"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 18, n. 31/2026, pp. 182-200 – ISSN 2038-1034

La formazione dei docenti come costruzione identitaria: narrazioni dal basso e trame critiche emergenti

Teacher Training as Identity Construction: Grassroots Narratives and Emerging Critical Plots

Maila Pentucci (Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara)
maila.pentucci@unich.it

Abstract – *This contribution aims to investigate how teachers' motivations and the life trajectories that have led them to pursue professionalization pathways can inform the redesign and better definition of initial teacher education programmes. The study, conducted on a sample of participants enrolled in initial teacher training pathways (30 and 60 ECTS credits), analyses their narratives as presented in the initial section of their e-portfolios. Both motivational dimensions and five recurring narrative plots (discovery, confirmation, crisis, affiliation, and project) were identified and compared across participants with and without prior teaching experience. The findings highlight the need for situated training dispositifs and show how the process of professional identity construction is complex and individualized, with the very notion of professionalization taking on diverse and personal meanings.*

Riassunto – *Questo contributo intende capire come le motivazioni degli insegnanti e le traiettorie di vita che hanno condotto alla scelta di intraprendere percorsi di professionalizzazione possano aiutare a riprogettare e meglio definire i percorsi stessi di formazione iniziale. La ricerca realizzata su un campione di corsisti dei percorsi abilitanti (30 e 60 CFU) ne analizza le narrazioni, contenute nella parte iniziale del loro e-portfolio. Sono state individuate sia le dimensioni di motivazione, sia cinque trame narrative ricorrenti (scoperta, conferma, crisi, filiazione, progetto), messe a confronto tra docenti con e senza esperienza. I risultati richiamano la necessità di dispositivi formativi situati ed evidenziano come il processo di costruzione dell'identità professionale sia complesso e personalizzato e la stessa idea di professionalizzazione assuma sfumature differenziate e individuali.*

Keywords – professionalization, pre-service teacher training, motivation, narrative plot

Parole chiave – professionalizzazione, formazione iniziale degli insegnanti, motivazione, trame narrative

Maila Pentucci è Professoressa associata presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, dove insegna *Progettazione didattica* e *Media Education.* È coordinatrice delle attività di tirocinio nel centro di ateneo di alta formazione degli insegnanti e direttrice dei percorsi di specializzazione per insegnanti di sostegno. I suoi principali temi di ricerca riguardano la professionalizzazione dei docenti, i processi di feedback come pratiche trasformative anche in contesti di higher education e il rapporto tra digitale, Intelligenza Artificiale e didattica. Tra le sue pubblicazioni: *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli ecosistemi* (in coll. con P. G. Rossi, Milano, FrancoAngeli, 2021); *Exploring teachers' professional identity: A case study utilizing structural equation modeling and text mining in a multimodal approach* (in coll. con A. Sarra e L. Fontanella, in "Statistica Applicata – Italian Journal of Applied Statistics", 37, 2, 2025, pp. 371-376); *La professionalità docente* (in L. Giannandrea, P.G. Rossi, a cura di, *Diventare insegnanti. Fondamenti, riflessioni e domande per una professionalità complessa.* Milano, FrancoAngeli, 2026, pp. 163-174).

1. Introduzione: formare i docenti professionisti

I sistemi di formazione in ingresso e reclutamento degli insegnanti sembrano essere un fattore cruciale per garantire la qualità futura dei sistemi scolastici, dei relativi processi di insegnamento-apprendimento attivati al loro interno, del livello di implementazione professionale che gli insegnanti potranno perseguire[1].

Lo sviluppo della *teacher quality*[2] è in profonda relazione con le proprietà e le modalità della formazione iniziale[3]; pertanto sembra urgente riflettere sulle necessità formative che i futuri docenti presentano, sulle misure da mettere in atto e sulle sfide da raccogliere da parte dei centri di formazione degli insegnanti, attivi presso gli Atenei, in una positiva alleanza tra scuola e università. Il modello di formazione iniziale attualmente in vigore in Italia, istituito con DPCM del 4 agosto 2023, si configura come un sistema piuttosto rigido e strutturato, soggetto a una serie di limiti ed emergenze, imposte dalle tempistiche e dalle logiche ministeriali, non del tutto allineate alle caratteristiche proprie di una progettazione formativa efficace e performante. La professionalizzazione ha necessità invece di tempi distesi, entro cui teoria e pratica si alternino ricorsivamente, finalizzati ad attivare la riflessione e la trasformazione. La formazione iniziale, infatti, non può essere concepita esclusivamente come risposta tecnica o amministrativa a requisiti formali di accesso alla professione; non deve inoltre essere piegata alle urgenze nelle coperture di posti e nelle pratiche straordinarie di reclutamento. Essa deve intendersi come spazio di costruzione di senso, di riflessività e di legittimazione dell'identità professionale del docente[4]. In questo spazio va ripensato e aggiornato il costrutto stesso di professionalizzazione: non è solo acquisizione e sviluppo di competenze, ma incorporazione di posture che inglobano sia quanto appreso attraverso dispositivi formali, sia quanto determinato dalle proprie esperienze, da altre occasioni formative, dalle proprie convinzioni e percezioni, in una configurazione molto personalizzata e situata dello sviluppo dell'identità sia professionale che personale[5].

Quali sono, dunque, le direzioni da prendere nella progettazione della formazione iniziale dei docenti e quali nella opportuna ricerca che ne supporti le pratiche? In questo contributo si tenta di esplorare, in modalità bottom up, le aspettative e le visioni sulla professione degli stessi insegnanti in formazione, in particolare centrando l'attenzione sulle loro motivazioni formative e sugli eventi-trigger che li hanno condotti verso la professione. Si cerca di dimostrare come il dialogo e l'ascolto possano offrire suggerimenti per riprogettare i percorsi professionalizzanti

[1] Cfr. O. Giancola, G. Argentin, *Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi. Una sintesi*, in "Scuola Democratica", 3, 2013, pp. 863-877.

[2] Per approfondimenti sulla *Teacher Quality* si veda E.A. Hanushek, S.G. Rivkin, *Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality*, in "The American Economic Review", 100, 2010, pp. 267-271.

[3] Cfr. A. Kim, *Impact of Systematic Support in Teacher Education and Professional Development on Training-Teaching Alignment and Instructional Quality*, in "Journal for STEM Education Research", 9, 2026, pp. 33-58.

[4] Cfr. P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività, competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2017; A. Vázquez, L. Pérez, L. Pacheco, I. Flores, *Becoming a secondary school teacher: Keys to a meaningful professional identity*, in "Teaching and Teacher Education", 2024.

