

Costruire, certificare e valutare l'identità professionale del docente in formazione: una revisione sistematica della letteratura

Building, Certifying and Evaluating Pre-service Teachers' Professional Identity: a Systematic Literature Review

GIACOMO ZAVATTA, ANNA LAZZARI*

In questo articolo si intende approfondire il costrutto dell'identità professionale dei docenti esplorando il legame teorico e pedagogico tra i modelli di formazione iniziale degli insegnanti e i principali sistemi e metodi di certificazione e qualificazione della professionalità docente. A questo scopo, si propone una revisione sistematica della letteratura volta discutere: l'influenza della formazione iniziale sul processo di sviluppo identitario e professionale dei docenti; i criteri formativi e gli assetti organizzativi dei percorsi di formazione iniziale più rilevanti nella letteratura; le prospettive teoriche e metodologiche di valutazione degli insegnanti in formazione.

PAROLE CHIAVE: IDENTITÀ PROFESSIONALE DOCENTE; FORMAZIONE INIZIALE; VALUTAZIONE FORMATIVA; CERTIFICAZIONE; DOCENTI IN FORMAZIONE.

This article explores the construction of teachers' professional identity (TPI) by examining the theoretical and pedagogical relationship between initial teacher education (ITE) models and systems and the certification and qualification of teaching professionalism. To this end, a systematic review of the literature was conducted to discuss: the influence of ITE on the process of teachers' identity and professional development; the educational criteria and organisational characterising the most relevant ITE programmes in the literature; the theoretical and methodological perspectives underpinning student teachers' assessment literacy.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER EDUCATION (ITE); STUDENT TEACHERS; ASSESSMENT LITERACY; HIGH-STAKES ASSESSMENT; TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY (TPI).

* Ai fini concorsuali si specifica che l'articolo è stato scritto e revisionato interamente da Giacomo Zavatta. Anna Lazzari ha contribuito esclusivamente all'analisi e alla selezione degli articoli nei database bibliografici (Sez. Metodologia). Giacomo Zavatta rimane, quindi, l'unico responsabile delle tesi e delle eventuali imperfezioni del presente manoscritto.

Introduzione

Dalla fine degli anni Novanta, l'identità professionale del docente (*teacher professional identity*, TPI) è emersa come un'area di ricerca autonoma la cui ontologia regionale nasce dall'intersezione di differenti discipline come la filosofia, la psicologia, la sociologia e la pedagogia¹.

Lo studio di questo campo di ricerca ha prodotto una pluralità di prospettive teoriche e approcci metodologici che spaziano dai metodi qualitativi, come i *framework* dell'identità posizionale (*positional identity*²), gli approcci narrativi³, biografici⁴, etnografici⁵ e dell'identità sociale⁶, alle misure quantitative e psicometriche su diversi costrutti⁷.

La complementarità di questi approcci teorici e metodologici mette in risalto un primo problema nello stato dell'arte: la necessità di individuare uno sguardo di sintesi che si interroghi sulle possibili relazioni tra le diverse prospettive con lo scopo di orientare l'indagine pedagogica di fronte ai possibili sconfinamenti nei diversi territori delle scienze umane appena menzionati.

In secondo luogo, la letteratura internazionale ha ampiamente documentato come la formazione iniziale (*Initial Teacher Education*, ITE) eserciti un'influenza significativa sui processi di sviluppo identitario e professionale degli insegnanti, incidendo sulle rappresentazioni del ruolo, sulle motivazioni che muovono gli aspiranti insegnanti a scegliere questo mestiere, sulle convinzioni e pratiche pedagogiche e sulle modalità di interpretare l'agire professionale⁸.

¹ V. Suarez, J. McGrath, *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*, «OECD Education Working Papers», CCLXVII, 5 (2022), pp. 1-45.

² M. S. Feser, I. Haak, *Key features of teacher identity: a systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science related subjects*, «Studies in Science Education», LIX, 2 (2023), pp. 287-320.

³ K. Lojdová, K. Vičková, J. Nehyba, *Stories of Teachers' Identity: between Personal and Professional Experience*, «Studia paedagogica», XXVI, 2 (2021), pp. 113-137.

⁴ E. A.C. Rushton, E. Rawlings Smith, S. Steadman, E. Towers, *Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature*, «Review of Education», XI, 2 (2023), pp. 1-52.

⁵ R. Yuan, *A critical review on nonnative English teacher identity research: from 2008 to 2017*, «Journal of Multilingual and Multicultural Development», XL, 6 (2019), pp. 518-537.

⁶ E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, «Studies in Science Education», LVII, 2 (2021), pp. 141-203.

⁷ Y. Yan, M. Bava Harji, S. Kannan, *English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context*, «Cogent Education», XI, 1 (2023), pp. 1-17.

⁸ Y. Yan, *Bibliometric Review of Teacher Professional Identity Scholarship Over Two Decades*, «SAGE Journals», XIV, 2 (2024), pp. 1-15.

Nel quadro del recente dibattito sulle politiche di formazione iniziale degli insegnanti, l'analisi dei principali modelli di professionalità docente si intreccia in modo significativo con la discussione sui principali sistemi e metodi di certificazione e qualificazione di tale professionalità⁹. A questo proposito, in alcuni recenti contributi, sembra presentarsi un'alternativa dicotomica tra due modelli di professionalità docente: il modello manageriale (*managerial professionalism*) e quello democratico (*democratic professionalism*).

Secondo il primo, l'identità professionale del docente sembra ridursi a una dimensione tecnico-amministrativa, dove al docente viene richiesto di eseguire delle direttive imposte dall'alto. In questo caso, il sistema di valutazione degli insegnanti privilegia logiche di controllo attraverso l'uso di procedure e sistemi standardizzati di certificazione che orientano l'accesso all'insegnamento e la progressione di carriera. Nel secondo si sostiene, invece, l'importanza di costruire un profilo professionale che partecipi attivamente e responsabilmente ai processi decisionali che riguardano la scuola¹⁰. In contrapposizione ai sistemi standardizzati di certificazione, la valutazione assume nella prospettiva democratica una funzione prevalentemente formativa il cui scopo è lo sviluppo professionale continuo¹¹.

Richiamando le parole di Tessaro¹², gli argomenti di queste contrapposizioni comprendono «tutto lo spettro concettuale e metodologico del campo d'interesse della valutazione»: il concetto stesso di valutazione (attribuire un giudizio di valore vs misurare e descrivere il reale), gli oggetti della valutazione, le funzioni (controllo vs sviluppo e cambiamento), le metodologie e gli strumenti di indagine. Potersi orientare all'interno di questa dialettica, diviene fondamentale per poter stabilire quali sono gli obiettivi formativi degli ITE.

⁹ Per approfondimenti, si rimanda a un interessante dibattito riportato nella quinta Issue (vol. XLVI) dell'*European Journal of Teacher Education* pubblicata nel 2023. In particolare, si ricordano gli articoli di N. Purdy, K. Hall, D. Khanolainen, C. Galvin, *Reframing teacher education around inclusion, equity, and social justice: towards an authentically value-centred approach to teacher education in Europe*, «European Journal of Teacher Education», XLVI, 1 (2023), pp. 755-771 e A. Lin Goodwin, J. Madalińska-Michalak, M. A. Flores, *Rethinking teacher education in/for challenging times: reconciling enduring tensions, imagining new possibilities*, «European Journal of Teacher Education», XLVI, 5 (2023), pp. 840-855.

¹⁰ Ivi, p. 851.

¹¹ A questo proposito in letteratura si distingue tra i modelli di valutazione formativi (*light*) e modelli di valutazione selettivi (*high stakes*) che hanno lo scopo di rilevare nei candidati il possesso di una serie definita di standard di padronanza. Si veda F. Giovannini, M. Santanicchia, *Valutare competenze chiave nella IEF. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*, INAPP, Roma 2023, pp. 50-53.

¹² F. Tessaro, *La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement*, in L. Galliani (ed), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Scholé, Trento 2022, p. 272.

Considerate le criticità appena esposte, lo scopo principale di questo saggio è delineare una panoramica aggiornata e multiforme degli studi relativi al concetto di TPI dei docenti in formazione e dei docenti novizi e delle principali metodologie e strumenti di ricerca e di valutazione.

Coerentemente con questo proposito, questo manoscritto propone una revisione sistematica della letteratura a partire dalle seguenti domande di ricerca:

1) DR1: In che modo la formazione iniziale degli insegnanti influenza il processo di sviluppo identitario e professionale dei docenti?

DR1.1: Quali criteri, modelli formativi e assetti organizzativi emergono come maggiormente rilevanti nella letteratura internazionale sui percorsi di formazione iniziale degli insegnanti (ITE)?

2) DR2: Quali prospettive teoriche sulla valutazione e quali metodologie di ricerca risultano maggiormente adeguati a sostenere i processi formativi degli ITE?

Quadro teorico di riferimento

Storicamente, le tre dimensioni chiave attraverso cui definire l'identità professionale del docente sono l'identità personale, l'identità sociale e l'identità collettiva¹³. Con la prima si indicano le caratteristiche idiosincratiche di ogni soggetto come i valori, le convinzioni, le emozioni, le conoscenze, le competenze e i vissuti biografici. Essa costituisce la base narrativa attraverso la quale un individuo attribuisce senso alla propria esperienza costruendo un'immagine di sé che può evolvere e mutare durante l'arco della vita¹⁴.

D'altro canto, l'identità sociale prende in esame l'interazione tra il singolo e gli altri individui, mettendo in evidenza la natura intersoggettiva del processo di costruzione identitario¹⁵. Il legame tra identità personale e sociale ritrae uno snodo cruciale per quello che è il passaggio della coscienza all'autocoscienza, ossia il tentativo di coniugare la percezione interiore di sé (che può essere solo soggettiva) con uno sguardo esteriore (intersoggettivo) che può essere filtrato da discorsi, portati valoriali, abiti

¹³ C. Beauchamp, L. Thomas, *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*, «Cambridge Journal of Education», XXXIX, 2 (2009), pp. 175–189.

¹⁴ C. Day, A. Kington, G. Stobart, S. Sammons, *The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities*, «British Educational Research Journal», XXXII, 4 (2006), pp. 601–616.

¹⁵ Uno dei punti di riferimento per definire l'identità sociale è il *Social Identity Approach* di cui proponiamo alcuni riferimenti. Per approfondimenti si rimanda a S. A. Haslam, *The social identity approach to education and learning: Identification, ideation, interaction, influence and ideology*, in a cura di K. I. Mavor, M. J. Platow, B. Bizumic, *Self and social identity in educational contexts*, Routledge, Milton Park 2017, pp. 19–52.

etico-sociali, dispositivi d'azione, valori, intenzionalità contrastanti e logiche di potere¹⁶.

