



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA

Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Valutazione tra pari nella didattica della lingua inglese

Una sperimentazione in classe quarta della scuola primaria

Relatore

Valentina Grion

Laureanda

Giorgia Fuga

Matricola: 1233643

Anno accademico: 2023-2024

*A mamma, papà e Ricki,
i pilastri fondamentali della mia vita.*

*Ai miei futuri alunni,
perchè siate voi ogni giorno ad insegnarmi il valore delle piccole cose.*

Indice

Introduzione.....	1
Capitolo 1: Dalla valutazione alla <i>peer assessment</i>	3
1.1 <i>Valutazione: tipologie e metodi</i>	3
1.2 <i>Come la valutazione fra pari si integra con la valutazione sostenibile e come può diventarlo</i>	12
1.3 <i>Le normative italiane in merito alla valutazione</i>	15
1.4 <i>La sperimentazione attraverso il modello di Peer Assessment del gruppo GRiFoVA</i>	19
1.5 <i>Perché la valutazione fra pari funziona</i>	23
1.6 <i>Altre ricerche effettuate in ambito italiano</i>	24
Capitolo 2: La <i>peer assessment</i> in ambito internazionale.....	31
2.1 <i>Introduzione</i>	31
2.2 <i>Rassegna di ricerche sulla valutazione fra pari</i>	37
2.2.1 <i>Valutazione fra pari come nuova modalità</i>	37
2.2.2 <i>Valutazione fra pari e apprendimento attivo e collaborativo</i>	46
2.2.3 <i>La valutazione sostenibile realizzata attraverso la <i>peer assessment</i> e l'autovalutazione</i>	54
2.2.4 <i>Valutazione fra pari per indagare variabili specifiche</i>	56
2.2.5 <i>Valutazione fra pari e analisi di alcune componenti della pratica</i>	61
2.2.6 <i>Panoramica sulla valutazione tra pari degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche</i>	66
Capitolo 3: Lingua inglese e didattica.....	77
3.1 <i>La lingua inglese nei documenti europei</i>	77

3.1.1	<i>Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006.....</i>	78
3.1.2	<i>Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.....</i>	79
3.2	<i>La lingua inglese nei documenti italiani.....</i>	83
3.2.1	<i>Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.....</i>	84
3.3	<i>Ma quale inglese insegnare?</i>	87
3.4	<i>Aspetti neuropsicologici che influenzano l'acquisizione dell'inglese.....</i>	89
3.5	<i>Didattica dell'inglese: metodologie e tecniche.....</i>	92
3.6	<i>Come si collegano la lingua inglese e la sua didattica con il presente elaborato.....</i>	107
Capitolo 4: La ricerca.....		113
4.1	<i>Motivazioni.....</i>	113
4.2	<i>Tipologia e metodo.....</i>	117
4.3	<i>Obiettivi e finalità.....</i>	121
4.4	<i>Partecipanti e contesto.....</i>	123
4.5	<i>Fasi e tempistiche.....</i>	125
4.6	<i>Attività svolte.....</i>	127
4.7	<i>Tecniche e strumenti.....</i>	134
Capitolo 5: L'analisi dei dati.....		137
5.1	<i>I questionari relativi alle fasi di peer assessment.....</i>	137
5.1.1	<i>Il primo questionario.....</i>	137
5.1.2	<i>Il secondo questionario.....</i>	150
5.1.3	<i>Il terzo questionario.....</i>	162
5.2	<i>Il questionario finale.....</i>	170
5.3	<i>L'autovalutazione finale.....</i>	173
5.4	<i>Confronto con l'insegnante.....</i>	181

<i>5.5 Riflessione sui risultati ottenuti</i>	183
<i>5.6 Limiti, domande e opportunità</i>	186
Conclusioni.....	191
Bibliografia.....	196
Riferimenti normativi.....	214
Indice delle figure.....	217
Indice delle tabelle.....	217
Indice dei grafici.....	218
Allegati.....	221

Introduzione

Il seguente elaborato si propone di trattare e analizzare la tematica della valutazione fra pari, conosciuta in ambito internazionale anche come *peer assessment*. In particolare, si discuterà di tale modalità valutativa applicata alla scuola primaria, in quanto verrà proposta una sperimentazione che ne ha coinvolto una classe quarta.

La presentazione delle differenti modalità valutative si muove da quella tradizionale lungo un continuum che porta alle forme e alle pratiche che gli studiosi attuali spingono per applicare quotidianamente a scuola. A tale proposito verrà proposto lo studio realizzato dal gruppo GRiFoVA (*Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento*) dell'Università degli Studi di Padova che, a partire dagli ultimi anni, ha intrapreso un percorso di ricerca al fine di promuovere una valutazione formativa e per l'apprendimento, realizzata attraverso l'elaborazione di feedback da parte degli alunni stessi, come partecipanti attivi e protagonisti del proprio apprendimento. Si analizzeranno, inoltre, le normative italiane e le ulteriori indagini svolte nella nostra nazione.

L'orizzonte riflessivo si amplia, in quanto supera il confine nazionale e prende in esame molti studi e sperimentazioni realizzati in ambito internazionale, sia europeo che extracontinentale. Molti autori, infatti, si sono dedicati all'analisi della *peer assessment*, alla sua applicazione nei molteplici ordini e gradi scolastici e attraverso il coinvolgimento diretto di diversi gruppi di studenti. Ogni ricercatore ha portato con sé i risultati raccolti e ha esplicitato i benefici e i vantaggi che tali pratiche possano effettivamente avere sotto punti di vista plurimi.

Il particolare approfondimento dedicato alla lingua inglese e alla sua didattica risultano essere importanti, in quanto la sperimentazione proposta si

realizzata all'interno di un percorso di acquisizione della lingua straniera. Pertanto, si discuterà degli elementi essenziali per l'acquisizione linguistica e dei fattori ai quali è necessario prestare attenzione nel momento in cui si intraprende un simile percorso. Vengono trattate le normative italiane ed europee, oltre a studi e testi di diversi autori, che esaminano le principali metodologie, tecniche e strategie da tenere in considerazione per costruire un apprendimento profondo e significativo ed ottenere risultati positivi. È in tale contesto che viene presentata la ricerca che ha ispirato quella realizzata nel presente elaborato.

Verrà, inoltre, illustrata la sperimentazione, presentandone le caratteristiche costitutive. Il suo scopo è, infatti, la rilevazione dell'influenza che la *peer assessment* può portare al processo di apprendimento di allievi della scuola primaria e gli eventuali cambiamenti nell'atteggiamento che gli alunni hanno nei confronti del momento della valutazione. In seguito, vengono presentati i dati raccolti e i risultati di tale ricerca. Essi sono discussi anche alla luce delle teorie precedentemente riportate e sulla base di quanto emerso attraverso tale sperimentazione se ne traggono le conclusioni. La valutazione fra pari risulta, infatti, una modalità valutativa che permette un miglioramento dell'apprendimento degli studenti, nonché delle loro capacità di valutare i prodotti di altri e autovalutarsi, di elaborare e ricevere feedback da rivolgere ai compagni con cui collaborare. Essa costituisce una valida opportunità per concorrere alla formazione dell'individuo e fornisce abilità e competenze utili per un apprendimento *lifelong*.

