



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

La valutazione tra pari per lo sviluppo delle abilità sociali.

Uno studio quasi-sperimentale in una classe quinta di Scuola Primaria

Relatore: Prof.ssa Grion Valentina

Laureanda:
Francesca Segatello

Matricola: 1151781

Anno accademico: 2021/2022

Indice

Introduzione	1
1. La valutazione a scuola	4
1.1 Valutare le competenze	6
1.2. Scopi della valutazione	8
1.3 Il ruolo del feedback	10
1.4 Dalla valutazione per l'apprendimento alla valutazione sostenibile	11
1.5 La valutazione tra pari	13
1.6 Dal modello IMPROVe al Gruppo GRIFoVA	15
1.6.1 Il modello IMPROVe	16
1.6.2 Il modello GRIFoVA	19
2. Le abilità sociali	21
2.1 Definizioni e tassonomie	22
2.1.1 Abilità e competenze sociali	25
2.2 Analisi e valutazione delle abilità sociali	26
2.2.1 L'osservazione diretta	26
2.2.2 L'osservazione indiretta	26
3. Gli effetti sociali e interpersonali della valutazione tra pari.	30
3.1 Il ruolo delle convinzioni personali sulla valutazione tra pari	30
3.2 Sensazioni di comfort, correttezza e fiducia	31
3.3 Rancore e gratitudine	35
3.4 La valutazione tra pari e l'apprendimento collaborativo	37
3.5 L'interazione tra pari nel modello Grifova	39
4. La ricerca empirica	41
4.1 Metodologia ed ipotesi di ricerca	41
4.2 Metodo misto: disegno complementare con fasi parallele	41

4.2 Descrizione dei soggetti coinvolti	43
4.3 Descrizione dell'intervento didattico sperimentale	44
4.4 Strumenti di ricerca	46
4.4.1 Procedura	50
4.4.2 Codifica	52
5. Risultati della ricerca e discussione	55
5.1 Risultati del questionario Come mi comporto con gli altri?	55
5.2 Risultati delle Scale di Valutazione delle abilità sociali	57
5.3. Risultati emersi dal Test Sociometrico di Moreno	59
5.4 Risultati del questionario somministrato dopo valutazione tra pari	64
5.5 Risultati emersi dal colloquio finale	66
5.5.1 Fiducia	66
5.5.2 Amicizia	68
5.5.3 Conoscenza reciproca	68
5.5.4 Aiuto	69
5.6 Discussione	70
5.6.1 Punti di forza e di criticità della ricerca	73
Conclusioni	76
Allegati	84
Allegato 1: <i>Scheda di Valutazione delle Abilità Sociali</i> - Versione per bambini fra gli 8 e i 10 anni	84
Allegato 2: <i>Come mi comporto con gli altri?</i> - Versione per bambini di età compresa fra gli 8 e i 10 anni	87
Allegato 3: Scheda di valutazione tra pari	90
Allegato 4: questionario post valutazione tra pari	91

Introduzione

Insegnamento, apprendimento e valutazione sono strettamente connessi e un loro allineamento è necessario per poter raggiungere gli obiettivi dell'educazione. La società del 21° secolo è caratterizzata da rapidi cambiamenti, basti pensare che quando ho iniziato a scrivere questa tesi l'idea di una guerra in Ucraina sembrava un'opzione remota ai più; invece, nel giro di pochi mesi ci siamo ritrovati ad affrontare una nuova crisi economica e un'ondata migratoria che ha investito il nostro Paese, così come tutti gli altri paesi europei. Ciò comporta che le classi sono sempre più eterogenee, composte da alunni con differenti nazionalità, culture, situazioni socio-economiche che devo imparare a conoscersi e convivere, anche se questo ai bambini riesce facile. Uno dei compiti dell'insegnante è sicuramente quello di mediare le situazioni di conflitto, favorire l'inclusione e promuovere le abilità sociali.

Dalla seconda metà del Novecento, inoltre, si è iniziato a parlare di *knowledge society*, ovvero società della conoscenza; questa locuzione ha assunto importanza in occasione del Consiglio europeo svoltosi a Lisbona nel marzo 2000, indicando una società nella quale il ruolo della conoscenza assume un ruolo centrale dal punto di vista economico, sociale e politico. Il volume di informazioni facilmente accessibili attraverso i media aumenta rapidamente, di conseguenza all'individuo è richiesto di possedere diverse competenze e di essere dei *lifelong learner*; a questo si aggiunge il diffondersi del fenomeno delle *fake news*, il quale implica che chiunque fruisce di una qualsiasi conoscenza deve essere in grado di comprenderla, interpretarla e valutarla.

Lo sviluppo delle tecnologie digitali e l'aumento del ruolo dei mass media e di internet hanno modificato profondamente le forme della vita sociale stessa; la comunicazione telefonica e i social media hanno portato ad un aumentato sviluppo delle necessità di relazione tra gli individui, aumentando i "luoghi" in cui questi possono relazionarsi ed abbattendo i confini.

Tutti questi cambiamenti richiedono all'individuo di disporre di una molteplicità di competenze: queste vengono definite dall'Unione Europea nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente aggiornate recentemente attraverso la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018.

Questa tesi nasce dall'osservazione delle trasformazioni che stanno avvenendo nella scuola italiana. Le recenti normative scolastiche evidenziano un cambiamento concettuale nelle pratiche valutative, da una prospettiva di valutazione diretta dall'insegnante a una che coinvolge gli studenti in modo attivo in questo processo. La valutazione tra pari si inserisce proprio all'interno di questa prospettiva e mira a formare negli alunni un'*assessment literacy*.

Inoltre, in alternativa all'approccio d'istruzione tradizionale, dove il fulcro dell'attività didattica è rappresentato dall'insegnante, si sta passando a un approccio socio-costruttivista, in cui l'alunno spinto dai propri interessi e situato in uno specifico contesto educativo, apprende attraverso processi di assimilazione e accomodamento di conoscenze, informazioni, esperienze e punti di vista diversi, offerti dal confronto e della collaborazione con i pari o con un gruppo di esperti, come possono essere gli insegnanti.

In quest'ottica le competenze sociali assumono un'importanza centrale, perché permettono agli alunni di essere davvero protagonisti del proprio apprendimento attraverso il confronto con gli altri. I bambini a scuola sono invitati al dialogo, a esternalizzare quello che sanno e vengono condotti verso la presa di coscienza, l'interiorizzazione e alla personalizzazione dei concetti.

Questa tesi mira ad approfondire la relazione tra la pratica di valutazione tra pari e lo sviluppo delle abilità sociali ed è articolata nei seguenti capitoli.

Il primo capitolo apre la riflessione sul tema della valutazione, approfondendone la tematica in chiave educativa, finalizzata a dare valore alle azioni degli alunni e per sviluppare delle competenze. Illustro le diverse funzioni e tipologie di valutazione e presento il contesto all'interno del quale si inserisce la valutazione tra pari, concludendo con la descrizione di due modelli di *peer review* elaborati in contesto italiano all'interno dell'Università di Padova, uno validato per l'ambito universitario e l'altro riadattato e sperimentato nelle scuole.

Il secondo capitolo presenta il costrutto delle abilità sociali, le diverse definizioni e tassonomie e offre una breve panoramica di alcune metodologie utilizzate per valutarle.

Il terzo capitolo mostra lo stato della ricerca sugli effetti sociali e interpersonali della valutazione tra pari; analizzando in primo luogo la relazione tra la pratica della *peer*

review, le sensazioni di confort, correttezza e fiducia, e successivamente gli effetti di questa associati a rancore e gratitudine. Si conclude menzionando lo studio di van Gennip, Segers, Tillema (2010), i quali ritengono la valutazione tra pari un'attività di tipo sociale, e gli effetti sociali e interpersonali di questa pratica sugli alunni che hanno sperimentato il modello GRiFoVA.

Il quarto capitolo espone il disegno di ricerca utilizzato per condurre la sperimentazione e raccogliere i dati, codificarli e interpretarli sulla base dei *mixed-methods*.

Il quinto capitolo presenta i dati raccolti e li discute al fine di trarne delle conclusioni.

1. La valutazione a scuola

Alla fine degli anni 60 del Novecento prende piede il dibattito sul concetto di valutazione educativa. Diviene evidente l'importanza di individuare un contesto in cui operare, con relativi sistemi di riferimento, programmi da sviluppare e materiali.

La ricerca scientifica sulla valutazione è ampissima e in questo contesto mi limito a prendere in considerazione i paradigmi su cui si fonda la normativa vigente.

La scuola si propone di essere il luogo che ha il compito di formare, educare gli alunni ed assicurare il loro successo formativo attraverso i processi di insegnamento e apprendimento.

Galliani (2015) intende la formazione come il risultato di un'azione orientata che mira a raggiungere specifici obiettivi, per rispondere ai bisogni specifici dei soggetti e del contesto a cui si rivolge, in maniera flessibile ed organizzata.

La valutazione è vista come parte integrante dei processi di apprendimento e insegnamento, ha il compito di informare chiunque sia coinvolto in tale processo, sulla misura del raggiungimento degli obiettivi previsti dai percorsi formativi. Ciononostante, non può essere ridotta ad un unico momento, ma accompagna e sostanzia l'intero processo formativo.

Le modalità più usate dagli insegnanti per valutare sono prove strutturate e interrogazioni, questa scelta molto spesso è dovuta alla riproduzione culturale, ovvero i docenti ricorrono alle stesse modalità con cui sono stati valutati quando erano studenti (Grion & Restiglian, 2019). Per questa ragione nel mondo della scuola può succedere che l'azione valutativa non tenga conto dei cambiamenti culturali avvenuti negli ultimi 30 anni. La valutazione è vista troppo spesso solo come la certificazione di conoscenze e competenze raggiunte, cioè con *funzione sommativa*.

Oggi nell'ambito scolastico accanto alla valutazione più tradizionale troviamo pratiche che si rifanno alla teoria costruttivistica dell'apprendimento, atte a stimolare le riflessioni, si fondano sul concetto di conoscenza co-costruita e del conseguente ruolo attivo degli studenti nei processi di insegnamento e apprendimento.

In particolare, le normative e i documenti ministeriali, come il DPR 122/2009, le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, il Decreto 62/2017 pongono la loro attenzione sulla *valutazione formativa* in quanto dimensione che concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo, accompagnando e documentando lo sviluppo dell'identità personale e promuovendo l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze (Restiglian, 2021).

Sulle Indicazioni Nazionali del 2012 si legge “la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo”.

In seguito all'ordinanza ministeriale 4 dicembre 2020, n.172 “Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria”, la valutazione nella scuola primaria ha superato il voto numerico a favore dei giudizi descrittivi (a. In via di prima acquisizione b) Base c) Intermedio d) Avanzato) i quali avrebbero il compito di accompagnare l'alunno nel suo processo di apprendimento, “per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento” (p.1). Questa novità nell'impianto valutativo si situa nell'ottica della *valutazione per l'apprendimento* in contrasto con la valutazione dell'apprendimento. Quest'ultima caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati.

Le linee guida europee e la ricerca concordano nell'affermare che, per migliorare le attività di apprendimento a scuola, sia necessario innovare le pratiche di valutazione, assicurandosi che queste siano atte a favorire l'apprendimento (*assessment for learning*) piuttosto che limitarsi alla sua misurazione (*assessment of learning*).

1.1 Valutare le competenze

Gli elementi che si prendono in considerazione nella valutazione riguardano l'apprendimento di conoscenze e lo sviluppo di abilità e competenze.

Nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente del 5 settembre 2006, vengono proposte le seguenti definizioni:

- conoscenze: “indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relativi a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (*European Qualifications Framework-EQF*), le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- abilità: “indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di materiali e strumenti)”;
- competenze: “indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.

Lo stesso documento pone l'attenzione sull'apprendimento permanente in quanto “saper rinnovare continuamente conoscenze, abilità e competenze dei cittadini, è divenuto cruciale per mantenere la competitività e la coesione sociale dell'UE”.

Il continuo mutare di modelli tecnologici, sociali, lavorativi e culturali ci impone di considerare l'imparare come un processo di apprendimento costante. Possedere abilità e conoscenze implica la capacità di applicarle in contesti sempre diversi, per tanto le competenze che un cittadino deve possedere si suddividono in:

- competenze cognitive e disciplinari
- competenze tecnico professionali
- competenze personali e soft-skills

La Raccomandazione europea del 22 maggio 2018 individua le competenze chiave per l'apprendimento permanente e le definisce come competenze

di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012 in merito riportano che:

la scuola finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. [...] Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo.

In ambito valutativo si è assistito a una progressiva transazione dall'accertamento di conoscenze ed abilità acquisite nell'esperienza scolastica, senza porre attenzione alla capacità di utilizzo di tali apprendimenti, ad una considerazione di quanto il soggetto è capace di utilizzare il proprio sapere per agire nei contesti in cui si trova a vivere (Castoldi, 2009).

Il documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* del 2018 ribadisce l'importanza di consentire a tutti gli studenti l'esercizio di una piena cittadinanza, la quale necessita di strumenti culturali, di sicure abilità e competenze di base cui concorrono tutte le discipline.

Nel paradigma trasmissivo, l'apprendimento è considerato come un processo mediante il quale gli studenti acquisiscono conoscenza come "sostanze stabili". Il compito della valutazione era determinare ciò che è "stabile e replicabile", mentre nella prospettiva dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) la valutazione dovrebbe misurare la competenza dell'alunno che è dinamica, perché capace di adattarsi a situazioni nuove (Su, 2015).

Galliani (2015) citando Wiggins (1993) dice che la valutazione deve spostare l'attenzione su "cosa lo studente sa fare con ciò che sa" e quindi essa indirizza la progettazione del curriculum. Fine ultimo dell'azione didattica dev'essere quello di fornire strumenti e favorire atteggiamenti per mettere ciascuno nelle condizioni di sapersi orientare, nella molteplicità e diversità dei contesti, e sapere individuare le giuste risposte alla logica dell'apprendimento permanente.

1.2. Scopi della valutazione

La valutazione secondo Boud (2000) ha due scopi principali:

- la certificazione definita dalla valutazione sommativa
- il sostegno all'apprendimento stabilito tramite la valutazione formativa.

La valutazione sommativa si svolge solitamente al termine di un percorso formativo e fornisce in un preciso momento temporale una prova del raggiungimento dei traguardi previsti. Attraverso delle prove si misurano il livello e la qualità della preparazione degli alunni, i risultati delle quali vengono utilizzati per voti, giudizi, certificazioni o attestati.

La valutazione formativa accompagna il processo di apprendimento-insegnamento in itinere, fornendo informazioni sui livelli di apprendimento degli alunni, in modo da poter adattare gli interventi alle singole situazioni, migliorare l'azione didattica e attivare tempestivamente eventuali strategie correttive. Secondo Sadler (1989, citato in Grion & Restiglian, 2019) "la valutazione formativa riguarda l'azione attraverso la quale possa essere colmato il *gap* fra l'apprendimento attualmente acquisito dall'alunno e quello atteso. La valutazione formativa si realizza perciò nel momento in cui, accertando che l'alunno non abbia raggiunto il livello di prestazione prospettata, gli si offrono le risorse per raggiungerlo".

Nella valutazione formativa si deve agire per ottenere quel genere di evidenze che siano utili durante il processo di formazione, utilizzando il metodo più efficace per documentarle, evitando gli effetti negativi associati alla valutazione sommativa e alla percezione del giudizio.

La valutazione sommativa inibisce l'apprendimento nel momento in cui viene utilizzata dagli insegnanti come meccanismo di controllo sugli studenti, deresponsabilizzandoli da eventuali fallimenti. I soggetti valutati non possono cogliere i

benefici della valutazione se non sono posti nelle condizioni di comprenderne i criteri o gli standard di prestazione attesi. Nel processo di attenzione alla certificazione si rischia di mettere in secondo piano la preoccupazione per l'apprendimento e i necessari processi di valutazione che devono accompagnarlo (Boud, 2000).

La valutazione formativa e quella sommativa dovrebbero influenzare l'apprendimento. La valutazione sommativa, però, utilizza un codice che solo gli studenti più dotati riescono a interpretare, non comunica in maniera inequivocabile quali sono i traguardi e gli obiettivi previsti dalle Indicazioni Nazionali; in altre parole, non è chiaro "che cosa si deve imparare". La valutazione formativa, attraverso feedback continui, guida lo studente mostrandogli "in che modo e quanto correttamente sta imparando" (ivi, p. 155). Questo è possibile solo se gli alunni sono coinvolti attivamente nel processo di apprendimento e se in seguito alla valutazione l'azione didattica viene adattata. L'insegnante inoltre deve riconoscere l'influenza che la valutazione ha sulla motivazione e sull'autostima degli alunni, in quanto quest'ultime sono direttamente implicate nel processo di apprendimento.

L'espressione valutazione formativa in ambito scolastico spesso si riduce ad essere intesa come una "valutazione condotta frequentemente e contemporaneamente all'attività di apprendimento" (Broadfoot et al., 1999, citato in Grion & Restiglian, 2019, p.21); in realtà questa è ancora *valutazione dell'apprendimento*, per allontanarsi da questo concetto viene creata l'espressione *valutazione per l'apprendimento (assessment for learning)*. L'espressione *assessment for learning* (Black & William, 1998) nasce con l'intenzione di enfatizzare il coinvolgimento che gli studenti devono avere nel processo di valutazione a supporto dell'apprendimento.

Per quanto le espressioni valutazione formativa e valutazione per l'apprendimento siano spesso usate come sinonimi, la prima tipologia di valutazione è intesa come strumento/ metodo per adattare l'insegnamento ai bisogni del bambino, quindi riguarda prevalentemente l'insegnante; nel secondo caso invece si pone enfasi sul ruolo attivo degli alunni nei processi valutativi, infatti quest'ultimi hanno una funzione formativa e si realizzano attraverso diversi metodi, come ad esempio l'autovalutazione o la valutazione tra pari.

1.3 Il ruolo del feedback

Diversi studiosi hanno definito il feedback (Black & William, 2009; Sadler, 1989) un elemento costitutivo della valutazione formativa, in quanto svolge un ruolo di rilievo nei processi di apprendimento. Il feedback è il mezzo attraverso il quale l'alunno riconosce il successo o l'errore della propria prestazione, quindi può riprendere correttamente il proprio percorso d'apprendimento verso l'obiettivo prefissato (Grion, 2020, p.3).

Fornire feedback agli studenti per aiutarli nel loro apprendimento è “pane quotidiano per l'insegnamento e l'apprendimento”, ma può diventare così comune da essere ignorato e sottovalutato (Boud, 2000, p. 155).

Negli ultimi trent'anni la ricerca ha dimostrato che la concezione trasmissiva del feedback risulta essere troppo riduttiva (Boud & Molloy, 2013; Sadler, 2010), infatti l'aspetto più cruciale riguarda l'effettiva comprensione e l'utilizzo che lo studente fa del feedback, come lo interpreta, lo analizza, lo discute e, in ultima istanza, come lo applica al proprio compito, alla propria conoscenza (Grion & Serbati, 2019).

Black e William (1998) hanno messo in luce che non è il feedback in sé a produrre apprendimento ma piuttosto l'utilizzo che ne fa colui che riceve l'informazione. Pertanto, gli allievi se messi nelle condizioni di assegnare un senso al processo di feedback, comprendendo i commenti del docente, li integrano con i propri pensieri, con commenti sul prodotto riescono a costruire le strategie di intervento appropriate. Di contro diversi studi hanno rilevato che il feedback prodotto dal docente non è sempre comprensibile per gli studenti perché piuttosto complesso e quindi non immediatamente spendibile (Grion & Restigian, 2019).

Il valore aggiunto del feedback è che questo sviluppa studenti in grado di autoregolarsi, ovvero di regolare e gestire le proprie modalità di apprendimento per migliorarlo. Lo sviluppo dell'autoregolazione si configura come una qualità indispensabile del feedback e fa sì che quest'ultimo sia sostenibile, ovvero che gli studenti riescano a mantenere la capacità di monitorare il loro apprendimento trasferendo questa abilità oltre l'ambito scolastico (Ferro Allodola, 2020).

Il feedback è stato definito l'elemento fondativo del “passaggio dalla valutazione dell'apprendimento (*assessment of learning*) alla valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*), che è direttamente correlata alla valutazione sostenibile (*sustainable assesment*), un concetto ancora poco esplorato, ma potenzialmente molto efficace, legato allo sviluppo di competenze di cittadinanza e di azione efficace negli alunni, futuri adulti” (Grion & Restiglian., 2019, p. 12)

1.4 Dalla valutazione per l'apprendimento alla valutazione sostenibile

Nella prospettiva della valutazione per l'apprendimento abbiamo visto che il feedback funziona da supporto in quanto rende lo studente consapevole del suo percorso. In questo modo egli è messo nelle condizioni di poter migliorare e trarre vantaggio dal momento valutativo.

La valutazione stessa permette agli studenti di apprendere, perché durante questo processo hanno l'opportunità di scoprire nuove relazioni tra concetti, che non erano state scoperte durante lo studio, oppure proprio per il fatto di dover essere valutate, le conoscenze vengono riorganizzate in modo nuovo e diverso (Aquario, 2019).

La prospettiva in cui si muove la cultura della valutazione oggi è quella di sostenere il processo di adattamento e cambiamento dell'allievo, rendendolo sempre più consapevole del suo processo, stimolandolo alla riflessione, all'autoconsapevolezza e all'autovalutazione (Galliani, 2015).

Le linee Guida sulla valutazione del 2020 riportano: che essa deve “sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico”.

Il successo formativo e scolastico dipende dall'acquisizione di competenze di base, sicure abilità e strumenti culturali che permettano agli studenti l'esercizio di una piena cittadinanza, ovvero le competenze chiave per l'apprendimento permanente, come argomentato nel paragrafo 1.1.

Le abilità che oggi bisogna possedere sono: la capacità di risoluzione dei problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, saper sfruttare ciò che si è appreso al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze (Chiosso et al., 2021).

Con questi presupposti non si può non prendere in considerazione l'ottica della valutazione sostenibile definita da Boud (2000, p. 151) come "azione che accoglie le esigenze del presente, ma prepara anche gli studenti a capire e rispondere ai loro bisogni d'apprendimento futuri". Egli sostiene che l'unico modo per rendere gli alunni capaci di apprendere è prepararli ad intraprendere i compiti di valutazione che dovranno affrontare nella loro vita ed aggiunge che:

Per fare questo dovranno essere in grado di svolgerli attivando capacità utili per riconoscere di avere o meno già impiegato precedentemente dei criteri appropriati per le specifiche situazioni da affrontare, cogliere e interpretare gli elementi di feedback provenienti dal contesto (dai pari, da altri partecipanti, da documenti scritti o da altri fonti) in modo da impiegarli per perseguire efficacemente i conseguenti apprendimenti. Dovrebbero essere preparati a intraprendere queste azioni in un'ampia varietà di contesti e di circostanze. Un importante corollario di tutto ciò è che essi dovranno agire in modo autonomo, senza il supporto né dell'insegnante, né di altre fonti di aiuto, ma saranno in grado di lavorare con gli altri e di utilizzare le competenze disponibili in modo reciproco.

Conclude dicendo che per diventare dei *lifelong learners* bisogna essere degli efficaci *lifelong assessors*.¹

La valutazione è considerata una dimensione cognitiva fra le più complesse e viene posta da Bloom (1956) all'apice della sua tassonomia degli obiettivi educativi.

Fra le pratiche valutative maggiormente efficaci per assicurare agli studenti capacità valutative in ottica di *lifelong learning* viene annoverata la valutazione fra pari (Boud, Ajjavi, Dawson, & Tai, 2018, citati in Grion & Serbati, 2019). Si tratta di processi valutativi messi in atto non tanto in relazione a un intento sommativo, ma con scambio di feedback reciproci diretti a supportare i processi d'apprendimento. In questa situazione agli alunni è richiesto di considerare prodotti o prestazioni dei compagni e valutarne la qualità, producendone commenti e/o suggerimenti diretti al miglioramento degli stessi sulla base di criteri condivisi. Il feedback come strumento di miglioramento continuo, sul lungo periodo

¹ L'opinione di Boud (2000) su come gli insegnanti dovrebbero preparare gli studenti per una società dell'apprendimento implica che questi ultimi continueranno ad essere studenti per tutta la vita (*lifelong learners*): nel lavoro, nelle famiglie e nelle comunità

evidenzia l'impatto che i processi valutativi riescono ad avere sulla realtà futura, anche per questo si parla di valutazione sostenibile.

Saper valutare in contesti diversi e con criteri adatti è una competenza che la società di oggi richiede più che mai. Nel quotidiano siamo continuamente sottoposti e sottoponiamo altre persone e altre situazioni al nostro giudizio. Quando acquistiamo un prodotto online viene richiesto espressamente di rilasciare un feedback che attesti la qualità del prodotto, la velocità della consegna e il servizio al cliente. Diverso è il caso in cui leggiamo una notizia da due differenti testate giornalistiche e dobbiamo essere in grado di valutare le informazioni che riceviamo. In ambito personale e professionale entra in gioco anche l'autovalutazione, non solo si devono saper accettare critiche o lodi dagli altri, ma anche essere consapevole di ciò che si fa e che si potrebbe fare.

Ecco perché “è necessario pensare fin da subito ad una *assessment literacy* che renda il bambino progressivamente in grado di valutare situazioni esterne e di autovalutarsi con coscienza e responsabilità, nell'ottica di quello che verrà dopo il percorso scolastico” (Restiglian, 2021, p.1263).

1.5 La valutazione tra pari

La valutazione tra pari offre la possibilità di sperimentarsi nel ruolo di valutatori, portando gli alunni a sviluppare la competenza valutativa, considerata trasversale per la propria vita personale e professionale (Restiglian, 2021).

Durante il processo di revisione tra pari l'alunno svolge un ruolo attivo nella costruzione del proprio apprendimento. Nell'analizzare il lavoro di un compagno è normale porsi domande anche sul proprio, arrivando a rinforzare le proprie conoscenze in quell'ambito, a maturare una visione più ampia sul proprio apprendimento e progresso.

Diverse ricerche (Gielen, Tops, Dochy, Onghena & Smeets, 2010; Leenknecht, Prins, 2018, citati in Grion & Restiglian, 2019) hanno dimostrato che l'attivazione di pratiche di feedback tra pari ha effetti positivi sull'apprendimento e può essere considerata una valida alternativa al feedback fornito dal docente. Quest'ultimo infatti può capitare che risulti troppo riduttivo e generico, rivolto alla classe piuttosto che al singolo alunno, con la conseguenza di non riuscire ad essere di aiuto.

Diverse sono le evidenze in merito alle aree di forza rispetto ai processi di *peer review*. I feedback dei pari:

- presentano un linguaggio più comprensibile e condiviso rispetto a quello dei docenti, riuscendo ad adattarsi meglio alle esigenze formative degli studenti;
- portano a sviluppare processi di apprendimento più profondi e complessi perché sono meno direttivi;
- sono immediati e continui, a differenza del feedback del docente che è dato una tantum e quindi poco fruibile;
- sono caratterizzati da continuo scambio e condivisione così da costituire un processo continuo di riflessione, riadattamento, miglioramento;
- sono molteplici e partono da diversi punti di vista: quindi è più probabile che almeno alcuni di essi raggiungano “le corde” di colui che ne ha bisogno (Serbati & Grion, 2019).

La maggior parte degli studenti ha atteggiamenti positivi nei confronti della valutazione tra pari e dichiara di avere guadagni nell'apprendimento, anche se non sempre le ricerche empiriche lo confermano (Bryant & Carless, 2010; Orsmond, Merry, & Reiling, 1996; van Zundert et al., 2010, Panadero, 2016). Le ricerche svolte nella scuola rilevano che le attività di *peer feedback* vengono accolte e perseguite con atteggiamenti positivi dai ragazzi, soprattutto in seguito al precedente training e con la guida dell'insegnante durante il processo, che supporta lo sviluppo di capacità di fornire feedback adeguati e costruttivi ai compagni.

La valutazione tra pari inoltre supporta lo sviluppo di capacità sociali, comunicative, metacognitive e altre capacità personali e scolastiche/professionali (Topping, 2010). Attraverso questa pratica aumentano l'autostima e le relazioni sociali dei bambini normalmente meno accettati, processo che determinerebbe anche migliori risultati scolastici (Grion & Restiglian, 2021).

Altri studi dimostrano l'efficacia del feedback dei pari, rilevando il miglioramento dei prodotti degli alunni in seguito al dare o ricevere *peer feedback*.

1.6 Dal modello IMPROVe al Gruppo GRIFoVA

In Italia, presso alcuni corsi dell'Università di Padova e Ferrara, si sono messe in atto delle attività di valutazione tra pari, che hanno portato a mettere a punto da parte delle ricercatrici Grion e Serbati un modello d'intervento didattico per realizzare efficacemente questa pratica nei contesti formativi. Il modello, denominato IMPROVe, si compone di

sei principi e costituisce una guida alle attività da mettere in atto in aula (Grion & Serbati, 2019)

Il Gruppo GRIFoVA (Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento), istituito presso l'Università degli studi di Padova, coordinato dalle professoresse Grion e Restiglian, ha approfondito il modello di valutazione tra pari elaborato in ambito universitario, individuandone le specificità utili ad applicarlo all'ambito scolastico.

I due elementi-chiave del modello sono: l'uso degli *exemplar* e le strategie di *peer review*.

Gli *exemplar* sono esempi del prodotto che si vuole insegnare e valutare (esempi di testo argomentativo, esempi di problemi svolti ecc.). Si tratta di lavori selezionati con accuratezza dall'insegnante perché utili a illustrare i diversi livelli di qualità, chiarendo agli studenti le aspettative rispetto al compito da svolgere. Possono essere lavori svolti da alunni di anni precedenti oppure costruiti direttamente dall'insegnante.

L'importanza di esporre gli alunni agli *exemplars* risiede nel fatto che “questi hanno il potenziale di veicolare conoscenza tacita trasferibile solo con l'esperienza, le attività, la partecipazione e non attraverso spiegazioni in forma scritta o orale” (Grion, 2020).

La strategia di *peer review* prevede che siano gli studenti a fornire feedback ai pari in relazione ai lavori realizzati.

Gli alunni che hanno partecipato alla sperimentazione hanno riconosciuto l'utilità della revisione tra pari. L'attività di valutazione dei prodotti dei compagni porta a riconoscere punti di forza e di criticità legati anche ai propri lavori e ad elaborare nuove idee su come migliorarli. Durante tale processo non sono solo i feedback ricevuti dai compagni che aiutano a capire come ottimizzare il proprio lavoro; nel momento in cui si

produce il feedback per un compagno si è posti nelle condizioni di divenire consapevoli dei propri errori ed elaborare strategie per superarli. Si genera nell'alunno un “*inner feedback*”² che rappresenta l'elemento-chiave dell'apprendimento originato dal processo di revisione fra pari (Nicol, 2018, Grion, 2020).

Il modello GRiFoVA (descritto precisamente più avanti) pone lo studente non solo al centro del processo valutativo ma anche a quello di apprendimento. Dalla definizione dei criteri valutativi all'elaborazione del feedback, implicito per sé stessi ed esplicito per i pari (Grion, 2020), ne consegue un aumento della comprensione e della conoscenza utile al miglioramento del prodotto personale e maggior consapevolezza relativa al compito. Le ricercatrici Grion e Restiglian, inoltre, sostengono che:

gli studenti possono acquisire conoscenza e gradatamente anche padronanza dei processi che sottendono alla valutazione, grazie alla possibilità di sperimentare esplicitamente le varie fasi. La produzione di feedback per i pari stimola la mobilitazione di abilità e conoscenze, attiva processi di analisi e revisione che sviluppano e rafforzano la competenza specifica disciplinare relativa al compito svolto.

1.6.1 Il modello IMPROVE

I sei principi del modello IMPROVE servono per realizzare un'ambiente d'apprendimento che induca gli studenti ad attivare abilità cognitive di alto livello come quelle di analisi, comparazione, riflessione, metacognizione (Grion & Serbati 2019).

Il primo principio: I, riguarda l'*interpretazione* condivisa dei criteri di valutazione. Dal momento che i criteri di valutazione non sono sempre comprensibili dagli studenti, l'utilizzo di un approccio costruttivista socioculturale e la realizzazione di contesti interattivi e *student-centered* permette di ottenere migliori risultati in termini di comprensione, reale condivisione e applicazione dei criteri valutative scelti. Questo è un prerequisito fondamentale per poter attuare le fasi successive. La co-costruzione e condivisione dei criteri di valutazione di un prodotto può avvenire attraverso due modalità:

² L'*inner feedback* è il feedback che gli studenti generano per sé e che consente loro di autoregolare il proprio apprendimento.

- il docente presenta una serie di criteri prestabiliti e li discute con gli studenti (modalità eterodiretta);
- gli studenti sono chiamati a co-costruire i criteri, con la comparazione di exemplar e il supporto del docente come guida (modalità partecipata).

Il secondo principio: M, prevede di *mappare* gli exemplar. Questa azione è molto più efficace rispetto alla presentazione dei criteri da parte del docente. Gli standard di qualità degli exemplar sono vari ed essendo applicati a prodotti reali, in misura diversa, permettono agli studenti di identificarne le caratteristiche, scovare le differenze ed attribuire senso ai criteri di valutazione.

Il terzo principio: P, si riferisce alla *produzione* del feedback. Il feedback consiste nel processo durante il quale gli studenti ricevono informazioni sulla qualità del proprio prodotto, in base allo standard di qualità atteso. Nella *peer review* con l'uso degli exemplar gli studenti assumono un ruolo attivo, rivedono e valutano il lavoro prodotto da uno o più colleghi e forniscono feedback su di essi, riconoscendo e confrontando elementi di qualità e criticità nei prodotti dei pari. Si attivano processi riflessivi perché si compara il proprio prodotto con quello dei pari e si comparano diversi prodotti tra loro.

Producendo il feedback si utilizzano i criteri valutativi adottati per la review, i quali diventano progressivamente più chiari. Pertanto, gli studenti hanno l'opportunità di riflettere molto profondamente sul proprio compito, su prospettive alternative da poter adottare, su errori commessi e possibilità di miglioramento.

Il quinto principio: R, riguarda la *ricezione* del feedback. In questo momento dell'attività l'alunno è messo nelle condizioni di divenire consapevole dei propri errori o mancanze nella realizzazione del prodotto, perché vede come i pari hanno interpretato quanto scritto e impara a ricevere commenti e critiche in modo costruttivo. La ricezione dei feedback è più efficace dopo che lo studente ha provato a generarli perché è in grado di interpretarli e valutare se questi siano validi.

Le autrici Grion e Serbati (2019) forniscono alcune indicazioni operative per massimizzare la ricezione del feedback e minimizzare impatti emotivi negativi:

- creare un'atmosfera di fiducia e supporto reciproco tra gli studenti, in cui il feedback possa essere percepito come un aiuto più che un giudizio;

- sottolineare la responsabilità di chi riceve il feedback nell'utilizzarlo al meglio, comprendendo, selezionando e rielaborando i commenti ricevuti per un personale miglioramento del proprio lavoro;
- utilizzare strategie per ridurre le dinamiche relazionali improduttive, quali tensioni, competizione, rivalse tra gli studenti. Due efficaci metodi sono proposti nel prossimo paragrafo e consistono nell'utilizzo dell'anonimato e in una opportuna formazione degli studenti su *come* dare feedback costruttivo. (p.98)

Il quinto principio: O, intende *offrire* agli studenti contesti formativi appropriati alle attività di valutazione tra pari. Per fare questo si è scelto di utilizzare l'anonimato, nelle fasi di produzione e ricezione del feedback, per superare il disagio e le difficoltà che le attività di valutazione tra pari possono causare. Spesso gli studenti non si sentono in grado di valutare i pari o non li ritengono capaci di svolgere valutazione eque. La valutazione può essere anche facilmente condizionata da fattori come l'amicizia, l'imbroglio, la stima di sé. In queste fasi l'utilizzo delle tecnologie è fondamentale per garantire l'anonimato. L'altra modalità che permette di realizzare valide attività di *peer review* è la formazione degli studenti allo svolgimento e ai rischi connessi con questo tipo di attività, per questa ragione è importante concentrarsi sui criteri di valutazione affinché venga prodotto un feedback efficace.

