



PEDAGOGIA E LAVORO
COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO UMANO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative

Dialoghi tra stakeholders e accademia



Collana diretta da
Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)
Daniela Dato (*Università di Foggia*)
Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

3

Comitato scientifico

Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Giuditta Alessandrini† (Università degli Studi di Roma Tre), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Luigino Binanti (Università del Salento), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Lorenza Da Re (Università di Padova), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Pierluigi Ellerani (Università del Salento), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Ines Giunta (Università Ca' Foscari Venezia), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Andrea Potestio (Università di Bergamo), Luca Refrigeri (Università del Molise), Raffaele Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Giuseppe Zago (Università di Padova).

Comitato editoriale

Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus), Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Enza Manila Raimondo (Università di Palermo).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

LA COLLANA

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su tre campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

TEORIE E PRATICHE DELLE RELAZIONI
E DELLE PROFESSIONI EDUCATIVE E FORMATIVE
DIALOGHI TRA STAKEHOLDERS E ACCADEMIA

Atti del Convegno internazionale del Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica
nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR)
dell'Università degli Studi di Macerata
23 ottobre 2025



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Macerata



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-465-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione. Le ragioni di un dialogo e l'architettura del volume	11
a cura di <i>Fabrizio d'Aniello</i>	

I parte Interventi dei key-note speaker

I.1	Livia Cadei	23
	<i>Terza missione e prima responsabilità: la formazione dei docenti universitari tra engagement e pedagogia sociale</i>	
I.2	Romiță Iucu, Alexandru Cârțiș, Daniela Pascu	29
	<i>New arrangements for learning in the European University Alliances. New flexible learning pathways</i>	
I.3	Massimo Ruggeri	47
	<i>Il lavoro sociale come gesto politico ad elevata professionalità</i>	
I.4	Daniela Veronica Necșoi	53
	<i>Narratives of transition. How newly qualified educators experience the shift from academic training to professional practice</i>	
I.5	Renata Maria Viganò	67
	<i>Una ricerca educativa sostenibile per pratiche efficaci</i>	

II parte Sessioni parallele

Sessione 1

0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa

II.1.6	Chiara Sirignano	77
	<i>Dai documenti ministeriali al ruolo dell'Università di Macerata nella costruzione del sistema integrato 0-6</i>	
II.1.7	Marzia Fratini	84
	<i>Tra sogno e realtà: essere educatore per e nel sistema integrato 0-6</i>	

II.1.8	Monica Saja, Elisabetta Saja <i>Educatore e/o insegnante? Essere professionista dell'educazione e della formazione in un servizio 0-6</i>	91
--------	--	----

II.1.9	Anna Caponi <i>La figura dell'educatore, nel contesto del nido domiciliare, tra saperi, competenze e professionalità</i>	98
--------	---	----

II.1.10	Stefano Polenta <i>La supervisione pedagogica del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione: approcci, implicazioni, riflessioni</i>	105
---------	---	-----

Sessione 2

Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente

II.2.11	Giulia Marzioni <i>Ascoltare ed orientare le vulnerabilità. Il ruolo della Caritas tra ascolto, accompagnamento e lettura del presente</i>	115
---------	---	-----

II.2.12	Federica Carpineti, Alessandro Angeletti <i>Educare al cambiamento. Il ruolo dell'educatore all'interno delle comunità terapeutiche</i>	119
---------	--	-----

II.2.13	Massimiliano Stramaglia <i>Lineamenti di psicopedagogia delle dipendenze</i>	123
---------	---	-----

Sessione 3

Abitare le differenze, insieme. Transizioni, sguardi, prospettive.