[5] La trattazione del costrutto di professionalità docente si trova in M. Pentucci, *La professionalità docente*, in L. Giannandrea, P.G. Rossi (a cura di), *Diventare insegnanti. Fondamenti, riflessioni e domande per una professionalità complessa,* Milano, FrancoAngeli, 2026, pp. 163-173.

rendendoli più efficaci e situati. L'idea di base è quella di rendere la formazione un processo di costruzione condivisa, che prenda avvio dall'esperienza professionale e dalle interpretazioni che i docenti attribuiscono al proprio ruolo, e che aiuti a far emergere trame narrative a supporto della costruzione di un'identità professionale più consapevole e più strutturante.

2. Background

Il concetto di identità professionale dell'insegnante è stato nel tempo ampiamente discusso e indagato dalla letteratura educativa, che concorda nel ritenerla dipendente da diversi elementi, quali le esperienze significative fatte in quel determinato ambito, le convinzioni e i valori che ne sostengono la strutturazione, le motivazioni e le ragioni che hanno determinato l'incontro con la professione e che ne supportano i progressi. Si tratta di una questione complessa, mutevole e individuale, che si costruisce ricorsivamente attraverso l'interazione con gli altri e con il contesto di riferimento[6]. Tra i vari fattori che influenzano la percezione di sé come professionista dell'educazione e che entrano anche nella determinazione dell'autoefficacia professionale, della soddisfazione, del legame tra identità personale e professionale è sicuramente presente la motivazione. Per quanto riguarda i docenti in formazione iniziale e i docenti novizi, la ricerca recente ha prodotto varie classificazioni della motivazione, sulla base delle modalità con le quali essa agisce sulle scelte e sulle determinazioni che hanno portato verso la professione[7]. Una delle più note, messa in evidenza da una review condotta su 212 studi nel 2022[8] e riutilizzata da vari studi empirici recenti, ritiene che le tre forme di motivazioni principali siano "intrinsic", "altruistic" ed "extrinsic motivation"; secondo tale classificazione, la motivazione intrinseca è legata all'interesse per l'insegnamento, al piacere di insegnare, alla soddisfazione personale che si trae dall'atto di insegnare. La motivazione altruistica è determinata dal desiderio di aiutare gli studenti, di contribuire al bene e alla crescita della società e di ridurre le disuguaglianze. Infine la motivazione estrinseca è legata alla sicurezza del posto di lavoro e del relativo stipendio, alle condizioni di lavoro favorevoli e allo status assicurato dalla professione.

Altrettanto diffusa è la classificazione proposta a partire da recenti applicazioni al campo dell'insegnamento della "Self-Determination Theory", un framework di studi di area psicologica[9],

[6] Sull'evoluzione a livello internazionale dell'idea di professionalizzazione si vedano: P. Magnoler, *Ricerca e formazione, la professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012; K. Motallebzadeh, B. Kazemi, *The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem*, in "Cogent Education", 5, 2018; F. Hanna, R. Oostdam, S.E. Severiens, B J. Zijlstra, *Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale*, in "Studies in Educational Evaluation", 64, 2020.

[7] Cfr. P.W. Richardson, S.A. Karabenick, H.M. Watt (a cura di), *Teacher motivation: Theory and practice*, London, Routledge, 2014.

[8] B.H. See, E. Munthe, S.A. Ross, L. Hitt, N. El Soufi, *Who becomes a teacher and why?*, in "Review of Education", 10, 2022, pp. 3-6.

[9] Si vedano: R M. Ryan, E. . Deci, *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, in "Contemporary Educational Psychology", 25, 2000, pp. 54-67; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and*

oggi rivisitato; in base a questi studi, la motivazione ad insegnare è distinta in "autonomous motivation", "controlled motivation", "amotivation"[10]. La motivazione autonoma è quella in base a cui l'insegnante agisce perché attribuisce valore personale o prova interesse autentico. La motivazione controllata è quella in cui l'azione docente è guidata da pressioni determinate da obblighi, approvazione, ricompense, mentre l'amotivazione rappresenta l'approdo casuale verso l'insegnamento, senza intenzionalità o progettazione.

Linee di ricerca più recenti considerano la motivazione un costrutto ibrido e composito. Tra questi vi è l'aggiornamento che Martìnez-Moreno e Petko[11] hanno effettuato rispetto al modello FIT-Choice di Richardson e colleghi[12]: essi inseriscono, tra i fattori motivazionali, le competenze digitali ed enfatizzano l'area delle esperienze pregresse, mettendo in rilievo come eventi qualificanti e significativi possano aver direzionato le scelte di carriera dei futuri insegnanti.

Ciò apre una prospettiva molto interessante legata ai cosiddetti eventi-trigger, ovvero le esperienze ritenute determinanti nell'avvio verso la professione docente e considerati importanti basi per la costruzione dell'identità professionale. See e colleghi[13] li identificano nel background sociale dell'individuo: esperienze scolastiche vissute come decisive, la materia scelta all'università, l'influenza dell'ambiente di vita. Accanto a questi altri autori mettono in evidenza la rilevanza dell'incontro, ad esempio con insegnanti-modello o sottolineano i cosiddetti *teacher-like roles*, che rientrano tra nuclei principali delle decisioni di ingresso nella formazione iniziale[14]: aver ricoperto posizioni di tutor, di mentore, o l'aver svolto volontariato in ambito educativo funziona come anticamera all'insegnamento, così come altrettanto rilevante è l'influenza della famiglia, intesa sia come modello, nel caso in cui vi siano tra i genitori o altri parenti diretti degli insegnanti o degli educatori[15], sia come supporto o intervento predittivo, in quanto agisce sul senso di autoefficacia rispetto alle scelte di carriera e sul superamento degli ostacoli professionali[16]. Tutti questi fattori pesano sulla decisione di intraprendere percorsi formativi anche impegnativi, per potersi qualificare come professionisti dell'insegnamento.

the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, in "American Psychologist", 55, 2000, pp. 68-78.

[10] G.R. Slemp, J.G. Field, A.S.H. Cho, *A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation*, in "Journal of Vocational Behavior", 121, 2020, p. 2.

[11] J. Martínez-Moreno, D. Petko, *Motives for becoming a teacher in times of digital change: Development and validation of the (D)FIT-Choice scale*, in "Education and Information Technologies", 29, 2024, pp. 13221-13245.

[12] P. W. Richardson, S.A. Karabenick, H.M. Watt (a cura di), *Teacher motivation: Theory and practice*, cit.

[13] B.H. See, E. Munthe, S.A. Ross, L. Hitt, N. El Soufi, *Who becomes a teacher and why?*, cit.

[14] Cfr. D.F. Lawrence, N.M. Loi, B.W. Gudex, *Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers*, in "Teachers and Teaching", 25, 2019, pp. 189-199; P. Magnoler, *Il tutor. Funzione, attività e competenze*, cit.

[15] Cfr. O. Koçak, N. Ak, S.S. Erdem, M. Sinan, M.Z. Younis, A. Erdoğan, *The role of family influence and academic satisfaction on career decision-making self-efficacy and happiness*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 18, 2021.