Il sesto principio: Ve, è *veicolare* un nuovo ruolo del docente. Affidando agli studenti l'azione di valutazione, il ruolo del docente si trasforma, pur rimanendo cruciale per promuovere un proficuo apprendimento. Le azioni didattiche devono essere pianificate, cercando di orchestrare al meglio le varie fasi di valutazione tra pari, in modo che ognuna di esse sia funzionale a massimizzare la riflessione sul proprio lavoro, dando la possibilità agli alunni di sperimentare e di migliorarsi. Il docente deve fungere da modello e guida costante, accompagnando gli studenti nell'apprendere come dare e ricevere feedback, sostenendoli nei momenti di dubbio o difficoltà, deve anche spiegare agli allievi i benefici che traggono dalle varie fasi dell'attività di valutazione tra pari in quanto essa può richiedere un impegno considerevole. Durante le attività è importante che il docente predisponga dei momenti per esplicitare le riflessioni implicite, sia per favorire negli studenti una presa di consapevolezza sia per raccogliere informazioni sul processo di apprendimento e intervenire se necessario. Infine, se il docente vuole fornire

lui stesso un feedback agli studenti dovrebbe farlo dopo che gli allievi hanno già generato feedback per sé durante le attività, in questo modo sono in grado di comprenderlo ed utilizzarlo meglio.

1.6.2 Il modello GRIFoVA

Il modello utilizzato inizialmente nella sperimentazione in contesti universitari è stato modificato dalle insegnanti di scuola primaria, le quali hanno steso una progettazione funzionale sia alla *peer review*, sia agli scopi delle singole classi. Hanno definito in modo partecipato un modello costituito da cinque fasi (illustrate nel dettaglio nella tabella 1).

Dall'uso di alcuni *exemplar* si definiscono in maniera condivisa alcuni criteri di valutazione con gli alunni. Successivamente gli alunni elaborano il loro prodotto, il quale viene sottoposto a revisione dai propri pari che producono un feedback. L'alunno rivede e modifica il proprio prodotto prima e dopo aver ricevuto il feedback.

Le azioni assunte dal modello sono state organizzate per dare un ordine funzionale ai vari elementi.

Tabella 1 - Modello GRiFoVA di peer review con uso di *exemplar*

Fasi		Processi	Capacità da attivare	Attività
FASE 1	MICRO-FASE 1	Processi di comprensione	Capacità di analizzare e confrontare elementi di varia natura	Analisi dei tre <i>exemplar</i>
	MICRO-FASE 2	Processi di comprensione	Capacità di sintetizzare e organizzare dei criteri di valutazione	Sintesi, condivisione e organizzazione dei criteri di valutazione rispetto allo scopo
FASE 2		Processi di produzione	Capacità di dare forma a un prodotto	Elaborazione sulla base di criteri concordati
FASE 3		Processi di comprensione	Capacità di analizzare e confrontare elementi di varia natura	Analisi dei prodotti elaborati dai compagni: co-valutazione
FASE 4		Processi di produzione	Capacità di revisionare	Revisione del proprio prodotto in rosso, apportando dei miglioramenti prima di ricevere il feedback
FASE 5		Processi di produzione	Capacità di revisionare	Revisione del proprio prodotto con un colore

			diverso, dopo aver ricevuto il feedback dei compagni
--	--	--	--

2. Le abilità sociali

Come già accennato nel capitolo precedente, i bambini e i ragazzi di oggi si trovano a vivere in una società caratterizzata da rapidi cambiamenti economici e tecnologici, dalla compresenza di differenze di ogni genere: nazionalità, etnie, lingue, religioni, menomazioni, difficoltà di apprendimento. Per affrontare una tale complessità numerose sono le capacità e gli atteggiamenti che la scuola deve formare negli alunni.

La società europea si fonda su valori quali la propensione a cooperare, creare coesione sociale, essere tolleranti e solidali (Commissione Europea, 2015), eppure a scuola sembra difficile riuscire di fatto a stimolare lo sviluppo delle competenze necessarie per trasformare in comportamenti quotidiani questi valori (Soresi et al., 2015), in quanto in molti contesti c'è ancora una forte propensione all'individualismo e/o alla competizione.

Per fare questo Soresi, Nota e Santilli (2015) ritengono necessario creare opportunità di interazione e di riflessività sociale, per stimolare e allenare i bambini e gli adolescenti a riflettere sulle loro esperienze da diverse prospettive, ipotizzare nuove vedute, riconoscere le diversità, essere tolleranti e solidali nei confronti degli altri, inoltre sarebbe utile per gli alunni stabilire relazioni supportive e positive con coetanei diversi, indipendentemente da difficoltà e vulnerabilità, dal paese di provenienza, ecc.

Dalla mia osservazione nelle scuole posso dire che si sta facendo molto in questa direzione ma non sempre in modo sistematico. La creazione di ambienti inclusivi spesso dipende molto dall'iniziativa dei singoli insegnanti. Quando le richieste vengono "dall'alto", queste sono espletate in modo burocratico, senza essere veramente di beneficio per i bambini e spesso non sono nemmeno accompagnate da pratiche riflessive, necessarie affinché l'inclusione sia effettiva.

Un esempio di questo è relativo all'uso del cooperative learning, il quale prevede che si agisca intenzionalmente per lo sviluppo delle competenze sociali (Cacciamani, 2008). Esse non essendo facoltà innate o immodificabili possono essere apprese, pur riconoscendo con Gardner (1999) che esistono individui naturalmente dotati di intelligenza di tipo intrapersonale e interpersonale. Si utilizza quindi questa metodologia per insegnare agli alunni a lavorare in gruppo e rispettarsi l'un l'altro. Eppure, quando un

insegnante diverso da quello che sostiene di aver abituato i propri alunni al cooperative learning chiede a questi di cooperare, queste competenze non si rilevano.

Diverse spiegazioni sono state date su questo fenomeno, quella su cui a mio parere si può lavorare riguarda il fatto che spesso le insegnanti non sono opportunamente formate sul costrutto delle abilità sociali. Nella pratica quotidiana confondono i lavori di gruppo con il cooperative learning e le conseguenze sono che non essendoci abbastanza riflessione sulle competenze necessarie per lavorare bene insieme, le abilità sociali non si sviluppano adeguatamente.

Vi è un generale accordo e una richiesta condivisa che arriva dai policy maker, dai sistemi educativi-formativi e lavorativi che gli studenti dovrebbero, oltre a conoscere bene le discipline, anche essere in grado di lavorare bene con gli altri, in modo socialmente ed emotivamente competente, comportandosi responsabilmente e con rispetto (Greenberg et al., 2003)

E. Cohen (2001) ricorda che il primo passo da compiere per preparare gli alunni alla cooperazione è insegnar loro le abilità sociali, perché “è un grande errore quello di dare per scontato che i giovani (o gli adulti) sappiano come lavorare insieme in modo costruttivo e realmente cooperativo” (p. 59)

2.1 Definizioni e tassonomie

In letteratura sono numerosi i tentativi di definire cosa siano le abilità sociali.

Chadsey-Rusch (1992, p. 406) parla di “comportamenti appresi orientati verso un obiettivo e governati da regole che variano in funzione della situazione e del contesto; che si basano su elementi cognitivi e affettivi osservabili e non osservabili, in grado di suscitare negli altri risposte positive o neutrali e di evitare risposte negative”. In questa definizione i comportamenti sociali vengono visti come il frutto di esperienze educative, modelli o esempi con i quali la persona ha avuto modo di confrontarsi. Mette in luce che per raggiungere degli obiettivi bisogna attivare dei comportamenti appropriati e conoscere le strategie adeguate in base al contesto, alle persone presenti, a quello che si vuole raggiungere. Inoltre, sottolinea che queste abilità sono multifattoriali e si compongono di comportamenti osservabili, ovvero ciò che la persona fa o dice, e comportamenti non osservabili, cognitivi ed affettivi, che possono spiegare il motivo dei

comportamenti attuati, nonché il successo o l'insuccesso della persona (Nota & Soresi, 1997).

Seevers e Jones-Blank_(2008) parlano di comportamenti che aiutano la persona a interagire tra loro nel corso dell'intero ciclo di vita e in contesti significativi, come scuola, lavoro, famiglia.

Groebe e colleghi (2011) ritengono che le abilità sociali consentano alle persone di utilizzare le interazioni sociali per soddisfare degli obiettivi e dei bisogni personali, considerando contemporaneamente gli obiettivi e bisogni degli altri. Si distinguono quindi in *abilità sociali auto-orientate*, come l'assertività e la partecipazione sociale, utilizzate per far fronte a bisogni personali e *abilità sociali etero-orientate*, volte a porre attenzione ai bisogni degli altri, per esempio i comportamenti prosociali, cooperativi e solidaristici.

Gresham, Sugai e Horner (2001, p. 331) le includono tra quelle “necessarie per stabilire e mantenere relazioni interpersonali soddisfacenti, per guadagnarsi l'accettazione dei pari, per stabilire e mantenere amicizie, e per concludere relazioni interpersonali negative o perniciose”.

In contesto lavorativo le capacità di interazione sono considerate delle *soft skills*, fondamentali per le prestazioni produttive di qualsiasi tipo di lavoratore (Robles, 2012 citato in Santilli et al., 2016). I posti di lavoro che richiedono livelli elevati di interazione sociale sono cresciuti di quasi 12 punti percentuali tra il 1980 e il 2012 come quota della forza lavoro statunitense. Le abilità sociali riducono i costi di coordinamento, consentendo ai lavoratori di specializzarsi e lavorare insieme in modo più efficiente (Deming, 2017).

Gli elementi contenuti nelle diverse definizioni e i numerosi studi che compaiono nella letteratura internazionale differenziano tra abilità sociali *core* e abilità sociali specifiche. Le abilità sociali che sono ritenute “essenziali, “centrali”, *core*, sono indipendenti dalle variabili età, contesto e ruolo svolto, mentre le abilità sociali specifiche assumono valore proprio perché dipendono da questi fattori.

Le abilità core ritenute essenziali per i bambini per instaurare rapporti positivi con i compagni e gli adulti in contesti scolastici ed extrascolastici, raccolte da Nota et al. (2013), sono:

- le abilità di auto espressione, ovvero relative all'espressione dei propri sentimenti e delle proprie opinioni, al reagire positivamente a complimenti ed espressioni di accettazione e affetto da parte di altri, all'espressione di contenuti positivi riguardo a sé stessi;
- le abilità finalizzate a stabilire un rapporto gratificante per gli altri, come l'espressione di contenuti positivi riguardo a un'altra persona e di accordo con l'opinione altrui;
- le abilità di autoaffermazione, ovvero il fare richiesta agli altri, dimostrarsi in disaccordo con qualcuno, rifiutarsi di accondiscendere di fronte a richieste eccessive, difendersi dalle ingerenze e pressioni altrui;
- le abilità di comunicazione, come iniziare, continuare e concludere una conversazione con persone conosciute e no.

Soenens e Vansteenkiste (2005) si sono invece concentrati sulle abilità specifiche particolarmente importanti per la vita scolastica e che sarebbe opportuno privilegiare nei contesti inclusivi. Esse comprendono: il manifestare attenzione e ascolto per ciò che dice l'insegnante, considerare le regole e le istruzioni ricevute, ricercare assistenza o aiuto per i propri bisogni nei modi e nei tempi adeguati, assistere e supportare i compagni in difficoltà. Questa tipologia di abilità, in quanto contesto-dipendenti, possono essere apprese nell'ambiente scolastico; gli insegnanti potrebbero assumere il ruolo di facilitatori delle abilità sociali, creando ambienti socialmente abili che stimolino nelle diverse persone che li frequentano il ricorso a prestazioni sociali adeguate (Santilli et al., 2016).

Kärtner, Keller e Chaudhary (2010, citati in Santilli et al., 2016) affermano che un'educazione familiare centrata sulla capacità di far emergere le emozioni sperimentate da sé e dagli altri, di comunicare le proprie necessità, di dare attenzione a quelle altrui, di manifestare comportamenti d'aiuto da indirizzare ad altri, permette di apprendere comportamenti prosociali nei figli e sostiene un loro sviluppo adattivo. Nota, Soresi e Santilli (2013) basandosi su questo osservano che a scuola, più gli insegnanti sono in

grado di riconoscere le abilità sociali, di valorizzarle e di richiederle, più nelle loro classi è probabile che esse si manifestino e che ciò favorisca anche le prestazioni scolastiche.

2.1.1 Abilità e competenze sociali

Greshman, Sugai e Horner (2001) propongono una distinzione fra abilità sociali e competenze sociali. Le prime si riferiscono a tutti quei comportamenti messi in atto da un individuo per far fronte alle richieste sociali del contesto, come iniziare a mantenere una conversazione, fare e ricevere complimenti, iniziare un gioco con i pari, chiedere informazioni, prendere parte ad attività di un gruppo. Le seconde, invece, riguardano i giudizi formulati dagli “altri significativi” (per esempio: genitori, insegnanti e pari), in merito all’adeguatezza dei comportamenti sociali che l’individuo mette in atto al fine di ottenere l’attenzione altrui, fare amicizia e partecipare con successo alle interazioni sociali.

Per poter differenziare abilità e competenze sociali è opportuno precisare il contesto in cui un comportamento è stato attuato, gli obiettivi che si vogliono conseguire e le conseguenze che queste azioni hanno fatto registrare (Nota et al., 2013).

Si pensi per esempio alla prestazione sociale “parlare con i compagni”. Per ritenerla un’abilità sociale servono una serie di informazioni e descrizioni rispetto alla situazione in cui si manifesta il comportamento e l’obiettivo che l’alunno vuole raggiungere.

Nella situazione in cui l’alunno decide di “parlare con il compagno” durante la spiegazione dell’insegnante, senza tenere conto che in quel momento quest’ultimo si attende una prestazione centrata sul compito, il compagno probabilmente vuole seguire la spiegazione e sperimenta disagio nel parlare, il comportamento per quanto sociale non è considerato un’abilità di questo tipo. Infatti, il compagno potrebbe da un lato voler parlare con l’amico e dall’altro seguire la spiegazione, percependo difficoltà e sensazioni negative. L’alunno in questione non tiene conto del fatto che parlando con il compagno rischia di non riuscire a registrare le indicazioni fornite dall’insegnante, utili per proseguire l’attività, questo può andare a discapito suo e del compagno, sia per quanto riguarda l’apprendimento che l’immagine sociale.

La situazione sarebbe diversa se lo stesso comportamento venisse attuato dall’alunno in un momento di pausa dato dall’insegnante, dopo aver verificato il desiderio da parte del compagno di intraprendere una conversazione. In questo caso l’alunno tiene

conto delle regole, dei suoi desideri e di quelli degli altri. La valutazione positiva che l'insegnante e il compagno danno del comportamento, lo fanno rientrare nella sfera della competenza sociale.

Secondo Nota, Soresi e Santilli (2013) tutti i comportamenti, considerati in funzione della capacità di far registrare al soggetto il raggiungimento dei propri obiettivi, che comportano al contempo lo sviluppo di relazioni positive con gli altri e fanno registrare conseguenze mutuamente rinforzanti determinano la competenza sociale.

In sintesi, la competenza sociale secondo Rubin, Bukowski e Parker (1998) è il risultato della mediazione tra la necessità di soddisfare i propri bisogni e quella di venire incontro alle esigenze degli altri per non perdere il legame con il gruppo.

2.2 Analisi e valutazione delle abilità sociali

2.2.1 L'osservazione diretta

Chadsey-Rusch (1992) suggerisce di prevedere diverse metodologie di valutazione delle abilità sociali, in considerazione della complessità del costrutto. Nello specifico, un'analisi delle abilità sociali dovrebbe prendere in considerazione misure di osservazione diretta insieme ad auto ed etero-valutazioni dei vari comportamenti sociali. Raccogliere informazioni considerando diverse fonti permette di disporre di dati più rappresentativi e validi (Nota et al., 2013).

Per quanto riguarda l'osservazione diretta, si possono realizzare delle sessioni di osservazione al fine di raccogliere informazioni a proposito delle prestazioni sociali che vengono effettivamente attuate, considerando la frequenza con cui si manifestano degli eventi sociali o la durata di un comportamento. In letteratura esistono diversi strumenti di osservazione diretta da utilizzare come traccia per l'analisi delle interazioni sociali (Soresi & Nota, 2007).

2.2.2 L'osservazione indiretta

Per raccogliere valutazioni è possibile ricorrere anche a modalità indirette come le scale di valutazione. Quest'ultime sono le più popolari perché di facile somministrazione, fanno risparmiare tempo e sono semplici da interpretare. Queste scale possono assumere la forma di autovalutazioni, che la persona è invitata ad esprimere a proposito dei propri

comportamenti sociali, e di etero-valutazioni, quando queste sono espresse da qualcun altro.

In contesto italiano sono state elaborate le VAS, *Scale di valutazione delle abilità sociali*, usate per misurare la percezione e il giudizio di altri significativi. Ne esistono diverse versioni a seconda di chi compila la valutazione (insegnanti, operatori sociosanitari, educatori, familiari di persone con disabilità) e dell'età del soggetto da valutare. Esse richiedono a insegnanti o operatori di indicare quanto il comportamento oggetto di valutazione sia descrittivo del modo usuale di comportarsi del bambino, facendo riferimento ad una scala Likert da 1 a 5. La *Scheda di Valutazione delle Abilità Sociali - Versione per bambini fra gli 8 e i 10 anni* (Soresi & Nota, 2007) (vedi allegato 1) è strutturata in modo tale da prevedere una serie di comportamenti sociali, che, generalmente, favoriscono l'incremento delle relazioni positive in ambito scolastico, è composta da 27 item e fa riferimento a 5 fattori:

- *Capacità sociali centrate sul compito*: 7 item che indagano le capacità di eseguire richieste degli insegnanti, di seguire le loro indicazioni, di prestare attenzione quando spiegano e di intervenire in modo adeguato durante conversazioni e discussioni;
- *Capacità di manifestare opinioni ed emozioni*: 6 item che esaminano le abilità utili a manifestare le proprie opinioni ed emozioni
- *Capacità di salutare e avviare interazioni sociali*: 5 item che esaminano le capacità utili ad avviare interazioni con gli altri;
- *Capacità di instaurare relazioni positive improntate ad amicizia con i compagni*: 3 item che indagano la capacità di avvicinarsi e cominciare a parlare con i compagni durante la ricreazione, di invitare i compagni a giocare, di scherzare in modo adeguato;
- *Capacità di gestire le critiche*: 6 item che esaminano la capacità di accettare le osservazioni che gli insegnanti ed i compagni possono fare, di chiedere scusa, ecc.;

Per quanto riguarda la misurazione della percezione che il soggetto stesso ha delle sue abilità sociali si utilizzano dei questionari.

Un questionario esemplificativo usato a scuola è: *Come mi comporto con gli altri?* (versione per bambini di età compresa fra gli 8 e i 10 anni; Soresi & Nota, 2007) (allegato 2), uno strumento costituito da 27 item. Allo studente si chiede di rispondere a ciascun item facendo riferimento ad una scala Likert a 5 punti, dove 1 indica ‘mai’ e 5 indica ‘sempre’. Il questionario valuta la capacità di:

- *Accettare e fare osservazioni*: 9 item che esaminano la capacità di accettare le osservazioni che gli insegnanti ed i compagni possono fare, chiedere scusa, ecc.;
- *Esprimere desideri ed emozioni*: 7 item che esaminano la capacità di esprimere agli altri le proprie opinioni, o i propri desideri e di manifestare le proprie emozioni;
- *Instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni*: 5 item che esaminano la capacità di avvicinarsi e cominciare a parlare con i compagni, invitarli a giocare, aiutarli spontaneamente se sono in difficoltà;
- *Avviare interazioni sociali*: 6 item che esaminano la capacità di avviare e mantenere relazioni positive con i compagni e con gli insegnanti.

L'osservazione indiretta delle abilità sociali può essere compiuta ricorrendo anche alle procedure sociometriche, le quali permettono di mettere in evidenza i livelli di accettazione e di rifiuto che si registrano all'interno di un gruppo. Queste si dividono in due tipologie: le tecniche di denominazione e le tecniche di valutazione.

Le prime consistono essenzialmente nel richiedere ai soggetti di un gruppo con quali persone piacerebbe loro stare e svolgere qualche attività, utilizzando per la scelta un criterio che può fare riferimento o alle caratteristiche di personalità dei compagni (psico-gruppo) o alle loro abilità e atteggiamenti (socio-gruppo). Esistono infatti moltissime situazioni associative, le quali sono sostanzialmente riconducibili a due categorie:

da un lato vi sono infatti le situazioni a carattere informale dove la scelta viene basata essenzialmente su questioni di simpatia, di affetto e dove il gruppo ha una funzione più che altro ricreativa, ludica, comunque non finalizzata alla produttività (questa particolare strutturazione del gruppo è stata definita dalla Jennings come psico-gruppo). Dall'altro lato vi sono, al contrario, tutte quelle situazioni formali o sociali in cui il gruppo è invece chiamato a svolgere un compito o una particolare attività (questo secondo

tipo di gruppo è chiamato dalla Jennings³ socio-gruppo).
(<https://guidopesci.it/la-sociometria-una-tecnica-per-la-programmazione-educativa/>)

Le tecniche di valutazione richiedono ai soggetti di indicare, utilizzando su una scala di valutazione quanto a loro piace svolgere una data attività con gli altri membri del gruppo. A ognuno di essi viene fornita la lista di tutti i soggetti della classe, unitamente a una serie di consegne specifiche a proposito dei criteri di valutazione da utilizzare (Soresi & Nota, 2007).

L'utilizzo di questi strumenti prima e dopo un programma finalizzato a promuovere le abilità sociali permette di osservare se questo è responsabile dell'aumento o della diminuzione delle reti di attrazione e repulsione all'interno del gruppo classe.

³Jennings H.H. « Leadership and Isolation. A study of Personality in Interpersonal Relations » New York, Longmans & Green, 1950.

3. Gli effetti sociali e interpersonali della valutazione tra pari.

3.1 Il ruolo delle convinzioni personali sulla valutazione tra pari

Dagli anni '90 ad oggi sono state fatte diverse ricerche e implementati diversi modelli di valutazione tra pari in tutto il mondo e in diversi ordini di scuola. Sebbene la valutazione tra pari sia un'attività intrinsecamente sociale, pochi studi affrontano il tema in questa prospettiva. Le ricerche reperite su questo tema presentano vari risultati, non sempre coerenti fra di loro.

Van Gennip et al. (2009) ipotizzano due ragioni principali volte a spiegare la mancanza di ricerche sugli effetti della valutazione tra pari da una prospettiva sociale. In primo luogo, la maggior parte dei ricercatori è interessata alle differenze tra i voti dei pari e quelli dell'insegnante, implementando la valutazione tra pari come alternativa o in aggiunta alla valutazione di quest'ultimo (si veda lo studio di revisione di Falchikov & Goldfinch del 2000, gli studi di Gielen, Tops, Dochy, Onghena & Smeets del 2010 e di Leenknecht & Prins del 2018). In secondo luogo, gli studi sulla valutazione tra pari incentrati sugli effetti che ha questa pratica educativa sull'apprendimento mirano principalmente a trovare prove empiriche dei benefici sull'apprendimento stesso. Gli autori riportano che in molti contesti educativi ancora oggi la valutazione tra pari è vissuta da insegnanti e studenti come un cambiamento piuttosto rivoluzionario nella pratica della valutazione; il dibattito si concentra più sull'evidenza dell'esistenza di effetti sull'apprendimento che su altri fattori coinvolti. Questa attenzione agli effetti potrebbe essere stata rafforzata dal fatto che in molte scuole ancora oggi, nonostante le recenti normative, la valutazione serve principalmente a scopi sommativi e rimane una prerogativa dell'insegnante.

Come è stato detto nel primo capitolo, la valutazione tra pari fornisce agli studenti potere nel processo di valutazione; gli studenti hanno la possibilità di esprimere la loro prospettiva e prendersi carico della responsabilità dei propri lavori e di quelli degli altri. Ciò comporta che molteplici fattori sociali e umani debbano essere presi in considerazione perché la valutazione tra pari non avviene nel vuoto, ma in un contesto sociale, ed essa produce pensieri, azioni ed emozioni come conseguenza dell'interazione tra valutatori e soggetti valutati (Panadero, 2016)

Dochy et al. (1999) e Falchikov (1995) fanno riferimento a vari problemi che potrebbero sorgere dato il contesto sociale della valutazione tra pari, come la mancanza di fiducia in sé stessi e negli altri come valutatori e il *friendship bias*. Inoltre, Dochy et al. (1999) indicano che lo sviluppo di una comprensione condivisa delle procedure e dei criteri di valutazione sono un fattore critico di successo nella valutazione tra pari (vedi par 1.6.1).

Gli studenti coinvolti nel processo di valutazione sin dalle prime fasi (formulazione degli obiettivi), dove il feedback è al centro del processo di valutazione, cambiano le loro convinzioni interpersonali e ne consegue un miglioramento nell'accettazione del feedback e maggior effetti sull'apprendimento. Più precisamente, quando gli studenti che partecipano alla valutazione tra pari formulano in modo collaborativo obiettivi di apprendimento, accresce la condivisione delle idee sulle caratteristiche del compito da svolgere, sull'obiettivo o la "missione" della squadra che condivide dei valori. Inoltre, diventa chiaro agli studenti che hanno bisogno del reciproco *feedback* per raggiungere effetti di apprendimento ottimali (interdipendenza) (Johnson & Johnson, 1989; citati in Van Gennip, 2012).

Coinvolgendo fin dall'inizio gli studenti in modo collaborativo nel processo di valutazione tra pari e aumentando in questo modo la trasparenza delle modalità di valutazione, gli insegnanti migliorano la sensazione di sicurezza psicologica degli studenti, ovvero la convinzione condivisa che sia sicuro correre rischi interpersonali in un gruppo di persone (Edmondson, 1999). A lungo termine, acquisendo maggiore esperienza con la valutazione tra pari, aumenterà la fiducia degli studenti sia in sé stessi che nell'altro come valutatore (Van Gennip, 2012).

3.2 Sensazioni di comfort, correttezza e fiducia

Come già accennato, sebbene siano stati condotti diversi studi sulla valutazione tra pari, i fattori sociali e umani sono stati relativamente trascurati e l'attenzione a queste dimensioni è relativamente recente (Strijbos et al., 2009; van Gennip et al., 2009, Panadero, 2016). Innanzitutto il ruolo di valutatore e valutato, seppure rivestiti da pari-grado, non si equivalgono e hanno diverse conseguenze psicologiche e interpersonali (Panadero et al., 2013; van Zundert et al.2010): basti semplicemente pensare al fatto che,

in qualità di valutatore, viene chiesto allo studente di esprimere un giudizio su un pari, mentre in qualità di studente valutato è egli stesso a subire il giudizio di un compagno.

Panadero et al. (2013) hanno esplorato le relazioni tra la sensazione di comfort in quanto valutatore e la correttezza della valutazione percepita quando si viene valutati, trovando delle correlazioni che supportano la tesi secondo cui gli studenti distinguono tra i due ruoli. Gli studenti si sentono più a loro agio quando a valutare è un coetaneo rispetto ad un insegnante, anche se ritengo la valutazione di quest'ultimo più corretta. Inoltre sembra preferibile valutare piuttosto che essere valutati.

Un problema significativo sembra essere l'autorità: gli studenti non percepiscono i loro coetanei come una fonte autorevole a differenza delle fonti più tradizionali (ad esempio, docenti o libri) (Strijbos et al., 2009). Gli studenti sono preoccupati, non del processo della valutazione tra pari in sé o quanto possono imparare da esso, ma del loro ruolo di valutatori e soggetti valutati (Panadero, 2016)

Van Gennip et al. (2009) hanno evidenziato che la valutazione tra pari risulta una strategia di apprendimento efficace, solo quando gli studenti hanno fiducia in sé stessi e nei loro coetanei come valutatori. In generale, dagli studenti è emerso che vi sono delle difficoltà e dei problemi nel fidarsi dei loro coetanei perché temono che quest'ultimi possano non fornire valutazioni e feedback competenti sul loro lavoro, sebbene questo dato non sembri attendibile per tutte le sperimentazioni di valutazioni tra pari. Gli studenti esprimono anche preoccupazione per il fatto che non sia appropriato fare la valutazione tra pari perché "non è il loro lavoro" (Willey & Gardner, 2010; Wilson et al., 2015).

Panadero (2016) ha raccolto una serie di studi che rivelano dei dati contraddittori sulla percezione di correttezza e/o disagio come risposta emotiva alla valutazione tra pari. Alcuni studi indicano che gli studenti percepiscono la valutazione tra pari come ingiusta (svolta senza seguire le regole, in generale in modo poco corretto) e qualcosa con cui non si sentono a proprio agio (Carvalho, 2012; McConlogue, 2010; Vanderhoven et al., 2015; Wen & Tsai, 2006; Willey & Gardner, 2010; Wilson et al., 2015). D'altro canto, una valutazione percepita come corretta può portare a un'accettazione positiva della valutazione tra pari, un maggiore comfort nella valutazione tra pari e la diminuzione del "friendship bias" (Carvalho, 2012; Panadero et al., 2013). In effetti non è raro che l'attrito tra i compagni all'interno di un'attività di apprendimento collaborativo in gruppo generi emozioni negative (Carvalho, 2013). Altri studi indicano che gli allievi dicono di avere

fiducia nella correttezza della valutazione tra pari e di sentirsi a proprio agio durante il processo (Falchikov, 1995; Hunter & Ross, 1996; Panadero et al., 2013).

In una ricerca condotta da Panadero e Brown (2015) su 1510 insegnanti di spagnolo, da un terzo alla metà di questi ha indicato problemi con la valutazione tra pari che hanno a che fare con l'affidabilità, la sfiducia degli studenti nei confronti dei punteggi che assegnano i pari e la creazione di problemi sociali nei gruppi di classe. In merito a ciò Vanderhoven et al. (2015, citati in Panadero, 2016) hanno scoperto che gli studenti che hanno svolto la valutazione tra pari in modo anonimo riferivano sentimenti più positivi.

La fiducia nel pari come valutatore è stata misurata negli studi di Lin et al. (2002) e Li e Steckelberg (2004). Nello studio di Lin et al. (2002) è stato riscontrato che gli studenti delle scuole superiori e gli studenti universitari differiscono in modo significativo nelle loro opinioni sull'essere un valutatore. Gli studenti delle scuole superiori hanno indicato di non ritenere che altri coetanei avessero la conoscenza necessaria per valutare il proprio operato. Al contrario, gli studenti universitari erano più neutrali nelle loro opinioni. Gli studenti hanno riferito di aver "beneficiato dalla valutazione del lavoro dei pari", ma non è stata trovata nessuna relazione tra gli effetti dell'apprendimento e la fiducia nell'altro come valutatore. Agli studenti è stato chiesto un giudizio sulle domande "Vale la pena dedicare tempo alla valutazione tra pari?" e "I pari possono valutare in modo corretto?". Il punteggio medio delle risposte è stato di 3 su una scala a 5 punti, il che significa che non avevano né un giudizio positivo né negativo in merito alla valutazione tra pari.

Li e Steckelberg (2004) hanno assegnato casualmente 48 studenti universitari coinvolti in un corso informatico intitolato "Tecnologia didattica", a un gruppo sperimentale (27 studenti) o a un gruppo di controllo (21 studenti). Il compito per entrambi i gruppi consisteva nel sviluppare una WebQuest⁴. Il gruppo sperimentale ha dovuto anche giudicare le prestazioni dei propri coetanei e ha ricevuto feedback da quest'ultimi in modo che ciascuno potesse migliorare i propri progetti. Dai risultati è emerso che gli studenti del gruppo sperimentale, coinvolto nella valutazione tra pari,

⁴ Una WebQuest è un modello didattico orientato alla ricerca e all'indagine, in cui la maggior parte o tutte le informazioni con cui lavorano gli studenti provengono dal web^[1]. Questo può essere creato utilizzando vari software, inclusi semplici programmi di scrittura in grado di gestire collegamenti ipertestuali ai siti web (<https://it.wikipedia.org/wiki/WebQuest>).

pensavano che i loro coetanei avessero conoscenze adeguate per valutare il loro lavoro e si fidavano di loro.

Per quanto riguarda i benefici dell'apprendimento, i risultati non hanno mostrato differenze significative sulla qualità del progetto tra il gruppo sperimentale, coinvolto nella valutazione tra pari, e il gruppo di controllo. Inoltre, gli studenti coinvolti in questa sperimentazione erano più disponibili e ben disposti verso la valutazione tra pari rispetto a quelli dello studio del 2002 di Lin, Liu e Yuan. Gli studenti hanno riferito di aver imparato di più dalla valutazione tra pari che dalla tradizionale valutazione degli insegnanti; consideravano la valutazione tra pari un'attività utile e sentivano di trarre beneficio dai commenti dei pari (Li & Steckelberg, 2004).

Sluijsmans et al. (2002) ha implementato la valutazione tra pari in un corso sulla progettazione di lezioni creative per insegnanti in formazione. Gli studenti hanno valutato la qualità delle lezioni impartite dai loro coetanei. I gruppi sperimentali hanno ricevuto un'ampia formazione sulla valutazione tra pari e si sono esercitati utilizzando diversi tipi di compito, mentre gli studenti del gruppo di controllo hanno avuto più tempo per studiare la conoscenza del contenuto del dominio. Gli studenti sia del gruppo sperimentale che di quello di controllo hanno dovuto scrivere una valutazione qualitativa tra pari sulle lezioni dei loro coetanei in base alla creatività. Sia nel gruppo sperimentale, al quale era stata fornita una formazione sulla valutazione tra pari, che in quello di controllo, ovvero il gruppo in cui non vi era nessuna formazione sulla valutazione tra pari, gli studenti sembravano sicuri delle proprie capacità di valutazione. Tuttavia, i risultati pre-test e post-test indicano che questa *fiducia* non è aumentata dopo la formazione sulle capacità di valutazione tra pari. Per quanto riguarda i benefici per l'*apprendimento*, i risultati di questo studio rivelano che la formazione ha avuto un effetto positivo sulle capacità di valutazione tra pari. Ancora più importante, gli studenti dei gruppi sperimentali hanno anche ottenuto risultati migliori nell'abilità di progettare lezioni creative rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Ciò implica che la formazione nella valutazione tra pari ha avuto un effetto positivo sulle prestazioni degli studenti nel dominio dei contenuti. Inoltre, le convinzioni erano più positive nel gruppo sperimentale, ovvero quello coinvolto nella formazione sulla valutazione tra pari: gli studenti si sentivano più coinvolti nella valutazione rispetto a quelli nel gruppo di controllo e la percezione complessiva della valutazione è diventata più positiva dal pre-test al post-test.