II.3.14	Francesca Salis <i>Il pedagogista speciale nella prassi educativa. Ruoli, funzioni, sinergie</i>	131
---------	---	-----

II.3.15	Ilaria Gallucci <i>Progetto Extra School. Un modello integrato di intervento educativo ed extra-scolastico basato su evidenze scientifiche</i>	138
---------	---	-----

II.3.16	Elisabetta Elia, Alessandra Azzurro <i>"Io mi chiamo Happy"</i>	146
---------	--	-----

Sessione 4

Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità

II.4.17	Rosita Deluigi <i>Comunità abitanti: coesioni in-visibili</i>	153
---------	--	-----

II.4.18 Ilaria Capponi	160
<i>L'età del Noi: generazioni che abitano lo stesso tempo</i>	

Sessione 5

Cittadini: non migranti

II.5.19 Manuela Falappa	171
<i>Progetti di accoglienza ed azioni per la creazione di una comunità inclusiva</i>	
II.5.20 Silvia Sorana, Sascha Smerzini	175
<i>Accoglienza, aree interne e impatto economico e sociale</i>	
II.5.21 Raffaele Tumino	183
<i>Cittadini, non migranti: decolonialità e pluriversalismo come pratiche di prossimità</i>	

Sessione 6

Abitare assieme la fragilità: il valore della cura “a piccoli passi” nelle professioni educative

II.6.22 Gloria Lanciotti	195
<i>Tessere legami di cura nella quotidianità</i>	
II.6.23 Morena Muzi	199
<i>La cura dell'abitare</i>	
II.6.24 Giuseppe Laneve	206
<i>La cura nella (e della) Costituzione</i>	
II.6.25 Tommaso Farina	215
<i>L'“andare verso” quale postura professionale dell'educatore</i>	

Sessione 7

Forme d'intervento in favore di persone sottoposte

a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future

II.7.26 Deborah Ucciero	225
<i>Interventi operativi nel territorio marchigiano: l'esperienza di COOSS Marche</i>	
II.7.27 Flavia Stara	233
<i>La funzione rieducativa nel e oltre il carcere. Dalla riparazione alla rigenerazione</i>	
II.7.28 Arianna Taddei, Sara Giordani	239
<i>Invisibili due volte: doppia diagnosi e detenzione penitenziaria. Testimonianze dalla Casa Circondariale di Montacuto</i>	

II.7.29 Raffaele Tumino	246
<i>Le ali della libertà: oltre la solitudine e le istituzioni. Le comunità per persone "fuori dalla norma": riflessioni e proposte</i>	

Sessione 8

Il lavoro e le sue potenzialità formative tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva

II.8.30 Gigliola Paviotti	255
<i>Dalla vocazione, all'identità professionale, al cambio di professione: riflessioni sugli educatori socio-pedagogici</i>	
II.8.31 Cinzia Bonifazi	262
<i>Transizione occupazionale: orientarsi per riconoscersi professionalmente e personalmente</i>	
II.8.32 Carmela Somelli	269
<i>I protagonisti della formazione professionale</i>	
II.8.33 Lorena Patacchini, Alessandra Scapati	274
<i>Professioni e competenze della formazione aziendale</i>	
II.8.34 Fabrizio d'Aniello	281
<i>La pedagogia in azienda per una conoscenza inclusiva</i>	

Sessione 9

Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse.

Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica

II.9.35 Michele Corsi	291
<i>Dalla famiglia alle famiglie: nuove opportunità e nuovi "rischi"</i>	
II.9.36 Chiara Sirignano	298
<i>Progettualità familiari in transizione: il ruolo dell'educatore e del pedagogo nella consulenza pedagogica</i>	
II.9.37 Raffaella Lorenzini	305
<i>Posture educative e consapevolezza genitoriale: percorsi di accompagnamento familiare</i>	
II.9.38 Elisa Giusti	311
<i>Il riconoscimento della violenza maschile contro le donne e la rete territoriale antiviolenza</i>	

Sessione 10

Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca

- | | | |
|----------|---|-----|
| II.10.39 | Luca Girotti | 321 |
| | <i>Il caso formazione primaria a quindici anni dall'istituzione della LM85bis</i> | |
| II.10.40 | Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini, Chiara Mignucci | 329 |
| | <i>La scuola come ecosistema integrato: verso una cultura educativa interprofessionale</i> | |
| II.10.41 | Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Francesca Gratani | 337 |
| | <i>Formazione degli insegnanti. Un modello di sviluppo professionale basato sulla ricerca collaborativa</i> | |

II.10.41

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. UN MODELLO DI SVILUPPO PROFESSIONALE BASATO SULLA RICERCA COLLABORATIVA

Lorella Giannandrea
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

Chiara Laici
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

Francesca Gratani
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

1. Introduzione

Il modello della ricerca collaborativa è un riferimento costante per i percorsi formativi proposti dall'Università degli Studi di Macerata fin dalla prima edizione, tenutasi nell'a.a. 2010/11.

