0/2 anni di anni di servizio.

La situazione lavorativa dichiarata (Figura 3) è principalmente quella di insegnante, con una minima presenza di docenti a tempo indeterminato (N=6); si assiste a una consistente fascia di disoccupati e impiegati in un lavoro non inerente alla scuola.

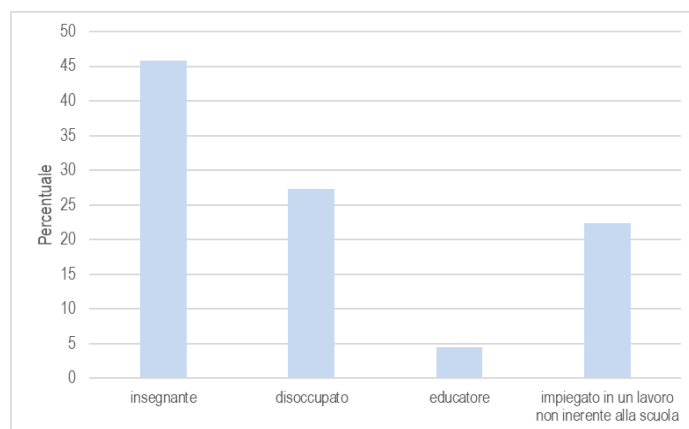


Figura 3 Attuale situazione lavorativa

Emerge un quadro particolare, in cui sono presenti molti individui, che, nonostante occasionali esperienze lavorative nel mondo della scuola e l'età avanzata rispetto al consueto ingresso nel mondo lavorativo, si accingono a investire risorse materiali e cognitive, nonché una porzione consistente del loro tempo, in un percorso di formazione iniziale alla professione. Inoltre dai dati si evidenzia la presenza di molti disoccupati e lavoratori di altri settori, in tutte le fasce di età, che farebbe ipotizzare un desiderio di capitalizzazione lavorativa nei confronti della scelta di frequenza del TFA. Pertanto è interessante indagare le motivazioni che hanno spinto i corsisti a intraprendere il percorso di specializzazione, come previsto dalla prima domanda di ricerca.

4.2 Prima domanda di ricerca: la motivazione

Le N=12 opzioni presentate al rispondente, in merito alle possibili motivazioni alla frequenza, possono essere riconducibili a tre temi principali: acquisizione o potenziamento di competenze professionali, autovalutazione della propria attitudine o rievocazione di una storia personale, ottenimento o miglioramento di una situazione lavorativa, come descritto nella tabella di Figura 4.

Acquisizione o potenziamento di competenze professionali	Attitudine / storia personale	Ottenimento o miglioramento di una situazione lavorativa
-Già insegno su posto comune e credo di aver bisogno di competenze anche nel sostegno (4,5%) -Ho avuto qualche esperienza di supplenza e ho capito di aver bisogno di competenze specifiche (17,5%) -Vorrei potenziare o acquisire competenze e conoscenze nel campo della disabilità (22%)	-Ho avuto esperienze di lavoro con i bambini e/o con la disabilità (18,6%) -Sono empatico/e, mi trovo bene con i bambini/ragazzi (20,3%) -Ho un'esperienza familiare di disabilità (4%) -Ho subito situazioni di marginalizzazione o bullismo a scuola e vorrei evitare da insegnante che altri le subiscano (0)	-Vorrei cambiare grado di scuola in cui insegno (0,6%) -Vorrei passare da posto comune a sostegno perché preferisco questo ruolo (2,3%) -Vorrei entrare stabilmente a scuola e il passaggio attraverso il posto di sostegno facilita l'accesso al ruolo (2,3%) -Vorrei una stabilità lavorativa e l'insegnamento la garantisce (0,6%) -Vorrei cambiare lavoro perché quello attuale non mi soddisfa (4%)
44%	42,9%	9,8%
(altro 3,4%)		

