



Choosing to Teach, Between Lights and Shadows: An Exploratory Study with Pre-service Early Childhood and Primary School Teachers

Scegliere di insegnare, tra luci e ombre: Un'indagine esplorativa con i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy); katia.montalbetti@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0001-5758-0091>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Motivations for entering the teaching profession have long been debated in the scientific literature, due to their close relationship with the quality of educational and training processes. More recently, the growing shortage of individuals willing to pursue a teaching career – sometimes as a result of early attrition – has renewed interest in understanding how qualified human resources can be attracted to and retained within the profession. Within this framework, the contribution presents an empirical study conducted at the local level, grounded in a threefold objective: cognitive, educational, and social. Using a semi-structured questionnaire, the study investigates the entry motivations of pre-service teachers enrolled in a national university's Master's degree programme in Primary Education. Due to the local scope of the study, the findings cannot be generalized. However, they are consistent with both national and international research and provide encouraging indications of career persistence. These results also raise relevant social and educational considerations. In particular, fostering reflection on motivations for entry during initial training appears to be a strategic element in the development of professional identity.

Il tema delle motivazioni ad intraprendere la professione docente è da sempre dibattuto nella letteratura scientifica, in ragione delle strette connessioni con la qualità dei processi formativi. Recentemente, l'emergenza legata alla mancanza di persone disposte a intraprendere questa carriera professionale, talvolta per abbandono della stessa, ha rilanciato l'interesse a comprendere come sia possibile attrarre e mantenere risorse qualificate. Il contributo, entro tale cornice, presenta una ricerca empirica, condotta a livello locale, che muove da una triplice istanza: conoscitiva, didattica e sociale. Attraverso un questionario semi-strutturato, indaga le motivazioni di accesso dei futuri insegnanti, studenti iscritti alla Laurea magistrale in Scienze della formazione primaria di un ateneo nazionale. Gli esiti, che non possono essere generalizzati data la natura locale dell'indagine, sono in linea con le ricerche nazionali e non, costituiscono un segnale incoraggiante per la persistenza nella carriera e aprono la strada a considerazioni sociali e didattiche: rendere le motivazioni di accesso oggetto di riflessione nella formazione iniziale appare strategico per la strutturazione dell'identità professionale.

KEYWORDS

Motivations, Early childhood and primary school teachers, Research, Pre-service teacher education, Professional identity
Motivazioni, Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, Ricerca, Formazione pre-servizio, Identità professionale

Citation: Montalbetti, K. (2026). Choosing to Teach, Between Lights and Shadows: An Exploratory Study with Pre-service Early Childhood and Primary School Teachers. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 140-150. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_15

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Authors declare no conflicts of interest.

Acknowledgments:

Editorial Note:

Authorship:

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_15

Submitted: January 6, 2026 • **Accepted:** May 23, 2026 • **Published on-line:** July 12, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'interesse per la formazione degli insegnanti è strettamente connesso con l'esigenza di garantire un'istruzione di elevata qualità. Per il segmento pre-servizio, la maggior parte dei paesi OCSE richiede una laurea di secondo livello che si consegue, con sfumature diverse nei contesti nazionali, a valle di un percorso lungo e impegnativo. L'innalzamento, già a partire dal contesto dell'infanzia, dei requisiti di accesso è funzionale, almeno negli intenti, a rispondere in modo efficace alla crescente complessità della professione dovuta, fra l'altro, al confronto con classi sempre più numerose, all'incremento di studenti e studentesse con background migratorio, alla crescita di bisogni educativi speciali ecc.

Anche a tali elementi può essere ricondotta, l'emergenza educativa – segnalata a livello internazionale – legata alla mancanza di persone disposte a intraprendere questa carriera professionale, problema al quale talvolta si somma il desiderio di abbandonarla (Carver-Thomas et al., 2022; Council of the European Union, 2017; Darling-Hammond et al., 2023; Lamboy, 2023; OECD, 2023, 2024a; UNESCO, 2022). In Italia, questo fenomeno non desta ancora grande preoccupazione poiché il corpo docente è comunque in crescita, nonostante il calo demografico. Come osserva giustamente Magni (2025), in realtà, la situazione nel Bel paese è più sfumata con segmenti in cui vi è un plus di insegnanti e aree già critiche, così come significative sono le differenze territoriali. Nella classe docente odierna, in particolare in quella italiana, continuano a preoccupare il progressivo invecchiamento (OECD, 2024b) e il persistente squilibrio di genere (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; European Parliament, 2020). Tuttavia, come mostrano alcune ricerche nazionali (Barbieri & Sestito, 2017; Bertagna, 2019), la motivazione professionale *tiene*, nonostante i lunghi e tortuosi percorsi formativi, le condizioni occupazionali spesso precarie e, non meno importanti, la perdita di prestigio e dequalificazione dello status della professione.

Alla luce delle trasformazioni che attraversano il lavoro educativo e scolastico, interrogarsi sulle motivazioni che orientano oggi verso la professione docente assume una particolare rilevanza per diverse ragioni: acquisire elementi utili per guidare una buona selezione (Day & Kington, 2008); disporre di informazioni preziose per orientare le scelte formative nella preparazione iniziale; comprendere su quali driver far leva per prevenire l'abbandono (Bianchi, 2015). Diversi studi hanno infatti dimostrato che le motivazioni tendono ad essere stabili nel tempo (Praetorius et al., 2017; Roness & Smith, 2010), mettendone in evidenza la stretta interconnessione con la soddisfazione lavorativa, il *commitment* e l'*engagement* nella professione (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012).

2. Quadro di riferimento

Il tema delle motivazioni alla professione docente costituisce da sempre una questione dibattuta nella letteratura scientifica; l'intenzione di contrastare il fenomeno, ormai diffuso a livello internazionale, dell'abbandono della professione nonché la difficoltà di reclutare personale con una preparazione adeguata, hanno contribuito a rilanciarla in tempi recenti (Bergmark et al., 2018; Fray & Gore, 2018; Viola et al., 2020; Wang et al., 2023). Sin dalle origini, tale oggetto di studio è stato indagato da diverse prospettive, espressione di matrici disciplinari e di interessi differenziati. Sociologi ed economisti se ne sono occupati perché le motivazioni concorrono a determinare l'andamento di uno specifico settore del mercato

del lavoro, e impattano sugli investimenti economici di un Paese, tenuto conto dell'ingente quota spesa per gli stipendi degli insegnanti (Cavalli & Argentin, 2010; Santiago, 2004). Gli studi di matrice psicologica hanno approfondito la natura del costrutto, ne hanno esplorati i processi e gli effetti con l'intento di contribuire a migliorare il benessere e la qualità del lavoro nei contesti scolastici (Moè, 2010; Rheinberg, 2006). In prospettiva pedagogica, l'interesse per le motivazioni ha trovato posto all'interno della più ampia riflessione sull'identità e sul profilo professionale del docente (Beijaard et al., 2004; Bianchi, 2015; Lisimberti, 2007).

In letteratura, le motivazioni sono state organizzate attorno a tre principali categorie (Bastick, 2000; Han & Yin, 2016; Yong, 1995): motivazioni *altruistiche*, come reputare l'insegnamento una professione socialmente rilevante per il contributo alla formazione delle nuove generazioni, la promozione di cultura ecc.; motivazioni *intrinseche* relative all'attività di insegnamento in sé, al piacere e alla soddisfazione derivanti dall'opportunità di lavorare con i giovani, di esprimere talenti personali, ecc.; motivazioni *estrinseche* connesse con le ricompense materiali quali la durata delle ferie o le condizioni di lavoro. Questa classificazione è stata ulteriormente arricchita distinguendo tra motivazioni *disadattive* e *adattive*: le prime facilitano il disimpegno e l'insoddisfazione mentre le seconde supportano la costanza in un compito o in un'attività (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Sinclair, 2008; Sinclair et al., 2006). Parallelamente agli studi di matrice teorica, sul piano empirico, sono state costruite e validate specifiche scale di indagine, fra le quali quella che ha goduto della più ampia diffusione è la Factors Influencing Teaching Choice Scale (FIT-Choice scale) (Watt & Richardson, 2007, 2012).