L'accento posto sulla dimensione collaborativa costituisce la base per un riconoscimento reciproco dei campi di competenza specifici dei ricercatori e degli insegnanti che si mettono a servizio dell'oggetto di ricerca e intraprendono insieme un percorso importante per lo sviluppo professionale (Magnoler, 2012). I modelli di ricerca collaborativa propongono infatti una pari dignità tra ricercatori e insegnanti, entrambi esperti, seppur in campi diversi.

L'intreccio di ricerca e formazione potrebbe essere visto come la doppia identità di cui si avvale l'approccio della ricerca collaborativa (Desgagnè, 2007). La ricerca è necessaria per comprendere le strutture concettuali dell'azione e diviene fortemente formativa se attuata con i protagonisti dell'azione stessa. La formazione non è vista come un percorso lineare e tradizionale erogato da un formatore esperto, ma diviene un costante processo di riflessione sull'azione e di interrogazione delle pratiche in una comunità di attori.

In un percorso di questo tipo si favorisce l'acquisizione di una *professional vision* (Sherin, van Es, 2009; Seidel, Stürmer, 2014) e si lavora pertanto su competenze necessarie al professionista per analizzare i contesti, progettare dispositivi sistemici e impostare traiettorie per il proprio sviluppo professionale (Rivoltella, Rossi, 2024). Il sapere che ne emerge ha un diverso valore, esplicitamente validato da ricercatori e pratici e in quanto tale, utile tanto per accrescere la conoscenza quanto per affrontare le situazioni che la pratica professionale fa emergere.

Nella ricerca collaborativa si attua un percorso in cui è necessario co-situare la ricerca, co-operare e co-produrre il risultato (Magnoler, 2012), partendo quindi dalla conoscenza delle procedure adottate dalla scuola e dai problemi riscontrati, progettando nuove pratiche, sperimentando tali pratiche e attuando un processo di riflessione condivisa. Per tale motivo, nei percorsi oggetto di questo contributo, l'incontro iniziale è spesso dedicato all'analisi dell'esistente, mentre quello finale alla valutazione di sostenibilità ed efficacia dei piccoli cambiamenti decisi nell'analisi comune.

Il presente contributo si concentra sugli ultimi tre percorsi di formazione realizzati dal gruppo di ricerca in Didattica e dallo staff del tirocinio dell'Università degli Studi di Macerata al fine di riflettere su benefici e criticità legate all'implementazione di proposte formative progettate secondo il modello della ricerca collaborativa.

2. Contesto e partecipanti

I tre percorsi di formazione attivati negli ultimi tre anni accademici sono stati pensati per approfondire differenti tematiche di rilevanza per il panorama educativo attuale, coinvolgendo primariamente docenti tutor accoglienti degli studenti tirocinanti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

Ai percorsi hanno partecipato docenti in servizio presso scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado e, in alcuni casi, di secondo grado.

Il primo percorso, dal titolo "Formazione e Ricerca-Azione sulla Valutazione" (FRAVAL), è stato attivato nell'a.a. 2022/23, in continuità con i precedenti corsi sulla valutazione organizzati in collaborazione con l'USR Marche. Il percorso ha coinvolto 125 docenti e mirava a sperimentare e riflettere su strumenti e pratiche di valutazione (Rossi et al., 2023).

Il secondo percorso "Autoregolazione e autovalutazione", svoltosi nell'a.a. successivo, ha poi coinvolto 80 docenti per estendere la riflessione avviata nel percorso FRAVAL ed approfondire il valore dell'autoregolazione e dell'autovalutazione nella scuola e nella società odierna, indagando possibili strategie e sperimentando strumenti condivisi.