Figura 4 Motivazioni della scelta del percorso formativo

La situazione è divisa quasi perfettamente a metà fra l'aspirazione al miglioramento della professionalità (44%) e l'espressione di sé stessi (42,9%). Questi ultimi docenti, infatti, rintracciano nella propria storia personale, familiare o di lavoro, ma anche nel proprio carattere, la motivazione che li ha spinti a scegliere di intraprendere il percorso formativo. Infatti "Sono empatico, mi trovo bene con i bambini" raggiunge la seconda posizione con il 20% delle scelte. Solo il 10% aspira a un miglioramento della propria situazione lavorativa. Interessante notare che fra questi ultimi, gli attuali docenti si concentrano sul passaggio di ruolo o di grado, i disoccupati invece ambiscono alla stabilità e gli occupati in altro settore al cambiamento della propria occupazione, insoddisfatti del loro impiego attuale. La motivazione ad iscriversi è stata relazionata anche all'esperienza di insegnamento pregressa (Figura 5): è interessante notare che coloro che muovono da questioni personali non hanno collezionato esperienza nel settore, mentre i rispondenti che si concentrano sulle competenze sono già insegnanti, sia di ruolo che precari, sebbene, si ricordi dalla profilazione, prevalentemente con pochi anni di servizio. Queste due variabili, esperienza e motivazione, sono, inoltre, legate da una

relazione statisticamente significativa, determinata con il calcolo della V di Cramer (p value=0,611), Chi-quadro di Pearson di 65,976 con df=11 e significatività asintotica (a due code) di 0,000.

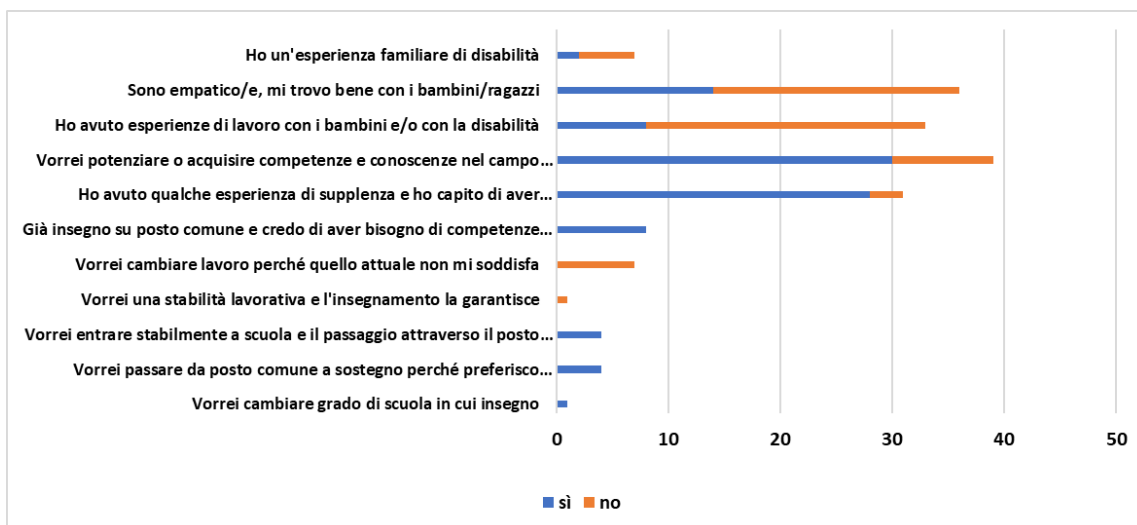


Figura 5. Motivazioni – Esperienza progressa

4.3 Seconda domanda di ricerca: quali competenze dovrebbero essere acquisite e consolidate dal docente professionista?

Soffermandosi sull'indagine relativa alle competenze del docente, si noterà, in Figura 6, la rilevanza assegnata alla dimensione affettiva della professione (Wittorski, 2009). La media, infatti, si attesta su 1,72, contro il 2,15 della componente prasseologica, che è risultata essere l'opzione con giudizi più bassi.

