

Secondary school teacher training: a critical look at enabling training pathways

La formazione dei docenti della scuola secondaria: uno sguardo critico sui percorsi abilitanti

Gianluca Amatori

European University of Rome, Rome (Italy)

Emiliano De Mutiis

Pegaso Online University, Naples (Italy)

Nicoletta Tomei

European University of Rome, Rome (Italy)

Alessia Travaglini

Guglielmo Marconi University, Rome (Italy)



Double blind peer review

Citation: Amatori, G. et al. (2025). Secondary school teacher training: a critical look at enabling training pathways. *Italian Journal of Educational Research*, 35,90-103
<https://doi.org/10.7346/sird-022025-p90>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 11, 2025

Accepted: December 1, 2025

Published: December 27, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-022025-p90>

Abstract

The training of secondary school teachers represents an area of particular importance and criticality in the current pedagogical context. Currently, the first training step is provided by qualification courses, followed by selection tests that determine access to the role and in-service training. These are, according to current legislation, pathways aimed at enabling participants to acquire significant skills that pertain to various areas (pedagogical, educational, technological, linguistic, etc.). Nevertheless, for a training pathway to be truly effective, it is necessary that it allows the training professional to adequately reflect – both theoretically and experientially – on their training needs, as well as on their experiences and lived situations. This is a complex process that involves a multitude of factors and situations. Based on these assumptions, the paper aims to investigate the training needs and feelings expressed by a group of students attending the qualification paths for secondary education, to question the potential effectiveness of the paths currently outlined by ministerial formats. At a widespread level, the interviewees express the need to adequately deepen the methodological aspects, reflecting at the same time on their own experiences and the difficulties associated with the teaching profession.

Keywords: teachers' training; enabling training pathways; training needs; secondary school

Riassunto

La formazione dei docenti della scuola secondaria costituisce un ambito di particolare rilevanza e criticità nel contesto pedagogico attuale. Attualmente, il primo tassello formativo è dato dai corsi abilitanti, a cui seguono le prove selettive che determinano l'accesso al ruolo e la formazione in servizio. Si tratta, secondo la legislazione attuale, di percorsi volti a consentire alle/i corsiste/i l'acquisizione di competenze significative, che riguardano diversi ambiti (pedagogico, didattico, tecnologico, linguistico, ecc.). Ciò nonostante, affinché un percorso formativo sia realmente efficace, è necessario che consenta al professionista in formazione la possibilità di riflettere in modo adeguato – dal punto di vista sia teorico sia esperienziale – sui propri bisogni formativi, nonché sulle proprie esperienze e vissuti. Si tratta di un processo non semplice, che chiama in causa una molteplicità di fattori e situazioni. Sulla base di tali premesse, il contributo intende indagare le aspettative e i vissuti espressi da un gruppo di corsiste/i frequentanti i percorsi abilitanti della scuola secondaria di secondo grado presso l'Università Europea di Roma, per interrogarsi sulla potenziale efficacia dei percorsi tuttora delineati dai format ministeriali. A livello diffuso, emerge nelle/gli intervistati la necessità di approfondire in modo adeguato gli aspetti metodologici, riflettendo nello stesso tempo sia sui propri vissuti sia sulle difficoltà associate alla professione docente.

Parole chiave: formazione dei docenti; percorsi abilitanti; bisogni formativi; scuola secondaria.

Credit author statement

1. Introduzione

La formazione dei docenti rappresenta uno spazio imprescindibile di riflessione, su cui la ricerca pedagogica deve necessariamente interrogarsi. Si tratta di un ambito molto variegato che, nel corso degli anni, ha assunto modalità differenti, in quanto soggetto a normative che, seppur con intenti apparentemente comuni, hanno di fatto offerto configurazioni tra loro molto diversificate. Basti pensare, ad esempio, al percorso che ha condotto alle Scuole Specializzazione Scuola Secondaria – note con l’acronimo SISS – ai percorsi abilitanti dei 24 CFU, fino a giungere alle attuali configurazioni del 30, 36 e 60 CFU, disciplinati dal D.L. n. 36 del 30 aprile 2022, convertito in legge n. 79/2022, che ha modificato a sua volta il precedente D.Lgs. n. 59 del 13 aprile 2017. La ratio che ha guidato la successione di tali riforme non sempre ha tenuto conto delle esigenze e delle caratteristiche della scuola secondaria: a differenza di quanto è avvenuto nella scuola primaria – per il cui accesso è stato delineato un iter formativo specifico, che si è concretizzato nel corso di laurea in Scienze della Formazione primaria – la scuola secondaria è caratterizzata da una estrema variabilità dei percorsi formativi iniziali delle/i docenti, che deriva dalla tipologia delle cattedre di accesso, ciascuna delle quali fa riferimento a uno o più corsi di laurea. Ne consegue che il possesso di competenze afferenti all’area pedagogico-didattica si riduce, di fatto, in una riflessione sui crediti da conseguire, considerati spesso per lo più secondo un criterio meramente quantitativo.

Procederemo ora con l’individuare le caratteristiche fondamentali dell’iter attuale, con il fine di enucleare, sulla base di un’indagine esplorativa condotta con le/i corsiste frequentanti i percorsi deputati all’acquisizione dei 30, 36 e 60 CFU, i punti di forza e le eventuali criticità dei format ministeriali attuali.

2. Quale formazione? Una rilettura critica dei percorsi abilitanti

I percorsi abilitanti volti all’acquisizione di 30, 36 o 60 CFU, sono considerati dalla normativa di riferimento il primo tassello di un percorso scandito da tre fasi: la formazione iniziale, la selezione, espletata attraverso un concorso pubblico nazionale e, infine, la prova in servizio con durata annuale, che si conclude con un’apposita valutazione alla quale concorre un team di docenti apposito nominato dal Dirigente Scolastico. Secondo la ratio del legislatore, tale percorso rappresenta un segmento fondamentale della formazione docente. Si tratta, infatti,

di un percorso universitario e accademico specifico finalizzato all’acquisizione di elevate competenze linguistiche e digitali, nonché di conoscenze e competenze teoriche e pratiche inerenti allo sviluppo e alla valorizzazione della professione del docente negli ambiti pedagogico, psicopedagogico, didattico, delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alle discipline di riferimento e delle discipline volte a costruire una scuola di qualità e improntata ai principi dell’inclusione e dell’eguaglianza, con particolare attenzione al benessere psicofisico ed educativo degli alunni con disabilità e degli alunni con bisogni educativi speciali (Legge 79/2022, art. 1, c. 2).

Tale enunciato mette in luce tre aspetti fondamentali: a) la consapevolezza che la professione docente, per la sua complessità, richieda una elevata qualificazione; b) la centralità degli aspetti di natura pedagogico-didattica nella costruzione di processi di insegnamento-apprendimento; c) la circolarità tra gli aspetti teorici e quelli di natura maggiormente applicativa. A tal proposito, si riconosce che queste due dimensioni devono essere tenute in adeguata considerazione dal/la docente, in quanto concorrono in misura uguale e interdipendente alla costruzione di un’expertise valida e affidabile; d) la relazione tra inclusione e qualità dei processi formativi, nel senso che una scuola che aspiri a essere considerata equa non può prescindere dal riferimento a principi e valori inclusivi.