Infine, l'identità collettiva configura il processo identitario a partire dall'identità del gruppo sociale, concentrandosi sul piano del 'noi'. La prospettiva, in questo caso, non è più incentrata sull'individuo ma sul gruppo sociale, ricordando che ogni gruppo può formarsi a partire da degli interessi comuni¹⁷, in riferimento alla dimensione professionale e sulla base della componente etnico-raziale¹⁸.

Le ricerche recenti¹⁹, approfondendo le suddette dimensioni, hanno esteso il campo di indagine ad altre due forme identitarie: l'identità professionale e l'identità digitale.

L'identità professionale integra le tre dimensioni identitarie appena menzionate, ponendole in relazione al *milieu professionale*²⁰ specifico di ogni mestiere (il medico, l'avvocato, l'insegnante, il macellaio e così via...). In seconda battuta, analizza i processi attraverso cui ogni individuo attribuisce senso e valore a sé stesso come professionista in riferimento a un determinato contesto professionale. Questo articolo, per esempio, approfondisce l'identità professionale dei docenti.

Infine, l'identità digitale rappresenta una dimensione emergente e trasversale resa particolarmente rilevante dalla rivoluzione digitale che, a seguito della pandemia, ha trasformato radicalmente i contesti educativi²¹. Nell'ambito della professione docente, l'identità digitale riguarda l'integrazione consapevole delle tecnologie digitali nelle pratiche didattiche, la partecipazione a comunità professionali online, le forme di autorappresentazione e collaborazione digitale. Essa si intreccia con le altre dimensioni identitarie, rafforzando o ridefinendo le modalità di esercizio di questa professione²².

¹⁶ G. Zavatta, *L'identità professionale del docente nella società onlife: democrazia e cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.

¹⁷ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998

¹⁸ J. Jupp, T. R. Berry, T. J. Lensmire, *Second-wave White teacher identity studies: A review of White teacher identity literatures from 2004 through 2014*, «Review of Educational Research», LXXXVI, 4 (2016), pp. 1151-119.

¹⁹ M. Mollo, G. Savarese, G. Marsico, N. Pecoraro, L. Carpinelli, *Teaching practices and technologies: transformation of teachers' agency and professional identity in a changing context*. «Qwerty. Open and Interdisciplinary Journal of Technology Culture and Education», 2024, XIX, 2 (2024), pp. 22-41.

²⁰ G. Ekşi, B. Yılmaz Yakışık, A. Aşık, F. N. Fişne, D. Werbińska, L. Cavalheiro, *Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: Cases from Turkey, Portugal and Poland*, «Teachers and Teaching», XXV, 3 (2019), pp. 279-300

²¹ F. Faiella, I. Bortolotti, *Link & Learn. Onlife models, practices and relations*, «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology Culture and Education», XIX, 2 (2024), pp. 5-14.

²² Per approfondimenti sul concetto di identità digitale degli insegnanti si rimanda a I. Engeness, *Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century*, «European Journal of Teacher Education», XLIV, 1 (2021), pp. 96-114.

Nel loro insieme, queste cinque dimensioni costituiscono un quadro teorico che consente di leggere l'identità professionale del docente come un costrutto multidimensionale, dinamico e contestuale, utile a orientare sia la ricerca empirica sia la progettazione di dispositivi formativi e valutativi nei percorsi di formazione iniziale e in servizio. Si specifica, infine, che nel contesto di questa revisione i concetti di *teacher identity* (TI) e *teacher professional identity* (TPI) vengono trattati come sinonimi.

Metodologia

Questo articolo ha adottato una metodologia denominata *Umbrella Review* (UR). Con questo termine si intende un tipo di ricerca sistematica di terzo livello che fornisce un quadro generale di un ampio settore attraverso l'analisi di revisioni sistematiche esistenti²³ (ossia ricerche di secondo livello), piuttosto che studi primari. Essa è particolarmente appropriata in campi ampiamente indagati, come quello dell'identità professionale degli insegnanti.

A questo proposito, attraverso una verifica empirica preliminare è stata riscontrata la presenza non soltanto di un altissimo numero di studi primari, ma anche di un numero elevato di studi secondari²⁴, stabilendo così i presupposti per condurre questo tipo di revisione. È bene precisare che la scelta di adottare una UR non è determinata esclusivamente dall'esistenza delle condizioni di possibilità della sua realizzazione, ma anche dal potenziale contributo che essa è in grado di apportare al dibattito scientifico, dato che nessuna revisione, tra quelle pubblicate, ha ancora utilizzato questa metodologia.

Seguendo le linee guida di Aromataris e colleghi, la definizione degli obiettivi e delle domande di ricerca è stata accompagnata dall'individuazione dei criteri di inclusione mediante la matrice PICO²⁵ (Popolazione, fenomeno di Interesse, Contesto), utilizzata per costruire la strategia di ricerca e selezione degli studi nei da-

²³ Si veda E. Aromataris, R. Fernandez, C. M. Godfrey, C. Holly, H. Khalil, P. Tungpunkom, *Summarizing systematic reviews: methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach*, «JBI Evidence Implementation» XIII, 3 (2015), pp. 132-140.

²⁴ Impostando una ricerca sui *database Scopus e Web of Science* è emerso un numero di ricerche primarie sul concetto di identità professionale del docente in formazione pari a 2743. Restringendo il campo dell'indagine alle rassegne della letteratura si è riscontrato un quantitativo di articoli pari a 433 *literature review*. Tali risultati rendevano possibile condurre un *umbrella review*. Questa verifica preliminare è stata condotta a dicembre del 2025.

²⁵ E. Aromataris, R. Fernandez, C. M. Godfrey, C. Holly, H. Khalil, P. Tungpunkom, *Summarizing systematic reviews: methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach*, vol. XIII, cit.

tabase bibliografici. Come è possibile osservare nella *Tabella 1*, la popolazione riguarda i docenti in formazione e i cosiddetti docenti novizi (da 1 a 5 anni di esperienza lavorativa²⁶) appartenenti a ciò che in Italia corrisponde con il primo e il secondo ciclo di istruzione. Il fenomeno di interesse riguarda, invece, tutte le *systematic review* su TI o su TPI. Non è stata fatta nessuna limitazione relativa al contesto in cui sono state condotte le *review*.

Successivamente, l'UR ha seguito un protocollo di revisione a cinque fasi che riprende parte dei punti delle linee guida PRISMA²⁷: (1) ricerca nei database bibliografici, (2) recupero degli articoli individuati, (3) revisione e selezione degli *abstract* e dei titoli, (4) revisione e selezione degli articoli disponibili, (5) analisi approfondita degli articoli.

La ricerca nei database *Scopus* e *Web of science (WoS)* ha portato a identificare, dopo l'eliminazione di 98 duplicati, 335 *review*. La ricerca è stata condotta a dicembre del 2025 e ha considerato gli articoli scritti in qualsiasi lingua pubblicati dal 2000 fino a dicembre del 2025, in riviste scientifiche, conferenze e capitoli di libri. Sono state utilizzate due stringhe con operatori di ricerca booleani e di prossimità²⁸.

Il primo processo di revisione e selezione degli articoli è stato condotto separatamente da due ricercatori sul totale degli articoli. È stata riscontrata una percentuale di accordo osservato del 98,2%, con Kappa di Cohen stimato pari a 0.89. Tale risultato indica una concordanza quasi perfetta «*strength of agreement almost*

²⁶ Si è fatto riferimento alla definizione di *in-service novice teacher* di Gracia et al.: «novice in-service teachers [...] have been working for a maximum of five years» tratta da E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, «Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado», XXVI, 1 (2022), p. 386. È bene specificare come l'espressione docente novizio traduca anche la perifrasi *early career teacher* utilizzata con lo stesso significato da Masoumi e Noroozi in D. Masoumi, O. Noroozi, *Developing early career teachers' professional digital competence: a systematic literature review*, «European Journal of Teacher Education», XLVIII, 3 (2025), pp. 644–666.

²⁷ Per questo elaborato abbiamo deciso di riportare esclusivamente il modello del diagramma di flusso di PRISMA 2020. Il modello è stato scaricato dal sito <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram/11/11/2024> (consultato in data 04/03/2026). Si veda A. Maraolo, *Una bussola per le revisioni sistematiche: la versione italiana della nuova edizione del PRISMA statement*, «GIHTAD», XIV, 1 (2021), p. 10.

²⁸ Per WoS è stata utilizzata la seguente stringa: TS=("teacher* NEAR/1 identity") AND TS=("teacher education") AND TS=("student teacher") AND (TS=(review) OR DT=(Review)) AND (WC=("Education Educational Research") OR WC=("Psychology Multidisciplinary") OR WC=("Education Scientific Disciplines") OR WC=("Psychology Educational")); mentre per Scopus: (TITLE-ABS-KEY(teacher* W/1 identity) AND TITLE-ABS-KEY("teacher education") AND TITLE-ABS-KEY("student teacher") AND (TITLE-ABS-KEY("novice teacher") OR TITLE-ABS-KEY("early career teacher"))) AND (TITLE-ABS-KEY(review) OR DOCTYPE(re))) AND (LIMIT-TO(SUBJAREA, "SOCL") OR LIMIT-TO(SUBJAREA, "ARTS") OR LIMIT-TO(SUBJAREA, "PSYC").

*perfect*²⁹» tra i due ricercatori, confermando la chiarezza dei criteri di inclusione ed esclusione prestabiliti e riducendo al minimo il rischio di *bias* di selezione. Le discrepanze emerse durante la fase di *screening* ($n = 5^{30}$) sono state risolte attraverso il confronto diretto tra i due revisori. Il processo di revisione ha portato all'esclusione di 302 articoli, poiché non conformi ai criteri di inclusione. In percentuale, il 93 % degli articoli esclusi sono revisioni non sistematiche, il 6,9% analizza il costrutto TI e TPI in contesti extra scolastici (vedi *Grafico 1*). Di seguito si riporta una tabella dei criteri di esclusione costruita a partire dalla matrice PICO. Non è stato possibile valutare gli articoli di Sadeghi e Bahari e Tajeddin e Nazari³¹ perché indisponibili. Il numero totale degli articoli analizzati è, quindi, di 30. Nel *Grafico 1*, si riporta il diagramma del flusso delle informazioni secondo i passaggi richiesti dalla metodologia PRISMA. Per le principali informazioni sugli articoli selezionati, si rimanda alle appendici.

Tabella 1: Criteri di inclusione ed esclusione secondo la matrice PICO.

Categoria	Inclusione	Esclusione
Popolazione	Docenti in formazione I e II ciclo d'istruzione (<i>student teacher, student, teacher in practicum, docente en formaciòn, docente en práctica</i>) nel primo e nel secondo ciclo di istruzione Docenti novizi I e II ciclo d'istruzione (<i>No-vice teacher, early career teachers</i>)	Revisioni che analizzano insegnanti in differenti contesti (Motivo 1): insegnanti di clinica medica, insegnanti di danza, insegnamento con i migranti, studenti di master specialistici per l'insegnamento delle lingue come TESOL, insegnanti appartenenti al terzo livello di istruzione (<i>faculty development, teacher educators, university</i>)

²⁹ Il riferimento per interpretare l'affidabilità degli indici di accordo è l'articolo di J. R. Landis, G. G. Koch, (1977), *The measurement of observer agreement for categorical data*, «Biometrics», XXXIII, 1 (1977), p. 165. La matrice di contingenza è riportata nelle appendici.