All'interno della riflessione sulle motivazioni, un'attenzione specifica è stata riservata ai futuri insegnanti (Alvarías-Villaverde et al., 2022; Bakar et al., 2014; Heinz, 2015; Lin et al., 2012; Malmberg, 2006; Manuel & Hughes, 2006; Sinclair et al., 2006). Nel complesso, in costoro prevalgono le motivazioni intrinseche e altruistiche legate a un senso di vocazione e di responsabilità civica, mentre quelle estrinseche, come la stabilità lavorativa e il riconoscimento sociale, assumono un ruolo più marginale. Non mancano tuttavia ricerche che hanno riconosciuto il ruolo giocato anche dai fattori estrinseci come ad esempio, nel nostro Paese, il recente studio di Cornali (2018). Le indagini empiriche hanno altresì evidenziato differenze nel peso assegnato ai diversi fattori secondo il segmento scolastico preso in considerazione; nello specifico, le motivazioni altruistiche e intrinseche (contributo alla società e al futuro delle giovani generazioni) prevalgono in modo più marcato negli aspiranti insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria (Müller et al., 2009); nei colleghi della secondaria gioca un ruolo maggiore l'identificazione con la disciplina e l'insegnamento è scelto anche perché permette di coltivare il proprio interesse per quel determinato campo di studi (Périer, 2004).

Oltre a quanti hanno scelto l'insegnamento come professione elettiva, più recentemente, si è cominciato a prestare attenzione anche a chi matura tale scelta in modo tardivo (Baeten et al., 2014), con l'obiettivo di comprendere se quella dell'insegnamento sia una scelta pragmatica o una vocazione posticipata (Laming & Horne, 2013). Accanto alle tipologie di motivazioni già menzionate, in questa prospettiva, i fattori di scelta sono stati distinti in *personali* e *sociali*; i primi rimandano a una percezione positiva di sé e delle proprie capacità di insegnamento o a esperienze didattiche sviluppate in altri contesti. I secondi sono legati a un cambiamento di vita non pianificato, all'impossibilità di trovare una posizione ritenuta adeguata durante la prima carriera o alla perdita del proprio

lavoro (Anthony & Ord, 2008; Raggl & Troman, 2008). Benché la mole di ricerche sia più modesta, da una recente meta analisi (Frison & Funari, 2024), i fattori di attrazione [*pull factors*] risultano maggiormente significativi rispetto ai fattori di uscita [*push factors*]. Nonostante, quindi, l'avvicinamento all'insegnamento maturi in un momento tardivo sembrano prevalere anche in questo caso le ragioni di natura intrinseca su quelle di carattere estrinseco. In letteratura vi è inoltre convergenza nel riconoscere l'influsso del contesto di vita (familiare, sociale, etc.) e dell'esperienza scolastica maturata nel proprio percorso (Berger & D'Ascoli, 2011; Manuel & Hughes, 2006).

Nel complesso, la scelta dell'insegnamento, elettiva o tardiva, appare quindi come l'esito di una interazione dinamica fra fattori intrinseci ed estrinseci, personali e sociali il cui peso varia su base contestuale.

3. Metodo

Entro il quadro teorico brevemente ricostruito, è maturato l'interesse di studiare sul piano empirico, le motivazioni di accesso alla professione dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria; benché, come osservato, non manchino gli studi, gli esiti in letteratura non sono sempre convergenti; inoltre, il ruolo giocato dalle variabili di contesto rende interessante approfondire il tema su base locale.

L'indagine, di natura esplorativa, mira a raggiungere obiettivi differenziati che si posizionano al crocevia fra interessi conoscitivi, tipici della ricerca scientifica, interessi didattici, importanti per chi ha una responsabilità formativa e interessi sociali, connessi con l'impegno di chi opera in ambito educativo.

A livello conoscitivo, tenendo conto degli effetti che le motivazioni hanno a medio e lungo termine sull'*engagement* dei docenti, sulla qualità degli apprendimenti e sullo stato di salute del sistema scolastico è interessante comprendere quali driver continuino a spingere verso la professione nonostante i potenziali fattori inibitori di cui si è detto. A livello didattico, conoscere le motivazioni iniziali può aiutare a renderle oggetto di lavoro nella formazione dei futuri docenti, costruendo condizioni facilitanti il loro inserimento professionale. A livello sociale, dare voce a chi, nonostante i fattori sopra richiamati, sceglie consapevolmente di intraprendere una professione affascinante ma anche tanto complessa può contribuire a dare visibilità e a rilanciare il prestigio della professione.

Per osservare il fenomeno sul piano empirico, si è scelto di focalizzare l'attenzione sui futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria coinvolgendo studenti iscritti alla Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria; per ragioni non solo di sostenibilità ma anche di interesse e di ricaduta didattica locale, l'indagine è stata condotta presso l'Ateneo in cui insegna chi scrive. Ciò, come si avrà modo di argomentare più avanti, riduce la generalizzabilità dei risultati ma si tratta di un limite metodologico che non inficia la qualità della ricerca in ordine agli obiettivi sopraindicati.

Come accaduto anche in altre ricerche (Manuel & Hughes, 2006), lo studio dei fattori che orientano verso l'insegnamento è stato integrato dall'attenzione ad altre tre dimensioni: le percezioni della professione, le rappresentazioni del profilo di competenze atteso e le proiezioni sul futuro. Nello specifico, le domande di ricerca che guidano la presente indagine possono essere così sintetizzate:

- Con quali motivazioni gli aspiranti insegnanti si avvicinano alla professione?
- Come percepiscono la loro professione oggi e come ne vedono gli sviluppi futuri?
- Quali rappresentazioni hanno del profilo di competenze atteso?
- Quali sfide intravedono nel loro scenario professionale?

Per la rilevazione dei dati, è stato somministrato un questionario semi-strutturato attraverso la piattaforma Survey-Monkey (Montalbetti, 2025b). I dati sono stati rilevati garantendo l'anonimato, previa informativa e acquisizione del consenso informato dei partecipanti. La partecipazione è stata volontaria e il trattamento dei dati è avvenuto nel rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali, in particolare del Regolamento (UE) 2016/679 (GDPR) e della normativa nazionale applicabile.

Lo strumento, costruito ad hoc, muove dai risultati ottenuti a valle dell'analisi della letteratura. Più nello specifico, sono state riprese dal Fit Choice le dimensioni pertinenti e coerenti con il target e con gli obiettivi dello studio. La scelta di non utilizzare le scale già esistenti risponde a ragioni di sostenibilità (disporre di uno strumento più breve e agile) e di sensibilità al contesto (disporre di uno strumento che cogliesse le peculiarità del percorso e tenesse in conto anche gli obiettivi didattici, oltre a quelli di ricerca). Come di consueto, sono stati condotti alcuni pre-test che hanno permesso di aumentare la fruibilità e la comprensibilità degli item.

Nella sua versione definitiva, lo strumento risulta articolato in cinque sezioni. La prima raccoglie informazioni socio-demografiche personali e professionali, informazioni di background familiare e profilo di accesso al percorso formativo; proprio quest'ultimo dato funge da variabile filtro per orientare la compilazione del questionario. La seconda sezione introduce il tema della scelta professionale e chiede al compilatore di mettere in ordine di priorità i fattori rintracciati in letteratura (1 = più importante vs 4 = meno importante). La terza sezione propone alcune affermazioni relative al presente della professione docente e al futuro, invitando a esprimere il proprio accordo su una scala a quattro passi (del tutto d'accordo vs del tutto in disaccordo). Nella quarta sezione, attraverso un ranking (1 = più importante vs 9 = meno importante), sono rilevate le percezioni di importanza accordate ai diversi nuclei di competenza del profilo professionale docente. La quinta sezione prevede un campo aperto nel quale esprimere le sfide e gli eventuali timori legati al futuro professionale.