	Dimensione COGNITIVA	Componente AFFETTIVA	Componente SOCIALE	Componente CULTURALE	Componente PRASSEOLOGICA
Media	1,98	1,72	1,93	1,98	2,15
N	179	179	179	179	179
Deviazione std.	0,807	0,835	0,800	0,786	0,945

Figura 6 Media giudizi - Dimensioni di competenza di Wittorski

La variabile “esperienza” non gioca alcun ruolo sul valore attribuito alla “componente prasseologica”, così come nella “culturale” e nella “sociale”. Una lieve differenza si può rintracciare in relazione, di nuovo, alla dimensione “affettiva”, alla quale, sebbene in misura alquanto ridotta, i docenti più esperti assegnano una valutazione più elevata. Dunque coloro che hanno esperito la pratica di insegnamento, si concentrano, nel percorso di specializzazione, soprattutto sulla costruzione della propria immagine di docente, sull'investimento affettivo, sul riconoscimento del loro ruolo nell'istituzione scolastica. Anche rispetto all'ordine di scuola per cui ci si specializza, non ci sono differenze significative: salta agli occhi solo la media di 1,62 assegnata alla componente “affettiva” dai docenti dell'infanzia, che diventa, invece 1,83 nella secondaria di secondo grado. Infine, anche rispetto all'età, non si riscontrano fluttuazioni importanti, come è confermato dal calcolo dell'ANOVA per le tre variabili menzionate, che non è risultato statisticamente significativo, con un indice di significatività >0,005 e F molto basso rispetto ai gradi di libertà.

In merito alle famiglie di competenze di Perrenoud, (Figura 7), il 60% ha indicato, come opzione prioritaria, il “coinvolgimento degli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro”. Si fermano solo al 15,6% “l’organizzazione delle situazioni di apprendimento” e la “formazione continua”. Rispetto alle variabili età, ordine ed esperienza, il coinvolgimento degli alunni è il più opzionato dai docenti della scuola secondaria di II grado (63,8% vs docenti dell’infanzia con 55,9%), da coloro che non hanno esperienza di insegnamento (66% vs 55% di coloro che hanno già lavorato a scuola) e dalla fascia di età compresa fra i 26 e i 35 anni. Altro dato interessante riguarda la formazione continua che

	Frequenza	Percentuale
Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro	107	59,8
Organizzare situazioni di apprendimento	28	15,6
Gestire la propria formazione continua	28	15,6
Lavorare in gruppo	5	2,8
Gestire la progressione degli apprendimenti	3	1,7
Ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione	3	1,7
Servirsi delle nuove tecnologie	2	1,1
Partecipare alla gestione della scuola	1	0,6
Informare e coinvolgere i genitori	1	0,6
Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione	1	0,6
Totale	179	100,0

è stata scelta in prevalenza dalle due fasce estreme: 20/25 anni e 46/59 anni (Figura 8).