[16] Cfr. J. L. Quimby, K.M. O'Brien, *Predictors of student and career decision-making self-efficacy among non-traditional college women*, in "The Career Development Quarterly", 52, 2004, pp. 323-339.

Studi più contingenti ai percorsi di formazione iniziale, sintetizzati nella review di Rothinam e colleghi[17], ritengono che possano definirsi eventi triggeranti ritardati anche alcuni dispositivi didattici che vengono proposti durante la formazione stessa. A volte la frequenza dei percorsi formativi è una delle varie opzioni possibili, non determinata da particolari motivazioni o da effettivo interesse per l'insegnamento. Tuttavia il frequentare attività di tirocinio, di laboratorio, sono percepiti come trasformativi; stesso valore possono assumere alcune esperienze positive di supplenza temporanea e di preruolo: rafforzano l'impegno verso l'insegnamento, ponendosi come trigger di consolidamento, mentre esperienze deboli possono invece spingere a esplorare altre strade[18]

Tali eventi e situazioni sono funzionali ad alimentare l'auto-narrazione rispetto alle prospettive professionali e alle attese nella carriera da docente. Si tratta di eventi-trigger che attivano la costruzione di trame, di autobiografie narrative le quali rendono visibile la strutturazione di una storia professionale che entra sempre di più nel personale e mostrano in profondità il percorso individuale verso la costruzione della professionalità, esplicitando le attese professionali, e mettendo in relazione esperienza, identità, agency e visione del ruolo insegnante[19].

Lo sviluppo dell'identità professionale tramite auto-narrazione richiede anche il consolidamento di competenze riflessive: nel panorama scientifico nazionale[20], ad esempio, il tema della riflessività nella formazione docente ha trovato elaborazioni teoriche ed empiriche significative, ancorate agli studi di Schön[21]. Mortari[22] e Magnoler[23] hanno approfondito la dimensione riflessiva come pratica epistemica fondante della professionalità docente, sottolineando come la capacità di interrogare la propria esperienza costituisca il nucleo di una professionalità autentica e consapevole, in particolare nella gestione della complessità delle situazioni. Fabbri[24] sostiene la necessità di una postura riflessiva come dispositivo da mettere in atto per interrogare le proprie pratiche, renderne espliciti i saperi impliciti e trasformare l'esperienza in conoscenza pro-

[17] N. Rothinam, S.J.I. Samuel, R. Vengasalem, S. Naidu, *Systematic literature review on factors influencing teacher motivation*, in "Edelweiss Applied Science and Technology", 8, 2024, pp. 2261-2281

[18] Cfr. H.N. Ahmed, A.R. Pasha, M. Malik, *The role of teacher training programs in optimizing teacher motivation and professional development skills*, in "Bulletin of Education and Research", 43, 2021, pp. 17-37; N. Rothinam, S.J.I. Samuel, R. Vengasalem, S. Naidu, *Systematic literature review on factors influencing teacher motivation*, cit.

[19] M. Şenel, *Exploring ELT students' professional identity formation through the perspectives of critical incidents*, in "European Journal of Educational Research", 10, 2021, pp. 629-640.

[20] Pur sottolineando il contributo della letteratura nazionale, non va dimenticato il profondo apporto, da intendersi come seminale, della letteratura francofona ai temi legati a riflessione e riflessività nella professionalizzazione dei docenti. Se ne dà ampiamente conto in M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

[21] Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1996.

[22] Si vedano L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

[23] Si veda P. Magnoler, *Ricerca e formazione, la professionalizzazione degli insegnanti, cit.*

[24] Si vedano L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2007; L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

fessionale. La riflessione non si sviluppa in modo solitario, ma dentro contesti di confronto, ricerca e apprendimento trasformativo. Non si tratta di una semplice procedura, a cui si ricorre in alcuni casi contingenti, ma "rappresenta un funzionamento stabile, necessario per lo svolgimento della professione"[25]. Nell'attivare interventi professionalizzanti finalizzati allo sviluppo della riflessività si richiede al docente un investimento profondo, la disponibilità nel mettersi in discussione e si realizza nel momento in cui si incorpora come aspetto profondo dell'habitus[26], diventa un agire riflessivo che si connota per essere generativo e trasformativo direttamente in situazione[27].

3. Descrizione della ricerca e metodologia di analisi

L'indagine di seguito descritta è stata condotta nell'ambito dei percorsi abilitanti (II ciclo, a.a. 2024-25) attivati dal Centro di Ateneo di Alta Formazione dell'Università "d'Annunzio" di Chieti. Si è partiti dalla domanda generale: quali indicazioni per il miglioramento dei percorsi formativi possono essere colte ascoltando la voce degli insegnanti in formazione? Per raccogliere i dati è stato utilizzato l'e-portfolio che ha accompagnato il tirocinio indiretto[28] attraverso due consegne iniziali date ai corsisti su due questioni specifiche: la motivazione e la scelta.

1) Quali sono le motivazioni che ti hanno condotto a intraprendere questo percorso di formazione professionale?

2) Racconta l'esperienza significativa che ti ha fatto scegliere il percorso formativo e professionale.

Sono state raccolte le risposte in forma narrativa di 309 corsisti, dei quali 69 iscritti al percorso da 30 CFU, riservato a docenti con 3 anni di servizio maturato, e 240 iscritti al percorso ordinario da 60 CFU. Il campione è composto da 309 corsisti, di cui 215 donne (69,6%) e 94 uomini (30,4%). L'età media complessiva è di 35,6 anni, con una DS di 9,26, che indica una discreta eterogeneità anagrafica tra i partecipanti, compresi tra 61 e 23 anni e con una differenza significativa tra i due gruppi (cfr. tab. 2). Le aree disciplinari dei percorsi frequentati sono

[25] K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 74.

[26] Cfr. M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti, cit.*

[27] Cfr. L. Fabbri, *Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi*, in "Educational reflective practice", 1-2, 2011, pp. 37-55.

[28] Si ringraziano, per l'aiuto nella formulazione dell'e-portfolio e nella raccolta dei dati, le tutor coordinatrici delle attività di tirocinio dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, dott.ssa Rosanna Buono e dott.ssa Giovanna Cioci. L'autrice è direttamente coinvolta in qualità di coordinatrice delle attività di tirocinio. Proprio in ragione di tale ruolo, non ha partecipato né alla somministrazione della consegna relativa all'e-portfolio, né alla raccolta delle narrazioni, attività delegate alle tutor, al fine di limitare possibili interferenze. Per mitigare il rischio legato al potere epistemico proprio del ruolo, le analisi sono state condotte con un'altra ricercatrice, in modo indipendente. Non è stata possibile una validazione sistematica tramite *member checking*, ma durante i laboratori sono stati restituiti i temi legati alle motivazioni all'interno di gruppi di lavoro, verificandone la riconoscibilità da parte dei corsisti.

prevalentemente letterarie (N=100, 32,4%) e linguistiche (N=53, 17,2%), rispecchiando la composizione tipica dei percorsi abilitanti attivati presso l'Ateneo. Queste caratteristiche sociodemografiche, pur non costituendo variabili analitiche primarie nella presente indagine, offrono un quadro contestuale utile a circostanziare l'elaborazione delle categorie tematiche e la lettura delle trame narrative emerse.

