

Il ruolo dell'esperienza professionale pregressa nella formazione dei futuri docenti: esiti da una ricerca esplorativa nell'ambito del PF60

The role of prior professional experience in the training of future teachers: findings from an exploratory study within the PF60

Giovanna Del Gobbo

University of Florence, Florence (Italy)

Daniela Frison

University of Florence, Florence (Italy)

Giorgia Pasquali

University of Florence, Florence (Italy)

Martin Pacifici

University of Florence, Florence (Italy)

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

Citation: Del Gobbo, G., et al. (2026). Il ruolo dell'esperienza professionale pregressa nella formazione dei futuri docenti: esiti da una ricerca esplorativa nell'ambito del PF60. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 146-158.
<https://doi.org/10.7346/sird-012026-p146>

Copyright: © 2026 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. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: April 22, 2025

Accepted: June 18, 2026

Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

DOI: [10.7346/sird-012026-p146](https://doi.org/10.7346/sird-012026-p146)

Abstract

The study aims to investigate the influence of previous professional experience on future teachers' perception of their mastery of the competencies expected upon completion of teacher training programmes. In this context, the Teaching and Learning Centre at University XX has launched an exploratory survey, using a self-assessment questionnaire, to understand whether and how this perception varies by conducting a pre-post survey for PF60.

Keywords: second-career teachers, initial teacher education, prior professional experience, teachers' professional competencies, teacher professional development.

Riassunto

Lo studio intende indagare l'influenza di esperienze professionali pregresse sulla percezione del possesso delle competenze previste in uscita dai percorsi di abilitazione all'insegnamento nei futuri insegnanti. In questo contesto, il Teaching and Learning Center dell'Università xx ha avviato una ricerca esplorativa, attraverso un questionario di autovalutazione, per comprendere se e come varia tale percezione effettuando una rilevazione pre-post PF60.

Parole chiave: docenti di seconda carriera, formazione iniziale degli insegnanti, esperienza professionale pregressa, competenze professionali dei docenti, sviluppo professionale docente.

Credit author statement

La struttura e i contenuti del contributo sono stati elaborati in modo condiviso dagli Autrici. Per la sua stesura finale: Giovanna Del Gobbo ha scritto l'Introduzione. D. Frison ha scritto il paragrafo 2; G. Pasquali ha scritto il paragrafo 3; M. Pacifici ha scritto il paragrafo 4 e si è occupata dell'analisi statistica dei dati. Il paragrafo 5 e le conclusioni sono stati elaborati congiuntamente dalle Autrici.

1. Percorsi universitari di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria e processi di professionalizzazione

I percorsi di abilitazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, istituiti tramite la legge n. 79/2022 e attuati con il decreto ministeriale n. 226/2022, rappresentano attualmente la via di accesso al ruolo di insegnante nella scuola secondaria. La normativa ha introdotto un sistema strutturato di formazione iniziale (Percorso Formazione 60 CFU, concorso, anno di prova) con l'obiettivo di sviluppare e rafforzare le competenze riferite ad uno specifico profilo in uscita e un preciso quadro di standard professionali. Il percorso universitario è considerato parte integrante del processo di abilitazione e prefigura una formazione continua integrata nei percorsi di carriera. La normativa, infatti, in attuazione di quanto previsto dal PNRR - Missione 4 "Istruzione e ricerca", si inserisce nel solco delle strategie dell'Unione Europea, in particolare nel quadro della European Education Area (EU, 2021), che individua nello sviluppo professionale continuo degli insegnanti una misura essenziale per il rafforzamento della qualità dei sistemi educativi. Anche a livello internazionale non mancano orientamenti consolidati in tal senso, come quelli espressi già nel 2015 dall'UNESCO nel *Teacher Policy Development Guide* e nel 2017 nel documento *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* dove si evidenziava la centralità della qualificazione e professionalizzazione degli insegnanti per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile e non solo il 4 SDG. Analogamente, i rapporti dell'OCSE (OECD, 2025) sottolineano il legame tra qualità della formazione docente, sviluppo professionale continuo e miglioramento dei risultati educativi.

La presenza nella normativa di standard professionali di riferimento per la definizione del percorso iniziale e per la costruzione dei dispositivi di autovalutazione (e-portfolio nel periodo di formazione iniziale e bilancio delle competenze all'inizio dell'anno di prova) e di valutazione dei futuri insegnanti (griglia di osservazione Allegato A, DM 226/2022) dovrebbe rappresentare, infatti, un framework orientativo per lo sviluppo professionale complessivo dei docenti in una prospettiva di formazione continua, in linea con il valore attribuito a livello internazionale agli standard professionali per gli insegnanti (UNESCO, 2018).

In tal senso, contribuire allo sviluppo professionale diventa l'obiettivo prioritario degli strumenti previsti dalla normativa per il periodo di formazione e prova e gli standard diventano un riferimento:

- per dare significatività al percorso di formazione,
- per una analisi critica delle competenze possedute,
- per delineare i punti da potenziare,
- per elaborare progetti di formazione in servizio coerenti con l'analisi compiuta.

Ricerche sull'e-portfolio, utilizzato nella fase di formazione iniziale, evidenziano come questo strumento, la cui costruzione è necessariamente coerente con gli standard previsti, possa avere un ruolo fondamentale anche per favorire la consapevolezza delle conoscenze basate sulle esperienze passate e dei modelli utilizzati per orientare la propria pratica e nel contempo possa sviluppare la capacità di richiamare le competenze acquisite precedentemente per riconnetterle e riadattarle ai diversi contesti (Fedeli & Girotti, 2025).