Capitolo 1: Dalla valutazione alla *peer assessment*

1.1 Valutazione: tipologie e metodi

“Determinazione del valore di cose e fatti di cui si debba tenere conto ai fini di un giudizio o di una decisione, di una classifica o graduatoria” (Treccani, s.d.). È questa la definizione attribuita dal Vocabolario Treccani alla parola *valutazione*. Da notare è la scelta del particolare termine «valore» a cui viene data centralità e che costituisce parte fondamentale della spiegazione fornita. Consultando nuovamente il vocabolario, alla voce «valore», si dice “Possesso di alte doti intellettuali e morali, o alto grado di capacità professionale” (Treccani, s.d.). È questo concetto quindi a cui ci si dovrebbe fare riferimento nelle azioni valutative relative all’apprendimento di un soggetto.

La situazione attuale per la scuola primaria consiste nel recente abbandono della continua ed imperterrita focalizzazione su una valutazione numerica o data da “etichette” (realizzata in senso *sommativo*, di cui si parlerà più tardi), come unico elemento a dimostrazione dell’apprendimento e del successo di uno studente. L’idea alla base di tale modalità valutativa è, però, purtroppo ancora copiosamente messa in atto da molti insegnanti all’interno della scuola italiana. Tutto ciò avviene senza la considerazione del processo vero e proprio che ha portato l’allievo a progredire nel percorso di crescita e formazione. La scuola intesa non solamente come luogo di trasmissione delle conoscenze ma anche come comunità educativa, dovrebbe essere altro e molto di più: naturalmente un luogo di apprendimento, ma soprattutto educazione, passione, motivazione, socializzazione, crescita umana, cultura e molto altro (Restiglian, 2019).

È impensabile prescindere la valutazione dall’intero processo di insegnamento e apprendimento: ne costituisce, infatti, “parte integrante” (Grion,

2019a, p. 13) se non addirittura centrale ed è proprio per questo motivo che non può più essere tralasciata, trattata con superficialità o attuata senza consapevolezza e profonda riflessione in merito. È necessario il superamento della concezione di valutazione come «tirare le somme» (Notti, 1995), che non prevede un'attenzione ad approcci e modalità che si scelgono di utilizzare, agli effetti o conseguenze che questa valutazione può portare con sé. Questa concezione di valutazione non considera nemmeno tale momento come occasione di miglioramento e supporto dell'apprendimento dello studente e dell'intera classe. Se si scegliesse di non intervenire, e, anzi, continuando a considerarla secondo la modalità "tradizionalistica", invece di progredire e di realizzare una scuola che sia sempre più concentrata sui bambini (o ragazzi) e sulla loro formazione, si andrebbe incontro con elevate probabilità a danni non indifferenti, primo fra tutti la sensazione d'ansia vissuta dagli alunni nei confronti dei molteplici momenti valutativi (Restiglian, 2019). A ciò si aggiunge, inoltre, sempre in accordo con Restiglian (2019), una maggiore attenzione sul risultato, a discapito del processo e del percorso realizzato per arrivarci. Questo è il motivo per il quale a livello nazionale, europeo e internazionale, i governi e le molteplici istituzioni, tramite la redazione di regolamenti e normative, si sono mossi negli ultimi anni verso miglioramenti e aggiornamenti su queste tematiche. Stentano ancora, purtroppo, ad essere applicate in tutti i contesti, anche se oggi ci si sta iniziando a muovere, sia a livello didattico che istituzionale, verso tale cambiamento. Fautori e ispiratori di queste novità sono indubbiamente gli svariati ricercatori che si sono spesi in grande misura a sperimentare, indagare e diffondere nuove metodologie, concezioni e visioni della valutazione e sulle modalità da utilizzare che la rendono valida, efficace e di valore.

È proprio a questo proposito che si rivela necessario spendere un momento per rendere maggiore chiarezza, in senso terminologico e semantico, della parola *valutazione* e delle diverse tipologie che sono state definite ed esplorate.

La valutazione sommativa o *assessment of learning*, di cui si accennava già precedentemente e che può essere considerata come la valutazione più «tradizionale» (Grion, Serbati, Tino & Nicol, 2017, p. 210), è quella conosciuta in maggior misura e abitualmente utilizzata all'interno dell'ambiente scolastico dai molteplici insegnanti che si sono susseguiti e che hanno formato moltissimi studenti nel corso del tempo. Come affermano Grion e Maniero (2019) la valutazione a scuola è stata gestita per molto tempo solamente dal docente che rilevava gli apprendimenti. Infatti, «la valutazione di carattere sommativo ha rappresentato l'unica forma valutativa richiesta nella scuola «tradizionale»» (Ivi, p. 80). Essa consiste nell'espressione di un giudizio, elaborato in un momento definito del percorso, sulla base dei risultati che sono stati raccolti attraverso prove di diverso tipo (vedasi test, prove orali, presentazioni, produzioni, ...) (Benvenuto, 2021). Tali giudizi esplicitano, spesso attraverso un numero o una parola all'interno di una scala di valori predeterminata e conosciuta da tutti, il livello raggiunto dall'alunno preso in esame, il suo presente o mancato raggiungimento degli obiettivi che erano stati prefissati inizialmente. Può essere definita come la tipologia di carattere più oggettivo tra tutte, con l'intento di misurare (Galliani, 2014; Serafini, 2001) e certificare, di concentrarsi solamente sulla prestazione. Questo aspetto, però, può portare con sé sia vantaggi che svantaggi a cui è importante prestare attenzione. Indubbiamente l'obiettività che caratterizza tale modalità di agire, permette di ridurre al minimo la soggettività dell'insegnante e l'influenza che le idee, i sentimenti e anche i pregiudizi possono avere nel determinare il giudizio, poiché, con una valutazione di questo tipo non c'è «margine per interpretazioni, argomentazioni,

costruzioni divergenti di risposte alternative” (Aquario, 2019, p. 24). Dall’altro lato, però, sempre la stessa neutralità o imparzialità la rendono “fredda”, ovvero non aiuta gli studenti ad ottenere qualcosa di valore dalla valutazione che ricevono, ma serve solamente a categorizzare i loro risultati (Grion, 2019b). Nonostante tale valutazione sembra essere comunque più chiara e facilmente comprensibile grazie all’espressione dell’esito ottenuto in forma numerica (Castoldi, 2012) o comunque con un giudizio (vedi *ottimo, sufficiente, ecc.*), in realtà essa non risulta completa. Come afferma Domenici (2003), una valutazione simile non permette di rilevare in maniera completa l'apprendimento degli studenti, dato da conoscenze, abilità e competenze. In questo modo, con il voto o giudizio che ottengono, non viene permesso loro di capire dove hanno sbagliato, se la traiettoria che stanno seguendo è quella giusta o se è necessario cambiare rotta. Pertanto, i discenti non vengono supportati nella comprensione di come poter continuare a crescere e a migliorare, come raggiungere i traguardi e gli obiettivi di apprendimento successivi, in che modo diventare individui e cittadini preparati, capaci di valutare e autovalutarsi, di partecipare attivamente. In aggiunta, una valutazione di carattere sommativo spesso influenza il giudizio e le opinioni del docente, in quanto si creano fin dal principio una serie di pregiudizi e di aspettative, andando a minare le valutazioni future che verranno prodotte (Giolo, 2019). A tal proposito si veda l’Effetto Pigmalione, il cui effetto è stato studiato da Robert Rosenthal negli anni Sessanta del secolo scorso. Si è, infatti, occupato di dimostrare che le idee, anche inconsce, sviluppate dagli insegnanti nei confronti dei bambini, influenzano l’atteggiamento che hanno con gli alunni e di conseguenza anche gli stessi risultati scolastici. Le valutazioni successive, infatti, come emerso da tale studio e ribadito da Giolo (2019), spesso tornano al livello già assegnato precedentemente, sia nei casi in cui ci siano stati miglioramenti e progressi, che nelle situazioni in cui il prodotto realizzato

dall'apprendente risulti essere manchevole di elementi o non dimostri la soddisfazione dei criteri.