Come già anticipato, lo studio coinvolge gli studenti iscritti alla Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. In ragione della natura dinamica del costruito, si è scelto di includere quanti nell'A.A. 2024–2025 risultano iscritti al Primo anno e al Quinto anno in modo da mettere in evidenza eventuali differenze lungo il quinquennio. Merita precisare che il doppio ruolo di docente e ricercatore sulla stessa coorte di soggetti è stato mitigato attraverso l'adozione di alcune misure: garanzia dell'anonimato, adesione volontaria, assenza di qualsiasi effetto sulla valutazione degli studenti.

Sul piano operativo, attraverso la collaborazione del Polo studenti, è stata ottenuta la lista completa degli studenti iscritti al Primo e al Quinto anno (N = 491) ai quali è stato inviato sull'indirizzo di posta elettronica istituzionale il link per accedere al questionario; la finestra temporale di attivazione è stata di circa un mese e mezzo (metà ottobre-fine novembre 2024). Per favorire l'adesione all'indagine, sono stati ef-

fettuati alcuni recall automatici giungendo a ottenere 300 compilazioni. Dopo le consuete operazioni di pulitura il dataset sottoposto ad analisi risulta costituito da 294 casi (tasso di risposta del 60%: si è scelto di eliminare i questionari che risultavano incompleti per più del 60% degli items obbligatori).

4. Dati

I dati sono stati analizzati con il software SPSS v29; sono state calcolate statistiche descrittive e, laddove utile, verificate eventuali differenze significative fra rispondenti appartenenti a sottogruppi. È stata altresì verificata l'esistenza di cluster nelle osservazioni e svolta un'analisi fattoriale confermativa. Per il campo aperto è stata condotta un'analisi tematica sia manuale (Pagani, 2020) sia assistita da ChatGPT (GPT-4), secondo un approccio collaborativo uomo-IA (Baiocchi et al., 2024; Nguyen-Trung, 2025; Turobov et al., 2024). Per l'analisi tematica supportata da ChatGPT è stato utilizzato il seguente prompt:

"Agisci come supporto metodologico per svolgere un'analisi tematica testuale; individua i temi ricorrenti basandoti unicamente sul materiale testuale che ti fornirò".

Il ruolo dell'AI è stato assistivo e non sostitutivo; i temi suggeriti sono stati sottoposti a controllo umano e triangolazione e l'output dell'AI è stato considerato esclusivamente in termini di materiale ausiliario e di supporto.

Per ragioni di spazio, si è scelto di inserire nel testo soltanto le tabelle e i grafici indispensabili per una piena comprensione. Tutti i dati (distribuzioni di frequenza, principali test statistici) sono resi disponibili da Montalbetti (2025a). La presentazione dei dati è così organizzata. Dapprima si fornisce un sintetico profilo dei rispondenti, utile per meglio leggere le scelte dichiarate, poi si entra nel merito delle risposte accorpate per macroaree tematiche (Incontri significativi; Motivazioni e fattori di accesso; Percezioni; Proiezioni; Competenze). Dopo aver restituito gli esiti delle statistiche descrittive sono presentati i risultati delle altre analisi. Come già osservato, la porta di accesso al Corso di Studi è stata utilizzata come variabile filtro per la compilazione del questionario. Dove non diversamente specificato, i dati si riferiscono al totale dei rispondenti pari a 294; laddove opportuno sono proposti alcuni approfondimenti specifici relativi ai singoli profili di accesso¹.

4.1. Profilo

Rispetto alle principali variabili socio-demografiche, il campione dei rispondenti, benché non rappresentativo, risulta in linea con la distribuzione complessiva nella popolazione di riferimento. Si tratta di un gruppo composto principalmente da giovani donne (93%) provenienti per lo più dal segmento liceale (76%). Più della metà si è iscritto al corso di studi in uscita dalla scuola secondaria (58%); accanto a questa traiettoria lineare, vi sono coloro che hanno acquisito un titolo di studio universitario pregresso (4%), quanti hanno interrotto un precedente percorso (12%) e chi ha concluso un percorso

universitario e lavorato per alcuni anni (26%). A parità di numerosità per ciascuna annualità, nel campione risultano maggiormente rappresentati gli studenti del Primo anno (57%) con uno scostamento pari a 13 punti percentuali rispetto ai compagni del Quinto anno (43%). Coerente con l'andamento della popolazione iscritta al Corso di Studi è il dato relativo all'esperienza di insegnamento: quasi il 60% del campione dichiara di aver infatti insegnato nella scuola; fra questi, poco più di un terzo ha un'esperienza minima al di sotto di un anno, la metà ha un'esperienza intermedia nella fascia 1–5 anni mentre i restanti hanno un'esperienza lavorativa molto più duratura superiore ai sei (6) anni. L'esperienza lavorativa, come era ragionevole aspettarsi, si distribuisce diversamente nelle due annualità considerate: al Primo anno prevalgono coloro che frequentano a tempo pieno l'università (56%) mentre i più grandi affiancano all'impegno universitario quello lavorativo (63%). Del resto, come documenta una recente ricerca (Ciani et al., 2024), molto spesso prima del conseguimento della laurea gli studenti iscritti ad anni successivi al terzo vengono massicciamente assorbiti per coprire le cattedre vacanti.

Fra quanti hanno interrotto il precedente percorso di studi (N = 34) più della metà ha maturato la decisione di diventare docente in modo tardivo (N = 17), un terzo invece afferma che il precedente percorso era un ripiego fin dall'inizio (N = 10) mentre i restanti (7) si dicono insoddisfatti del precedente percorso. Il dato di quanti provengono dal corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione (N = 15) appare coerente con quanto rilevato anche in altri studi relativi alle traiettorie di accesso ai percorsi di formazione docente; la laurea triennale Lt19, non di rado, rappresenta una porta di ingresso laterale, in caso di non superamento del test di accesso al Corso di Studi in Formazione primaria previsto dalla normativa. Si è scelto di approfondire le ragioni che hanno spinto questi ultimi ad optare per la professione docente. Come già osservato, in letteratura la scelta tardiva è ricondotta a due principali aree di motivazioni: personali e sociali. Nei rispondenti, prevalgono i fattori legati ad una scelta personale (molto + abbastanza, N = 13), seguiti dalla consapevolezza di migliori condizioni lavorative (molto + abbastanza, N = 9) e, in modo più marginale, dalla convinzione che la professione docente goda di maggior prestigio rispetto a quella dell'educatore (abbastanza, N = 7).

Quanti hanno scelto di iscriversi avendo già concluso un percorso universitario (N = 13), nella quasi totalità dei casi (11 su 13) provengono da una laurea triennale o magistrale riconducibile all'area educativa, pedagogica o psicologica. Anche in questo caso si è inteso approfondire le loro ragioni (N = 4); di là dall'esiguità numerica, la scelta personale si conferma come leva prioritaria.

Quanti hanno dichiarato di essersi iscritti al Corso di Studi avendo concluso un percorso universitario e avendo maturato un'esperienza professionale (N = 76), hanno lavorato per lo più all'interno di contesti scolastici (N = 49) e/o limitrofi (educativi, parascastici, psicologici). Nella domanda inerente le motivazioni che li hanno indotti ad accedere al Corso di Studi, sono infatti proprio le esperienze lavorative a contatto con il mondo scolastico ad aver spinto più di tre quarti dei rispondenti a cambiare rotta (N = 48); del tutto marginali, appaiono invece altri fattori come l'aver perso il proprio lavoro (N = 3) o l'insoddisfazione per la posizione precedentemente ricoperta (N = 10). In questa prospettiva, sono i fattori attrattivi ad aver esercitato un influsso nell'orientare verso la professione piuttosto che i fattori di spinta ad uscire da un precedente ambito.

Nel complesso, i dati di profilo sia complessivi sia disag-

1 Si utilizzano dati percentuali salvo laddove diversamente specificato; in genere, si ricorre a dati assoluti dove la numerosità dei sottogruppi è molto ridotta.

gregati, confermano la natura plurale delle porte di accesso al Corso di Studi con una prevalenza di traiettorie regolari e lineari.