Ad esempio, Papinczak, Young and Groves (2007, p. 180) hanno osservato che "(...) una forte reazione alla valutazione tra pari è stata la percezione diffusa che questo processo potesse essere corrotto da pregiudizi dovuti a segni di amicizia o mancanza di onestà" (p. 180). In effetti in alcune sperimentazioni gli insegnanti hanno riferito che a causa dell'amicizia, alcuni studenti hanno svolto una valutazione di parte favorendo i propri amici.

Van Gennip (2009) ha identificato come variabili interpersonali specifiche nella valutazione tra pari la sicurezza psicologica e la fiducia. Queste sono in relazione a processi particolarmente rilevanti nella relazione di amicizia. Questa relazione di fiducia può favorire un'atmosfera psicologicamente più sicura per criticare i coetanei (MacDonald & Miell, 2000), che a sua volta favorisce l'assunzione di rischi interpersonali in un gruppo: "(...) un senso di fiducia che il team non metterà in imbarazzo, rifiuterà o punirà qualcuno per aver parlato" (Edmonson, 1999, p. 354).

Gli studi che riguardano la valutazione tra pari, e che prendono in considerazione variabili interpersonali, hanno evidenziato che, gli studenti non sempre sembrano sentirsi al sicuro quando sono coinvolti nella valutazione tra pari; mentre è più probabile che gli studenti dell'università si fidino di se stessi e dei loro coetanei come valutatori, rispetto a quelli della scuola secondaria.

Secondo Panadero (2016) parte della spiegazione di questi risultati contraddittori può risiedere in tassi di risposta bassi o distorti, mancanza di dettagli sulle risposte date ai questionari o interventi di durata breve.

3.3 Rancore e gratitudine

Uno studio di alcuni ricercatori Zhou, Zheng e Tai (2020) in un'Università cinese mirava a comprendere gli impatti socio-affettivi della valutazione tra pari. Le domande di ricerca erano:

1. Quali aspetti della valutazione tra pari hanno suscitato l'insoddisfazione degli studenti?
2. Quali erano le percezioni e le emozioni generali degli studenti relative alla valutazione tra pari?

Questo studio si proponeva di comprendere il rancore e la gratitudine degli studenti legati alla valutazione tra pari analizzando le e-mail di appello, i post sul forum e le

risposte ai sondaggi proposti dai ricercatori. I corsi universitari all'interno dei quali ha avuto luogo la sperimentazione si sono avvalsi di una piattaforma di e-learning. I tutor hanno chiesto a tutti i loro studenti di inviare i loro saggi alla piattaforma, quindi il sistema avrebbe assegnato casualmente ogni saggio a tre revisori scelti tra gli altri studenti. I tre revisori anonimi hanno fornito commenti e punteggi e hanno caricato il loro feedback sul sistema, senza sapere di chi fosse il saggio. La media dei tre risultati è stata conteggiata come punteggio del compito scritto. Gli studenti insoddisfatti dei risultati o dei processi avrebbero potuto scegliere di scrivere lettere di appello ai loro tutor. I tutor avrebbero poi rivalutato i compiti scritti e inviato il loro feedback agli studenti, ma era stato chiarito che la procedura di rivalutazione non avrebbe garantito punteggi più alti.

Contrariamente agli studi precedenti (Nesbit e Burton 2006; Ryan e Henderson 2018) che riportavano l'insoddisfazione degli studenti per voti inferiori alle loro aspettative, le lamentele sui punteggi in questo studio rappresentavano solo un quinto della presenza totale dei temi. Gli studenti hanno nutrito rancore quando hanno ricevuto vaghi feedback senza esempi concreti e consigli specifici per il miglioramento. Hanno anche riferito di emozioni estreme come la rabbia quando hanno percepito l'atteggiamento negligente dei revisori (i loro pari) nel processo di valutazione tra pari. Quando riflettono sulle loro esperienze di valutazione tra pari nei post della piattaforma e risposte al sondaggio, gli studenti hanno generalmente espresso sentimenti contrastanti, elogiando il processo di fornitura e ricezione di feedback e mostrando resistenza all'utilizzo della valutazione tra pari a fini sommativi.

I ricercatori riportano che le esperienze degli studenti coinvolti nella sperimentazione riflettono quelle riportate in studi precedenti sulla valutazione tra pari. Ad esempio, in modo simile agli studenti universitari in Australia (Dawson et al. 2019), gli studenti cinesi di questo studio hanno dimostrato una preferenza per un feedback dettagliato, personalizzato e attento agli affetti. Anche il tono del feedback ha inciso a livello emotivo influenzando l'apprendimento degli studenti (Pitt e Norton 2017). Un feedback vago e giudicante sullo sforzo in relazione al compito ha portato al rifiuto degli studenti di agire (Yu et al. 2018). Come in altri contesti culturali agli studenti non piaceva usare la valutazione tra pari a scopo sommativo (ad es. Patton 2012; Wilson, Diao e Huang 2015; Sridharan, Tai e Boud 2019). Oltre a questi fattori legati alla dimensione

cognitiva e strutturale del feedback, lo studio indagava anche il ruolo del rispetto nella valutazione tra pari.

I sentimenti degli studenti riguardo al rispetto interagiscono in modo significativo con altri fattori e mediano le loro risposte al feedback dei pari. A livello superficiale, gli studenti hanno espresso insoddisfazione per il punteggio, il contenuto e il processo di feedback dei pari. Alla base di queste aree ci sono le aspettative degli studenti per gli attributi del feedback e l'atteggiamento dei revisori: qualsiasi feedback che non era in grado di soddisfare le aspettative aveva scatenato il rancore degli studenti. La sensazione di "mancanza di rispetto" è alla base dell'insoddisfazione degli studenti per la valutazione tra pari. La mancanza di opportunità di dialogo con i revisori ha ulteriormente aggravato la loro insoddisfazione mentre, al contrario, la risposta emotiva di gratitudine è stata riferita quando gli studenti hanno sentito che le loro opere erano state trattate seriamente e con rispetto. I ricercatori riportano che gli studenti si sono sentiti contenti quando hanno ottenuto punteggi alti o feedback positivo dalla valutazione, mentre è stata la sensazione di mancanza di rispetto (i revisori tra pari non hanno letto o commentato seriamente i loro lavori) che ha portato insoddisfazione nella maggior parte degli studenti.

Mentre studi precedenti hanno messo in luce come gli attributi del feedback influenzano le percezioni e le emozioni degli studenti (ad es. Lipnevich, Berg e Smith 2016; Pitt e Norton 2017), i risultati di questo studio sostengono che gli studenti considerano gli atteggiamenti dei valutatori altrettanto importanti. Un feedback negativo che critica senza mostrare la natura dell'errore viene considerato non buono dallo studente che lo riceve ed influenza il suo umore, in alcuni casi rabbia, in altri delusione. Inoltre, gli studenti hanno interpretato la mancanza di indicazioni utili all'interno del feedback come una dimostrazione di un atteggiamento superficiale dei revisori verso il lavoro, mostrando così una mancanza di rispetto per i lavori degli altri e per i compagni come individui.

3.4 La valutazione tra pari e l'apprendimento collaborativo

Secondo van Gennip, Segers, Tillema (2010) la valutazione tra pari può essere considerata un'attività di apprendimento collaborativo. A questo proposito, molte informazioni possono essere raccolte dai risultati della ricerca sull'apprendimento di

gruppo, che mettono in evidenza il ruolo delle variabili interpersonali se i pari devono imparare gli uni dagli altri (Panadero, 2016).

Nella facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova durante il corso di Pedagogia e Didattica per l'Inclusione, è stato integrato l'apprendimento collaborativo alla valutazione tra pari. I professori del corso hanno chiesto agli studenti di scrivere in gruppo un articolo scientifico su uno dei temi affrontati nelle lezioni e successivamente i testi anonimi sono stati consegnati ad altri due gruppi affinché fosse fatta la *peer review*. In questo modo si è favorita una comprensione più profonda degli argomenti del corso, l'apprendimento è stato significativo perché richiedeva di svolgere un compito autentico e gli studenti si sono aiutati a vicenda per migliorare il proprio prodotto.

Nelle attività di valutazione tra pari, in effetti, vengono utilizzati dei principi propri dell'apprendimento collaborativo: il lavoro in gruppo, l'assunzione di ruoli ben precisi, l'interdipendenza positiva.

Santonocito (2006) illustra una ricerca avvenuta in una classe seconda media a cui è stata sottoposta un'esperienza pilota per la realizzazione di un prodotto ipermediale. La ricerca aveva lo scopo di valutare l'incremento delle abilità cognitive e delle qualità nelle abilità sociali grazie all'utilizzo di modalità operative di *Cooperative Learning*⁵ e delle *Community of Learners*⁶. Il ricorso a queste due modalità è servito per la formazione di gruppi eterogenei, l'insegnamento delle competenze sociali, lo sviluppo di interdipendenza positiva, l'elaborazione di un'autovalutazione ed una valutazione di gruppo, il potenziamento di abilità metacognitive e l'assunzione di un ruolo attivo nella costruzione della conoscenza. Ai fini della presente tesi mi soffermerò sui risultati ottenuti dai test sociali, in entrata e in uscita. Infatti, per verificare gli obiettivi sociali della ricerca sono state somministrate il questionario di autovalutazione "*Come mi comporto con gli altri?*", le *V.A.S. o Scale di Valutazione delle Abilità sociali*, il *Sociometrico di Moreno*.

⁵ Il *Cooperative Learning* è un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi per far lavorare gli studenti assieme con ruoli ben precisi e interscambiabili.

⁶ Le *Community of Learners* prevedono che gli studenti utilizzino metodologie simili a quelle della comunità scientifica al fine di produrre conoscenza e di affinare strategie di apprendimento e di indagine conoscitiva.

Gli obiettivi sociali erano: attenzione all'ascolto, incoraggiamento, critica delle idee non delle persone. Tale pratica viene utilizzata anche nelle fasi di valutazione tra pari con il modello GRIFoVA. Dopo le attività di ricerca ogni gruppo esponeva ai compagni le informazioni elaborate, affinché tutti fossero al corrente del lavoro svolto. Mentre un gruppo esponeva, assumendo il ruolo di insegnante, i membri degli altri gruppi prendevano appunti rivolgendo domande su ciò che non avevano capito. I ruoli sono stati assegnati all'inizio agli studenti in modo casuale, con la regola della rotazione quindicinale per permettere a ciascun membro di svolgere più ruoli. Al termine dell'anno nei test sociali si sono rilevati incrementi importanti a tutti i livelli considerati, in particolare la classe nel questionario di autovalutazione in uscita ha presentato una media superiore rispetto a quelle in entrata, risultando l'incremento significativo ($p = 0.01$). L'autrice sostiene che questo può essere giustificato dal fatto che i soggetti nelle varie fasi di realizzazione del prodotto hanno avuto diverse opportunità di confronto, scambio di idee e di feedback, aumentando la qualità della loro interazione.

3.5 L'interazione tra pari nel modello Grifova

Nelle esperienze di sperimentazione del modello GRIFoVA con alunni e insegnanti, le curatrici Grion e Restiglian (2019) hanno raccolto al termine della descrizione di ogni esperienza di valutazione tra pari le riflessioni degli studenti sulle loro interazioni.

Da queste riflessioni emergono:

- lo sviluppo di atteggiamenti prosociali, come evidenti da espressioni dei bambini quali: «Devo aiutarli se non capiscono», «L'azione è aiutare a cambiare le cose»;

- l'incremento delle interazioni con i membri dello stesso gruppo, favorendo l'assunzione di atteggiamenti di disponibilità e positive relazioni interpersonali: «Ho scritto, letto, mi sono messa d'accordo con i compagni del gruppo, ho valutato i testi, abbiamo visto cosa mancava e cosa c'era», «ho preso la griglia e lì ho scritto mettendomi d'accordo con i miei compagni di gruppo», «io ho letto, scritto, suggerito ai miei compagni e aver lavorato con loro che sono stati molto gentili perché quando avevo bisogno di loro mi hanno aiutato e anch'io li ho aiutati»;

- una serena e matura accettazione della valutazione del proprio testo elaborato dal gruppo dei pari: «Secondo me i miei compagni hanno corretto bene i miei errori», «Mi

sono sentita molto curiosa, perché volevo vedere i miei errori così posso migliorare dove ho sbagliato... non sono stata molto d'accordo su una correzione, però ringrazio molti miei compagni perché adesso so che gli errori che ho fatto li devo migliorare»; anche gli alunni bisognosi di attenzioni mirate hanno esplicitato di aver accolto i feedback dei compagni, comprendendo lo scopo dei suggerimenti ricevuti: «Se lo miglioravo veniva più bello»;

- l'attivazione di processi dialogici afferenti alla costruzione dei feedback e alla riflessione condivisa, consentendo a ciascun alunno anche di anticipare mentalmente possibili miglioramenti del proprio elaborato;

- relazioni interpersonali positive perché l'ambiente di apprendimento ha configurato la classe come una comunità di lavoro, in un clima di reciproco apprezzamento, accettazione e sostegno;

- un atteggiamento quasi di pudore nel giudicare il lavoro degli altri, associato al timore di sbagliare e di conseguenza di ferire i compagni con il proprio giudizio: «ho pensato di avere una grande responsabilità perché dovevo correggere il lavoro dei miei compagni»;

- miglioramento nelle capacità di confrontarsi vista come opportunità per arricchirsi di nuove conoscenze.

4. La ricerca empirica

4.1 Metodologia ed ipotesi di ricerca

Prendendo in considerazione le prospettive teoriche di riferimento fin qui presentate, l'ipotesi della ricerca è stata finalizzata a valutare se e quanto, per gli alunni della scuola primaria, la possibilità di sperimentare il modello GRIFoVa di valutazione tra pari possa incrementare le loro abilità sociali, così come definite da Nota e Soresi (2013) per quanto riguarda i contesti scolastici ed extrascolastici.

Considerata questa ipotesi di lavoro, ho pianificato un disegno di ricerca quasi-sperimentale da attuare in una classe quinta della scuola primaria. Il piano complessivo della ricerca è stato progettato sulla base dell'approccio dei metodi misti, o come definiti da Trinchero (2019) *mixed methods*, che comporta l'uso dei metodi quantitativo e qualitativo, all'interno di un unico studio.

4.2 Metodo misto: disegno complementare con fasi parallele

Il filone della ricerca empirica in educazione è da sempre caratterizzato da due grandi tradizioni di ricerca. La ricerca quantitativa si prefigge di identificare norme, costanti e linee di tendenza rispetto ai problemi presi in esame, sulla base di esperienze che consentono di essere replicate; analizzano inoltre gruppi significativi rappresentativi della popolazione in questione. La ricerca qualitativa invece è flessibile nei metodi e negli strumenti: può descrivere e interpretare realtà complesse che non si lasciano imbrigliare entro schemi rigidi di approcci di ricerca più standardizzati (Tarozzi, 2008).

Il metodo misto supera la contrapposizione tra questi due paradigmi perché utilizza in modo sinergico approcci qualitativi e quantitativi in differenti momenti della medesima ricerca con lo scopo di trovare le migliori risposte possibili all'interrogativo che ha dato origine alla ricerca stessa (Trinchero & Robasto, 2019). In questo modo si cerca di superare i limiti dei due approcci presi singolarmente. Alla base dei *mixed methods* vi è l'interesse di integrare studi di superficie e in estensione, tipici del paradigma quantitativo, e gli studi ristretti ed in profondità, propri del paradigma qualitativo. Gli studi di superficie forniscono "un'istantanea dei fatti" e permettono di assegnare un significato che può essere facilmente standardizzato consentendo anche una comparazione tra contesti differenti. Gli studi in profondità non si limitano a fornire "una fotografia del cosa è successo" ma presentano anche il contesto situazionale in cui le

evidenze hanno avuto luogo, in modo da fornire al lettore, esterno al contesto stesso, tutti gli elementi per dare un significato alle evidenze in questione (ibidem).

Sotto il cappello dei *mixed methods* convergono diverse strategie; la presente ricerca quasi-sperimentale, in particolare, utilizza un “disegno complementare con fasi parallele”. Questa modalità di ricerca prevede che uno dei due approcci (qualitativo o quantitativo) abbia un ruolo primario e l’altro svolga un ruolo complementare, per colmare le carenze informative tipiche del primo approccio.

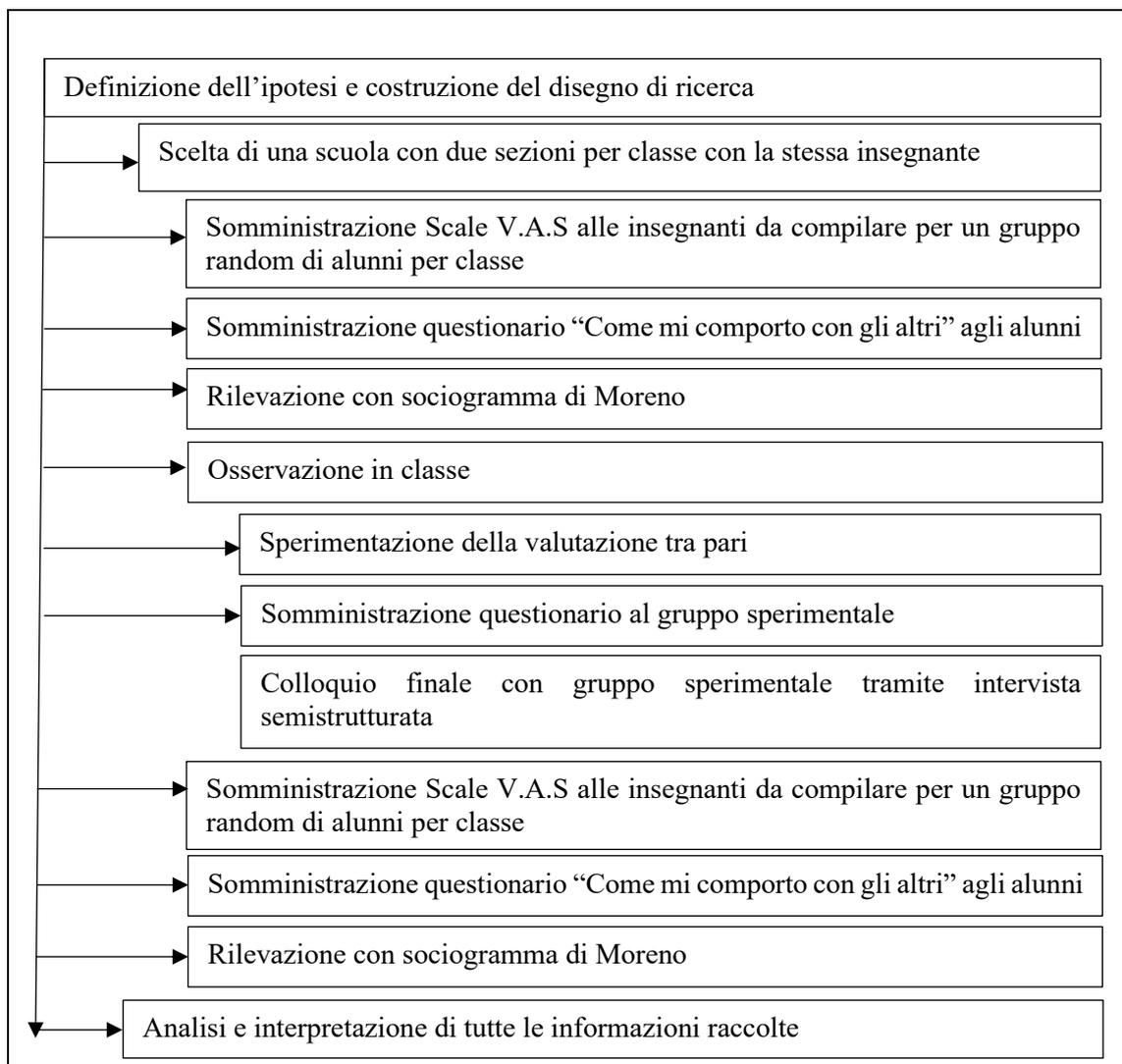


Immagine 1: Fasi del disegno di ricerca

In questo caso sono stati utilizzati metodi quantitativi con ruolo primario, per raccogliere dati riguardo le abilità sociali che i soggetti manifestano nel corso delle interazioni con gli altri nel contesto scolastico e valutare tramite pre-test e post-test se l'attività di sperimentazione della valutazione tra pari abbia degli effetti su queste. L'approccio qualitativo invece mirava ad approfondire e spiegare gli atteggiamenti e i fattori sociali che entrano in gioco durante un'attività di revisione tra pari e in che modo intervengono. Entrambi i metodi utilizzati sono stati definiti a priori, sulla base della letteratura, per poter approfondire aspetti ancora poco trattati.

Questa ricerca empirica ricade sotto la definizione di quasi-esperimento perché in un contesto scolastico non è possibile avere il controllo completo di tutte le variabili; non ho potuto infatti assegnare casualmente i soggetti alle varie condizioni sperimentali, ma questi sono stati selezionati in base all'appartenenza ad una scuola e una classe già esistente. In questa tipologia di disegno di ricerca non è possibile trovare un gruppo di controllo realmente equivalente al gruppo sperimentale, è stato perciò necessario trovare due classi in cui il gruppo di controllo potesse essere il più simile possibile al gruppo sperimentale.

4.3 Descrizione dei soggetti coinvolti

Questo studio è stato condotto in una scuola primaria statale dell'Istituto Comprensivo di Cadoneghe in provincia di Padova. Ha coinvolto le due classi quinte del plesso: le classi 5°A e 5°B. La classe 5°A era formata da 21 alunni mentre la classe 5°B da 16 alunni.

Le due classi condividevano le stesse insegnanti, affidate alle stesse discipline, mentre differivano per il tempo passato a scuola; la classe 5°A svolgeva il tempo a modulo mentre la classe 5°B il tempo pieno. Si è scelto di sottoporre la sperimentazione alla classe 5°B mentre l'altra sezione ha svolto la funzione di gruppo di controllo. La scelta della classe a cui proporre la valutazione tra pari è stata concordata con le insegnanti curricolari. Le ragioni sono riconducibili a motivi organizzativi: la classe 5°B avendo più ore a disposizione poteva fare la sperimentazione con meno difficoltà rispetto all'altra classe ed essendo meno numerosa era più facile per me presenziare all'interno dell'aula; ciò sarebbe risultato più difficile nell'altra classe dove era presente anche un'insegnante di sostegno. La classe 5°B aveva anche già fatto delle esperienze di *peer review* durante le

attività di Italiano; agli alunni era già stato insegnato a dare *feedback* sulle prestazioni dei compagni e non sulla persona; pertanto, si è ritenuto di evitare di fare prima un *training*, il quale avrebbe richiesto ulteriore tempo da dedicare alla sperimentazione.

Al gruppo sperimentale è stata proposta la metodologia di valutazione tra pari seguendo il modello GRIFoVA, per verificare se vi sia una relazione causale tra la pratica della *peer review* e le abilità sociali dei bambini. Questa metodologia è stata applicata alla disciplina italiano per l'apprendimento della scrittura di un testo giallo. Il gruppo di controllo, invece, ha svolto la normale attività didattica proposta dall'insegnante sullo stesso argomento, rappresentando in questo modo il termine di paragone con il gruppo sperimentale. La presenza del gruppo di controllo serve per misurare i fattori che possono influenzare la validità interna dello studio, come la maturazione, la storia e i cambiamenti negli strumenti. Infatti, come sostiene Nigro (2001, p.64) "se assumiamo che i due gruppi erano uguali prima del trattamento, qualsivoglia differenza (accertata attraverso specifici test) si osservi poi nei comportamenti esibiti dai soggetti collocati nei due gruppi andrà ricondotta proprio al trattamento".

4.4 Descrizione dell'intervento didattico sperimentale

L'intervento didattico proposto alla classe 5°B ha seguito il modello GRIFoVA di valutazione tra pari illustrato nel primo capitolo (Tabella 1). Si è articolato seguendo le 5 fasi del modello e integrandosi alle lezioni di Italiano progettate dall'insegnante di classe per presentare il testo giallo.

Per la prima fase che prevedeva l'uso di *exemplar* e la definizione dei criteri condivisi di un buon prodotto è stato chiesto agli alunni di valutare degli elaborati di testo giallo di altri bambini.

È stato deciso di presentare tre *exemplar* agli alunni. Questi sono stati selezionati tra quelli che erano stati prodotti nell'anno precedente da alcuni miei alunni, cercando un ottimo prodotto, uno medio e uno sufficiente. Sono poi stati trascritti al computer per renderli più leggibili e modificati leggermente nell'articolazione del testo per renderli scorrevoli ma lasciando gli errori di sintassi e di ortografia.

Gli *exemplar* sono stati consegnati ad ogni alunno e letti alla LIM dall'insegnante, la quale al termine di ogni testo metteva in evidenza le caratteristiche del testo giallo che

era già stato presentato a scuola nelle lezioni precedenti. Successivamente gli studenti sono stati divisi a coppie ed è stato chiesto loro di classificare i tre testi secondo una graduatoria, dal migliore al peggiore. Dopo questa operazione è stato chiesto di scrivere sul quaderno le domande che li hanno guidati nella classificazione dei testi, chiedendo agli alunni: “quali domande vi fareste per valutare se il lavoro è fatto bene?”.

Successivamente le coppie sono state unite a due a due per formare gruppi di quattro bambini. Le coppie di studenti si sono confrontate sulle graduatorie per stabilirne una condivisa ed è stato chiesto loro di condividere anche le domande che avevano individuato.

Al termine di questo confronto l’insegnante ha chiesto ad ogni gruppo di condividere la propria graduatoria e in base alla maggioranza ha decretato una graduatoria di classe con cui tutti gli alunni hanno detto di essere d’accordo.

In una lezione successiva l’insegnante ha chiesto quali fossero le domande che li avessero guidati nella classificazione e io ho provveduto a trascriverle alla LIM. Quando venivano formulate delle domande simili chiedevo di trovare un criterio che potesse accomunarle e di rivedere i punti sul testo in cui emergevano queste caratteristiche.

I criteri che sono emersi dai bambini sono stati:

- descrizione precisa del crimine
- presenza di suspense
- descrizione precisa del tempo
- spiegazione degli indizi

Si è scelto di trasformare questi criteri in tre domande da utilizzare nella valutazione tra pari, a cui rispondere con tre espressioni: molto, abbastanza, poco (vedi allegato 3).

Nella seconda fase l’insegnante ha assegnato il compito di scrivere un testo giallo a piacere, ricordando i criteri per scrivere un buon testo giallo, che erano emersi nella fase precedente. Quando tutti gli alunni hanno scritto il loro testo è stata data loro un’ora di tempo per trascriverli al computer. Gli alunni che non sono riusciti a scrivere tutto il testo

lo hanno consegnato a me che ho provveduto a finire di copiarlo (mancava a solo tre alunni di completare il lavoro).

Dopo aver raccolto tutti i testi trascritti al computer e averli stampati, si è potuto proseguire con la terza fase: revisione anonima dei testi dei compagni a coppie e produzione di *feedback*.

I bambini sono stati divisi a coppie in modo casuale ed è stato chiesto loro di elaborare dei *feedback* sui testi di altri due loro compagni, assegnati pescando un testo più lungo e uno più corto. Ad ogni coppia sono state consegnate due schede di valutazione tra pari (Allegato 3), una per ogni testo, ed è stato chiesto agli alunni di provare a identificare che cosa l'autore avrebbe potuto migliorare del proprio elaborato e spiegare come avrebbe potuto farlo, scrivendolo nelle righe a disposizione nella scheda.

Durante l'attività di produzione di *feedback*, l'insegnante ed io abbiamo aiutato gli alunni a mettere in luce gli aspetti positivi, chiedendo di dare consigli e suggerimenti precisi su cosa migliorare. Ciò è stato possibile perché gli alunni hanno ritmi diversi di lettura e così siamo riuscite a controllare quasi tutti nel momento di scrittura del *feedback*. Quando tutti hanno terminato sono stati raccolti i testi con le rispettive schede di valutazione.

Nella fase successiva, la quarta, è stato chiesto ad ogni alunno di rileggere attentamente il proprio contributo per apportare dei miglioramenti. Per fare le modifiche è stato chiesto agli alunni di utilizzare la penna rossa.

Al termine di questa fase è stata consegnata ad ogni alunno la scheda di valutazione compilata dai compagni sul proprio elaborato ed è stato chiesto di confrontare le prime modifiche che hanno apportato al testo con i suggerimenti dei compagni. Per concludere l'esperienza di valutazione tra pari è stata data la possibilità di modificare ancora il proprio elaborato ma con la penna verde, così da rendere evidenti le due fasi.

Solo al termine di queste fasi l'insegnante di classe ha corretto i testi degli alunni.

4.5 Strumenti di ricerca

Come spiegato precedentemente gli strumenti utilizzati per valutare gli effetti della sperimentazione in classe sono stati diversi, così da rispondere meglio alla domanda di

ricerca che fa riferimento ad un costrutto complesso, quello delle abilità sociali, che richiede pertanto di essere indagato da diverse angolazioni.

Gli strumenti che ho utilizzato sono:

- questionario di autovalutazione “Come mi comporto con gli altri”
- scheda di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.),
- sociometrico di Moreno.
- questionario post valutazione tra pari
- intervista semistrutturata in gruppo

Per l’osservazione indiretta delle abilità sociali sono stati utilizzati, prima dell’intervento didattico con la valutazione tra pari (pre-test) e dopo che questo si è concluso (post-test), gli strumenti presentati nel secondo capitolo: *Questionario di autovalutazione “Come mi comporto con gli altri”, V.A.S. o Scheda di Valutazione delle Abilità Sociali, Sociometrico di Moreno.*

Il questionario di autovalutazione “*Come mi comporto con gli altri*”, come riportato anche nei capitoli precedenti, è stato ampiamente utilizzato in diversi lavori di ricerca per misurare le capacità relazionali dei bambini. Il modello è a 4 fattori correlati ed è previsto anche un fattore sovraordinato (indicatore di un livello di competenza generale); per questo strumento sono stati riscontrati indici di adattamento adeguati anche con il gruppo di validazione (Soresi & Nota, 2007, p. 66).

Il questionario presenta 27 item che identificano i seguenti fattori:

- capacità di accettare e fare osservazioni (item 8, item 15, item 16, item 17, item 18, item 19, item 20, item 21, item 22);
- capacità di esprimere desideri ed emozioni (item 7, item 9, item 10, item 11, item 12, item 13, item 14);
- capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni (item 23, item 24, item 25, item 26, item 27);

- capacità di avviare relazioni sociali (item 1, item 2, item 3, item 4, item 5, item 6).

Il fattore sovraordinato, *Capacità sociali*, ricavato dalla somma dei valori relativi a tutti i 27 item che indica il livello generale di abilità sociali.

I soggetti devono indicare quanto frequentemente attuano le prestazioni descritte facendo riferimento ad una scala Likert a 5 punti (1 = “mai”; 2 = “raramente”; 3 = “abbastanza spesso”; 4 = “quasi sempre”; 5 = “sempre”).

L’attendibilità del questionario è stata accertata ricorrendo ad una procedura classica, l’alfa di Cronbach, mentre per l’analisi degli item è stato usato il modello logistico di Rasch che ha messo in evidenza che tutti gli item presentano degli indici adeguati (Soresi & Nota, 2007).

La stessa modalità di misura dell’attendibilità è stata utilizzata anche per le V.A.S.

Queste Schede valutano le abilità sociali che manifestano bambini tra gli 8 e i 10 anni e vengono compilate dall’insegnante, sempre facendo riferimento ad una scala Likert a 5 valori. Si tratta di un questionario composto da 27 ite; questa volta si riferiscono a cinque fattori differenti:

- capacità sociali centrate sul compito (item 6, item 7, item 8, item 18, item 19, item 20, item 21);
- capacità di manifestare opinioni ed emozioni (item 9, item 10, item 11, item 12, item 13, item 14);
- capacità di salutare e avviare interazioni sociali (item 1, item 2, item 3, item 4, item 5);
- capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni (item 25, item 26, item 27);
- capacità di gestire le critiche (item 15, item 16, item 17, item 22, item 23, item 24).

Il sociogramma di Moreno non si occupa direttamente dei comportamenti manifesti, come gli strumenti sopradescritti, ma si avvale di un questionario per scoprire le relazioni

interpersonali tra i componenti di un gruppo ed evidenziare la struttura psicosociale dei gruppi (https://it.wikipedia.org/wiki/Sociogramma_di_Moreno).

Questo strumento mette in luce le reti di attrazione e repulsione esistenti tra i vari componenti del gruppo, attraverso quattro quesiti che richiedono a quest'ultimi di esprimere la propria opinione in termini di rifiuto, di scelta o di indifferenza nei confronti degli altri componenti.

Le 4 domande a cui è stato chiesto di rispondere sono state:

- in classe bisognerà fare dei lavori di gruppo, con quali compagni di classe ti piacerebbe lavorare? (puoi nominare tutti i compagni che vuoi);
- in classe bisognerà fare dei lavori di gruppo, con quali compagni di classe NON ti piacerebbe lavorare? (puoi nominare tutti i compagni che vuoi);
- quali compagni vorresti invitare al tuo compleanno? (puoi nominare tutti i compagni che vuoi);
- quali compagni NON vorresti invitare al tuo compleanno? (puoi nominare tutti i compagni che vuoi).

Per rilevare il livello di coinvolgimento di fattori relazionali immediatamente successivo al processo di *peer review* ho costruito un questionario molto breve a tre item (vedi allegato 4). Data l'età dei partecipanti, il linguaggio utilizzato è semplice e il più chiaro possibile, cercando di definire al meglio gli aspetti che entrano in gioco nell'attività. Per le risposte si doveva fare riferimento ad una scala Likert a 5 valori, in cui a 1 equivaleva "non è vero per niente", a 3 "parzialmente vero" e a 5 "completamente vero". I tre item proposti erano:

1. Mi è piaciuto fare questa attività con i miei compagni.
2. Io e i miei compagni potremo diventare amici facendo ancora questa attività.
3. Mi sento vicino ai miei compagni di classe.

L'ultimo strumento utilizzato è una specie di intervista semistrutturata basata su due domande aperte utilizzate per guidare il colloquio in classe con gli alunni e fare emergere la loro esperienza soggettiva. Le due domande sono state formulate ad hoc in

base alla letteratura esistente sul tema e riguardano due fattori in particolare: la fiducia e il rapporto con i compagni. “Le rilevazioni in campo educativo possono essere effettuate utilizzando strumenti che vanno da un minimo di strutturazione (aperti) a un massimo di strutturazione (chiusi)” (Lucisano & Salerni, 2012, p. 159). Nel fare ricerca è importante “saper selezionare e, quando necessario, adattare o costruire ex novo e saper utilizzare strumenti adeguati al tipo di indagine che si sta conducendo” (ivi, p. 149).

Le domande proposte per guidare la conversazione sono state:

1. Vi siete sentiti di dare fiducia a chi vi ha valutato?
2. Lavorando con un compagno è cambiata la vostra opinione su di lui?

4.5.1 Procedura

Si è scelto di utilizzare come pre-test e post-test compilati dagli alunni il questionario “*Come mi comporto con gli altri*” e il Sociogramma di Moreno. I pre-test sono stati somministrati a inizio aprile prima dell’inizio della sperimentazione. È stato chiesto ai ragazzi di compilare i questionari in modalità online, su Google Moduli. È stato creato un modulo per la classe 5°B e per la classe 5°A e i link sono stati caricati sul registro elettronico. Dopo una settimana, dal momento che diversi alunni non avevano ancora compilato il questionario, ho stampato per loro una copia cartacea che l’insegnante ha consegnato, chiesto di compilare a casa e riportare il giorno seguente. Tutti i questionari erano anonimi e non è stato indicato di inserire nessun codice identificativo per poterli confrontare tra loro all’inizio e alla fine⁷, eccezion fatta per il Sociogramma di Moreno, in quanto solo alla classe 5°B ho richiesto di inserire il proprio nome così da poter costruire in modo corretto il sociogramma.