Figura 7 Competenze di Perrenoud

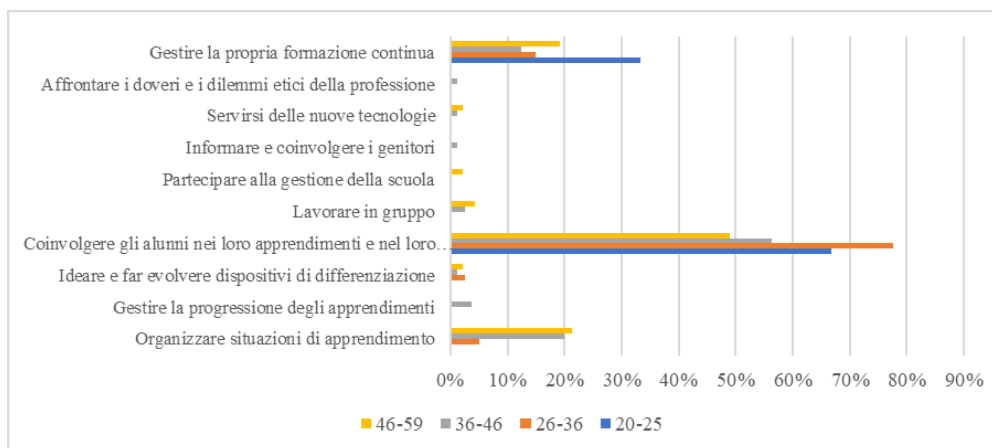


Figura 8 Competenze di Perrenoud - Età

4.4 Terza domanda di ricerca: le aspettative in termini di professionalizzazione

L’analisi della risposta aperta restituisce una situazione potremmo dire duale, che richiama l’analisi sulla motivazione: da un lato coloro che si concentrano sulle competenze professionali, dall’altro coloro che rivolgono l’attenzione verso sé stessi e le proprie attitudini. Dall’analisi tematica emergono i seguenti codici (Figura 9), che, infatti, sono stati racchiusi in due grandi macro-temi: “attitudine” e “competenze” (Figure 10 e 11).

Codici	Frequenza	Percentuale
saper favorire l'inclusione	77	16,35
empatia	71	15,07
competenze media-educative	67	14,23
competenze didattiche-progettazione	66	14,01
attitudine emotivo-relazionale	39	8,28
capacità di personalizzazione e individualizzazione	26	5,52
ascolto	24	5,10
autorevolezza	12	2,55
competenze didattiche - didattica innovativa	12	2,55
formazione continua	11	2,34
essere una guida	10	2,12
stimolare la motivazione	10	2,12
conoscenze disciplinari	9	1,91
competenze comunicative	8	1,70
competenze didattiche	7	1,49
competenze riflessive	6	1,27
passione per l'insegnamento	3	0,64
professione come missione	3	0,64
competenze pedagogiche e psicologiche	3	0,64
consapevolezza del ruolo dell'insegnante	2	0,42
conoscenze legislative	2	0,42
resilienza	1	0,21
risoluzione di conflitti	1	0,21
TOTALE	471	100,00

Figura 9 Codici domanda sulle aspettative professione

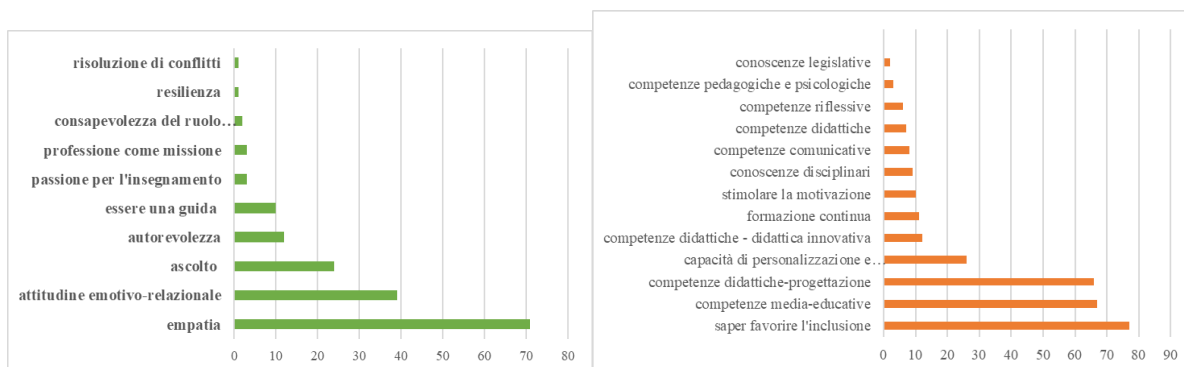


Figure 10 e 11 Temi "Attitudine" e "Competenze"

Al primo tema vanno aggiunti ulteriori 24 occorrenze, che fanno riferimento a dei codici che potremmo etichettare come "racconto di sé". I corsisti, infatti, in questi segmenti, si lasciano andare a una serie di considerazioni personali, che riguardano i propri sentimenti e il proprio vissuto, legando il lavoro dell'insegnante a comportamenti o aspetti caratteriali che esulano dalle competenze professionali (Figura 12):