³⁰ Gli articoli in questione sono J. C. Jupp, T. R. Berry, T. J. Lensmire, *Second-Wave White Teacher Identity Studies: A Review of White Teacher Identity Literatures From 2004 Through 2014*. vol. LXXXVI, cit., pp.1-41; L. Göncz, *Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology*, «Open Review of Educational Research», IV, 1 (2017), pp. 75-95; C. Y. E. Wong, W. C. Liu, (2022). *Evaluating the Teacher Professional Identity of Student Teachers: Development and Validation of the Teacher Professional Identity Scale*, «Journal of Education», CCIV, 1 (2022), pp. 131-144. Si menziona anche K. Lojdová, K. Vičková, J. Nehyba, *Stories of Teachers' Identity: between Personal and Professional Experience*, vol. XXVI, cit., pp. 113-137.

³¹ A. Sadeghi, K. Bahari (eds), *Theory and Practice in Second Language Teacher Identity. Researching, Theorising and Enacting*, Springer International Publishing, Springer 2022 pp. 11-30; Z. Tajeddin, M. Nazari, *Language Teacher Identity. A Systematic Review*, in Z. Tajeddin, T. S. Farrell, (eds.) *Handbook of Language Teacher Education*, Springer International Handbooks of Education. Springer, 2025, pp. 35-52.

		<i>teachers</i>), insegnanti di glottodidattica, insegnanti dell'infanzia.
Fenomeno	Revisioni sistematiche sui costrutti TPI e TI	Revisioni soggettive e non sistematiche (Motivo 2). Revisioni sistematiche con un focus su tematiche differenti da TPI o TI (Motivo 3)
Contesto	Tutti i contributi pubblicati	Nessun articolo

I trenta articoli sono stati analizzati attraverso un processo di codifica aperto³² che ha consentito di individuare, nel corso della lettura, sette categorie utili per rispondere alle domande di ricerca. Successivamente attraverso Nvivo è stato possibile calcolare la frequenza di ogni categoria per articolo (vedi *Risultati*).

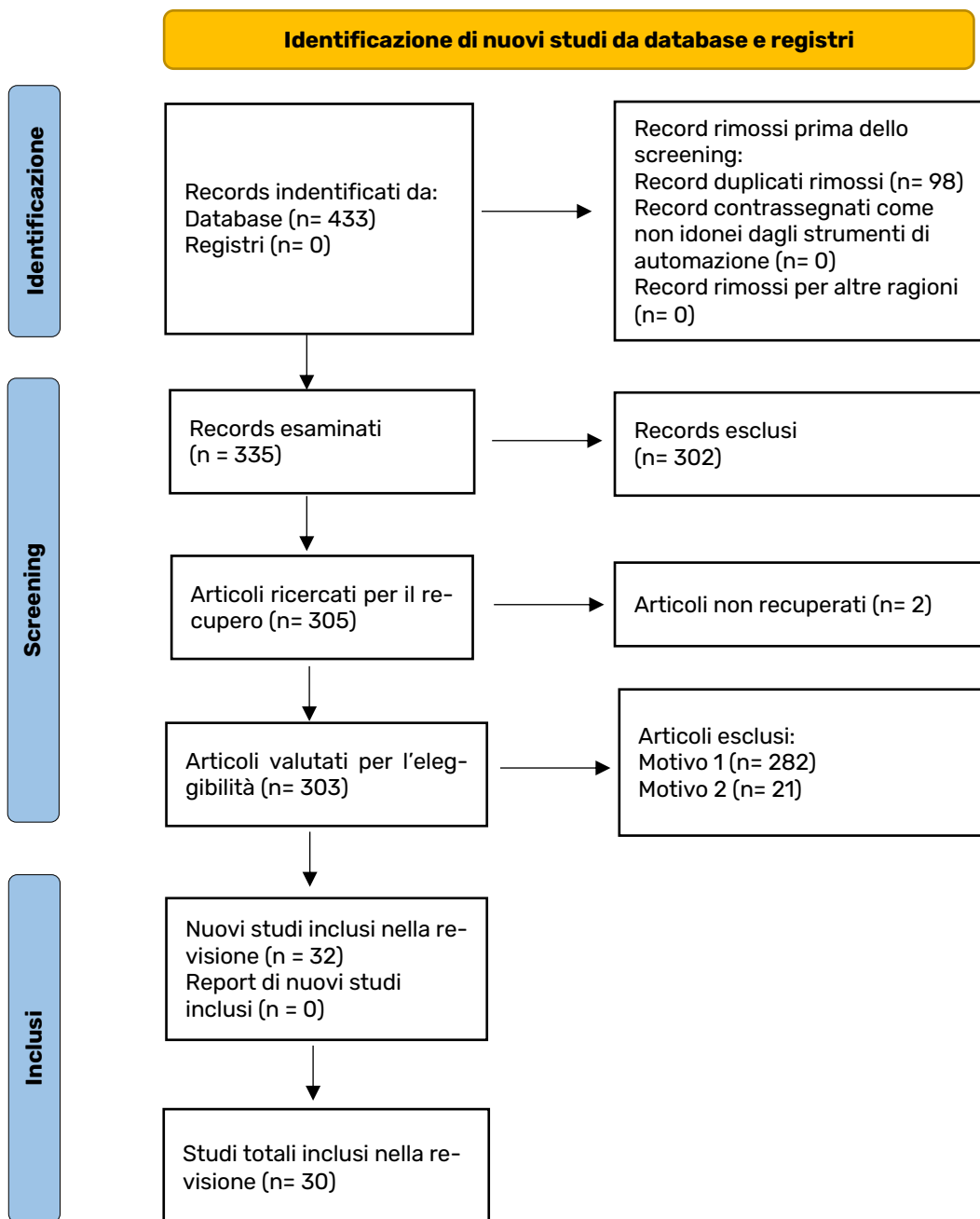
Inoltre, sono state quantificate le metodologie e gli strumenti di ricerca e di valutazione utilizzati in ogni studio primario revisionato dalla trenta rassegne³³. La strategia di analisi complessiva si è rifatta a un approccio misto di tipo sequenziale, per l'analisi delle frequenze delle categorie, e parallelo per la quantificazione delle metodologie di ricerca e di valutazione³⁴.

³² J. Corbin, A. Strauss, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Fourth edition*, SAGE, Los Angeles 2015.

³³ Solitamente, ogni rassegna riporta nel corpo dell'articolo le informazioni relative alle metodologie e agli strumenti di ricerca e di valutazione. Nei casi in cui tali informazioni sono risultate assenti, sono state ricercate direttamente nella bibliografia degli articoli analizzati.

³⁴ J. Creswell, V. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research. Third Edition*, SAGE, Los Angeles 2018.

Grafico 1: Diagramma di flusso di PRISMA (riadattato dalle linee guida di Maraolo³⁵)



³⁵ A. Maraolo, *Una bussola per le revisioni sistematiche: la versione italiana della nuova edizione del PRISMA statement*, vol. XIV, cit., pp. 1-25. Si specifica che, nel caso della presente UR, i motivi dell'esclusione degli articoli riguardano la sistematicità dell'oggetto d'indagine delle rassegne. Nel primo caso sono state escluse le revisioni non sistematiche (motivo 1), nel secondo le revisioni sistematiche che analizzano un ambito di ricerca distinto da quello di questo articolo (motivo 2).

Risultati

Dalla codifica sistematica del *corpus* degli articoli (30 rassegne) sono emerse sette categorie principali (*Tabella. 2*). In generale, si è riscontrata una saturazione teorica superiore al 50% per tutte e sette le categorie approfondite dagli articoli. Un peso più rilevante è stato assunto dalle categorie ‘crescita personale’ e ‘sviluppo professionale’ (90% cioè 27 articoli), professionalità e formazione iniziale. Queste ultime sono state rappresentate per l’83% delle revisioni (25 articoli). Ad esse seguono l’‘agency’ (73%) e la ‘valutazione’ (70%) rispettivamente menzionate in 22 e 21 articoli.

Al contrario, il ‘tirocinio’ e l’‘inserimento nel mondo del lavoro’, pur venendo analizzati da più di metà degli articoli, appaiono come le categorie meno rappresentate, registrando rispettivamente una frequenza del 63% (19 articoli) e del 53% (16 articoli).

Tabella 2: Categorie emerse dalla codifica delle rassegne.

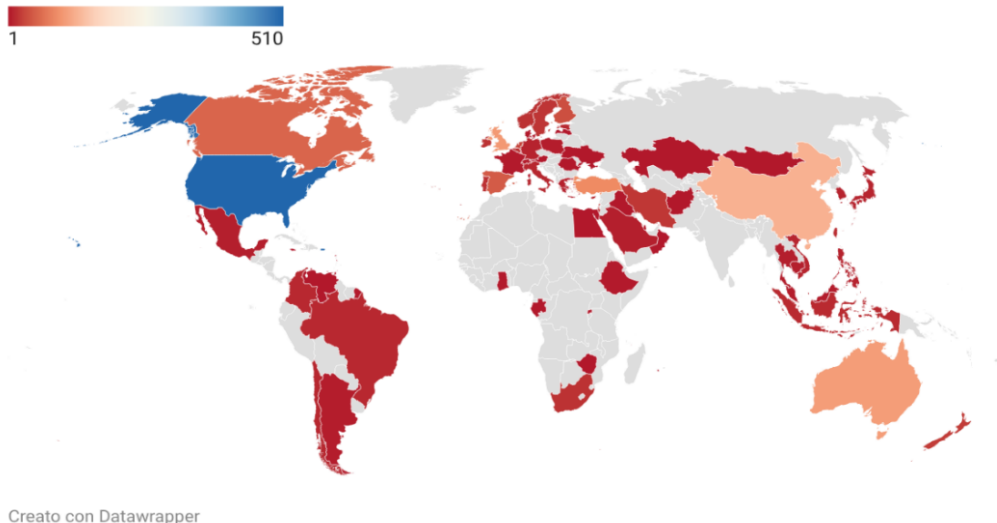
Categoria	Frequenza %	Pertinenza con domande di ricerca
Agency	73%	DR1 e DR1.1
Formazione iniziale	83%	DR1 e DR1.1
Inserimento nel mondo del lavoro	53%	DR1 e DR1.1
Professionalità docente	83%	DR1 e DR1.1
Crescita personale e sviluppo professionale	90%	DR1 e DR1.1
Tirocinio	63%	DR1 e DR1.1
Valutazione	70%	DR2

Le rassegne in questione sintetizzano un totale di 1536 studi primari che rappresentano 66 stati differenti (*Grafico 2*). Infine, quasi tutte le revisioni si concentrano su insegnanti della primaria e della secondaria³⁶.