Molti dei "futuri insegnanti" si avvicinano al percorso di formazione iniziale con esperienze lavorative pregresse (cfr. § 2): gli standard dovrebbero poter rappresentare, in questi casi, anche un riferimento per collegare le diverse esperienze professionali, permettendo all'individuo di essere proattivo rispetto alla gestione del processo di professionalizzazione. In letteratura riuscire ad avere consapevolezza e a dare valore alle competenze acquisite in contesti diversi, viene riconosciuto come fattore importante per la *career adaptability* ovvero capacità di gestire la transizione (Haeggli & Hirschi 2020) e per favorire la costruzione di "nuove" identità professionali inserendole all'interno di un processo dinamico e continuo. La riflessione critica sulle diverse esperienze vissute secondo la ricerca recente sui processi di professionalizzazione, favorisce quella che viene definita come *sustainable career* nel corso dell'intera vita lavorativa, fondata su adattabilità, flessibilità e benessere nel gestire il passaggio tra diversi contesti lavorativi. La categoria di *sustainable career*, considerata come una forma specifica di sostenibilità umana, richiama la capacità di sviluppare, mettere alla prova e mantenere la propria capacità di adattamento, valorizzando le competenze precedentemente acquisite aumentandone l'impatto su di sé e sui contesti (Ans De Vos & Van der Heijden, 2020).

In questo quadro, e anche sulla scorta di precedenti ricerche condotte in contesti internazionali (xxx),

si è sviluppata la ricerca esplorativa oggetto del presente contributo, promossa dal Teaching and Learning Center dell'Università di XX. La domanda di ricerca è partita dalla necessità di comprendere eventuali differenze di percezione dell'efficacia del percorso PF60 tra gli iscritti con differente background lavorativo-esperienziale, ma ha inteso anche esplorare la possibilità di comprendere se processi di autovalutazione e riflessione mirata possono consentire di acquisire consapevolezza delle capacità derivanti da precedenti percorsi professionali.

2. Il ruolo dell'esperienza professionale pregressa nei processi di professionalizzazione degli insegnanti

Nonostante sia riconosciuta la centralità che l'esperienza di insegnamento maturata riveste nello svolgimento della professione (OECD, 2025), nella letteratura sui processi di professionalizzazione degli insegnanti, gli studi che prendono in considerazione, a vario titolo, il ruolo delle esperienze professionali pregresse sono piuttosto limitati. Essi possono essere aggregati in tre cluster che indagano:

- il ruolo rivestito dalle esperienze professionali pregresse nella scelta della professione;
- la relazione tra esperienze professionali pregresse e intenzioni di permanenza nella professione;
- la relazione tra esperienze professionali pregresse e senso di autoefficacia e qualità dell'insegnamento, durante la professione.

Prima di entrare nel merito dei tre cluster, va precisato che con “esperienze professionali pregresse” la letteratura rimanda prevalentemente all'esperienza di insegnamento maturata nel corso della carriera di un insegnante (*teaching experience*). L'esperienza professionale, quindi, riguarda per lo più insegnanti già in servizio e non futuri insegnanti che scelgono e si avvicinano alla professione.

Va inoltre evidenziato che gli studi che prendono in considerazione il ruolo delle esperienze in altro settore (*non-teaching experience*), non inerenti all'ambito dell'insegnamento o più ampiamente educativo, lo fanno con riferimento ai *Second-Career Teachers* definiti nell'ultimo report TALIS 2024 come coloro che hanno almeno dieci anni di esperienza lavorativa in ruoli non legati all'istruzione e per i quali l'insegnamento non è stato la prima scelta professionale (OECD, 2025). Come evidenziato nel report, “*understanding previous or concurrent work experience is important, as teachers from non teaching fields are likely to bring different skills and competencies*” (p. 37). Si segnala che, in media, più di un insegnante su due ha ricoperto altri ruoli nel settore dell'istruzione o in settori diversi da quello dell'istruzione e che in 26 dei 54 sistemi educativi, un insegnante su due ha precedenti esperienze lavorative in settori diversi da quello dell'istruzione (OECD, 2025). Particolarmente rilevante risulta la percentuale di insegnanti con un'esperienza lavorativa non di insegnamento compresa tra 6 e 20 anni, aumentata tra il 2018 e il 2024 in 18 sistemi educativi (OECD, 2025).

Risulta dunque particolarmente interessante che il tema delle esperienze lavorative, pur essendo statisticamente così rilevante, trovi ancora poco spazio nella letteratura sui processi di professionalizzazione degli insegnanti. Va aggiunto, inoltre, che il tema delle esperienze precedenti risulta rilevante e attuale anche e soprattutto di fronte a problematiche di carattere globale come l'invecchiamento della popolazione docente, la carenza di personale qualificato e la ridotta attrattività della professione docente (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Unesco-International Task Force on Teachers for Education 2030, 2023).

Con riferimento alla letteratura, il primo cluster sopra citato rimanda al ruolo rivestito dalle esperienze professionali pregresse nella scelta della professione, già indagato in una precedente analisi della letteratura specifica sul tema (xxx). L'attenzione prevalente è, come anticipato, sui *Second-Career Teachers* e rimanda a fattori di scelta personali e sociali che li hanno orientati verso l'insegnamento. Tra i fattori personali, emerge come la decisione di cambiare carriera sia spesso l'esito di un processo graduale di presa di consapevolezza rispetto ad una mancata realizzazione nel corso della prima carriera e alla volontà di investire nella ricerca di un lavoro più significativo e soddisfacente (Bauer, Thomas & Sim, 2017; Masdonati, Fournier, & Lahrizi, 2017). I fattori sociali possono essere legati all'impossibilità di trovare una posizione ritenuta adeguata durante la prima carriera o alla perdita del proprio lavoro (Anthony & Ord, 2008; Raggi

& Troman, 2008) così come la precarietà lavorativa e i livelli di disoccupazione dovuti a cambiamenti socio-economici globali e locali (Bunn & Wake, 2015).