4.2. Incontri significativi

Come già osservato, in letteratura vi è convergenza nel riconoscere l'influsso del contesto di vita (familiare, sociale etc.) e dell'esperienza scolastica maturata nel proprio percorso. In linea con questa prospettiva, si è deciso di chiedere ai rispondenti se avessero esempi di insegnanti nella loro famiglia allargata e se avessero incontrato, nella loro esperienza da studenti, testimoni esemplari; in questa ultima situazione, è stato indagato separatamente l'incontro con testimoni positivi e con testimoni negativi per rilevarne l'eventuale diversa importanza. Circa la frequenza di queste tre tipologie di incontri, i rispondenti si distribuiscono in modo molto diverso; se la presenza di insegnanti in famiglia è dichiarata soltanto dalla metà del campione (50%), l'incontro con docenti esemplari positivi (96%) o negativi (91%) costituisce un passaggio quasi obbligato. L'eredità familiare è presente soltanto in un

caso su due, ma più di 9 studenti su 10 dichiarano di aver fatto esperienza di testimoni positivi e negativi, con una leggera predominanza del polo positivo.

Rispetto alla forza dell'influsso derivante dalle tre tipologie di incontri (in famiglia, a scuola testimoni positivi, a scuola testimoni negativi) nelle distribuzioni complessive si registra una tendenza simile con qualche differenziazione interna (cfr. Figura 1). Se si accorpano però le modalità di risposta che mirano a quantificare l'influsso in due sole categorie (per nulla/poco vs abbastanza/molto) allora risulta più evidente che sono gli incontri con insegnanti positivi ad avere la meglio (abbastanza + molto = 63%), seguiti dagli esempi negativi (abbastanza + molto = 49%); a differenza forse del passato, la presenza di insegnanti in famiglia pare incidere in modo meno rilevante (abbastanza + molto = 45%). In questa prospettiva, da un lato emerge come la vocazione a diventare insegnante non sia "ereditaria", dall'altro risalta la responsabilità degli insegnanti in servizio che fungono, magari senza averne piena consapevolezza, da testimoni contribuendo a orientare le future generazioni verso la professione. Nel complesso, la scelta della professione appare marcatamente influenzata dalle relazioni sperimentate in prima persona.

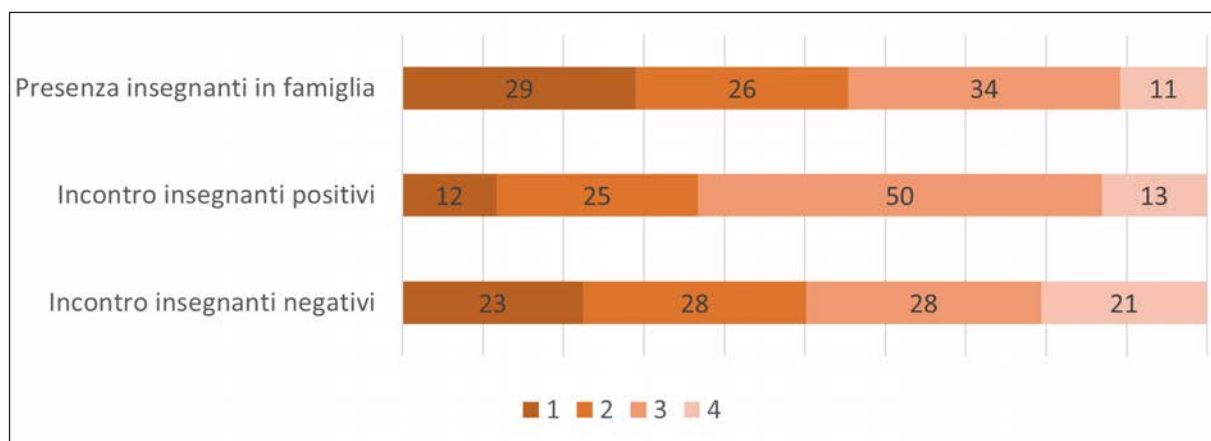


Figura 1. Quanto i seguenti fattori hanno influito sulla tua scelta di diventare insegnante? (1 = per nulla; 4 = molto – valori percentuali)

4.3. Motivazioni e fattori di accesso

Le motivazioni e i fattori sottesi alla scelta della professione docente sono stati indagati riprendendo, dall'ampia letteratura disponibile sul tema, le principali tipologie. Come già osservato, tali motivazioni possono essere classicamente disposte lungo un continuum ai cui poli sono poste da un lato quelle altruistiche ed intrinseche, dall'altro quelle estrinseche. Dalla letteratura specificamente focalizzata sulla scelta dell'insegnamento come seconda carriera è stata ripresa un'ulteriore distinzione tra fattori di scelta personali e contestuali.

Circa il continuum altruistiche/intrinseche vs estrinseche,

i rispondenti hanno dovuto mettere in ordine di importanza quattro (4) fattori, due dei quali riferiti al primo polo (lavorare con i bambini, contribuire alla formazione delle nuove generazioni), due al secondo (condizioni di lavoro, stabilità lavorativa); i dati mostrano che costoro non hanno dubbi nel considerare prioritarie le motivazioni riconducibili all'area intrinseca e, in modo speculare, collocare al terzo o quarto posto gli elementi legati a quella estrinseca. Sul piano personale vs sociale, si conferma il peso assunto dalle variabili legate al polo personale; quasi 9 rispondenti su 10 riconducono a fattori esclusivamente o prioritariamente personali la loro scelta assegnando al polo contestuale un'importanza assai moderata (cfr. Figura 2).

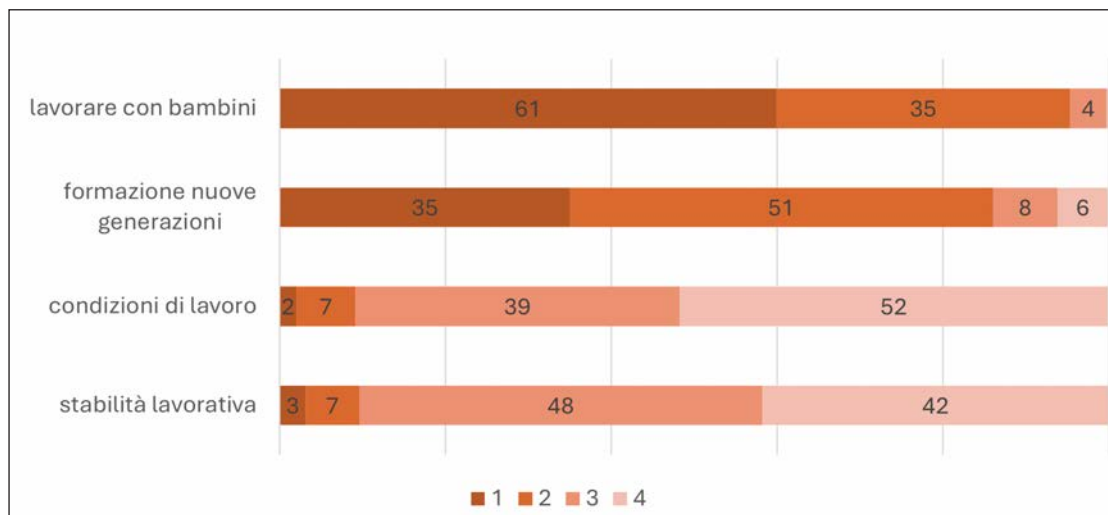


Figura 2. Pensando alla tua scelta di diventare insegnante, metti in ordine di priorità i seguenti fattori (1 = più importante; 4 = meno importante – valori percentuali)

4.4. Percezioni

Per sollecitare ad allargare lo sguardo oltre la propria situazione personale, si è scelto di rilevare il posizionamento dei rispondenti, in termini di accordo/disaccordo, rispetto ad alcune affermazioni relative all'insegnamento. Le affermazioni sono state formulate a partire da "ciò che comunemente si dice rispetto all'insegnamento" per verificare se le opinioni dei futuri docenti fossero convergenti o divergenti rispetto al senso comune (cfr. Figura 3).

Coerentemente con quanto già osservato rispetto ai fattori motivazionali, emerge una sostanziale convergenza nel considerare la professione altamente gratificante (del tutto d'accordo = 72%) e con un significativo valore sul piano dell'utilità sociale (del tutto d'accordo = 94%). Benché si tratti di dati in entrambi i casi molto alti, sembra che prevalga la consapevolezza dei benefici sociali derivanti dalla professione a fronte di una soddisfazione, seppur alta, meno elevata. In sintesi, la convinzione che ci si sta impegnando in qualcosa di utile spinge verso la professione anche se vi è consapevolezza delle ombre a livello di gratificazione personale.