Le V.A.S. sono state anch’esse utilizzate come pre-test e post-test e fatte compilare alle insegnanti per l’etero-valutazione delle abilità sociali (Soresi & Nota, 2007). I soggetti da valutare sono stati assegnati casualmente alle insegnanti di classe, scegliendo dall’ordine alfabetico un alunno ogni tre. In questo modo sono stati valutati 7 alunni per la classe 5°A su un totale di 21 e 5 alunni per la classe 5°B su un totale di 16. Dal momento che le insegnanti delle due classi erano cinque, alle insegnanti di Italiano e di sostegno

⁷In fase di progettazione del disegno di ricerca non si è considerato di analizzare individualmente le differenze delle abilità. Si è scelto di considerare solo le differenze medie tra i due gruppi.

sono stati assegnati per la valutazione tre alunni, mentre alle altre insegnanti sono stati assegnati due alunni. La scheda di Valutazione delle Abilità Sociali è stata anch'essa trasformata in un modulo di Google e inviata tramite posta elettronica ad ogni insegnante, indicando nel corpo del testo quale alunno avrebbero dovuto valutare. Il periodo di compilazione della scheda è stato lo stesso dei pre-test proposti agli alunni.

Gli stessi strumenti sono stati proposti al termine della sperimentazione (post-test) l'ultima settimana di maggio. I post-test per gli alunni sono stati consegnati in forma cartacea e fatti compilare a scuola; in questo modo si è evitato il fenomeno della mortalità sperimentale che rischiava di minacciare la validità interna dello studio. Ancora una volta i test sono stati fatti compilare in modo anonimo; pertanto, per riuscire a distinguere i test dei due gruppi sono stati raccolti su due cartelle diverse. Alle insegnanti, invece sono state inviate di nuovo le V.A.S. via e-mail.

Per quanto consapevole che la competenza sociale richiede tempo per potersi sviluppare, questo è anche uno dei fattori che possono modificare i risultati del disegno di ricerca in modo impreveduto: "più tempo passa tra il test iniziale e quello finale, meno certi saremo che i cambiamenti sono stati causati dal fattore sperimentale e non dalla maturazione dei soggetti o da altri fattori intervenuti" (Gattico & Mantovani, 1998, p. 65). Per questa ragione si è scelto di proporre i test a soli due mesi di distanza fra pre e post.

Il questionario post valutazione tra pari (allegato 4) costruito da me è stato stampato e distribuito agli alunni dopo aver ricevuto il *feedback* dai compagni e prima di apportare le ultime modifiche al proprio testo. Il questionario è stato letto in classe per assicurarsi che gli item fossero comprensibili ed è stato anche spiegato come utilizzare la scala Likert, leggendo a cosa si riferivano i valori e chiedendo di usare tutti i numeri tra 1 e 5. In particolare, per la domanda numero 1, è stato specificato che non bisogna esprimere il gradimento dell'attività, bensì se l'attività di scambiarsi *feedback* con i compagni di classe è stata piacevole. È stato lasciato un tempo di 5 minuti per compilarlo individualmente e infine ho proceduto a raccogliere i fogli.

Nell'ultima lezione, in cui si è conclusa la sperimentazione facendo rivedere e modificare il testo alla luce del *feedback* ricevuto dai compagni, ho chiesto agli alunni presenti in classe di rispondere oralmente alle due domande aperte attraverso una

discussione di gruppo, e avere così un riscontro più approfondito sulla loro esperienza. La conversazione è durata circa 40 minuti. Mentre i bambini rispondevano alle domande e intervenivano nella conversazione, io trascrivevo le loro affermazioni nel mio pc che avevo portato in classe, chiedendo di specificare meglio se la frase non era molto chiara; inoltre se nel loro discorso gli alunni non rispondevano alla domanda che avevo posto, la ripeteva e cercavo di specificare meglio l'oggetto che mi interessava indagare (la fiducia nei compagni come valutatori oppure i cambiamenti nel rapporto con loro); questa è stata già una prima forma di codifica. Infatti "la trascrizione delle interviste è parte della codifica. È un lavoro interpretativo che comporta sempre la riduzione di una comunicazione complessa che avviene sempre su più piani comunicativi (linguistico, paralinguistico, prossemico, cinesico, socioculturale ecc.) in un solo codice verbale" (Tarozzi, 2008, p.86).

4.5.2 Codifica

Nel disegno complementare, gli approcci metodologici rimangono relativamente distinti in termini di raccolta e analisi dei dati, ma sono complementari a livello di interpretazione e risultati.

Per l'analisi del questionario *Come mi comporto con gli altri* ho proceduto analizzando le risposte di tutti i questionari divise per fattori (come descritti nel paragrafo 4.4.). I punteggi ottenuti derivano dalla somma dei valori attribuiti dai soggetti agli item. Dal momento che ciascun fattore differisce dagli altri per quanto concerne il contenuto e la quantità degli item che concorrono a precisarlo, ogni punteggio grezzo è stato trasformato in punti T secondo la tabella di standardizzazione di Nota e Soresi (2007). Attraverso questa tabella di standardizzazione è possibile interpretare i punteggi tra 40 e 60 in termini di autovalutazioni medie, i punteggi inferiori a 40 punti indicano un livello scarso di abilità sociali o di disagio, i punteggi superiori a 60 punti T indicano la presenza di livelli elevati di autovalutazione delle proprie abilità sociali.

Ho proceduto ad analizzare i questionari del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo separatamente, individuando la media per ciascun gruppo così da riuscire ad operare un confronto, facendo riferimento ai punti T e ai fattori come detto sopra. Ho fatto questa operazione prima per i pre-test dei due gruppi confrontandoli fra loro e successivamente per i post-test. Ho operato anche il confronto tra pre-test e post-test del

gruppo sperimentale per vedere se erano presenti dei cambiamenti nei dati e infine ho verificato che nel gruppo di controllo questi non fossero presenti.

Per quanto riguarda le V.A.S. ho operato gli stessi confronti appena descritti per il questionario, analizzando separatamente i 5 fattori ed usando come indice sempre la media. I punteggi utilizzati per l'analisi sono stati quelli ottenuti dalla somma dei valori attribuiti dalle insegnanti agli item appartenenti ai diversi fattori e poi trasformati in punti standard (punti T). In questo caso si è assunto che il campione estratto sia rappresentativo dell'intera classe.

La codifica del Sociogramma di Moreno può essere sia quantitativa che qualitativa.

Dal punto di vista quantitativo di solito viene misurato il numero di scelte e di rifiuti effettuati in media dai due gruppi e messi a confronto tra pre-test e post-test, per osservare se ci sono stati cambiamenti nel gruppo sperimentale. Ho quindi calcolato la media di questi nei due questionari di entrambi i gruppi.

Dal punto di vista qualitativo è possibile identificare gli alunni *rifiutati*, ovvero quelli che in riferimento alla media dei rifiuti hanno ricevuto un numero significativamente più alto di segnalazioni negative, e quelli *isolati*, ovvero quelli che in riferimento alla media delle indicazioni sociometriche espresse dal gruppo, hanno ricevuto un numero significativamente più basso di scelte e di rifiuti (Soresi & Nota, 2007). Per il gruppo sperimentale ho scelto di identificare la presenza di alunni *rifiutati* e *isolati* e verificare se intervengono dei cambiamenti tra pre-test e post-test. Per questi alunni ho costruito il loro personale sociogramma, così da riuscire ad osservare meglio le scelte e i rifiuti ricevuti e assegnati, prima della sperimentazione e dopo. Il sociogramma di un soggetto permette proprio di rappresentare le scelte e i rifiuti espressi e/o ricevuti; i nomi o le iniziali dei soggetti possono essere inseriti all'interno di una figura geometrica (ad esempio, triangoli per le femmine e cerchi per i maschi) e con delle frecce diverse si indicano la direzione e la tipologia di nominazioni (ibidem).

Il questionario post valutazione tra pari (allegato 4) è stato analizzato ricorrendo alle frequenze e alle percentuali delle risposte.

Infine, l'intervista semistrutturata proposta durante il colloquio finale è stato codificato tramite l'analisi tematica.

Quest'ultima è una delle forme di analisi più comuni all'interno della ricerca qualitativa. Si tratta di un metodo per identificare, analizzare e interpretare modelli di significato (o 'temi') all'interno di dati qualitativi" (Analisi tematica, n.d.). Un tema registra qualcosa di importante a proposito dei dati in relazione alla domanda di ricerca e rappresenta un certo modello di risposta o di significato all'interno del set di dati (Braun & Clarke, 2006). Ho quindi seguito un processo ciclico basato sul lavoro di Braun e Clarke (2006) che permette di arrivare a dei temi finali.

Inizialmente ho letto più volte i dati che avevo raccolto, ovvero le trascrizioni delle risposte degli alunni, prestando attenzione ai modelli che si ripetevano, in questo modo ho ottenuto delle prime categorie di partenza che ho proceduto ad appuntarmi. Ho utilizzato un approccio deduttivo perché già dal momento in cui avevo somministrato l'intervista e trascritto i dati mi ero rifatta a categorie teoriche presenti in letteratura. Il passo successivo è stato quello di contrassegnare con un'etichetta, ovvero una breve frase o delle parole, gli elementi di interesse che emergevano dai dati raccolti, utilizzando semplicemente la funzione commenti di Microsoft Word. Una volta identificate altre categorie, alcune le ho divise e altre le ho combinate per poter arrivare ad avere dei temi che descrivessero i miei dati. A questo punto ho controllato che i temi che avevo identificato potessero rispondere alla mia domanda di ricerca.

Dal momento che il disegno della mia ricerca prevedeva i metodi misti, ho utilizzato i dati così codificati del colloquio per compensare le carenze dovute a un approccio monometodo, inoltre mi sono servita anche delle osservazioni svolte in classe per riuscire ad interpretare il tutto al meglio; in questo modo ho potuto disporre di diverse fonti di dati per riuscire a restituire una descrizione più ricca dei costrutti sottostanti.

I risultati finali della ricerca sono stati elaborati considerando una lettura integrata di tutte le informazioni raccolte dalle indagini che compongono il piano globale della ricerca. Dall'indagine quantitativa, in particolare, sono stati elaborati e rappresentati i valori delle distribuzioni di frequenze, finalizzati a valutare eventuali variazioni significative emerse tra la prima e la seconda rilevazione, mentre dall'indagine qualitativa sono emerse le motivazioni, i processi e i fattori sociali coinvolti nell'attività di valutazione tra pari.

5. Risultati della ricerca e discussione

Nei seguenti paragrafi verranno esposti i risultati dello studio, ottenuti dall'analisi dei dati raccolti durante la sperimentazione.

5.1 Risultati del questionario Come mi comporto con gli altri?

La prima volta che è stato somministrato il questionario "*Come mi comporto con gli altri?*"(T₀) hanno risposto 13 alunni su 16 della classe 5°B e 16 alunni su 21 della classe 5°A. Mentre la seconda volta (T₁) hanno risposto 14 alunni su 16 della classe 5°B e 20 alunni su 21 della classe 5°A.

Dall'analisi dell'autovalutazione che gli alunni delle due classi hanno fatto delle proprie abilità sociali, non emergono grandi differenze tra i due gruppi, né nel pre-test né nel post-test come si può vedere dai grafici 1 e 2.

Tra la prima somministrazione e la seconda, la media delle risposte ai vari item del questionario è molto simile, con differenze più accentuate nel pre-test rispetto al post-test.

Grafico 1: medie delle risposte al pre-test

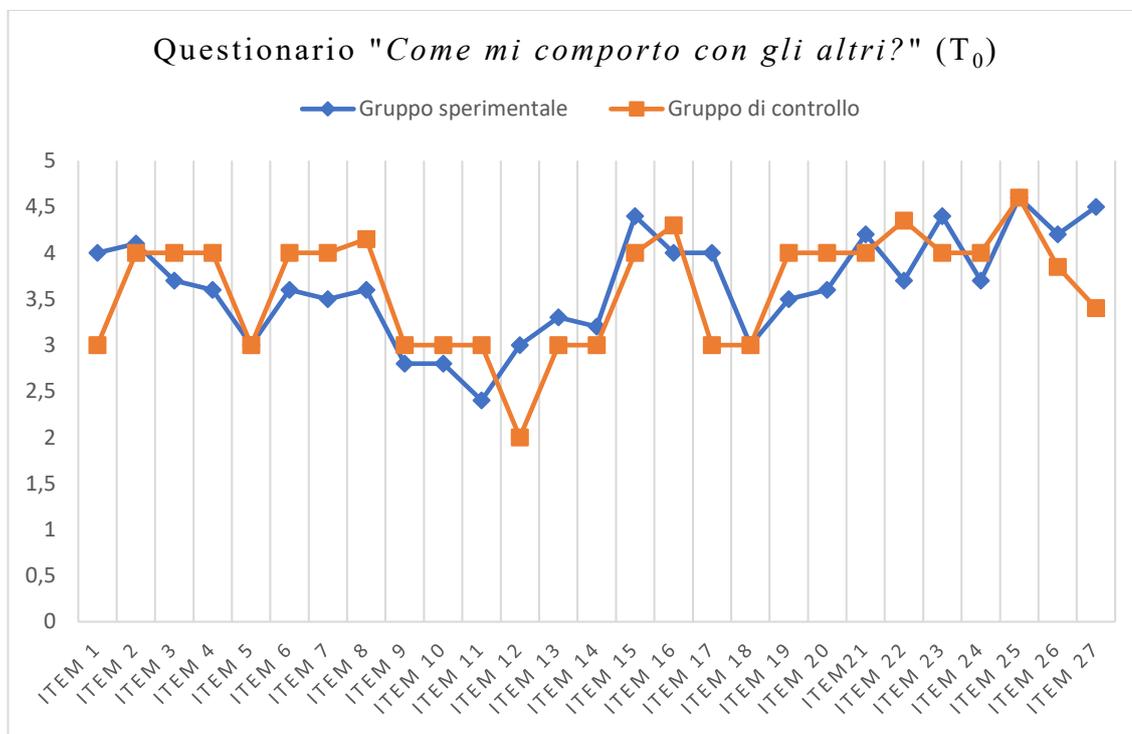
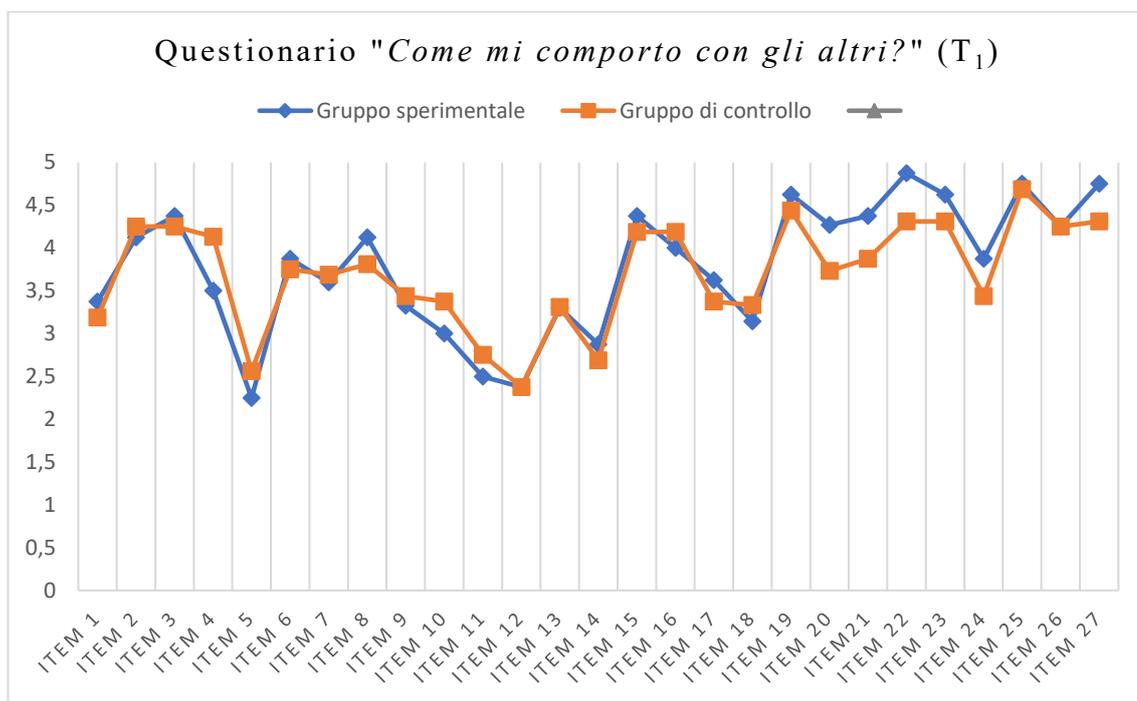


Grafico 2: medie delle risposte al post-test



Dal grafico 2 si nota che nel post-test la media di alcune risposte è più bassa rispetto al pre-test, anche se nel complesso il livello di abilità sociali è aumentato.

Tabella 2: Puntii T medi del questionario Come mi comporto con gli altri?

	Pre-test		Post-test	
	Classe 5°B*	Classe 5°A**	Classe 5°B	Classe 5°A
Fattore sovraordinato	59	58	61	60
I fattore	55	55	60	57
II fattore	53	53	49	53
III fattore	57	54	60	53
IV fattore	58	58	58	58

*La classe 5°B è il gruppo sperimentale

**La classe 5°A è il gruppo di controllo

Legenda. I fattore = Capacità di accettare e fare osservazioni; II fattore = Capacità di esprimere desideri ed emozioni; III fattore: Capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni; IV fattore: Capacità di avviare interazioni sociali; fattore sovraordinato = Capacità sociali.

Come si vede in tabella 2, per il fattore sovraordinato la classe 5°B, che ha svolto l'attività di *peer review*, registra al pre-test 59 punti mentre nel post-test 61 punti. La classe 5°A invece al pre-test raggiunge i 58 punti e nel post-test aumentano a 60.

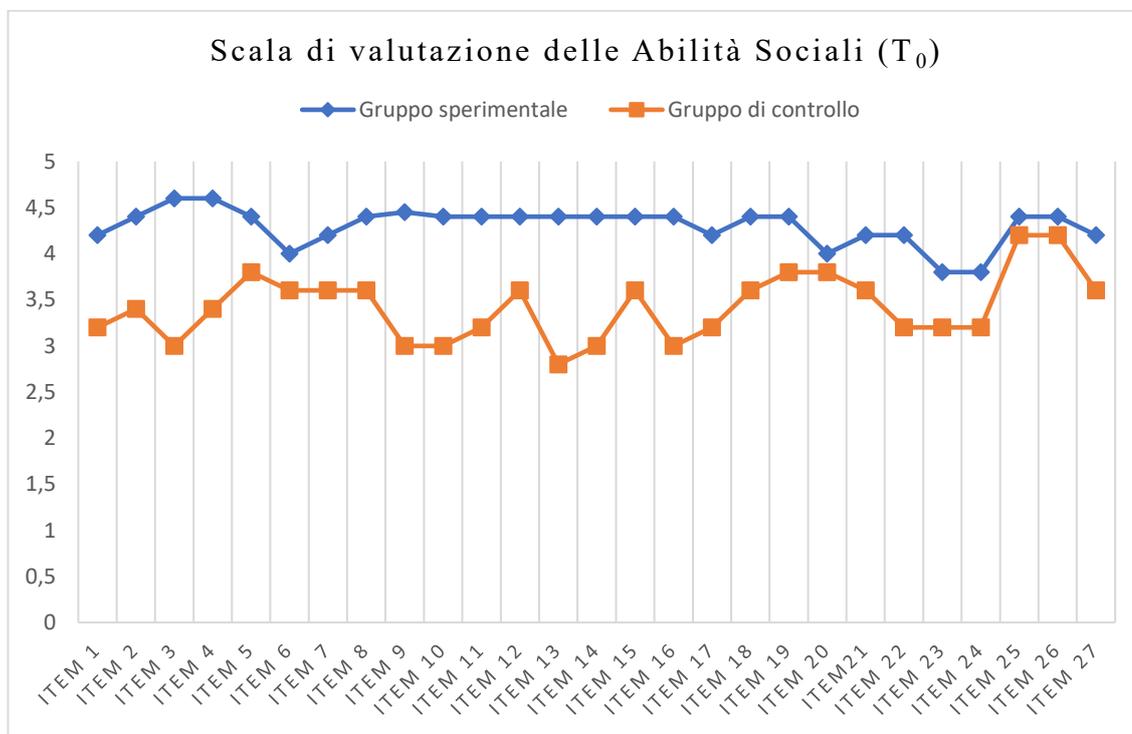
Nel gruppo sperimentale il secondo fattore, *Capacità di esprimere desideri ed emozioni*, ha avuto un leggero calo (passando da 53 punti T a 49 punti T) mentre è rimasto inalterato nell'altro gruppo. Per gli altri fattori non emergono dati particolarmente significativi.

Questi dati suggeriscono che gli alunni di entrambe le classi hanno una buona percezione delle proprie abilità sociali, collocandosi nella media, in riferimento ai bambini del gruppo di standardizzazione della stessa età.

5.2 Risultati delle Scale di Valutazione delle abilità sociali

L'analisi delle Scale di Valutazione compilate dalle insegnanti è riportata di seguito attraverso i grafici 3 e 4.

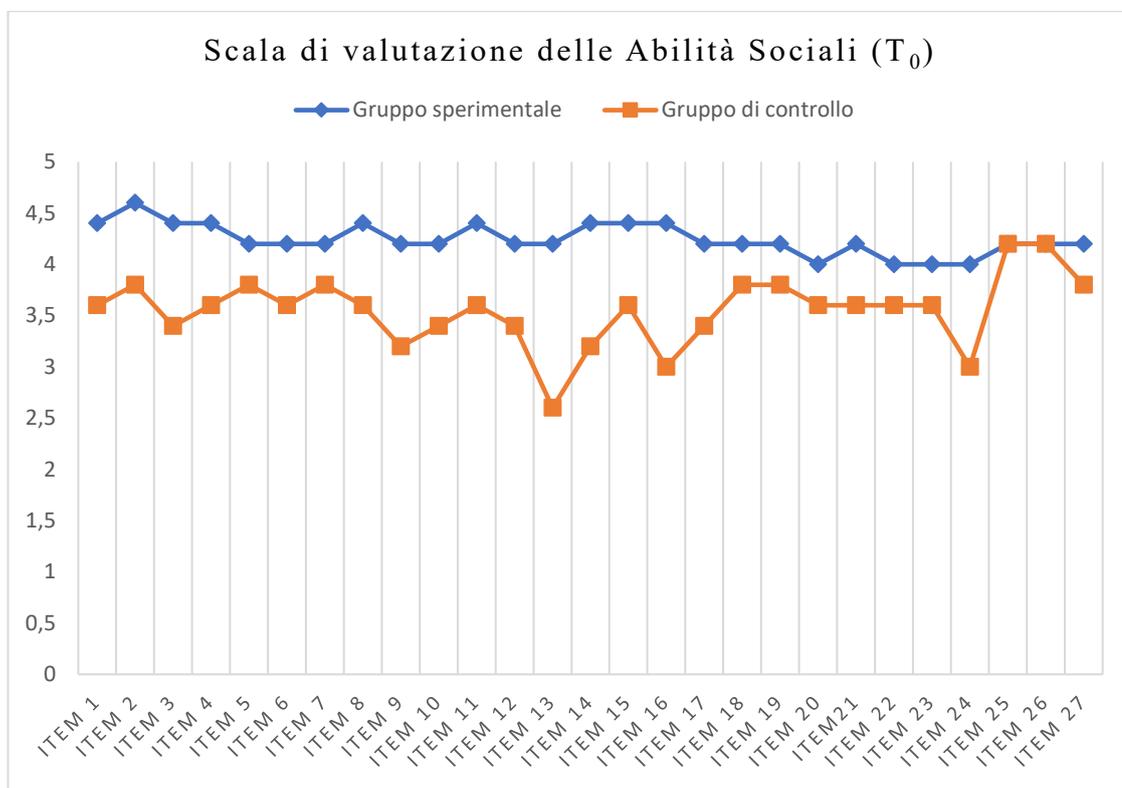
Grafico 3: medie delle risposte al pre-test



Dalla prima valutazione delle Abilità Sociali data dalle insegnanti agli alunni si nota che al gruppo sperimentale, ovvero la classe 5°B, vengono attribuiti dei livelli maggiori

rispetto al gruppo di controllo, a differenza di quanto è emerso dal questionario di auto-valutazione.

Grafico 4: medie delle risposte al post-test



Nel post-test la media delle risposte agli item si mantiene circa sugli stessi valori, evidenziando di nuovo il divario fra i due gruppi.

Come si può notare dalla tabella 3, i valori attribuiti dalle insegnanti agli alunni del gruppo sperimentale rimangono gli stessi prima e dopo l'intervento didattico; si nota solo un leggero aumento nel quinto fattore, *Capacità di gestire le critiche*, che passa da 66 punti T a 68. Invece nel gruppo di controllo migliora le proprie abilità sociali in due fattori: nel primo fattore, *Capacità sociali centrate sul compito*, passando da 50 punti T a 52; mentre nel terzo fattore, *Capacità di salutare ed avviare interazioni sociali*, passa da 51 punti a 53.

Tabella 3: Punti T medi delle Scale di Valutazione delle Abilità Sociali

	Pre-test		Post-test	
	Classe 5°B*	Classe 5°A**	Classe 5°B	Classe 5°A
I fattore	56	50	56	52
II fattore	62	49	62	49
III fattore	62	51	62	53
IV fattore	54	50	54	50
V fattore	66	51	68	51

*La classe 5°B è il gruppo sperimentale

**La classe 5°A è il gruppo di controllo

Legenda. I fattore = *Capacità sociali centrate sul compito*; II fattore = *Capacità di manifestare opinioni ed emozioni*; III fattore: *Capacità di salutare ed avviare interazioni sociali*; IV fattore: *Capacità di instaurare relazioni positive improntate ad amicizia con i compagni*; V fattore = *Capacità di gestire le critiche*.

5.3. Risultati emersi dal Test Sociometrico di Moreno

I dati quantitativi emersi dal test sociometrico vengono riportati nelle seguenti tabelle. In tabella 4 sono riportati i risultati della rilevazione prima dell'intervento didattico mentre nella tabella 5 i risultati dopo la valutazione tra pari.

Tabella 4: Numero medio di scelte e rifiuti espressi nel pre-test

	Gruppo sperimentale (5°B)			Gruppo di controllo (5°A)		
	Media	D.S.*	%**	Media	D.S.*	%**
Scelte funzionali	6,8	3,2	42,5%	5,3	2,7	25%
Rifiuti funzionali	4,8	2,2	30%	2,6	1,4	12%
Scelte affettive	8,4	3,2	52,5%	10	4,8	47%
Rifiuti affettivi	4,8	2,7	30%	2	1,3	9,5%

*Deviazione Standard nel numero di scelte o rifiuti espressi dagli alunni.

** Percentuale di alunni scelti o rifiutati in media all'interno della classe.

Dalla prima somministrazione del questionario emerge che le due classi hanno dei parametri sociometrici molto diversi; questo è messo in evidenza dalle percentuali di compagni scelti o rifiutati. La classe 5°B (gruppo sperimentale) compie in media un numero più elevato di scelte rispetto all'altra classe, questo si può vedere bene dalla percentuale di compagni scelti, soprattutto a livello di psico-gruppo, che è molto più alta rispetto a quella dell'altra classe (42,5% vs 25%). D'altra parte, il numero di rifiuti in questa classe è molto più elevato (30% vs 12%).

Tabella 5: numero medio di scelte e rifiuti espressi nel post-test

	Gruppo sperimentale (5°B)			Gruppo di controllo (5°A)		
	Media	D.S.	%	Media	D.S	%
Scelte funzionali	7,2	3,2	45%	5,4	2,7	25,7 %
Rifiuti funzionali	3,2	1,8	20%	2,3	1,4	11%
Scelte affettive	8,4	3,2	52,5%	10	4,8	47%
Rifiuti affettivi	3	1,6	18,75%	1,8	1,1	9,5%

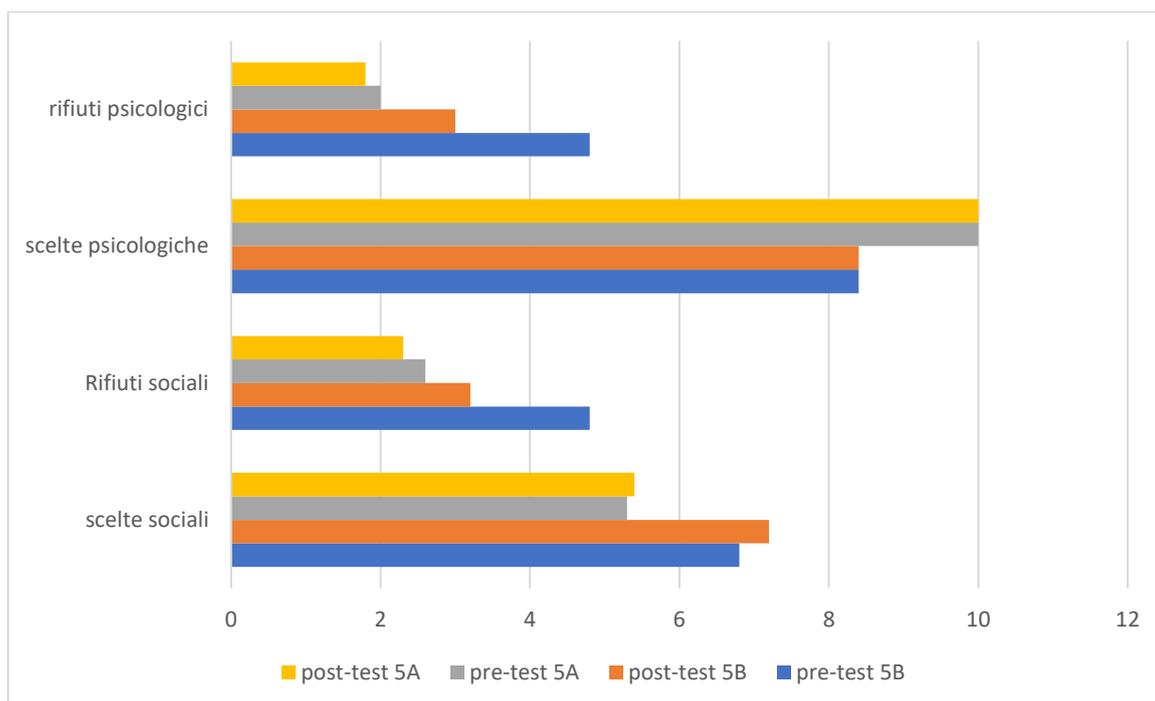
Dalla seconda rilevazione, dopo l'intervento con la valutazione tra pari, il numero di scelte relative alle abilità e agli atteggiamenti dei compagni (socio-gruppo) aumenta in tutte e due le classi, ma in misura maggiore nel gruppo sperimentale. Rimane inalterato invece il numero di scelte affettive (psico-gruppo). Quindi tra le due rilevazioni rimane abbastanza simile la rete di attrazione all'interno delle due le classi.

Non trascurabile è la deviazione standard che mostra che c'è una certa variabilità tra bambini nel numero di nominazioni espresse; infatti, risultano esserci alcuni bambini che scelgono quasi tutti i compagni e altri che ne scelgono al massimo 3 o 4.

Per quanto riguarda la rete di repulsione di entrambe le classi, il numero di rifiuti sia funzionali che affettivi è molto simile. Nella classe 5°B nella prima compilazione sono nominati in media lo stesso numero di compagni, (4,8), cambia solo la deviazione standard, essa dimostra che all'interno della classe c'è un'alta variabilità. Una situazione molto simile si trova anche nel gruppo di controllo.

Nel grafico 5 è possibile vedere il confronto tra il primo test e il secondo del gruppo sperimentale, nel quale è messo in evidenza che il numero di scelte rimane in media inalterato, mentre cala il numero di rifiuti sia a livello di psico-gruppo che di socio-gruppo.

Grafico 5: confronto del numero di nominazioni tra pre-test e post-test nelle due classi



Per quanto riguarda l'analisi del Sociogramma dal punto di vista qualitativo, nella classe sperimentale non sono presenti alunni *ignorati*, ma due bambini in particolari appartengono alla categoria degli alunni *rifutati*, questi sono un alunno e una alunna. Per entrambi qui di seguito si trova il loro sociogramma personale prima e dopo la sperimentazione. Ho assegnato alle alunne femmine i numeri da 1 a 7, mentre agli alunni maschi i numeri da 8 a 16. Ho potuto utilizzare, per la realizzazione dei sociogrammi, scelte e rifiuti relativi sia al socio-gruppo che allo psico-gruppo, in quanto non erano presenti dati in contraddizione tra loro.

Per quanto riguarda l'alunno maschio, indicato con il numero 14, possiamo vedere dalle immagini 1 e 2 il cambiamento, seppur minimo, nelle relazioni tra prima e dopo l'attività di valutazione tra pari in classe.