Il secondo cluster rimanda alla relazione tra esperienze professionali pregresse e intenzioni di permanenza nella professione. Il citato problema del *teacher shortage* a livello globale ha favorito studi sui fattori facilitanti o ostacolanti la permanenza dei docenti nel settore (Borman & Dowling, 2008; Boyd et al., 2011; Godwin et al., 2019; Schweickert & Torres, 2026). In particolare, anche in questo caso, sono stati attenzionati i *career-switchers* (Boyd et al., 2011), ritenuti potenzialmente più esposti rispetto agli insegnanti di prima carriera a lasciare la professione. Il recente OECD Education Working Paper dedicato a *Alternative pathways into teaching: Broadening access and expanding diversity* (Schweickert & Torres, 2026), basandosi su ricerche a livello internazionale, evidenzia che gli insegnanti che accedono alla professione attraverso percorsi alternativi sono più propensi ad abbandonarla rispetto ai colleghi che hanno seguito una formazione iniziale tradizionale. Una spiegazione, evidenzia il *working paper*, è che molti insegnanti di seconda carriera provengono da settori con opportunità di lavoro più allettanti rispetto all'insegnamento (Ingersoll, Merrill, & May, 2014; Schweickert & Torres, 2026). Gli studi sulla retention degli insegnanti di seconda carriera hanno anche messo in evidenza il possesso di competenze maturate nelle esperienze professionali riconosciute come trasferibili nel contesto scolastico, quali quelle legate al lavoro d'ufficio, alla relazione con mondo del lavoro, metacognitive, mentre rimangono spesso da sviluppare le competenze di carattere metodologico e didattico (xxx; Keck Frei, Kocher, & Bieri Buschor, 2021).

È solo con riferimento al terzo cluster - relazione tra esperienze professionali pregresse e senso di auto-efficacia e qualità dell'insegnamento durante la professione – che l'attenzione si sposta prevalentemente sulla *teaching experience* e sugli insegnanti in servizio (Gale et al., 2021; Podolsky, Kini, & Darling-Hammond, 2019), ma gli studi rimangono in ogni caso limitati. Come evidenziano Gale e colleghi (2021), solo occasionalmente gli studiosi hanno esplorato le differenze nell'autoefficacia degli insegnanti in diversi momenti della loro carriera e le ricerche esistenti sono state compromesse da misure problematiche.

L'esplorazione della letteratura sul ruolo delle esperienze pregresse nei processi di professionalizzazione degli insegnanti, sebbene non sistematica, ha reso dunque evidente come la variabile "esperienza" venga poco considerata sia nella fase della loro formazione iniziale che, successivamente, del loro sviluppo professionale. Nonostante i recenti report e documenti che evidenziano la rilevanza e la diffusione di percorsi alternativi di accesso all'insegnamento (European Education and Culture Executive Agency et al., 2021; Schweickert & Torres, 2026), pare prevalere una visione lineare dei processi di professionalizzazione che vede gli insegnanti entrare direttamente nell'insegnamento come prima carriera mediante un processo di formazione iniziale "tradizionale" che non contempla esperienze professionali precedenti o parallele al percorso di formazione e all'ingresso nella professione.

A partire dal quadro brevemente offerto, il progetto di ricerca qui presentato ha inteso indagare anche il ruolo delle esperienze professionali nella percezione nello sviluppo delle competenze professionali dei futuri e delle future docenti.

3. Metodologia

3.1 Disegno di ricerca

Lo studio qui presentato si inserisce in una ricerca longitudinale di matrice quantitativa condotta dal Teaching & Learning Center dell'Università di XX. La raccolta dei dati ha previsto l'adozione di un questionario auto-compilato somministrato ai partecipanti al percorso formativo nell'anno accademico 2024/25 e di cui è prevista la somministrazione anche nel terzo ciclo del PF60. Gli obiettivi complessivi del progetto ricerca sono: i) delineare una panoramica dei profili anagrafici dei partecipanti iscritti ai percorsi di formazione; ii) rilevare le motivazioni e le aspettative in relazione alla professione docente; iii) monitorare la qualità della formazione erogata e il livello di soddisfazione dei partecipanti; iv) analizzare l'autovalutazione delle competenze acquisite; v) raccogliere dati a supporto di una programmazione evidence-based delle edizioni successive dei percorsi formativi.

Questo contributo si concentra particolarmente sull'esplorazione delle correlazioni tra il profilo dei

partecipanti, le loro esperienze professionali pregresse e gli andamenti di percezione nell'autovalutazione delle competenze acquisite.

Sulla base delle considerazioni sopra esposte, le domande di ricerca che hanno guidato la successiva interpretazione dei dati qui presentati sono le seguenti:

- Quali variazioni emergono nei livelli di autovalutazione delle competenze tra l'inizio e la fine del percorso formativo e in che modo tali variazioni si differenziano in relazione alla presenza e alla tipologia di esperienza lavorativa pregressa dei partecipanti?
- Quali differenze emergono nelle variazioni pre–post tra partecipanti con esperienze nell'ambito educativo e quelli provenienti da altri settori professionali?
- Quali differenze si osservano nelle variazioni pre–post tra partecipanti con esperienza lavorativa pregressa e partecipanti senza esperienze precedenti?

In accordo con la durata semestrale dei percorsi e con l'obiettivo di rilevare dei cambiamenti significativi nell'autovalutazione delle competenze da parte dei partecipanti, il questionario è stato somministrato in due momenti: all'inizio del percorso e alla fine. Questo ha permesso di indagare l'effetto pre-post formazione nei partecipanti. L'obiettivo dell'indagine contempla una valutazione multifattoriale del percorso formativo, che include l'anagrafica del campione, secondo esperienze pregresse e motivazione a seguire il percorso di abilitazione, la valutazione dell'impatto percepito del corso sui livelli di competenza (secondo una logica pre-post), ed infine il rilevamento del livello di soddisfazione e dei *feedback* sull'attività formativa.