Sulla base di quanto indicato, risulta prioritario proporre percorsi formativi che perseguano un intreccio costante tra teoria e prassi, consentendo alle/i docenti delle diverse discipline di divenire gradualmente in grado di rivedere le epistemologie disciplinari alla luce di una serie di elementi quali, ad esempio, le esigenze formative delle/i discenti, le caratteristiche della relazione tra allieve/i e tra docenti e allieve/i, tenendo inoltre in considerazione sia gli elementi contestuali (le variabili territoriali, ambientali, ecc.), sia le indicazioni metodologiche maturate in seno alla ricerca educativa (Calvani & Trinchero, 2019; Calvani, 2022).

Osserviamo ora la configurazione degli attuali percorsi, con l'obiettivo di individuarne le caratteristiche salienti, in relazione agli insegnamenti proposti, alle metodologie didattiche, nonché alle procedure di verifica e valutazione.

Attività formative	30 CFU (art. 13 c.2) (riservato a chi è specializzata/o sul sostegno o in possesso di un'ulteriore abilitazione)	30 CFU (art. 18-bis, comma 3, primo periodo, del decreto legislativo n. 59 del 2017) (riservato a chi è in possesso della sola laurea ed è in procinto di accedere al concorso)	30 CFU (ai sensi dell'art. 18-bis, comma 3, secondo periodo, del decreto legislativo n. 59 del 2017) (riservato a chi, avendo vinto il concorso, necessita di completare l'iter formativo acquisendo ulteriori 30 CFU)	36 CFU	60 CFU
Discipline di area pedagogica	4	4	6	3	10
Tirocinio diretto e indiretto	9 (tirocinio indiretto): 3 dei 9 CFU/CFA dedicati allo studio e alla preparazione dell'elaborato oggetto della prova scritta parte della prova finale	15 (tirocinio diretto)	5 (tirocinio indiretto) 3 dei 5 CFU/CFA riservati alle attività formative relative all'inclusione scolastica	13: 10 CFU/CFA di tirocinio diretto; - 3 CFU/CFA di tirocinio indiretto. 3 dei 13 CFU/CFA riservati alle attività formative relative all'inclusione scolastica.	20: 15 CFU/CFA di tirocinio diretto; - 5 CFU/CFA di tirocinio indiretto. 3 dei 20 CFU/CFA riservati alle attività formative relative all'inclusione scolastica
Formazione inclusiva delle persone con BES	3		3		3
Disciplina di area linguistico-digitale	3		3	3	3
Disciplina psico-socio-antropologiche	3		4		4
Metodologie didattiche: introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria	2	2	2	2	2
Didattiche delle discipline e metodologie delle discipline di riferimento (delle classi di concorso)	4	7	7	13	16
Discipline relative all'acquisizione di competenze nell'ambito della legislazione scolastica	2	2		2	2
Totale CFU	30			36	60

Tab. 1: Configurazione dei percorsi di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria

In primis, è significativo osservare che la differenziazione tra i percorsi dipende dal profilo iniziale dell'aspirante docente. Nello specifico, possono accedere al percorso deputato all'acquisizione di 30 CFU coloro che sono vincitori di concorso, anche senza abilitazione, che hanno svolto un periodo di servizio pari a tre anni, anche non continuativi, oppure che risultino in possesso di abilitazione per una classe di concorso o per le attività di sostegno, mentre il percorso finalizzato ai 36 CFU è rivolto a quanti hanno vinto un concorso, senza essere tuttavia abilitati (ovvero coloro che, in possesso del titolo di accesso, hanno conseguito 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche entro il 31 ottobre 2022). Infine, possono accedere al percorso mirato all'acquisizione dei 60 i neolaureati (laurea magistrale o a ciclo unico), oppure le/gli studentesse/i iscritte/i a un corso di laurea magistrale a ciclo unico coerente con le classi di concorso per l'insegnamento, purché abbiano acquisito almeno 180 CFU tra quelli previsti nel proprio percorso formativo.

Da quanto illustrato dalla tabella sinottica precedente, emerge come le differenze principali tra i tre percorsi risiedano nella diversa quantificazione delle attività formative riconducibili alle discipline di area pedagogica, al tirocinio diretto e indiretto, nonché alle didattiche delle discipline. Nello specifico, l'idea di fondo è che tanto maggiori sono i crediti da acquisire, tanto più sia necessario investire su tali ambiti formativi. Tale aspetto, che apparentemente può risultare condivisibile, mette tuttavia in luce la presenza di un'ulteriore questione che necessita di un approfondimento: il principio in base al quale si possa divenire un docente competente semplicemente insegnando. In altre parole, si riconosce che quanti hanno avuto la possibilità di prestare servizio in qualità di docenti, pur risultando privi di abilitazione, sono sufficientemente esperti dal punto di vista metodologico-didattico. Per tale ragione, non necessiterebbero di riflettere in modo costante e mirato sul rapporto teoria-prassi, attraverso una sinergia costante – la cui validità è stata sottolineata da numerosi contributi (La Rocca & Margottini, 2017; Baldacci, 2020, 2023; Michellini, 2022) – tra il tirocinio, diretto e indiretto, e gli insegnamenti. Un'ulteriore ambiguità è data dal modo in cui si intende l'inclusione. Emerge, in particolare, la schisi tra una didattica "ordinaria", svolta in contesti regolari, e l'inclusione, intesa come un insieme di pratiche volte a beneficiare a particolari categorie di persone. Tale aspetto, che è stato messo in luce da un'ampia mole di lavori (Arduini & Bocci, 2019; Bocci, 2015; Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; Chiappetta Cajola, 2018; Cottini, 2018; Gaspari, 2017, 2023), evidenzia la difficoltà di pensare all'inclusione come a un processo che coinvolge tutte e tutti le allieve e gli allievi, senza discriminazioni. Ciò risulta particolarmente palese nel modo in cui si esplicita l'articolazione del tirocinio: ad esempio, nel percorso rivolto al conseguimento dei 60 CFU, su 20 CFU/CFA riservati al tirocinio, diretto e indiretto, solamente 3 sono dedicati alle attività formative relative all'inclusione scolastica. Ciò si pone in netta antitesi con quanto indicato dall'art. 1 precedentemente citato, che ribadisce la necessità che la formazione dei docenti sia ispirata, in toto, al raggiungimento di una scuola di qualità. Riteniamo, a tal proposito, come evidenziato da un'ampia mole di studi e ricerche, che l'inclusione costituisce uno sfondo integratore che anima, fin dall'inizio, l'azione di un docente e di una scuola. In altre parole, per definizione, non è possibile insegnare senza pensare, in primis, a come rendere un percorso didattico in grado di valorizzare pienamente ciascun/a allievo/a (De Mutiis & Amatori, 2023; Travaglini, 2025). La prospettiva inclusiva deve, infatti, permeare ciascuna fase del processo di insegnamento-apprendimento, dall'osservazione della classe, alla progettazione delle attività, per giungere infine alle attività di verifica e valutazione degli apprendimenti (Buccolo, Pilotti & Travaglini, 2021; Testa & Travaglini, 2024). Si tratta, evidentemente, di competenze complesse, la cui acquisizione incide sia sull'expertise professionale sia, in modo più profondo, sul benessere emotivo delle/gli insegnanti. Infatti, le/i docenti che sanno gestire la classe in modo adeguato riescono a creare un clima di classe positivo, nel quale ciascuna/o si sente valorizzata/o (d'Alonzo, 2024). A sua volta, tale capacità è intimamente connessa al possesso di competenze socio-emotive adeguate (Jennings, 2019): infatti, coloro che sono in grado di riconoscere e orientare i propri stati emotivi instaurano delle relazioni maggiormente significative con i/le propri/e allievi/e, mostrandosi inoltre maggiormente in grado di assumere decisioni in modo responsabile e autorevole (Sidoti, 2025). Pertanto, indagare l'efficacia dei percorsi formativi osservando contemporaneamente i bisogni e le aspettative delle/i docenti in formazione e le emozioni vissute nei contesti scolastici, a nostro avviso può contribuire ad ampliare lo sguardo sull'efficacia dei percorsi formativi in atto.

