



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Programma di Introduzione per gli Insegnanti - NTIP

<https://empowering-teachers.eu/>

WP 2 - Progettazione partecipata degli strumenti politici

Ottobre 2022

La realizzazione di questa pubblicazione è stata cofinanziata dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea con la sovvenzione n. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione. Né la Commissione europea né l'agenzia nazionale di finanziamento del progetto sono responsabili del contenuto o di eventuali perdite o danni derivanti dall'uso di questa pubblicazione.

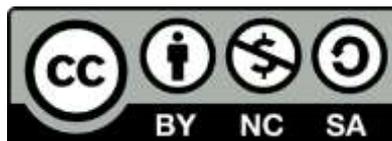
© Copyright 2021 Consorzio LOOP

Questo documento non può essere copiato, riprodotto o modificato, in tutto o in parte, per alcuno scopo senza l'autorizzazione scritta del Consorzio LOOP. Inoltre, è necessario fare riferimento agli autori del documento e a tutte le parti applicabili della nota di copyright.

Tutti i diritti riservati.

Questo documento può essere modificato senza preavviso.

Questo documento è stato redatto dai seguenti membri del consorzio internazionale:



Quest'opera è rilasciata sotto licenza [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Individuazione della motivazione e della spinta e auto-riflessione

A. Qual è l'idea principale/scopo/obiettivo di questo modulo?

L'obiettivo di questo modulo è duplice. In primo luogo, presentare tutte le principali spinte professionali (motivazioni) che possono portare qualcuno a intraprendere la carriera di insegnante, come evidenziato dalla letteratura di ricerca in materia. In secondo luogo, incoraggiare i nuovi insegnanti a riflettere sulle proprie motivazioni, sulla base di questa presentazione, e a redigere un piano di carriera per mantenere alta la motivazione come insegnanti negli anni a venire.

B. Risultati di apprendimento attesi:

Al termine di questo modulo, i nuovi insegnanti e i tutor saranno in grado di:

- Indicare e classificare in categorie più ampie le principali ragioni (motivazioni) per intraprendere la carriera di insegnante,
- Riconoscere quali di queste ragioni si adattano al proprio caso,
- Identificare passi professionali concreti per creare e mantenere alta la motivazione nella professione.

C. Attività, presentazioni e altri materiali inclusi nel modulo:

ELEMENTO	Pubblico di riferimento	Tipo di risorsa	Tempo per le risorse	Area
3.1 Testimonianze	Mentore e NQT	Elenco dei video di Youtube	10 min	Emotivo
3.2 Guida alla discussione con i tutor sulle motivazioni personali che li hanno spinti a diventare insegnanti	Mentore	Guida	1 ora	Emotivo
3.3 Analisi della letteratura sulle principali motivazioni professionali che spingono a diventare insegnanti	Mentore e/o NQT	Presentazione teorica	45 min	Emotivo
3.4 Fattori che influenzano la scala delle scelte didattiche	Mentore e NQT	Questionario di auto-riflessione	1 ora	Emotivo
3.5 Idee per i dirigenti scolastici e gli insegnanti esperti per motivare gli insegnanti.	Leader scolastico e mentore	Elenco di idee, Lista di controllo per valutare il grado di supporto del clima scolastico agli insegnanti.	30 min	Emotivo

LOOP - Sviluppo continuo degli insegnanti sul piano personale, professionale e sociale attraverso programmi innovativi di inserimento tra pari

3.6 Guida per la discussione con i tutor sulle aspettative degli NQT	Mentore	Guida	1 ora	Emotivo
3.7 Un elenco con idee specifiche sulle modalità per mantenere alta la motivazione intrinseca	Mentore e/o NQT	Elenco	30 min	Emotivo

3.1 Testimonianze è una breve raccolta di video di Youtube che parlano della motivazione di alcune persone a diventare insegnanti. I video sono brevemente contestualizzati e possono essere visti autonomamente o da NQT e tutor insieme come una sorta di attività per rompere il ghiaccio.

3.2 Guida per la discussione con il tutor sulle spinte personali a diventare insegnante è una breve guida sull'impostazione di una discussione sulle spinte personali a diventare insegnante e sull'utilizzo di alcuni altri segmenti del modulo.

3.3 La rassegna della letteratura sulle principali motivazioni professionali che spingono a diventare insegnanti è una presentazione teorica condensata basata su ricerche (recenti) nel campo e può offrire una buona quantità di conoscenze di base che il mentore può presentare all'NQT durante una discussione o che sia l'NQT che il mentore possono leggere separatamente e discutere insieme.

3.4 Factors Influencing Teaching Choice Scale è un questionario approfondito adattato dal lavoro di Watt e Richardson, per aiutare a determinare le spinte a diventare insegnanti. Alla fine del questionario c'è anche lo strumento per l'interpretazione.

3.5 Idee per dirigenti scolastici e insegnanti esperti per motivare gli NQT è un elenco di possibili elementi motivanti che possono essere utilizzati dal tutor o anche dal dirigente scolastico per contribuire a creare un ambiente più accogliente per l'NQT. In quanto tale, può essere utilizzato anche come strumento di valutazione.

3.6 Guida per la discussione con il tutor sulle aspettative dell'NTS è una guida più breve per aiutare il tutor a strutturare una discussione sulle aspettative dell'NQT.

3.7 Un elenco con idee specifiche sui modi per mantenere alta la motivazione intrinseca è un elenco che ha un valore più ampio e illustra alcune possibili soluzioni per una situazione in cui l'NQT (o qualsiasi altro insegnante) si troverebbe a mancare di motivazione.