La questione legata allo scarso riconoscimento economico per la professione (l'affermazione era posta in positivo) trova elementi di conferma in più di tre quarti del campione (del tutto in disaccordo = 37%, parzialmente in disaccordo = 43%) ma non va sottaciuto che quasi il 20% si dice parzialmente d'accordo con l'attuale retribuzione. Su tale lettura può aver inciso, in particolare per chi ha avuto esperienze lavorative nel settore educativo, il raffronto con i compensi medi della figura dell'educatore, in genere più bassi. La compatibilità con la gestione domestica è riconosciuta dalla quasi totalità dei rispondenti, anche se con una distribuzione eterogenea (27%, 62%, 10%, 1%). Circa la stabilità nel tempo, le opinioni appaiono invece più differenziate anche se la maggioranza ascrive questa caratteristica all'insegnamento (26%, 57%, 15%, 2%). Tale dato non stupisce tenuto conto del fatto che, anche a fronte di un ingresso anticipato nel mondo professionale come "precario", l'iter per l'entrata in ruolo è comunque lungo, soggetto a spostamenti e non sempre lineare.

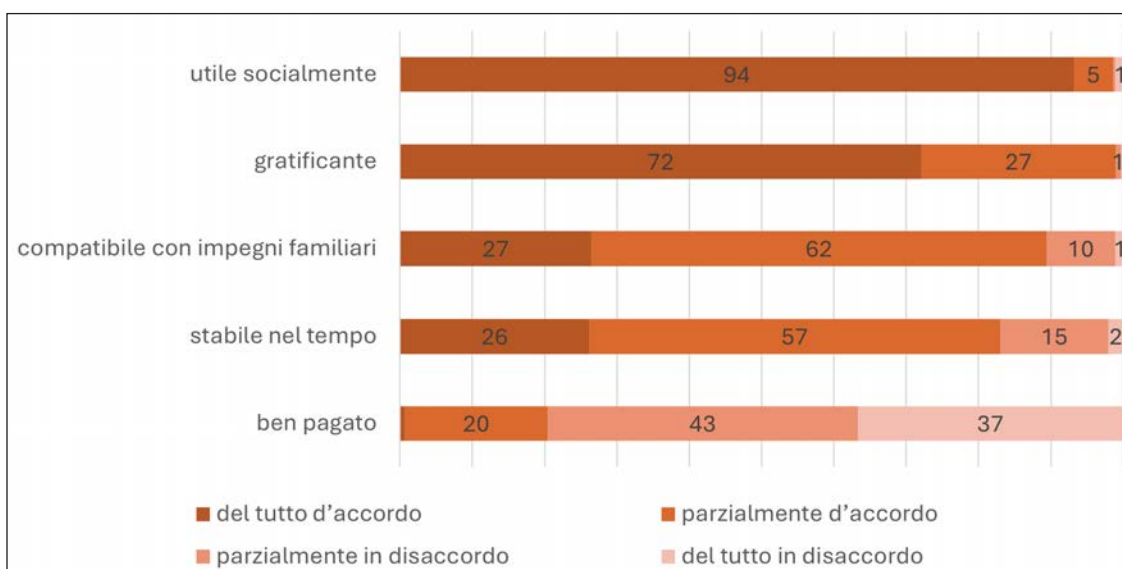


Figura 3. Esprimi il tuo grado di accordo con le seguenti affermazioni. L'insegnamento è un lavoro... (valori percentuali)

4.5. Proiezioni

Le percezioni circa il presente della professione sono state integrate con le proiezioni sulle traiettorie di sviluppo; i rispondenti hanno espresso la loro opinione pensando “non a ciò che vorrebbero che accadesse in futuro ma a ciò che credono che accadrà”. Anche in questo caso si è scelto di includere affermazioni tratte “dal senso comune” e inerenti diversi aspetti della professione da quelli più esterni (ad es. il riconoscimento sociale) a quelli più interni (ad es. le difficoltà nello svolgimento del proprio lavoro). Poco meno del 50% è convinto che in futuro ci sarà sempre più bisogno di insegnanti (cfr. Figura 4); questa percentuale raggiunge quasi il 90% se a quanti sono del tutto d'accordo si sommano quanti lo sono parzialmente. Si tratta di una proiezione quantitativa che appare poco fondata su evidenze; come è noto, l'attuale tasso di natalità demografica comporterà (in alcuni casi sta già comportando) una riduzione della numerosità dei bambini/e e di conseguenza delle classi e del conseguente fabbisogno; nel breve periodo, gli effetti saranno meno visibili perché il calo sarà compensato dall'uscita attraverso il pensionamento di molti docenti ma il trend, nonostante l'arrivo

di bambini e bambine con background migratorio e in assenza di variabili impreviste, appare piuttosto delineato. Nonostante queste previsioni rosee e per certi aspetti non ancorate alle evidenze, i futuri docenti non si nascondono le ombre legate alla loro professione riconoscendole sia sul piano esterno sia su quello interno. Sul fronte esterno, rispetto al riconoscimento sociale prevalgono posizioni scettiche, sul versante stipendiale lo sguardo diventa maggiormente negativo e anche la fiducia nelle possibilità di carriera è piuttosto timida. Da questo punto di vista i rispondenti appaiono molto più realisti, a tratti pessimisti. Nondimeno si tratta delle stesse persone che hanno dichiarato con forza di aver convintamente scelto questa professione pur avendo consapevolezza di questi risvolti. Sul fronte interno desta maggiori preoccupazioni il lavoro con le famiglie piuttosto che quello con i bambini/e; questa opinione, ampiamente suffragata dagli studi e purtroppo anche da episodi di cronaca, potrebbe (o forse dovrebbe) essere letta e interpretata anche come una richiesta formativa per potenziare quelle competenze indispensabili ad interagire e governare al meglio le relazioni con le famiglie, sempre più plurali.

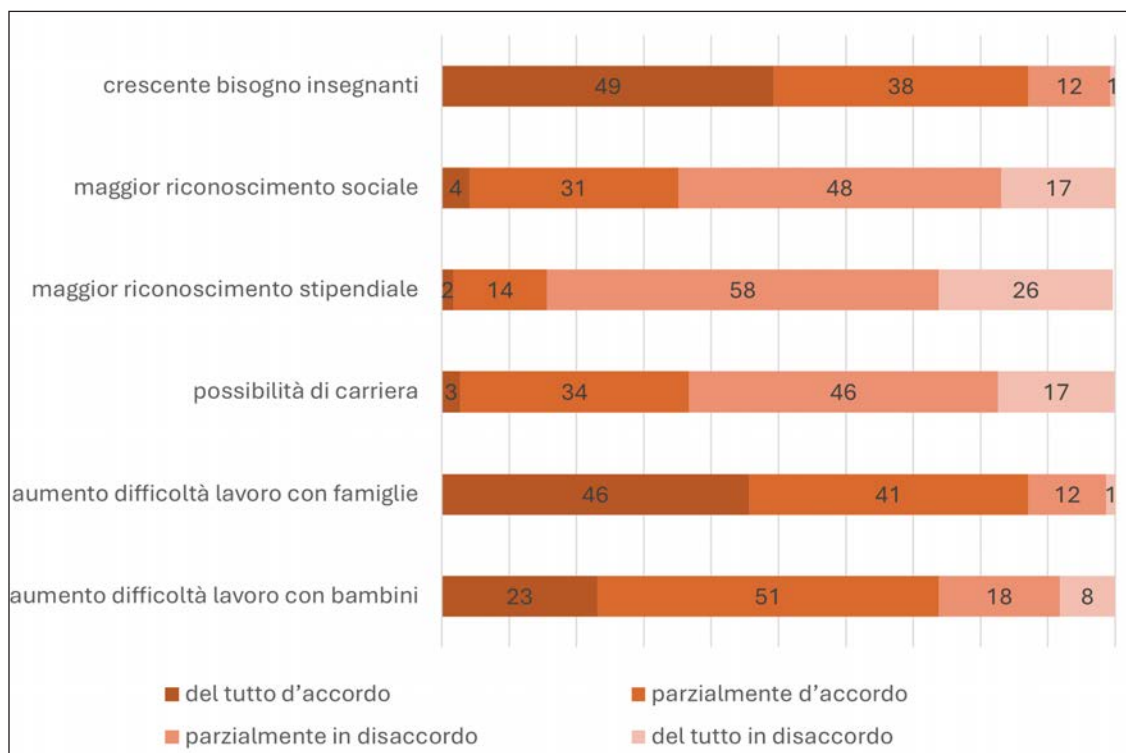


Figura 4. Esprimi il tuo grado di accordo con le seguenti affermazioni facendo riferimento a ciò che credi che accadrà, non a ciò che vorresti che accadesse. Pensando al futuro dell'insegnamento... (valori percentuali)