3. La ricerca

Per comprendere il profilo delle/i corsiste/i abbiamo somministrato un questionario volto a rilevare sia i loro bisogni formativi, sia le aspettative emergenti in merito alla frequenza del corso. Riteniamo, infatti, che solo attraverso una comprensione adeguata delle caratteristiche di ingresso sia possibile strutturare percorsi formativi – a prescindere che si svolgano in presenza oppure online – adeguati. L'intento di tale studio, infatti, in continuità con una precedente analisi (Amatori, Buccolo & Travaglini, 2025), è quello di indagare sui bisogni formativi delle/i corsiste/i frequentanti i percorsi deputati all'acquisizione dei 30, 36 e 60 CFU, analizzando le eventuali differenze tra i docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. All'interno di questo contributo, cercheremo pertanto di approfondire ulteriormente il profilo delle/gli aspiranti docenti della scuola secondaria, ponendo lo sguardo su eventuali differenziazioni tra i gruppi afferenti al primo e al secondo grado.

Nello specifico, le domande di ricerca erano:

1. Quali sono le aspettative emergenti dalle/gli aspiranti docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado?
2. Quali sono gli stati emotivi generalmente sperimentati nel contesto scolastico?
3. Il modello formativo attualmente in corso può rispondere in modo adeguato alla costruzione di un profilo professionale significativo?

La nostra ipotesi, infatti, era che tra i due percorsi (30/36 CFU e 60 CFU) esistessero delle differenze sia per quel che concerne le aspettative emergenti, sia in merito ai vissuti dominanti. In relazione al grado di scuola, invece, non ritenevamo di poter riscontrare situazioni molto diversificate.

Per rispondere alle prime due domande è stato strutturato un questionario semistrutturato volto a indagare diverse aree: le competenze trasversali, le motivazioni professionali, le emozioni provate nel contesto scolastico e le aspettative emergenti, senza tralasciare, attraverso un item apposito, la possibilità di consentire alle/i corsiste/i di formulare delle libere osservazioni in merito al percorso frequentato. Nell'ultimo item, infatti, le/i rispondenti avevano la possibilità di formulare alcune considerazioni e osservazioni in merito alla natura e struttura del corso.

Il questionario è stato somministrato alle/i corsiste/i frequentanti i corsi abilitanti presso l'Università Europea di Roma in concomitanza dell'avvio dei processi formativi, in modo tale da poter individuare le caratteristiche fondamentali del profilo di ingresso prima che avessero inizio le attività didattiche stesse.

In questa sede ci soffermeremo sul livello di aspettative e sugli stati emotivi vissuti dalle/i corsiste/i della scuola primaria e secondaria frequentanti il corso finalizzato all'acquisizione dei 30/36 e 60 CFU in quanto, in relazione a quanto emerso in precedenza (Amatori, Buccolo & Travaglini, 2025), si tratta di ambiti che richiedono una particolare considerazione.

Nello specifico, il questionario risultava così strutturato:

Dimensione indagata	30/36 CFU	60 CFU
1. Ambito socio-anagrafico	Sette item volti a indagare: genere, età, titolo di studio, scuola presso la quale si insegna, tipologia di docenza (curricolare o specializzazione al sostegno), classe di concorso di appartenenza, grado di scuola nella quale si desidera insegnare	Sette item volti a indagare: genere, età, titolo di studio, professione attuale, eventuale esperienza di insegnamento, classe di concorso di appartenenza, grado di scuola nella quale si desidera insegnare.
2. Competenze trasversali	Due item volti a indagare le competenze trasversali acquisite e quelle da potenziare; due domande aperte di approfondimento.	Due item volti a indagare le competenze trasversali acquisite e quelle da potenziare; due domande aperte di approfondimento.
3. Motivazioni professionali	Quattro item strutturati volti a indagare: le motivazioni che hanno condotto alla scelta di divenire docenti e di modificare classe di concorso/grado di scuola; i modelli educativi di riferimento; i copioni di vita elaborati nel corso dell'infanzia.	Tre item strutturati volti a indagare: le motivazioni che hanno condotto alla scelta di divenire docenti; i modelli educativi di riferimento; i copioni di vita elaborati nel corso dell'infanzia.

4. Le emozioni	Un item strutturato volto a rilevare le emozioni vissute abitualmente nel contesto scolastico.	Un item strutturato volto a rilevare le emozioni associate al ruolo di docente.
5. Le aspettative	Un item strutturato volto a indagare le aspettative formative in seguito alla frequenza del corso; una domanda aperta volta a rilevare il modo in cui le/i corsiste/i si percepiscono, a distanza di dieci anni.	Un item strutturato volto a indagare le aspettative formative in seguito alla frequenza del corso; una domanda aperta volta a rilevare il modo in cui le/i corsiste/i si percepiscono, a distanza di dieci anni.
6. Libere osservazioni	Una domanda aperta	Una domanda aperta

Tab. 2: Schema dei questionari somministrati ai/lle corsiste/e (Amatori, Buccolo & Travaglini, 2025, p. 123)

Nello specifico, in questa sede porremo l'attenzione su: a) profilo socio-anagrafico; b) aspettative in relazione al corso; c) stati emotivi in relazione alla professione insegnante; d) libere osservazioni.

Successivamente, ci focalizzeremo sulla terza domanda di ricerca qui presentata, con l'obiettivo di enucleare alcuni elementi sui quali far convergere la nostra attenzione.