Infine, il focus del terzo percorso, attivato nell'a.a. 2024/25 e intitolato "Didattica attiva e Intelligenza Artificiale", è stato scelto a partire dalle esigenze manifestate dai corsisti che hanno partecipato al precedente percorso e sulla base delle trasformazioni emergenti nei contesti educativi. Il percorso, a cui hanno aderito 148 docenti, è stato infatti pensato per indagare, condividere e apprendere conoscenze, metodologie e strategie utili a progettare e realizzare attività didattiche innovative, anche attraverso strumenti di Intelligenza Artificiale (IA).

3. Organizzazione dei percorsi

3.1 Il format

In coerenza con l’approccio teorico-metodologico descritto nel paragrafo introduttivo, tutti i percorsi attivati sono stati organizzati in modo da favorire l’alternanza tra momenti di immersione e distanziamento, fasi di lavoro individuale e in gruppi, supportati anche da tutor, e fasi ricorsive di confronto e scambio di pratiche tra corsisti e ricercatori.

Nello specifico, ciascun percorso ha avuto la durata complessiva di 25 ore, articolate come segue: 7 o 9 ore di webinar interattivi in plenaria, in modalità sincrona (via *Zoom*) e 16 o 18 ore tra laboratori online in piccoli gruppi seguiti da tutor (via *Microsoft Teams*), sperimentazione in aula, riflessione personale e documentazione. La Fig. 1 mostra un esempio di struttura del percorso dettagliata, relativa al corso FRAVAL.

Fig. 1: Esempio di format del percorso, corso “FRAVAL” (a.a. 2022-23)

Attività	Modalità	Piattaforma	Durata	Descrizione
Webinar I	Plenaria	Zoom	3 h	Incontro preliminare e di allineamento.
Laboratorio	Gruppi e sottogruppi	Microsoft Teams	2 h	Sintesi della proposta. Lavoro in gruppi per definire compito autentico e rubrica.
			2 h	Continuazione del lavoro di gruppo.
Webinar II	Plenaria	Zoom	3 h	Allineamento dei percorsi dei gruppi. Analisi sostenibilità e problemi.
Laboratorio	Gruppi e sottogruppi	Microsoft Teams	2 h	Monitoraggio diari di bordo studenti. Resoconto sperimentazione e feedback.
			2 h	Valutazione di sintesi sul registro.
Webinar III	Plenaria	Zoom	3 h	Bilancio finale del percorso. Efficacia degli strumenti e delle pratiche. Dibattito e sintesi finale.
Lavoro	Individuale	/	8 h	Attività di sperimentazione individuale presso il proprio Istituto.

I tre webinar hanno visto la partecipazione di tutti i docenti iscritti, mentre i gruppi laboratoriali sono stati organizzati suddividendo i docenti in base all’ordine scolastico, all’ambito disciplinare e/o alla classe di riferimento.

L’interattività dei webinar è stata sollecitata prevedendo per ciascun incontro una breve parte introduttiva o espositiva da parte dei ricercatori-formatori e dedicando poi una parte più consistente al dialogo e al confronto con corsisti e docenti tutor dei laboratori. Il primo webinar è stato finalizzato a far emergere

conoscenze, pratiche, convinzioni, criticità e perplessità rispetto alla tematica trattata, mentre nei successivi due webinar particolare centralità è stata riservata alla presentazione e discussione delle sperimentazioni effettuate in aula e delle riflessioni emerse. Incontri laboratoriali e consegne per la sperimentazione e la riflessione a posteriori sono stati infatti appositamente calendarizzati tra un webinar e il successivo, in modo da supportare, come anticipato in precedenza, l'alternanza di confronti e riflessioni a livello individuale, di piccolo gruppo e di plenaria.