Prima della valutazione tra pari l'alunno in questione veniva rifiutato da più della metà dei compagni, mentre dopo la valutazione tra pari il numero di rifiuti diminuisce, passando da 10 a 8. Le scelte ricevute però non aumentano. Per quanto riguarda le nominazioni compiute non ci sono cambiamenti rispetto alle scelte e ai rifiuti che aveva espresso la prima volta

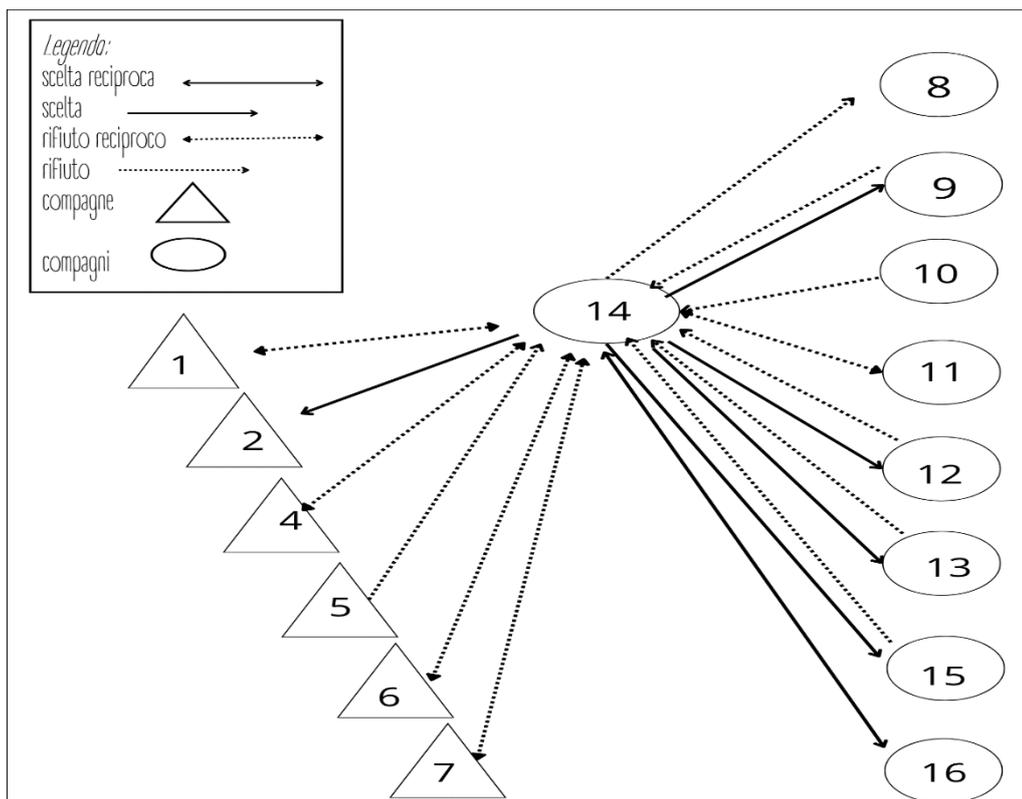


Immagine 2: Sociogramma dell'alunno n.14 prima della sperimentazione

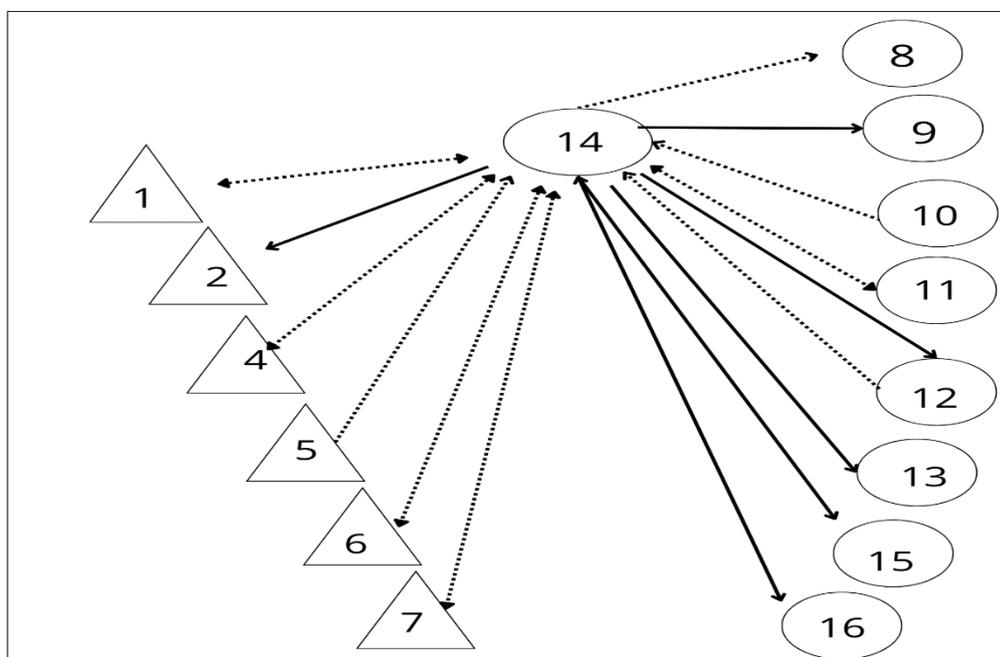


Immagine 3: Sociogramma dell'alunno n.14 dopo la sperimentazione

L'immagine 4, qui di seguito, rappresenta invece il Sociogramma dell'alunna n.1. L'alunna viene rifiutata da quasi tutti i compagni di classe (12 alunni su 15) e viene scelta solo da una compagna che lei sceglie a sua volta.

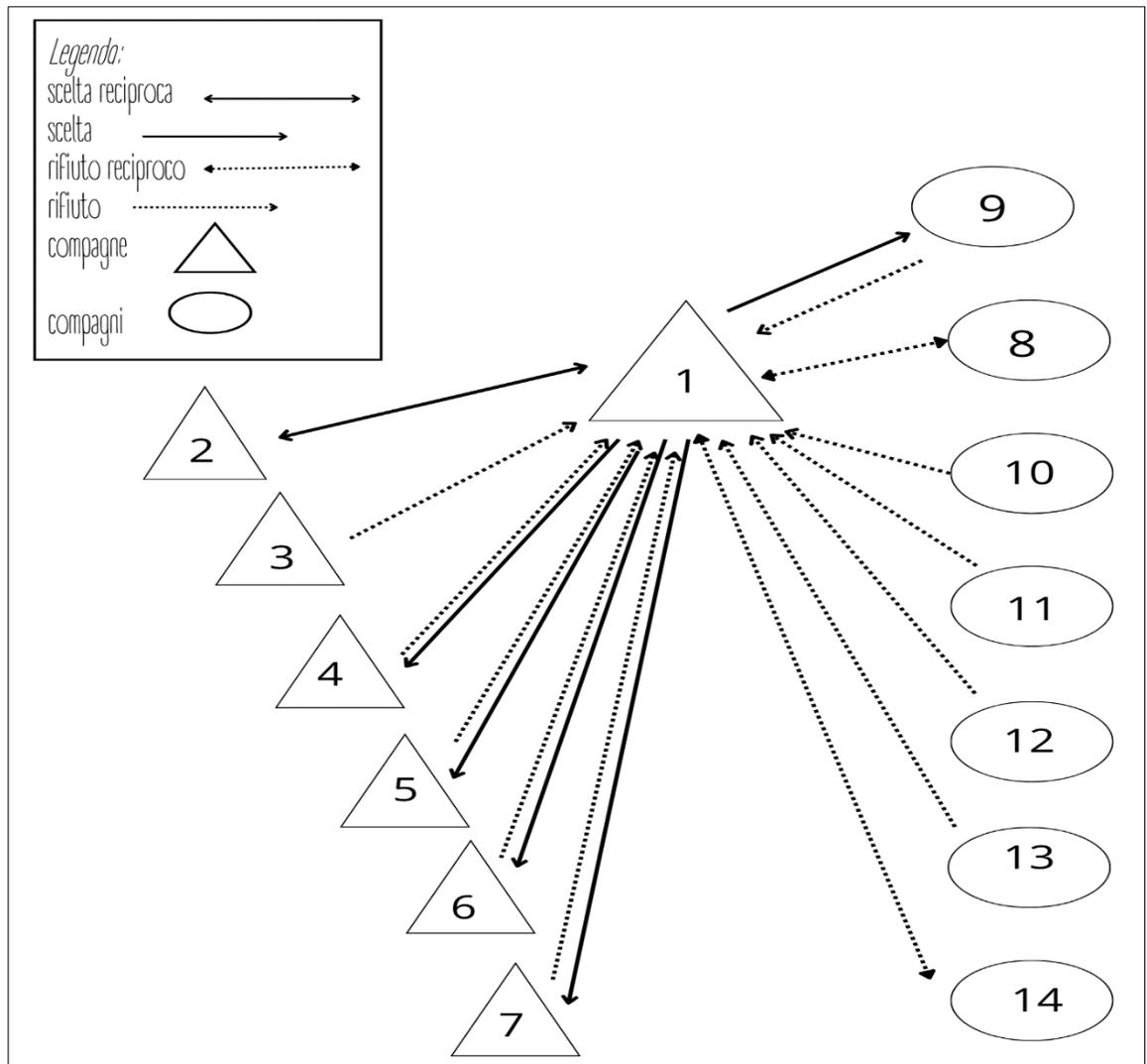


Immagine 4: Sociogramma dell'alunna n.1 prima della sperimentazione

In seguito alla sperimentazione, si notano delle differenze perché gli alunni n. 4 e n. 10 non la rifiutano più e lei fa una scelta in più scegliendo l'alunno n.10.

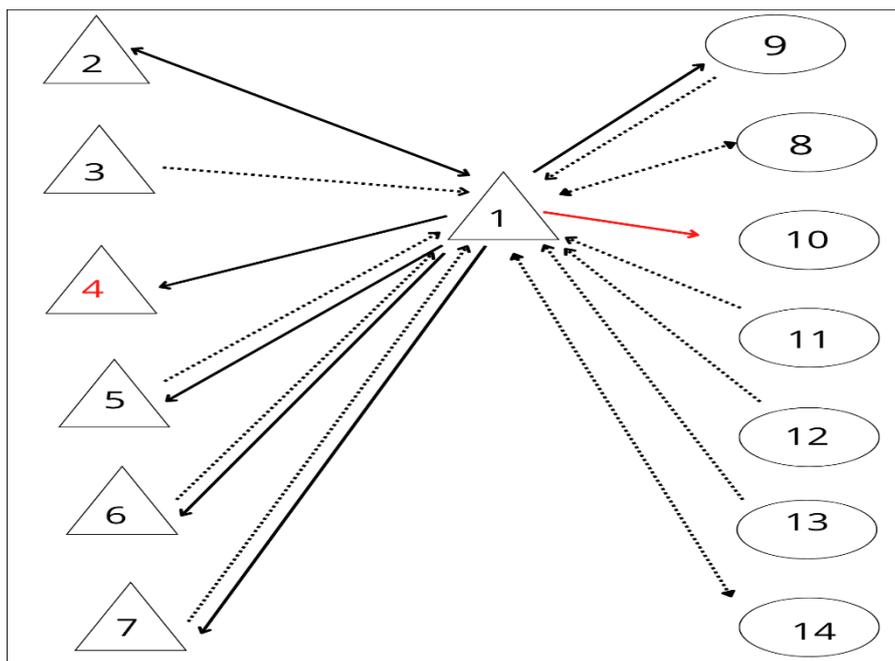


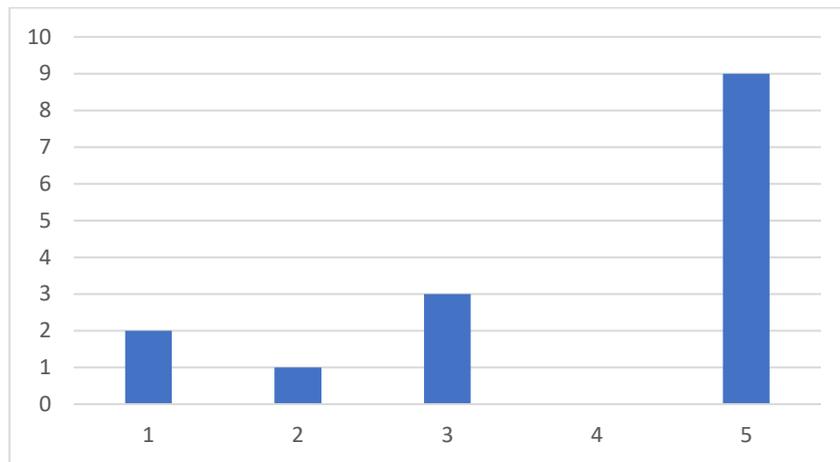
Immagine 5: Sociogramma dell'alunna n.1 dopo la sperimentazione

5.4 Risultati del questionario somministrato dopo valutazione tra pari

Durante l'ultima lezione dell'intervento didattico, dopo aver consegnato agli alunni il *feedback* dei compagni e prima di aver apportato le modifiche al proprio testo, ho chiesto di compilare il questionario che avevo preparato per loro. In classe erano presenti 15 alunni su 16.

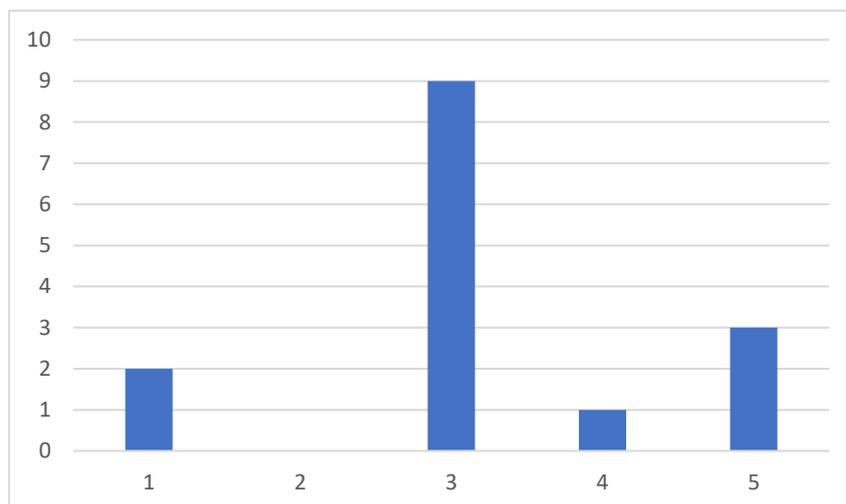
Al primo item: "Mi è piaciuto fare questa attività con i miei compagni", 2 alunni rispondono che l'affermazione non è per nulla vera, un solo alunno indica che l'attività non è piaciuta particolarmente (punteggio alla scala Likert = 2), 3 alunni dichiarano che l'affermazione è parzialmente vera, mentre la maggior parte degli alunni riportano che è piaciuto fare l'attività con i compagni. (vedi grafico 6).

Grafico 6: risposte item 1



Nel secondo item: “Io e i miei compagni potremo diventare amici facendo ancora questa attività”, 2 alunni indicano che l’affermazione non è per nulla vera, la maggioranza, 9 alunni dichiarano che l’affermazione è parzialmente vera, un solo alunno dichiara che lui e i suoi compagni potrebbero diventare amici, ma non completamente, mentre per i restanti 3 alunni l’affermazione è completamente vera. (vedi grafico 7).

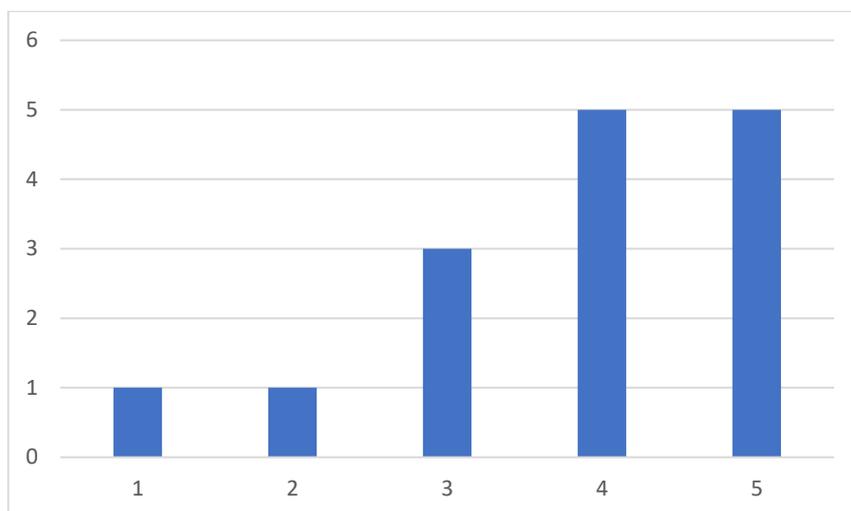
Grafico 7: risposte item 2



Per quanto riguarda la percezione di vicinanza ai compagni, un alunno indica che non si sente per nulla vicino ai suoi compagni; un altro alunno invece risponde all’item con il valore 2 della scala Likert, dimostrando anche lui di non sentirsi particolarmente vicino ai compagni, per 3 alunni invece l’affermazione è parzialmente vera mostrando

vicinanza solo ad alcuni; la maggior parte invece si sente vicino ai compagni, 5 alunni riportano il valore 4 della scala Likert, mentre gli altri 5 il valore massimo.

Grafico 8: risposte item 3



5.5 Risultati emersi dal colloquio finale

In seguito alla raccolta e alla trascrizione dei contributi degli alunni della classe 5°B al colloquio finale, sono state messe in luce, in prima analisi le categorie emerse da ogni intervento. Le questioni rilevanti affiorate sono state raggruppate per similarità di contenuto, il quale successivamente è stato analizzato nello specifico.

I quattro temi centrali emersi dall'analisi, esposti qui di seguito, risultano essere: fiducia, conoscenza reciproca, amicizia e aiuto.

5.5.1 Fiducia

La prima domanda posta agli alunni aveva la finalità di indagare il sentimento della fiducia che potrebbe entrare in gioco nelle diverse fasi del modello GRiFoVA.

“Io mi sono fidata completamente di quello che i miei compagni hanno scritto e ho riguardato (sul tema) quello che loro mi hanno scritto”

“Anche io mi sono fidato perché con la tabella era più facile vedere le cose e infatti io mi ero accorto delle stesse cose che mi hanno scritto”

La maggior parte degli alunni ha riportato di essersi fidata dei compagni che li hanno valutati, in particolare nel secondo contributo qui sopra riportato, un alunno

evidenzia come in questo processo la griglia di valutazione abbia avuto un ruolo importante poiché permette sia di comprendere le mancanze nel proprio testo sia di comprendere il *feedback* dei compagni e quindi di fidarsi di loro.

"Mi fido abbastanza dei miei compagni che mi hanno valutato anche se non del tutto perché secondo me non hanno capito bene cosa volessi dire. (...) Io non ho spiegato gli indizi perché altrimenti si toglieva la suspense"

Da questo estratto emerge, come detto anche precedentemente, che la comprensione reciproca è una componente decisiva nel processo di fiducia; qui l'alunno riporta, infatti, di non essersi fidato completamente dei propri compagni perché secondo lui non hanno compreso quello che volesse dire, inteso come le scelte stilistiche che ha fatto. Il suggerimento dato dai compagni non è stato accolto in quanto non concordava con l'idea che il bambino aveva di un buon testo giallo.

"Io non mi fido dei miei compagni perché mi hanno detto di cambiare praticamente tutto."

In questo contributo emerge un senso di sfiducia verso i compagni perché hanno dato molte indicazioni su cosa cambiare e migliorare. Qui emerge quasi del rancore verso di loro, i quali probabilmente potrebbero non aver valorizzato a sufficienza il lavoro svolto.

Il tema della fiducia però è emerso anche dalle risposte alla seconda domanda, quando è stato chiesto ai bambini se, nel momento in cui hanno lavorato a coppie per assegnare un *feedback* ai compagni, hanno cambiato la loro opinione sul compagno con cui hanno valutato.

"Non ho cambiato opinione su di lui perché è un mio amico e di lui mi fido."

"Anche io ho lavorato con una mia amica e mi sono fidata, ho lasciato che mettesse lei le x sulla tabella, secondo me ha valutato in modo giusto e poi ha chiesto anche la mia opinione così ci siamo confrontate."

Entrambi gli alunni riportano che si sono fidati dei loro compagni perché erano dei loro amici e in questo modo hanno valutato il testo del compagno senza che intervenissero delle controversie all'interno della coppia che aveva il compito di valutare. Il secondo

contributo in particolare sottolinea una questione, ovvero che la valutazione per l'alunna intervistata era giusta, ovvero concordava con le sue idee e questo perché le due alunne sono amiche.

5.5.2 Amicizia

Questo secondo tema è già stato anticipato nei contributi precedenti.

“Non ho cambiato opinione sul mio compagno perché lui è un mio amico.”

“È stato facile lavorare (valutare) con la mia compagna perché lei è già una delle mie migliori amiche.”

Nell'attività di valutazione tra pari con il modello GRiFoVA l'amicizia sembra avere un ruolo. Come detto precedentemente con la domanda riguardo l'opinione che sia ha del compagno si mirava a comprendere se vedere “l'altro” nel ruolo di valutatore, contribuisse a cambiare l'opinione su di lui. Da questi brevi interventi sembrerebbe che nel momento in cui il compagno esprime una valutazione, la sua opinione non cambia in quanto i due sono già amici.

“Penso che facendo altri lavori in cui ci confrontiamo (io e lui) potremo diventare amici.”

Questo intervento dimostra che l'attività di confronto, durante la fase in cui bisogna esprimere un *feedback*, ha contribuito a far nascere la consapevolezza in questa alunna che il compagno con cui ha lavorato (e con il quale probabilmente non si era mai confrontata in modo costruttivo) potrebbe essere un amico. Quest'ultimo intervento, in particolare si può anche legare al tema successivo

5.5.3 Conoscenza reciproca

“Prima non ne avevo idea ma è stato bello poter lavorare insieme.”

Questa affermazione, come altre simili, dimostrano che svolgendo il lavoro assieme è possibile migliorare l'opinione che si ha di un compagno e comprendere che con lui è possibile poter lavorare bene assieme.

“Facendo questo lavoro ho cambiato completamente la mia opinione sulla mia compagna e ho scoperto che è molto creativa e insieme potremo fare dei bei lavori.”

Questo commento è dovuto in particolare al fatto che essendo passato qualche giorno tra il momento in cui sono stati prodotti i *feedback* e quello in cui sono stati ricevuti, i bambini hanno avuto modo di confrontarsi e scoprire chi li aveva valutati e da chi erano stati valutati (nonostante sia i *feedback* che i testi fossero anonimi). L'alunna parla dopo aver letto il testo della compagna e aver scoperto a chi appartenesse; la lettura del suo testo ha permesso di conoscerla meglio e di conseguenza migliorare l'opinione che aveva di lei.

5.5.4 Aiuto

“Lavorando insieme ho un po' migliorato la mia opinione sulla compagna però non penso che lei mi possa aiutare tanto.”

In questo commento ritornano i temi affrontati precedentemente, qui abbiamo un alunno che nella fase di produzione di *feedback* viene affiancato a una compagna di cui non ha una buona opinione, lui sostiene che dopo questa fase la sua opinione è leggermente migliorata, nonostante sia consapevole che questa compagna non sarà capace di aiutarlo.

“Ho scoperto che il mio compagno è molto diverso da come immaginavo, siamo riusciti a confrontarci e a trovare delle soluzioni insieme, io ho aiutato lui e lui ha aiutato me.”

Qui invece emerge come l'attività di valutazione tra pari permette di confrontarsi e in questo modo ci si può aiutare a vicenda per comprendere meglio i criteri di valutazione che servono per portare dei miglioramenti anche al proprio elaborato non solo per fornire indicazioni ai compagni.

I contributi che seguono invece sono relativi al momento successivo alla ricezione del *feedback*.

“Se lei (la compagna) fosse disponibile ad ascoltarmi penso che potrei aiutarla.”

L'alunna qui sostiene di essere disposta ad aiutare la compagna ma è consapevole del fatto che questo sarà possibile solo se quest'ultima vorrà ascoltare.

“Ho capito che i miei compagni mi possono aiutare”

Quest'ultimo commento è riassuntivo dell'attività di valutazione tra pari, ovvero il fatto che attraverso questa gli alunni possono aiutarsi a vicenda e in modo efficace. Infatti, l'alunno non dice che i compagni lo *vogliono* aiutare, bensì lo "*possono*" aiutare.

5.6 Discussione

Dall'analisi dei dati qui sopra presentati emergono diversi aspetti interessanti in merito alla domanda di ricerca. Da una prima analisi dei dati quantitativi che misurano le abilità sociali sembrerebbe che il modello GRiFoVA di valutazione tra pari non contribuisca a migliorare le abilità sociali, come avevo ipotizzato inizialmente. Emergono quindi dei punti di criticità sull'utilizzo del questionario "*Come mi comporto con gli altri?*" e delle *Scale di Valutazione delle Abilità Sociali*. Come si sospettava all'inizio risulta sempre complesso poter registrare dei cambiamenti nelle competenze in poco tempo, a maggior ragione quando l'intervento, come in questo caso, è di breve durata e con incontri abbastanza distanti tra loro. Le variazioni che gli strumenti hanno rilevato prima e dopo l'intervento didattico sono emerse sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo e la misura di queste è minima, risultando statisticamente non significativa; date queste premesse non è possibile affermare che ci sia stato un incremento nelle abilità sociali, ma la qualità di questi dati non permette nemmeno di confutare l'ipotesi iniziale.

Proprio per le ragioni appena esposte, si è scelto di affiancare anche i metodi sociometrici, così da poter disporre di informazioni aggiuntive. Nonostante questi metodi abbiano, ancora una volta, un punto debole, ovvero il fatto che per registrare dei cambiamenti significativi richiedono un intervento di lunga durata, in questo caso hanno mostrato delle differenze tra la situazione prima della sperimentazione e quella dopo. Dall'analisi dei dati del test sociometrico si è notato che il numero di scelte effettuate dagli alunni è aumentato, anche se in misura minima, e questo plausibilmente può essere imputato all'attività didattica svolta in classe, come mettono in evidenza anche le interviste. Come si può vedere dai sociogrammi dei singoli alunni in seguito alla sperimentazione ci sono stati dei rifiuti in meno e dall'analisi delle interviste è emerso che alcuni alunni non sapevano di poter andare d'accordo e di lavorare bene con alcuni compagni. Questo è un dato davvero interessante se si pensa che questi alunni sono nella stessa classe da 5 anni e si frequentano per 8 ore al giorno a scuola. L'idea che mi sono fatta è che probabilmente i momenti in cui ci si può confrontare in classe sono pochi e

quando questi sono presenti possono causare degli attriti tra bambini, soprattutto se le consegne sono poco chiare e i ruoli non definiti. Durante i lavori di gruppo, infatti, può capitare che bambini poco guidati nelle consegne finiscano per “sentirsi persi” e questo ha delle ricadute sul rapporto con i compagni perché finiscono per non riuscire a trovare un punto d’incontro con essi. Se questi episodi poi non vengono risolti, per esempio per mancanza di tempo, alla lunga portano i bambini a formare un pregiudizio su un compagno e a non voler più lavorare con lui oppure, in alcuni casi, a non voler essere suo amico. Quando invece, come nel caso della valutazione tra pari con il modello GRiFoVA, si riescono a creare dei momenti di confronto con delle indicazioni precise, i bambini hanno la possibilità di discutere in modo costruttivo e “tornare a conoscersi”, in questo modo possono cambiare la loro opinione del compagno e migliorare la relazione con lui. Ovviamente questo non è sempre possibile; ci sono stati casi, come emerso dal colloquio, in cui bambini con caratteri o idee diverse sono riusciti a portare a termine l’attività, ma questo non ha migliorato il rapporto tra loro ed è ragionevole supporre che non ci sia il desiderio di lavorare insieme in futuro; infatti, dal test sociometrico somministrato successivamente, questi alunni non si sono scelti vicendevolmente. Questo è un aspetto che andrebbe ulteriormente indagato, in quanto la maggior parte degli alunni, all’affermazione del questionario “Io e i miei compagni potremo diventare amici facendo ancora questa attività”, risponde che è parzialmente vera, quindi sarebbe interessante conoscerne le ragioni.

Un punto di forza del modello esperito che emerge dalle interviste è che la griglia usata per la valutazione potrebbe essere uno strumento per migliorare la fiducia tra i bambini, oltre che la comprensione. Concordare dei criteri all’inizio ha permesso di aumentare la fiducia nei compagni nel ruolo di valutatori. Ciononostante, anche se i criteri erano stati negoziati, sono comunque emerse delle discrepanze tra le idee che alcuni alunni avevano del proprio testo e il *feedback* ricevuto, di conseguenza questi alunni hanno scelto di non seguire i suggerimenti dati dai compagni.

Come detto precedentemente, tra il momento di elaborazione del *feedback* e quello di ricezione, nonostante fosse previsto che queste fasi fossero tutte anonime, i bambini hanno comunque voluto conoscere l’identità di chi li ha valutati e di chi hanno valutato. La scelta dell’anonimato serve a prevenire la comparsa di sentimenti negativi, dovuti

all'utilizzo di un linguaggio poco corretto che potrebbe compromettere il rapporto tra compagni. Tuttavia, gli alunni nel ruolo di valutatori sentivano il bisogno di esprimersi a voce, perché era risultato difficile riuscirci in forma scritta, per poter aiutare i compagni in modo più efficace, ma anche per chiedere chiarimenti sul testo. Allo stesso modo chi è stato valutato aveva bisogno di confrontarsi di persona con il proprio valutatore e chiedere spiegazioni. Il fatto che i bambini fossero ben disposti ad aiutare l'altro e consapevoli del fatto che non si giudica la persona ma il suo lavoro, ha portato alla formazione di un buon clima e per questa ragione non si sono verificati episodi poco piacevoli. Inoltre, nel momento in cui i bambini erano impegnati a valutare scoprivano e imparavano cose nuove e per questo volevano parlarne con l'autore del testo. Per queste ragioni si può parlare di aiuto reciproco: gli alunni che valutano aiutano i compagni dando dei suggerimenti su come migliorare, mentre gli alunni nel ruolo di valutati con il proprio testo potrebbero mostrare a chi lo legge qualcosa che prima non conosceva e quindi aiutarlo nel suo apprendimento. Ciò porta a pensare che in seguito al *training* si potrebbe evitare di rendere le ultime due fasi del modello GRiFoVA anonime e prevedere del tempo, anche in momenti informali (come è effettivamente avvenuto in questo caso), in cui i bambini possano confrontarsi con i compagni e ricevere anche un feedback orale. Sottolineo che sarebbero sufficienti dei momenti informali per confrontarsi, perché quando gli alunni hanno compreso la valenza del *feedback* e come comunicarlo, la presenza dell'insegnante risulta non indispensabile. Quest'ultimo dovrebbe avere la funzione di mediatore se si verificano degli scontri o episodi di rancore.

Un altro fattore che ha permesso di raggiungere degli esiti soddisfacenti tramite l'utilizzo del modello GRiFoVA è che all'interno del gruppo classe ci sono forti legami di amicizia; inoltre, quando gli alunni che sono amici vengono messi a lavorare insieme per la ricerca dei criteri di valutazione o per la stessa valutazione dei prodotti dei compagni, il lavoro viene svolto bene.

In ogni caso bisogna considerare che questa sperimentazione è stata possibile ed ha permesso di raggiungere questi risultati perché è stata svolta in una classe poco numerosa, di soli 16 bambini, una situazione non molto comune all'interno della scuola pubblica. Alcuni risultati potrebbero essere generalizzati perché sono stati documentati anche in

letteratura nei lavori di Edmons (1999), Van Gennip (2012), Zhou, Zheng e Tai (2020), mentre altri meriterebbero di essere approfonditi con ulteriori ricerche.

I risultati che potrebbero essere generalizzati sono le evidenze date dal fatto che il modello permette il confronto tra compagni e ne stimola la reciproca conoscenza. Gli alunni sono messi in una situazione in cui devono svolgere un compito e hanno dei ruoli ben precisi, come con il cooperative learning, e questo permette di mettere in gioco diverse abilità sociali e imparare a interagire in modo costruttivo. I fattori che entrano in gioco e di cui i bambini diventano consapevoli, come l'amicizia e la fiducia, sono gli stessi individuati da Falchikov (1995), Hunter & Ross (1996), Panadero et al., 2013 Panadero et al. (2013) e descritti nel capitolo 3. L'aiuto era un fattore documentato anche da Grion e Restiglian (2019).

5.6.1 Punti di forza e di criticità della ricerca

Questo studio ha per punti di forza il fatto che le fasi della ricerca sono state ben integrate con le normali attività didattiche, anche se l'insegnante coinvolta mi ha riferito che è stato comunque impegnativo per lei partecipare alla sperimentazione in quanto il modello GRiFoVA di valutazione tra pari è molto diverso dal suo modo di presentare le attività ed eccessivamente elaborato per quella che è la sua esperienza. Il colloquio finale che mi ha permesso di raccogliere diverse informazioni è stato utile anche per i bambini che hanno riflettuto sulla loro esperienza e hanno acquisito maggior consapevolezza dei propri modi di interagire con i compagni e del rapporto che hanno con loro.

La parte più difficile da organizzare è stata la fase in cui i bambini dovevano trascrivere i testi al computer perché molti di loro non sapevano utilizzarlo ed era la prima volta sia per gli alunni che per l'insegnante che veniva fatta questa attività a scuola. In questo caso è stato fondamentale che ci fossi anche io presente in classe per poter aiutare alunni e insegnante a usare l'aula di informatica; in caso contrario il lavoro di trascrizione dei testi sarebbe ricaduto tutto su di me e mi avrebbe impegnato per molte ore. Facendo così, in un'ora tutti gli alunni hanno trascritto il proprio compito ed è stato del tempo molto utile perché molti di loro hanno colto la possibilità di rivedere il testo e correggere degli errori che erano sfuggiti; alcuni lo hanno anche modificato.

La mia presenza in classe mi ha permesso di osservare meglio le dinamiche in classe, conoscere i bambini e per questo comprendere e interpretare meglio i loro discorsi e le motivazioni sottostanti a certe risposte date nei questionari. Attraverso l'osservazione partecipante sono entrata a far parte del contesto: questa è una “tecnica di ricerca che richiede a chi la conduce di passare un periodo di tempo sufficientemente prolungato, e a stretto contatto con il fenomeno prescelto, in modo da giungere a una comprensione profonda delle diverse specificità che lo caratterizzano” (https://it.wikipedia.org/wiki/Osservazione_partecipante).

Questa, insieme al colloquio finale, sono stati utilizzati per rilevare le dinamiche che si sono verificate nel corso della sperimentazione, in quanto la sola ricerca quantitativa non risulta sufficiente a spiegare un fenomeno tanto complesso.

L'utilizzo dei mixed methods, da questo punto di vista, è sicuramente vantaggioso perché si sono potuti analizzare diversi dati provenienti da fonti plurime e ottenere così più informazioni sui processi relazionali e le abilità sociali coinvolte nel processo di *peer review*.

Il disegno di ricerca messo in atto però non è stato sufficiente a dare delle risposte esaustive alla domanda di ricerca; ha sicuramente aperto delle piste per ulteriori approfondimenti, ma ritengo che siano necessarie future ricerche soprattutto con metodi qualitativi, per analizzare e comprendere più a fondo le realtà indagate, cogliendo anche le “sfumature” e le variazioni minime. Infatti, in questi ultimi metodi menzionati, l'osservazione e l'elaborazione teorica procedono di pari passo, in un'interazione continua, in cui la scoperta di nuovi dati guida la ricerca stessa.

Le informazioni più interessanti ai fini della mia ricerca sono emerse soprattutto dal Sociogramma di Moreno che ha permesso di vedere cambiamenti nella rete di attrazione e repulsione dei singoli bambini. Sarebbe stato interessante però poter mettere a confronto un bambino con uno status sociometrico simile del gruppo di controllo, in quanto cambiamenti del genere potrebbero avvenire anche per altri motivi.

Tra i punti di criticità bisogna riconoscere che l'intervento didattico ha avuto una durata breve e l'analisi con questi strumenti di misurazione delle abilità sociali non ha mostrato grossi cambiamenti.

Per affermare che la valutazione tra pari non migliora le abilità sociali bisognerebbe utilizzare il questionario “*Come mi comporto con gli altri?*” all’interno di una progettazione didattica più lunga, che preveda l’utilizzo del modello GRiFoVA anche con altre discipline. Soprattutto i campioni dovrebbero essere notevolmente più numerosi, il numero limitato di soggetti non permette di rilevare differenze significative nel pre-post con dati quantitativi. Questo aspetto non l’ho preso in considerazione in fase di definizione del disegno di ricerca.

Per quanto riguarda le V.A.S si è scelto di estrarre un campione casuale, come descritto nel paragrafo 4.4.1), dal confronto dei due gruppi nel pre-test è emerso che questi due gruppi erano molto diversi tra loro, a differenza di quanto emerso invece dal questionario di autovalutazione sottoposto agli alunni. Con quest’ultimo i dati rilevati mostrano che il livello di abilità sociali tra i due gruppi è molto simile; invece, dalla valutazione dalle insegnanti i dati raccolti sono molto diversi. La ragione di questa contraddizione potrebbe essere dovuta al fatto che il campione estratto per le V.A.S., per quanto random, non rappresenta in effetti la varietà dei bambini all’interno dei due gruppi- classe.

In conclusione, un ultimo fattore di criticità potrebbe essere dato dal fatto che i bambini coinvolti in questa sperimentazione erano stati informati di appartenere al gruppo sperimentale o a quello di controllo, quindi non è da escludere che qualche bambino, volontariamente oppure no, abbia in qualche modo falsato le informazioni fornite. Forse sarebbe stato più corretto non dare questa indicazione ai due gruppi, ma dire semplicemente che entrambi erano coinvolti in una ricerca.