D. Suggerimenti per l'implementazione del modulo

L'elenco di idee per i dirigenti scolastici e gli insegnanti esperti per motivare gli NQT (3.5) dovrebbe essere consultato all'inizio del processo di inserimento e le potenziali implementazioni concrete dovrebbero essere prese in considerazione a livello di

LOOP - Sviluppo continuo degli insegnanti sul piano personale, professionale e sociale
attraverso programmi innovativi di inserimento tra pari

scuola (questo elenco può in seguito servire come forma di valutazione per determinare se la scuola è stata in grado di creare un ambiente accogliente e motivante per gli NQT).

In preparazione all'incontro e alla discussione congiunta, il tutor può rivedere le testimonianze video (3.1) che possono essere utilizzate come attività per rompere il ghiaccio (si dovrebbe porre particolare enfasi sulle ragioni che gli insegnanti presentati nel video adducono per entrare nella professione) e la presentazione teorica (3.3) della ricerca recente sul campo. Se il docente decide di farlo, può anche invitare l'insegnante non qualificato a rivedere una o entrambe le attività.

Il cuore del modulo è la discussione organizzata secondo la guida (3.2). Durante questa discussione sia l'NQT che il tutor possono compilare il questionario "Factors Influencing Teaching Choice Scale" (3.4) e discuterne. Confrontano le loro risposte riflettendo sulla base delle risposte date nella prima parte della discussione. Il tutor e l'NQT possono discutere anche le aspettative sul loro processo secondo la guida (3.6).

Se necessario, in qualsiasi fase, l'elenco di idee per mantenere la motivazione (3.7), potenzialmente attuabile indipendentemente dal resto del modulo, offre alcune idee per correggere la rotta.

TESTIMONIANZE

Quando ha deciso di diventare insegnante?

<https://www.youtube.com/watch?v=ybRfQKVmOOo> (3:25)

Perché ha deciso di diventare insegnante?

<https://www.youtube.com/watch?v=p5UyANDG6B4> (0:50)

<https://www.youtube.com/watch?v=pizicmu66gk> (1:44)

<https://www.youtube.com/watch?v=uBcli6hY14s> (0:59)

Commented [KD1]: <https://www.youtube.com/watch?v=MQm02OpZoTs> Link non funzionante, ne suggerisco uno nuovo

GUIDA PER LA DISCUSSIONE CON I MENTORI

Parte A.

Il mentore e il/la NQT condividono le loro esperienze in relazione ai seguenti argomenti:

Quando ho deciso di diventare insegnante?

Cosa mi ha spinto maggiormente a diventare insegnante?

Qual è stata la reazione del mio ambiente sociale quando hanno saputo che avevo deciso di diventare insegnante?

Avevo altre alternative al diventare insegnante? Perché non ho seguito queste alternative?

Quanto ho considerato impegnativa la professione di insegnante quando ho deciso di diventarlo?

Qual è stata l'esperienza che ha scosso maggiormente il mio senso di autosufficienza?

In che misura le mie motivazioni/aspettative sono cambiate da quando sono diventato insegnante?

Parte B.

Dopo aver discusso i suddetti argomenti, sia il mentore che l'NQT compilano separatamente il questionario "Factors Influencing Teaching Choice Scale" (Watt & Richardson, 2007) e confrontano le loro risposte riflettendo su di esse sulla base delle risposte fornite nella parte A della Guida.

Per l'analisi delle risposte, sia il tutor che gli insegnanti devono fare affidamento sull'Appendice alla fine di questa Guida. I fattori citati nel Modello di scelta FIT presentato nel documento si riferiscono alle spinte professionali degli insegnanti incluse in questo modulo.

ANALISI DELLA LETTERATURA SULLE PRINCIPALI MOTIVAZIONI PROFESSIONALI CHE SPINGONO A DIVENTARE INSEGNANTI

3.3.1. I modelli che descrivono le principali spinte professionali per diventare insegnante

Lo studio delle motivazioni che spingono a intraprendere la professione di insegnante è di particolare importanza, in quanto tali motivazioni sono essenziali per spiegare perché gli (studenti) insegnanti decidono di continuare o abbandonare la formazione degli insegnanti o la professione di insegnante (Bruinsma & Jansen, 2010; Roness, 2011; Watt & Richardson, 2007, 2012).

Kyriacou & Kobori (1998), in uno dei primi e più influenti studi del settore, hanno concluso che ci sono tre ragioni principali per scegliere la carriera di insegnante.

In primo luogo, le **ragioni altruistiche** si riferiscono alla percezione che l'insegnamento sia un lavoro socialmente valido e importante, ispirato dal desiderio di aiutare i bambini ad avere successo, di aumentare le ambizioni dei giovani svantaggiati e, in generale, di contribuire a una società migliore.

In secondo luogo, le **ragioni intrinseche** si riferiscono ad alcuni aspetti dell'insegnamento che forniscono una ricompensa interiore all'insegnante, come il senso di piacere che deriva dall'insegnamento, il desiderio di sfida, il bisogno di autosviluppo e un interesse genuino nell'utilizzare le proprie conoscenze e competenze in materia.

In terzo luogo, le **motivazioni estrinseche** si riferiscono principalmente alle ricompense esterne, come le lunghe vacanze, la possibilità di conciliare meglio lavoro e vita familiare, il livello di retribuzione e lo status, la sicurezza del posto di lavoro, ecc. Queste motivazioni sono state verificate da numerosi studi (Kyriacou, Hultgren, & Stephens, 1999; König & Rothland, 2012; Kyriacou & Coulthard, 2000; Roness & Smith, 2010).

In modo più sistematico, Richardson & Watt (2006) hanno modellato una scala completa per misurare i fattori che influenzano l'insegnamento, nota come "Factors Influencing Teaching Choice" (FIT-Choice) (vedi parte B dell'Appendice C). Nella Figura 1, il modello FIT-Choice è presentato in forma schematica. Oggi il quadro e la scala FIT-Choice sono riconosciuti a livello internazionale. Dopo i primi studi in Australia, la scala FIT-Choice è stata tradotta e testata con l'invarianza scalare stabilita in un primo confronto tra quattro Paesi (Watt et al., 2012) ed è stata convalidata in diversi Paesi (Australia, Turchia, Stati Uniti, Repubblica Popolare Cinese, Paesi Bassi, Croazia, Norvegia, Germania e Svizzera (per una sintesi si veda Watt & Richardson, 2012).