4. Profilo socio-anagrafico

30/36 CFU:

Hanno risposto complessivamente al questionario 406 corsiste/i, appartenenti in prevalenza al genere femminile (65% vs. 35% maschile). La maggior parte di loro si concentra nella fascia di età che va da 31 a 40 anni (38,9%), e 41-50 (38,2%). Il rimanente (41,5%), invece, dichiara di avere tra 51 e 60 anni. Inoltre, la maggior parte delle/gli intervistate/i lavora nella scuola secondaria di secondo grado (39,9%); a seguire, troviamo la scuola secondaria di primo grado (32,3%), e la scuola primaria (3,7%). A queste/i poi si aggiungono coloro (24,1%) che dichiarano di non ricoprire nessun incarico di insegnamento. Per quel che concerne la tipologia di cattedra, l'81,5% insegna in qualità di docenti curricolari, mentre il 18,5% riguarda i docenti specializzati per le attività di sostegno. Le discipline maggiormente rappresentate risultano essere: per la scuola secondaria di primo grado "Tecnologia" (17%) e "Discipline letterarie" (18,2%); nella secondaria di secondo grado, invece, si riscontra una lieve prevalenza delle discipline scientifiche (Matematica=10,3%; Matematica e fisica=9,4%) seguite da "Scienze motorie" (7,4%) e dalle "Discipline letterarie" (7,1%). A livello complessivo, invece, la maggior parte delle/i partecipanti desidera insegnare nella scuola secondaria di secondo grado (59,4%), contro il 40,6% che, al contrario, predilige la secondaria di primo grado.

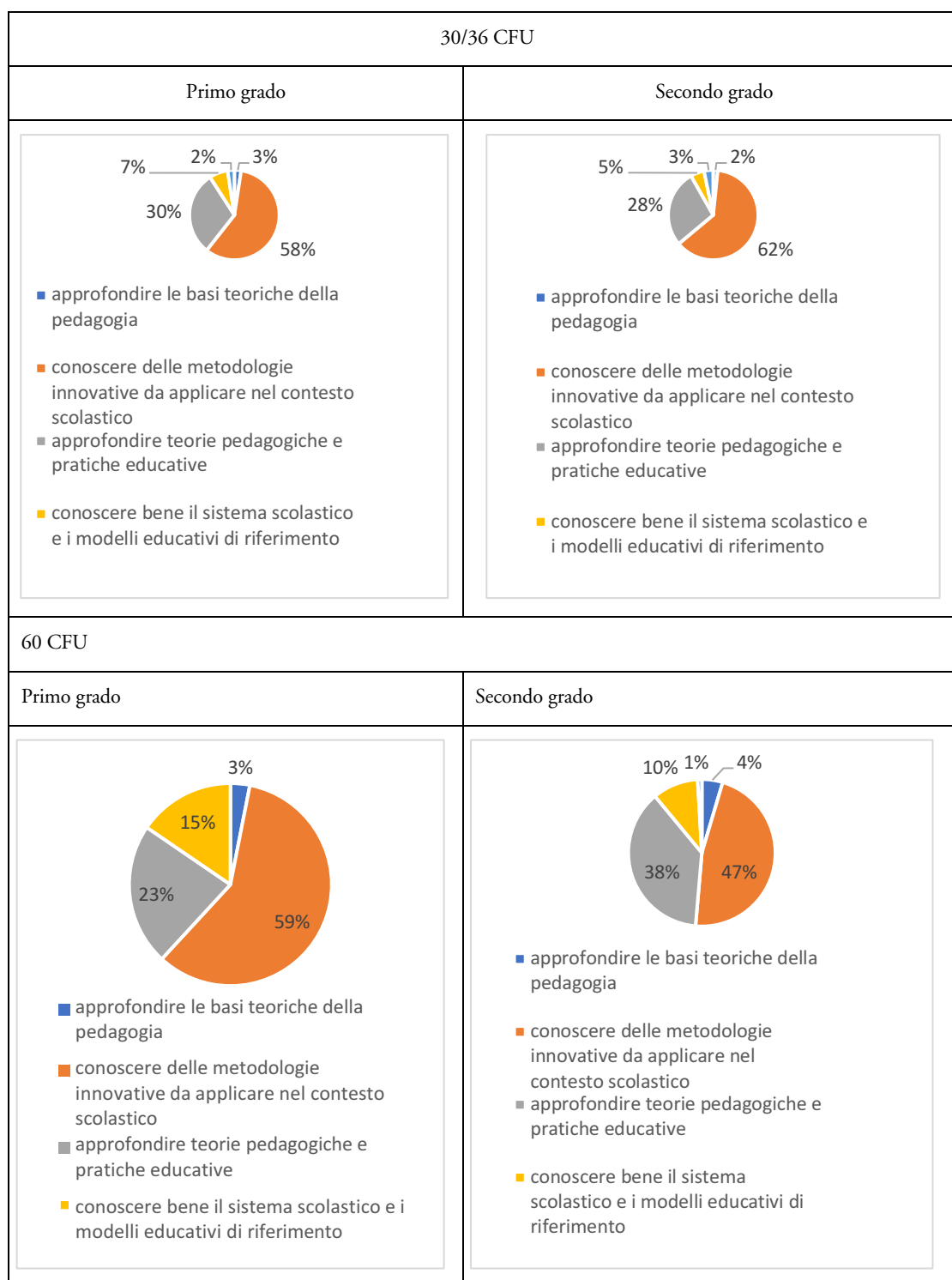
60 CFU:

Hanno risposto al questionario complessivamente 207 corsiste/i, la maggior parte delle/i quali appartenenti al genere femminile (128 femmine vs. 79 maschi). Dal punto di vista anagrafico, si tratta di un gruppo piuttosto giovane: infatti, il 31,9% ha meno di 30 anni, il 40,6% si trova all'interno della fascia 31-40, il 21,3% ha un'età compresa tra i 41 e i 50 anni, mentre il 6,3% si colloca nella classe 51-60. Dal punto di vista lavorativo, la maggior parte (35,7%) presta servizio come docente supplente, il 20,3% si dichiara disoccupato, il 13% inoccupato, mentre il rimanente si distribuisce tra le seguenti professioni: dipendente presso un'azienda privata (11,6%); dipendente nella pubblica amministrazione (5,3%); libero professionista/consulente (13%); dirigente privato (13%). Per quel che concerne la differenziazione delle classi di concorso, si riscontra la seguente situazione: nella scuola secondaria di primo grado la classe maggiormente rappresentata riguarda le Discipline letterarie (38,2%); mentre nella scuola secondaria di secondo grado si riscontra una maggiore eterogeneità. Il gruppo maggiormente consistente si osserva nell'ambito delle Scienze motorie (12,6%), che tuttavia non raggiunge una percentuale molto alta. Infine, il 46,9% sta frequentando il corso per conseguire l'abilitazione nella scuola secondaria di primo grado, mentre il rimanente (53,1%) desidera insegnare nella scuola secondaria di secondo grado.