Conclusioni

Il presente elaborato illustra lo studio quasi-sperimentale che ho compiuto in una classe quinta di una Scuola Primaria di Cadoneghe in provincia di Padova. Lo scopo della ricerca era quello di verificare la correlazione tra l'utilizzo della valutazione tra pari nella pratica didattica e lo sviluppo delle abilità sociali.

I principali risultati che sono emersi negli alunni sottoposti alla sperimentazione riguardano:

- un aumento nella quantità delle relazioni tra compagni di classe;
- un miglioramento nella qualità delle relazioni in termini di fiducia e aiuto reciproco;
- un generale aumento della conoscenza reciproca;
- miglioramento del clima in classe.

Dalla sperimentazione del modello GRiFoVA è emerso che esso promuove *assessment literacy* negli alunni e permette di rilevare e valutare le competenze sia sociali che disciplinari. Come riportano le Indicazioni Nazionali del 2012, con questo approccio didattico viene posta particolare attenzione a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse (conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni) “per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini”.

Inoltre, ritengo che gli strumenti utilizzati per misurare le abilità sociali possano essere utilizzati dagli insegnanti per valutare il comportamento degli alunni e monitorarne i progressi, mentre osservando sistematicamente il processo e i prodotti finali dell'attività possono valutarne l'apprendimento. Come indicano le Linee Guida dell'Ordinanza Ministeriale 172/2020 “l'elaborazione del giudizio periodico e finale (...) è volta a raccogliere sistematicamente gli elementi necessari per rilevare il livello di acquisizione di uno specifico obiettivo da parte di un alunno e richiede l'utilizzo di una pluralità di strumenti”.

La valutazione tra pari rispecchia l'idea di valutazione riportata nelle Indicazioni Nazionali, in quanto “precede, accompagna e segue” ogni processo curricolare e consente di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi.

Il presente studio potrebbe avere un impatto sull'adattamento del modello Grifova alla scuola primaria. Nella stesura dell'elaborato ho esplicitato che i bambini in classe dopo aver svolto il *training*, con l'utilizzo dell'anonimato, comprendono come dare feedback e diventano ben disposti nei confronti della valutazione tra pari. Di conseguenza si può utilizzare il modello come pratica didattica quotidiana e prevedere dei momenti in cui i bambini si confrontano a voce sui miglioramenti che potrebbero apportare ai propri compiti. Un aspetto su cui porre molta attenzione riguarda la griglia usata per la valutazione, la quale risulta essere uno strumento che migliora la comprensione dei criteri valutativi e aumenta la fiducia tra i bambini. I criteri all'inizio devono essere negoziati e l'insegnante dovrebbe assicurarsi che tutti i bambini li abbiano compresi, chiedendo di fare degli esempi. Questa è la fase che richiede più tempo e su cui l'insegnante dovrebbe concentrarsi maggiormente affinché vi siano i risultati e le fasi successive diventino più scorrevoli ed efficaci.

Il percorso didattico sperimentale proposto agli alunni ha fatto riferimento alle Indicazioni Nazionali in termini di risultati di apprendimento, evidenze, criteri di valutazione e lo scopo è stato quello di alimentare le quattro competenze chiave irrinunciabili: competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità. “Senza queste competenze non sono possibili né una corretta e proficua convivenza né un accesso consapevole e critico alle informazioni, né si possiedono gli strumenti per affrontare e risolvere problemi, prendere decisioni, pianificare e progettare, intervenire sulla realtà e modificarla” (Indicazioni Nazionali, 2018)

Questa ricerca e sperimentazione mi ha offerto la possibilità di vedere in azione il modello GRiFoVA e di essere certa che effettivamente funziona con alunni della scuola primaria. Mi sono resa conto che non è difficile da implementare e si adatta bene a questo contesto. Progettando le lezioni per questa sperimentazione ho avuto modo di comprenderlo e posso affermare che è possibile utilizzarlo con qualsiasi disciplina. In futuro ne farò sicuramente uso integrandolo con le varie tecniche didattiche che ho imparato in questi anni di Università. Come insegnante, utilizzando questo modello so che riuscirò a creare un clima più positivo caratterizzato da buoni rapporti e aiuto

reciproco, in cui sarà facile lavorare insieme con gli alunni sul loro apprendimento, insegnando loro a valutare e auto-valutarsi.

In conclusione, questo lavoro di tesi ha messo in evidenza che la correlazione tra l'utilizzo della valutazione tra pari e le abilità sociali è ancora poco esplorata. Ritengo che le prospettive future della ricerca dovrebbero continuare ad utilizzare i mixed-methods per indagare ulteriormente questo tema e prendere in considerazione sperimentazioni su un arco di tempo più lungo; inoltre è necessario che più insegnanti utilizzino questa metodologia nelle scuole per poter verificare anche con i metodi quantitativi gli effettivi benefici sullo sviluppo di queste abilità.

Bibliografia

Aquario, D. (2019). Quale Valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 29–43.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.

Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151–167.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze: Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando: Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma. Carocci.

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 405-418.

Chiosso, Poggi, A. M., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.

Crinon, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research*, 4(2), 121–154.

Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.

Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education & Training International*, 32(2), 175-187

- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research, 70*(3), 287-322.
- Felisatti, E. (A. c. Di). (2006). *Cooperare in Team e in classe*. La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Ferro Allodola, V. (2020). *Apprendimento, feedback del docente e revisione tra pari: Limiti e potenzialità*. 20, 379–387.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (A. c. Di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gennip, A. E. van. (2012). *Assessing together: Peer assessment from an interpersonal perspective* Leiden University.
- Gresham, F., Sugai, G., & Horner, R. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self- and other-oriented social skills. *European Child & Adolescent Psychiatry, 20*(1), 3–15.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola: Esperienze di sperimentazione del modello GRIFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: Risultati di una ricerca empirica. *RicercaAzione, 39*, 39-56.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una «valutazione sostenibile» all'università. Percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari, *Lifelong Lifewide Learning, 31*, 38-55.

Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università. Un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *X(19)*, 209-229.

Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, *60*, 75–88.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77(1)*, 81-112.

Hunter, D., & Russ, M. (1996). Peer assessment in performance studies. *British Journal of Music Education*, *13(01)*, 67-78.

Li, L., & Grion, V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J*, *11*, 1-17.

Li, L., & Steckelberg, A. (2004). Using Peer Feedback to Enhance Student Meaningful Learning. *Association for Educational Communications and Technology*. 576- 587.

Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F., & Yuan, S. M. (2002). Student attitudes toward networked peer assessment: Case studies of undergraduate students and senior high school students. *International Journal of Instructional Media*, *29(2)*, 241-254.

Nota, L., & Soresi, S. (1997). *I comportamenti sociali: Dall'analisi all'intervento*. Pordenone: Erip Editrice.

Nota, L., Soresi, S., & Santilli, S. (2013). Le abilità sociali e il loro ruolo in un contesto socioculturale. In A. Vieno, & M. Santinello, *Metodi di intervento in psicologia di comunità. Dalla progettazione alle esperienze professionali* (pp. 77–95). Bologna: il Mulino.

Panadero, E. (2016). *Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions*. 247–266.

Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44(8)*, 1253–1278.

- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J.-W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies In Educational Evaluation*, 39, 195–203.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, XII, special issue, 195-221
- Restiglian, E. (2021). Insegnare la valutazione. Percorso di peer review a scuola. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (Vol. 8, pagg. 1260–1268). Pensa Multimedia.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, Vol. 3 (5), 619–700
- Santilli, S., Soresi, S., & Nota, L. (2016). Promuovere le abilità sociali. In S. Soresi, *Psicologia della disabilità e dell'inclusione* (pp. 273–289). Bologna: Il Mulino.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: Six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 89-105
- Soresi, S., & Nota, L. (A cura di.) (2007). ASTRID: Portfolio per l'assessment, il trattamento e l'integrazione delle disabilità
- Soresi, S., Ginevra, M. C., & Nota, L. (2015). *Tutti diversamente a scuola: L'inclusione scolastica nel 21° secolo*. CLEUP.
- Su, Y. (2015). Ensuring the continuum of learning: The role of assessment for lifelong learning. *International Review of Education*, 61(1), 7–20.
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.

Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4(1), 41–54.

Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280–290.

Van Gennip, A. E. van. (2012). *Assessing together: Peer assessment from an interpersonal perspective*. Leiden University.

Zhou, J., Zheng, Y., & Tai, J. H.-M. (2020). Grudges and gratitude: The social-affective impacts of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 345–358.

Fonti normative

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenza chiave per l'apprendimento permanente

MIUR (2012). “Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”, *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, numero speciale

MIUR (2018). “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”, *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, numero speciale

Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 “Valutazione con giudizio descrittivo nella scuola primaria”

Allegati

Allegato 1: Scheda di Valutazione delle Abilità Sociali - Versione per bambini fra gli 8 e i 10 anni

Istruzioni

La V.A.S. si propone di presentare una serie di comportamenti sociali che generalmente favoriscono l'incremento di relazioni positive in ambito scolastico.

Vengono considerati comportamenti sociali verbali e non verbali che l'allievo può indirizzare sia ai compagni che agli adulti.

In particolare si chiede agli Insegnanti di indicare quanto i comportamenti sociali, di volta in volta presentati, descrivono il modo usuale di comportarsi di ciascun allievo nell'ambiente scolastico.

E' evidente che per poter utilizzare questa scala di valutazione gli Insegnanti dovrebbero, per prima cosa, familiarizzarsi con le descrizioni in essa contenute. Se qualche comportamento sociale (ad es. l'allievo saluta; parla di sé in modo positivo; sa difendersi dall'invadenza degli altri; è in grado di affrontare anche situazioni imbarazzanti e così via) non è stato in passato oggetto di intenzionale osservazione, è opportuno che vi si dedichi una certa attenzione (nel corso almeno di una settimana) prima di procedere all'utilizzo della V.A.S.. Se nonostante ciò si ritenesse di non essere ancora in grado di valutare la presenza o meno di quelle abilità, per questo o quel soggetto, si dovrebbe evitare di fornire il proprio giudizio.

Sarebbe in ogni caso opportuno che ciò accadesse solo eccezionalmente.

Come si avrà modo di constatare le situazioni proposte considerano solo comportamenti socialmente adeguati, antagonisti a quelli disadattivi, passivi o aggressivi. Nel fornire la propria valutazione si tenga conto di quanto l'affermazione descrive il comportamento che usualmente l'allievo manifesta a scuola. Così, ad esempio, in presenza dell'item n. 1. "Saluta quando mi incontra" si utilizzerà la valutazione 5 per quegli allievi che salutano in modo sistematico, pressoché ogni giorno, e la valutazione di 1 per quelli che non manifestano, a scuola, questa abitudine. Le altre valutazioni (poco, abbastanza, molto) rappresentano le situazioni intermedie.

L'insegnante, nel fornire le proprie valutazioni, deve far riferimento alla frequenza con cui il comportamento di salutare si verifica e deve considerare pertanto quanto il comportamento oggetto di valutazione è descrittivo del modo usuale di comportarsi dell'allievo, utilizzando la seguente scala:

- 1 = Non lo/a descrive per nulla;**
- 2 = Lo/a descrive poco;**
- 3 = Lo/a descrive abbastanza;**
- 4 = Lo/a descrive molto;**
- 5 = Lo/a descrive perfettamente.**

1. Saluta per primo/a quando mi incontra.	1	2	3	4	5
2. Saluta per primo/a quando incontra un compagno.	1	2	3	4	5

3. Di sua iniziativa si presenta (dice il proprio nome e cognome, ecc.) ad un insegnante con il quale interagisce per la prima volta.	1	2	3	4	5
4. Di sua iniziativa si presenta (dice il proprio nome e cognome, ecc.) ad un compagno con il quale interagisce per la prima volta.	1	2	3	4	5
5. Guarda negli occhi quando saluta e/o parla con gli insegnanti.	1	2	3	4	5
6. Nel corso di una conversazione si dimostra attento/a ed interessato/a.	1	2	3	4	5
7. Fa affermazioni pertinenti nel corso di conversazioni o discussioni con gli insegnanti.	1	2	3	4	5
8. Fa affermazioni pertinenti nel corso di conversazioni o discussioni con i compagni.	1	2	3	4	5
9. Se concorda con le opinioni degli insegnanti lo manifesta esplicitamente.	1	2	3	4	5
10. Se non concorda con le opinioni degli insegnanti manifesta esplicitamente il proprio punto di vista.	1	2	3	4	5
11. Se non concorda con le opinioni dei compagni manifesta esplicitamente il proprio punto di vista.	1	2	3	4	5
12. Esprime verbalmente ciò che desidera e vuole agli insegnanti.	1	2	3	4	5
13. Descrive le proprie emozioni e sensazioni (ad esempio dice "sono arrabbiato/a, triste, contento/a perché...") agli insegnanti.	1	2	3	4	5
14. Descrive le proprie emozioni e sensazioni (ad esempio dice "sono arrabbiato/a, triste, contento/a perché...") ai compagni.	1	2	3	4	5
15. Accetta le critiche, poste adeguatamente (senza offese, svalutazioni, e generalizzazioni), indirizzategli/le dagli insegnanti.	1	2	3	4	5

16. Accetta le critiche, poste adeguatamente (senza offese, svalutazioni, e generalizzazioni), indirizzategli/le dai compagni.	1	2	3	4	5
17. Ammette di aver compiuto errori.	1	2	3	4	5
18. Guarda l'insegnante e gli presta attenzione quando questi spiega.	1	2	3	4	5
19. Segue le indicazioni/i suggerimenti dati dall'insegnante per svolgere i compiti/le attività scolastiche.	1	2	3	4	5
20. Esegue le consegne dategli/le dall'insegnante.	1	2	3	4	5
21. Rivolge domande pertinenti all'attività in corso all'insegnante.	1	2	3	4	5
22. Usa espressioni di cortesia nei confronti degli insegnanti.	1	2	3	4	5
23. Usa espressioni di cortesia nei confronti dei compagni.	1	2	3	4	5
24. Media le situazioni di conflitto.	1	2	3	4	5
25. Si avvicina ai compagni durante i momenti di pausa.	1	2	3	4	5
26. Scherza con i compagni (senza essere offensivo/a).	1	2	3	4	5
27. Invita i compagni a partecipare ad attività/giochi durante i momenti di pausa.	1	2	3	4	5

* * *

Allegato 2: Come mi comporto con gli altri? - Versione per bambini di età compresa fra gli 8 e i 10 anni



COME MI COMPORTO CON GLI ALTRI?

versione per le scuole elementari

di Laura Nota e Salvatore Soresi

Nome

Cognome

Classe Scuola

Data

Quanto contenuto nel presente fascicolo è strettamente riservato, vincolato dal segreto professionale e tutelato dalle norme del codice penale.

ERIP Editrice

Istruzioni

Sono qui presentate alcune situazioni che si riferiscono alla vita scolastica.
Leggile con attenzione una alla volta e rispondi segnando con una crocetta:

1 = se non ti succede MAI di comportarti così;

2 = se ti succede RARAMENTE di comportarti così;

3 = se ti succede ABBASTANZA SPESSO di comportarti così;

4 = se ti succede QUASI SEMPRE di comportarti così;

5 = se ti succede SEMPRE di comportarti così.

		1	2	3	4	5
		mai	raramente	abbastanza	quasi sempre	sempre
1.	Saluti per primo/a quando incontri un insegnante?	1	2	3	4	5
2.	Saluti per primo/a quando incontri un compagno?	1	2	3	4	5
3.	Guardi negli occhi gli insegnanti quando li saluti e parli con loro?	1	2	3	4	5
4.	Quando parli con i tuoi compagni è facile per continuare a farlo guardandoli negli occhi?	1	2	3	4	5
5.	Inizi per primo/a a parlare con gli insegnanti?	1	2	3	4	5
6.	Inizi per primo/a a parlare con i compagni?	1	2	3	4	5
7.	Se le tue opinioni sono diverse o contrarie a quelle dei tuoi compagni le dici ugualmente?	1	2	3	4	5

8.	Quando parli usi generalmente un tono di voce giusto (né troppo piano, né troppo forte)?	1	2	3	4	5
9.	Dici agli altri le tue idee ed opinioni anche se sono presenti più compagni e insegnanti?	1	2	3	4	5
10	Fai conoscere i tuoi desideri ai tuoi compagni?	1	2	3	4	5
11	Ti capita di dire ai tuoi insegnanti cose positive di te, di dire ad esempio "Sono bravo/a in matematica, so giocare a pallone", ecc.)?	1	2	3	4	5
12	Dici quello che provi agli insegnanti (ad esempio "sono arrabbiato/a, triste, contento/a perché....")?	1	2	3	4	5
13	Ti capita di dire ai tuoi compagni quello che provi, i tuoi sentimenti (ad esempio "sono arrabbiato/a, triste, contento/a, perché")?	1	2	3	4	5
14	E' facile per te dire ai tuoi insegnanti che non riesci a fare una cosa che ti hanno chiesto di fare?	1	2	3	4	5
15	Chiedi scusa ai compagni se ti accorgi o ti viene detto che hai sbagliato?	1	2	3	4	5
16	Accetti le osservazioni che i tuoi insegnanti ti fanno?	1	2	3	4	5
17	Tieni conto delle osservazioni che qualche tuo compagno può fare su di te?	1	2	3	4	5
18	Accetti senza arrabbiarti di non partecipare a certe attività quando te lo chiedono gli insegnanti?	1	2	3	4	5
19	Se non vuoi rispondere a qualcuno glielo fai capire con le buone maniere (senza offendere, senza dire parolacce, ecc.)?	1	2	3	4	5
20	Ammetti di aver fatto degli errori quando gli altri te lo fanno notare?	1	2	3	4	5
21	Rispondi in modo adeguato a domande su di te?	1	2	3	4	5
22	E' facile per te parlando con i tuoi insegnanti usare frasi di cortesia ("grazie, per piacere")?	1	2	3	4	5
23	Se un tuo compagno è in difficoltà lo aiuti spontaneamente, senza che ti venga chiesto di aiutarlo?	1	2	3	4	5

24	Se vedi dei tuoi compagni che stanno litigando intervieni per far fare loro la pace?	1	2	3	4	5
25	Ti avvicini ai compagni durante i momenti di ricreazione?	1	2	3	4	5
26	Inviti i compagni a partecipare ad attività/giochi durante la ricreazione?	1	2	3	4	5
27	Chiedi ai compagni di poter partecipare ad attività/giochi durante la ricreazione?	1	2	3	4	5

Allegato 3: Scheda di valutazione tra pari

			
	molto	abbastanza	poco
Il crimine è descritto in modo preciso?			
Gli indizi sono spiegati nei particolari alla fine?			
Il tempo è preciso per tutta la durata del racconto?			

Cosa si potrebbe fare per migliorare questo racconto giallo?

Allegato 4: questionario post valutazione tra pari

Pensando all'attività di valutazione tra pari, rispondi con un numero da 1 a 5 per dire quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni, tenendo presente che:

- 1 equivale a “non è vero per niente”;
- 3 equivale a “parzialmente vero”;
- 5 equivale a “completamente vero”

DOMANDA	RISPOSTA
1. Mi è piaciuto fare questa attività con i miei compagni	
2. Io e i miei compagni potremo diventare amici facendo ancora questa attività	
3. Mi sento vicino ai miei compagni di classe	



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LIBRI DA AMARE

Un percorso per avvicinare i bambini alla lettura.

Relatore

Stefania Masiero

Laureanda

Francesca Segatello

Matricola: 1151781

Anno accademico: 2021/22

Sommario

Introduzione	1
1. Ragionare in ottica sistemica	3
1.1. Analisi del contesto scolastico ed extrascolastico.....	4
1.2 Le diverse relazioni instaurate nell'ambito del tirocinio.....	5
2. Il percorso didattico: <i>Quanti mondi nei libri</i>	9
2.1. primo passo: conoscersi	9
2.2. secondo passo: ricerca di solide fondamenta	10
2.3. Terzo passo: progettare per avere un rifugio sicuro	13
2.4. quarto passo: vivere l'esperienza e alimentare la passione	16
2.5. Quinto passo: dare valore all'apprendimento	21
3. Una professione da amare	28
3.1. Prendersi del tempo per sé: cura della documentazione	28
3.1.1. Riflessioni sugli esiti in base alla documentazione.....	29
3.2. Le competenze maturate nel corso del tirocinio	30
3.2.1. Competenze disciplinari.....	30
3.2.2. Competenze psico-pedagogiche.....	31
3.2.3. Competenze metodologiche-didattiche.....	32
3.2.4. Competenze organizzativo-relazionali e di ricerca	32
3.2.5. Competenze di documentazione e valutazione	33
3.3. Aspettative per il futuro	34
Bibliografia	35
Fonti normative	36
Documentazione scolastica	37
Allegati.....	38
Allegato 1: Analisi SWOT del <i>Project Work</i>	38

Allegato 2: Progettazione dell'intervento didattico	39
Allegato 3: rubrica di valutazione	40
Allegato 4: Lettera ai genitori	42

Introduzione

La presente Relazione Finale di tirocinio espone l'esperienza didattica che ho progettato e condotto nel corso del tirocinio del 5° anno.

Per riuscire a leggere e rielaborare il mio percorso e la mia crescita professionale, in questi anni di tirocinio mi sono servita di una metafora: l'amore. Potrei paragonare il mio interesse per la professione dell'insegnante e il percorso di formazione che ho intrapreso ad una storia d'amore. Non è stato amore a prima vista, prima dell'università non avevo gran simpatia per i docenti e di certo non avrei voluto "diventare come loro", però ho sempre avuto una gran passione per la cultura e la conoscenza, mi piace imparare sempre cose nuove ed è così che ho capito cosa volessi fare: aiutare chi invece la scuola non l'amava e incontrava difficoltà.

All'inizio mi hanno guidato queste parole "in quanto luogo di costruzione dell'identità individuale e collettiva, la scuola è anche un'avventura sentimentale, legata alla società da un rapporto profondo e in continua evoluzione" (Galfrè, 2017, p.34).

La voglia di insegnare è nata in me come se fosse una missione, volevo cambiare quel sistema paragonato da Don Milani (1967) a un ospedale che cura i sani e respinge i malati, così da permettere a chiunque di trovare la propria strada, essere felice e in questo modo contribuire ad una società migliore. Sono un'inguaribile ottimista.

Durante l'università però ho compreso che fare l'insegnante non è solo una missione ma una professione a tutti gli effetti, il che implica avere delle competenze per ricercare, progettare e riflettere; così la parola missione ha assunto per me un nuovo significato, quello di incarico. L'incarico di quest'anno era dato dal *focus* sistemico.

Dopo essermi messa in contatto con l'Istituto Comprensivo di Cadoneghe per farmi assegnare una tutor nella scuola primaria, ho iniziato l'osservazione della scuola e delle classi per poter progettare all'interno di un contesto.

La mia tutor mentore insegna Italiano in due classi prime, per questa ragione ho scelto di intervenire in ambito linguistico per le prime competenze di letto-scrittura, dal momento che i suoi alunni appena entrati nella scuola primaria si stavano avvicinando all'alfabetizzazione formale.

La relazione si articola illustrando il raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale del mio intervento didattico, svolto allo scopo di avvicinare i bambini in modo costruttivo alla lettura.

Il primo capitolo si concentra sulla dimensione istituzionale, illustrando il contesto all'interno del quale mi sono trovata a progettare e condurre il mio *Project Work*.

Il secondo capitolo, relativo alla dimensione didattica, presenta le classi con le quali ho lavorato e l'articolazione del percorso, dai fondamenti teorici su cui si basa la progettazione alla valutazione.

Per concludere, il terzo capitolo riporta alcune considerazioni a partire dalla documentazione delle esperienze, per passare poi alle competenze che ho maturato e infine, alle riflessioni sul percorso.

1. Ragionare in ottica sistemica

A differenza degli altri anni di tirocinio, quest'anno ho svolto la mia esperienza in un istituto nuovo, l'Istituto Comprensivo di Cadoneghe. Mi sono trasferita in questo comune di 15 875 abitanti, limitrofo a Padova, durante l'estate e per questo volevo svolgere qui il tirocinio.

Quest'anno in particolare avevo deciso di svolgere il tirocinio alla scuola primaria perché è il grado di scuola in cui avrei sempre voluto lavorare e che sento più vicino alla mia indole.

Nel ruolo di insegnante sono consapevole che ogni mia azione didattica si cala all'interno di un contesto, il quale ha un impatto sullo sviluppo del bambino. Infatti, secondo la teoria bioecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner (2005) esistono cinque sistemi che costituiscono l'ambiente di sviluppo umano, i quali agiscono insieme e si influenzano reciprocamente. Essi sono:

- il Microsistema: le diadi relazionali in cui l'alunno è direttamente coinvolto, ad esempio la relazione insegnante-bambino;
- il Mesosistema: le interconnessioni tra i microsistemi, ad esempio le interazioni tra la famiglia e gli insegnanti, o la relazione tra coetanei del bambino e le sue insegnanti;
- l'Esosistema: il sistema sociale in cui il bambino non è direttamente coinvolto ma che ha impatto sul suo sviluppo, come le attività del consiglio d'istituto o il coordinamento di *team* delle sue insegnanti;
- il Macrosistema: i valori culturali, i costumi, le leggi e in generale le usanze della cultura in cui gli individui vivono;
- il Cronosistema: le circostanze-storico temporali (come l'attuale pandemia), gli eventi ambientali (un trasloco, un divorzio) e le transizioni nel corso della vita. Elementi all'interno di questo sistema possono essere sia esterni, come la morte di un genitore, sia interni, come i cambiamenti fisiologici che si verificano con la crescita.

Per comprendere l'ambiente in cui questi bambini crescono e il contesto all'interno del quale sviluppare la mia proposta didattica ho deciso di analizzare il contesto scolastico ed extrascolastico.

Come futura insegnante non vorrei limitare il mio contributo al solo insegnamento delle discipline, vorrei altresì che i miei alunni sapessero di poter contare sul mio supporto morale, per affrontare qualsiasi tipo di difficoltà (di apprendimento, familiare o nei rapporti). Questo implica che ci sia un rapporto con le famiglie, i servizi e le associazioni presenti nel territorio (ausili psico-sociali).

1.1. Analisi del contesto scolastico ed extrascolastico

Per conoscere l'istituto e i suoi bisogni ho utilizzato gli strumenti dei quali ho imparato ad avvalermi fin dal tirocinio del 2° anno. Dal sito dell'istituto Comprensivo ho iniziato a raccogliere alcune informazioni sul contesto, qui ho trovato il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) relativo al triennio 2019/2022 e il Rapporto di Autovalutazione (RAV) 2019/2022 di cui ho usufruito per poter approfondire la conoscenza dell'istituto.

Dalla lettura di tali documenti ho scoperto che c'è una proficua collaborazione con l'amministrazione del Comune di Cadoneghe e con le associazioni del territorio, che facilita la progettazione e la comunicazione (PTOF, 2019/2022). All'interno del mio *Project Work* ho previsto una collaborazione con la Biblioteca comunale e durante la conduzione dell'intervento didattico ho potuto cooperare con un'operatrice dell'associazione sportiva Sphera di Cadoneghe che già opera all'interno dell'istituto attraverso il progetto "*Movimento, musica e teatro*".

Il plesso di Scuola Primaria "M. Boschetti Alberti" nel quale ho svolto l'intervento didattico è composto da cinque classi ognuna con due sezioni, tranne la classe 3°. La sezione A è a tempo a modulo mentre la sezione B è a tempo pieno. La mia tutor è insegnante delle classi 1° A e 1° B, insegna Italiano e Tecnologie; quindi, ho avuto l'opportunità di lavorare con due classi e metterle in comunicazione.

Durante l'osservazione degli alunni, della didattica della mia tutor e della scuola, ho iniziato a riflettere su che intervento didattico avrei potuto proporre, in base alle mie competenze e a quelle che i bambini avrebbero dovuto sviluppare. Per assicurarmi che il mio intervento fosse sistemico mi sono basata sul modello delle cinque aree del sistema scuola, ovvero: area strutturale, area dell'organizzazione e della comunicazione interna, area del raccordo e della comunicazione con l'esterno, area dell'educabilità inclusiva, area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica (Tonegato, 2017). Attraverso questo

modello ho riflettuto su quali fossero le caratteristiche del mio *Project Work* relative alle cinque aree e riflettuto su cosa avrei dovuto fare per accentuare la sistematicità.

Nella stesura del mio *Project Work* ho sviluppato anche l'analisi SWOT, uno strumento che prevede l'individuazione delle variabili implicate per la valutazione di punti di forza, criticità, opportunità e rischi di un progetto. Per individuare le variabili coinvolte e poterle prendere in esame in relazione agli elementi interni ed esterni, ho sviluppato la tabella nell'allegato 1. Questa si è rivelata essere una chiave di lettura del contesto molto utile, perché mi ha permesso di comprendere meglio quali fossero i punti di forza su cui porre l'attenzione, ad esempio il lavoro per classi parallele al fine di creare una comunità e la possibilità di utilizzare diversi spazi della scuola. Allo stesso tempo però avevo chiaro ciò che avrebbe potuto mettermi in difficoltà e a cui avrei dovuto prestare attenzione come il poco tempo che la tutor avrebbe potuto dedicarmi per il confronto e la riflessione, le difficoltà delle famiglie nel partecipare alla vita scolastica.

1.2 Le diverse relazioni instaurate nell'ambito del tirocinio

Per lo sviluppo del mio intervento didattico è stata necessaria una rete di relazioni che mi hanno permesso di raggiungere dei risultati soddisfacenti, di godermi il percorso e migliorarmi sempre. Come in tutti i rapporti, professionali e personali, senza una buona comunicazione le cose non possono funzionare. Da qui sono partita per farmi conoscere dalla scuola e da tutti i soggetti con cui ho costruito il mio percorso di tirocinio e realizzato il progetto didattico nelle due classi.

La relazione più importante è sicuramente quella con gli alunni. La loro risposta positiva alle attività che avevo pensato per loro mi ha dato la conferma che avevo fatto un buon lavoro di preparazione e che la mia attività di insegnamento era efficace. D'altra parte, quando vedevo che i bambini avevano troppe domande sulle consegne o poca voglia di partecipare e mettersi in gioco capivo che non avevo strutturato l'attività abbastanza per rispondere adeguatamente ai loro bisogni. Con loro si è quindi creato un rapporto di insegnamento-apprendimento. Attraverso l'intervento didattico ho insegnato loro a recitare, a riflettere sulle storie, ad esprimere ed argomentare un proprio giudizio, a fare squadra; loro hanno insegnato a me che non c'è nulla che non possono fare, però hanno bisogno di attività molto strutturate (questo significa un grande lavoro di progettazione e costruzione di materiali didattici), inoltre è importantissimo saper

calibrare l'attività in base alle capacità di tutti, le quali sono spesso molte diverse. Mi hanno insegnato che i risultati arrivano con calma (in fondo la competenza è un costrutto complesso) e per questo bisogna solo dar loro fiducia, mentre un'attività che non ha avuto successo è uno stimolo a migliorare, ti ringrazieranno quando ci sarai riuscita. Ricorderò sempre una delle prime lezioni in cui ho chiesto ai bambini di aiutarmi a capire se mi spiegassi in modo chiaro perché stavo ancora imparando a farlo bene; la tutor mentore è intervenuta dicendo che anche lei stava imparando molte cose da loro e un bambino è intervenuto dicendo: "Eh, ma allora non siete molto esperte!" e da qui abbiamo cominciato a parlare di cosa significasse essere esperti e a riflettere sul fatto che non si smette mai di imparare.

La relazione che mi è stata più di supporto nel percorso è quella con i miei compagni di tirocinio indiretto. Loro sono state le persone che mi sono state più vicine, con cui ho potuto confrontarmi, dalla genesi dell'idea progettuale fino alla riprogettazione dovuta ai cambiamenti nel contesto, ai rischi e ai punti di criticità che avevo delineato nell'analisi SWOT. Mi hanno aiutato su molte scelte che ho compiuto fornendomi diverse idee e dandomi *feedback* quando non ero sicura di qualcosa.

Per riuscire a realizzare questo progetto è stato necessario il lavoro di raccordo svolto dalla segreteria che mi ha permesso di avere l'approvazione e i documenti dal Dirigente Scolastico necessari per iniziare il tirocinio, ha risposto alla mia richiesta di avere una tutor che fosse anche funzione strumentale, così che potesse aiutarmi a fare un progetto che avesse impatto sull'istituto e fosse adeguato e mi ha fornito i suoi recapiti per contattarla.

Con la tutor si è creato un rapporto di mentore-discente, sebbene mi desse ampia libertà per poter sperimentare ed esprimermi. Pur trovandomi all'ultimo anno di tirocinio forse avrei avuto più bisogno di farmi guidare, soprattutto in fase progettuale, per riuscire a fare un intervento che avesse più impatto a livello istituzionale. Per comunicare con lei ho utilizzato diverse modalità, da colloqui più formali in cui attraverso un'intervista ho raccolto le diverse informazioni che mi servivano per il *Project Work*, a scambi più informali in cui le chiedevo un *feedback* sulle mie attività. Ho avuto modo di confrontarmi con lei per migliorare le mie abilità nel "fare lezione", leggere i comportamenti dei bambini e i bisogni della classe; lei mi ha offerto dei suggerimenti per migliorare, in

particolar modo per quanto riguarda il materiale didattico. Ho dovuto adattarmi ai suoi tempi e a quelli della classe per poter comunicare in modo efficace con lei, utilizzando modalità e strumenti che ho imparato a conoscere negli anni precedenti di tirocinio, come i momenti di coordinamento di team e le griglie per appuntare gli argomenti di interesse, tra una lezione e l'altra fornivo le griglie per far valutare la mia azione didattica e nelle cosiddette 'ore buca' cercavo un confronto più approfondito.

La relazione con le altre docenti della classe è stata la più difficile da gestire perché il tempo a disposizione era poco. Sono riuscita lo stesso a realizzare una lezione in *co-teaching* nella classe 1° A con l'insegnante di geografia. La co-docenza è una ristrutturazione delle procedure di insegnamento, in cui due o più docenti lavorano in modo coordinato per insegnare sia contenuti che comportamenti a classi eterogenee di studenti (Bauwens & Hourcade, 1991). Con l'insegnante abbiamo deciso quale argomento presentare ai bambini; in quel periodo stava facendo i percorsi e io avevo pronti dei materiali di *coding unplugged* usati nell'altra classe da poter riadattare allo scopo. Le ho chiesto di utilizzare l'approccio dell'insegnamento "a tappe" in cui gli insegnanti si dividono il contenuto delle lezioni e gli studenti: il docente può insegnare il contenuto a un gruppo e successivamente ripetere l'istruzione ad un altro (Ghedin et al., 2013). In questo modo abbiamo svolto la lezione insieme e io poi l'ho terminata con la lettura dell'albo illustrato *Prosciutto e uova verdi*: quest'ultimo conteneva dei riferimenti topologici e quindi avevamo deciso di inserire dei personaggi dell'albo all'interno dei percorsi.

La relazione con le docenti mi è stata utile, poiché grazie alla loro esperienza ho potuto conoscere meglio gli alunni e in modo indiretto anche le loro famiglie.