Nelle successive sottosezioni verranno approfondite dal punto di vista teorico le categorie appena descritte sotto il profilo quantitativo.

³⁶ Alcune rassegne prendono in considerazione esclusivamente gli insegnanti del secondo ciclo: M. A. Izadinia, *Review of research on student teachers’ professional identity*, «British Educational Research Journal», XXXIX, 4 (2013), pp. 694-713; H. Li, X. Peng, *Review of preservice English teachers’ teaching practicum in the COVID-19 pandemic*, «Discover Education», III, 236 (2024), pp. 1-17; E. Concina, *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*, «Education Sciences», XIII, 2 (2023), pp. 107-129; Gracia et al., op. cit.

Grafico 2: Rappresentazione grafica dei paesi di provenienza degli articoli revisionati dalle rassegne incluse nella UR



Formazione iniziale e tirocinio

Le prime due categorie emerse in questa revisione sono la formazione iniziale (ITE), e il tirocinio o percorso di apprendistato (in inglese *practicum*). La letteratura degli articoli evidenzia una visione ampia della formazione iniziale il cui scopo non è limitato alla sola acquisizione di conoscenze e competenze professionali, ma consiste nell'iniziare a costruire una prima forma di professionalità docente, facilitando i docenti in formazione (*student teacher*, da ora in avanti *ST*) ad assumere ruoli e responsabilità nei contesti educativi reali³⁷.

Per raggiungere tale proposito, il primo punto di analisi riguarda gli obiettivi formativi (*enfoque formativo del programa*³⁸) del percorso. Essi variano in base allo specifico ordine e grado di istruzione e da paese a paese. Solitamente i percorsi ITE della scuola primaria sono rivolti alla formazione di un profilo più generalista, mentre quelli della

³⁷ D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, «Formación Universitaria», XIV, 4 (2021), pp. 79-92.

³⁸ Ivi, pp.84-85.

scuola secondaria (*secondary/post-primary school*) a uno più specializzato sulla disciplina³⁹. Inoltre, tra le diverse tipologie di percorsi, vi sono alcuni modelli che prevedono la fase professionalizzante e di qualifica all'interno del percorso di studi accademici universitari (*concurrent bachelor degree*), mentre altri la riservano a un momento successivo e separato (*consecutive master degree*)⁴⁰.

Per ciò che concerne la logica formativa dei percorsi, uno degli aspetti più importanti riguarda la progettazione (*design*) che è sempre più ispirata al principio pedagogico dell'integrazione tra teoria e pratica⁴¹. Questa integrazione, in primo luogo, è legata alla molteplicità di esperienze formative con cui gli ST devono misurarsi, come il percorso di studi formale, i laboratori e il tirocinio nelle scuole⁴². Tali dispositivi propongono itinerari formativi che rispondono a diverse finalità. In alcune occasioni gli *student teacher* possono trovare difficoltà nel lavoro di sintesi personale delle esperienze formative e nel coniugare i tempi di svolgimento delle attività che solitamente si svolgono in istituzioni diverse⁴³.

Da una parte, i corsi curricolari e i laboratori, che spesso si svolgono all'interno delle università, dovrebbero avere l'obiettivo di formare delle competenze disciplinari, pedagogiche – la *pedagogical content knowledge*⁴⁴ –, e relazionali. Dall'altra, il tirocinio, la cui sede è prevalentemente la scuola, dovrebbe portare allo sviluppo di principi pragmatici e strategici in grado di orientare l'attività di insegnamento situata in un contesto reale⁴⁵. Uno degli scopi del tirocinio, infatti, è far confrontare gli studenti con i dilemmi professionali tipici della vita di un docente⁴⁶.

³⁹ E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, vol. LVII, cit. p. 186.

⁴⁰ I. Çomoğlu, S. Başar, A. Oztüfekçi, A., Keles, K. Dikilitaş, *A Systematic Review of Research Engagement in TESOL Teacher Preparation: Pathways for Research-based Teacher Education*, «International Journal of TESOL Studies», 2025, pp. 1-24

⁴¹ F. Rodrigues, M. J. Mogarro, *Student teachers' professional identity: A review of contributions*, «Educational Research Review», XXVIII, 2019, p. 1-13 e E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., p. 386

⁴² L'impostazione percorsi accademici, laboratori e tirocinio viene citate nelle revisioni di L. Avraamidou, *Studying science teacher identity: current insights and future research directions*, «Studies in Science Education», L, 2 (2014), pp. 145-179 e E. Concina, *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*, vol. XIII, cit., pp. 107-129 che riguardano rispettivamente gli insegnanti di scienze, lingua inglese e musica.

⁴³ L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, «International Electronic Journal of Mathematics Education», XVII, 4 (2022), pp. 1-17.

⁴⁴ J. Voogt, P. Fisser, N. Pareja Roblin, J. Tondeur, J. van Braak, *Technological pedagogical content knowledge a review of the literature*, «Journal of Computer Assisted Learning», XXIX, 2 (2013), pp. 109-121.

⁴⁵ L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, vol. XVII, cit., pp. 1-17.

⁴⁶ F. Rodrigues, M. J. Mogarro, *Student teachers' professional identity: A review of contribution*, vol. XXVIII, cit., pp. 8-9.

A questo proposito, Golzar ritiene che la rielaborazione delle attività di tirocinio e delle aspettative ad esse connesse, svolge un ruolo formativo molto importante, specialmente quando i tirocinanti sperimentano dei conflitti e delle tensioni emotive⁴⁷. Riflettere sulla propria esperienza, infatti, consente ai futuri insegnanti di riorientare i propri vissuti professionali secondo un ordine e una prospettiva di senso⁴⁸, rendendo l'esperienza formativa non solo una somma di esperienze sequenziali, ma un'opportunità generativa di sviluppo personale e professionale.

In relazione a ciò, alcune revisioni tematizzano questa questione, sottolineando come si possano mobilitare due tipi di riflessione⁴⁹:

- a) un processo di riflessione semplice volto al miglioramento delle situazioni senza generare dei cambiamenti profondi;
- b) un processo di riflessione trasformativa delle proprie pratiche, dei propri valori, delle proprie convinzioni (il livello d'interesse è quindi la meta cognizione⁵⁰). Secondo Yuan, la riflessione può facilitare la trasformazione non solo dell'identità personale ma anche delle modalità di agire la propria professione di insegnante «*transformed teachers*⁵¹».

Oltre a momenti di riflessione e auto-analisi critica, una figura particolarmente importante è quella del tutor o mentore⁵². Questo ruolo può essere assunto da un docente in università e/o da un docente della scuola durante il tirocinio. Nella relazione di *mentorship*, lo *scaffolding*, il processo attraverso il quale gli ST acquisiscono gra-

⁴⁷ J. Golzar, *Teacher identity formation through classroom practices in the post method era: A systematic review*, «Cogent Education», VII, 1 (2020), p. 12.

⁴⁸ E. A.C. Rushton, E. Rawlings Smith, S. Steadman, E. Towers, *Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature*, vol. XI, cit. pp. 1-52.

⁴⁹ I riferimenti per l'importanza del ruolo della riflessione negli ST sono: M. A. Izadnia, *Review of research on student teachers' professional identity*, vol. XXXIX, cit. pp. 697-700; F. Rodrigues, M. J. Mogarro, *Student teachers' professional identity: A review of contribution*, vol. XXVIII, cit., pp. 8-9; R. Yuan, *A critical review on nonnative English teacher identity research: from 2008 to 2017*, vol. XL, cit., pp. 518-537; C. Amorim, E. M. Ribeiro-Silva, *Professional identity in physical education: a review of literature*, «Retos», XLVI, 2022, p. 777.

⁵⁰ R. Yuan, *A critical review on nonnative English teacher identity research: from 2008 to 2017*, vol. XL, cit., p. 534.

⁵¹ Ivi, p. 524.

⁵² Sulla figura del mentore si rimanda ai seguenti articoli precedentemente menzionati F. Rodrigues, M. J. Mogarro, *Student teachers' professional identity: A review of contributions*, vol. XXVIII, cit., p. 1-13; D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, vol. XIV, cit., pp. 79-92; E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., pp. 371-393; L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, vol. XVII, cit., pp. 1-17; N. Cabaroğlu, G. Oz, *Practicum in ELT: a systematic review of 2010-2020 research on ELT practicum*, «European Journal of Teacher Education», XLVIII, 2 (2025), pp. 313-332; E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, vol. LVII, cit. p. 186.

dualmente autonomia nello svolgere i propri compiti, rappresenta una delle dinamiche formative più importanti. Il mentore, in alcuni casi, può ricoprire anche una funzione di guida morale per il docente in formazione.

Particolarmente significativa è anche la questione della motivazione⁵³. In riferimento ai docenti in formazione, Hanna e colleghi rileggono tale costrutto descrivendolo come l'insieme delle ragioni che spingono un potenziale insegnante ad 'essere o a diventare un docente'. Secondo questi autori, il processo di costruzione e consolidamento della motivazione avviene lungo tutto il percorso formativo e si struttura attraverso tre componenti:

- a) la prima è legata al senso di soddisfazione intrinseca all'insegnamento;
- b) la seconda al desiderio di diventare insegnanti;
- c) la terza all'immagine di sé relativa a un futuro prossimo.

Un caso specifico riguarda la formazione dei docenti di sostegno, dove le diverse concezioni di inclusione e disabilità che storicamente si sono affermate hanno avuto un'influenza sui modelli di formazione iniziale. Tradizionalmente si è sempre distinto tra un modello medico, che si riferisce alla disabilità come a una condizione biologica che deve essere normalizzata, e un modello sociale dove il bisogno educativo è creato dalle barriere sociali⁵⁴. L'evoluzione di questi due modelli ha portato all'adozione di un modello biopsicosociale che cerca di integrare la diagnosi medica con il contesto di vita e i fattori sociali, ponendo al centro le difficoltà di apprendimento e non la diagnosi medica secondo un approccio basato sui diritti umani.

Dal punto di vista pedagogico, questa evoluzione pone l'attenzione non tanto sulle differenze individuali, ma sulla responsabilità dei sistemi educativi di garantire pari opportunità e limitare le discriminazioni⁵⁵. Per ciò che concerne il contesto italiano, cileno, del Regno Unito e degli Stati Uniti i percorsi di formazione sono post-laurea

⁵³ Si veda L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, vol. XVII, cit., pp. 1-17; N. Cabaroğlu, G. Oz, *Practicum in ELT: a systematic review of 2010-2020 research on ELT practicum*, vol. XLVIII, cit., pp. 313-332; F. Hanna, R. Oostdam, S. E. Severiens, B. J. H. Zijlstra, *Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments*, «Educational Research Review», XXVII, 3 (2019), pp. 15-27.