3.2 Strumento

Lo strumento di indagine utilizzato è un questionario strutturato, composto da domande chiuse e aperte. Esso è articolato in quattro aree di indagine e comprende complessivamente 19 item nella somministrazione pre-formazione e 20 item nella versione post-formazione. La differenza tra le due versioni è dovuta all'inserimento, nel questionario finale, di una domanda aggiuntiva volta a rilevare una valutazione complessiva del livello di soddisfazione rispetto all'esperienza formativa. Il questionario è stato progettato a partire dagli obiettivi dell'indagine e, coerentemente con essi, presenta: una prima sezione dedicata alla rilevazione delle caratteristiche socio-anagrafiche del campione; una seconda sezione relativa al supporto fornito dall'ateneo; una terza sezione finalizzata all'autovalutazione delle competenze acquisite, declinate a partire dai learning outcomes del percorso formativo coerentemente con il profilo in uscita atteso dal docente abilitato; infine, esclusivamente nel questionario post-formazione, una sezione dedicata alla valutazione complessiva dell'esperienza formativa.

In particolare l'analisi dei dati qui presentata si sofferma sulle sezioni 1 e 3 (xxx). La prima sezione intende approfondire l'anagrafica del campione raccogliendo informazioni riguardanti l'età, il genere, il livello di istruzione; l'iscrizione al corso; la formazione PF24, la classe di concorso, le esperienze di insegnamento, le esperienze lavorative precedenti e le motivazioni (Tab. 1-4). Per quanto riguarda la sezione 3 invece, si sono indagati i livelli di autovalutazione delle competenze acquisite, sviluppate o migliorate grazie alla formazione. Le macroaree sono state declinate in diversi item (Tab. 5), consentendo ai partecipanti di potersi autovalutare su una scala likert a 4 punti (da 1: per niente, a 4: molto). Le aree 6 macro aree di competenza sono state strutturate a partire dalle *Competenze professionali e standard professionali minimi* (Allegato A, DPCM 4 agosto 2023), e riguardano:

- Area 1- (8 item): le *competenze pedagogiche, educative ed inclusive*, riguardano la capacità di comprendere i bisogni formativi degli studenti, sostenere il loro sviluppo e promuovere ambienti di apprendimento equi ed inclusivi.
- Area 2- (8 item): le *competenze didattiche e valutative*, inclusi la capacità di progettare, realizzare e valutare i percorsi di apprendimento, attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche appropriate.
- Area 3- (5 item): le *competenze relazionali, comunicative e di alleanza educativa*, fanno riferimento alla capacità di instaurare relazioni educative e gestire in modo efficace la comunicazione con gli studenti, le famiglie e gli attori del territorio, supportando la collaborazione tra scuola e comunità.

- Area 4- (6 item): le *competenze organizzative, progettuali e di sistema* riguardano la partecipazione attiva alla vita scolastica, come per esempio la progettazione educativa, il miglioramento della scuola come comunità professionale e i processi organizzativi.
- Area 5 - (6 item): le *competenze digitali e medialiali per l'insegnamento* includono l'utilizzo critico, consapevole e creativo delle tecnologie digitali a supporto della didattica, della valutazione e della comunicazione.
- Area 6- (2 item) : le *competenze riflessive e di sviluppo professionale continuo* concernono la capacità di riflettere sulla propria pratica professionale, sviluppare un'identità docente consapevole ed orientata al miglioramento continuo.

4. Analisi dei dati

La prima lettura dei dati ha riguardato un'analisi descrittiva della prima area del questionario, anagrafica del campione. In questa fase i dati sono stati aggregati in base alle categorie indagate: età, genere, livello di istruzione e classe di concorso.

Per ogni variabile continua, abbiamo fornito media, deviazione standard e mediana.

Abbiamo analizzato separatamente i dati del questionario somministrato all'inizio del corso e i dati del questionario somministrato alla fine del corso, in particolar modo ci siamo concentrati sulle variazioni osservate dei punteggi in termini di media.

Sono state poi condotte analisi descrittive stratificate per esperienza lavorativa pregressa, variabile a tre livelli: "Nessuna esperienza pregressa", "Esperienze di lavoro non inerenti all'ambito educativo o di insegnamento", "Almeno 1 esperienza di lavoro nell'ambito educativo o di insegnamento". Questa domanda veniva fatta ai partecipanti all'inizio del corso. Solo a coloro che non avevano compilato il questionario all'inizio del corso la stessa domanda è stata fatta anche alla fine. Per problemi di linkage con il codice identificativo univoco anonimo, alcune risposte a questa domanda da parte di partecipanti che avevano compilato il questionario all'inizio del corso, non sono state recuperabili o assegnabili ai medesimi partecipanti nel questionario a fine corso; tuttavia abbiamo raggiunto numerosità sufficienti per fare confronti descrittivi. In particolare, abbiamo confrontato il gradiente di variazione dei punteggi delle scale tra risposte all'inizio e alla fine del corso a seconda se i partecipanti avevano esperienze di lavoro precedenti in ambito educativo o di insegnamento e a seconda se avevano esperienze di lavoro solo di altro tipo.

A seguito della prima somministrazione (*pre-corso*), sono pervenute 461 risposte, che a seguito della pulizia dei dati sono risultate pari a N=360. La medesima operazione è stata eseguita per le risposte dalla seconda somministrazione (*post-corso*), che inizialmente includevano 276 risposte. Il processo di pulizia ha portato a un totale di N=120.

5. Risultati

5.1 Caratteristiche del campione: statistiche descrittive

In prima istanza riteniamo importante approfondire la profilatura socio-anagrafica degli iscritti ai corsi di formazione, così come di seguito riportato.

Nel quadro delle 461 risposte, sia pre-corso che post-, la percentuale di partecipanti di genere femminile è prevalente e pari al 65,00% in entrambe le somministrazioni (Tabella 1).