5. Aspettative

Per indagare le aspettative delle/i partecipanti in merito alla frequenza del corso, è stata posta la domanda: “Da questo corso ti aspetti di...”. In tal caso, le/i corsiste/i sono state invitate/i a formulare una scelta tra le seguenti opzioni: a) conoscere alcune metodologie innovative da applicare nel contesto scolastico; b) conoscere bene il sistema scolastico e i modelli educativi di riferimento; c) approfondire teorie pedagogiche e pratiche educative; d) approfondire le basi teoriche della pedagogia; e) non ho aspettative.

Di seguito i risultati emergenti, suddivisi per ordine di scuola:



Graf. 1: Risposte alla domanda “Da questo corso ti aspetti di...”

I grafici proposti non evidenziano una differenziazione significativa all'interno dei quattro gruppi: in tutti i casi considerati il desiderio di approfondire le competenze metodologiche risulta prioritario. È possibile, tuttavia, constatare come la voce “conoscere bene il sistema scolastico e i modelli educativi di riferimento” riceva una maggiore considerazione dalle/i corsiste/i appartenenti al gruppo dei 60 CFU: ciò è probabilmente dovuto al fatto che tale percorso riguarda persone che, in molti casi, non hanno avuto ancora la possibilità di accedere in qualità di docenti al contesto scolastico. Pertanto, conoscere le caratteristiche di un sistema che indubbiamente è caratterizzato dalla complessità rappresenta un'esigenza non trascurabile per le/i future/i docenti.

6. Stati emotivi associati alla professione insegnante

Tale aspetto è stato indagato attraverso la domanda: *Quali sono le emozioni che solitamente vivi nel contesto scolastico?* In tal caso, le/i corsiste/i sono state chiamate/i a scegliere tra un elenco di emozioni, avendo cura di formulare, al massimo, tre opzioni.

Di seguito i risultati riscontrati, in relazione a ciascun percorso:

30/36 CFU

Primo grado		Secondo grado	
Felicità	124	Felicità	183
Stupore	107	Stupore	141
Ansia	47	Eccitazione	64
Eccitazione	40	Ansia	62
Euforia	33	Euforia	59
Paura	25	Rabbia	33
Confusione	19	Confusione	33
Rabbia	12	Paura	13
Tristezza	9	Tristezza	3
Noia	3	Noia	7
Invidia	2	Disprezzo	4
Vergogna	2	Invidia	4
Indifferenza	1	Apatia	4
Apatia	1	Disgusto	3
Disgusto	1	Indifferenza	3
Altro	23	Vergogna	2
	0	Altro	44

Tab. 3: Risposte alla domanda “Quali emozioni solitamente vivi nel contesto scolastico?” (30/36 CFU)

60 CFU:

Primo grado		Secondo grado	
Felicità	59	Felicità	75
Ansia	52	Ansia	56
Stupore	45	Stupore	47
Confusione	29	Paura	35
Paura	24	Eccitazione	25
Euforia	21	Noia	17
Rabbia	17	Rabbia	14
Eccitazione	15	Euforia	14
Noia	15	Confusione	13
Vergogna	11	Apatia	12

Tristezza	9	Vergogna	11
Indifferenza	1	Indifferenza	10
Apatia	5	Tristezza	10
Invidia	4	Invidia	3
Disprezzo	1	Altro	10
Altro	6		

Tab. 4: Risposte alla domanda “Quali emozioni solitamente vivi nel contesto scolastico?” (60 CFU)

I risultati ottenuti evidenziano, oltre a una generale felicità associata alla professione docente, la presenza di stati emotivi spiacevoli, riconducibili a vissuti di ansia, paura, rabbia e confusione. Questi ultimi sono riconosciuti presenti in misura maggiore dalle/i frequentanti il percorso finalizzato all’acquisizione dei 60 CFU. Tale risultato potrebbe essere ricondotto al fatto che si tratta di persone che hanno una conoscenza frammentaria del contesto scolastico, riconducibile più al ricordo di quando erano studenti/esse che non a un lavoro svolto in qualità di docenti. Come evidenziato precedentemente, il contesto scolastico è di per sé complesso: non sorprende quindi che, all’interno di questo gruppo, la parola ansia sia richiamata più volte.

7. Le libere osservazioni

Tale ambito è stato inserito al termine del questionario per dare la possibilità alle/i corsiste/i di esprimersi in modo più libero in merito alle varie questioni che erano state sollecitate loro nel corso delle diverse domande. Il nostro intento, in tal caso, era finalizzato non tanto a richiedere un’opinione su un determinato aspetto, quanto piuttosto a far emergere dal basso, senza una richiesta esplicita, esperienze e prospettive. In tal modo, l’associazione di dati di tipo qualitativo e quantitativo avrebbe lasciato un margine più ampio per esplorare esperienze e prospettive, al fine di individuare alcuni elementi di riflessione in merito all’adeguatezza del percorso formativo proposto (cfr. domanda di ricerca n. 3). Trattandosi di stralci testuali, abbiamo ritenuto opportuno analizzare le risposte attraverso il software IRaMuTeQ (versione 0.8), grazie al quale è stato possibile classificare in cluster le diverse affermazioni riportate, in modo tale da compiere un’analisi discorsiva sistematica (Camargo & Justo, 2013).

Anche in questo caso, procederemo con l’indicare i risultati in relazione ai due differenti percorsi, ponendo attenzione a entrambi i gradi di istruzione:

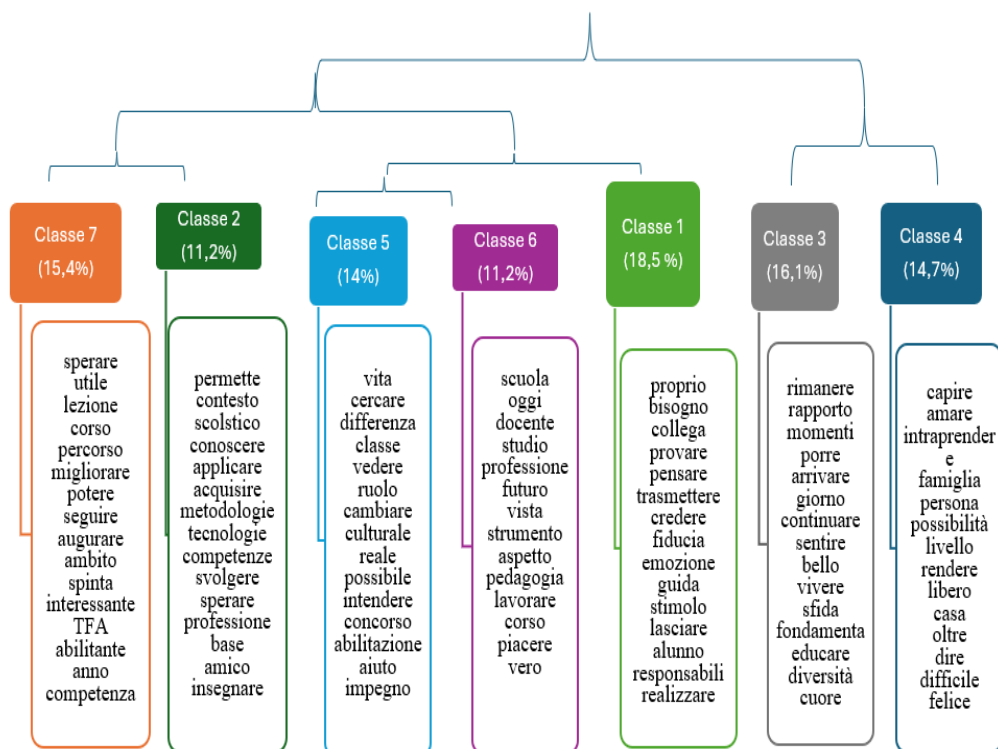


Fig. 1: Dendrogramma relativo alle libere osservazioni del gruppo 30/36 CFU scuola secondaria di primo grado