3.2 L'ecosistema digitale

Particolare cura è stata riservata anche all'organizzazione degli ambienti e degli strumenti volti a supportare la condivisione e la collaborazione tra corsisti, tutor e ricercatori, nonché la documentazione e l'apertura al territorio. Per ciascun percorso è stata infatti adibita una pagina web dedicata contenente una breve presentazione del corso, informazioni utili e una repository di strumenti e materiali prodotti dai corsisti, slide e videoregistrazioni dei tre webinar (vedi Fig. 2). Si è scelto di utilizzare la piattaforma *Zoom* per lo svolgimento di webinar e *Microsoft Teams* per gli incontri di laboratorio, in cui sono state spesso create sotto-stanze al fine di facilitare il confronto in sottogruppi. In fase di lavoro, i gruppi hanno potuto utilizzare anche spazi condivisi in *Google Drive* per caricamento e condivisione di materiali. Infine, sono stati predisposti specifici canali Telegram per favorire comunicazioni rapide tra tutor e membri di ciascun gruppo.

Fig. 2: Sito web con repository, corso “Autoregolazione e autovalutazione”
(a.a. 2023-24)

Presentazione

Il percorso, in continuità con gli anni precedenti in cui si è approfondito il tema della valutazione attraverso sperimentazioni, condivisioni e validazioni di strategie e strumenti, ha come focus l'autodeterminazione dello studente. Si approfondirà il valore dell'autoregolazione e dell'autovalutazione nella scuola e nella società odierna riflettendo insieme su possibili strategie.

L'attività prevede anche la costituzione di gruppi omogenei al loro interno per livello di scuola, area disciplinare e classe che si confronteranno periodicamente predisponendo strumenti condivisi. Ogni gruppo avrà un tutor accademico.

A supporto del lavoro vi sarà una repository che potrà essere consultata da tutti i partecipanti e che è strutturata nel seguente modo:

- materiali e strumenti condivisibili già predisposti (diario di bordo dello studente e manuale per l'insegnante),
- materiali prodotti in itinere da ogni gruppo,
- documentazione dei percorsi.

[Lettera alle scuole](#)

I 3 incontri collegiali si terranno **dalle 16:00 alle 19:00** nella piattaforma ZOOM.

I 2 incontri laboratoriali, concordati tra tutti i partecipanti, si terranno nella piattaforma Teams delle tutor.

Percorso

Il percorso prevede un impegno complessivo di **25 ore** così ripartite:

- 9 h webinar
- 16 h tra laboratori on line in piccoli gruppi con tutor, sperimentazione in aula, riflessione personale e documentazione

Strumenti

IL MIO DIARIO DI BORDO

Nome _____

Cognome _____

Classe _____ Sez. _____

Prato _____

Istituto _____

Diario di bordo (Infanzia, 1-2-Primaria)

IL MIO DIARIO DI BORDO

Nome _____

Cognome _____

Classe _____ Sez. _____

Prato _____

Istituto _____

Diario di bordo (3-4-5 Primaria, Secondaria di primo grado)

[Manuali di accompagnamento per l'utilizzo dei Diari di bordo](#)

Calendario

1° incontro: mercoledì 10 gennaio 2024

- presentazione del percorso
- autodeterminazione e autoregolazione
- strategie per l'autodeterminazione
- proposta operativa: i diari
- organizzazione del corso

[SLIDE 1° incontro](#)

2° incontro: mercoledì 27 marzo 2024

- approfondimenti
- condivisione delle prime esperienze con i diari
- messa a punto della sperimentazione

[SLIDE 2° incontro](#)

3° incontro: mercoledì 15 maggio 2024

- bilancio
- ridefinizione dei costrutti

[SLIDE 3° incontro](#)

Materiali




The Cycle of Self-Regulated Learning

Autoregolazione_1° webinar

Teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985): Richard M. Ryan e Edward Deci hanno sviluppato una sull'autodeterminazione, ci spiega come le motivazioni intrinseche ed estrinseche influenzano il comportamento umano e il benessere psicologico.

Secondo gli autori le motivazioni intrinseche favoriscono l'autonomia e la competenza dei soggetti.