Alla luce del background sopra esplicitato le risposte sono state analizzate secondo due approcci: la prima domanda, che ha generato risposte più sintetiche e facilmente sintetizzabili in temi ricorrenti e tipici, è stata sottoposta alla *Reflexive Thematic Analysis (RTA)* di Braun e Clarke[29], la quale ha consentito di identificare nelle scritture sulla motivazione alcuni topic più evidenti rispetto alle intenzioni e alle cause che hanno spinto gli insegnanti ad intraprendere il percorso formativo. Tali topic sono stati isolati prima in modalità *grounded*, attraverso la taggatura manuale delle risposte da parte di due ricercatrici che poi hanno messo in comune quanto elaborato e li hanno raggruppati in macrotemi. Successivamente i temi sono stati confrontati con la letteratura internazionale sulla motivazione degli insegnanti, sopra citata. Infine sono state effettuate analisi comparative tra gruppi di corsisti isolati per età, per percorso seguito, per esperienza di servizio, internamente al corpus per evidenziare eventuali temi condivisi o differenze significative.

I codici non sono stati trattati come categorie mutuamente esclusive. Le risposte, caratterizzate da una struttura narrativa ricca e stratificata, sono state quindi codificate attraverso l'attribuzione di più tag a uno stesso segmento di testo. Le frequenze riportate nei capitoli dedicati ai risultati e all'analisi dei dati indicano la ricorrenza dei codici nel corpus, ovvero in che percentuale sono presenti all'interno della totalità dei codici identificati e non una distribuzione quantitativa e statistica delle risposte. Per questo motivo la somma delle percentuali può superare il 100%.

Per quanto riguarda le risposte alla seconda domanda, esse presentavano una maggiore lunghezza e una evidente veste narrativa emergente. Per questo sono state analizzate sia secondo il modello di Braun e Clarke per far emergere gli eventi-trigger, ma anche tramite un approccio narrativo, volto a individuare configurazioni ricorrenti di senso, definite come "trame narrative".

Prendendo spunto dai *Narrative Methods for the Human Sciences*[30], l'attenzione è stata rivolta non solo ai contenuti espressi, ma alle modalità attraverso cui i corsisti hanno organizzato e rappresentato narrativamente la propria esperienza, attribuendole coerenza e significato. Le risposte sono state lette in modo iterativo, individuando le sequenze minime di racconto (prima–evento–dopo) e gli eventuali snodi trasformativi (*turning points*). Il costrutto di *turning point* è qui assunto in senso riflessivo-formativo, in continuità con gli studi sulla riflessività professionale inaugurati da Schön[31], per indicare gli eventi triggeranti individuati dai docenti. L'analisi delle

[29] Cfr. V. Braun, V. Clarke, N. Hayfield, L. Davey, E. Jenkinson, *Doing reflexive thematic analysis*, in *Supporting research in counselling and psychotherapy: Qualitative, quantitative, and mixed methods research*, Cham, Springer International Publishing, 2023, pp. 19-38; V. Braun, V. Clarke, *Thematic Analysis: A Practical Guide*, London, SAGE, 2021.

[30] Cfr. C.K. Riessman, *Narrative methods for the human sciences*, Thousand Oaks, SAGE, 2008.

[31] Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale,* cit.

narrazioni ha cercato di individuare non solo cosa sia accaduto, ma come l'evento sia stato rielaborato e quale funzione formativa gli è stata attribuita retrospettivamente dai corsisti. A partire da questa lettura, sono state individuate alcune configurazioni narrative ricorrenti, intese come pattern interpretativi della modalità con cui gli insegnanti autopercepiscono il proprio percorso verso la professione.

È stato generato un grafico di flusso (Figura 1) che ha consentito alle ricercatrici di mantenere la stessa struttura di "analisi – classificazione – interpretazione" applicata a tutti i testi prodotti.

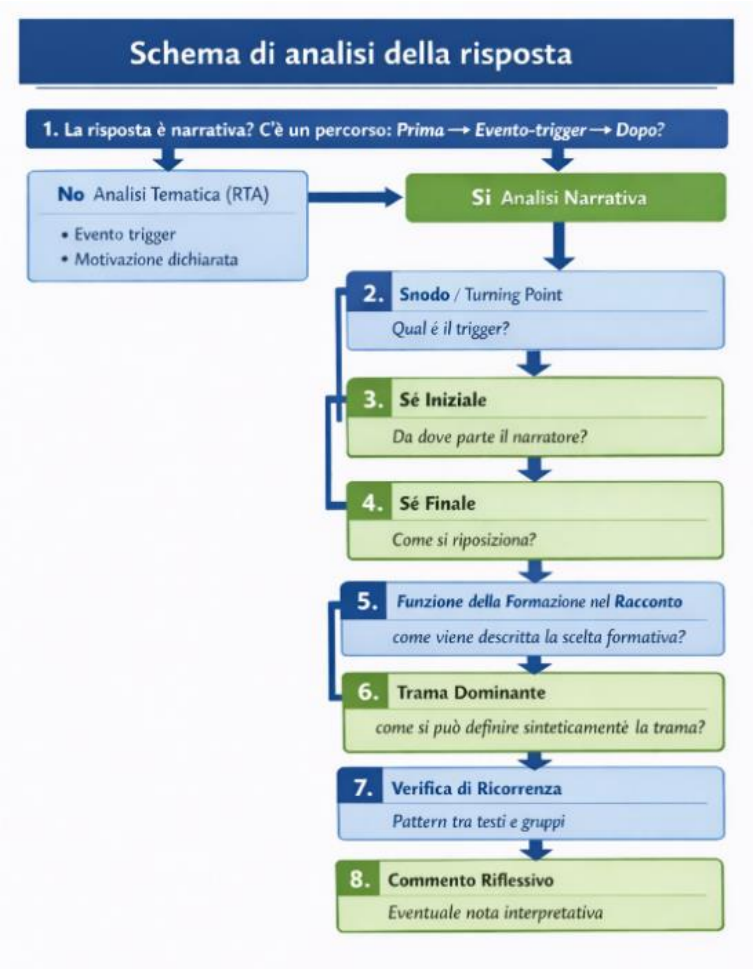

Figura 1 – Flow-chart per l'analisi delle trame narrative
Elaborazione grafica di ChatGPT su input strutturale e contenutistico dell'autrice

In particolare, attraverso la fase nr. 2 del grafico sono stati sottolineati i verbi di trasformazione: capire, rendersi conto, decidere, cambiare. Per quanto riguarda le fasi nr. 3 e 4 sono stati evidenziati i marcatori temporali: prima, all'inizio - a un certo punto, col tempo, dopo. Nella fase nr. 5 sono stati evidenziati i marcatori valutativi: finalmente, purtroppo, sorprendentemente.