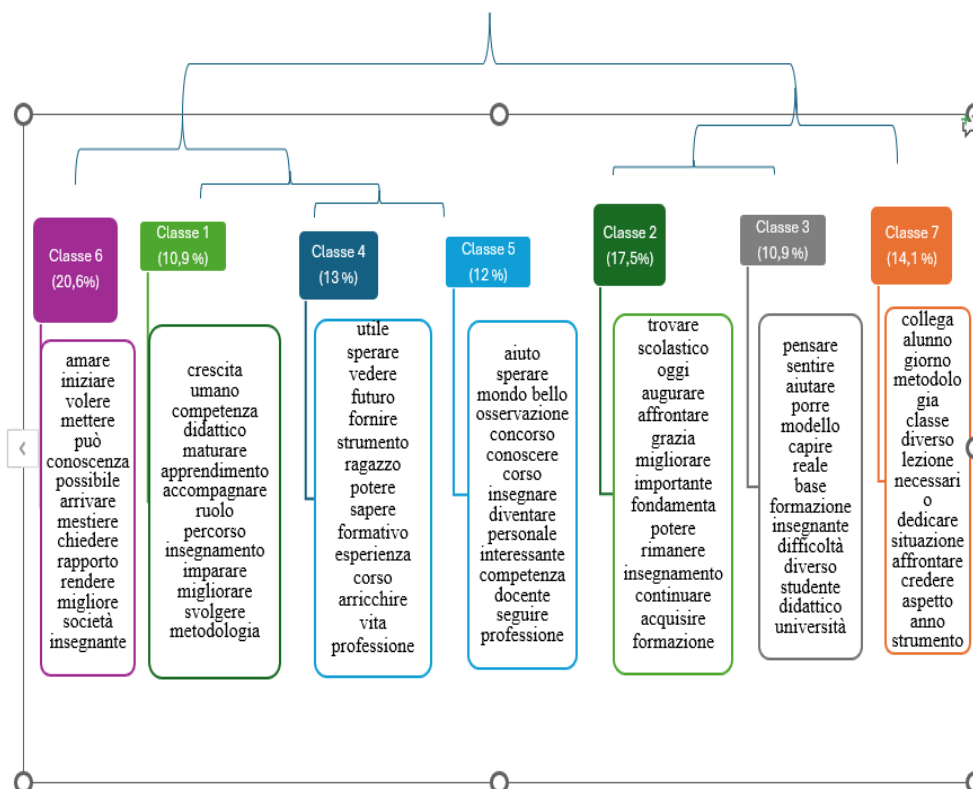


Fig. 2: Dendrogramma relativo alle libere osservazioni del gruppo 30/36 CFU scuola secondaria di secondo grado

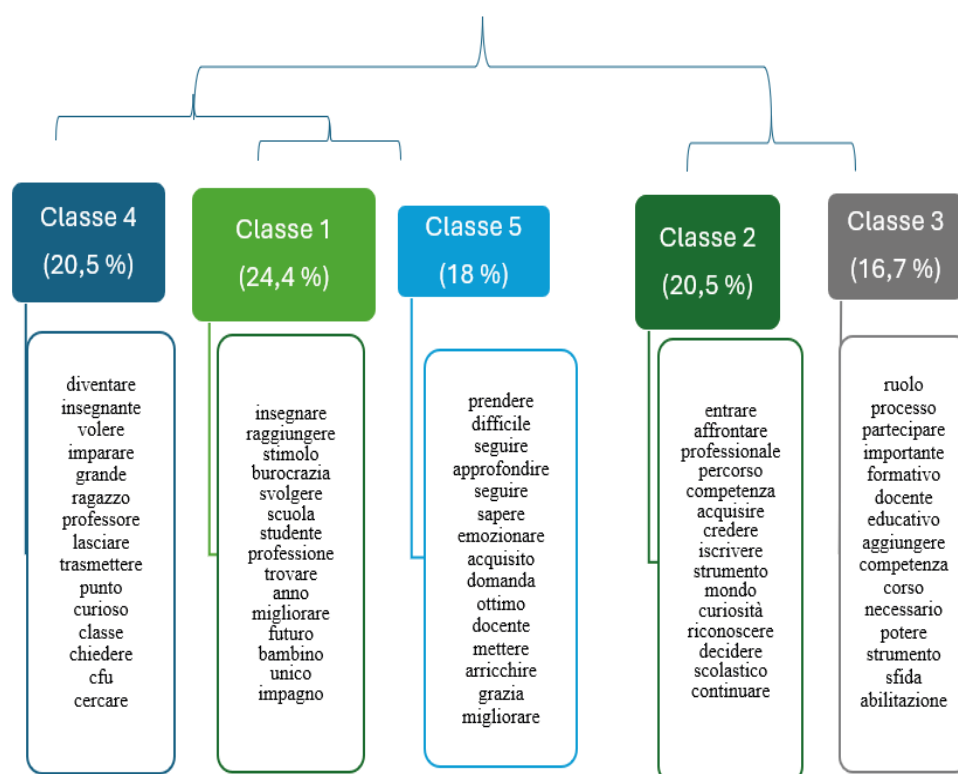


Fig. 3: Dendrogramma relativo alle libere osservazioni del gruppo 60 CFU scuola secondaria di primo grado