1° webinar

Autoregolazione_2° webinar

Secondo incontro

1° webinar

Autoregolazione_3° webinar

1° webinar

4. Gli strumenti di raccolta dati

In fase di avvio di ogni percorso è stato somministrato un questionario preliminare volto a rilevare conoscenze e pratiche pregresse dei docenti iscritti, favorendo in tal modo un miglior allineamento del percorso formativo alle specificità ed esigenze emerse e una migliore organizzazione dei gruppi di lavoro. Ogni percorso si è poi concluso con un questionario di gradimento finale volto a raccogliere riflessioni conclusive dei partecipanti e proposte di rilancio e miglioramento per i futuri percorsi di formazione.

In aggiunta a tali questionari, comuni ad ogni percorso, sono stati poi utilizzati differenti strumenti di raccolta dati che hanno consentito di analizzare esperienze, artefatti e riflessioni dei docenti e, in alcuni casi, degli studenti coinvolti.

In particolare, nel corso “FRAVAL” sono stati analizzati compiti autentici e rubriche valutative prodotti da docenti e diari di bordo compilati dagli studenti in modalità cartacea (scuola primaria) e digitale (scuola secondaria di I e II grado). Lato docente, ulteriori dati sono emersi da alcuni focus group condotti con gruppi di docenti per ciascun ordine e un questionario finale volto a indagare le loro opinioni sull'utilizzo dei diari di bordo. Lato studente, è stato somministrato il questionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Bonanomi et al., 2020), volto ad indagare 5 macro-aree: valore intrinseco, sfera emotiva-ansia, auto-efficacia, uso della strategia cognitiva, autoregolazione.

Nel corso “Autoregolazione e autovalutazione” è stata condotta un'ulteriore analisi dei diari di bordo cartacei (infanzia-primaria) e digitali (secondaria), revisionati in base agli esiti del corso precedente; parallelamente, mediante apposite schede, sono state raccolte ed esaminate.

Infine, nel percorso “Didattica attiva e IA”, l'analisi si è basata sui log di conversazione tra gruppi di docenti e chatbot e su schede di riflessione critica relative all'impiego dell'IA come supporto alla progettazione, compilate durante il laboratorio. Sono state altresì raccolte le progettazioni didattiche elaborate dai singoli docenti e le riflessioni a posteriori sugli esiti della sperimentazione tramite un questionario finale individuale.

5. Risultati

L'analisi dei dati emersi dai tre percorsi ha consentito di individuare alcuni benefici e punti di criticità comuni rispetto all'implementazione del format presentato.

5.1 Principali benefici emersi

Tra i principali vantaggi si evidenzia l'alternanza tra momenti di formazione e discussione in plenaria, confronto e lavoro in gruppo e sperimentazione e riflessione

individuali, utile a sollecitare fondamentali processi di ascolto, dialogo, produzione e riflessione nei e tra i partecipanti e al, tempo stesso, favorire processi di feedback e allineamento tra corsisti e ricercatori-formatori.

La collaborazione e lo scambio di pratiche sono stati stimolati non solo in una prospettiva “orizzontale”, tra colleghi dello stesso ordine, della stessa classe e/o stessa disciplina, ma anche in una prospettiva “verticale”, tra colleghi di ordini, classi e/o materie diverse. Inoltre, i momenti di confronto su diversa scala avviati durante i webinar e i laboratori hanno favorito un’apertura alla diversità, alla “contaminazione” tra varie scuole e vari istituti scolastici, portatori di differenti esperienze, realtà, approcci e linguaggi.

Non meno rilevante è stata l’opportunità di cogliere anche le voci degli studenti, rendendoli parte attiva, anche se indirettamente, in tali percorsi di formazione.

Un ulteriore beneficio riguarda la possibilità di offrire ai docenti partecipanti, tutor accoglienti per il tirocinio diretto degli studenti iscritti a Scienze della formazione primaria, un *modeling* sull’approccio alla formazione adottato dai tutor universitari nell’ambito del tirocinio indiretto. L’impostazione del percorso stesso, infatti, ha permesso ai docenti di fare esperienza in prima persona di spazi di collaborazione e di sperimentare, dal punto di vista dell’allievo, l’importanza di partire da opinioni ed esperienze personali, di raccogliere le voci di chi apprende, di sperimentare e documentare l’agito per sviluppare riflessioni a posteriori.