<i>L'insegnante secondo me deve essere un insegnante del cuore, empatico, estraneo dal giudicare. Un confidente per gli studenti. Deve trasmettere fiducia.</i>
<i>Mi aspetto di essere una guida così come un'amica per condurre gli alunni verso una maggiore consapevolezza innanzitutto di sé stessi e di ciò che desiderano soprattutto al di là della scuola.</i>
<i>Riguardo la mia professione, mi aspetto di non stancarmi di lavorare su me stessa, perché c'è tanto da fare!</i>
<i>Oltre all'empatia credo sia importante voler bene agli alunni ed amare anche questo tipo di lavoro.</i>
<i>Devo sentirmi bene con me stesso.</i>
<i>Mi sono approcciata a questa professione grazie all'insegnante di sostegno delle allora scuole elementari[...] Era empatica, paziente, gioiosa, sapeva coinvolgere tutti, nel rispetto delle abilità di ciascuno e la sua passione per l'insegnamento traspariva. Ecco come vorrei essere!</i>

Figura 12 Risposte domanda aspettative professione

Dunque docenti che diventano amici, che vogliono bene agli alunni, che devono scavare dentro sé stessi, che hanno intrapreso la professione incentivati dal ricordo di un'insegnante, che vogliono rivivere le emozioni adolescenziali. Se si sommano le occorrenze del tema "attitudini" a quello del "racconto di sé", si arriva a una percentuale totale del 39% contro le competenze al 61%: una differenza marginale, che denuncia un forte investimento emotivo, rispetto alla costruzione teorico-pratica della propria expertise.

Il tema "competenze" vede risaltare soprattutto tre codici, "saper favorire l'inclusione" (16%), "competenze progettuali" (14%) e "competenze media-educative" (14%). È interessante notare che il "saper favorire l'inclusione" si trovi in co-occorrenza soprattutto con le altre due più frequenti e, in misura minore all'"empatia"; dunque la capacità di un docente di sostegno di creare un clima e pratiche inclusive deve avere delle solide basi didattiche (progettuali e media-educative). In particolare la progettazione riveste un ruolo chiave nei saperi professionali. Rispetto ad essa, i corsisti dicono (Figura 13):

<i>Devo riuscire a creare lezioni sempre dinamiche e adatte al momento ed agli alunni per cui viene erogata. Quindi la progettazione ha un ruolo determinante sempre partendo dalla conoscenza del contesto.</i>
<i>La progettazione è fondamentale e va rivista nel corso del lavoro considerandola un qualcosa di flessibile e modificabile nel tempo.</i>
<i>La progettazione è fondamentale per poter svolgere la missione dell'insegnante e direziona gli interventi didattici in funzione degli obiettivi che ci si prefissa di raggiungere.</i>

Figura 13 Risposte domanda aspettative professione – codice "progettazione"

Tuttavia, analizzando le co-occorrenze dei codici sullo stesso documento (ovvero nella stessa risposta), si riesce a rintracciare un anello di congiuntura fra i due grandi temi, che è, proprio, l'"empatia". Quest'ultima, infatti, presente nell'ultima colonna di Figura 15, si trova prevalentemente in concomitanza, oltre che con l'"inclusione", con l'"ascolto" e le "attitudini relazionali". Ma non solo: infatti l'"empatia" si lega, in modo ancora più consistente, alle "competenze di progettazione" e "media-educative", quasi fosse essa stessa un'ulteriore competenza, così come emerge anche da numerose risposte. Ad esempio (Figura 14):

Secondo me ci sono molte competenze come l'empatia, la capacità di servirsi delle nuove tecnologie e soprattutto progettare in modo corretto la mia attività.

Competenze non solo didattiche ma anche relazionali ed empatiche Un buon insegnante deve essere decisamente poliedrico, elastico e sensibile e deve imparare a calibrare le sue posture in base al feedback scaturito dalla sua classe.

Le prime competenze sono capacità di osservazione ed empatia. Senza di quelle si può solo svolgere una lezione frontale senza tener conto dei bisogni educativi di ogni studente.