Gli under 30 sono circa il 20,00% del campione femminile pre-corso e raggiungono il 25,00% al termine del percorso (Tabella 2). La fascia d'età complessivamente più rappresentata è quella dei 30-40enni che si attestano al 47,5% pre-corso e al 43,3% post-corso. Più ridotte la fascia dei 41-50enni (19,00% in entrambe le somministrazioni) e dei 51-60enni (intorno al 12,00% sia pre- che post-).

La variabile di maggior interesse per il presente contributo è quella relativa all'esperienza lavorativa (Tabella 3). Circa l'87,00% dei partecipanti alla rilevazione, sia pre- che post- riferisce di avere esperienze di insegnamento. Estremamente ridotta risulta la percentuale di coloro che segnalano di non avere avuto nessuna esperienza lavorativa (2,2% pre-corso e 3,3% post-corso) mentre circa un 10,00% dei partecipanti

risponde di avere avuto esperienze lavorative in altri ambiti, non legati all'insegnamento, in entrambe le somministrazioni.

Genere	Pre-Corso		Post-Corso	
	N	%	N	%
		234	65,0	79
M	120	33,3	39	32,5
Non dichiarato	6	1,7	2	1,7

Tab. 1 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Genere"

Età	Pre-Corso		Post-Corso	
	N	%	N	%
		71	19,7	30
30 - 40	171	47,5	52	43,3
41 - 50	69	19,2	23	19,2
51 - 60	44	12,2	14	11,7
>60	5	1,4	1	0,8

Tab. 2 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Età"

Esperienza lavorativa	Pre-Corso		Post-Corso	
	N	%	N	%
		8	2,2	4
Nessuna	8	2,2	4	3,3
Insegnamento	314	87,2	104	86,7
Altro tipo di esperienze lavorative	38	10,6	12	10,0

Tab. 3 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Esperienza lavorativa"

La tabella 4 evidenzia che le classi di concorso più rappresentate, sia pre- che post- sono la A22 Italiano, Storia, Geografia nella Scuola secondaria di I grado, la A28 Matematica e Scienze, la A 48 Scienze motorie e sportive negli Istituti di Istruzione secondaria di II grado, la A50 Scienze naturali, chimiche e biologiche e la A27 Matematica e Fisica, coerentemente con il fabbisogno regionale e i posti disponibili per ciascuna classe presso l'Università di XX.

Classe di concorso	Pre-Corso		Post-Corso	
	N	%	N	%
A 22 Italiano, Storia, Geografia nella Scuola secondaria di I grado	102	28,3	30	25,0
A 28 Matematica e Scienze	48	13,3	17	14,2
A 48 Scienze motorie e sportive negli Istituti di Istruzione secondaria di II grado	43	11,9	20	16,7
A 50 Scienze naturali, chimiche e biologiche	42	11,7	16	13,3
A 27 Matematica e Fisica	24	6,7	12	10,0
A 47 Scienze matematiche applicate	19	5,3	3	2,5
A 12 Discipline letterarie negli Istituti di Istruzione secondaria di II grado	15	4,2	2	1,7

A 26 Matematica	15	4,2	5	4,2
A 11 Discipline letterarie e Latino	12	3,3	5	4,2
A 18 Filosofia e Scienze umane	12	3,3	2	1,7
A 34 Scienze e Tecnologie chimiche	10	2,8	3	2,5
A 20 Fisica	8	2,2	1	0,8
A 42 Scienze e Tecnologie meccaniche	8	2,2	3	2,5
A 51 Scienze, Tecnologie e Tecniche agrarie	2	0,6	1	0,8

Tab. 4 Distribuzione del campione secondo la variabile "Classe di concorso"

5.2 Analisi delle variazioni pre-post in base all'esperienza lavorativa progressa

La tabella 5 presenta la profilatura dei partecipanti in base all'esperienza lavorativa progressa. A livello di singoli item, e quindi di singole competenze, osservando la tabella 5 emerge che i partecipanti con esperienza di insegnamento si attribuiscono punteggi più elevati, sia pre- che post-formazione, rispetto a chi ha maturato esperienze professionali in altri settori. Risultano in ogni caso numerose le competenze con un Δ (variazione) negativo, in particolare le competenze di Area 1 - Pedagogica, educativa e inclusiva, di Area 2 - Didattica e valutativa e di Area 3 - Relazionale, comunicativa e di alleanza educativa. Nell'Area 1, le competenze con un Δ negativo maggiore sono quelle di inclusione ($\Delta = -0,23$). Nell'Area 2, sono quelle culturali e disciplinari ($\Delta = -0,34$) e di osservazione e documentazione ($\Delta = -0,22$). Nell'Area 3, le competenze con Δ negativo maggiore sono quelle di Relazione e comunicazione con le famiglie degli studenti ($\Delta = -0,25$) e Gestione dei registri elettronici ($\Delta = -0,32$).

Nel sottogruppo dei partecipanti con "altre esperienze", le competenze con Δ negativo pre-post sono in numero inferiore e riguardano l'interculturalità ($\Delta = -0,50$), sempre in Area 1, le competenze culturali e disciplinari in Area 2 ($\Delta = -0,24$), la gestione dei rapporti con il territorio in Area 3 ($\Delta = -0,27$) e l'internazionalizzazione in Area 4 ($\Delta = -0,41$). In generale, la variazione per i partecipanti senza esperienza di insegnamento o educativa è positiva a partire da punteggi più bassi rispetto al primo sottogruppo e sono in particolare le competenze di Area 1 - Pedagogica, educativa e inclusiva ($\Delta = 1,78$), di Area 2 - Didattica e valutativa ($\Delta = 2,43$) e di Area 4 - Organizzativa, progettuale e di sistema ($\Delta = 1,64$) ad esibire le variazioni pre-post positive maggiori.