L’operato e il pensiero dei corsisti sono stati più volte valorizzati durante il percorso, non solo negli incontri laboratoriali, appositamente progettati per far emergere il contributo di ciascun membro, ma anche durante i webinar, resi interattivi grazie agli spazi di presentazione dei lavori e di dialogo attivati. In tal senso, i docenti hanno potuto assumere al contempo sia il punto di vista di corsisti in formazione che quello di ricercatori e formatori, condividendo e mettendo a disposizione la propria esperienza professionale.

L’ecosistema digitale predisposto, infine, si è rivelato uno strumento chiave per la documentazione e la disseminazione dei percorsi, garantendo un elemento di connessione con e tra i corsisti, ma anche con il territorio.

5.2 Principali criticità e sfide rilevate

L’analisi dei percorsi svolti e dei dati raccolti ha consentito di cogliere anche alcune criticità o sfide ricorrenti. Tra queste si rileva l’eterogeneità del gruppo-target, legata a differenti gradi e ordini scolastici dei corsisti, oltre che a differenti livelli di competenza e impegno. Altra sfida costante ha interessato le modalità di disseminazione nel contesto scolastico; molti docenti si sono infatti interrogati su come poter “trasferire” la proposta formativa sperimentata nel proprio contesto lavorativo affinché essa generi una ricaduta, oltre che a livello individuale, sul proprio sviluppo professionale, anche a livello istituzionale, sullo sviluppo professionale del team docente.

Ulteriori criticità rilevate sono connesse alla modalità di erogazione dei percorsi che, seppur facilitata dall'utilizzo di varie piattaforme per la comunicazione sincrona ed asincrona, ha comunque presentato, in alcuni casi, difficoltà legate alla calendarizzazione degli incontri, a causa dei molti impegni di corsisti e tutor.

6. Conclusioni e rilanci

Il format sperimentato, in linea con il modello della ricerca collaborativa, ha permesso di attivare dinamiche di co-produzione tra gli attori coinvolti, generando un arricchimento reciproco fondato su contributi condivisi, dialogo e responsabilità comune nella produzione di conoscenza (Carrera, Levidow, 2025). I docenti in formazione hanno avuto la possibilità di formalizzare il proprio sapere e renderlo utile alla comunità; parallelamente, i ricercatori hanno avuto l'opportunità di ripensare e arricchire la proposta formativa a partire dalle pratiche e di cogliere la corrispondenza o la diversità tra sapere teorico e sapere nato dalla pratica. Come afferma Magnoler (2012), la ricerca collaborativa *“è una ricerca per la formazione e la formazione si sviluppa attraverso fasi di ricerca collettiva”*, in un processo ricorsivo che rafforza entrambe le dimensioni. Gli artefatti, realizzati sinergicamente tra pratici e ricercatori, si rivolgono sia alla comunità degli insegnanti per sottolineare alcune tipologie di azione e la ripetibilità della proposta – come ad esempio tutte le produzioni rese disponibili nell'ecosistema digitale – sia alla comunità dei ricercatori in cui si sono esplicitate le modalità operative adottate nel processo di ricerca con contributi e riflessioni presentati anche in contesti internazionali (Gratani, Giannandrea, Laici, 2023). I prodotti finali hanno dunque consentito alle differenti voci e prospettive di ricercatori e insegnanti di integrarsi nel rispetto reciproco creando un sapere che non sarebbe stato possibile produrre con un solo punto di vista e con attori di un solo ambito. Si è lavorato in direzione di una “nuova alleanza” tra ricerca e formazione (Damiano, 2006), constatando che quello che nasce da una ricerca collaborativa può essere ulteriormente utilizzato in futuri percorsi di formazione e ricerca.