Il modello FIT-Choice introduce tre classi di valori principali (**valore intrinseco**, **valore di utilità personale e valore di utilità sociale**) e le **percezioni di sé e del compito** che sono correlate alla scelta dell'insegnamento. Questo costituisce una parte centrale del modello (si veda la sezione centrale destra del modello nella Figura 1).

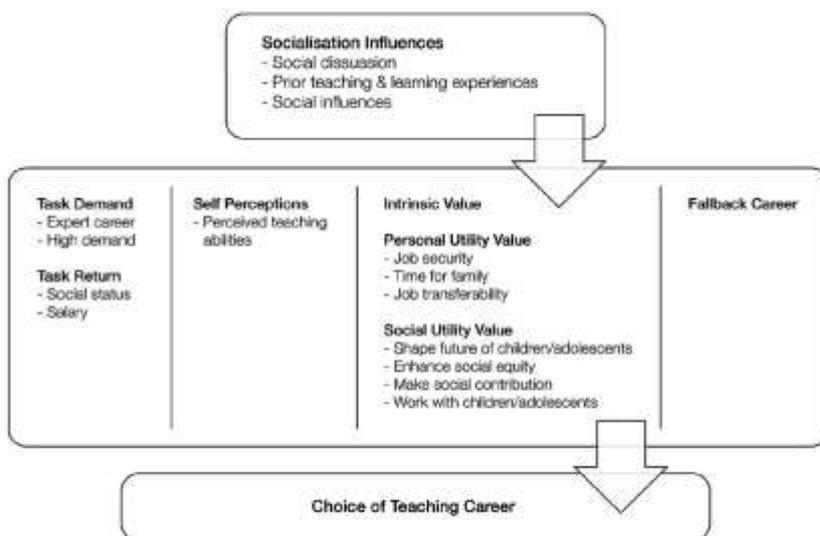


Figura 2: Il modello di scelta dell'adattamento. Watt e Richardson.

Il **valore intrinseco** si riferisce al piacere e all'interesse per l'insegnamento. Il **valore di utilità personale** si riferisce a motivazioni estrinseche come la sicurezza del lavoro, la trasferibilità del lavoro e il tempo da dedicare alla famiglia. Il **valore di utilità sociale** si riferisce a motivazioni altruistiche come la possibilità di dare forma al futuro di bambini e adolescenti, di migliorare l'equità sociale e di dare un contributo sociale.

Anche la **percezione individuale delle proprie capacità di insegnamento fa parte** di questo modello, così come la percezione dei compiti, come le **richieste** (difficoltà e competenze richieste) e i **ritorni** (stipendio e status sociale) legati alla professione di insegnante.

Il modello contiene anche la **motivazione disadattiva a scegliere l'insegnamento come carriera di ripiego**, oltre a **influenze di socializzazione** più profonde sulle scelte di carriera, come le precedenti esperienze di insegnamento e apprendimento di un individuo e le influenze degli altri significativi. Come variabile di esito, il modello presenta la soddisfazione per la scelta dell'insegnamento (Watt & Richardson, 2007, 2012) e successivamente anche l'impegno professionale e le aspirazioni di sviluppo della carriera (PECDA) (cfr. Watt & Richardson, 2008).

Watt et al. (2012), utilizzando la scala FIT-choice in uno studio inter-nazionale comprendente Australia, Stati Uniti, Germania e Norvegia, hanno riscontrato che, nel complesso, gli insegnanti condividono più somiglianze che differenze nelle motivazioni per la scelta della carriera di insegnante, con le motivazioni più elevate che sono il valore intrinseco, la percezione della capacità di insegnare, il desiderio di dare un contributo sociale, l'aver precedenti esperienze positive di insegnamento e apprendimento e il desiderio di lavorare con bambini e/o adolescenti.

Di seguito esaminiamo in modo più dettagliato ogni componente del modello FIT-Choice rappresentato nella Figura 1.

Influenze della socializzazione:

La famiglia, gli amici e i modelli di ruolo ispiratori esercitano una forte influenza sulla decisione di scegliere l'insegnamento come prima carriera. Questo tipo di influenze è particolarmente importante per coloro che scelgono l'insegnamento, dato che la ricerca suggerisce che la scelta dell'insegnamento come carriera avviene presto nella vita, di solito durante gli anni della scuola (McKenzie et al., 2014). Lovett (2007), che ha condotto uno studio con metodo misto coinvolgendo 57 insegnanti di scuola primaria e secondaria in servizio in Nuova Zelanda, ha individuato nella famiglia e negli amici (compresi i modelli di ruolo) un'influenza fondamentale per gli insegnanti neozelandesi in servizio. Molti di questi insegnanti pre-servizio avevano familiari o parenti stretti che erano insegnanti o avevano modelli di ruolo ispiratori che hanno svolto un ruolo significativo nell'influenzare la loro scelta di diventare insegnanti. L'influenza degli altri, tra cui la famiglia, gli amici e i modelli di ruolo (sotto forma di esperienze di apprendimento precedenti), è risultata importante anche nello studio quantitativo australiano di Manuel e Hughes (2006) su 79 insegnanti in servizio, nello studio quantitativo di Flores e Niklasson (2014) su 269 studenti insegnanti di Svezia e Portogallo e, più recentemente, nello studio narrativo di Cross e Ndofirepi (2015) sulla storia di vita di 45 studenti insegnanti in Sudafrica.

Richiesta di compiti:

Corrisponde alle percezioni della professione di insegnante relative alla richiesta di compiti percepiti (competenza e difficoltà).