Uno dei primi pedagogisti a trattare una diversa concezione della valutazione è Visalberghi (1955) che illustra la valutazione formativa o *formative assessment*. Essa può essere definita come una concezione contraria rispetto a ciò che è stato appena descritto e illustrato. È, infatti, una raccolta di informazioni che viene fatta dall'insegnante nei confronti degli alunni e del loro lavoro, con l'obiettivo di restituire un *feedback* inteso "come indicazione utile per il superamento del divario fra l'attuale livello di apprendimento oggetto della valutazione, e lo standard precedentemente stabilito" (Grion & Maniero, 2019, p. 79). L'operazione che si realizza in tale senso è maggiormente rivolta ai discenti, in quanto si cerca di riorientare, se necessario, o comunque di focalizzare in maniera migliore e approfondita, il loro percorso didattico, di educazione e formazione. Utilizzando una valutazione formativa, infatti, come sostengono Bloom, Hastings e Madaus (1971), è essenziale prevedere azioni e comportamenti che permettano di cogliere le evidenze che risultano utili per il processo di formazione. È importante, però, scegliere il metodo più efficace per recuperare tali dati, evitando gli effetti negativi associati alla valutazione (Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

La valutazione formativa costituisce inevitabilmente un passo in avanti, perché permette al docente di riflettere e ragionare sul percorso didattico che ha scelto di proporre in classe: è un momento di autovalutazione relativo alla progettazione effettuata inizialmente, con la quale si osserva se gli obiettivi e i traguardi che erano stati previsti per il percorso sono effettivamente stati parzialmente o completamente raggiunti attraverso le scelte didattiche, la metodologia, gli strumenti selezionati e le indicazioni fornite (Grion & Maniero, 2019). In tal modo si presenta l'opportunità di rivedere gli interventi successivi,

che possono essere modificati se le variabili emerse lo richiedono, o anche ridotti, nel momento in cui ci si rende conto che mancano dei prerequisiti, o che il calcolo della complessità si dimostra esagerato. Ciò grazie al fatto che una valutazione di tipo formativo non avviene solamente al termine dell'intera attività, ma durante l'intero processo di apprendimento. Ecco che è possibile aggiungere alla valutazione realizzata azioni di supporto e rinforzo per chi ne ha bisogno, o addirittura rendere le richieste più sfidanti, se gli studenti hanno dimostrato capacità e abilità notevoli. Ad ogni modo, anche questa valutazione è portatrice di criticità: di frequente accade che il *feedback* che viene restituito ai discenti venga solamente "comunicato" loro, senza che ci si preoccupi della sua reale ricezione e comprensione e senza che sia chiarito, specificato e approfondito al destinatario attraverso un messaggio efficace dell'insegnante, il quale fatica spesso per mancanza di tempo a personalizzare la comunicazione (Andrade, 2010). L'alunno, perciò, incontra alcune difficoltà nell'utilizzo di tale feedback e nel riuscire a concretizzare nella pratica le indicazioni che gli sono state fornite. È come se la comunicazione avvenisse solamente a metà, bloccandosi in superficie, intaccando l'auspicato miglioramento dell'apprendimento che, attraverso l'attuazione di questa metodologia, ci si aspetterebbe di osservare in futuro.

Per ovviare a queste incongruenze tra teoria e pratica è stato elaborato un nuovo concetto: *l'assessment for learning*, tradotto in contesto italiano come valutazione per l'apprendimento. Essa tenta, infatti, di superare gli aspetti critici della precedente, nonostante in realtà in molti contesti siano oggi considerate e utilizzate come sinonimi (Grion, 2019b). Anche in questo caso, l'obiettivo principale è il supporto agli studenti, garantendo quindi un miglioramento al loro apprendimento e cercando di renderli veri e propri protagonisti attraverso la loro partecipazione attiva alla valutazione stessa (Dann, 2018). In questo modo gli stessi alunni maturano e sviluppano la consapevolezza relativa al loro

apprendimento e alla valutazione (Grion, 2019b), ovvero riguardo l'intero percorso didattico e formativo. Allievo e insegnante collaborano durante tutto il cammino e potenziano la visione del momento valutativo come imprescindibile e costitutivo dell'esperienza educativa. Fondamentali sono nuovamente i *feedback*: la differenza, rispetto alla valutazione formativa, sta nel fatto che tali "restituzioni" non sono elaborati e trasmessi esclusivamente dal docente ma gli stessi apprendenti hanno la possibilità di poter esaminare, riflettere e comprendere tutti gli elementi che hanno determinato e portato alla costruzione del percorso affrontato, in modo da capire cosa ha realmente funzionato e a che punto del "viaggio" si trovano in quel preciso momento. Ciò permette agli studenti, sempre in accordo e collaborazione con il docente di partecipare alla decisione degli obiettivi di apprendimento presenti e futuri, a breve e lungo termine, e delle modalità con le quali poter ottenere ulteriori progressi. Si può affermare, in questo senso, che lo studente elabori dei feedback e delle indicazioni verso sé stesso.

In generale, l'ulteriore novità introdotta riguarda la specifica attenzione che viene messa in atto nella costruzione dei feedback. Infatti, si afferma quanto sia importante che esso venga prodotto secondo delle regole precise e seguendo dei criteri per la qualità. Essa va intesa sia in senso "tecnico" ovvero garantendo in questo modo maggiore chiarezza, comprensibilità, accessibilità e concretezza, tanto da poter effettivamente utilizzare queste informazioni per agire o per modificare la propria azione, sia per quanto riguarda l'aspetto psico-relazionale, che si riferisce alla relazione tra alunno e insegnante. Tale relazione, infatti, è caratterizzata da una buona comunicazione, ma anche dalla possibilità di scaturire maggiore fiducia in sé e negli altri, autostima e motivazione a proseguire da parte del discente. Diversi studi, realizzati negli ultimi vent'anni (Lipnevich & Smith, 2009; Nicol, 2013), infatti, hanno dimostrato come non sia

tanto il contenuto in sé ad essere efficace e a influenzare la formazione, quanto come questo messaggio viene recepito e soprattutto utilizzato dal destinatario della comunicazione. È questa, per riassumere, l'innovazione dell'AfL, che prevede una funzione più attiva del riscontro dell'insegnante, che viene integrato e approfondito da commenti e pensieri di entrambe le parti costitutive della relazione di insegnamento e apprendimento (rispettivamente docenti e studenti) che, insieme, cercano anche di trovare delle soluzioni che permettano il superamento di possibili ostacoli incontrati o comunque l'ideazione di tecniche e strategie adeguate a continuare a crescere. All'interno della prospettiva AfL, è da sottolineare come alcuni autori hanno assunto una specifica posizione, precisata dall'espressione *Assessment as Learning* (cioè valutazione *come* apprendimento). In particolare, tra essi, Ruth Dann (2018) afferma come "il feedback è lo strumento che media, tesse la trama e intreccia i processi di insegnamento e d'apprendimento, supportando entrambi, l'insegnamento (e gli insegnanti) e l'apprendimento (e gli allievi)" (Ivi, pp. 25-26).