4.6. Competenze

È stata indagata l'importanza assegnata alle competenze che costituiscono il profilo professionale con l'obiettivo di mettere in evidenza quelle considerate come prioritarie per insegnare nella scuola di domani. Per delineare le diverse voci si è fatto riferimento al profilo così come descritto nella normativa e all'ampia letteratura di riferimento. Sul piano descrittivo emerge un'ampia variabilità dei dati sia internamente alla scala sia fra le competenze. Osservando i valori medi e restringendo l'attenzione alle posizioni alte sono sicuramente quelle relazionali ($M = 2,41$) e quelle psi-

copedagogiche ($M = 2,41$) a spiccare; registrano comunque apprezzamento sostanziale anche le competenze didattiche ($M = 3,52$), seguite da quelle disciplinari ($M = 3,88$) e, a molta distanza, da quelle organizzative ($M = 5,19$). Nella parte bassa della scala, accanto alle competenze di ricerca ($M = 6,72$) e a quelle di documentazione e valutazione ($M = 6,83$) sono poste, inaspettatamente, quelle tecnologiche ($6,71$) ma a detenere la maglia nera sono in modo evidente quelle deontologiche ($M = 7,31$).

Pur nella cautela interpretativa richiesta da profili professionali ancora in formazione, tali evidenze sembrano sollecitare una riflessione sulle gerarchie implicite di competenze

promosse nei percorsi pre-servizio. Fermo restando che il bisogno di competenze legate alla sfera relazionale e a quella propriamente didattica è acclarato, viene da chiedersi se si faccia abbastanza per dare risalto a quei nuclei di competenze posti nelle zone d'ombra, tenuto conto dell'importanza che assumono nel tempo sia sul piano identitario individuale sia su quello del funzionamento organizzativo (Tabella 1).

	Massimo	Minimo	Media	Dev. std.
Competenze deontologiche	1	9	7,3	2,32
Competenze per documentare e per valutare	2	9	6,8	1,55
Competenze metodologiche e di ricerca	2	9	6,7	1,61
Competenze tecnologiche	1	9	6,7	2,03
Competenze organizzative	1	9	5,2	1,62
Competenze disciplinari	1	9	3,9	1,88
Competenze didattiche	1	9	3,5	1,54
Competenze psicopedagogiche	1	8	2,4	1,61
Competenze relazionali	1	9	2,4	1,74

Tabella 1. Ordina le competenze del profilo docente per insegnare nella scuola di domani da quella che ritieni più importante (valore = 1) a quella meno importante (valore = 9)

Come anticipato, le risposte fornite dai rispondenti sono state incrociate con alcune variabili di ingresso in modo da verificare l'eventuale esistenza di differenze significative fra i sottogruppi.

L'anno di corso non sembra influire in modo rilevante sulle risposte; per tutte le variabili legate alle motivazioni, alle percezioni nel tempo presente, alle proiezioni sul futuro e all'importanza assegnata alle diverse competenze sono state eseguite analisi per rilevare eventuali differenze ma soltanto in un caso la differenza è risultata significativa ($p < .001$). Sono le aspettative sul riconoscimento sociale della professione a distinguere infatti i più grandi dai più piccoli: i primi hanno uno sguardo più disincantato, esprimono maggiore scetticismo e realismo la qual cosa può essere spiegata facendo riferimento al loro imminente ingresso nello scenario professionale. Il background familiare e scolastico, inteso come presenza/assenza in famiglia di insegnanti e presenza/assenza di testimoni significativi (in positivo e negativo), non influiscono sulle risposte. Anche l'aver o meno esperienza in campo professionale non risulta esercitare un effetto significativo.

Sono state inoltre eseguite alcune analisi fattoriali utilizzando il metodo delle componenti principali con rotazione obliqua. Con riferimento alle percezioni nel tempo presente l'analisi fattoriale ha confermato l'esistenza di 2 fattori che possono essere così denominati: fattore "tranquillità", legato alle condizioni di lavoro, e fattore "ritorno", inteso come retroazione positiva derivante dal proprio investimento. Anche per le proiezioni nel tempo futuro è stata eseguita un'analisi fattoriale confermativa e, coerentemente con quanto ipotizzato, sono stati individuati 3 fattori: "riconoscimento della professione", che include le dimensioni sociali, stipendiali e di carriera; "timori legati alla professione", legato alle fragilità derivanti dal lavoro, e "fabbisogno di insegnanti" (si rimanda

a Montalbetti, 2025a per le analisi complete).

L'analisi tematica condotta sul campo aperto (284 risposte) riprende e rafforza alcune tendenze osservate negli item strutturati, ma al tempo stesso, lascia intravedere ulteriori dimensioni. Sul piano quantitativo, i testi sono stati organizzati in 7 categorie tematiche e per ciascuna sono state calcolate le occorrenze: gestione della classe (32%), ansia da prestazione (25%), inclusione degli alunni (23%), scuola e famiglia (21%), sovraccarico (17%), motivazione studenti (14%), valori e rispetto (11%).

Le preoccupazioni e le sfide emergenti, seppur con percentuali differenziate, possono essere ricondotte a tre principali piani: quello didattico, quello educativo e quello professionale. Si tratta di un dato molto interessante che informa circa la visione a tutto tondo di cui i rispondenti si fanno portavoce, senza riduzionismi e senza appiattimenti. Da questa prospettiva, i testi narrativi controbilanciano, in parte, l'importanza molto ridotta attribuita ai nuclei di competenze, segnatamente a quelle metodologiche, organizzative e a quelle deontologiche. Analizzando le loro parole, in termini di *sentiment*, la maggior parte delle risposte si colloca nella fascia neutra, caratterizzata da una descrizione oggettiva delle sfide percepite, piuttosto che da emozioni fortemente positive o negative. Questo può suggerire che i rispondenti riflettono con lucidità sul proprio futuro ruolo, esprimendo consapevolezza delle difficoltà senza però assumere un atteggiamento pessimista. Nel complesso, le risposte aperte mostrano un corpo docente in formazione molto consapevole delle complessità del ruolo, pronto a confrontarsi con le sfide ma anche attraversato da timori, legati alla dimensione relazionale, alla gestione emotiva e all'impatto che la propria azione educativa potrà avere sugli altri.

Prima di entrare nel merito della discussione, è opportuno dichiarare i limiti del presente studio, alcuni dei quali piuttosto ricorrenti nella più ampia tradizione degli studi sulla motivazione degli insegnanti. Un primo limite attiene alle caratteristiche del campione: benché, come osservato, sia in linea con la distribuzione delle principali variabili sociodemografiche nella popolazione di riferimento, è comunque un campione ragionato non rappresentativo che proviene da un singolo contesto istituzionale. Un secondo limite è legato alla scelta della tipologia di strumento e alle modalità di somministrazione. Ricorrere ad un questionario prevalentemente strutturato, da un lato confina i dati al piano dell'auto resoconto aprendosi al rischio della desiderabilità, dall'altro lascia margini di espressione molto limitati. Tempi e modi di implementazione, legati ad una specifica finestra temporale e ad unico canale, possono aver favorito alcuni piuttosto che altri. Tuttavia, nonostante tali limiti, l'indagine, offre spunti interessanti che sarebbe senz'altro opportuno discutere non solo in seno alla comunità scientifica ma anche (o forse soprattutto) con i diretti interessati e con quanti operano a livello decisionale.