	Nessuna esperienza lavorativa progressa			Esperienza insegnamento			Altra esperienza		
	Pre-corso (N = 7)	Post-corso (N = 4)	Delta	Pre-corso (N=288)	Post-corso (N=97)	Delta	Pre-corso (N=32)	Post-corso (N=12)	Delta
	Media (DS)	Media (DS)		Media (DS)	Media (DS)		Media (DS)	Media (DS)	
Competenze Totali	92,57 (24,16)	123 (15,21)	30,43	97,22 (17,08)	95,2 (29,33)	-2,02	83,19 (20,3)	90,08 (24,07)	6,90
Competenze Area 1	22,29 (6,6)	29,25 (3,59)	6,96	22,51 (4,22)	22,21 (6,94)	-0,30	19,47 (5,27)	21,25 (6,48)	1,78
Educative, pedagogiche	2,86 (0,69)	4 (0)	1,14	2,92 (0,64)	2,79 (0,95)	-0,12	2,41 (0,71)	2,75 (0,75)	0,34
Psicopedagogiche	2,71 (0,76)	3,5 (0,58)	0,79	2,69 (0,72)	2,65 (0,94)	-0,04	2,28 (0,73)	2,58 (0,79)	0,30
Promozione del successo formativo degli studenti	2,86 (1,07)	4 (0)	1,14	2,91 (0,7)	2,86 (0,96)	-0,06	2,5 (0,76)	2,83 (0,83)	0,33
Progettazione didattica e educativa	2,43 (1,13)	3,75 (0,5)	1,32	2,7 (0,74)	2,91 (0,89)	0,21	1,84 (0,81)	2,75 (0,97)	0,91
Interculturalità	3 (0,58)	3,25 (0,96)	0,25	2,91 (0,79)	2,77 (1,01)	-0,13	2,75 (0,98)	2,25 (1,14)	-0,50
Inclusione	3,14 (1,21)	3,5 (1)	0,36	3,15 (0,72)	2,92 (0,93)	-0,23	2,88 (0,91)	2,75 (0,87)	-0,13

Presenza in carico delle povertà educative	2,71 (1,11)	3,75 (0,5)	1,04	2,75 (0,76)	2,71 (0,96)	-0,04	2,72 (0,96)	2,67 (1,07)	-0,05
Didattica orientativa	2,57 (0,98)	3,5 (0,58)	0,93	2,49 (0,72)	2,6 (0,99)	0,11	2,09 (0,82)	2,67 (0,89)	0,57
Competenze Area 2	22,43 (5,47)	29 (2,45)	6,57	23,01 (4,06)	22,1 (6,87)	-0,91	19,91 (4,13)	22,33 (5,02)	2,43
Didattica	3 (0,58)	3,75 (0,5)	0,75	3,05 (0,65)	2,93 (0,96)	-0,12	2,59 (0,67)	3,08 (0,67)	0,49
Culturali e disciplinari	3,71 (0,49)	4 (0)	0,29	3,23 (0,58)	2,9 (0,96)	-0,34	3,16 (0,72)	2,92 (0,79)	-0,24
Metodologiche e relazionali	2,57 (0,79)	3,5 (0,58)	0,93	2,88 (0,67)	2,82 (0,91)	-0,05	2,44 (0,84)	2,92 (0,9)	0,48
Monitoraggio rispetto a quanto atteso o progettato per intervenire con efficacia	2,43 (1,13)	3,25 (0,5)	0,82	2,36 (0,8)	2,45 (1,01)	0,09	1,88 (0,66)	2,25 (0,87)	0,38
Verifica e valutazione di processo a livello di istituto	2,29 (0,95)	3,25 (0,5)	0,96	2,8 (0,68)	2,71 (0,93)	-0,08	2,19 (0,69)	2,67 (0,65)	0,48
Verifica e valutazione di processo a livello di apprendimenti	2,43 (0,98)	3,75 (0,5)	1,32	2,8 (0,69)	2,69 (0,95)	-0,11	2,16 (0,68)	2,58 (0,67)	0,43
Osservazione e documentazione a livello di apprendimenti	2,71 (1,25)	3,5 (0,58)	0,79	2,78 (0,74)	2,69 (0,98)	-0,09	2,59 (0,91)	2,83 (0,58)	0,24
Osservazione e documentazione	3,29 (0,49)	4 (0)	0,71	3,13 (0,65)	2,91 (0,93)	-0,22	2,91 (0,78)	3,08 (0,79)	0,18
Competenze Area 3	11,43 (4,24)	16,25 (2,87)	4,82	13,74 (3,1)	13,1 (4,43)	-0,63	10,91 (3,61)	11,33 (3,85)	0,43
Gestione dei gruppi classe	2,43 (0,98)	3,5 (0,58)	1,07	2,97 (0,74)	2,85 (0,94)	-0,13	2,16 (0,77)	2,92 (0,9)	0,76
Relazione e comunicazione con esperti esterni, agenzie educative e soggetti del territorio	1,86 (0,69)	2,75 (0,96)	0,89	2,41 (0,88)	2,39 (0,98)	-0,02	2,09 (0,89)	1,92 (0,9)	-0,18
Gestione dei rapporti con il territorio	2,43 (1,13)	3,25 (0,96)	0,82	2,29 (0,8)	2,38 (0,96)	0,09	2,19 (0,97)	1,92 (1)	-0,27
Relazione e comunicazione con le famiglie degli studenti	2,86 (1,07)	3,5 (0,58)	0,64	3,03 (0,77)	2,77 (0,99)	-0,25	2,34 (0,94)	2,33 (0,98)	-0,01
Gestione dei registri elettronici	1,86 (0,9)	3,25 (0,96)	1,39	3,03 (0,8)	2,71 (1,05)	-0,32	2,13 (0,94)	2,25 (0,75)	0,13
Competenze Area 4	15 (4,43)	20,25 (3,5)	5,25	15,6 (3,17)	15,59 (4,94)	-0,01	12,53 (4,08)	14,17 (4,26)	1,64
Promozione della continuità orizzontale e verticale	2,43 (0,98)	3,5 (0,58)	1,07	2,61 (0,73)	2,53 (0,93)	-0,09	2,16 (0,81)	2,25 (0,97)	0,09
Legislazione scolastica	2,14 (0,9)	3,5 (0,58)	1,36	2,33 (0,7)	2,73 (0,9)	0,40	1,88 (0,87)	2,5 (0,8)	0,63
Organizzazione scolastica	2,43 (0,79)	3 (0,82)	0,57	2,7 (0,78)	2,61 (0,94)	-0,09	1,88 (0,75)	2,33 (0,89)	0,46
Collaborazione e collegialità delle scelte educative, didattiche, metodologiche con gli altri docenti	2,71 (0,95)	3,75 (0,5)	1,04	2,97 (0,77)	2,85 (0,91)	-0,12	2,06 (0,91)	2,67 (0,65)	0,60
Autovalutazione di istituto e miglioramento del sistema scolastico	2,29 (1,11)	3,5 (0,58)	1,21	2,36 (0,73)	2,36 (0,96)	0,00	1,91 (0,73)	2,17 (0,83)	0,26
Internazionalizzazione	3 (0,58)	3 (0,82)	0,00	2,65 (0,8)	2,52 (0,96)	-0,13	2,66 (0,94)	2,25 (1,14)	-0,41
Competenze Area 5	15,29 (3,68)	20,5 (3,42)	5,21	16,03 (3,84)	16,46 (5,46)	0,44	14,78 (4,47)	15 (5,33)	0,22
Promozione dell'educazione ai media	2,57 (1,13)	2,75 (0,96)	0,18	2,53 (0,8)	2,61 (0,98)	0,08	2,25 (0,88)	2,58 (1,08)	0,33
Adozione di strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione	2,43 (0,98)	3,5 (0,58)	1,07	2,54 (0,76)	2,68 (0,98)	0,14	2,41 (0,87)	2,42 (1)	0,01