Un ultimo passaggio da effettuare è quello della valutazione per l'apprendimento alla *sustainable assessment* (Boud, 2000), la valutazione sostenibile. Le caratteristiche di base che la costituiscono sono le medesime dello stadio precedentemente analizzato e il suo scopo è riuscire a rendere gli studenti capaci di valutare e di autovalutarsi in maniera autonoma, in un'ottica di *lifelong learning*, l'apprendimento che dura per tutta la vita, che, per essere reso possibile, deve essere preceduto dalla capacità degli individui di essere *lifelong assessor* (Boud, 2000). La valutazione non è più considerata come un punto di arrivo o come l'espressione che determina la fine di un percorso, ma, anzi, diventa un vero e proprio obiettivo formativo che permette il proseguimento e il continuo arricchimento nel corso della vita (Su, 2015). Questa visione ancor più profonda assegna all'intero processo valutativo un duplice dovere (Boud & Soler, 2015). In

primis, naturalmente, un'attenta osservazione al presente e alle sue necessità; in secondo luogo, un ampliamento e una proiezione futura che possano preparare gli allievi a comprendere e rispondere in maniera pronta ed efficace ai loro bisogni di apprendimento che si presenteranno successivamente (Ibidem), sia legati alla formazione didattica e specialistica, che appartenenti ai diversi contesti della vita. Come affermano gli autori, l'utilità di quest'ultima proposta sta nel tentativo di superare la differenziazione estrema e contrastante tra le valutazioni più comuni e utilizzate, sommativa e formativa, al fine di lavorare direttamente e totalmente su bambini e ragazzi, facendo in modo che formino, nel presente, competenze fondamentali per il loro futuro. Boud (2000), uno tra i primi studiosi ad essersi interessato a questi concetti, sostiene l'importanza di proporre a scuola dei veri e propri "compiti di valutazione" (p. 151), che gli studenti dovranno svolgere, cosicché si preparino e mettano in atto le loro prime competenze in un'ampia varietà di contesti e situazioni, in circostanze caratterizzate da variabili sempre nuove e differenti tra loro. La valutazione diventa una reale capacità, al pari di molte altre, che deve assolutamente essere formata e successivamente esercitata in ambito scolastico. L'autore sostiene che questa azione debba iniziare fin dai primi anni di scolarizzazione, anche rivolgendosi a bambini più piccoli, come quelli della scuola dell'infanzia. È soltanto in questo modo che gli alunni diventeranno individui e cittadini capaci di affrontare le sfide che la vita metterà loro davanti, di superare ostacoli e difficoltà e di trovare soluzioni adatte a risolvere i diversi problemi. Ciò perché sono stati abituati fin da subito ad operare in tale ottica. Sta agli insegnanti, dunque, progettare una serie di attività da proporre agli studenti (Boud, 2010), che prevedano la possibilità di attribuire giudizi e commenti ai propri lavori e a quelli degli altri, di elaborare feedback, di costruire criteri e strumenti con cui valutare, di scegliere obiettivi di

apprendimento e traguardi per lo sviluppo di competenze da raggiungere attraverso il percorso didattico, e così via.

1.2 Come la valutazione fra pari si integra con la valutazione sostenibile e come può diventarlo

Partendo quindi dal presupposto secondo il quale è la valutazione sostenibile quella che ci si auspica sia attuata in tutte le classi delle scuole italiane, è importante definire cosa sia la valutazione fra pari e come essa possa essere una modalità di *sustainable assessment*.

Nel corso degli ultimi anni l'attenzione si è spostata sempre più, verso questo nuovo metodo di realizzazione della pratica valutativa, che viene anche definito come *peer assessment* (Topping, 2017). Come si può intuire da queste espressioni, il ruolo principale è assunto dai *peer*, i pari, e cioè gli studenti che appartengono ad una o, anche, a più classi che lavorano insieme. In questi casi, sono essi ad avere il compito di produrre feedback e giudizi nei confronti dei compagni e delle loro performance, ma anche verso sé stessi: l'insegnante compie un passo indietro e non costituisce più il vertice nel triangolo pedagogico (Houssaye, 1988) apprendente – insegnante/valutatore - sapere. Ciò non significa naturalmente che esso scompaia e non abbia più compiti o responsabilità, ma, anzi, opera in modo da rendere gli studenti sempre più autonomi e competenti. Diventa una guida, un facilitatore. Pertanto, si punta a realizzare un vero e proprio dialogo, una comunicazione aperta e reciproca tra i discenti. Come afferma Grion (2019b), con questi concetti “s'intende rappresentare una situazione in cui gli allievi sono chiamati a considerare e valutare la qualità di un prodotto o le performance di qualche compagno producendo commenti e/o suggerimenti di miglioramento” (p. 25).

Grion (2019b) continua sostenendo come la stessa valutazione fra pari possa assumere diverse funzioni e le possano essere attribuiti le stesse funzioni che sono stati descritte nel paragrafo precedente (sommativo, formativo, ...), ma anche che possano avvenire in maniera più o meno strutturata, attraverso l'utilizzo di particolari strumenti predisposti precedentemente, tra studenti allo stesso livello e in maniera bidirezionale o da tutor più esperti nei confronti dei meno esperti.

Questa attività ha portato a diversi risultati positivi e si può dichiarare che la pratica di *peer feedback* abbia delle potenzialità che non possono essere ignorate (Grion, 2019b). Una tra queste si riferisce alla principale differenza che i riscontri che il singolo riceve dal/i compagno/i sono caratterizzati da una maggiore chiarezza e comprensibilità, in quanto vengono prodotti da pari, appunto, e quindi attraverso una comunicazione a "loro misura" (Nicol, 2010). Inoltre, il feedback dei pari è caratterizzato, da continuità e immediatezza, diversamente dal feedback dell'insegnante, il quale spesso si scontra con la mancanza di tempo che sarebbe necessario per analizzare il prodotto ed elaborare un giudizio da riferire (Andrade, 2010).

Gli studenti sono quindi chiamati ad intervenire attivamente, per portare a termine un compito estremamente delicato ma allo stesso tempo enormemente formativo per essi stessi e per coloro ai quali si rivolgono: diventare valutatori. Ciò comporta lo sviluppo di un atteggiamento positivo (Hovardas, Tsivitanidou & Zacharia, 2014), con un accrescimento nella motivazione a partecipare e realizzare attività simili, ma anche, dal punto di vista didattico, di un miglioramento della loro capacità di fornire commenti e valutazioni agli altri e ad elaborarne per sé stessi (Grion, 2019c). Fondamentale è l'azione iniziale dell'insegnante che aiuta e dirige gli studenti verso una costruzione di feedback efficaci e costruttivi, nonché la necessità di fornire agli alunni un

training iniziale che permette loro di acquisire maggiore consapevolezza (Restiglian & Grion, 2019).

Un ulteriore beneficio è visibile in termini di miglioramento del loro apprendimento che viene esplicitato nella capacità di realizzare prodotti o performance che dimostrano una qualità superiore rispetto a quella iniziale o comunque precedente (De Martino, 2017).