Ritorno dell'attività:

Corrisponde al rendimento percepito della professione di insegnante in termini di status sociale e stipendio.

Autopercezione della capacità di insegnamento:

Corrisponde all'autopercezione della propria capacità di diventare un buon insegnante.

Valore intrinseco:

La motivazione intrinseca comprende la soddisfazione personale, l'interesse per l'insegnamento e l'amore per la professione (Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006; Yüce et al., 2013). Inoltre, include l'autentica simpatia e lo stare con i bambini (Lai et al., 2005; Lovett, 2007), la realizzazione di un sogno o la realizzazione di un sogno (Flores & Niklasson, 2014; Manuel & Hughes, 2006; Yüce et al., 2013) e l'impegno significativo in un'area tematica (Lai et al., 2005; Manuel & Hughes, 2006).

Valore di utilità personale:

Il concetto di valore di utilità personale distingue alcune motivazioni estrinseche (avere tempo per la famiglia e un lavoro sicuro e trasferibile) da altre motivazioni estrinseche (come le influenze sociali e la percezione del compito) (Watt & Richardson, 2007). Sebbene non siano considerate importanti quanto le motivazioni intrinseche e altruistiche, che sono state le risposte più popolari in tutti gli studi esaminati, le motivazioni estrinseche includono le ricompense retributive (Lai et al., 2005; Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006), le opportunità di impiego (Flores & Niklasson, 2014; Lai et al., 2005) e le condizioni di lavoro, come le lunghe vacanze (Lai et al., 2005; Lovett, 2007; Manuel & Hughes, 2006).

Valore di utilità sociale:

LOOP - Sviluppo continuo degli insegnanti sul piano personale, professionale e sociale
attraverso programmi innovativi di inserimento tra pari

I fattori di valore di utilità sociale sono paragonabili alle motivazioni altruistiche comunemente citate nella letteratura sulla motivazione degli insegnanti, ma con una prospettiva più fine (Kyriacou & Coulthard, 2000; Müller, Alliaia, & Benninghoff, 2009). Include le motivazioni di dare forma al futuro di bambini e adolescenti, migliorare l'equità sociale, dare un contributo sociale e lavorare con i bambini/adolescenti. La motivazione altruistica in generale comprende il servizio agli altri individui, alla comunità e al Paese (McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005). In uno studio sulla relazione tra la motivazione all'insegnamento e le variabili di risultato legate all'insegnamento, Jungert et al. (2014) hanno scoperto una forte relazione negativa tra le motivazioni altruistiche e l'abbandono scolastico, mediata dall'impegno accademico.

Carriera di ripiego:

La scala FIT-Choice misura anche la motivazione disadattiva di aver scelto l'insegnamento come carriera di ripiego, rappresentando la percezione dell'insegnamento come una carriera che non è una prima scelta. Uno studio australiano condotto su 1653 insegnanti pre-servizio di tre università australiane ha rilevato che l'insegnamento non è tipicamente considerato una carriera "di ripiego", scelta solo perché altre opzioni non erano disponibili o non hanno funzionato (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Al contrario, Cross e Ndofirepi (2015) hanno rilevato che molti insegnanti hanno scelto l'insegnamento dopo aver fallito l'accesso a carriere più redditizie come l'informatica, l'ingegneria, la giurisprudenza o l'economia. Anche gli studenti con punteggi accademici più bassi e provenienti da scuole con un grado di accesso all'università inferiore avevano maggiori probabilità di indicare un interesse per l'insegnamento. Anche lo status socio-economico (basato su una combinazione di reddito familiare e livello di istruzione dei genitori) si è rivelato un'influenza significativa sulla scelta di insegnare. Gli studenti provenienti da contesti SES più elevati avevano meno probabilità di indicare un interesse per l'insegnamento come carriera (Lai et al., 2005).

3.3.2. La relazione tra le spinte professionali a diventare insegnante e il genere e i tratti di personalità

Il ruolo del genere

Sebbene molti degli studi esaminati includessero il genere come variabile demografica, non hanno riportato differenze significative derivanti dal genere (Gore et al., 2015). Tuttavia, in uno studio qualitativo che ha utilizzato metodi di indagine narrativa e un piccolo campione (n = 6) di insegnanti appena laureati (Olsen, 2008), sono state identificate tre influenze legate al genere sulle ragioni per scegliere l'insegnamento come carriera: "giocare alla maestra" da bambine, la presenza di insegnanti donne nell'ambiente familiare, il sostegno della famiglia nella scelta della carriera di insegnante e infine la compatibilità della carriera di insegnante con la maternità. Ci sono anche alcune prove sparse che le ragazze sono più motivate a seguire la carriera di insegnante, soprattutto in alcuni Paesi in via di sviluppo come l'Oman (Klassen et al., 2011), la Malesia (Azman, 2012) e Taiwan (Chung & Yi-Cheng, 2012). Infine, alcuni studi mostrano che le donne sono più motivate da valori altruistici o intrinseci, mentre i maschi sembrano essere più motivati da fattori estrinseci (Struyven et al., 2013; Spittle et al., 2009; Müller et al., 2009; Yüce et al., 2013; Jungert et al. 2014).

Il ruolo dei tratti di personalità

Infine, Jugović, Marušić, Pavin Ivanec e Vizek Vidović (2012) hanno esaminato la validità di una versione croata del modello FIT-Choice e hanno trovato relazioni tra alcuni tratti di personalità e le motivazioni per la scelta dell'insegnamento come carriera. I ricercatori hanno scoperto che l'estroversione e la gradevolezza sono predittori significativi del valore intrinseco della carriera, ma anche della soddisfazione

per la scelta dell'insegnamento come professione. L'accettabilità ha mostrato anche una relazione positiva con le motivazioni di utilità sociale, mentre l'estroversione ha predetto l'abilità.