5. Discussione dei risultati

Gli esiti dell'indagine consentono di articolare alcune considerazioni riconducibili ai tre livelli – scientifico, didattico e sociale – assunti come sfondo interpretativo della ricerca.

Sul piano scientifico, gli esiti appaiono nel complesso in linea con le ricerche, nazionali e non, rintracciate e sintetizzate nel quadro teorico. In particolare, per i rispondenti sono le motivazioni altruistiche e intrinseche a guidare la scelta; ci si avvicina alla professione per passione e con convinzione anche se si colgono le ombre e le incertezze legate al futuro, le quali crescono a mano a mano che si prosegue nel quin-

quennio. Anche per quanti scelgono in modo tardivo l'insegnamento, coerentemente con la letteratura, sono i fattori attrattivi a prevalere piuttosto che il desiderio di uscire da altri ambiti professionali considerati non soddisfacenti. A differenza di quanto restituito da altri studi, l'influsso del background familiare è piuttosto debole. Sono senza dubbio gli incontri significativi con testimoni (positivi e negativi) ad essere riconosciuti come fattori maggiormente influenti. In questo senso, i dati sembrano suggerire che la costruzione della scelta professionale si configuri prevalentemente come esito di esperienze relazionali significative maturate nel contesto scolastico. La centralità assegnata alle motivazioni altruistiche ed intrinseche può essere letta come un segnale incoraggiante per prevenire il fenomeno dell'abbandono della professione; se, come osservato in letteratura, le motivazioni di accesso influiscono sul *commitment* e sull'*engagement*, i dati fanno ben sperare mostrando una disponibilità, da interpretare con prudenza in assenza di analisi longitudinali, ad investire energia e a restare nel tempo (Rahimi & Arnold, 2025; Symeonidis et al., 2025).

Confrontando le percezioni sul presente della professione con le proiezioni sul futuro c'è un dato che stride; poco meno del 50% è convinto che in futuro ci sarà sempre più bisogno di insegnanti, percentuale che raggiunge quasi il 90% se a quanti sono del tutto d'accordo si sommano quanti lo sono parzialmente. Come già osservato, si tratta di una proiezione quantitativa che appare poco fondata su evidenze e che tradisce forse una scarsa conoscenza e consapevolezza dello scenario prospettico. Al contrario, particolarmente significativa e realistica appare l'importanza attribuita alla relazione con le famiglie, percepita come una delle dimensioni più complesse e sfidanti dell'agire professionale contemporaneo. Circa il profilo di competenze, i dati confermano la centralità di quelle relazionali, psicopedagogiche, didattiche e disciplinari. Restano invece sul fondo quelle aree di secondo livello o comunque meno visibili come le competenze organizzative, di ricerca, di documentazione e di valutazione; si tratta, in realtà, di dimensioni che la letteratura restituisce come fondamentali per svolgere un lavoro educativo di qualità. Il dato relativo alla dimensione deontologica sembra aprire una questione interpretativa non secondaria chiedendosi se il crescente spazio assegnato a competenze che hanno una diretta ricaduta sul fare abbia forse messo in ombra la dimensione di senso, quella etica, che conferisce una direzione al proprio agire.

Gli esiti, sinteticamente ricostruiti sul piano scientifico, aprono la strada ad alcune riflessioni sul piano didattico; in particolare, richiamano l'attenzione sul modo in cui le motivazioni di accesso vengono tematizzate nei percorsi di formazione iniziale e sul grado di consapevolezza che gli studenti sviluppano rispetto alle proprie aspettative professionali.

Il cosiddetto shock da inserimento è un fenomeno molto comune che può portare a conseguenze più o meno gravi, per il singolo ma anche per il sistema. Diversi studi hanno cercato di capire cosa può favorire o viceversa ostacolare un buon inserimento mettendo in evidenza, ad esempio, il ruolo fondamentale del supporto collegiale nel superare le sfide insite nei primi anni di insegnamento (Baker-Doyle, 2012; Thomas et al., 2019). Si tratta sicuramente di una fase in cui lo sviluppo professionale è particolarmente intenso ed è proprio per questo motivo che talvolta può maturare la scelta di abbandonare. Nel nostro contesto nazionale c'è un dispositivo normativo ad hoc, l'anno di prova, per supportare la fase dell'*induction*: nella pratica, molto spesso viene vissuto a valle di diversi (molti) anni di insegnamento da precario, la qual cosa ne depotenzia il valore formativo. Un buon inseri-

mento non aiuta soltanto ad entrare con il piede giusto ma, come le ricerche suggeriscono, è un predittore di una carriera professionale più soddisfacente, la quale a sua volta impatta sulla qualità del proprio agire e, in ultima analisi, sugli esiti degli studenti.

Il tema dell'*induction* sembra dunque configurarsi come uno snodo rilevante nei processi di accompagnamento alla professione integrando, già nei percorsi pre-servizio, dispositivi riflessivi orientati all'esplorazione delle motivazioni professionali. In molte realtà, tale dimensione viene presa in carico dal dispositivo del tirocinio (Vannini, 2018), in particolare da quello indiretto, ma è l'intero percorso formativo a doversene occupare in maniera sinergica. C'è quindi una responsabilità sostanziale nel segmento pre-servizio di innescare nei futuri docenti un processo di interpretazione e re-interpretazione di sé stessi per promuovere e sostenere lo sviluppo della propria identità professionale all'interno della quale le motivazioni occupano uno spazio privilegiato.

In questa prospettiva, rendere le motivazioni di accesso un oggetto di lavoro nei percorsi pre-servizio può contribuire non solo ad avviare una prima forma embrionale di identità professionale ma anche a far emergere eventuali aspettative disallineate. Uno degli aspetti cruciali nella transizione dei neolaureati riguarda proprio le aspettative riguardo al lavoro (Tok, 2011); queste ultime si formano durante il percorso accademico e sono fortemente influenzate dai modelli pedagogici appresi, dalle esperienze di tirocinio e dalle rappresentazioni sociali della professione. Quando sono eccessivamente alte o addirittura irrealistiche vi è il rischio che si generi frustrazione e delusione, la qual cosa ostacola una buona integrazione nel contesto educativo.

In questa prospettiva, appare rilevante interrogarsi sulle modalità attraverso cui i percorsi pre-servizio possano sostenere una più realistica elaborazione delle aspettative professionali, favorendo l'acquisizione di risorse professionali e dispositivi riflessivi utili a riconoscere precocemente situazioni di difficoltà.

Anche rispetto alle competenze giunge una forte sollecitazione ad interrogarsi sul piano della formazione: lavorare sulle competenze più visibili non è sufficiente perché le competenze di secondo livello costituiscono, in qualche modo, l'architrave di una pratica professionale rigorosa e di qualità. Il riferimento è a tutte quelle competenze metodologiche e organizzative che permettono al singolo di inserirsi bene nel sistema e di farlo funzionare in modo efficace; si tratta, in altri termini, di insistere non solo "sul singolo insegnante che fa scuola nella sua classe" ma di dare più spazio all'insegnante come professionista che opera dentro al sistema scuola-territorio, come del resto la scuola autonoma richiederebbe. Un'ulteriore sollecitazione proviene dal dato riferito alla dimensione deontologica che induce a chiedersi quanto si lavori su questo aspetto e ad individuare opportune strategie per farsene carico in sede formativa.

Sul piano sociale emerge la fotografia di aspiranti insegnanti piuttosto consapevoli delle ombre ma nondimeno convinti della loro scelta; nella maggioranza dei casi, non si tratta, come alcune volte la vulgata restituisce, di una scelta di comodo e/o di ripiego ma di una decisione convinta che ha bisogno di trovare sostegno non solo sul piano formativo ma anche sociale.