Grazie a ciò che le ricerche hanno dimostrato rispetto alla *peer assessment*, è possibile affermare che tale pratica valutativa si inserisce nella prospettiva AfL (valutazione per l'apprendimento) in quanto portatrice dei suoi valori e delle sue pratiche. È necessario, però, compiere un ragionamento ulteriore che permette di prendere coscienza del fatto che la valutazione fra pari può diventare anche una valutazione sostenibile. Ciò è possibile nel momento in cui tali competenze valutative che gli studenti sviluppano nei confronti dei compagni, vengono utilizzate e rivolte anche verso loro stessi, il proprio percorso e il proprio apprendimento (Grion, 2019b). Essi, infatti, rafforzano la capacità di metacognizione, ovvero di riflettere su quanto compreso, sul livello che è stato conseguito e sui miglioramenti possibili che possono ancora essere raggiunti in futuro, riuscendo anche a individuare una o più modalità con le quali riuscire ad effettuare questa riflessione. Nel momento in cui si utilizza una valutazione di tipo sostenibile, le competenze valutative sviluppate possono essere trasferite anche ad ambiti extra-scolastici e diventare a tutti gli effetti una competenza di *lifelong learning*. A questo punto, si può indubbiamente definire questa metodologia come espressione della *sustainable assessment*.

1.3 Le normative italiane in merito alla valutazione

Le normative ministeriali si stanno spendendo sempre più in merito alla riflessione sull'attività valutativa e sulle indicazioni da diffondere a livello italiano che ne determinano l'utilizzo e le caratteristiche. Esaminando la documentazione più recente, partendo dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, si procederà con l'esplicitazione di quanto presentato finora.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 emesse dall'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (attualmente, al 2024, Ministero dell'Istruzione e del Merito) si afferma, ad esempio, come "agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione [...]. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" (Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254, 2012, Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, p. 13).

Da un lato si nota immediatamente come non vi sia nessun accenno ad una valutazione di tipo sommativo, ma al contrario l'orientamento è verso una pratica formativa, a cui si aggiunge successivamente un'attenzione alle competenze che vengono valutate attraverso il raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle stesse. Ciò è importante, in quanto, ci si discosta da quello che si considera tradizionalmente importante, ovvero la memorizzazione da parte degli studenti di conoscenze, fatti e nozioni. Nonostante questa spinta verso una valutazione formativa e per l'apprendimento, però, è evidente la mancanza dei passi successivi che sono stati effettuati in questo campo (valutazione per l'apprendimento, sostenibile, ...). Inoltre, non si fa riferimento nemmeno alle pratiche valutative che coinvolgano attivamente l'alunno che è importante

sviluppare in ogni studente, in quanto si dichiara che l'unico titolare della valutazione sia proprio il docente.

Anche le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018) propongono alcuni aggiornamenti ed innovazioni in merito a diversi elementi pedagogici e didattici, ma anche sociali e formativi. Risulta comunque carente il riferimento all'aspetto valutativo, per il quale non vengono spese particolari attenzioni. Ci si concentra, infatti, maggiormente sull'esplicazione delle otto competenze chiave che caratterizzano il Quadro di Riferimento a livello europeo (2018), in materia di educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, su rinnovamenti a livello progettuale e ambientale della didattica e su sviluppo e formazione professionale degli insegnanti. Indubbiamente temi indispensabili al giorno d'oggi, ma che non comprendono una riflessione sulla valutazione.

Il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 62, in merito alle *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato* afferma, in accordo con le Indicazioni Nazionali, che "la valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento [...], ha finalità formativa e educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze" (Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 62, 2017, Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, p. 4).

L'importante novità che viene qui introdotta riguarda la tematica dell'autovalutazione, precedentemente non considerata, ma che da questo momento in avanti è sempre più presente nelle riflessioni docimologiche e della quale si invita all'inserimento nei diversi processi di insegnamento e apprendimento. Ne viene, infatti, sostenuta l'efficacia e la valenza per ogni

singolo alunno che, in questo modo, può usufruire di un'ulteriore opportunità di metacognizione e di sviluppo della consapevolezza. La valutazione si inizia ad allontanare, quindi, da un'ottica monodirezionale (da docente a studente) e solamente trasmissiva.

A tal proposito, infatti, nella nota del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca relativa alle *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* del 9 gennaio 2018, n. 312, si ricorda come “la valutazione rappresenta una dimensione importante dell'insegnamento perché incide notevolmente sulla formazione della persona, contribuisce a determinare la costruzione dell'identità nei ragazzi, può far crescere la fiducia in sé quale presupposto della realizzazione e della riuscita nella scuola e nella vita” (Nota Ministeriale del 9 gennaio 2018, n. 312, 2018, *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, p. 6).

Grandi cambiamenti e discussioni sono stati generati dall'Ordinanza Ministeriale n.172 del 4 dicembre 2020 sulla *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*. In effetti, essa ha introdotto una modifica importante per quanto riguarda l'espressione vera e propria dell'atto valutativo: riporta l'utilizzo di giudizi descrittivi. Vengono previsti quattro nuovi livelli - *In via di prima acquisizione, Base, Intermedio, Avanzato* – che non devono essere utilizzati al pari delle modalità di valutazione precedenti, ma, al contrario, costituiscono un tentativo di rendere l'azione valutativa più orientata a miglioramento, crescita e sviluppo continui. Ciò richiede una revisione dell'intero processo di progettazione e valutazione stessa attraverso un reale cambio di prospettiva. Agli insegnanti viene richiesta una riformulazione degli obiettivi di apprendimento che specificano i traguardi per lo sviluppo delle competenze, con i quali devono naturalmente essere coerenti, e che devono essere osservabili ed evidenti come comportamenti degli

alunni. Nei confronti di ogni obiettivo si prevedono, quindi, i livelli sopraelencati, tra i quali il docente sceglie, grazie all'attribuzione ad ognuno, di diversi criteri, chiamati *dimensioni* (autonomia, continuità, situazione, risorse) che gli permettono di definire in che modo esso è stato raggiunto dall'alunno preso in esame. Ciò è indubbiamente stato un tentativo ulteriore di muoversi verso una nuova prospettiva, quella di una valutazione relativa alla "formazione di competenze utili per il futuro dei ragazzi" (Grion, 2019b, p. 28). La pubblicazione di un documento ufficiale è sicuramente di fondamentale importanza nel dimostrare il cambiamento avvenuto nella visione sociale e culturale, ma, purtroppo, non dimostra direttamente che tutto ciò venga applicato dagli insegnanti in servizio. Si parla, infatti, solamente di una loro applicazione parziale nelle scuole (Grion & Restiglian, 2021b). Si confida, comunque, nel buon senso e nella professionalità competente di ogni insegnante.

In ultima analisi, all'interno delle Linee Guida per *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, relative all'Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020 n. 172 viene esplicitata l'ottica della valutazione che è "quella della valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato (Linee Guida dell'Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020, n. 172, 2020, *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, p. 1)". Questa è la prima volta che viene utilizzata l'espressione di valutazione per l'apprendimento in maniera chiara ed esplicita, segno di un effettivo cambiamento in termini di senso e significato. Da rilevare, però, è il suo utilizzo ancora molto legato e quasi indistinto rispetto alla valutazione formativa.