Figura 14 Risposte domanda aspettative professione – codice “empatia”



Figura 15 Co-occorrenze sullo stesso segmento

Tramite analisi cross-over è stato possibile anche creare tabelle di contingenza distribuendo le frequenze dei temi in relazione ad alcune variabili. Ad esempio è risultato che il profilo dei corsisti che menzionano nella loro risposta il codice dell’empatia consiste prevalentemente in 35-46 anni, con esperienza pregressa di insegnamento, frequentati il corso relativo alla secondaria di secondo grado. Invece coloro che richiamano la progettazione nelle loro risposte sono prevalentemente rispondenti 35-46 anni, con esperienza, dell’Infanzia.

A riprova di quanto già esposto, l’”empatia” risulta essere la seconda parola più frequente, in base all’analisi di contenuto (Figura 16). Escludendo le ovvie parole “alunno” e “insegnante”, i primi lemmi ricorrenti sono proprio “empatia”, “tecnologie”, “inclusione”, “didattico”, “competenze” e “progettazione”.

Item (N = 73)	N. occ.	Apprendimento	33	Bambino	16
		Attività	31	Strumento	16
		Capacità	28	Obiettivo	16
Alunno	80	Lavoro	25	Positivo	15
Empatia	70	Ruolo	24	Situazione	15
Insegnante	65	Bisogno	22	Rispetto	15
Tecnologie	65	Professione	21	Scuola	14
Inclusione	61	Progettare	20	Metodologia	14
Didattico	59	Insegnamento	19	Favorire	14
Competenze	56	Osservazione	18	Ascolto	14
Progettazione	56	Relazionale	18	Aspettativa	14
Classe	54	Ambiente	18	Tempo	14
Clima	46	Coinvolgere	17	Difficoltà	13
Docente	34	Disabilità	17	Colleghi	13

Figura 16 Analisi del contenuto – Item domanda aspettative professione

Scendendo più in profondità nell’analisi, troveremo che l’”empatia” è in co-occorrenza con parole che rimandano all’aspetto emotivo-relazionale, come “fiducia”, “ascolto”, “relazionale”, “bisogno”, ma anche ad altre che delineano la professione del docente: “capacità osservazione”, “professione”, “insegnante”, “competenze”, “ruolo” (Figura 17).

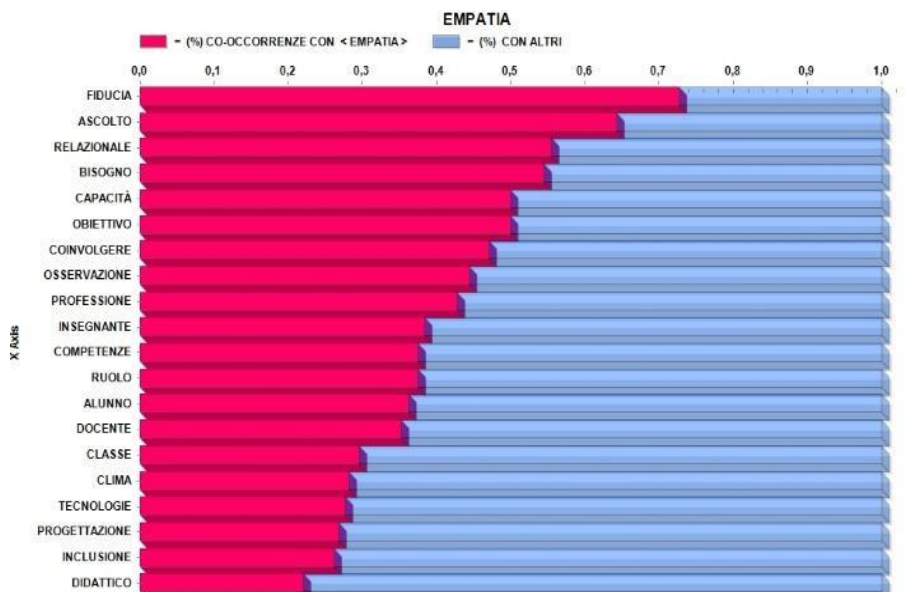


Figura 17 Analisi del contenuto – co-occorrenze lemma “empatia”

Infine un’ulteriore analisi tematica, questa volta estratta statisticamente tramite analisi del contenuto. Il software ha rintracciato 10 temi, fra cui quello delle “competenze”, su cui si concentra l’indagine (Figura 18).