Successivamente, considerando anche la funzione assegnata in questo processo narrativo alla scelta di formarsi, si è passati all'individuazione di vere e proprie trame narrative, e alla loro classificazione in base ai pattern ricorrenti emersi.

4. La motivazione: risultati dell'analisi e interpretazione dei dati

La taggatura delle risposte alla prima domanda, centrata sulla motivazione a intraprendere il percorso formativo, ha restituito un panorama molto ampio e variegato: le codifiche inizialmente individuate sono state 43, una seconda rilettura congiunta ne ha limitato il numero a 22, al fine di non disperdere nell'overcoding gli elementi di prossimità rintracciabili tra le risposte ma anche di mantenere una opportuna granularità, distinguendo così le prospettive contenute nelle varie risposte. Il tag più frequente è quello denominato "crescita professionale", citata nel 70% delle risposte analizzate: la formazione viene riconosciuta come un bisogno continuo per i futuri insegnanti e restituisce un panorama di sostanziale consapevolezza rispetto al fatto che la professionalizzazione sia un processo ricorsivo ed essenziale per essere insegnanti nei contesti attuali.

Successivamente, secondo le indicazioni di Braun e Clarke[32], i codici sono stati raggruppati in sette temi dominanti e si è riscontrata una tendenziale possibilità di ricondurre i macrotemi ai tre domini che emergono dalle varie classificazioni della motivazione e sintetizzati nella review di See e colleghi del 2022[33] e ripresa a dagli studi di Watt e Richardson[34]: intrinseca, estrinseca, altruistica, come illustrato nella tabella seguente (Tabella 1).

[32] V. Braun, V. Clarke, *Thematic Analysis: A Practical Guide,* cit.
[33] B.H. See, E. Munthe, S.A. Ross, L. Hitt, N. El Soufi, *Who becomes a teacher and why?*, cit.
[34] P.W. Richardson, S.A. Karabenick, H.M. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice*, cit.

TEMA	RICORRENZA NEL CORPUS	DIMENSIONE DI MOTIVAZIONE
Sviluppo professionale continuo	73%	Intrinseca
Vocazione e senso educativo del mestiere	58%	Altruistica
Relazione	50%	Altruistica
Vincolo per l'accesso	52%	Estrinseca
Stabilità – precarietà	29%	Estrinseca
Presa di coscienza sulla pratica	6,5%	Intrinseca
Tensione tra vincolo e desiderio-bisogno	69%	Mista

Tabella 1 – Tematizzazione delle risposte sulla motivazione e classificazione nelle dimensioni di Watt e Richardson

Gli aspetti più interessanti da sottolineare sono principalmente tre: in primo luogo, il tema rilevantissimo dello sviluppo professionale continuo riecheggia nella maggioranza delle risposte[35]:

> "Sono consapevole che la formazione è un percorso continuo che richiede risorse emotive e cognitive".

> "Nello specifico, in questo percorso cerco degli insegnamenti e degli strumenti che possano essere una guida nell'azione didattica, dapprima con un rafforzamento delle basi teoriche, in seguito soprattutto con una loro concreta e pratica applicazione nelle diverse situazioni didattiche, sviluppando al tempo stesso la capacità di osservare, riflettere e rinnovare le mie pratiche educative".

Anche chi già ha qualche esperienza a scuola mantiene tale consapevolezza e la utilizza per ripercorrere un passato in cui la formazione è stata percepita come un desiderio, una mancanza:

> "Avrei voluto un percorso di formazione quando ho iniziato… ho dovuto affrontare tutto con preparazione inadeguata".

> "Ho iniziato a lavorare come docente senza preparazione su molti aspetti legati all'insegnamento".

[35] Tra virgolette in apice si riportano, a titolo di esempio, alcune risposte-modello, selezionate dal corpus.

In seconda battuta, accanto ad esso, resta forte un tema che si potrebbe considerare quasi in contraddizione: la vocazione all'insegnamento considerata come una spinta innata, che il 58% dei corsisti cita, rappresenta la percezione opposta alla professionalità.

> "Ho deciso di intraprendere questo percorso perché sento una forte vocazione verso l'insegnamento e riconosco il valore sociale e culturale del ruolo dell'insegnante".

Tardif ha inquadrato in prospettiva storica le concezioni che connotano l'insegnamento: la vocazione, il mestiere e la professione, ma va sottolineato come esse tutt'ora convivano nella stessa autopercezione degli insegnanti[36]. Non è completamente superata la visione in base alla quale le professioni educative, in cui la cura interagisce con l'istruzione e la formazione, siano legate a un'idea di missione, di servizio, dimensioni entro le quali la gratificazione morale prende il posto di quella monetaria. Allo stesso modo l'idea dell'insegnamento come professione fatica a sfuggire da quella visione che Etzioni chiama "semiprofessionalità"[37], sottolineando come sia un mestiere connotato con la categoria del meno: un'attività caratterizzata da meno formazione, meno legittimazione rispetto allo status conferito a chi la esercita, meno conoscenza specializzata necessaria, meno autonomia dalla supervisione sia da parte della società che dei decisori politici[38]. Il fatto che tale concezione sia compresente in forma minoritaria rispetto a quella della professionalità può far ipotizzare una transizione verso un nuovo orizzonte in cui la professionalizzazione sia imprescindibile per intraprendere la strada verso l'essere insegnante. Questo ci porta al terzo tema: la tensione tra bisogno e desiderio, che è stato necessario inserire per cercare di classificare la profondità e l'articolazione di alcune risposte, in cui risulta evidente come non sia possibile parlare di motivazione al singolare, poiché la motivazione risulta descritta solo attraverso profili combinati e complessi; è infatti difficile che un solo fattore influenzi la scelta formativa ma l'interazione tra motivazioni costruisce identità molto connotate in cui sfera personale e sfera professionale si intrecciano profondamente, come possiamo leggere nei seguenti esempi:

> "diverse sono le spinte motivazionali che mi hanno indotto ad intraprendere il percorso di formazione professionale che conduce all'abilitazione all'insegnamento: tra quelle più rilevanti c'è il desiderio di poter incidere in modo positivo e propositivo sul futuro dei giovani e di conseguenza della società, attraverso la costruzione di contatti, relazioni ed incontri che inducano le nuove generazioni ad utilizzare il pensiero critico e creativo, per accompagnare gli alunni attraverso un tratto del loro percorso scolastico verso una crescita non solo culturale e didattica, ma principalmente personale e sociale".