⁵⁴ Per approfondimenti sul modello medico e su quello sociale, si rimanda a R. Roegman, S. Pratt, S. Sánchez, C. Chen, *Between extraordinary and marginalized: negotiating tensions in becoming special education-certified teachers*, «The New Educator», XIV, 4 (2018), pp. 295-296.

⁵⁵ Per approfondimenti si rimanda a K. Vásquez-Burgos, K. *Discapacidad y educación especial con presencia en la niñez: Análisis bibliométrico y temático (2009-2020)*, «Revista de Filosofía», XXXIX, 100 (2022), pp. 271-291.

(*consecutive*) e permettono di ottenere una qualifica professionale che consente l'esercizio della professione nelle scuole del primo e del secondo ciclo⁵⁶.

Volgendo alla conclusione, il percorso ITE può configurarsi come progressivo lavoro di esplorazione di sé⁵⁷ volto intercettare la dimensione dell'identità personale cioè quella sfera che include le emozioni, i valori, le attitudini, le convinzioni e le motivazioni che spingono un potenziale insegnante a essere o a diventare un docente.

Questa dimensione introspettiva risulta particolarmente significativa anche alla luce della crescente presenza dei cosiddetti '*career changers*': profili 'senior' provenienti da altri percorsi professionali prima di accedere all'insegnamento. Per questi casi il percorso formativo non richiede particolari variazioni strutturali, ma la valorizzazione delle precedenti esperienze professionali, che non devono essere negate, ma rinegoziate e integrate nella nuova professione docente.

In generale, il successo della formazione iniziale risiede nell'opportunità di agire come sito di sintesi tra teoria e pratica, dove la traiettoria di vita del singolo si incontra con i modelli professionali di insegnamento, trasformando il momento di inizio o di transizione di carriera in un'autentica evoluzione identitaria.

Professionalità e agency del docente

Il concetto di professionalità docente descrive il modo in cui la letteratura scientifica prefigura il profilo professionale del docente. Sotto questo punto di vista, quindi, l'ITE deve assolvere anche il compito di certificare⁵⁸ le competenze acquisite durante il percorso formativo, per poter stabilire se un individuo abbia i requisiti per appartenere al gruppo professionale degli insegnanti⁵⁹. In questo senso, il docente qualificato o abilitato è un soggetto capace di integrare saperi, competenze e attitudini in

⁵⁶ M. Striano, E. Grieco, *La construcción de la identidad profesional del profesorado de educación especial de Enseñanza Secundaria en Italia: Un estudio en la zona de Nápoles*, «Revista Fuentes», XV, 2014, pp. 113-142; M. Otondo-Briceño, C. Mayor-Ruiz, E. Hernández-de la Torre, *Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial*, «Formación universitaria», XIV, 4 (2021), pp. 25-38; R. Roegman, S. Pratt, S. Sánchez, C. Chen, *Between extraordinary and marginalized: negotiating tensions in becoming special education-certified teachers*, vol. XIV, cit., pp. 295-296.

⁵⁷ D. Beijaard, P. C. Meijer, N. Verloop, *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teaching And Teacher Education», XX, 2 (2004), pp. 107-128.

⁵⁸ A. Mitiche, *Pre-service mathematics teachers' professional identities: A systematic literature review*, «Review of Education», XIII, 2 (2025), pp. 1-26; E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, vol. LVII, cit. p. 186.

⁵⁹ Questo tema è particolarmente rilevante nel contesto anglofono, dove, per poter esercitare la professione, bisogna raggiungere lo status di docente qualificato *Qualified Teacher Status*. Vedi C. Woolhouse, M. Cochrane, *Educational policy or practice? Traversing the conceptual divide between subject knowledge, pedagogy and teacher identity in England*, «European Journal of Teacher Education», XXXVIII, 1 (2015), pp. 87- 101.

ambito disciplinare, didattico e pedagogico coerenti con le caratteristiche degli studenti e con le finalità dei contesti scolastici in cui si trova a operare⁶⁰.

Nel contesto di questa revisione, le competenze disciplinari possono essere intese, in primo luogo, come la capacità di acquisire la mentalità di una o più epistemologie disciplinari (come la mentalità del matematico, dello scienziato e del musicista⁶¹), dialogando con le comunità scientifiche di riferimento. In secondo luogo, esse rappresentano degli strumenti culturali per saper leggere la realtà in maniera critica e consapevole⁶².

Le competenze pedagogico-didattiche, invece, si riferiscono alla capacità del docente di integrare una solida padronanza dei contenuti disciplinari (*content knowledge*) con una comprensione approfondita dei processi di insegnamento e di apprendimento propri della disciplina (*pedagogical knowledge*)⁶³. Questo corredo professionale richiama alcuni processi fondamentali della pratica di insegnamento:

- la programmazione e la pianificazione della propria attività didattica⁶⁴;
- la capacità di mediare e adattare l'azione didattica alle caratteristiche, ai bisogni e alle risorse degli studenti, modulando il proprio stile di insegnamento in funzione dei contesti e delle situazioni educative concrete⁶⁵;
- il processo di valutazione volto a sostenere l'apprendimento e a certificare l'acquisizione dei saperi e delle competenze⁶⁶.

L'ultimo elemento rilevante per definire la professionalità docente riguarda la dimensione emotivo relazionale. Secondo la prospettiva del *Social Identity Approach*, le relazioni che i docenti stabiliscono all'interno del proprio contesto professionale, sia nei rapporti con i colleghi che con gli studenti, esercitano un'influenza significativa sui processi di formazione e sviluppo dell'identità professionale. Poter prendere scelte

⁶⁰ E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., p. 386.

⁶¹ A. Mitiche, *Pre-service mathematics teachers' professional identities: A systematic literature review*, vol. XIII, cit., pp. 1-26, e E. Concina, *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*, vol. XIII, cit., pp. 107-129.

⁶² X. Liu, J. Trent, *Being a Teacher in China: A Systematic Review of Teacher Identity in Education Reform*, «International Journal of Learning, Teaching and Educational Research», XXII, 4 (2023), pp. 267-293.

⁶³ J. Voogt, P. Fisser, N. Pareja Roblin, J. Tondeur, J. van Braak, *Technological pedagogical content knowledge a review of the literature*, vol. XXIX, cit., pp. 109-121.

⁶⁴ D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, vol. XIV, cit., pp. 79-92.

⁶⁵ E. Concina, *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*, vol. XIII, cit., pp. 107-129.

⁶⁶ A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. R. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, «Assessment in Education: Principles, Policy and Practice», XXV, 5 (2018), pp. 442-467.

professionali implica la capacità di assumere decisioni strategiche di fronte a problemi non solo didattico-educativi, ma anche etici⁶⁷ che riguardano la qualità e l'orientamento di tali relazioni.

Le differenti modalità di esercizio consapevole e intenzionale della professionalità rappresentano ciò che in letteratura viene definito come *agency* del docente. L'*agency* è la capacità di perseguire obiettivi ritenuti di valore⁶⁸ sulla base di convenzioni personali, della percezione della libertà, dell'efficacia, dei vincoli e dei facilitatori contestuali.

A questo proposito, i differenti riferimenti teorici richiamati nelle revisioni consentono di rileggere l'azione e le competenze del docente lungo un orizzonte di senso etico, inteso come capacità di orientare le proprie pratiche professionali in riferimento a valori quali la giustizia sociale, la responsabilità e l'equità⁶⁹.

Seguendo la prospettiva ecologica di Biesta e Tedder, tale orientamento etico non può essere ricondotto esclusivamente a disposizioni individuali, ma si costruisce nell'interazione dinamica tra il mondo interno soggettivo e la percezione delle risorse disponibili e delle condizioni contestuali, entro cui l'azione educativa prende forma e significato

Nella prospettiva socio-cognitiva di Bandura, invece, l'*agency* è strettamente connessa alla percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva. In questo quadro, la capacità di agire in modo intenzionale e trasformativo dipende dalla percezione di poter esercitare un controllo o un'influenza sulle proprie azioni e sui loro esiti, entro i limiti determinati dalle esperienze pregresse e dall'osservazione del comportamento altrui.

Nel loro insieme, queste prospettive consentono di delineare una concezione della professionalità docente che non si esaurisce nell'adempimento di compiti prescritti né nella semplice padronanza di competenze tecniche. Il *dover essere* dell'insegnante si configura piuttosto come una forma di responsabilità professionale riflessiva e trasformativa, in cui l'*agency* assume una valenza etico-politica e di creazione continua di senso.

⁶⁷ D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, vol. XIV, cit., p. 81.

⁶⁸ A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. R. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, vol. XXV, cit., pp. 442-467.

⁶⁹ A. Alberdi Ruiz de Alegría, A. Imaz Aguirre, M. Gezuraga Amundarain, M. *The understanding of 'social responsibility and commitment' of the teaching profession: a systematic review*, «Globalisation, Societies and Education», 2024, p. 19.

Inserimento nel mondo del lavoro (induction)

L'inserimento nel mondo del lavoro rappresenta un momento cruciale di negoziazione identitaria (*identity negotiation*). È nei primi anni di lavoro, infatti, che solitamente avviene lo sviluppo di identità professionali più stabili e coerenti o, viceversa, più conflittuali⁷⁰.

Lojdoová e colleghi analizzano in maniera approfondita la dinamica di negoziazione delle credenze degli insegnanti novizi durante l'inserimento lavorativo, soffermandosi su quattro possibili scenari che possono confermare tali convinzioni o far emergere un possibile divario tra l'immaginario e la realtà professionale dei docenti novizi:

- 1) la conferma (*confirmation*) è un processo durante il quale i docenti novizi rafforzano le proprie convinzioni pregresse;
- 2) la consapevolezza (*realization*), intesa come il processo attraverso cui i docenti acquisiscono una maggiore sensibilità o sviluppano nuove visioni sull'insegnamento;
- 3) il disaccordo (*disagreement*), che si verifica quando i docenti entrano in conflitto con il contesto di riferimento, poiché porta il docente a mettere in discussione o addirittura rifiutare le credenze precedentemente maturate;
- 4) l'elaborazione (*elaboration*), fase in cui essi approfondiscono ed espandono le proprie convinzioni esistenti aggiungendo nuove dimensioni analitiche⁷¹.

La classe, infatti, non è solo un luogo fisico, ma può essere interpretata come un campo di rapporti sociali, lungo il quale si costruiscono significati attraverso il linguaggio e il suo portato ideologico⁷². Tali interazioni discorsive quando rag-

⁷⁰ C. Amorim, E. M. Ribeiro-Silva, *Professional identity in physical education: a review of literature*, vol. XLVI, cit., p. 777; D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, vol. XIV, cit., pp. 79-92; M. S. Feser, I. Haak, *Key features of teacher identity: a systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science related subjects*, vol. LIX, cit., pp. 287-320; K. Lojdoová, K. Vičková, J. Nehyba, *Stories of Teachers' Identity: between Personal and Professional Experience*, vol. XXVI, cit., pp. 113-137.