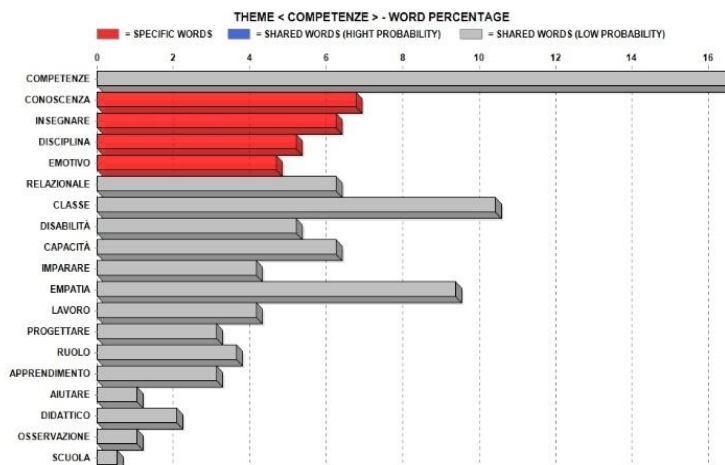


Figura 18 Analisi di contenuto – Tema “competenze”

Le parole specifiche del tema, in rosso, sono quattro e riportano nuovamente il sentiero del ragionamento sulla dualità più volte evocata: infatti, se, da una parte, troviamo “disciplina” e “conoscenza”, dall’altro troviamo “emotivo”. L’aspetto, dunque, psicologico-emozionale emerge anche del campo semantico delle “competenze”, quasi fosse inscindibile dalla stessa didattica disciplinare. Interessante notare anche la percentuale della parola “progettazione” (0,031), che, sebbene sia competenza specifica del docente, assume un valore inferiore alle parole “emotivo” (0,047), “relazionale” (0,063), “empatia” (0,094).

5. Conclusioni

I dati analizzati ci permettono di cogliere una regolarità, all’interno del campione in questione, rispetto alle domande di ricerca precedentemente poste.

Infatti sia in termini di motivazione, sia in termini di percezione del profilo professionale, sia in termini di aspettative rispetto al percorso professionalizzante, i corsisti si posizionano su due linee di pensiero prevalenti: una fatta di competenze "tecniche", legate ad aspetti pragmatici della professione, l'altra fatta di competenze "emotive", di "attitudini", di elementi legati alla dimensione empatica dell'io. Sembra che il processo di strutturazione dell'identità professionale sia molto interrelato con la ristrutturazione dell'identità personale. Per la prosecuzione e l'estensione della ricerca può risultare interessante capire se tale percezione sia tipica del docente di sostegno o riguardi il docente in generale, che costruisce le proprie posture professionali in un processo ricorsivo tra aspetti cognitivi e culturali, aspetti interpersonali e aspetti intrapersonali (Fishman & Dede, 2016) delle competenze che intende acquisire.

Riferimenti bibliografici:

- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (ed.). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-44). Roma: Armando.
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M., & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413.
- Bafna, P., Pramod, D., & Vaidya, A. (2016). Document clustering: TF-IDF approach. In *2016 International Conference on Electrical, Electronics, and Optimization Techniques (ICEEOT)* (pp. 61-66). New York: IEEE
- Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. *Psychology*, 84, 261-271.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective practice*, 11(5), 631-643.
- Blei, D. Ng, A. & Edu, J. (2003). Latent Dirichlet Allocation. *The Journal of Machine Learning Research*, 3, 993-1022.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 8-23.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. London: SAGE.
- Brooks, C. (2022). *Teachers' research capacity and initial teacher education policy*. In R.J. Tierney, F. Rizvi, & K. Erkican (eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 611-621). London: Elsevier
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE.