Valutazione e selezione delle risorse digitali utili per la didattica	2,57 (0,79)	3,75 (0,5)	1,18	2,83 (0,74)	2,89 (0,96)	0,05	2,53 (0,88)	2,58 (1)	0,05
Utilizzo delle tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale	2,71 (0,49)	3,5 (0,58)	0,79	2,81 (0,75)	2,8 (0,98)	0,00	2,59 (0,84)	2,5 (0,8)	-0,09
Aiuto agli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali	2,71 (0,76)	3,5 (1)	0,79	2,74 (0,74)	2,73 (0,96)	-0,01	2,5 (1,02)	2,58 (1,08)	0,08
Adozione delle tecnologie digitali per sostenere i processi di apprendimento autoregolato	2,29 (0,76)	3,5 (0,58)	1,21	2,59 (0,77)	2,75 (0,98)	0,16	2,5 (0,84)	2,33 (0,98)	-0,17
Competenze Area 6	6,14 (1,07)	7,75 (0,5)	1,61	6,33 (1,12)	5,73 (1,76)	-0,60	5,59 (1,27)	6 (1,48)	0,41
Regolazione del proprio agire professionale rispetto ai contesti	2,57 (0,79)	4 (0)	1,43	3,13 (0,67)	2,82 (0,91)	-0,31	2,53 (0,8)	2,92 (0,79)	0,39
Riflessione ed autovalutazione	3,57 (0,53)	3,75 (0,5)	0,18	3,2 (0,64)	2,91 (0,94)	-0,29	3,06 (0,72)	3,08 (0,79)	0,02

Tab. 5 - Profilatura dei partecipanti in base all'esperienza lavorativa progressa.

La tabella 6 mostra la differenza nelle medie dei punteggi tra chi aveva esperienze nell'insegnamento/educazione e chi aveva altre esperienze. Come si può vedere, la maggior parte delle competenze sono state valutate maggiormente da chi aveva esperienze d'aula ($= >0$). Sono limitate le competenze in cui il secondo sottogruppo ha dato punteggi superiori al primo e sono - ex-post - in particolare quelle didattiche ($= -0,16$), di osservazione e documentazione ($= -0,18$) e riflessive ($= -0,18$). Si rileva che al termine del percorso formativo, pur rimanendo, le differenze tra i due sottogruppi si riducono.

Aree di competenza	Prima del corso	Dopo il corso
Competenze Totali	14,03	5,11
Competenze Area 1	3,04	0,96
Educative, pedagogiche	0,51	0,04
Psicopedagogiche	0,41	0,07
Promozione del successo formativo degli studenti	0,41	0,02
Progettazione didattica e educativa	0,85	0,16
Interculturalità	0,16	0,52
Inclusione	0,27	0,17
Presa in carico delle povertà educative	0,03	0,04
Didattica orientativa	0,40	-0,07
Competenze Area 2	3,11	-0,23
Didattica	0,45	-0,16
Culturali e disciplinari	0,08	-0,02
Metodologiche e relazionali	0,44	-0,09
Monitoraggio rispetto a quanto atteso o progettato per intervenire con efficacia	0,49	0,20
Verifica e valutazione di processo a livello di istituto	0,61	0,04
Verifica e valutazione di processo a livello di apprendimenti	0,65	0,11
Osservazione e documentazione a livello di apprendimenti	0,19	-0,14