⁷¹ Ivi, p. 123.

⁷² La parola ideologia viene utilizzata, in questo contesto, come sinonimo di sistema di credenze o di valori relativi ad una qualsiasi concezione del mondo. E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity*

giungono il piano istituzionale rappresentano la dimensione della cultura istituzionale. Essa varia da scuola a scuola⁷³ e comprende una dimensione formale e informale.

Un ulteriore elemento riguarda il rapporto con la dirigenza. Sulla base di un'analisi longitudinale delle esperienze di alcuni docenti, durante il loro primo anno di insegnamento a tempo pieno, Lojdová e colleghi mostrano come il processo di sviluppo dell'identità professionale possa condurre a esiti divergenti. Da un lato, alcuni insegnanti rafforzano la propria motivazione a proseguire nella professione; dall'altro, altri giungono alla decisione di abbandonarla. In particolare, le valutazioni positive espresse dal dirigente scolastico in occasione delle osservazioni in classe contribuiscono a sostenere un'identità professionale positiva negli insegnanti che rimangono in servizio, mentre, nel caso del docente che lascia la professione, emerge un conflitto con il modello didattico promosso dalla dirigenza. Bisogna poi menzionare il tema della marginalizzazione all'interno della comunità scolastica e della solitudine dei docenti. In particolare, i docenti di sostegno si sentono spesso isolati rispetto ai colleghi disciplinari, quando si trovano ad affrontare questioni come l'equità relative all'accesso ai materiali e alle risorse didattiche e in merito alla co-responsabilità con i docenti curricolari del successo formativo degli alunni con disabilità⁷⁴.

Infine, la letteratura evidenzia come la soddisfazione lavorativa, il *burnout* e il benessere professionale, costituiscano dimensioni strettamente interconnesse allo sviluppo dell'identità professionale docente, rappresentando degli elementi di novità rispetto alla condizione dei docenti in formazione⁷⁵. In particolare, le condizioni di precarietà contrattuale e di instabilità lavorativa incidono negativamente sul benessere psicologico degli insegnanti, aumentando il rischio di stress e di esaurimento emotivo.

considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature, vol. LVII, cit. p. 141-203.

⁷³ E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, vol. LVII, cit. pp. 141-203.

⁷⁴ M. Vergara-Rodríguez, D. Riveros-Zúñiga, J. Joo-Nagata, J., *Teacher Identity: The Case of Special Education Teachers. A Systematic Review of the Literature*, «Revista Electrónica Educare», XXIX, 1 (2025), pp. 1-24.

⁷⁵ F. Hanna, R. Oostdam, S. E. Severiens, B. J. H. Zijlstra, *Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments*, vol. XXVII, cit., pp. 15-27.

Sviluppo professionale e crescita personale.

Dall'analisi delle revisioni, emerge come la crescita personale e lo sviluppo professionale siano due questioni estremamente connesse⁷⁶. In particolare, ciò che guida la crescita personale durante i percorsi ITE è un processo di maturazione e trasformazione emotiva.

Approfondendo la questione della gestione delle emozioni, una delle difficoltà più comuni tra gli insegnanti in formazione riguarda la capacità di gestire l'ansia. Nello specifico i cinque principali stimoli o eventi che mettono alla prova la capacità di adattamento dei futuri docenti sono:

- 1) la paura di commettere errori durante il percorso di formazione o nel corso del tirocinio;
- 2) il timore di ricevere una valutazione negativa che possa interrompere o bloccare il percorso;
- 3) iniziare a insegnare argomenti di cui non si ha una piena padronanza disciplinare;
- 4) ravvisare una preparazione inadeguata per mancanza di tempo o a causa di possibili criticità nella programmazione del percorso di formazione iniziale;
- 5) la gestione di un numero elevato di studenti in un'unica classe⁷⁷.

Secondo Li e Ping, la capacità di affrontare e superare queste difficoltà è sicuramente legata alle abilità e alle competenze del singolo docente di saper utilizzare intelligentemente le risorse e le proprie conoscenze. Le tecnologie digitali sono indicate dagli autori, per esempio, come uno strumento efficace per mitigare l'ansia da insegnamento. D'altra parte, occorre evitare di confondere tale capacità unicamente come l'esito di uno sforzo individuale di tipo performativo, poiché essa, a ben vedere, rappresenta uno degli obiettivi del percorso di formazione.

Diventa, quindi, fondamentale nella progettazione dei percorsi offrire ai docenti in formazione l'opportunità di riflettere sulle proprie emozioni e di far emergere i propri

⁷⁶ M. A. Izadinia, *Review of research on student teachers' professional identity*, vol. XXXIX, cit., pp. 697-700 I. Çomoğlu, S. Başar, A. Oztüfekçi, A., Keles, K. Dikilitaş, *A Systematic Review of Research Engagement in TESOL Teacher Preparation: Pathways for Research-based Teacher Education*, cit. pp. 1-24; L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, vol. XVII, cit., pp. 1-17.

⁷⁷ H. Li, X. Peng, *Review of preservice English teachers' teaching practicum in the COVID-19 pandemic*, vol. III, cit., p. 7.

bisogni, in modo da consentire ai supervisor di fornire il necessario supporto per avviare il processo di trasformazione emotiva precedentemente descritto⁷⁸.

Secondo Mitiche si verifica un esito positivo degli ITE, quando avviene un cambiamento delle convinzioni (*believes*) relative all'insegnamento delle discipline. Per esempio, i docenti di matematica in formazione che spesso possiedono un'esperienza di insegnamento limitata, tendono a trasmettere la matematica come un insieme di procedure finalizzate prevalentemente all'accumulo di informazioni e alla loro applicazione (si pensi per esempio allo studio dei teoremi). Mettere in discussione tali schemi mentali, attraverso l'utilizzo di strategie didattiche differenti, fa parte dello scopo formativo del percorso⁷⁹.

La crescita personale e lo sviluppo professionale sono anche legati al processo di valutazione e di autovalutazione, dove quest'ultimo è da intendere non solo come la percezione dell'autoefficacia e ma anche come la capacità di attribuire senso a un'attività didattica. Uno strumento utile, a questo scopo, sono i portfoli formativi⁸⁰.

Valutazione

La valutazione (*evaluation*) riveste un ruolo cruciale nella costruzione dell'identità professionale dei docenti per almeno tre ordini di ragioni che attengono alla dimensione professionale, alla crescita personale e allo sviluppo professionale e, infine, a processi di qualifica e di certificazione degli apprendimenti e delle competenze maturate durante i percorsi ITE.

Per ciò che concerne l'ambito professionale, la valutazione è una delle competenze strategiche del docente sia per la sua funzione formativa (*formative assessment*), cioè in veste di strumento per monitorare e migliorare l'apprendimento degli studenti (*summative assessment*), sia nel processo di rendicontazione dei risultati educativi alle diverse parti interessate: i genitori, gli amministratori scolastici e le autorità educative⁸¹.

⁷⁸ Ivi, p. 7.

⁷⁹ A. Mitiche, *Pre-service mathematics teachers' professional identities: A systematic literature review*, vol. XIII, cit., pp. 1-26

⁸⁰ E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., p. 386

⁸¹ A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. R. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, vol. XXV, cit., pp. 442-467.

Per quanto riguarda gli altri due ambiti, la questione è più complessa perché richiede di approfondire il valore politico e pedagogico del ruolo della valutazione. Da una parte, viene descritta in maniera critica una visione della valutazione fortemente istituzionalizzata e regolativa, in cui il potere dello Stato e delle organizzazioni internazionali impone dall'alto sistemi di certificazione che orientano l'accesso all'insegnamento e la progressione di carriera secondo logiche di allineamento normative. Chiaramente, sotto questo punto di vista, il processo di valutazione limita fortemente l'agency dei docenti⁸²

Dall'altra, si fa spazio un'idea diversa della valutazione che non si limita alla semplice misurazione e/o accertamento di abilità e conoscenze secondo una finalità esclusivamente certificativa, ma è interessata prevalentemente a cogliere i processi di attribuzione di senso (*sensemaking*) personale e professionale dei docenti⁸³. Quest'ultima posizione, oltre a essere decisamente più in linea con la categoria dell'*agency*, risulta essere più coerente anche con gli obiettivi formativi dei percorsi ITE.

Come si è detto, infatti, ogni percorso dovrebbe fornire agli *student teachers* degli strumenti che li aiutino a prendere consapevolezza del valore degli apprendimenti e delle competenze acquisite, ponendo così attenzione all'atto di qualificazione oltre a quello di certificazione dell'esperienza formativa. In questa prospettiva, uno degli scopi primari del processo valutativo sarebbe il miglioramento e lo sviluppo⁸⁴. Idealmente la valutazione servirebbe da strumento per delineare in maniera condivisa dei piani di sviluppo e di crescita perseguibili all'interno dei primi anni di inserimento nel mondo del lavoro.

Questa seconda concezione della valutazione può servirsi di diverse metodologie e strumenti a seconda delle finalità e degli obiettivi formativi. A questo proposito, dalla disamina degli studi primari analizzati nelle rassegne (*Grafico 3*), emerge che le metodologie e gli strumenti qualitativi rappresentano il 75% degli approcci adottati (1150 articoli), i quantitativi il 14% (212 articoli), i *mixed methods* il 6% (100 articoli) e gli studi teorici il 5% (74 articoli).

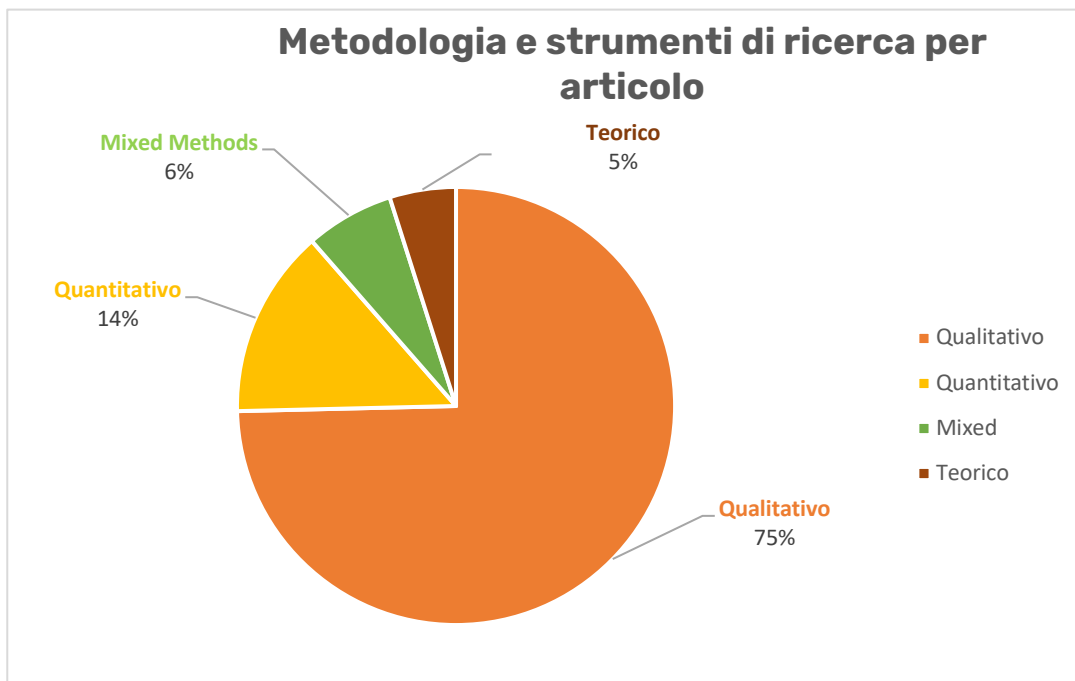
⁸² Questa prospettiva critica viene descritta da X. Liu, J. Trent, *Being a Teacher in China: A Systematic Review of Teacher Identity in Education Reform*, vol. XXII, cit., p. 288.