Per comunicare con i genitori le insegnanti utilizzano il registro elettronico, gli ambienti digitali in Google Suite e soprattutto il libretto scolastico. Di quest'ultimo me ne sono servita anche io per fare attaccare le comunicazioni. Ho scelto di scrivere delle lettere cartacee per informare le famiglie del lavoro che stavo facendo a scuola e chiedere la loro collaborazione. Durante la scrittura ho tenuto conto che molte di queste, essendo di origine straniera, avrebbero potuto incontrare delle difficoltà nel leggere un testo molto articolato, per questo ho cercato di utilizzare un linguaggio semplice e chiaro. Inoltre, la mia tutor mi ha fatto notare che i genitori non sono interessati ai tecnicismi didattici, così

mi sono limitata a presentarmi, a spiegare i motivi del mio intervento ed esplicitare in che modo avrebbero potuto essere partecipi nel mio progetto. Ho chiesto il loro contributo per assicurarsi che i bambini conoscessero la battuta che dovevano recitare nello spettacolo finale (il compito autentico) e mi sono servita del loro punto di vista per svolgere la valutazione in ottica trifocale, in quanto li ho presi in considerazione per quanto riguarda il polo intersoggettivo.

Ho cercato e instaurato il rapporto con il territorio attraverso la Biblioteca Comunale di Cadoneghe, che mi ha permesso di portare a scuola e utilizzare diversi albi illustrati, i quali mi sono serviti da mediatore didattico in tutto il progetto. In questo modo ho informato i bambini della possibilità di poter rivedere i libri che avevamo letto insieme, quando volevano, chiedendo alle famiglie di essere portati in biblioteca;

Inoltre, durante le osservazioni nel primo periodo di tirocinio, ho avuto modo di assistere ad una lezione in palestra tenuta dall'esperta dell'associazione sportiva, al termine della quale ho voluto presentarmi. Durante la conduzione del mio progetto, in seguito alla necessità di riprogettare alcuni incontri, ho chiesto a lei se fosse disponibile ad aiutarmi; lei mi ha offerto il suo supporto per la realizzazione del compito autentico. Credo che la comunicazione con lei sia stata la più efficace perché ci siamo organizzate davvero in poco tempo, ho avuto la fortuna che si sia dimostrata da subito molto aperta e disponibile alla mia proposta e la sua competenza ha portato un valore aggiunto al mio progetto.

2. Il percorso didattico: *Quanti mondi nei libri*

La scelta di progettare un percorso didattico che avvicini i bambini alla lettura e alla narrazione nasce dall'osservazione nelle classi della mia tutor. La strategia dello *storytelling* era utilizzata dalle insegnanti curricolari per motivare gli alunni e veicolare informazioni e conoscenze. Trattandosi di classi eterogenee, in cui i bambini posseggono livelli di competenza diversi, avevo notato che nel momento delle letture molti erano distratti o annoiati; pertanto, quei momenti di racconto risultavano inefficaci. Non volevo che si rischiasse una disaffezione precoce alle storie o al semplice "piacere della lettura" a causa di un'insufficiente attenzione, negli anni precedenti, allo sviluppo delle abilità necessarie a supportare questi processi cognitivi. I bambini più attenti durante le letture e che dimostravano una comprensione maggiore, erano invece gli stessi che, durante le osservazioni in classe, rivelavano di aver ascoltato molte storie alla scuola dell'infanzia.

2.1. primo passo: conoscersi

Per riuscire a pensare a un percorso didattico calibrato sulle reali esigenze degli alunni ho avuto bisogno di conoscerli.

Ho svolto delle osservazioni in entrambi le classi prime, munita di check-list, per osservare aspetti importanti delle dinamiche interpersonali che hanno influenza sull'efficacia della progettazione. Ho cominciato osservando l'ambiente di apprendimento delle due classi, le metodologie, i metodi di conduzione della lezione e le strategie utilizzate dalle insegnanti e a cui i bambini si stavano abituando. Come ultima fase mi sono concentrata sui comportamenti sociali dei bambini. Al termine di ogni osservazione stendevo un diario di bordo per sistematizzare la mia osservazione e cominciare a comprendere i bisogni dei bambini per trovare i metodi e le strategie che si adattassero meglio. A questa prima parte di osservazione in classe è seguita una parte di confronto con la docente tutor.

Le lezioni svolte in classe dalle insegnanti curricolari seguivano prevalentemente il format della lezione frontale, le insegnanti assegnavano delle consegne e gli alunni le svolgevano individualmente sul quaderno. A questo si accompagnavano anche delle attività laboratoriali volte, soprattutto nella prima parte del quadrimestre, a migliorare la motricità fine. Le mie osservazioni in aula sono basate soprattutto sull'esperienza dell'alunno come singolo, e difficilmente come individuo inserito all'interno di un

contesto di condivisione, quale ad esempio un gruppo di lavoro. Questo ovviamente a causa del periodo storico e nel rispetto della normativa per il contenimento della diffusione del Covid-19. È infatti degno di nota segnalare che i banchi in classe erano disposti singolarmente tutti ad una distanza di circa 1,5 metri. Il fatto che i bambini non fossero abituati a lavorare insieme si rifletteva in diversi episodi poco piacevoli che succedevano a scuola tra compagni nei momenti di pausa e qualche volta anche durante le lezioni, soprattutto nella classe 1° B.

Le due classi prime differiscono per il tempo passato a scuola: la classe 1° A svolgeva il tempo normale mentre la classe 1° B il tempo pieno. In classe 1° A gli alunni sono 18 mentre in 1° B sono 21. In entrambe le classi gli alunni sono circa metà italiani e metà di seconda generazione, nella classe 1° B un'alunna è di origine cinese e in corso d'anno si è aggiunta un'alunna di origine nigeriana. La maggior differenza che si nota tra le due classi è che i bambini della sezione A sono più esecutori e lavorano bene individualmente rispetto ai bambini della classe 1° B, che invece hanno più difficoltà a mantenere l'attenzione anche per brevi periodi. Di contro, questi ultimi si lasciano coinvolgere molto durante le conversazioni e partecipano di più quando si chiede loro di ragionare a voce alta. All'interno delle classi stesse emerge una forte eterogeneità perché le esperienze di vita sono molto diverse ed essendoci molti alunni che vivono in ambienti plurilingui le competenze sono differenziate.

Queste variabili sono state molto importanti nello scegliere le modalità con cui presentare le attività durante la realizzazione del mio *Project Work*, come illustrerò successivamente.

2.2. secondo passo: ricerca di solide fondamenta

All'inizio dell'anno gli alunni delle mie classi di afferenza avevano cominciato ad approcciarsi all'alfabetizzazione formale. I bambini si trovavano in diverse fasi di concettualizzazione della lingua scritta, come descritte da Ferreiro e Teberosky (1979) e la maggior parte di loro partiva dalla fase preconvenzionale. La mia tutor per il processo di apprendimento della letto-scrittura ha scelto di utilizzare l'approccio fonologico-sillabico, come proposto dal progetto d'Istituto "so fare...anche io!", privilegiando l'approccio ludico attraverso giochi fonologici di riconoscimento e discriminazione, in cui si smontano e rimontano lettere, sillabe e

parole e presentando le lettere dell'alfabeto attraverso il racconto di storie. Per potermi inserire all'interno di questo progetto e arricchire l'offerta formativa ho osservato cosa potesse servire a questi bambini per "star bene a scuola"⁸ e ho notato che tra tutte le competenze su cui le insegnanti stavano lavorando la competenza narrativa era vissuta dai bambini in modo passivo come mero ascolto di storie lette dalle insegnanti. Però sono proprio le abilità narrative che "rappresentano l'anello di congiunzione tra le competenze orali e quelle scritte" (Pinto & Bigozzi, 2002, p. 33).

Boscolo (1997) sostiene che tramite le storie, il bambino viene coinvolto in apprendimenti relativi a tre ambiti dell'imparare a leggere e scrivere:

- a) *consapevolezza metalinguistica*, ovvero controllo della propria attività linguistica, formulazione di giudizi di accettabilità delle frasi, di adeguatezza sociale e di efficacia dei messaggi, abilità di analizzare il linguaggio e di rilevare ambiguità sul piano semantico e sintattico, tutte conoscenze che affinano la sensibilità all'alfabetizzazione;
- b) *abilità metacognitive*, come descrizione, spiegazione, uso di verbi cognitivi (credere, ricordare, ecc.) ed emotivi (temere, essere felici, emozionati, ecc.);
- c) *comportamenti alfabetizzati e meta-alfabetizzati*, come le azioni appropriate da compiere con il libro e lo sviluppo di condotte di natura riflessivo-analitica.

In una classe con molti alunni di origine straniera in cui il processo di concettualizzazione della lingua scritta è più difficile, leggere storie e in particolare discutere su esse è effettivamente un ambito significativo e integrato di intervento, in cui poter osservare e mettere alla prova il funzionamento degli eventi linguistici, avendo la percezione di essere coinvolti in un'attività piacevole e divertente; questo è un modo per promuovere la padronanza della lingua (Cisotto & Gruppo RDL, 2009).

Nell'ambito delle mie attività, per promuovere la riflessione sulla lingua, utilizzavo le tecniche della riformulazione e del rispecchiamento⁹, durante le conversazioni e le

⁸ "Star bene a scuola" è la denominazione data all'UDA all'interno della quale si inserisce la progettazione di classe

⁹ "il rispecchiamento e la riformulazione sono strategie del discorso abitualmente utilizzate dall'insegnante nel corso della conversazione clinica. Il primo consiste nel restituire verbalmente l'enunciato al bambino in modo fedele, per poterlo riconoscere, modificare e chiarire punto la riformulazione ne

discussioni. Nei casi in cui faticavo a capire gli alunni, perché non di madrelingua italiana o con difficoltà di linguaggio, chiedevo ai compagni di riformulare il loro discorso e, se questi mi dicevano che il compagno aveva capito correttamente, chiedevo loro se volessero ripetere o aggiungere altro. In questo modo i compagni di classe svolgevano la funzione di peer tutor, aiutandosi ad esprimersi chiaramente.

Le parole di Havelock (1995) in cui sostiene che “i buoni lettori hanno origine dai buoni oratori e dai buoni recitatori, perciò l’insegnamento di lettura e scrittura dovrebbe essere preceduto da quello delle arti orali: il canto, la danza e la recitazione, dove l’oralità ha un carattere ritmico e narrativizzato” (p. 27) mi hanno portato a riflettere sul percorso che i bambini stavano già facendo a scuola con l’esperto del progetto “*Movimento, musica e teatro*” e quindi approfittare di quella esperienza che stavano sviluppando per sviluppare un compito autentico.

Il compito autentico richiedeva ai bambini di fare uno spettacolo teatrale. Ho scelto questo tipo di attività anche perché capace di migliorare l’area relazionale, contribuendo alla formazione di interazioni positive con coetanei, insegnanti e genitori, indispensabili per l’interiorizzazione di sistemi valoriali, comportamentali e culturali (Oliva, 2017).

In merito ai rapporti tra i bambini a scuola, ho anche ritenuto importante lavorare sulle competenze orali perché attraverso queste l’alunno “può entrare in sintonia con il pensiero dell’altro collaborando alla costruzione del discorso, prima in situazioni ludiche o riferite agli eventi della quotidianità, più tardi per costruire insieme conoscenze, confrontare e negoziare punti di vista nel corso di attività comuni” (L. Cisotto et al., 2009, p. 28). Credo che il ruolo di una buona insegnante sia quello di essere consapevole che queste importanti competenze formano i cittadini del domani.

Quelli appena descritti sono i fondamenti teorici che mi hanno permesso di individuare l’ambito di intervento e da qui iniziare a progettare. L’etimologia di questo termine dalla parola latina *proiectare*, cioè gettare avanti, ossia avere la consapevolezza del presente ed immaginare un futuro in cui realizzare le proprie idee. I riferimenti teorici

contempla invece l'arricchimento, per stimolare l'ampliamento del lessico e delle costruzioni sintattiche” (Cisotto, 2009)

che ho ricercato e studiato rappresentano le fondamenta alle quali ho ancorato la mia successiva azione didattica e che giustificano le mie scelte.

2.3. Terzo passo: progettare per avere un rifugio sicuro

Una volta identificato e concordato con la tutor l'ambito di intervento e i destinatari della mia proposta educativa, ho proseguito con l'identificazione dei risultati desiderati, basandomi sul format della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004). I risultati desiderati, in questa tipologia di progettazione, si scelgono all'inizio perché sono il punto di partenza su cui si costruisce il percorso e si valuta, determinando alla fine l'efficacia del percorso proposto, in base al raggiungimento di questi da parte degli alunni.

Per riuscire ad identificare ciò che gli studenti dovrebbero sapere ed essere in grado di fare (Wiggins & McTighe, 2004), mi sono affidata alle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012 che costituiscono il quadro di riferimento per identificare le priorità e orientare la progettazione. In particolare, esse riportano, per quanto riguarda il primo ciclo di istruzione che gli allievi devono acquisire “gli strumenti necessari ad una ‘alfabetizzazione funzionale’: gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico” (p. 36). La progettazione messa in atto prevedeva l'affiancamento del lavoro di alfabetizzazione formale, messo in pratica dall'insegnante curricolare, all'alfabetizzazione emergente, in cui i bambini possono applicare le loro conoscenze e svilupparne di nuove. Anche se all'inizio avevo pensato ad un intervento di tipo interdisciplinare, in fase di progettazione ho preferito focalizzarmi sulla disciplina dell'Italiano, legandola ad alcuni aspetti che possono essere ricondotti all'educazione civica. Quest'ultima l'ho declinata come educazione alla gestione dei conflitti, alla cultura delle differenze e del dialogo partendo dal lavoro in classe per fare con i bambini delle riflessioni più in generale.

Il vantaggio della progettazione a ritroso è che si ha sempre chiaro qual è l'obiettivo che si vuole raggiungere e come valutarlo, così anche se intervengono dei cambiamenti nel contesto o alcune attività si rivelano poco efficaci, risulta molto facile modificarle e riprogettare. Una volta predisposto un “ambiente sociale di apprendimento” idoneo al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione, è possibile

destrutturare un'attività progettata ma che non si sta mostrando adeguata ai bambini e riadattarla (Indicazioni Nazionali, 2012).

La macro-progettazione per tanto è quello che considero un rifugio sicuro, perché quando sembra che le cose non stiano funzionando torno a rileggerla per focalizzarmi sugli obiettivi verso cui tendere, capire cosa rischia di portarmi fuori strada e come “aggiustare il tiro”. Questo è quello che è successo verso metà febbraio, quando a causa di un accumulo di ritardi nella presentazione delle attività che avevo programmato e l'esigenza della tutor di avere più tempo in classe per concentrarsi sulla presentazione delle sillabe e la loro lettura, ho dovuto rivedere il percorso e adattarlo ai tempi dei bambini e alle richieste del contesto. Il nome del progetto *Quanti mondi nei libri* era nato inizialmente perché intendevo presentare diversi albi con diverse tematiche e ricreare così tanti mondi di fantasia, attraverso attività ludiche e di drammatizzazione, continuando con discussione e conversazioni per favorire la riflessione sull'esperienza. Durante la riprogettazione del percorso didattico però mi sono concentrata di più sulla preparazione dello spettacolo.

Riprogettare mi è risultato naturale perché, come si vede nella tabella di progettazione del *Project Work* (allegato 2), avevo definito gli obiettivi di apprendimento e quali traguardi per lo sviluppo della competenza permettevano di raggiungere. L'ambito di intervento: la letteratura per l'infanzia e le competenze orali, era sufficientemente ampio da permettermi di poter spaziare. La situazione problema che avevo pensato permetteva agli alunni di dare senso alla loro esperienza di apprendimento e su di essa abbiamo realizzato il compito autentico, costruendo insieme le varie esperienze di cui avevano bisogno per riuscirci, ma pur sempre basate sulla progettazione che avevo fatto all'inizio. La situazione problema viene definita da Castoldi (2009) “una situazione che richiede allo studente di mobilitare le proprie conoscenze per trovare delle soluzioni” (p. 105) Le domande chiave hanno accompagnato tutte le lezioni e permesso di sviluppare nei bambini conoscenze, abilità e anche la riflessione metacognitiva.

Il compito autentico presenta un contesto simulato, in cui gli alunni devono preparare uno spettacolo teatrale basato su un libro letto in classe e scelto da loro. Plausibilmente alle attività propedeutiche svolte in palestra e al lavoro di lettura e comprensione dei testi in classe. I compiti autentici richiedono generalmente che ci si

rivolga ad un pubblico ben identificato e in questo caso erano i genitori degli alunni, con lo scopo di mostrare cosa si impara a scuola.

Progettare a ritroso significa anche decidere fin da subito quali sono le evidenze di accettabilità, ossia definire cosa ci permette di capire se gli studenti hanno raggiunto i risultati desiderati, soddisfatto gli standard, che cosa accettare come evidenza della comprensione e della padronanza degli studenti. Perciò con il compito autentico ho definito fin da subito quello che mi sarei aspettata dagli alunni al termine del percorso. Costruendo la rubrica di valutazione (allegato 3) ho definito quali prestazioni mi sarei aspettata dagli alunni per dimostrare la loro competenza e così ho progettato le attività rifacendomi a tali scopi. La rubrica di valutazione è in linea con il cambiamento di paradigma previsto dall' Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 "Valutazione con giudizio descrittivo nella scuola primaria" che prevede che la valutazione periodica e finale degli apprendimenti sia espressa, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali, attraverso un giudizio descrittivo, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti.

Oltre alla macro-progettazione ho progettato anche tutte le lezioni, servendomi del modello in cinque fasi di Cisotto suddiviso in: fase di sintonizzazione, fase di lancio dell'argomento, fase di sviluppo della conoscenza, fase di elaborazione cognitiva e fase di sintesi. Strutturare le attività tramite questo modello mi permetteva di tenere sotto controllo i punti che volevo affrontare e di gestire meglio la classe, oltre ad essere uno strumento per autovalutare la mia azione e migliorare nelle lezioni successive.

Le attività svolte in classe sono state pensate in ottica *Universal Design for Learning* (UDL) così da permettere a tutti gli alunni di apprendere e acquisire competenza. I principi che ho seguito nella progettazione sono: fornire molteplici mezzi di rappresentazione, fornire molteplici mezzi di azione e di espressione, fornire diversi mezzi di coinvolgimento (CAST, 2011).

Ho declinato le indicazioni che vengono fornite nelle linee guida. Ho scelto di utilizzare l'albo illustrato perché presenta in un unico oggetto, testo e immagini e permette la lettura a voce alta rispondendo al primo principio. Ho scannerizzato anche gli albi illustrati e in alcune occasioni li ho mostrati alla LIM perché le immagini fossero più grandi e si vedessero meglio. Ho mostrato come leggere le immagini e dato suggerimenti sull'ordine

da seguire indicando con il dito (da sinistra verso destra, dall'alto verso il basso). Ho utilizzato la voce per dettare ai bambini, dividendo le parole in sillabe assieme a loro e la LIM per scrivere e far copiare.

Per fornire molteplici mezzi di azione e di espressione ho variato i miei metodi di risposta e di conduzione delle lezioni, proponendo lezioni più strutturate con discussioni, altre meno strutturate e laboratori. Ho permesso ai bambini di sperimentare in molteplici situazioni dall'esplorazione libera degli albi illustrati alla drammatizzazione.

Infine, per fornire molteplici mezzi di coinvolgimento ho cercato di ridurre al minimo le distrazioni, chiedendo sempre di liberare i banchi quando stavamo in classe e di porsi in ascolto durante la lettura, a volte mi interrompevo per coinvolgerli direttamente. Mi sono impegnata nel dare indicazioni brevi e chiare all'inizio della lezione per chiarire gli obiettivi. Ho creato delle situazioni in cui dovevano collaborare.

La selezione degli albi illustrati è stata particolarmente ragionata, ho cercato albi che avessero immagini molto esplicative che permettevano di comprendere la storia anche solo attraverso esse. Per quanto riguarda il testo ne ho cercati sia in stampatello maiuscolo per permettere a tutti di leggere sia in stampatello minuscolo per creare una sfida, come se fosse un indovinello da decifrare.

2.4. quarto passo: vivere l'esperienza e alimentare la passione

Il percorso didattico ha avuto una durata di 30 ore, divise in 12 ore con la classe 1°A e 18 ore con la classe 1° B. È stato articolato in modo tale da poter riconoscere 3 fasi principali:

1. presentazione della situazione problema e acquisizione di competenza
2. preparazione e realizzazione del compito autentico
3. sintesi e conclusione

Nella prima lezione, in entrambe le classi prime, ho presentato la situazione problema: ho comunicato agli alunni che avrebbero dovuto realizzare uno spettacolo teatrale e che lo avrebbero fatto assieme ai compagni dell'altra classe.

Successivamente ho chiesto agli alunni se sapessero dirmi che cos'era uno spettacolo teatrale, ho ascoltato le loro esperienze e preconcoscenze, per poi procedere dando la spiegazione di cosa avrebbero dovuto fare. Ho concluso presentando un albo

illustrato e invitando gli alunni ad esprimere un giudizio. Dopo una conversazione in cui ho chiesto agli alunni di provare a dirmi cosa era piaciuto di più o cosa non era piaciuto della storia, ho presentato alle due classi due diversi strumenti, per esprimere il loro giudizio. In classe 1° A mi sono servita di un registro su cui raccogliere il gradimento dei bambini per l'albo, mentre in 1° B ho preparato un diario per ogni alunno all'interno del quale inserire l'immagine della copertina dell'albo letto e scrivere se era piaciuto o no.

Una volta presentati i due strumenti principali e fatti compilare, ho spiegato che questi ci avrebbero permesso di fare sintesi durante tutto il percorso per giungere a scegliere l'albo per lo spettacolo. Li ho utilizzati ogni volta che leggevo un albo nuovo ai bambini.

Dall'incontro successivo ho cominciato a creare un *ambiente di lettura*, ciò che



Figura 1: diagramma del Reading Circle (Chambers, 2005, p.11)

Chambers (2005) definisce l'insieme dei fattori che influenzano un lettore e che costituiscono il contesto sociale della lettura. Ho cercato di avviare e alimentare il processo del *Reading Circle* (in figura 1).

All'inizio ho permesso ai bambini di esplorare liberamente degli albi illustrati, per provare a

leggerli servendosi soprattutto delle immagini e cominciare a mettere in campo dei comportamenti alfabetizzati: sfogliare le pagine, osservare il titolo e fingere di leggerlo, scorrere con il dito la sequenza delle righe.

Ho portato a scuola poco più di 20 libri, presi in prestito dalla biblioteca e attingendo dai miei, così ogni alunno ha avuto la possibilità di sceglierne uno, leggerlo e poi scambiarlo con i compagni, alla ricerca di quello che gli piacesse di più. Le lezioni successive sono state caratterizzate dalla presentazione ad ogni classe di quattro albi illustrati tramite una lettura animata a cui seguiva una discussione (conversazione formale), oppure un semplice scambio di idee (conversazione informale), o delle attività ludiche e più strutturate per aumentare la comprensione e prepararsi al compito autentico.

L'approccio ludico, come sostengono Cisotto et al. (2009), è il criterio metodologico principale sottostante la conduzione delle attività nei primi anni di scuola primaria: infatti il gioco è il contesto preferito dai bambini per raccontare le proprie rappresentazioni e affinare le competenze comunicative. I percorsi didattici, senza tradire comunque la correttezza e la rigorosità, è importante impostarli come avventure interessanti e divertenti di esplorazione del funzionamento del linguaggio.

Un esempio di attività più strutturata è stata quella svolta con la classe 1° B, ispirata al coding unplugged, in cui prima di raccontare la storia ai bambini ho presentato i personaggi e ho ricreato l'ambientazione tramite degli elementi presenti nell'albo illustrato *Prosciutto e uova verdi*, che poi avrei letto. Ho diviso i bambini in gruppi di quattro assegnando un ruolo ciascuno secondo la metodologia del *cooperative learning*. Questa metodologia permette di favorire le relazioni interpersonali, elimina la competitività migliorando il clima di classe. Il clima più disteso porta ad un innalzamento dell'Autostima e migliora l'Autoefficacia. Ho assegnato ai bambini il compito di far muovere un compagno all'interno di una griglia (disegnata sul pavimento con lo scotch di carta) per arrivare ad un elemento della storia; contemporaneamente un membro del gruppo doveva disegnare il percorso su una griglia stampata su un foglio. Una volta conseguito un primo obiettivo i ruoli potevano essere scambiati.

Dopo le prime lezioni i bambini avevano acquisito il lessico che si usa nel teatro, avevano imparato che uno spettacolo teatrale si compone di diverse scene con dei personaggi che parlano tra loro usando delle battute. Attraverso la conversazione metacognitiva erano giunti a comprendere che per fare uno spettacolo con tutti i bambini delle due classi servivano tanti personaggi. Dopo aver raccolto le preferenze dei bambini sulle varie storie, abbiamo deciso di utilizzare la storia di *Pezzettino* per fare lo spettacolo.

In questa seconda parte del percorso i bambini hanno lavorato per realizzare il compito autentico. Attraverso dei laboratori artistici hanno realizzato dei costumi per lo spettacolo. Dal momento che tutti i personaggi erano composti di quadrati colorati, i bambini hanno dipinto dei pezzi di cartone; questi uniti insieme formavano i vari personaggi della storia. In classe ho presentato una scheda (figura 2 e 3) in cui dovevano scrivere il nome del personaggio riconoscendolo dalla forma e ad ogni personaggio chiedevo ai bambini di dirmi qual era la sua battuta. In questo modo i bambini hanno capito che per ricordarsi la battuta bastava ricordarsi il nome del personaggio. Così sul retro della scheda ho chiesto ai bambini di inventare dei nuovi personaggi assieme alla loro battuta.

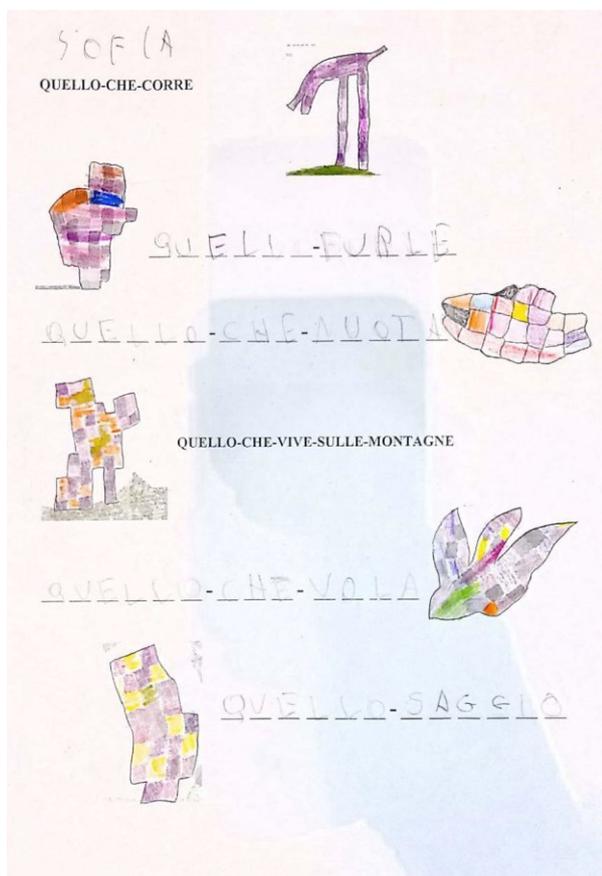


Figura 2.2: fronte scheda Pezzettino

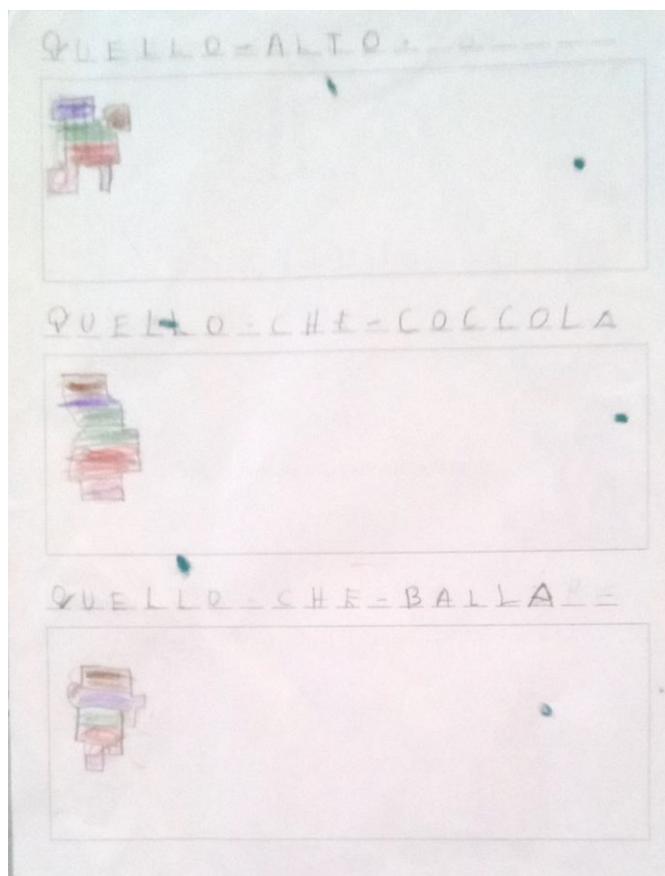


Figura 2.3: retro scheda Pezzettino

Per imparare a recitare i bambini sono stati aiutati dall'esperta del progetto "Movimento musica e teatro", che mostrando le varie pagine del libro; chiamava i bambini a mettere in scena una parte della storia ponendo attenzione sui turni di parola, il tono della voce e i movimenti. In palestra avevo fatto portare anche i vari pezzi di costume così che i

bambini potessero ricreare i personaggi ed immedesimarsi meglio nella storia. In queste attività è stata posta l'enfasi sul processo e lasciata autonomia ai bambini, i quali ricordavano da soli le battute, anche aiutandosi a vicenda; solo dopo l'esperto leggeva la scena e chiedeva di ripetere affinché i bambini potessero correggersi e impararla meglio.

Per realizzare lo spettacolo ho deciso di riprendere una scena alla volta con la videocamera del mio cellulare, ogni scena presentava Pezzettino e un altro personaggio, recitata da tre o quattro bambini. Una volta registrate tutte le scene le ho montate assieme.

A questo punto per concludere il percorso ho informato i bambini che tutti erano riusciti a fare la propria parte e proprio come una comunità era stato raggiunto lo scopo di fare lo spettacolo. Ho detto che avrei mostrato lo spettacolo completo alla LIM ad ogni classe in un momento diverso.

Avrei preferito che potessero assistere tutti assieme alla proiezione per rafforzare il senso di comunità, purtroppo a causa delle norme anti-Covid sapevo che non sarebbe stato possibile. Ho cercato di ovviare a questo impedimento facendo scrivere un invito per la proiezione ad ogni bambino che ho poi consegnato ai compagni dell'altra classe. Ho preparato un foglio a forma di lettera ad ogni bambino con il nome di un suo compagno dell'altra classe, chiedendo di decorarlo e di scrivere un messaggio (Figura 4). Ho dettato il messaggio ai bambini parola per parola e poi con il loro aiuto ne trascrivevo una alla volta alla lavagna.



Figura 4: Lettera di un'alunna
al
compagno

Nell'ultima lezione prima di salutare i bambini e mostrare il video dello spettacolo alla LIM ho detto che avrei presentato un'ultima storia attraverso delle immagini. Ho finto di non ricordarla molto bene e ho chiesto a loro se fossero disposti ad aiutarmi a leggerla con le immagini visto che ormai erano diventati molto abili in questo. Ho cominciato a raccontare la storia di *Alice Cascherina*, presente nel libro *Prime competenze di letto-scrittura*, mentre la mia tutor, seguendo la traccia del libro, interrompeva la narrazione su alcuni punti strategici dando avvio alla discussione in classe.

Quest'ultima attività mi è servita per verificare l'efficacia dell'intero percorso, in base alla partecipazione degli alunni. Inoltre, è servita da supporto per coloro che avevano ancora difficoltà, perché essendo la discussione molto strutturata permetteva loro di comprendere meglio i nuclei della storia ed esprimere un'opinione.

2.5. Quinto passo: dare valore all'apprendimento

Nella progettazione a ritroso la valutazione viene definita in fase di progettazione, perché in questo modo è possibile strutturare le attività che permettono di raggiungere gli obiettivi e in base ai risultati definire se queste sono di valore oppure no. Ho modulato e cercato di migliorare costantemente le mie proposte, durante la conduzione dell'intervento didattico, in base ai modi di essere, agli stili di apprendimento e ai ritmi dei bambini.

Il termine valutazione deriva dall'antico *valuto*, risalente al latino *valitus* (*validus*): essere forte, sano robusto. *Valitus* è il participio passato di *Valeo*, *valére*: essere forte, stare bene, avere valore, avere prezzo. Nel suo significato etimologico, dunque, il termine valutazione rinvia all'idea di attribuire un valore, di dare un peso, stimare, avere in considerazione. (Castoldi, 2013, p.417)

Per me valutare l'apprendimento dei bambini lungo il percorso è un modo di riconoscere l'impegno che ci stanno mettendo, dare importanza al loro lavoro avendone cura per sostenere gli apprendimenti futuri.

Durante la progettazione ho deciso di valutare le competenze dei bambini in ottica trifocale. Questa modalità permette di analizzare l'apprendimento dell'alunno con una pluralità di sguardi, in quanto il concetto di competenza ha una natura complessa che richiede una molteplicità di punti di vista per riuscire a coglierne le diverse sfumature (Castoldi, 2016). La prospettiva trifocale per l'osservazione della competenza fa riferimento ad una dimensione oggettiva, una soggettiva e una intersoggettiva.

Inoltre, i momenti in cui ho valutato sono stati essenzialmente tre: all'inizio per raccogliere informazioni sulle esigenze dei bambini, sulle obiettive difficoltà poste dalla situazione, sulla possibilità di utilizzare materiali e strumenti idonei, sul peso esercitato dai fattori esterni; nel corso dell'intervento per ridefinire l'organizzazione e la specifica strategia di intervento; alla fine per acquisire gli elementi necessari per determinare l'efficacia del progetto (Galliani, 2015).

Durante le attività ho utilizzato diversi strumenti e metodi di accertamento e valutazione per raccogliere le evidenze di comprensione. Questi metodi variano di portata, sequenza temporale, ambientazione e struttura, dal momento che la comprensione profonda evolve e si sviluppa come esito della ricerca continua e della riflessione (Wiggins & McTighe, 2004).

Attraverso la tabella 2.1, qui di seguito, illustro le diverse modalità e strumenti che ho utilizzato per valutare le competenze degli alunni.

TABELLA 2.1: valutazione trifocale delle competenze degli alunni

VALUTAZIONE	Intersoggettiva	Oggettiva	Soggettiva
Iniziale (diagnostica)	Confronto con la tutor basato sulla rubrica di valutazione	Griglie semi-strutturate	Giudizi dei bambini in rapporto al compito autentico
In itinere (formativa)	Confronto con la tutor sui prodotti degli alunni	Registrazione video del compito autentico	Autovalutazione degli alunni tramite SAM
Finale (sommativa)	Questionario ai genitori	Rubrica di valutazione	Questionario per gli alunni

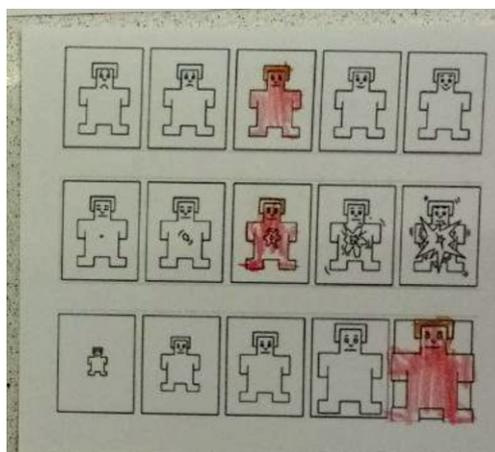
All'inizio ho osservato gli alunni per definire le loro conoscenze ed abilità e mi sono confrontata con la tutor basandomi sui criteri della rubrica di valutazione, in questo modo ho capito se gli indicatori che avevo inserito nella rubrica (allegato 3) descrivevano i comportamenti degli alunni. Dal punto di vista oggettivo ho analizzato la partecipazione alle attività e gli interventi dei bambini durante le discussioni attraverso delle griglie semi-strutturate. Per il polo soggettivo ho utilizzato la conversazione clinica dopo aver presentato il compito autentico nella prima lezione così da far ragionare i bambini su quello che sapevano già fare e quello che avrebbero imparato. I bambini hanno espresso dei giudizi sulla loro adeguatezza in rapporto al compito richiesto rivelando le diverse esperienze pregresse che ognuno ha avuto e in questo modo hanno potuto rendersi conto di quello che già sapevano fare e di quello che invece avrebbero dovuto imparare a fare.