Le dinamiche e relazioni attivate, sostenute dall'ecosistema digitale, hanno inoltre favorito l'emergere di un Terzo Spazio collaborativo (Gutiérrez, 2008), uno spazio di confronto in cui Università e scuola hanno potuto dialogare e negoziare saperi pratici e teorici, senza imporre prospettive o linguaggi dell'una o dell'altra parte.

Futuri sviluppi prevedono l'estensione del format ad ulteriori ambiti tematici, continuando a promuovere una riflessione condivisa tra docenti e ricercatori per esplorare implicazioni pedagogiche, culturali e operative delle tematiche più attuali della ricerca didattica.

Riferimenti bibliografici

- Bonanomi A., Cadamuro A., Olivari M.G., Versari A., Confalonieri E. (2020). The psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): Multidimensional Rasch analysis on primary school data. *TMP: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 27(4), 511-528.
- Carrera J., Levidow L. (2025). Introduction: participatory knowledge co-production. *Science as Culture*, 34(1), 1-12.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della "Nuova Ricerca Didattica"*. Brescia: La Scuola.
- Desgagné S. (2007). Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Gratani F., Giannandrea L., Laici C. (2023). Fostering self-regulation and motivation using an assessment as a learning approach: the FRAVAL project. In *Proceedings of the 16th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 9104-9110). Valencia: IATED.
- Gutiérrez K.D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading research quarterly*, 43(2), 148-164.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2024). Società postdigitale e tecnologie didattiche. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 1-14). Milano: Pearson.
- Rossi P.G., Giannandrea L., Laici C., Pentucci M., Gratani F., Capolla L.M. (2023). Nuove modalità di valutazione per migliorare la relazione in classe. In G. Romanazzi, T. Farina (Eds.), *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche* (pp. 55-70). Roma: Anicia.
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Sherin M.G., van Es E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

Finito di stampare
nel mese di MAGGIO 2026 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

Il Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR) dell'Università degli Studi di Macerata, si propone di stimolare e valorizzare ricerche negli ambiti della pedagogia generale e sociale, della didattica, delle tecnologie, della multimedialità e della pedagogia speciale; di sviluppare e implementare percorsi di formazione per educatori e professionisti inseriti in contesti socio-educativi (famiglie, scuole, comunità, organizzazioni e istituzioni), volti anche alla presa in carico e all'inclusione di persone con disabilità; di documentare e socializzare ricerche, studi comparati e buone prassi.

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno internazionale "Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e accademia", svoltosi il 23 ottobre 2025 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Ateneo maceratese. Con i contributi di: Livia Cadei; Romiță Iucu, Alexandru Carțiș e Daniela Pascu; Massimo Ruggeri; Daniela Veronica Necșoi; Renata Maria Viganò; Chiara Sirignano; Marzia Fratini; Monica Saja ed Elisabetta Saja; Anna Caponi; Stefano Polenta; Giulia Marzioni; Federica Carpineti e Alessandro Angeletti; Massimiliano Stramaglia; Francesca Salis; Ilaria Gallucci; Elisabetta Elia e Alessandra Azzurro; Rosita Deluigi; Ilaria Capponi; Manuela Falappa; Silvia Sorana e Sascha Smerzini; Raffaele Tumino; Gloria Lanciotti; Morena Muzi; Giuseppe Laneve; Tommaso Farina; Deborah Ucciero; Flavia Stara; Arianna Taddei e Sara Giordani; Gigliola Paviotti; Cinzia Bonifazi; Carmela Somelli; Lorena Patacchini e Alessandra Scapati; Fabrizio d'Aniello; Michele Corsi; Raffaella Lorenzini; Elisa Giusti; Luca Girotti; Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini e Chiara Mignucci; Lorella Giannandrea, Chiara Laici e Francesca Gratani.

Fabrizio d'Aniello è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Pedagogia generale, Pedagogia del lavoro e Pedagogia del lavoro e razionalità neoliberista. È, altresì, Coordinatore del CIRDIFOR, Delegato di Dipartimento per la terza missione e il welfare e Delegato di Ateneo per le attività sportive e per il CUS.



9791255684657
pensamultimedia.it