⁸³ B. Mansouri, K. Molana, M. Nazari, *The interconnection between second language teachers' language assessment literacy and professional agency: The mediating role of institutional policies*, «System», CIII, 102674 (2021), p. 3. Questo concetto di assessment literacy viene citato in M. Karimi, B. Mansouri, *Language Teacher Agency. A Systematic Review*, in a cura di Z. Tajeddin, T. S. Farrell, *Handbook of Language Teacher Education*. Springer International Handbooks of Education, Springer 2025, p. 4.

⁸⁴ Ibidem.

Entrando nel merito, l'adozione di approcci quantitativi finalizzati alla misurazione dell'identità professionale del docente risulta essere utile per stabilire intersezioni con altre variabili correlate al TPI quali, per esempio, il senso di auto-efficacia nell'insegnamento, la motivazione, il benessere e il burnout sul lavoro, nonché per mettere in relazione tali dimensioni con esiti valutativi standardizzati relativi alle conoscenze e ai livelli di apprendimento⁸⁵.

Grafico 3: Metodologia e strumenti di ricerca per articolo.



Il principale punto di forza di questi strumenti e metodologie risiede nella loro capacità di garantire affidabilità (*reliability*), intesa come stabilità e coerenza dei risultati, e validità (*validity*), declinata nelle sue dimensioni di contenuto, criterio e costrutto. Tuttavia, un limite intrinseco di tali approcci consiste nel rischio di

⁸⁵ J. Zhang, A. Mingming, *A systematic review of quantitative measurements of teacher identity*, «Current Psychology», XXXIV, 10 (2025), pp. 9265–9286. Si veda per esempio M. Granjo, J. Castro Silva, F. Peixoto, *Teacher identity: Can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem?*, «European Journal of Teacher Education», XXXIV, 2 (2021), pp. 158–179.

ridurre fenomeni complessi e dinamici a componenti standardizzabili e parzialmente decontestualizzati⁸⁶.

D'altro canto, i metodi qualitativi, riconoscendo l'individuo come un attore attivo capace di attribuire significato alla propria esperienza, permettono di cogliere due dimensioni fondamentali: per un verso il processo di attribuzione di senso dei vissuti professionali esplorabili attraverso interviste e dispositivi narrativi; dall'altro il contesto e la relazione con gli altri individui, rintracciabili mediante osservazioni, studi longitudinali e focus group. Tali metodi garantiscono un'elevata validità ecologica, pur presentando limiti legati alla riproducibilità, alla generalizzabilità dei risultati e alla rappresentatività dei campioni⁸⁷.

In questa prospettiva, l'adozione di disegni di ricerca *mixed methods*, sebbene ancora non ampiamente diffusa in questo ambito, appare particolarmente promettente. Essa, infatti, consente di integrare la solidità analitica degli strumenti quantitativi con la ricchezza interpretativa delle metodologie qualitative, favorendo una comprensione più articolata dei fenomeni e garantendo l'utilizzo di strumenti più affidabili e solidi⁸⁸.

Volgendo alla conclusione, è bene sottolineare come i contributi sulla valutazione emersi nelle revisioni consentano di esplorare quattro dimensioni che costituiscono l'identità professionale del docente secondo una prospettiva trifocale.

L'istanza auto-valutativa – *my identity assessment*⁸⁹– rappresenta il piano soggettivo e personale della valutazione; il sistema di attese, norme e interazioni si colloca sul piano sociale e collettivo⁹⁰; mentre il livello professionale attiene a una dimensione maggiormente oggettivabile della valutazione. Ciascuno di questi livelli può essere esplorato e misurato mediante strumenti e metodologie quantitative, in una logica integrata e coerente con la natura dinamica e situata dell'identità professionale del docente.

⁸⁶ F. Hanna, R. Oostdam, S. E. Severiens, B. J. H. Zijlstra, *Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments*, vol. XXVII, cit., pp. 15–27; S. Lutovac, R. Kaasila, *Methodological landscape in research on teacher identity in mathematics education: a review*, «ZDM Mathematics Education», LI, 3 (2019), pp. 505–515.

⁸⁷ Ivi, p. 505–515.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. R. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, vol. XXV, cit., pp. 442–467.

⁹⁰ X. Liu, J. Trent, *Being a Teacher in China: A Systematic Review of Teacher Identity in Education Reform*, vol. XXII, cit., p. 288.

Discussione dei risultati

Per ciò che concerne la prima domanda di ricerca e la relativa sotto domanda (DR1 e DR1.1), i risultati della presente rassegna sistematica, sintetizzando 1536 articoli che provengono da 66 paesi differenti (vedi Grafico 2), mostrano innanzitutto che il percorso di formazione iniziale può configurarsi come progressivo lavoro di esplorazione di sé dal punto di vista personale e professionale.

Per quanto riguarda la formazione e lo sviluppo della professionalità docente, si è delineato un profilo professionale complesso in grado di integrare competenze disciplinari, competenze pedagogico-didattiche e dimensione emotivo relazionale. Si è altresì sottolineato come lo sviluppo di tali competenze debba essere esercitato lungo un orizzonte di senso non semplicemente tecnico-procedurale ma etico. Tale dimensione è stata definita con l'espressione *agency*: la capacità di perseguire obiettivi ritenuti di valore sulla base delle convinzioni personali, della percezione della libertà e dell'efficacia, dei vincoli e dei facilitatori contestuali.

Se si adotta una prospettiva orientata allo sviluppo identitario, l'obiettivo degli ITE non può essere ricondotto esclusivamente a una funzione certificativa, ma assume una valenza eminentemente formativa. Per questa ragione, la presente revisione ha attribuito particolare rilievo alla dimensione della progettazione degli ITE, evidenziando un preciso modello formativo da cui far dipendere la struttura organizzativa.

Dal punto di vista pedagogico, questo modello deve sostenere l'integrazione tra teoria e pratica allo scopo di favorire un processo di metacognizione che comprenda esperienze, conoscenze e abilità in ambito disciplinare, pedagogico-didattico, valutativo ed emotivo relazionale. Questo proposito ha come conseguenza, sul piano organizzativo, un allineamento tra obiettivi formativi dei corsi accademici, del tirocinio e dei laboratori (ove previsti).

Tuttavia, una reale efficienza organizzativa, volta a garantire tale allineamento, sembra essere una condizione necessaria, per esempio per ridurre il carico di stress o di ansia dei docenti in formazione, ma non sufficiente a sostenere il successo formativo degli ITE. I principali elementi che maggiormente influenzano la qualità degli apprendimenti e l'impatto formativo dei percorsi vertono, a ben vedere, sulla mobilitazione di dispositivi strutturati di riflessione sull'esperienza, di

accompagnamento e supporto tutoriale. Tali momenti risultano infatti funzionali a sostenere sia la crescita personale dei futuri docenti sia dei piani di sviluppo professionale e di costruzione dell'identità nei primi anni di servizio.

Infine, a completamento del quadro relativo a DR1 e DR1.1, sono emersi due principali modelli di ITE: il modello *concurrent* e il modello *consecutive*. Il primo prevede la fase di formazione professionale e di qualifica all'interno del percorso di studi accademici universitari, mentre nel secondo è riservata a un momento successivo e separato. Dall'analisi degli articoli, la logica formativa dell'integrazione tra teoria e pratica può essere perseguita in entrambi i modelli.

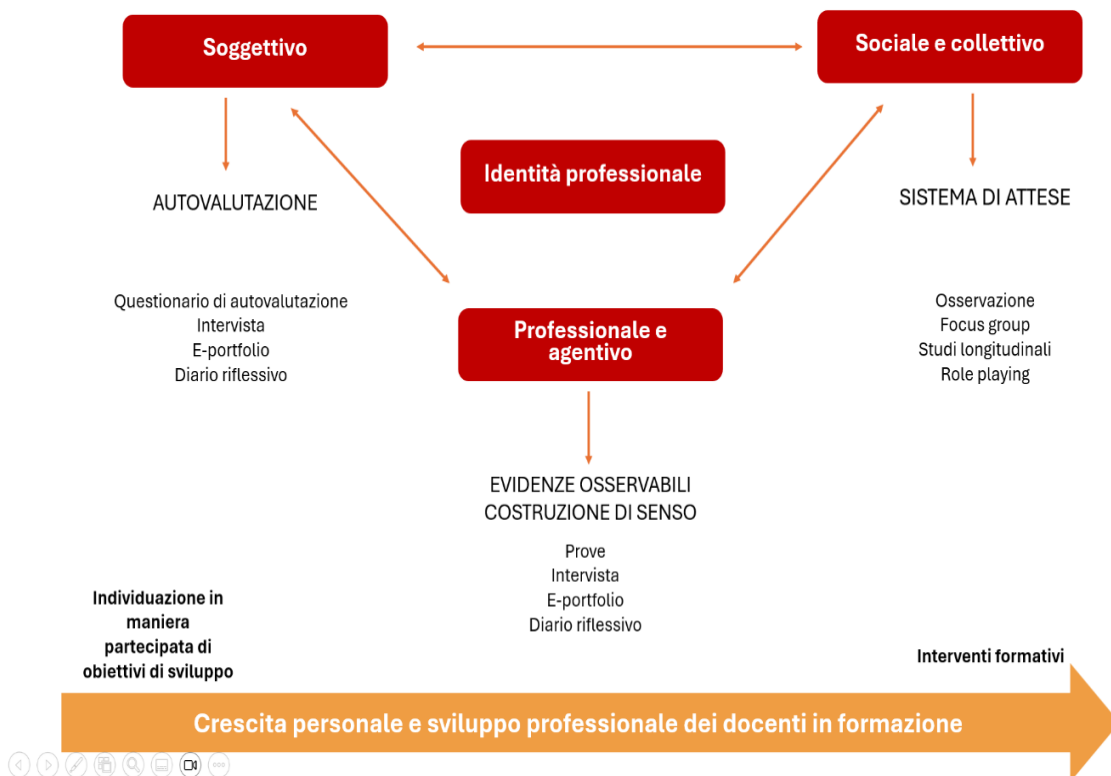
In merito alla seconda domanda di ricerca, i risultati suggeriscono l'importanza di adottare una concezione ampia della valutazione volta a triangolare tre prospettive tra loro differenti sull'identità professionale: quella soggettiva, quella sociale e collettiva e quella professionale agentiva. Sulla base del lavoro di Castoldi⁹¹, si propone uno schema grafico volto a sintetizzare lo sguardo trifocale appena descritto.