> "Le motivazioni che mi hanno spinto ad intraprendere questo percorso di formazione professionale sono molteplici: prima tra tutte la voglia di poter dire ai miei alunni ci vediamo a settembre,

[36] M. Tardif, *L'évolution de la profession enseignante: 1960-2010*, in C. Lessard, P. Doray (Eds.), *50 ans d'éducation au Québec*, Montréal, PUQ, 2015, pp. 129-139.

[37] A. Etzioni, *Semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*, New York, Free Press, 1969, p. 33.

[38] Cfr. M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, cit.

chiudendo, finalmente, un ciclo e rappresentando per loro un riferimento sicuro e costante. La necessità di stabilità lavorativa, pura e semplice, insieme alla volontà di sentirmi più sicura e preparata nell'affrontare al meglio i cambiamenti e le difficoltà quotidiane; sento forte la responsabilità che ho nella formazione dei ragazzi, nella loro crescita, nel percorso che li farà diventare degli adulti".

I dati ottenuti dalla tematizzazione sono stati messi in relazione con alcune caratteristiche rilevate nel campione. In particolare, può essere interessante evidenziare le differenze tra i corsisti che seguono il percorso da 30 CFU, i quali hanno, per profilo di accesso richiesto dalla normativa, almeno 3 anni di servizio e gli altri corsisti, molti dei quali senza nessuna esperienza all'attivo. Tra i due gruppi è differente anche l'età media, come emerge dalla Tabella 2.

GRUPPO	N. RISPOSTE	ETÀ MEDIA
Percorso con esperienza maggiore (30 CFU)	69	43,2 anni
Percorso con esperienza minore o senza esperienza (60 CFU)	240	33,4 anni

Tabella 2 – Il campione suddiviso per percorso e per età media

Il grafico seguente (Figura 2) evidenzia il diverso posizionamento dei due gruppi rispetto ai temi rintracciati:

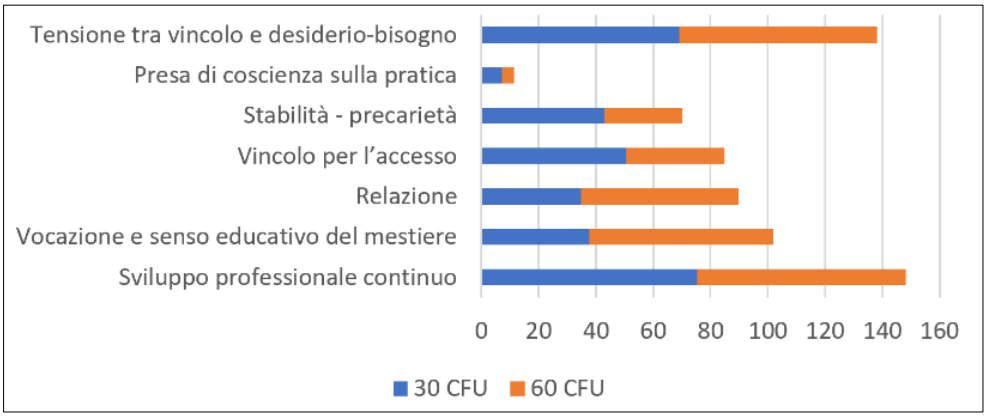

Figura 2 – Confronto tra le motivazioni dei due gruppi

Pur nel sostanziale equilibrio percentuale dei temi, risulta abbastanza evidente che i temi più legati alla dimensione altruistica della motivazione, ovvero il desiderio di costruire positive relazioni con gli alunni e la vocazione educativa, sono più presenti nei non esperti, mentre i temi legati alla motivazione estrinseca, soprattutto quelli connessi con la stabilizzazione professionale, sono prevalenti tra gli insegnanti che hanno già intrapreso la loro carriera lavorativa. Resta invece in equilibrio la motivazione ibrida, confermando che le scelte che hanno a che fare con la ristrutturazione della propria identità sono sempre frutto di tensioni e dinamiche molto complesse[39].

5. Eventi-trigger e trame: analisi e interpretazione delle narrazioni

L'analisi della seconda domanda ha portato a una classificazione degli eventi considerati trigger nella decisione a intraprendere il percorso di formazione e all'emersione di trame narrative ricorrenti, evidenziate tramite un'analisi di alcune tracce linguistiche, semantiche e cronologiche presenti, che consentono di capire quale ruolo abbia la formazione intrapresa nella ridefinizione della propria identità.

Per quanto riguarda le tipologie di evento la tematizzazione delle risposte ha prodotto una classificazione in sei categorie, anche in questo caso spesso sovrapposte all'interno dello stesso testo (Tabella 3).

Tipologia di evento	60 CFU	30 CFU	Esempi
Incontro con un insegnante significativo	42%	48%	*"Una professoressa mi ha fatto capire..."* *"Un insegnante mi ha ispirato profondame-*
Influenza familiare o rete prossima	37%	39%	*"Mia madre è insegnante"* *"La mia famiglia mi ha spinto verso questa scelta"*
Esperienza educativa informale o formale	68%	34%	*"Dopo una supplenza ho deciso"* *"Il tirocinio mi ha fatto capire tutto"*
Crisi o insoddisfazione lavorativa precedente	28%	41%	*"Non mi trovavo nel lavoro che facevo* *"Ho deciso di cambiare strada"*
Opportunità contingente / occasione	19%	35%	*"Si è presentata l'occasione"* *"Ho colto questa possibilità"*
Continuità con il percorso di studi / amore per la disciplina	33%	46%	*"Era la naturale prosecuzione"* *"Dopo la laurea ho scelto l'insegnamento"*

Tabella 3 – Eventi-trigger e loro frequenza nei due gruppi

[39] J. Martínez-Moreno, D. Petko, *Motives for becoming a teacher in times of digital change: Development and validation of the (D)FIT-Choice scale,* cit.

Poche risposte fanno cenno a un evento singolo, puntuale, si tratta quasi sempre di narrazioni composite in cui si intrecciano elementi differenti, ibridando così l'innesco verso la scelta di formarsi, come possiamo vedere nella seguente narrazione:

> "*sin dalla scuola elementare* RIMASI AFFASCINATA dalla bravura della mia maestra di italiano (incontro con insegnante significativo) e dalla materia che insegnava (amore per la disciplina), e sognavo di svolgere anche io lo stesso lavoro *un giorno*. *Nel corso del tempo*, il mio interesse verso tale disciplina e professione è maturato sempre di più: mi sono iscritta al Liceo Classico e mi sono innamorata del greco e del latino; ho *poi* proseguito i miei studi all'Università, con il DESIDERIO sempre più forte di insegnare quelle materie che mi avevano accompagnato *per tanti anni della mia vita* (continuità con il percorso di studi). *Dopo* essermi laureata, ho iniziato a lavorare nella scuola e la mia esperienza da supplente in un Liceo Classico di Parma (esperienza formale), città nella quale mi ero trasferita e dove ho iniziato la mia carriera da insegnante, HA RAFFORZATO sempre di più LA CONSAPEVOLEZZA che la strada intrapresa fosse quella giusta per me"[40].