1.4 La sperimentazione attraverso il modello di Peer Assessment del gruppo GRiFoVA

Il gruppo di ricerca GRiFoVA (acronimo di Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento), costituito verso la fine del 2017 e composto da un gruppo di docenti e ricercatori del dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova, si è occupato di realizzare un importante lavoro di ricerca che ha coinvolto molteplici scuole venete dei gradi primario e secondario in merito alla sperimentazione di un modello di *peer assessment*. L'équipe formata da 11 insegnanti e coordinata dalle docenti Valentina Grion e Emilia Restiglian si è soffermata sulla prospettiva attraverso la quale si è guardato all'apprendimento degli studenti per molto tempo. Essa, infatti, prevedeva una modalità di trasmissione dei contenuti tale da fare in modo che gli studenti li esponessero al docente secondo alcuni criteri che a loro volta permettevano di valutare e di certificare l'avvenuto apprendimento. In questo modo, però, la valutazione rappresenta un "momento finale [...], diretto a «tirare le somme» del processo d'insegnamento" (Grion, 2019b, p. 19). È evidente come i discenti siano così considerati "fruitori passivi" e non come "soggetti protagonisti del loro processo di apprendimento" (Tino, 2019, p. 31). Uno degli obiettivi è quello di riorientare la concezione del processo di insegnamento e apprendimento, all'interno del quale è inevitabilmente implicata anche la stessa valutazione, includendo nella visuale non più solo l'insegnante, ma anche l'allievo. In tal senso risulta fondamentale un nuovo allineamento tra la didattica e le pratiche valutative che si occupano dei *learning outcomes* (ossia dei risultati che ci si aspetta di ottenere attraverso il lavoro a scuola). Non è necessario, però, solamente definire ciò che si osserverà, ma anche le modalità che permettono di raggiungere gli obiettivi e la chiarezza di criteri e descrittori che l'insegnante utilizzerà nel momento della

valutazione. Per realizzare ciò, il GRiFoVA ha elaborato un particolare metodo, che prevede l'utilizzo di *exemplars* attraverso cui i bambini costruiscono e identificano i criteri che rendono un compito di qualità. Tali criteri dovranno poi essere impiegati dagli stessi alunni nella realizzazione del prodotto o compito richiesto dall'insegnante. Gli *exemplars* sono lavori, realizzati nelle annualità precedenti da altri studenti o in alcuni casi anche creati *ad hoc* dal docente, "usati per mostrare diversi standard di qualità connessi a un compito" (Tino, 2019, p. 32). Sono, infatti, esempi di come il compito può essere realizzato che vengono consegnati agli studenti che dovranno lavorare allo scopo di stilare una "*rank list*" (Ivi, p. 34) tra questi ed elaborare una lista di criteri che esplicitino come il compito debba essere svolto. Essenziale è la partecipazione diretta e attiva degli alunni nella co-costruzione dei criteri. Essa avviene attraverso un lavoro individuale, a coppie o in piccoli gruppi a seconda delle variabili contestuali e delle scelte dell'insegnante. Come afferma Tino (2020) ciò consente loro di divenire maggiormente consapevoli del concetto di *qualità*, ma anche nella ricezione e comprensione dei feedback che puntualmente ricevono dai loro docenti in tutte le valutazioni, in modo da interpretarlo e utilizzarlo in maniera significativa e cosciente, superando quindi la loro passività. Se tutto ciò non avvenisse, essi non sarebbero mai capaci di sviluppare le capacità valutative e autovalutative, indispensabili non soltanto a livello scolastico, ma come caratteristica primaria di individui e cittadini. Si realizza, invero, un apprendimento attivo e profondo.

"Il processo di peer review tramite gli exemplar offre [...] agli studenti ampie opportunità di comparare il loro punto di vista con quello dei compagni sui livelli di qualità degli exemplar, [...] consente agli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento collaborativo [...] sulla base di due processi: *giving/receiving feedback*" (Tino, 2019, p. 36). Esso è il motivo per il quale si ritiene

utile lavorare in primis sugli esempi che portano gli allievi a sperimentare la formulazione di un giudizio valutativo sulla qualità del lavoro. Gli alunni dovranno essere in grado successivamente di assegnare anche a loro stessi e ai compagni una valutazione di questo tipo. Le fasi consecutive alla prima che caratterizzano la ricerca sono illustrate nella seguente tabella.

Fasi	Attività
Fase I	Uso di exemplar e definizione di criteri condivisi di un «buon» prodotto
Fase II	Produzione della prima parte del compito da parte di ciascun piccolo gruppo di lavoro
Fase III	Revisione anonima, svolta da ciascun piccolo gruppo su alcuni report di gruppi di pari in base ai criteri definiti, e produzione di feedback
Compilazione individuale del primo questionario (Q1)	
Fase IV	Prima revisione del proprio lavoro da parte di ciascun piccolo gruppo prima di ricevere il feedback dei pari
Compilazione individuale del secondo questionario (Q2)	
Fase V	Ulteriore revisione del proprio report di piccolo gruppo dopo aver ricevuto i feedback dei pari
Compilazione individuale del terzo questionario (Q3)	

Tabella 1: Fasi del modello di peer review (Grion & Restiglian, 2019).

In merito ai questionari:

- il primo ha lo scopo di indagare cosa lo studente ha appreso dopo aver analizzato e commentato il prodotto altrui, quali riflessioni ha maturato relativamente a questa pratica e le modalità con cui ha analizzato l'elaborato;
- il secondo, invece, punta a far emergere i pensieri nati nello studente mentre rivedeva il proprio lavoro, riguardo l'utilità di questa pratica, le sensazioni provate, le modalità con cui ciò viene realizzato, nonché il tipo di cambiamenti effettuati;
- il terzo, proposto al termine della sperimentazione, mette a confronto le due principali azioni messe in atto, ovvero *giving* e *receiving feedback*, allo scopo di evidenziare la loro utilità, la prevalenza dell'una sull'altra o meno, ma anche

le modalità e il tipo di modifiche a cui viene sottoposto ulteriormente il proprio lavoro e i nuovi apprendimenti acquisiti con l'attività di *peer review*.

Inoltre, si prevede la proposta di due ulteriori quesiti che indagano il rilievo che, per gli studenti, ha avuto "l'attività di elaborazione dei criteri di valutazione, e infine una loro valutazione sul livello di gradimento dell'attività" (Maniero, 2019, p. 48).

Entrando nel merito della scuola primaria, in quanto oggetto di ricerca e *focus* dell'elaborato, nel testo di Grion e Restiglian (2019) vengono esplicitate alcune difficoltà comuni che i docenti hanno vissuto e rilevato (a cui vanno aggiunte le criticità riscontrate nelle singole classi e dipendenti da variabili o fattori specifici per ognuna di esse): esse facevano riferimento alla necessità di dover integrare diverse tipologie di valutazione (sulle diverse discipline, sul livello degli apprendimenti, sul comportamento messo in atto dagli alunni, sulle competenze sviluppate e arricchite e così via). Emerge in questo senso un problema, caratteristico della scuola italiana, ovvero la mancanza ancora attuale della conoscenza e della capacità di utilizzo di forme di valutazione che abbiano un ruolo diverso dalla valutazione sommativa (Pastore, 2012). Ciò evidenzia nel nostro Paese "quanto ancora profondo sia lo scollamento tra insegnamento, apprendimento e *assessment*" (Ibidem, p. 72). Inevitabilmente osservabile è il contrasto che si può verificare tra la realtà scolastica quotidiana e quanto le normative e la documentazione ufficiale auspicano si realizzi all'interno del mondo di educazione e istruzione.