I riferimenti per tutti i moduli sono riportati insieme alla fine del manuale del Programma di formazione per insegnanti.

Fattori che influenzano la scala di scelta dell'insegnamento

Ho scelto di diventare insegnante perché:

Rispondere utilizzando la scala 1 (per nulla importante) -7 (estremamente importante)

B1 Sono interessato all'insegnamento	
B2 L'insegnamento a tempo parziale potrebbe consentire di dedicare più tempo alla famiglia	
B3 I miei amici pensano che dovrei diventare insegnante	
B4 In qualità di insegnante avrò delle vacanze lunghe	
B5 Ho le qualità di un buon insegnante	
B6 L'insegnamento mi permette di fornire un servizio alla società	
B7 Ho sempre voluto fare l'insegnante	
B8 L'insegnamento sarà un lavoro utile per me quando sarò in viaggio.	
B9 L'insegnamento mi permetterà di plasmare i valori di bambini e adolescenti	
B10 Voglio aiutare i bambini e gli adolescenti ad apprendere	
B11 Non ero sicuro di quale carriera volessi intraprendere	
B12 Mi piace insegnare	
B13 Voglio un lavoro che comporti il coinvolgimento di bambini/adolescenti	
B14 L'insegnamento offre un percorso di carriera stabile	
B16 L'orario di insegnamento si concilia con le responsabilità di una famiglia	
B17 Ho avuto insegnanti che mi hanno ispirato	
B18 In qualità di insegnante avrò una giornata lavorativa breve	
B19 Ho buone capacità di insegnamento	
B20 L'insegnante dà un contributo sociale valido	
B22 L'abilitazione all'insegnamento è riconosciuta ovunque	
B23 L'insegnamento mi permetterà di influenzare la prossima generazione.	
B24 La mia famiglia pensa che io debba diventare insegnante	
B26 Voglio lavorare in un ambiente centrato sul bambino/adolescente	
B27 L'insegnamento fornisce un reddito affidabile	
B29 Le vacanze scolastiche si conciliano con gli impegni familiari	
B30 Ho avuto buoni insegnanti come modelli di ruolo	
B31 L'insegnamento mi permette di dare un contributo alla società	
B35 Non sono stato accettato nella mia carriera di prima scelta	
B36 L'insegnamento mi permetterà di accrescere le ambizioni di persone svantaggiate.	
B37 Mi piace lavorare con i bambini/adolescenti	
B38 L'insegnamento sarà un lavoro sicuro	
Ho avuto esperienze di apprendimento positive	



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



B40 Le persone con cui ho lavorato pensano che dovrei diventare insegnante	
B43 L'insegnamento è una carriera adatta alle mie capacità	
B45 Un lavoro di insegnante mi permetterà di scegliere dove vivere	
B48 Ho scelto l'insegnamento come ultima spiaggia	
B49 L'insegnamento mi permetterà di beneficiare le persone socialmente svantaggiate.	
B53 L'insegnamento mi permetterà di avere un impatto su bambini e adolescenti.	
B54 L'insegnamento mi consentirà di lavorare contro lo svantaggio sociale	

Per ogni domanda qui di seguito, si prega di valutare la misura in cui SI è d'accordo con la verità sull'insegnamento. 1 (per niente) - 7 (estremamente)

C1 Pensa che l'insegnamento sia ben retribuito?	
C2 Pensa che gli insegnanti abbiano un carico di lavoro pesante?	
C3 Pensa che gli insegnanti abbiano un buon stipendio?	
C4 Ritiene che gli insegnanti siano percepiti come professionisti?	
C5 Pensa che gli insegnanti abbiano un morale alto?	
C6 Pensa che l'insegnamento sia una professione altamente qualificata?	
C7 Pensa che l'insegnamento sia emotivamente impegnativo?	
C8 Ritiene che l'insegnamento sia percepito come un'occupazione di alto livello?	
C9 Pensa che gli insegnanti si sentano apprezzati dalla società?	
C10 Ritiene che l'insegnamento richieda alti livelli di conoscenza specialistica?	
C11 Pensa che insegnare sia un lavoro duro?	
C12 Ritiene che l'insegnamento sia una carriera ben considerata?	
C13 Pensa che gli insegnanti ritengano che la loro professione abbia un elevato status sociale?	
C14 Ritiene che gli insegnanti debbano possedere un elevato livello di conoscenze tecniche?	
C15 Pensa che gli insegnanti abbiano bisogno di conoscenze altamente specializzate?	

Per ogni domanda qui di seguito, si prega di valutare la misura in cui SI è d'accordo con la verità sull'insegnamento. 1 (per niente) - 7 (estremamente)

D1 Quanto ha pensato attentamente di diventare insegnante?	
D2 È stato incoraggiato a intraprendere carriere diverse dall'insegnamento?	
D3 Quanto è soddisfatto della sua scelta di diventare insegnante?	
D4 Altri le hanno detto che l'insegnamento non era una buona scelta professionale?	
D5 Quanto è soddisfatto della sua decisione di diventare insegnante?	
D6 Altre persone l'hanno influenzata a prendere in considerazione carriere diverse dall'insegnamento?	