È interessante notare, nel confronto tra i due gruppi (esperti e non esperti) alcune differenze che possono essere previste, come quella relativa alla crisi e al desiderio di cambiamento, prevalente negli esperti, mentre risulta peculiare il fatto che l'elemento continuità con il percorso di studi e con la disciplina di elezione sia più rilevante per gli esperti, come se l'insegnare la disciplina porti a conferme riguardo all'interesse per essa e al desiderio di approfondirla e leggerla in chiave didattica.

Per quanto riguarda le trame, la rilettura ricorsiva ha permesso di evincere 5 trame, ovvero 5 modi di narrare e rappresentare l'esperienza, a partire dall'evento scatenante fino alla scelta formativa professionalizzante chiamate: scoperta, conferma, crisi, filiazione/modello, progetto. In linea con l'approccio dei *Narrative Methods for the Human Sciences*, le trame non sono intese come categorie rigide o mutualmente esclusive, ma come pattern interpretativi che rendono intelligibile il modo in cui gli eventi vengono selezionati, ordinati e significati nel racconto. Possono essere descritte nel modo seguente:

1. Trama della scoperta: In questa configurazione la scelta emerge a partire da un evento significativo che produce una presa di coscienza. Il racconto è strutturato attorno a un prima e un dopo, separati da un'esperienza che rende visibile una possibilità prima non tematizzata. La formazione assume qui una funzione di attivazione e chiarificazione della motivazione, spesso legata a esperienze concrete di insegnamento.
2. Trama della conferma: Questa trama si sviluppa quando un'esperienza già avviata viene riconosciuta come coerente con le proprie aspettative e inclinazioni. Il soggetto non scopre una nuova direzione, ma rafforza una scelta già in atto.
3. Trama della crisi: La narrazione è centrata su una difficoltà, un'incertezza o un senso di inadeguatezza che interrompe la linearità del percorso di vita. L'evento critico attiva una ricerca

[40] In corsivo i marcatori temporali per rintracciare la trama, in maiuscolo gli eventi trigger, tra parentesi tonde il tipo di trigger presente.

di risposta e rende necessaria una rielaborazione della propria posizione rispetto alla professione. La formazione è qui investita di una funzione di risposta e riorientamento, sia sul piano pratico sia su quello identitario.

4. Trama della filiazione/modello: La motivazione si costruisce attraverso l'identificazione o l'incontro con una figura significativa familiare o meno, che funge da modello. Anche la formazione può fungere da elemento di ispirazione. In questa trama la relazione è l'elemento portante.

5. Trama del progetto: si tratta di narrazioni che mettono in evidenza una pianificazione anticipata del percorso, in cui la consapevolezza è centrale e si sente fortemente l'idea di un investimento formativo mirato all'acquisizione di strumenti e competenze.

Ad una successiva lettura, nelle risposte degli esperti è stata aggiunta una trama definita della ricomposizione, la quale descrive quelle narrazioni in cui la formazione iniziale è vissuta come occasione per riorganizzare, sistematizzare e dare coerenza a un insieme di esperienze professionali già maturate, ma percepite come frammentarie o prive di un quadro teorico unitario. In questa trama si sommano caratteristiche delle altre trame, in particolare la crisi e la scoperta, a volte il progetto. La formazione è un passaggio quasi obbligato per sistemare il proprio orizzonte professionale e ridare slancio alla strutturazione della propria identità.

> "Insegno da anni, ma senza una vera formazione. Questo percorso mi serve per mettere ordine e capire meglio quello che faccio. Sono approdato all'insegnamento dopo svariati anni dedicati alla ricerca di una soddisfazione personale: prima nel campo della progettazione europea con le pubbliche amministrazioni e successivamente in ambito risorse umane. In quest'ultima esperienza avendo avuto l'occasione di sperimentare le mie competenze nel campo della formazione ho deciso di effettuare definitivamente la svolta che mi ha successivamente condotto ad accettare: prima contratti di supplenza nella secondaria di I grado in provincia di Milano, per poi cercare e trovare il riavvicinamento, accettando un contratto presso un istituto paritario nella mia provincia".

Anche in questo caso l'analisi comparativa evidenzia la presenza di due modalità narrative piuttosto nette (Tabella 4): i docenti con esperienza presentano una modalità retrospettiva molto forte, con maggior spazio a eventi passati anche multipli, in cui la formazione fa da connettore o da ristrutturatore del percorso. Gli inesperti invece tendono maggiormente all'anticipazione verso il futuro. La trama del progetto è predominante in questo gruppo e decisamente più presente rispetto all'altro, ma anche quella della filiazione fa riflettere su come modelli ed esempi positivi e relazioni significative possono innescare scelte verso una professione in cui l'essere modello, costruire relazioni e insegnare a lavorare sulla relazione è fondamentale: si tratta della natura strutturata e strutturante[41] sia della professionalizzazione, sia della professione stessa.

[41] P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Trama	Corsisti esperti (30 CFU)	Corsisti inesperti (60 CFU)
Crisi	28%	5%
Conferma	22%	18%
Scoperta	10%	22%
Filiazione	8%	20%
Progetto	7%	35%
Ricomposizione*	25%	—

Tabella 4 – Trame narrative e loro frequenza nei due gruppi

6. Conclusioni

Tornando alla domanda di partenza, ovvero all'ipotesi di partire dall'ascolto degli insegnanti in formazione per trovare suggerimenti che supportino la riprogettazione e l'allineamento dei percorsi di formazione iniziale ai bisogni e alle intenzionalità degli utenti, è possibile pensare ad alcune direzioni da dare a tale riprogettazione.

Innanzi tutto la frammentazione dei contesti e la diversità di prospettive alle quali l'ascolto espone suggeriscono di lavorare in modo situato: non è più pensabile una formazione standard, essa deve riconoscere la presenza di traiettorie professionali differenziate, prevedendo dispositivi formativi aperti, semistrutturati, in cui la flessibilità, la ridondanza e la vicarianza[42] aiutino a identificare spazi opportuni per tutte le esigenze e le prospettive formative anticipate dai corsisti.