Osservazione e documentazione	0,22	-0,18
Competenze Area 3	2,83	1,77
Gestione dei gruppi classe	0,82	-0,07
Relazione e comunicazione con esperti esterni, agenzie educative e soggetti del territorio	0,32	0,48
Gestione dei rapporti con il territorio	0,10	0,46
Relazione e comunicazione con le famiglie degli studenti	0,68	0,44
Gestione dei registri elettronici	0,91	0,46
Competenze Area 4	3,07	1,42
Promozione della continuità orizzontale e verticale	0,45	0,28
Legislazione scolastica	0,45	0,23
Organizzazione scolastica	0,82	0,27
Collaborazione e collegialità delle scelte educative, didattiche, metodologiche con gli altri docenti	0,90	0,18
Autovalutazione di istituto e miglioramento del sistema scolastico	0,45	0,19
Internazionalizzazione	-0,01	0,27
Competenze Area 5	1,25	1,46
Promozione dell'educazione ai media	0,28	0,02
Adozione di strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione	0,13	0,26
Valutazione e selezione delle risorse digitali utili per la didattica	0,30	0,30
Utilizzo delle tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale	0,21	0,30
Aiuto agli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali	0,24	0,15
Adozione delle tecnologie digitali per sostenere i processi di apprendimento autoregolato	0,09	0,42
Competenze Area 6	0,74	-0,27
Regolazione del proprio agire professionale rispetto ai contesti	0,60	-0,09
Riflessione ed autovalutazione	0,14	-0,18

Tab. 6 - Differenza nelle medie dei punteggi tra chi aveva esperienze nell'insegnamento/ educazione e chi aveva altre esperienze

6. Conclusioni

Sulla base dei punteggi attribuiti dai partecipanti in base alla tipologia di esperienza lavorativa pregressa e della differenza nelle medie dei punteggi tra chi aveva esperienze nell'insegnamento/educazione e chi aveva esperienze in altri settori, è possibile delineare alcune riflessioni conclusive.

Le variazioni negative dei partecipanti del primo sottogruppo possono essere interpretate come esito di un processo di autovalutazione e presa di consapevolezza in cui le competenze maturate attraverso esperienze di insegnamento o educative pregresse vengono messe in discussione e rilette alla luce di nuove cornici interpretative acquisite mediante la formazione (xxx). È possibile ipotizzare che i partecipanti con esperienza pregressa inizino il percorso "sopravalutando" le proprie competenze e lo concludano ridimensionando i punteggi attribuiti, che rimangono in ogni caso più elevati rispetto ai membri del secondo sottogruppo. L'attribuzione di punteggi più bassi da parte di coloro che hanno maturato esperienze in altro settore risulta in linea con la letteratura, seppur limitata, che evidenzia una carenza percepita dagli insegnanti di seconda carriera in merito alle competenze metodologico-didattiche e di gestione della classe. È proprio questa l'area, ex-post, in cui risulta più elevato il punteggio attribuito da coloro con "altre esperienze". Chi possiede esperienze in altri settori sembra percepire maggiormente il contributo della formazione e lo fa nelle aree della didattica e in quelle più collegate alla gestione delle dinamiche di classe (osservazione, relazione) e alla riflessione sull'azione educativa. Allineata con la letteratura sopra citata è anche la variazione negativa, ex-post, del gruppo con altre esperienze in merito alle competenze relative

alle relazioni con il territorio e all'internazionalizzazione. Si può ipotizzare che si tratti di dimensioni incontrate nella precedente carriera che, per questo, sono state autovalutate in ingresso con punteggi più alti rispetto alla somministrazione ex-post e all'inquadramento di quelle stesse competenze nel contesto scolastico grazie al percorso formativo.

I dati raccolti consentono di evidenziare come la variabile “esperienze professionali pregresse” possa rivestire una certa rilevanza nell'approccio al percorso formativo, soprattutto per futuri insegnanti che giungano da altri ambiti professionali. La rilevazione ha sicuramente un valore esplorativo e le riflessioni si basano su risultati relativi ad un gruppo esiguo di partecipanti provenienti da ambiti lavorativi diversi da contesti educativi, formativi o di istruzione. Tuttavia si conferma l'opportunità di approfondire il tema sia per contribuire con ricerche empiriche alla letteratura sull'argomento, sia per comprendere se adeguati dispositivi di autovalutazione possano rappresentare una prima modalità di formazione mirata per i *second career teachers*.

Bibliografia

- Ans De Vos, B., I., J., M., Van der Heijden, J. A. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model, In *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 117, 103196).
- Alharbi, A. S. (2020). Transitioning into Teaching as a Second Career: Skill Carry-Over, Professional Experience, and Classroom Performance. *International Education Studies*, 13(12), 88–101.
- Avgousti, C. (2017). Choosing the Teaching Profession: Teachers' Perceptions and Factors Influencing Their Choice to Join Teaching as Profession. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 219–233.
- Bertagna, G., Magni, F., (2022). (Eds.). *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di future*. Roma: Edizioni Studium.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367–409.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., O'Brien, R., & Wyckoff, J. (2011). The effectiveness and retention of teachers with prior career experience. *Economics of Education Review*, 30(6), 1229–1241.
- Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27–36.
- Education International & UNESCO. (2019). *Global framework of professional teaching standards*. Teacher Task Force
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)* 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)))
- Fedeli, L., & Girotti, L. (2025). L'e-portfolio nella formazione iniziale degli insegnanti nei percorsi 60 e 30 cfu. In Sorzio, P., Bocchi, B. *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento*. Trieste: EUT.
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021). A mixed methods study of self-efficacy, the sources of self-efficacy, and teaching experience. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 750599). Frontiers Media SA.
- Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L., & Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions: Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 83, 148–155.
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190.
- Haenggli, M., Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. In *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 119, 103414)
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition? *Research Report (#RR-82)*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Keck Frei, A., Kocher, M., & Bieri Buschor, C. (2021). Second-career teachers' workplace learning and learning at university. *Journal of Workplace Learning*, 33(5), 348–360.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research. Learning Policy Institute.

- Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 66(1), 57–72.
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286–308.
- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26–40.
- Schweickert, C., & Torres, J. M. (2026). Alternative pathways into teaching: Broadening access and expanding diversity. *OECD Education Working Papers*.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO–International Task Force on Teachers for Education 2030 (2023). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- Wenger, E. (2009). Communities of practice. *Communities*, 22(5), 57–80.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.