Sul piano teorico, questa impostazione si ispira a una visione della valutazione, non limitata a una funzione meramente certificativa, ma che le attribuisce un ruolo attivo nel processo di *sense-making* e di qualifica delle esperienze formative e professionali. Sul piano metodologico e operativo, invece, gli strumenti e i dispositivi di valutazione dovrebbero rispecchiare non tanto logiche istituzionali standardizzate, quanto gli esiti della ricerca sul campo portata avanti dai cosiddetti *teacher educator*. Queste ricerche sono importanti poiché fungono non solo come elemento di monitoraggio sistematico, ma anche come base per definire delle possibili strategie di miglioramento dei percorsi formativi⁹² e di sviluppo professionale per i docenti.

⁹¹ Per ciò che concerne l'impianto valutativo, questo lavoro propone un riadattamento del lavoro di M. Castoldi, *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Utet, Roma 2019, p. 35. Castoldi, a sua volta, riprende Pellerey. In Pellerey M. Grządziel D. Margottini F. Epifani F. Ottone E., *Imparare a dirigere sé stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CNOS-FAP, Roma 2013, pp. 37-38.

⁹² La prospettiva che coniuga l'atto formativo e quello di ricerca è ben descritta da E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., p.381.

Immagine 1: Prospettive di valutazione dell'identità professionale dei docenti in formazione



In questo senso, l'approccio dei metodi misti, anche se meno utilizzato, risulta essere la metodologia più adeguata, poiché permette di servirsi di strumenti e dispositivi eterogenei come i questionari, le prove standardizzate, le interviste, i colloqui, le osservazioni, i diari riflessivi, integrando l'istanza di autovalutazione e quella di etero valutazione.

Conclusioni

La letteratura analizzata, attraverso le 7 categorie, ha fatto emergere degli importanti elementi di riflessione sul ruolo degli ITE nel processo di sviluppo identitario e professionale dei docenti. Si è affermato, infatti, come il principale scopo formativo dei percorsi ITE sia la costruzione di un profilo professionale complesso che richiede un soggetto capace di esercitare le proprie azioni in maniera

competente all'interno del contesto scuola e lungo un orizzonte di senso che è sia tecnico-procedurale ma anche etico.

In quest'ottica, il significato e la funzione del processo valutativo deve appellarsi a un'istanza che è al contempo formativa e certificativa assumendo una prospettiva integralmente pedagogica: qualificare le esperienze e i processi di apprendimento⁹³.

In questo senso, è stato proposto un dispositivo di valutazione⁹⁴ che potrebbe orientare le future ricerche nell'ambito del monitoraggio e dello sviluppo di modelli di ITE così come viene previsto, per il contesto italiano, dal DPCM del 4 agosto 2023 relativo alla definizione dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado⁹⁵.

Uno dei principali limiti di questa revisione è aver ristretto la ricerca ai database *Scopus* e *Web of Science*. Le future revisioni sistematiche potrebbero estendere la ricerca ad altre banche date (*Eric*, *Google Scholar* e così via...).

GIACOMO ZAVATTA
University "Ca' Foscari" of Venice

ANNA LAZZARI
University "Ca' Foscari" of Venice

⁹³ U. Margiotta, *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci Editore, Roma 2015.

⁹⁴ Per una possibile raccordo tra i processi di valutazione formativa e i processi di monitoraggio si rimanda a D. Robasto, *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola: metodi e indicazioni operative*, Carocci, Roma 2017.

⁹⁵ *Decreto Ministeriale del 25 Settembre 2023 n.224*, Tale decreto prevede lo svolgimento attività di ricerca e monitoraggio all'interno dei Centri.

Appendici

Matrice di contingenza

Descrizione	Valore
Totale Articoli (N)	335
Inclusi da O1	33
Inclusi da O2	29
Esclusi da O1	302
Esclusi da O2	306
Disaccordo ⁹⁶	5
Accordo	329

Matrice di contingenza

	O2: Inclusi (C1=30)	O2: Esclusi (C2=307)
O1: Inclusi	a = 28	b = 5
O1: Esclusi	c = 2	d = 301
Totale C	29	306

Percentuale di Accordo Po: 98,2%
Kappa di Cohen: 0,89

⁹⁶ Il disaccordo tra gli articoli è pari a 5 perché O2 ha incluso un articolo diverso rispetto a O1.

Tabella con le principali informazioni sugli articoli selezionati

Autore/i	Paese di affiliazione degli autori della review	Numero di articoli revisionati	Popolazione di insegnanti revisionati	Metodologie citate negli articoli	Categorie riscontrate
Alberdi Ruiz de Alegría, A.; Imaz Aguirre, A.; Gezuraga Amundarain, M. (2024)	Spagna	32	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	23 qualitativi; 2 mixed methods 7 teorici	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale
Amorim e Ribeiro-Silva (2022)	Portogallo	27	Docenti di educazione fisica in formazione e in servizio primaria e secondaria	23 qualitativi; 3 quantitativi; 1 mixed methods	Formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione.
Avraamidou (2014)	Cipro	29	Docenti di scienze in formazione e in servizio primaria e secondaria	26 qualitativi; 3 mixed methods;	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio
Bahari (2022)	Iran	44	Docenti d'inglese in formazione e in servizio primaria e secondaria	28 qualitativi; 7 quantitativi; 4 mixed methods; 5 teorici	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio
Beijaard et al. (2004)	Olanda	25	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	16 qualitativi; 3 quantitativi; 6 teorici	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, valutazione
Cabaroğlu & Öz (2023)	Turchia	48	Insegnanti d'inglese in formazione primaria e secondaria	26 qualitativi; 10 quantitativi; 12 mixed methods;	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio, valutazione.
Comoglu, I.; Başar, S.; Öztüfekçi, A.; Keleş, S.; Dikilitaş, K. (2025)	Turchia	19	Insegnanti d'inglese in formazione primaria e secondaria	14 qualitativi; 5 teorici;	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio, valutazione
Concina (2023)	Italia	36	Docenti di musica in formazione e in servizio secondaria	13 qualitativi; 14 quantitativi; 9 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, valutazione

Cuadra-Martinez et al. (2021)	Cile	33	Docenti in formazione primaria e secondaria	33 qualitativi	Agency, formazione iniziale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro. tirocinio
Feser & Haak (2022)	Germania	24	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	24 teorici	Formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Golzar (2020)	Afghanistan	37	Docenti d'inglese in formazione e in servizio primaria e secondaria	31 qualitativi; 1 quantitativi; 5 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Gracia et al. (2022)	Spagna	35	Docenti in formazione scuola secondaria	28 qualitativi; 3 quantitativi; 4 mixed methods	Formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Hanna et al. (2019)	Olanda	20	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	20 quantitativi	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, valutazione
Izadinia (2013)	Nuova Zelanda	29	Docenti in formazione scuola secondaria	24 qualitativi; 2 quantitativi; 3 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, inserimento nel mondo del lavoro, valutazione
Karimi, M.N.; Mansouri, B. (2025)	Iran	64	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	58 qualitativi; 1 quantitativi; 4 mixed methods, 1 teorico	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Li & Peng (2024)	Cina	69	Docenti in formazione scuola secondaria	51 qualitativi; 8 quantitativi; 10 mixed methods	Professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, tirocinio, valutazione
Liu & Trent (2023)	Cina, Hong Kong	28	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	26 qualitativi; 1 quantitativi; 1 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio, valutazione
Lojdrová, K.; Vičková, K.; Nehyba, J. (2021)	Rep Ceca	87	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	87 qualitativi	Crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Looney et al. (2016)	Irlanda	20	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	26 qualitativi; 1 quantitativi	Agency, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, valutazione

Lutovac & Kaasila (2018)	Finlandia	52	Docenti di matematica in formazione primaria e secondaria	46 qualitativi; 2 quantitativi; 3 mixed methods, 1 teorico	Formazione iniziale, valutazione
Masoumi & Noroozi (2023)	Svezia e Olanda	25	Docenti novizi primaria e secondaria	14 qualitativi; 4 quantitativi; 7 mixed methods	Agency, inserimento nel mondo del lavoro, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, valutazione
Mitiche, A (2025)	Svezia	20	Docenti di matematica in formazione primaria e secondaria	20 qualitativi	Formazione iniziale, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, tirocinio
Österling & Christiansen (2022)	Svezia	87	Docenti in formazione primaria e secondaria	44 qualitativi, 40 quantitativi, 3 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio
Rodrigues & Mogarro (2019)	Portogallo	22	Docenti in formazione primaria e secondaria	14 qualitativi, 3 quantitativi, 2 mixed methods	Agency, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale
Rushton & Reiss (2021)	Regno Unito	79	Docenti in formazione e in servizio scuola secondaria	67 qualitativi, 2 quantitativi, 1 mixed methods, 9 teorici	Agency, formazione iniziale, inserimento nel mondo del lavoro, crescita e sviluppo professionale, tirocinio
Rushton et al. (2023)	Regno Unito	412	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	370 qualitativi, 20 quantitativi, 16 mixed methods, 6 teorici	Agency, formazione iniziale, inserimento nel mondo del lavoro, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, tirocinio, valutazione
Vergara-Rodríguez, M.; Riveros-Zúñiga, D.; Joo-Nagata, J. (2025)	Chile	19	Docenti in formazione e in servizio (non specificato)	18 qualitativi, 1 mixed method	Agency, formazione iniziale, inserimento nel mondo del lavoro, crescita e sviluppo professionale, tirocinio
Voogt et al. (2012)	Olanda e Belgio	55	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	26 qualitativi, 13 quantitativi, 4 mixed methods	Formazione iniziale, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, valutazione
Yuan (2022)	Cina, Hong Kong	22	Docenti di inglese in formazione e in servizio primaria e secondaria	22 qualitativi	Agency, formazione iniziale, inserimento nel mondo del lavoro, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, valutazione
Zhang, JW; Zhou, MM (2025)	Cina	37	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	37 quantitativi	Agency, formazione iniziale, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, valutazione