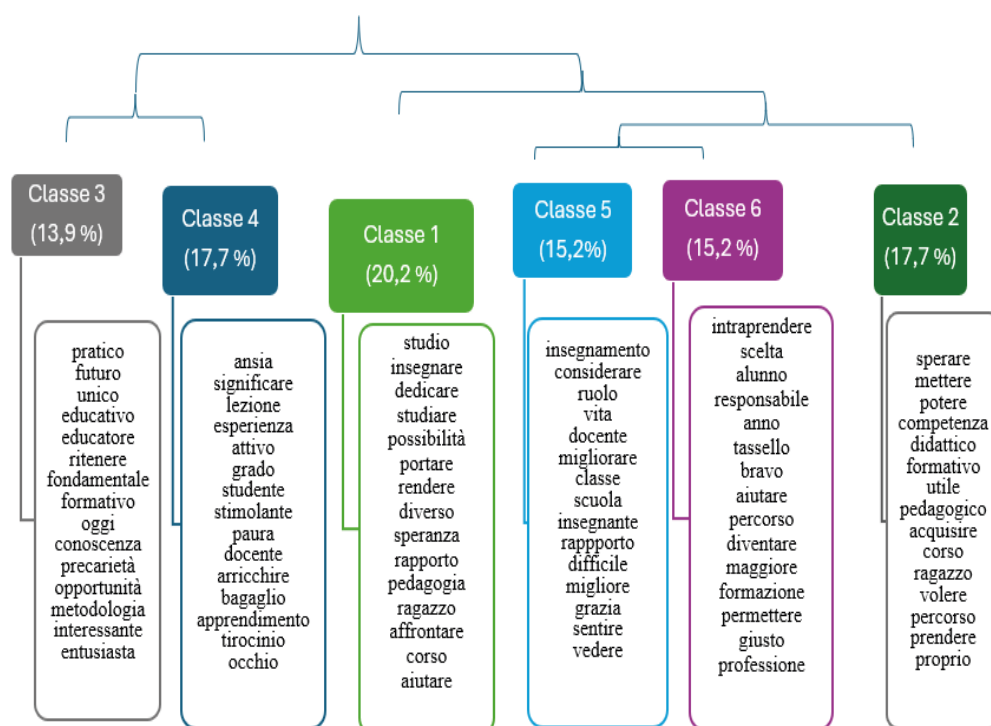


Fig. 4: Dendrogramma relativo alle libere osservazioni del gruppo 60 CFU scuola secondaria di secondo grado

In tutte e quattro le situazioni analizzate, si evidenzia la percezione diffusa che l'insegnamento sia una professione gratificante, che contribuisce al miglioramento della società: per tale ragione, richiede un atteggiamento di fiducia, ascolto e disponibilità all'aiuto, seppur nella consapevolezza che, per far fronte alle difficoltà connesse alla gestione della classe, siano necessarie competenze metodologiche valide. Nello stesso tempo, in linea con quanto osservato precedentemente, nel gruppo delle/i consiste/i con minore

esperienza si avverte uno stato di ansia e paura, nonché una pressione indotta dal peso eccessivo della burocrazia. Tale aspetto si evince anche da alcune dichiarazioni espresse in modo libero dalle/gli intervistate/i.

Riportiamo a tal fine alcuni stralci testuali che illustrano le diverse posizioni:

“Spero che questo corso mi aiuti a capire davvero i bisogni di ogni singolo alunno. Non esistono persone che possono essere istruite allo stesso modo, ognuno è diverso, ognuno ha dei bisogni differenti. Capire come migliorare un bambino, come essere una sua guida e un punto di riferimento è la sensazione che ogni docente vorrebbe o forse dovrebbe provare” (corsista 30 CFU secondaria di primo grado).

“Spero che questo corso sia davvero utile alla nostra professione, perché i ragazzi meritano docenti preparati, non solo nella loro disciplina ma anche e soprattutto nei metodi di insegnamento e in tutto ciò che la legge prevede ma che nessuno ci insegna” (corsista 30 CFU secondaria di primo grado).

“Ero un ingegnere e qualche anno fa non avevo alcuna formazione pedagogica. Mi sono approcciata al mondo della scuola perché mi mancava il mio lato umano e i ragazzi mi sono sempre piaciuti. Per me sono come dei figli. Ora dopo svariati corsi credo che la formazione a livello pedagogico degli insegnanti sia importantissima per creare le basi per la crescita personale, sociale e culturale dei nostri alunni. Purtroppo, lavoro con tanti colleghi che pensano solo alla didattica senza preoccuparsi di tutti gli aspetti che vengono prima (i loro bisogni, le loro emozioni, le loro peculiarità, ecc...). D'altro canto, per fortuna la scuola sta cambiando e i docenti che si formano sono sempre più competenti in materia. In questo campo dobbiamo essere noi docenti i primi ad avere sempre fiducia in un miglioramento collettivo della società. Spero il mio piccolo contributo possa aiutare generazioni di ragazzi” (corsista 30 CFU secondaria di primo grado).

“Penso che i corsi CFU siano in generale utili, talvolta molto utili a migliorare la preparazione di un docente, ma che la parte pratica, “in campo” sia fondamentale per poter sperimentare e mettere in pratica quei principi teorici e quegli insegnamenti teorici che poi devono avere una concreta applicazione permettendo al docente di imparare molto dai problemi che si trova ad affrontare, dagli insuccessi e dai successi che conseguirà” (corsista 30/36 CFU scuola secondaria secondo grado).

“Iniziare questa carriera di docente che mi si apre dinanzi crea nel mio essere un turbinio di emozioni che vanno dalla paura della novità, portata dal mio ingresso nel mondo della scuola non più come alunno ma come insegnante, fino ad arrivare alla speranza di forgiare tanti alunni non soltanto dal punto di vista didattico ma anche da quello umano e poter rimanere per loro un modello e punto di riferimento nella loro vita anche dopo l'uscita dalla scuola” (corsista 60 CFU scuola secondaria di primo grado) (corsista 60 CFU scuola secondaria primo grado).

“Ho sempre avuto dubbi sul fatto di entrare nel sistema scolastico, non per ciò che significa fare l'insegnante, ma proprio per come è impostato il sistema dove personalmente ad oggi penso limiti l'espressione dell'unicità dell'individuo, e dedichi poco tempo a questo. L'insegnante è costretto a correre dietro a programmi didattici fitti e burocrazia, spesso impedendogli di concentrarsi sulle figure che hanno davanti. Però nel mio piccolo e nel mio modo di essere, viene inevitabile cercare di comprendere chi ho davanti, e ho scelto alla fine di entrare in questo sistema, nella speranza che nel tempo questa possibilità diventi più plausibile. Comunque io, nel mio, continuerò a cercare di dedicare tempo ad ascoltare i ragazzi e far sì che si apprezzino.” (corsista 60 CFU scuola secondaria secondo grado).

8. Discussione

In sintesi, le testimonianze delle/i corsiste/i intervistate/i hanno fatto emergere, a livello diffuso:

- un bisogno marcato di formazione, che investe soprattutto gli aspetti di tipo metodologico-didattici: non a caso, termini quali “applicazione”, “metodologie”, “competenze” sono utilizzati con una certa frequenza;
- la presenza di stati emotivi diversificati, che oscillano tra felicità – riconosciuta in tutti i casi considerati come prevalente – ansia e paura. Queste ultime, in particolare, risultano maggiormente rilevanti tra le/i corsiste/i che hanno meno familiarità con il contesto scolastico (gruppo 60 CFU).

Parallelamente, le libere osservazioni evidenziano la complessità della professione docente, che si trova di fronte alla necessità di affrontare sfide provenienti da diverse aree: sociali, culturali, emotive, ecc... Tali criticità possono essere arginate grazie alle competenze relazionali, alle quali è assegnato un ruolo strategico nella costruzione di processi di insegnamento-apprendimento significativi.