Altre criticità che sono emerse al termine della sperimentazione si riferiscono alla necessità, secondo i diversi insegnanti, di avere maggior tempo a disposizione per poter realizzare e portare a termine le attività, spesso in contrasto in termini di "rapidità" che viene richiesta e che caratterizza la scuola italiana, nella quale si vede come sempre più necessario velocizzare l'intero

processo di insegnamento e apprendimento a fronte delle moltissime proposte ed esigenze didattiche. La pratica di *peer review* è sicuramente in contrasto con tutto ciò, in quanto punta in misura maggiore sulla qualità rispetto alla quantità e, di conseguenza, l'utilizzo di più tempo a questo proposito non viene a costituire alcun tipo di svantaggio nei confronti della formazione degli alunni.

Un'altra questione su cui ci si è resi conto sia importante focalizzarsi, è un cambiamento che deve avvenire negli studenti stessi, in quanto non sono abituati ad essere valutati e "giudicati" dai loro compagni, dai pari, da chi, tradizionalmente parlando, non avrebbe la titolarità per farlo. È essenziale, infatti, che capiscano il valore e l'efficacia di questa pratica, così da diventare fiduciosi delle competenze dell'altro e sereni nel ricevere quindi il feedback relativo ad una propria performance o compito. Ciò deve partire dagli stessi docenti, che devono in primis dimostrare di aver fiducia nei loro discenti, di credere in loro e nelle loro abilità e capacità, di pensare che i loro contributi possano essere, anzi, sono assolutamente arricchenti per il proprio lavoro.

1.5 Perché la valutazione fra pari funziona

Alla conclusione della ricerca sono stati vagliati i punti di forza caratterizzanti il modello e i miglioramenti che un lavoro di questo spessore può apportare alla didattica e, naturalmente, alla valutazione nella scuola. L'aspetto che merita maggiore attenzione è relativo allo sviluppo negli alunni di capacità valutative e autovalutative, in quando hanno avuto l'opportunità di applicarle e utilizzarle, e non solo "subirle" passivamente come accade tradizionalmente. Sono diventati, infatti, i veri e propri protagonisti del proprio apprendimento. Questo comporta l'acquisizione di una maggiore consapevolezza che permette un avvicinamento al concetto di «valutazione sostenibile», come definito da Boud

(2000). Il processo sperimentato di *giving e receiving feedback* (per il quale la bilancia degli studenti riguardante il miglioramento del compito ha dato maggior peso al primo termine) ha contribuito ulteriormente alla maturazione dei processi di riflessione sul proprio ed altrui lavoro, nonché sviluppo e progresso, e di condivisione con gli altri del percorso di crescita e formazione. Indubbiamente, inoltre, utilizzando queste modalità, si è concorso al miglioramento delle competenze degli allievi necessarie a comprendere con più precisione cosa viene richiesto loro nel compito e cosa lo rende “di qualità”. Merita una menzione speciale il feedback ricevuto dai compagni, risultato utile agli studenti per rivedere i propri elaborati e porre attenzione a errori o mancanze presenti, a cui probabilmente non avrebbero fatto caso. È un’occasione di apprendimento che non può essere sprecata.

Si può affermare, dunque, con sostanziale sicurezza il fatto che la valutazione fra pari applicata in contesti scolastici apporti molteplici benefici al percorso formativo ed educativo di ogni studente che la utilizzi.

1.6 Altre ricerche effettuate in ambito italiano

Nel corso di questi ultimi due decenni, sono stati molti i ricercatori e le ricercatrici che si sono interessati sempre più al tema della valutazione e, in particolare, alle innovazioni e alle metodologie che si sono introdotte o che si vorrebbero introdurre per rendere questo “momento” tanto efficace e formativo quanto il processo di insegnamento comunemente inteso.

In riferimento alla figura docente, nel momento in cui si promuove e utilizza la pratica di *peer assessment*, Serbati (2017) evidenzia come effettivamente avvenga un cambiamento di visione e di compiti nei suoi confronti. Ad un primo sguardo, esso sembra essere relativo ad una diminuzione di interventi da parte

dell'insegnante, in quanto effettivamente viene lasciato maggiore spazio agli studenti che valutano ed elaborano feedback specifici relativi al compito di un singolo o di un gruppo. A dire il vero, però, come afferma la stessa autrice, si tratta dell'assunzione di una responsabilità dal peso non indifferente: la progettazione di attività di valutazione fra pari in un ambiente, la classe, che garantisca tutte le opportunità perché ciò avvenga in maniera sicura, serena e costruttiva, in cui gli alunni si sentano liberi, considerati e assolutamente non limitati nelle loro azioni. "Risulta quindi di particolare importanza spiegare in modo chiaro ed esaustivo ai discenti il percorso che li aspetta, sottolineandone gli aspetti pedagogici e gli impatti possibili di breve e lungo termine" (Serbati, 2017, p. 215). A questo proposito, necessario è permettere al docente di ricevere una formazione adeguata che gli consenta di applicare questi metodi nel migliore dei modi e di spiegare agli stessi destinatari come muoversi per attuare a tutti gli effetti un lavoro di successo. Solo in questo modo all'esperienza vengono attribuiti il giusto peso e significato.

In merito all'obiettivo che si mira a raggiungere attraverso l'applicazione di questa pratica valutativa, Serbati e Cantone (2019) affermano che è fondamentale fare in modo che gli studenti siano in grado, aspetto che si verifica nel momento in cui ciò si realizza con continuità durante l'intero percorso scolastico, di valutare e *valutarsi*, di saper produrre e riuscire a comprendere cosa sono i criteri valutativi, utilizzandoli conseguentemente nei loro giudizi. Tutto questo secondo "modelli di elaborazione, analisi e revisione dei prodotti e dei processi propri e altrui in un progresso costante verso il miglioramento dei traguardi apprenditivi" (Felisatti, Serbati & Paccagnella, 2020, p. 239). È così, pertanto, che diventeranno competenti nell'attribuzione della qualità alle diverse performance o ai prodotti con cui entrano in contatto nel corso della loro esperienza. Si parla, in questo senso, di una "*literacy valutativa*" (Grion, Serbati, Tino & Nicol, 2017)

di cui gli studenti dovrebbero diventare conoscitori e portatori, che però non può essere sviluppata, nelle sue diverse forme, solamente al termine del percorso scolastico, se non addirittura universitario, o pretendere che nasca in maniera spontanea successivamente all'ingresso nell'età adulta. Necessita inevitabilmente di una formazione sin dall'infanzia. Soffermandosi sull'aspetto autovalutativo, che consegue e completa la valutazione rivolta verso l'esterno, si può dichiarare con sicurezza quando sia centrale nel supporto allo sviluppo di consapevolezza e, ancora, del giudizio critico e metacognitivo che si mira a maturare (Serbati, Felisatti & Tonegato, 2019).