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Fattori motivazionali che influenzano l'insegnamento come scelta di carriera: Sviluppo e validazione della scala FIT-Choice. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Influenze della socializzazione

Fattore	Articoli
Precedenti esperienze di insegnamento e apprendimento	B17, B30, B39
Influenze sociali	B3, B24, B40
Dissuasione sociale	D2, D4, D6

Domanda di lavoro

Fattore	Articoli
Carriera da esperto	C6, C10, C14
Domanda elevata	C2, C7, C11, C15

Ritorno dell'attività

Fattore	Articoli
Stato sociale	C4, C5, C8, C9, C12, C13
Stipendio	C1, C3

La percezione di sé

Fattore	Articoli
Capacità di insegnamento percepita	B15, B19, B43

Valore intrinseco

B1, B7, B12

Valore di utilità personale

Fattore	Articoli
Sicurezza del lavoro	B14, B27, B38
Trasferibilità del lavoro	B8, B22, B45
Tempo per la famiglia	B2, B4, B16, B18, B29

Valore di utilità sociale

Fattore	Articoli
Dare forma al futuro di bambini e adolescenti	B9, B23
Migliorare l'equità sociale	B36, B49, B53
Contributo sociale	B6, B20, B31
Lavoro con bambini e adolescenti	B10, B13, B26, B37

Carriera di ripiego

B11, B35, B48

Soddisfazione per la scelta

D1, D3, D5

IDEE PER DIRETTORI SCOLASTICI E INSEGNANTI ESPERTI PER MOTIVARE I NQT

Il ruolo dei direttori scolastici e degli insegnanti esperti è fondamentale per motivare gli studenti nqt. Di seguito i mentori e i direttori scolastici vengono presentati con un elenco di idee per motivare gli studenti nqt nelle loro scuole. Questo elenco di idee dovrebbe essere letto all'inizio dell'anno scolastico. Alla fine dell'anno scolastico può fungere da lista di controllo per consentire ai nqt di valutare quanto il clima scolastico li abbia sostenuti.

1. Chiedete ai partecipanti al progetto cosa vorrebbero fare nell'ambito dei loro compiti scolastici e assegnate loro i compiti pertinenti.
2. Chiedete agli intervistati se hanno una competenza in un campo correlato al lavoro scolastico (ad esempio, studi post-laurea in educazione speciale) e chiedete loro di organizzare una formazione in servizio a scuola per i loro colleghi.
3. Chiedete agli studenti di preparare un gruppo di studenti per partecipare a una competizione locale o nazionale.
4. Organizzare un evento speciale per accogliere i nqt nella scuola.
5. Chiedere l'opinione degli studenti nqt su tutte le questioni e le sfide importanti che la scuola deve affrontare e trattarli da pari a pari.
6. Riconoscere che sono stressati e sovraccarichi a) sollevandoli dai compiti scolastici più faticosi e impegnativi (ad esempio, i documenti), b) sforzandosi di adattare il loro orario di lavoro alle loro esigenze personali.
7. Se possibile, fornire loro uno spazio e un'attrezzatura professionale personale a scuola (un proprio PC, un proprio ufficio, ecc.).
8. Lodateli per ogni risultato che raggiungono.
9. Non siate molto severi con i loro errori. Cercate di aiutarli a imparare dai loro errori fornendo loro un feedback costruttivo.
10. Siate aperti e disponibili a discutere con loro tutte le loro preoccupazioni.
11. Assegnare i nqt come membri di gruppi di lavoro nella scuola, in modo da rafforzare le loro relazioni con gli altri colleghi.
12. Quando è possibile, aprite una discussione amichevole con i nqts davanti a una tazza di caffè, mostrando un interesse genuino per le loro preoccupazioni e i loro punti di vista su questioni professionali. Mostrate ai nqt alcune foto o altri ricordi della vita scolastica vostra o dell'intera scuola.
13. Fornite loro tutte le informazioni sulle opportunità di sviluppo professionale continuo.
14. Fare tutte le disposizioni necessarie affinché gli insegnanti abbiano la possibilità di frequentare ulteriori studi (ad esempio, studi post-laurea, seminari, ecc.) insieme ai loro compiti di insegnamento.
15. Se i nqt non sono del posto, mobilitare le reti locali nella comunità al fine di facilitare la loro vita extrascolastica.

Alla fine dell'anno scolastico, chiedete agli insegnanti di ruolo di indicare quali delle idee sopra menzionate sono state messe in pratica nella scuola in cui lavorano. Questo potrebbe fornirvi una buona indicazione su quanto il clima della vostra scuola sia favorevole ai nuovi insegnanti.

GUIDA PER DISCUTERE LE ASPETTATIVE DEI NUOVI INSEGNANTI

I mentori e i nuovi insegnanti, seguendo la relativa guida alla discussione, discutono delle aspettative di questi ultimi prima di entrare nella professione e di come queste siano cambiate o modificate dopo l'ingresso nella professione.

- Quando ha deciso di diventare insegnante, quali erano le sue principali aspettative nei confronti della professione?
- Come si sono formate queste aspettative?
- In che misura le sue aspettative sono state soddisfatte fino ad ora?
- Cosa pensate abbia impedito alle vostre aspettative di realizzarsi pienamente?
- Cosa si potrebbe fare per soddisfare le vostre aspettative?

Le vostre aspettative sono cambiate/modificate dopo l'ingresso nella professione? (Particolare enfasi sulle nuove aspettative del NT dopo l'ingresso nella professione).

PIANO PER MANTENERE ALTA LA MOTIVAZIONE

I mentori con i nqt potrebbero discutere idee specifiche sui modi per mantenere alta la motivazione **intrinseca** nei prossimi 5 anni sulla base delle seguenti (o almeno di alcune delle seguenti) proposte.

Queste idee (per ogni ambito di proposta) potrebbero essere annotate in modo da fungere da punto di riferimento per le future azioni professionali.

- Sperimentare nuove tecniche
- Incorporare nuovi strumenti TIC e software rilevanti nelle vostre lezioni.
- Collegare l'insegnamento ai propri interessi personali e ai propri hobby.
- Imparare qualcosa di nuovo partecipando a un programma CPD
- Connettersi con altri colleghi
- Prendere l'iniziativa per un'innovazione a livello scolastico
- Tenere un registro di ciò che viene appreso dagli studenti
- Tenere un registro dei casi di successo degli studenti in cui si ritiene di aver dato un contributo fondamentale.
- Rendere il proprio lavoro visibile al pubblico
- Partecipare ai concorsi per insegnanti
- Preparare i vostri studenti a partecipare alle gare studentesche
- Fare ricerca d'azione (ricercare e riflettere sulle proprie pratiche quotidiane)
- Tenere un portfolio di risultati professionali

Discutete di qualsiasi altra idea che ritenete possa tenervi motivati nei prossimi anni.