Pertanto, in relazione alla domanda di ricerca presentata nel terzo paragrafo: “Il modello formativo attualmente in corso può rispondere in modo adeguato alla costruzione di un profilo professionale significativo?”, quanto osservato ci esorta a nutrire una posizione di dubbio rispetto alla possibilità del formato attuale di incidere in modo significativo sui bisogni formativi dichiarati dalle/i corsiste/i. Come evidenziato nel secondo paragrafo, infatti, gli aspetti metodologici didattici – riconosciuti prioritari da tutte/i le/gli intervistate/i, a prescindere dalla propria esperienza pregressa in qualità di docenti – sono quantificati in modo differente a seconda del percorso considerato, in rispondenza al criterio, illustrato in precedenza, che chi ha già svolto un’attività di docenza abbia una minore necessità di approfondire in ambito accademico tali aspetti. In realtà, da quanto osservato emergono in tutti i gruppi vissuti analoghi, che necessiterebbero di essere maggiormente considerati, attraverso azioni di più ampio respiro.

9. Conclusioni

Il nostro percorso di ricerca, nonostante i limiti dovuti alla scarsa consistenza dei soggetti considerati, nonché al limitato tempo di osservazione – sarebbe interessante, ad esempio, rilevare quanto osservato secondo una prospettiva longitudinale, interpellando le/i corsiste/i sia al termine del percorso formativo, sia a distanza di un periodo più ampio – ha inteso porre l’attenzione sul ruolo strategico della formazione. Come osservato precedentemente questa, per raggiungere pienamente la sua finalità, dovrebbe mirare al potenziamento della riflessività del/la professionista: ciò implica che ciascuna tecnica o metodologia dovrebbe consentire a colui/colei che la apprende di interrogarsi in modo critico sia su quanto sta sperimentando, sia sul proprio atteggiamento e sulle proprie modalità di apprendimento. In tal modo, il soggetto acquisisce contemporaneamente il ruolo di osservatore e osservato, iniziando così un percorso di trasformazione attiva. Si tratta di un processo non isolato, in quanto dovrebbe coinvolgere tutti coloro che, a vario titolo, vi contribuiscono: docenti degli insegnamenti, tutor dei tirocini, diretti e indiretti, docenti tutor delle scuole, ecc... Ogni percorso, infatti, per essere realmente efficace, dovrebbe delineare un sistema di significati condiviso, nel quale siano illustrati in modo chiaro gli obiettivi, nonché i valori che sono posti alla sua base. In altre parole, la formazione implica un formare *con* un gruppo di soggetti, in vista di un fine (*formare per*), tenendo conto di un insieme di significati simbolici e culturali (*formare tra*) che modellano, in modo spesso inconsapevole, le azioni di un/a docente, e non solo (Travaglini, 2025). Per tale ragione, la riflessione su come raggiungere una formazione di qualità non si esaurisce con un approccio di tipo quantitativo (il numero di CFU), in quanto è necessario interrogarsi in modo più ampio e capillare su questioni decisamente più profonde. Riteniamo pertanto che i percorsi abilitanti, per essere realmente efficaci – come sottolineato dal Profilo del docente inclusivo (EADSNE, 2012) – debbano consentire una piena formazione dal punto di vista relazionale, metodologico, nonché valoriale: affinché ciò sia possibile, è necessario disporre di tempi distesi, che favoriscano la piena maturazione della riflessività del/la docente. Si tratta di un’attitudine che consente a colei/ui che la esercita di rileggere l’esperienza alla luce di quadri teorici validi e condivisibili, all’interno di spazi di significato validi e significativi (Castellana & Botta, 2023; Mortari, 2009; Nuzzaci, 2011). Il rischio, in alternativa, è quello di promuovere un approccio alla formazione intesa come un processo di tipo strumentale, volto a conseguire dei crediti che, seppur consentendo l’inserimento in un contesto lavorativo, impediscono al professionista di svolgere pienamente il suo mandato.

Bibliografia

- Amatori, G., Buccolo, M., & Travaglini, A. (2025). Transversal Skills and Professional Motivation in Qualifying Courses for Secondary School: An Exploratory Investigation. *Formazione & Insegnamento*, 23, 1, 120-130.
- Arduini, G., & Bocci F. (2019). La valutazione dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per

- la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano, & A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa MultiMedia
- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, & M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19, 42, 7-13.
- Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 2, 139-153.
- Bocci F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21, 1, 8-23.
- Buccolo, M., Pilotti, F., & Travaglini, A. (2021). *Costruire una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A. (2022). La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica? Se sì, in che modo?. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPs Journal)*, 26, 143-162.
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Camargo, B. V., & Justo, A.M. (2013). IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas. Psicologia*, 21 (2), 513-518.
- Castellana, G., & Botta, E. (2023). Il docente come professionista riflessivo: differenze nell'autopercezione della riflessività fra docenti specializzati nel sostegno e docenti su posto comune. *Educational reflective practices*, 2, 212-230.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). La formazione tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio e P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 23-29). Napoli: Edises.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, 11-19.
- D'Alonzo, L. (2024). Due vie obbligate per l'agire inclusivo: la gestione della classe e la differenziazione didattica. In P. Aiello & C. Giaconi (Eds.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche* (pp. 99-104). Brescia: Scholè.
- Decreto legge 30 aprile 2022, n. 36. *Misure per l'attuazione del piano nazionale di ripresa e resilienza in materia di pubblica amministrazione e università e ricerca*.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13luglio 2015, n. 107*.
- De Mutiis, E., & Amatori, G. (2023). Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25, 58-79.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers* Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, disponibile al sito <http://www.europeanagency.org/sites/default/files/ProfileofInclusiveTeachers.pdf> [ultima consultazione: 09/07/2025].
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione* (Vol. 1, pp. 5-222). Milano: Guerini scientifica.
- Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Jennings P. A., DeMauro A. A., & Mischenko P. (2019). Cultivating Awareness and Resilience in Education. The CARE for teachers' program. In I. Ivtzan (Ed.), *Handbook of mindfulness-based programmes: Mindfulness interventions from education to health and therapy* (pp. 219-230). Londra: Routledge.
- La Rocca, C., & Margottini, M. (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *Formazione & insegnamento*, 15(3), 57-70.
- Legge 29 giugno 2022, n. 79. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*.
- Michellini, M. C. (2022). Formare insegnanti riflessivi e critici. *Pedagogia oggi*, 20, 1, 154-160.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12, 3, 9-26.
- Sidoti, E. (2025). La competenza socio-emotiva nella formazione docenti. In A. Bartolini, & al. (Eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 97-102). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Testa, S., & Travaglini, A. (2024). Il ruolo della formazione del gruppo docente: riflessioni approfondimenti. In G. Lombardi, *Docenti specializzati e curricolari in sinergia. Il sostegno diffuso è possibile* (pp. 109-128). Milano: FrancoAngeli.
- Travaglini, A. (2025). *Il compito autentico inclusivo. Disabilitare le competenze per una scuola più equa*. Milano: Guerini Scientifica.