- Damiano, E. (2007) *Il sapere dell'insegnare: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., Rossi, P.G., & Tancredi, A. (2021). Un portfolio lifelong per la professionalità docente. *Form@re. Open Journal per la Formazione in rete*, 21(1), 137-153.
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- Douglas, G., Corcoran, C., & Pavey, S. (2007). The role of the WHO ICF as a framework to interpret barriers and to inclusion: visually impaired people's views and experiences of personal computers. *British Journal of Visual Impairment*, 25(1), 32-50.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes: Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*. 3, 97-121.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., De Coster, I., Davydovskaia, O. (2021). *Insegnanti in Europa : carriera, sviluppo professionale e benessere*. Bruxelles: Publications Office of the European Union. Available in <https://data.europa.eu/doi/10.2797/745492> (ver. 08/07/2023)
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762.
- Ghojogh, B., Ghodsi, A., Karray, F., & Crowley, M. (2020). Multidimensional scaling, Sammon mapping, and isomap: Tutorial and survey. *arXiv preprint arXiv:2009.08136*.
- Gnisci, A., & Pedon, A. (2004). *Metodologia della ricerca psicologica*. Bologna: Il Mulino.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. London: McGraw-Hill Education.
- 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.
- Guichard J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing. *Items*, 15, 1-4.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Helen M. G., & Richardson, P. W. (2007) Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*. 75 (3), 167-202.
- Ianes, D. (2013). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British educational research journal*, 39(4), 694-713.
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021, March). Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. *Frontiers in Education*, 6, 650236.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. *Education Permanente*. 188, 97-112.

- Lisimberti, C. & Montalbetti, K. (2022). Accompagnare i processi per innovarli. Lesson learned sul campo. In L. A. Rizzo & V. Riccardi (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 583-599). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Losito, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Lussi Borer, V. (2015). Les formations à l'enseignement à l'heure de la professionnalisation: enjeux de savoirs. In B. Wentzel, V. Lussi Borer, & E. Manet (eds.), *Professionnalisation de l'enseignement: fondements et retraductions* (p. 109-127). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education, Sciences and Society*, 2, 67-68.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Marradi, A. (2002a). *L'analisi monovariata*, Milano: Franco Angeli editore.
- Marradi, A. (2002b). *Linee guida per l'analisi bivariata dei dati nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli, 2002.
- Maxwell, G. R., Granlund, M., & Augustine, L. (2018). Inclusion through participation: understanding participation in the international classification of functioning, disability, and health as a methodological research tool for investigating inclusion. *Frontiers in Education*, 3(41).
- Mifsud, D. (2018). *Professional identities in initial teacher education: The narratives and questions of teacher agency*. London: Springer.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Onwuegbuzie A., Bustamante R. & Nelson J. (2010). Mixed research as a tool for developing quantitative. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 56-78.
- Ortalda, F. (2013). *Metodi misti di ricerca: applicazioni alle scienze umane e sociali*. Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pennazio, V., & Bochiccio, F. (2021). Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 85-105.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Armando.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre? *Enfances & Psy*, 4, 9-17.
- Rao, K., Ok, M. W. & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and special education*, 35(3), 153-166.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2010). *Current and future directions in teacher motivation research*. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement; Advances in Motivation and Achievement*, (pp. 139-173). Bingley, U.K.: Emerald.
- Robichaud, A., Tardif, M., & Morales Perlaza, A. (eds.) (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Quebec: PUL.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education*. 732-755. London: Routledge.

- Rossi, P. G., & Pezzimenti, L. (2015). Dalla prospettiva di studente a quella di docente. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 341-354.
- Rossi, P.G. & Pentucci, M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: Franco Angeli.
- Sarracino, F. (2022). Il docente di sostegno rappresenta sé stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno. *Ricerche pedagogiche*, LVI (224-225), 127-145.
- Suarez, V. & McGrath, J. (2022), Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, 267. Paris: OECD Publishing.
- Sun, B., Zhu, F., Lin, S., Sun, J., Wu, Y., & Xiao, W. (2022). How is professional identity associated with teacher career satisfaction? A cross-sectional design to test the multiple mediating roles of psychological empowerment and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9009.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Turkoguz, S., Baran, M. S., Gurbuz, M., Tuysuz, C., & Ugulu, I. (2021). Quantitative evaluation of prospective teachers' views on inclusive education. *European Journal of Education Studies*, 8(10).
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review, *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.