Riferimenti

- Allen, D. W. 1967. *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press
- Antoniou, Alexander-Stamatios, Fotini Polychroni in A. N. Vlachakis. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology* 21, nr. 7:682–690.
- Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P., & Lombardi, R. 2020. Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899.
- Azman, N. 2012. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.
- Barnett, B. G., Matthews, R. J., & O'Mahony, G. R. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.
- Bergland, Cristopher. 2021. Cortisol: Why the "Stress Hormone" Is Public Enemy No. 1. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201301/cortisol-why-the-stress-hormone-is-public-enemy-no-1> (15. 11. 2021).
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European journal of teacher education*, 33(2), 185-200.
- CHAMPS, A Proactive & Positive Approach to Classroom Management, 2009 Pacific Northwest Publishing
- Chan, David W. 2003. Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 19, št. 4:381–395.
- Chang-Mei. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.
- Chung, I. F., & Yi-Cheng, H. 2012. Still seeking for an "Iron Bowl"? Pre-service teachers' journeys of career choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 315- 324.
- Cohen, Y., & Kedar, S. 2011. Teacher–student relationships: Two case studies. In *The Oxford handbook of cuneiform culture*.
- Cross, M., & Ndofirepi, E. 2015. On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.



Davidson Richard J., Jon Kabat-Zinn, Jessica Schumacher, Melissa Rosenkranz, Daniel Muller, Saki F. Santorelli, Ferris Urbanowski, Anne Harrington, Katherine Bonus in John F. Sheriden. 2003. Alterations in Brain and Immune Function Product by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine* 65, št. 4:564–570.

Davidson, Richard J. In Antonie Lutz. 2008. *Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation*. *IEEE Signal Processing Magazine* 25, št. 1:176–184.

Department of Education and Training, *A Teacher's Guide to Effective Mentoring*, State of Victoria, 2014
https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf

Dormann, Christian in Dieter Zapf. 2004. Customer-Related Social Stressors and Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 9, št. 1:61–82.

Eileen Mooney Cambria, "A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers", Seton Hall University, (2006) <https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>

Elkin, Allen. 2013. *Stress Management For Dummies*. Hoboken: Wiley.

Epel, Elissa, Jennifer Daubenmier, Judith M. Moskowitz, Susan Folkman in Elizabeth Blackburn. 2009. Can Meditation Slow Rate of Cellular Aging? *Cognitive Stress, Mindfulness, and Telomeres*. *Annals of the New York Academy of Science* 1172, št. 1:34–53.

Fink, D.L. 2003. *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. Fiorilli, C., P. Gabola, A. Pepe, N. Meylan, D. Curchod-Ruedi, O. Albanese in A. A. Doudin. 2015. The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology* 65, št. 6:275–283.

Flett, Gordon L., Paul L. Hewitt in C. Jahyne Hallett. 1995. Perfectionism and Job Stress in Teachers. *Canadian Journal of School Psychology* 11, št. 1:32–42.

Flores, M. A., & Niklasson, L. 2014. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343.

Freixa, M. 2017. *Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional* [New teachers: teaching competencies at the beginning of the professional practice]. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Friedman, Isaac A. 2000. Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Organizational Behavior* 10, št. 2:179–188.
Gayle Furlow, "How to be an exceptional mentor teacher", *teacherready*, June 28, 2019
<https://www.teacherready.org/exceptional-mentor-teachers/>

Gilchrist, Lauren. 2019. "Teaching our Teachers: The Value of Teacher Mentorship", Skyward, <https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-mentors>



- Gonser, Sarah. 2022 "The Qualities of Exceptional Mentor Teachers", Edutopia, <https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers>
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. 2015. Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. A Report commissioned by the Queensland College of Teachers. Australia: University of Newcastle.
- Hölzel, Britta K., James Carmody, Mark Vangel, Christina Congleton, Sitta M. Yerramsetti, Tim Gard in Sara W. Lazar. 2011. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging* 191, št. 1:36–43.
- Horneffer, P. 2020. Implementing a Flipped Classroom in Medical Education.
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D. I Collins, G. 2018. Seven trends: The transformation of the teaching force. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Isidori, E. 2003. La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie. Perugia: Morlacchi Editore
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*,79(1), 491-525
- Johari, J., Yean Tan, F. And Tjik Zulkarnain, Z.I. 2018. "Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 32 No. 1, pp. 107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. 2014. Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173- 185.
- Kabat-Zinn, John, Ann O. Massion, Jean Kristelle, Linda Gay Peterson, Kenneth E. Fletcher, Lori Pbert, William R. Lenderking in Saki F. Santrorelli. 1992. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry* 149, št. 7:936–943.
- Kinman, Gail, Siobhan Wray in Calista Strange. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* 31, št. 7:843–856.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. 2011. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.
- König, J., & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.

Koopsen Cyndie in Caroline Young. 2009. Integrative Health: a holistic approach for health professionals. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Korthagen Fred, A. J. In Angelo Vasalos. 2010. Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. V: Handbook of reflection and reflective inquiry, 529–552. Ur. Nona Lyons. New York: Springer.

Križaj, Robert. 2019. Čuječnost. Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. Journal of education for Teaching, 26(2), 117-126.

Kyriacou, C., & Kobori, M. 1998. Motivation to learn and teach English in Slovenia. Educational studies, 24(3), 345-351.

Kyriacou, C., Hultgren, Å., & Stephens, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. Teacher Development, 3(3), 373-381.

Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. 2005. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. Journal of Education for Teaching, 31(3), 153-168.