In questo modo ho dato valore alle abilità e alle conoscenze già possedute e assunto la funzione di *scaffolding* (impalcatura) per sostenerne l'apprendimento di nuove. Ho cercato di svolgere la funzione di mediazione, una guida leggera e indiretta, ma intenzionale, che introduce richieste progressivamente più avanzate e ne modella

l'esecuzione affinché il bambino sia appropriato delle abilità sottese. Nel contempo ho cercato di predisporre le condizioni per agevolare la riuscita facendo in modo che l'attuale incapacità potesse essere riscattata da un intervento appropriato (Bruner, 1987).

La valutazione in itinere serve in primo luogo a me per comprendere le modalità e i tempi con cui gli alunni apprendono e adattare la mia proposta, in secondo luogo agli alunni per riflettere su ciò che stanno imparando, sia attraverso l'autovalutazione che i feedback continui dati da me e dalle insegnanti presenti in classe. In merito al polo intersoggettivo mi sono confrontata con la tutor mentore sui prodotti fatti dai bambini durante le mie attività: il diario personale, i disegni, le schede, la lettera scritta ai compagni.

Per valutare in modo oggettivo ho utilizzato il compito autentico. Ho chiesto ad ogni alunno di contribuire alla creazione delle battute per lo spettacolo. In seguito alle attività di lettura e comprensione ho chiesto di dirmi quali personaggi bisognasse interpretare, con le loro battute, e di inventarne di nuovi con le relative battute. Infine, attraverso la registrazione delle scene dello spettacolo, ho valutato se gli alunni riuscissero a interpretare la battuta che avevo assegnato loro e se fossero in grado di recitare insieme. Il compito autentico è la modalità più idonea per osservare come i bambini mettono in



atto le loro competenze, le quali sono il risultato della mia proposta didattica, così come del curricolo formale, della proposta educativa delle loro insegnanti e anche degli apprendimenti informali. I dati raccolti attraverso il compito autentico sono molto simili a quelli che poi ho raccolto con la valutazione oggettiva finale, perché in effetti le due rilevazioni sono state fatte a distanza di poco tempo, per tanto ho avuto una conferma del livello di competenza che i bambini avevano raggiunto.

L'autovalutazione degli alunni è stata compiuta attraverso le scale di autovalutazione SAM (Figura 5). Il Self-Assessment Manikin (SAM) è una tecnica di valutazione pittorica non verbale che misura direttamente il piacere, l'eccitazione e il dominio, associati alla reazione affettiva di una persona a un'ampia varietà di stimoli. Al termine di alcune attività chiedevo agli alunni di rispondere a 3 domande, ognuna per ogni riga della scheda in figura.

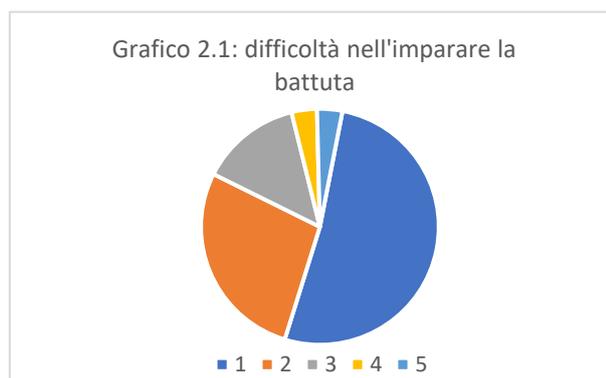
Le 3 domande erano:

1. Mi sono divertito durante l'attività?
2. Mi sono agitato durante l'attività?
3. Ho capito cosa dovevo fare e ci sono riuscito?

Prima di ogni domanda aiutavo i bambini ad interpretare il significato delle immagini e poi chiedevo di colorare quella corrispondente alla propria valutazione. Da queste rilevazioni è stato subito chiaro quanto le classi fossero eterogenee. Nella classe 1° A le risposte dei bambini erano abbastanza coerenti con la mia osservazione e le schede sempre molto diverse nelle risposte tra loro. Nella classe 1° B invece più di metà alunni si collocavano all'inizio per quanto riguarda il livello di eccitazione, quindi definendosi molto calmi, mentre per quanto riguarda il divertimento e il dominio si collocavano alla fine, dicendo che si erano divertiti molto ed erano riusciti a comprendere e riuscire nelle consegne. Queste risposte però non rispecchiavano i comportamenti che io avevo osservato durante l'attività, dal momento che questi bambini spesso avevano avuto delle difficoltà a rapportarsi tra loro e richiesto più volte il mio intervento. In questi casi durante le attività mi riecheggiavano in testa il motto del maestro Manzi "fa quel che può, quel che non può non fa" e mi sono trovata a riflettere sul fatto che le difficoltà che questi bambini incontravano potessero essere causate dall'ambiente di apprendimento eccessivamente stimolante che avevo allestito e che quindi portava a far manifestare un comportamento più agitato, ma anche dal fatto che non fossero abituati ad autovalutarsi.

Per definire il livello di competenza raggiunto dai bambini in seguito alle proposte didattiche e verificare l'efficacia del progetto ho preparato un questionario da somministrare sia ai genitori che agli alunni (allegato 4). I questionari che mi sono tornati indietro compilati dai genitori sono stati solo 30 su 39. Per il polo intersoggettivo le risposte dei genitori interessanti ai fini di definire la competenza riguardavano la difficoltà nell'imparare la battuta e il lessico.

Nella lettera chiedevo ai genitori di far imparare la battuta a memoria al proprio figlio, nonostante gli alunni avessero già memorizzato gran parte delle battute in classe. Le risposte hanno confermato la mia idea perché nell'item in cui chiedevo di indicare da 1 a 5 il livello di difficoltà incontrato dal figlio nell'imparare la battuta, la maggior parte ha risposto con 1 e 2 (vedi grafico 2.1).



Mentre per quanto riguarda la conoscenza di parole nuove e il loro utilizzo, in una scala da 1 a 4, in cui 1 indicava 'per nulla' e 4 corrispondeva a 'molto', la maggior parte dei genitori ha dato detto delle risposte positive.



Per la dimensione soggettiva invece ho chiesto ai bambini di indicarmi se avessero interesse a leggere delle storie in autonomia, se pensavano di aver imparato delle parole nuove e se si sentissero capaci di fare lo spettacolo insieme ai compagni. Anche qui la media delle risposte è stata abbastanza alta: di 2,7 su 4 per le prime due domande, mentre per l'ultima domanda sullo spettacolo di 3,7 su 4. Quando ho raccolto i questionari cartacei alcuni bambini hanno voluto giustificare in modo volontario le risposte che avevano dato dimostrando di saper riflettere sul loro apprendimento. Questa capacità rientra nella competenza dell'imparare a imparare, individuata come una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente proposte dall'Unione Europea, di cui fa parte proprio "l'autovalutazione rispetto ai propri limiti, risorse e possibilità e modalità di pensiero" (MIUR, 2018, p. 16). Sebbene a volte sia difficile, soprattutto a questa età far fare l'autovalutazione, i risvolti che questa pratica ha sull'apprendimento sono enormi perché rende i bambini protagonisti attivi del processo di insegnamento/apprendimento e come sostiene Boud (2000) per diventare dei *lifelong learners* bisogna essere degli efficaci *lifelong assessors*.

La valutazione oggettiva finale l'ho svolta servendomi della rubrica di valutazione. In entrambe le classi, durante l'ultima lezione (vedi par. 2.4) ho fatto una registrazione audio della discussione con gli alunni e l'ho poi trascritta per riuscire a collocare i bambini all'interno della rubrica. Nelle seguenti tabelle (tabelle 2.2 e 2.3) relative alle due classi, ho inserito per ogni criterio il numero degli alunni che hanno raggiunto quel livello di padronanza in base anche ad osservazione svolte precedentemente perché l'ultima lezione non è stata sufficiente.

Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
Ampliare il lessico	Capisce il significato di una parola non nota in base al testo	5	9	2	2
Rispettare i turni di parola	Comprende il criterio negoziato per parlare durante una discussione o conversazione	14	3	1	
Inferire stati interni dei personaggi	Fa inferenze sugli stati interni e reazioni agli eventi dei personaggi	10	6	2	
Fare ipotesi	Formula ipotesi sugli eventi della storia in base al titolo e le immagini di un albo illustrato	7	8	3	
Capire i passaggi della storia	Individua il significato di una storia ed esprime un'opinione	10	6	1	1

Tabella 2.2: Competenza raggiunta per gli alunni di 1° A toto 18

Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
Ampliare il lessico	Capisce il significato di una parola non nota in base al testo	3	11	6	1
Rispettare i turni di parola	Comprende il criterio negoziato per parlare durante una discussione o conversazione	2	12	6	2
Inferire stati interni dei personaggi	Fa inferenze sugli stati interni e reazioni agli eventi dei personaggi	10	8	3	
Fare ipotesi	Formula ipotesi sugli eventi della storia in base al titolo e le immagini di un albo illustrato	9	9	3	
Capire i passaggi della storia	Individua il significato di una storia ed esprime un'opinione	12	9		

Tabella 2.3: Competenza raggiunta per gli alunni di 1° B

3. Una professione da amare

3.1. Prendersi del tempo per sé: cura della documentazione

Durante il percorso che ho condotto a scuola sentivo l'esigenza di fermarmi a riflettere sul mio operato e sulle risposte dei bambini. Credo che sia indispensabile per l'insegnante documentare la propria azione didattica. Come sostiene Malavasi (2012) "il processo di documentazione consente di tradurre l'azione in pensiero e al pensiero dà forma visibile, e quindi interpretabile e comunicabile; in questo senso documentare significa anche raccontare e raccontarsi, presentarsi agli altri, proporre un punto di vista diverso, cercare il confronto, porsi delle domande a partire dalla riflessione sull'esperienza fatta" (p. 171). Documentando riesco a riflettere sulle buone pratiche che ho messo in atto, posso replicarle e farle diventare delle abitudini, mentre se qualcosa non è andato come pensavo, ci sono state delle difficoltà nel rapporto con gli alunni o con le colleghe posso farle emergere e pensare a come migliorare o rimediare. Per fare questo io mi servo dei diari di bordo, per me sono uno strumento che mi permette di sistematizzare la mia esperienza e successivamente rifletterci, mettendo in ordine le idee.

Documentare il percorso è sicuramente del tempo che prendo per me stessa, ma non perché sia una pausa dall'attività didattica ed una pratica sterile ma per prepararmi ad affrontare il contesto all'interno del quale si inserisce la mia proposta con più consapevolezza su quello che è stato fatto e sugli esiti ottenuti. Il diario di bordo è utile per attivare dei processi di rielaborazione e di valutazione del proprio operato, sia in itinere sia dopo l'intervento educativo; rielaborare il proprio agire "cercando di conferirgli un senso costituisce il primo passo verso la sua trasformazione in agire esperto" (Gasperi & Vitadello, 2017, p.67).

Come illustrato nel capitolo precedente, la documentazione è molto importante anche per poter valutare il percorso didattico, l'apprendimento degli alunni e rendicontare alla fine gli esiti ottenuti con tutti i soggetti coinvolti.

Durante le attività non era sempre facile riuscire a raccogliere le evidenze di cui avevo bisogno, per cui ho chiesto alla mia tutor o alle insegnanti di potenziamento quando erano presenti in aula di aiutarmi, facendo foto o compilando le griglie che preparavo per osservare ogni lezione. Le griglie di osservazione avevano focus diversi, a volte centrati

sulla conduzione della lezione per permettermi di capire come migliorare, a volte sulle prestazioni dei bambini per poter documentare lo sviluppo della competenza.

Per rendicontare gli esiti del *Project Work*, come avevo definito nell'analisi SWOT, non ho potuto fare delle riunioni con i genitori né divulgare il video dello spettacolo fatto dai bambini, ad esempio, nel sito della scuola. In compenso ho potuto mostrare il video ad entrambe le classi, nell'ottica di creare comunicazione e comunità tra le due classi; ho potuto inviare il video ai genitori tramite mail; ho reso partecipe l'esperta dell'associazione territoriale che opera a scuola nel mio progetto. Quest'ultima mi ha riferito di essere molto contenta di aver contribuito a portare innovazione nella didattica e che le sarebbe piaciuto che anche altre insegnanti cogliessero maggiormente l'opportunità di avere un esperto con cui lavorare all'interno della scuola.

In classe durante le attività ho utilizzato altri due importanti strumenti per documentare il percorso di lettura: i diari personali degli alunni e il registro di lettura lasciato in classe all'insegnante. Con questi strumenti spero di aver insegnato una pratica importante ai bambini. Chambers (2015) ritiene importantissimo il compito di raccogliere la storia delle letture, la quale è inestricabilmente intrecciata con la storia di come si è arrivati a pensare in un certo modo, di come si è diventati quello che si è e di come desideravamo diventare. Continua:

Gli insegnanti hanno inoltre una responsabilità sociale, riconosciuta loro dai genitori e dallo stato, per quello che i bambini ragazzi imparano durante il loro percorso scolastico. E se non tengono memoria delle letture dei singoli alunni, come potranno ricostruire la loro storia di lettura? (...) importante è che i bambini e i ragazzi portino con sé i loro diari di lettura di anno in anno, di classe in classe, di scuola in scuola. E per contrastare l'incompetenza di alcuni insegnanti, dovremmo aiutare i bambini a comprendere fin dalla più giovane età quanto siano preziosi i loro diari e quanto sia importante continuare a tenerli, indipendentemente da ciò che i loro educatori possono pensare. (pp. 61-62)

3.1.1. Riflessioni sugli esiti in base alla documentazione

L'albo illustrato che ho portato in classe come canovaccio della rappresentazione teatrale parla di un piccolo pezzo che da solo non riesce a trovare la propria identità che viene invece scoperta dal protagonista quando si sente parte di qualcosa. Paradossalmente, anche l'insegnante è come Pezzettino: una piccola, ma importante parte, di un ambiente educativo complesso e multistratificato. Ripensando alla mia esperienza

di tirocinio la dimensione sistemica è una delle dimensioni più importanti all'interno dell'ambiente educativo e scolastico, in quanto tutti i protagonisti di questa realtà devono collaborare per raggiungere la finalità ultima della scuola: il benessere del bambino pronto a crescere e a divenire l'adulto di domani. La semplice collaborazione con la tutor di classe, la sinergia che si è creata per la realizzazione del progetto mi ha fatto crescere sia da un punto di vista professionale che personale: due punti di osservazione diversi della stessa classe hanno colto aspetti diversi ma migliorabili. L'ottica sistemica però non può, e non deve, rimanere solo all'interno dell'ambiente scolastico perché la multidimensionalità di un bambino non è data solo dal contesto di apprendimento ma si sviluppa anche su altri piani. Il coinvolgimento di un professionista esterno è infatti stato utile per ampliare il progetto proposto alla classe: l'esperto esterno è infatti stato in grado di colmare alcune mie lacune in ambito teatrale, approfondendo con i bambini alcuni tecnicismi dell'ambiente di cui io non ero a conoscenza. Di conseguenza, l'aver aperto l'esperienza a un individuo esterno al mondo della scuola ha dato la possibilità anche a me, e non solo ai bambini, di imparare cose nuove. Si può anche andare oltre a questo: oltre l'orario scolastico, oltre il contesto classe, oltre il professionista. Si può arrivare nell'ambiente domestico, coinvolgendo la famiglia per la memorizzazione delle battute per lo spettacolo. Così facendo si responsabilizzano una pluralità di figure per la buona riuscita del progetto. Ciò è di fondamentale importanza per coloro che vogliono intraprendere la carriera scolastica: Dice un detto africano "Ci vuole un intero villaggio per educare un bambino" e, per tale ragione, anche nel mio progetto sono state coinvolte diverse figure; così che ognuno potesse fare la propria parte per riscoprirsi importanti insieme, proprio come è accaduto per Pezzettino.

3.2. Le competenze maturate nel corso del tirocinio

Per esporre la riflessione sull'esperienza didattica progettata e condotta, alla luce dei processi e delle conoscenze acquisiti nel corso di studi in Scienze della Formazione Primaria e nel tirocinio, farò riferimento alle competenze che costituiscono il profilo professionale del docente ai sensi dell'art. 27 del ccnl-scuola 2006/2009.

3.2.1. Competenze disciplinari

Per la preparazione del mio intervento didattico ho recuperato le conoscenze acquisite nei primi anni di università con i corsi di *Lettura per l'infanzia e Biblioteca scolastica*, di *Educazione al testo letterario* e di *Linguistica e letteratura italiana*. Mi

sono servita della mia conoscenza dei processi neuro-cognitivi inerenti alla lettura, alla comprensione e all'interpretazione del testo per proporre un percorso adatto a dei bambini di prima elementare che si stanno approcciando alla letto-scrittura. Le mie conoscenze sui processi di apprendimento delle competenze linguistiche orali e scritte, mi sono servite per elaborare la rubrica di valutazione. Conoscere diversi albi illustrati mi ha portato a scegliere quelli più adatti ai miei scopi, in effetti *Pezzettino*, l'albo scelto per fare lo spettacolo si è rivelato perfetto per questo scopo. Le competenze disciplinari che ho acquisito in questi anni però mi hanno anche portato a sopravvalutare in alcuni casi le capacità dei bambini, mi sarebbe piaciuto fare molto di più con loro però il tempo a disposizione purtroppo non lo ha permesso. Allo stesso tempo sulla disciplina dell'Italiano penso che ci siano così tante cose da conoscere che non smetterò mai di imparare, nonostante ai più questa disciplina, essendo la mia lingua madre, possa sembrare semplice da insegnare. Solo continuando a lavorare con i bambini e ad applicarmi spero di poter dire, un giorno, di riuscire a padroneggiarla.

3.2.2. Competenze psico-pedagogiche

Le mie competenze in questo ambito mi hanno portato ad adattare le proposte all'età dei bambini e alle loro potenzialità. Le attività proposte erano delle sollecitazioni rivolte ad attivare processi latenti in quella che Vygotskij (1990) chiama *zona di sviluppo prossimale*, con questa espressione si fa riferimento a potenzialità emergenti, pronte a diventare vere e proprie capacità grazie all'interazione con una persona più esperta. Per questo motivo io mi sono resa disponibile a leggere le storie per lo spettacolo dal momento che gli alunni ancora non lo sapevano fare da soli; ho inoltre sostenuto i loro tentativi di lettura autonoma e spontanea senza insistere per chi non era ancora pronto. Ho cercato di creare degli ambienti di apprendimento stimolanti per gli alunni, ci sono stati però delle situazioni in cui l'attività non permetteva di gestire bene la classe e in quei momenti ho dovuto fermarmi, improvvisare e cambiare rotta perché i bambini si stavano annoiando oppure avevano difficoltà a lavorare in autonomia.

Quando avevo iniziato a progettare l'intervento non avevo tenuto conto dei limiti del seguire due classi, vedendo solo i lati positivi, in effetti seguire così tanti alunni in poco tempo non mi ha permesso di costruire un legame più profondo con loro e riuscire ad aiutare quelli con più difficoltà, come invece avrei voluto. Troppo spesso penso di essermi concentrata eccessivamente sugli obiettivi didattici, perdendo di vista il focus che

era il bambino, cadendo in un errore che spesso ho visto a scuola e condannato. Infatti, per quanto avrei voluto riflettere maggiormente con i bambini sulla loro esperienza, a volte non riuscivo a trovare il tempo per farlo, perché i bambini cominciavano ad annoiarsi e a non seguire più facendo confusione. La gestione della classe si è rivelata ancora una volta essere il mio punto debole su cui cerco costantemente di lavorare, consapevole che ci vuole tempo per costruire una relazione con gli alunni, messa in crisi però da modelli che vedo perpetuarsi nella scuola nei quali io non vorrei ricadere. Se c'è una lezione che mi porto sicuramente a casa da questo tirocinio è: meglio poco, ma fatto bene!

3.2.3. Competenze metodologiche-didattiche

Ritengo le competenze metodologiche-didattiche la cassetta degli attrezzi di ogni insegnante. Per svolgere questo progetto a scuola ho “tirato fuori” strumenti e modelli didattici, nell’ottica di un’educazione al testo letterario in armonia con i processi di sviluppo del linguaggio, dell’educazione linguistica e delle abilità di letto-scrittura degli alunni. Ho utilizzato strategie didattiche e metodologie di approccio al testo per promuovere il conseguimento di competenze di analisi e comprensione orale.

Non mi soffermerò ulteriormente su queste competenze in quanto sono state già state sufficientemente trattate nei paragrafi precedenti, ci tengo solo a precisare che sono stata molto contenta di aver potuto utilizzare la pratica della narrazione, in quanto penso che se usata bene coinvolga molto i bambini e li formi come futuri lettori e di conseguenza come *lifelong learners*. Infatti, la narrazione è la forma espressiva da sempre utilizzata nella storia dell’essere umano:

La sua finalità è da sempre quella di attribuire significati, al di là delle norme condivise, a tutto ciò che ci circonda, alle esperienze vissute. (...) La narrazione è una pratica sociale ed educativa che da sempre risponde a molteplici e complesse funzioni: dal “fare memoria” alla condivisione di esperienze collettive, dall’apprendimento, al puro intrattenimento.

www.edscuola.eu

3.2.4. Competenze organizzativo-relazionali e di ricerca

Queste competenze ritengo siano quelle più correlate al focus di questa annualità di tirocinio e di conseguenza sono anche quelle su cui ho cercato di lavorare di più.

Come illustrato nel primo capitolo ho collaborato con le insegnanti della classe per preparare e attuare il percorso didattico. Ho fatto rete coinvolgendo anche l'esperto esterno e portando così innovazione nella didattica. Mi sono confrontata con tutti i soggetti coinvolti per migliorare e per verificare che la proposta rispondesse alle esigenze della scuola, alle aspettative dei genitori e degli alunni. Ho utilizzato le mie competenze in ricerca per creare i questionari per i genitori e per gli alunni in una modalità che fosse facilmente fruibile e lungo tutto il percorso ho continuato a studiare la letteratura sul tema per essere aggiornata. I punti deboli in questo caso sono legati al contesto perché ci sono state varie limitazioni e imprevisti che mi hanno impedito di poter collaborare maggiormente con le insegnanti e sfruttare soprattutto i momenti di coordinamento di *team*, questo sarebbe stato molto utile soprattutto in fase progettuale dal momento che essendomi trasferita da poco non conoscevo così bene il territorio. Il periodo caratterizzato da quarantena della classe e successivamente quarantena della tutor ha rallentato di molto il mio lavoro e non è stato per nulla facile riuscire ad organizzarsi e relazionarsi. In quei momenti ho dovuto comprendere la situazione ed essere empatica. Ho proposto il mio aiuto chiedendo in che modo avrei potuto facilitare la situazione e mi è stato chiesto di portare pazienza ed aspettare, questo è quello che ho fatto in attesa di momenti più tranquilli in cui il mio intervento potesse essere apprezzato.

3.2.5. Competenze di documentazione e valutazione

Quest'anno le competenze di documentazione e valutazione penso siano quelle che mi hanno permesso di lavorare meglio. Oltre a quanto già detto nei capitoli precedenti penso che l'abilità più importante che un docente debba possedere è quella di autovalutare il proprio operato. Questi anni di tirocinio mi hanno portato ad affinare la pratica della documentazione: sono molto critica sul mio lavoro perché cerco sempre di migliorarmi, ho imparato a non giustificarmi ed essere responsabile delle mie azioni. Osservando le valutazioni finali con la rubrica di valutazione penso che avrei sicuramente potuto fare di meglio, ma sono anche consapevole che il contesto non era semplice da gestire e le ore a disposizione poche per riuscire a vedere un vero cambiamento. Ritengo questa professione davvero importante in quanto ha impatto sulle nuove generazioni e sulla società di oggi per questo non andrebbe sottovalutata. Allo stesso tempo ho sviluppato la consapevolezza che ci sono situazioni che richiedono tempo per cambiare e per questo non devo abbattermi, ma continuare a lottare per una scuola di qualità. La

documentazione e la valutazione saranno gli strumenti di cui mi servirò anche in futuro per portare avanti la mia missione.

3.3. Aspettative per il futuro

Nel mio futuro all'interno della scuola mi aspetto di poter davvero dimostrare di essere una “professionista dell'apprendimento”. Con le competenze che ho maturato in questi anni voglio contribuire a rendere la scuola una *learning organisation*, in cui vi sia una visione condivisa che le dà un senso di orientamento e funge da forza motivante per raggiungere gli obiettivi individuali e scolastici di bambini e insegnanti. Avere una visione condivisa è più il risultato di un processo che un punto di partenza, un processo che coinvolge tutto il personale, gli studenti, i genitori e le altre parti interessate (Kools & Stoll, 2016).

Con questo percorso che ho condotto a scuola mi sono messa alla prova nel riuscire a dare enfasi alla dimensione sistemica dell'insegnamento, necessaria affinché si possano cogliere le potenzialità che derivano dall'ampia rete educativa interna ed esterna all'ambiente scolastico. Riconosco di essere ancora agli inizi e da sola so che potrò fare ben poco. Come dico sempre ai miei alunni: l'unione fa la forza. Vedo nella scuola una forte spinta al cambiamento e mi dispiace osservare che spesso mancano le risorse perché questo avvenga.

Spero di trovare in un futuro un *team* di insegnanti con cui collaborare verso questa meta. In questi anni di tirocinio ho imparato il significato di lavorare insieme in modo efficace, a confrontarmi e interagire con i miei colleghi per crescere professionalmente e imparare sempre cose nuove.

Come in tutte le storie d'amore so che ci saranno dei momenti meravigliosi e altri più difficili. So di avere le competenze per affrontare anche quest'ultimi perché prima di formare dei *lifelong learners* io stessa mi definisco una *lifelong learner*, perciò continuerò a studiare, a ricercare e a formarmi per poter rispondere meglio ai cambiamenti della società e fare parte del cambiamento che ci vuole nella scuola.

L'unico augurio che posso farmi per il futuro è di non perdere mai la passione e tenere bene a mente la maestra che vorrei essere.

Bibliografia

- Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1991). Making Co-Teaching a Mainstreaming Strategy. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(4), 19–24. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.9944254>
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks: Sage
- Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: valutare i libri per bambini*. Parma: Junior.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci
- Castoldi, M. (2013). Valutazione. In *Dizionario di didattica* (pagg. 417–430). Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito: educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. A cura di G. Zucchini. Modena: Equilibri.
- Cisotto, L. & Gruppo RDL. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura: proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Galfrè M., (2017) *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.

- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La scuola.
- Ghedini, E., Aquario D. & Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XI, 157-175.
- Havelock, E. A., & Carpitella, M. (1995). *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. Roma: Laterza.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016), What Makes a School a Learning Organisation?. *OECD Education Working Papers*, No. 137, Parigi: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, 2, 63–70.
- Malavasi. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Oliva, G. (2017). *Educazione alla Teatralità*. Arona: XY.IT.
- Pinto, G. & Bigozzi, L. (2002). *Laboratorio di lettura e scrittura: percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*. Trento: Erickson.
- Scuola di Barbiana & Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Unpublished manuscript.
- Wiggins, Grant P., & McTighe J. (2004). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Fonti normative

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenza chiave per l'apprendimento permanente

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009

MIUR (2012). “Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”, *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, numero speciale

Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 “Valutazione con giudizio descrittivo nella scuola primaria”

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell’offerta Formativa dell’Istituto comprensivo di Cadoneghe 2019/22

Progettazione disciplinare di Italiano delle classi prime della Scuola Primaria “M.B. Alberti” a.s. 2021/22

Rapporto di Autovalutazione dell’Istituto comprensivo di Cadoneghe 2020/2021

Allegati

Allegato 1: Analisi SWOT del *Project Work*.

	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI	<u>Punti di forza</u>	<u>Punti di criticità</u>
	<i>Project Work</i> -possibilità di ottenere feedback da parte degli alunni -utilizzo di diverse metodologie, format e linguaggi che rispettano i diversi stili di espressione e di apprendimento dei bambini -lavoro per classi parallele per la creazione di una comunità -coinvolgimento delle famiglie	<i>Project Work</i> -limitazioni nella divulgazione del video dello spettacolo -i tempi stringenti potrebbero non essere sufficienti per permettere a tutti di partecipare al dialogo o alla discussione -difficoltà nell'ottenere feedback da parte degli alunni, in caso di didattica a distanza
	Studentessa -Personale spirito di adattamento -Entusiasmo nell'elaborazione del progetto -Passione per gli albi illustrati e capacità di fare letture animate	Studentessa -possibili difficoltà nella gestione della classe -riuscire a collegare in modo coerente, continuo e chiaro gli elementi dell'esperienza
	Tutor -disponibilità e flessibilità in merito a spazi e tempi nell'azione didattica	Tutor -poco tempo per il confronto e la riflessione
	Contesto -Accoglienza da parte delle insegnanti della classe e disponibilità a collaborare -Comunicazione tra le due classi prime -diversi spazi all'interno della scuola in cui fare attività -presenza della biblioteca di plesso	Contesto -limitazioni delle esperienze didattiche all'esterno della scuola -difficoltà nel lavorare vicini a causa delle norme -impossibilità a partecipare a riunioni con i genitori
ELEMENTI ESTERNI	Opportunità	Rischi
	-disponibilità della biblioteca a collaborare -miglioramento del coinvolgimento tra scuola e territorio	-impossibilità del personale della biblioteca a recarsi a scuola -poca partecipazione o interesse da parte di alcune famiglie

Allegato 2: Progettazione dell'intervento didattico

TITOLO: *Quanti mondi nei libri*

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Competenza chiave (*Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali*)

Competenza alfabetica funzionale

Discipline

Italiano, educazione civica

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (*di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali*)

Italiano:

- L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
- Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.

Obiettivo/i di apprendimento (*solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali*)

- Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.
- Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo.
- Ampliare il patrimonio lessicale attraverso attività di interazione orale e di lettura.

Ambito tematico (*di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento*)

Letteratura per l'infanzia e competenze orali.

Situazione problema

La scuola chiede ai bambini delle classi prime di preparare uno spettacolo teatrale tratto da un libro che hanno letto quest'anno.

Le domande chiave che guideranno l'esperienza sono:

Come si legge un libro?

Quale libro scegliamo per fare uno spettacolo?

Come dev'essere la storia?

Come facciamo a mettere in scena le situazioni lette?

Come ci si prepara per uno spettacolo?

Come facciamo a ricordarci le battute per lo spettacolo?

Allegato 3: rubrica di valutazione

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
Linguaggio	Ampliare il lessico	Capisce il significato di una parola non nota in base al testo	Comprende pienamente il significato di parole non note deducendole dal contesto e riesce ad utilizzarle in frasi nuove	Trae conclusioni corrette sul significato di parole non note deducendole dal testo e le utilizza nello stesso contesto	Trae conclusioni sul significato di parole non note con qualche imprecisione	Comprende il significato delle parole non note se esplicitate dall'insegnante o dai compagni.
Comprensione	Inferire stati interni e reazioni agli eventi dei personaggi della storia	Fa inferenze sugli stati interni e reazioni agli eventi dei personaggi	Trae conclusioni in modo autonomo individuando i nessi logici delle reazioni e stati interni dei personaggi	Trae conclusioni corrette in modo autonomo sugli stati interni e le reazioni dei personaggi	Trae conclusioni sui nessi logici della storia con qualche errore	Individua i nessi logici riguardo a reazioni e stati interni dei personaggi se guidato dall'insegnante
	Utilizzare le proprie conoscenze sul mondo per fare ipotesi	Formula ipotesi sugli eventi della storia in base al titolo e le immagini di un albo illustrato	Osserva il titolo e le immagini e formula delle ipotesi corrette giustificandole sulla base delle proprie conoscenze	Osserva il titolo e le immagini e formula delle ipotesi tentando di giustificarle la maggior parte delle volte.	Osserva il titolo e le immagini e trae delle conclusioni con qualche imprecisione.	Osserva il titolo e le immagini e fa delle ipotesi se guidato dall'insegnante.
	Capire i passaggi di una storia	Individua il significato di una storia ed esprime un'opinione	Comprende pienamente il significato di una storia ed esprime la propria opinione sui fatti accaduti giustificandola	Comprende il significato di una storia con qualche imprecisione ed esprime la propria opinione sui fatti accaduti.	Comprende il significato generale di una storia con qualche imprecisione e prova a fornire un'opinione dopo aver ascoltato i compagni	Ascolta l'insegnante e comprende il significato se guidato. Non esprime un'opinione personale.
Autoregolazione	Rispettare i turni di parola	Comprende il criterio negoziato per parlare durante	Attende il proprio turno per parlare e se necessario alza la	Alza la mano e attende quasi sempre di essere chiamato dall'insegnante	Alza la mano e attende di essere chiamato dall'insegnante	Interviene solo se chiamato dall'insegnante o

		una discussione o conversazione	mano per prendere parola	o dai compagni prima di parlare		interviene in qualsiasi momento
--	--	------------------------------------	-----------------------------	------------------------------------	--	------------------------------------

Allegato 4: Lettera ai genitori

Cari genitori,

sono la MAESTRA FRANCESCA,

siamo arrivati quasi alla fine di questo percorso insieme ai vostri figli che ci porterà alla realizzazione di uno spettacolo basato sul libro *Pezzettino*.

Come compito per la prossima settimana vi chiedo di dedicare del tempo per leggere a vostro figlio la battuta che dovranno ripetere nello spettacolo (se ancora non riescono a leggerla da soli), assicurarvi che la sappiano dire e poi compilare il seguente questionario. La prima parte è dedicata a voi genitori mentre la seconda parte vi chiedo di leggerla e compilarla con i vostri bambini.

QUESTIONARIO

PARTE SOLO GENITORI

1. da 1 a 5 indichi la difficoltà che lei e _____ avete incontrato nell'imparare la battuta.

1 2 3 4 5

2. _____ chiede che gli vengano lette delle storie?

Per nulla <input type="checkbox"/>	poco <input type="checkbox"/>	abbastanza <input type="checkbox"/>	molto <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------

3. _____ quando parla utilizza parole nuove nel modo corretto?

Per nulla <input type="checkbox"/>	poco <input type="checkbox"/>	abbastanza <input type="checkbox"/>	molto <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------

PARTE BAMBINI

ESPRIMI IL TUO GIUDIZIO				
	NIENTE	PER PO'	UN LTO	MO SIMO
TI È PIACIUTO ASCOLTARE LE STORIE LETTE DALLA MAESTRA FRANCESCA?				
VORRESTI ASCOLTARE DELLE STORIE NUOVE?				
VORRESTI LEGGERE DELLE STORIE DA SOLO?				
HAI IMPARATO DELLE PAROLE NUOVE?				
SEI FELICE DI FARE LO SPETTACOLO?				
PENSI DI RIUSCIRE A FARE LO SPETTACOLO CON I TUOI COMPAGNI?				