In secondo luogo, emerge la necessità di pensare a tale riprogettazione come integrazione tra dimensione strutturata e dimensione strutturante dei percorsi di formazione. I dati mostrano infatti come i percorsi abilitanti, nella loro configurazione attuale, tendano a proporsi come dispositivi formalmente definiti e vincolanti che tuttavia devono dare senso identitario, sul piano della professionalizzazione, a soggettività varie e istanze multiple. In questo scarto si colloca una tensione significativa: da un lato, la dimensione strutturata della formazione, che garantisce coerenza, standardizzazione e riconoscibilità istituzionale; dall'altro, la dimensione strutturante, che emerge nelle pratiche, nelle narrazioni e nei processi di attribuzione di senso messi in atto congiuntamente dai corsisti, dai docenti, dai tutor. Il dispositivo ove ciò si può realizzare è sicuramente il tirocinio, diretto e indiretto, che oltre ad essere libero e quindi riprogettabile, con il

[42] Cfr. A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Torino, Codice Edizioni, 2015; L.M. Capolla, L. Giannandrea, F. Gratani, M. Pentucci, P.G. Rossi, *Rethinking and formalizing initial teacher training on learning design for and in uncertainty*, in "Frontiers in Education", 9, 2024.

suo portato riflessivo e la sua dimensione volta all'accompagnamento[43] può essere la vera cerniera tra teoria e pratica, lo spazio connotante che dona significatività ai percorsi stessi.

Infine, l'aver analizzato in profondità e con approcci diversi i dati raccolti ci rammenta che la ricerca sulla formazione iniziale è una priorità per ridefinire e risignificare il senso dei percorsi e per ripensare alla professionalizzazione in chiave identitaria e personalizzata. Come emerge dalle ricerche sul tema[44], la pratica professionale è caratterizzata da situazioni di incertezza, instabilità e unicità, che richiedono una riflessione in azione e non possono essere affrontate attraverso l'applicazione di conoscenze standardizzate. La ricerca aiuta a scendere in profondità e a ridefinire ricorsivamente i modelli formativi, situandoli e rendendoli dispositivi in grado di sostenere i futuri insegnanti a governare l'incertezza. La dimensione da perseguire è quella interattiva e collaborativa: fare ricerca non solo sugli insegnanti ma con gli insegnanti affinché la riprogettazione delle pratiche formative possa diventare una vera e propria coprogettazione.

7. Bibliografia di riferimento

Ahmed H. N., Pasha A. R., Malik M., *The role of teacher training programs in optimizing teacher motivation and professional development skills*, in "Bulletin of Education and Research", 43, 2021, pp. 17-37.

Berthoz A., *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Torino, Codice Edizioni, 2015.

Braun V., Clarke V., Hayfield N., Davey L., Jenkinson E., *Doing reflexive thematic analysis*, in *Supporting research in counselling and psychotherapy: Qualitative, quantitative, and mixed methods research*, Cham, Springer International Publishing, 2023, pp. 19-38.

Braun V., Clarke V., *Thematic Analysis: A Practical Guide*, London, SAGE, 2021.

Capolla L.M., Giannandrea L., Gratani F., Pentucci M., Rossi P.G., *Rethinking and formalizing initial teacher training on learning design for and in uncertainty*, in "Frontiers in Education", 9, 2024.

Etzioni A., *Semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*, New York, Free Press, 1969.

Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2007.

Fabbri L., Striano M., Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli, 2008.

Fabbri L., *Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi*, in "Educational reflective practice", 1-2, 2011, pp. 37-55.

Giancola O., Argentin G., *Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi. Una sintesi*, in "Scuola Democratica", 3, 2013, pp. 863-877.

[43] P. Magnoler, *Il tutor. Funzione, attività e competenze*, cit.

[44] M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, cit.

Hanna F., Oostdam R., Severiens S.E., Zijlstra B.J., *Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale*, in "Studies in Educational Evaluation", 64, 2020.

Hanushek E.A., Rivkin S.G., *Generalizations about using value-added measures of teacher quality*, in "The American Economic Review", 100, 2010, pp. 267-271.

Kim, A., *Impact of systematic support in teacher education and professional development on training-teaching alignment and instructional quality*, in "Journal for STEM Education Research", 9, 2026, pp. 33-58.

Koçak O., Ak N., Erdem S.S., Sinan M., Younis M.Z., Erdoğan A., *The role of family influence and academic satisfaction on career decision-making self-efficacy and happiness*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 18, 2021.

Lawrence D.F., Loi N.M., Gudex B.W., *Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers*, in "Teachers and Teaching", 25, 2019, pp. 189-199.

Magnoler P., *Il tutor. Funzioni, attività, competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Magnoler P., *Ricerca e formazione, la professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

Martínez-Moreno J., Petko D., *Motives for becoming a teacher in times of digital change: Development and validation of the (D)FIT-Choice scale*, in "Education and Information Technologies", 29, 2024, pp. 13221-13245.

Montalbetti K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

Motallebzadeh K., Kazemi B., *The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem*, in "Cogent Education", 5, 2018.

Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Pentucci M., *La professionalità docente*, in Giannandrea, L., Rossi, P. G. (a cura di), *Diventare insegnanti. Fondamenti, riflessioni e domande per una professionalità complessa*, Milano, FrancoAngeli, 2026, pp. 163-173.

Quimby J.L., O'Brien K.M., *Predictors of student and career decision-making self-efficacy among nontraditional college women*, in "The Career Development Quarterly", 52, 2004, pp. 323-339.

Richardson P.W., Karabenick S.A., Watt, H.M. (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice*, London, Routledge, 2014.

Riessman C. K., *Narrative methods for the human sciences*, Thousand Oaks, SAGE, 2008.

Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Rothinam N., Samuel S.J.I., Vengasalem R., Naidu S., *Systematic literature review on factors influencing teacher motivation*, in "Edelweiss Applied Science and Technology", 8, 2024, pp. 2261-2281.

Ryan R.M., Deci E.L., *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, in "Contemporary Educational Psychology", 25, 2000, pp. 54-67.

Ryan R.M., Deci E.L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, in "American Psychologist", 55, 2000, pp. 68-78.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1996.

See B.H., Munthe E., Ross S.A., Hitt L., El Soufi N., *Who becomes a teacher and why?*, in "Review of Education", 10, 2022, pp. 3-6.

Şenel M., *Exploring ELT students' professional identity formation through the perspectives of critical incidents*, in "European Journal of Educational Research", 10, 2021, pp. 629-640.

Slemp G.R., Field J.G., Cho A.S.H., *A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation*, in "Journal of Vocational Behavior", 121, 2020.

Tardif M., *L'évolution de la profession enseignante: 1960-2010*, in Lessard, C., Doray, P. (eds.), *50 ans d'éducation au Québec*, Montréal, PUQ, 2015, pp. 129-139.

Vázquez A., Pérez L., Pacheco L., Flores I., *Becoming a secondary school teacher: Keys to a meaningful professional identity*, in "Teaching and Teacher Education", 2024.

Data di ricezione dell'articolo: 12 aprile 2026
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 18 e 26 maggio 2026
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 3 giugno 2026