Leddy, Susan Kum. 2006. Integrative health promotion: conceptual bases for nursing practice. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Levy, David. M., Jacob O. Wobbrock, Alfred W. Kaszniak in Marilyn Ostergen. 2021. Initial results from a study of the effects of meditation on multitasking performance, Proceeding of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems – CHI EA 11, <https://doi.org/10.1145/1979742.1979862> (15. 11. 2021).

Lovett, S. 2007. "Teachers of promise": Is teaching their first career choice. New Zealand Annual Review of Education, 16, 29-53.

Manuel, J., & Hughes, J. 2006. 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. Teacher Development, 10(1), 5-24.

Marín, A., Martín, M i Riera, J. 2019. Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018. De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència [Challenges of education in Catalonia. Yearbook 2018. From the initial training of the teaching profession: induction into teaching]. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.

Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. Job burnout. Annual Review of Psychology 52, 397–422.

Mccormick, M. P., & O'Connor, E. E. 2014. Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? Journal of Educational Psychology. Advanced online publication.

Mcgonigal, Kelly. 2015. The Upside of Stress. Why Stress Is Good for You, and How to Get Good at It. London: Ebury Publishing.



- Mckenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. 2005. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris, France: OECD.
- Mckenzie, P., Weldon, P. R., Rowley, G., Murphy, M., & mcmillan, J. 2014. Staff in Australia's Schools 2013: Main report on the survey. Retrieved from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?Article=1021&context=tll_misc
- Mentoring Guide: a guide for mentors. 2003. Center for Health Leadership & Practice, Public Health Institute, for the State Health Directors Executive Mentoring and Consultation Program of the State Health Leadership Initiative (SHLI).
- Middleton, Kate. 2009. Stress. How to de-Stress Without Doing Less. Oxford: Lion Hudson.
- Mojša-Kaja, Justyna, Kristana Golonka in Tadeusz Marek. 2015. Job burnout and engagement among teachers : worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health 28, št. 1:102–119.
- Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. 2009. Attracting and retaining teachers: A question of motivation. Educational Management Administration & Leadership, 37(5), 574-599.
- Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J. L. 2018. Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. Scandinavian Journal of Educational Research, 62(6), 813-831.
- OECD. 2018. Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre. OECD Publishing.
- OECD. 2018. Effective Teacher Policies: Insights from PISA. OECD Publishing.
- Olsen, B. 2008. How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. Teacher Education Quarterly, 23-40.
- Pace, Thaddeus W. W., Lobsang Tezin Negi, Daniel D. Adame, Steven P. Cole, Teresa I. Sivill, Thimoty D. Brown, Michael J. Issa in Charles L. Raison. 2009. Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. Psychoneuroendocrinology 34, št. 1:87–98.
- Pedersen, Traci. 2021. Meditation's Effects on Emotion Shown to Persist, <https://psychcentral.com/news/2013/06/23/meditations-effects-on-emotion-shown-to-persist#1> (15. 11. 2021).
- Pedone, F., & Ferrara, G. 2014. La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. Italian Journal of Educational Research, (13), 85-98.
- Perry, M., Corpuz, G. M., Higbee, B., Jaffe, C., & Kanga, D. 2019. Promising Practices in Local Stakeholder Engagement in School Governance. Policy Analysis for California Education, PACE.
- Pianta, R. 2001. Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc

Pšeničny, Andreja. 2008. Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. Didakta. Spletni vir: https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11didaktaizgorelost.pdf (pridobljeno 28. 5. 2022).

Raymond, Larissa, Jill Flack & Peter Burrows. 2016. "A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor", Early Childhood & School Education Group, Department of Education and Training (DET), Victoria, <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

Rimm-Kaufman, S. 2015. Improving students' relationships with teachers. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>

Roness, D. 2011. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.

Roness, D., & Smith, K. 2010. Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.

Schaufeli, Wilmar B. In Dirk Enzmann. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis, Ltd.

Spector, N. 2017. This is your brain on prayer and meditation. <https://www.nbcnews.com/better/health/your-brain-prayer-meditation-ncna812376> (13. 11. 2021).

Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. 2009. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197.

Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. 2013. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022.

Sugai & Colvin. 2004. *Self-Assessment of Classroom Management*. Adapted by Sandy Washburn

Talbert, R. 2021. Flipped Learning Can Be a Key to Transforming Teaching and Learning Post-Pandemic. EdSurge.

Vieten, Cassandra. 2011. Mindfulness for Moms: The Basics. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/consciousness-matters/201105/mindfulness-moms-the-basics> (15. 11. 2021).

Walker, Matthew. 2017. *Why We Sleep: Unlocking the Power of Sleep and Dreams*. New York: Scribner.

Washburn, Sandy. 2010. Center on Education and Lifelong Learning, Classroom Management Self-Assessment.

Watson, David in Brock Hubbard. 1996. Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality* 64, št. 4:737–774.

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(6), 791-805. Doi:10.1016/j.tate.2012.03.003

Watt, H. M., & 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.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.

Xia, Lulu, Hongyi Kang, Qiwu Xu, Michael J. Chen, Yonghong Liao, Meenakshisundaram Thiyagarajan, John O'Donnell, Daniel J. Christensen, Charles Nicholson, Jeffrey Iliff, Takahiro Takano, Rashid Deane in Maiken. Nedergaar. 2014. Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. *Science* 342, št. 6156:373–377.

Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. 2013. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.

Tutti i riferimenti elettronici recuperati nell'ottobre 2022.

INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and
Science of Portugal



REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION

Ministry of Education, Republic of
Slovenia



Institutouto Ekpedeftikis Politikis (Insti-
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the
University of Lisbon



Univerza v Ljubljani

University of Ljubljana



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

University of Peloponnese



IDEC SA



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



UNIVERSITÀ
LUM
Jean Monnet

Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

<https://empowering-teachers.eu/>