Come osservato, oltre a responsabilità formative, occorre certamente che si costruiscano condizioni a livello di policy più favorevoli. Il Corso di Studi in Scienze della formazione primaria rappresenta senza dubbio un contesto prezioso nel quale gli aspiranti docenti intraprendono un percorso lungo e articolato, dove imparano, si mettono in gioco, inciampano ma hanno risorse pronte a sostenerli. Occorrerebbe che tale

supporto, secondo forme sostenibili e scalabili, fosse garantito anche oltre, attraverso semplici e snelle forme di community.

6. Conclusioni

Nel contributo si è assunto il tema della *teacher retention* come sfondo interpretativo per interrogare le motivazioni che orientano oggi verso la professione docente. Lo spaccato restituito dagli aspiranti insegnanti coinvolti nella rilevazione evidenzia una compresenza di elementi di investimento, consapevolezza delle criticità professionali e aspettative nei confronti del futuro lavorativo.

Pur entro i limiti propri di un'indagine esplorativa e contestualmente situata, i risultati sembrano suggerire l'opportunità di attribuire maggiore centralità, nei percorsi di formazione iniziale, ai dispositivi riflessivi orientati all'elaborazione delle motivazioni professionali e delle rappresentazioni del ruolo docente. In questa prospettiva, tale riflessione appare strettamente connessa ai processi di costruzione dell'identità professionale e alle condizioni che possono sostenere, nel tempo, engagement e permanenza nella professione.

Riferimenti bibliografici

- Alvariñas-Villaverde, M., Domínguez-Alonso, J., Pumares-Lavandeira, L., & Portela-Pino, I. (2022). Initial motivations for choosing teaching as a career. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 842557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842557>
- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change of career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359–376. <https://doi.org/10.1080/13598660802395865>
- Baeten, M., Meeus, W., & Hargreaves, S. (2014). Student teachers entering an alternative teacher education programme: A study into their motivation, teaching beliefs and self-efficacy. *Journal of Didactics*, 5(1–2), 1–17. <http://hdl.handle.net/10067-1237400151162165141>
- Baiocchi, M., Gallà, M., Sesia, M., Mazzoni, D., Clerici, C. A., & Albasi, C. (2024). L'uso di ChatGPT nell'analisi dei dati qualitativi: Opportunità, sfide e direzioni future. *Psichiatria e Psicoterapia*, 43(4), 240–258. <https://doi.org/10.36131/psichpsicoterapia240404>
- Bakar, A. R., Mohamed, S., Suhid, A., & Hamzah, R. (2014). So you want to be a teacher: What are your reasons? *International Education Studies*, 7(11), 155–161. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n11p155>
- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.641870>
- Barbieri, G., & Sestito, P. (2017). *La giostra degli insegnanti: Precariato e turnover nell'ultimo biennio*. Banca d'Italia Eurosystem. <https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/qef/2017-0378/index.html>
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3–4), 343–349. <https://doi.org/10.1023/A:1004090415953>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 113–146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Bertagna, G. (2019). La formazione iniziale dei docenti: Una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi. *Nuova Secondaria*, 35(10), 16–33. <http://hdl.handle.net/10446/141839>
- Bianchi, M. (2015). Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 1–17. https://doi.org/10.7346/fei-XIII-02-15_32
- Carver-Thomas, D., Burns, D., Leung, M., & Ondrasek, N. (2022). Teacher shortages during the pandemic: How California districts are responding. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/899.809>
- Cavalli, A., & Argentin, G. (Eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino.
- Ciani, A., Pacetti, E., Rosa, A., & Guasconi, E. (2024). In cattedra prima del conseguimento delle abilitazioni all'insegnamento: Una ricerca esplorativa nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. In R. Viganò & C. Lisimberti (Eds.), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 633–642). Pensa MultiMedia.
- Cornali, F. (2018). I'm going to be a teacher! Exploring motives for teaching of a sample of Italian pre-primary and primary teacher candidates. *Education* 3–13, 47(5), 570–588. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1510426>
- Council of the European Union. (2017). Council conclusions on school development and excellent teaching. *Official Journal of the European Union*, 2017/C 421/03, 2–6. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2017_421_R_0003
- Darling-Hammond, L., DiNapoli, M., & Kini, T. (2023). The federal role in ending teacher shortages. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/649.892>
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Career, professional development, and well-being*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
- European Parliament. (2020). *Teaching careers in the EU: Why boys do not want to be teachers*. European Parliamentary Research Service. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI\(2019\)642220](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2019)642220)
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/02607-476.2012.643652>
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Frison, D., & Funari, C. (2024). L'insegnamento come seconda carriera: Fattori di scelta e sfide professionali. *Q-Times Webmagazine*, 1, 341–355. <http://hdl.handle.net/2158/1348692>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), Article 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Lamboy, E. M. (2023). Introduction: On teacher shortage. *The New Educator*, 19(3), 169–174. <https://doi.org/10.1080/154-7688X.2023.2236383>
- Laming, M. M., & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching*, 19(3), 326–343. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754163>
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866-X.2012.700047>
- Lisimberti, C. (2007). *Gli insegnanti nella ricerca: Le indagini su in-*

- segnanti e identità professionale*. ISU – Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Magni, F. (2025). Teachers' shortage and initial teacher education reforms in Italy: An overview. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2413677>
- Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 58–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.005>
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Moè, A. (2010). *La motivazione*. Il Mulino.
- Montalbetti, K. (2025a). *Analisi dei dati* [Data analysis document]. Dropbox. Retrieved May 23, 2026, from <https://www.dropbox.com/scl/fi/di2ggifq9co0w14811lyo/questionario-vers.-pdf.pdf?rlkey=ibfvynb1ykm4kkm0m0o9hvwv2&st=sxchofmt&e=1&dl=0>
- Montalbetti, K. (2025b). *Questionario* [Questionnaire]. Dropbox. Retrieved May 23, 2026, from <https://www.dropbox.com/scl/fi/di2ggifq9co0w14811lyo/questionario-vers.-pdf.pdf?rlkey=ibfvynb1ykm4kkm0m0o9hvwv2&st=sxchofmt&dl=0>
- Müller, K., Allia, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574–599. <https://doi.org/10.1177/1741143209339651>
- Nguyen-Trung, K. (2025). ChatGPT in thematic analysis: Can AI become a research assistant in qualitative research? *Quality & Quantity*, 59(1), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11135-025-02165-z>
- OECD (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD. (2024a). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2024b). *Teachers by age*. Indicator. <https://doi.org/10.1787/93af1f9d-en>
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79–90. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3122>
- Praetorius, A. K., Lauerma, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023>
- Raggl, A., & Troman, G. (2008). Turning to teaching: Gender and career choice. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 581–595. <https://doi.org/10.1080/01425690802423254>
- Rahimi, M., & Arnold, B. (2025). The global status of teachers 2024. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/-29412:the-global-status-of-teachers-2024>
- Rheinberg, F. (2006). *Valutare la motivazione*. Il Mulino.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36, 169–185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Santiago, P. (2004). The labour market for teachers. In G. Johnes & J. Johnes (Eds.), *International handbook on the economics of education* (pp. 522–578). Edward Elgar Publishing.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132–1154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x>
- Symeonidis, V., Guberman, A., & Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: Implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2447968>
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160–188. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440>
- Tok, Ş. (2011). Pre-service primary education teachers' changing attitudes towards teaching: A longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534130>
- Turobov, A., Coyle, D., & Harding, V. (2024). Using ChatGPT for thematic analysis [Preprint]. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.08828>
- UNESCO. (2022). *World Teachers' Day 2022: The transformation of education begins with teachers*. Programme and meeting document. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383150>
- Vannini, I. (2018). Il curriculum di tirocinio per la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e primaria: Territorio di confine e di incontro. In I. Bolognesi & M. D'Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa: L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria* (pp. 26–33). FrancoAngeli.
- Viola, I., Pace, E. M., & Aiello, P. (2020). Perché decidere di intraprendere la carriera di docente? Una revisione della letteratura. *Nuova Secondaria*, 4, 17–39. https://www.researchgate.net/publication/354178028_Perche_decidere_di_intraprendere_la_carriera_di_docente
- Wang, W., Wang, Z., & Lin, W. (2023). 'I really like teaching, but...' Understanding pre-service teachers' motivations and perceptions about teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 49(2), 194–206. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2061337>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275–280. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00023-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00023-Y)