Un elemento degno di nota e riflessione viene messo in luce nella discussione relativa ad una ricerca realizzata all'interno di una classe quarta primaria della scuola italiana nella quale veniva richiesto agli alunni di redigere un testo in risposta ad una e-mail (Grion & Restiglian, 2019). Si indagava, quindi, il possibile miglioramento delle competenze linguistiche dei bambini. Ciò che è emerso dai risultati è che, in realtà, questi passi in avanti non sono stati rilevati in modo particolarmente visibile: si sono verificati casi in cui ciò è accaduto, ma molti altri in cui questa sperimentazione sembra non aver avuto successo. È qui che sta, però, l'importanza nell'andare più in profondità nell'analizzare la situazione e validare la *peer assessment*: essa è funzionale agli apprendimenti prettamente didattici e scolastici, come in questo caso l'aspetto linguistico e testuale, ma il suo fine ultimo è la trasformazione nell'atteggiamento di ogni apprendente, come è possibile osservare in quanto sostenuto finora. Sperimentando un contesto che viene definito co-valutativo, comprendendo anche l'azione dell'insegnante, in cui gli studenti sono gli unici o comunque tra i protagonisti principali, hanno raggiunto risultati di rilievo che, naturalmente, vengono mantenuti e arricchiti solamente continuando a procedere lungo questa via e quindi la concezione della valutazione fra pari come modalità di sviluppo

di “capacità che sono il fondamento di un percorso scolastico efficace” (Grion & Restiglian, 2021a, p. 39).

Sempre riguardo all'importanza e all'attenzione nei confronti di queste pratiche, anche in uno studio realizzato da Giovannini e Boni (2010) in due classi quinte della scuola primaria, viene ribadito che affinché gli studenti sviluppino una visione di valutazione come aiuto per un apprendimento significativo e profondo, e, persino, un mezzo che permette il suo raggiungimento, è essenziale che sia la scuola per prima, intesa come comunità di docenti e come istituzione educativa nel suo complesso, a promuovere questo cambio di orizzonte. Nel momento in cui ciò non avviene si ricade nella trappola, già illustrata precedentemente, che si utilizzi la valutazione solamente di tipo sommativo, recuperando il voto come unico giudizio nei confronti dell'intero percorso di apprendimento dell'allievo. Frequentemente, a causa della resistenza che a livello socioculturale si ha nei confronti di questa innovazione, sono proprio gli stessi genitori e le famiglie ad essere “spesso portatrici di «teorie» ingenue, distanti dalle proposte innovative del dibattito scientifico” (Giovannini & Boni, 2010, p. 174). Esse si focalizzano solamente sul risultato che viene ottenuto e inserito dal docente sul registro, sul compito o sulla scheda di valutazione, senza invece indagare se effettivamente sia avvenuto un vero apprendimento e, soprattutto, senza prendere in considerazione come gli alunni, e figli, hanno vissuto le attività, come si sono sentiti, quali difficoltà hanno incontrato, cosa portano con sé nelle esperienze successive, e così via. Tutto ciò viene trasferito poi ai ragazzi stessi e “la valutazione rischia così di essere completamente identificata con il voto” (Maniero, 2019, p. 44). Si crea un vero e proprio circolo vizioso che impedisce il rinnovamento e, al contrario, mantiene ancora molto forte l'attaccamento alle prassi tradizionali, fortunatamente oggi almeno sulla carta, superate. Il freno principale che viene rilevato, oltre ai problemi delle

tempistiche osservati nella stessa sperimentazione GRiFoVA, è la complessità maggiore della realizzazione di una valutazione di questo tipo - sia essa *assessment for learning*, *sustainable assessment* o *peer assessment* - che richiede impegno e investimento più rilevanti a partire dagli stessi insegnanti nella sua attuazione e dalle scuole come primi diffusori di quest'ottica nuova alla società esterna.

“Purtroppo la reintroduzione del voto nella scuola [...] non facilita l'affermarsi di una cultura della valutazione, nella quale le procedure [...] svolgono un ruolo importante nel miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Il rischio è che si rafforzi una visione valutativa tradizionale e classificatoria, anche su sollecitazione delle famiglie, spesso portatrici di «teorie» ingenuie, distanti dalle proposte innovative del dibattito scientifico” (Giovannini & Boni, 2010, p. 174).

Nonostante sia l'articolo, sulla base dei tempi moderni, ormai da considerarsi datato, è stato comunque scelto di inserire e prendere in considerazione questo passaggio, in quanto, purtroppo ancora attuale e perché prende in considerazione una “minaccia” tuttora presente – il reinserimento dei voti numerici nella scuola primaria – che è assolutamente fondamentale evitare. Malgrado, infatti, le novità portate dell'Ordinanza Ministeriale n.172, oggi spesso si parla ancora di un ritorno alle “vecchie abitudini”. Ciò non deve accadere al fine di continuare a progredire e migliorare l'intero percorso didattico, superando preconcetti e pregiudizi fortemente radicati nelle persone e portati avanti per moltissimo tempo.

Un altro concetto che viene recuperato in un articolo di ricerca di La Rocca e Capobianco (2016) è quello di «*apprendimento insegnato*», elaborato da Domenici (2007, 2009, 2015). Esso si riferisce all'insegnamento agli studenti di tecniche e modalità per acquisire le conoscenze e le competenze, senza che esso avvenga in

maniera passiva e trasmissiva. La valutazione per l'apprendimento viene anche qui definita come "una serie di procedure di valutazione formali e informali utilizzate dagli insegnanti durante il processo di insegnamento/apprendimento al fine di modificare le attività di insegnamento e apprendimento per fare in modo che lo studente migliori le sue prestazioni per il raggiungimento degli obiettivi previsti" (La Rocca & Capobianco, 2016, p. 84).

Si sottolinea, inoltre, come lo scopo di una valutazione di questo tipo sia la produzione di feedback in maniera rapida e costante che permetta la realizzazione di modifiche nel percorso, nell'atteggiamento o nelle proposte da entrambe le parti per avvicinarsi sempre più al risultato da raggiungere. È benefica sia per insegnanti che per studenti: i primi, infatti, possono aggiornare la propria progettazione didattica per far arrivare tutti agli obiettivi prefissati nella modalità più adeguata, oltre a capire con maggior precisione dove i secondi sono arrivati e come l'hanno fatto; gli alunni, invece, diventano più motivati, più responsabili e competenti in auto-valutazione e automonitoraggio che sono indispensabili per poter attuare anche la valutazione dei pari.

Capitolo 2: La *peer assessment* in ambito internazionale

2.1 *Introduzione*

Come definito e affermato nel capitolo precedente relativamente al mondo della valutazione, alle diverse tipologie e modalità di applicazione e realizzazione, tale ambito ha suscitato un crescente interesse a livello internazionale. Ciò è legato anche al fatto che la pratica valutativa rappresenta un elemento chiave nel processo educativo e nel miglioramento dello stesso.

A tale proposito sono state realizzate numerose ricerche che indagano le metodologie più efficaci, gli impatti che hanno sugli studenti e le pratiche adottate nei diversi contesti e paesi. Tali studi verranno illustrati, esplicitandone le sperimentazioni e i risultati. Da tenere in considerazione è l'apertura dello sguardo sia a livello europeo che extracontinentale.

Le ricerche sulla valutazione, infatti, hanno animato la scena mondiale già a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso. Con l'arrivo del nuovo millennio, ma anche grazie alle numerose innovazioni e al progresso della conoscenza, caratterizzano oggi una percentuale importante rispetto agli studi che si stanno svolgendo. Parallelamente, e in parte anche precedentemente, alle scoperte e ai risultati che sono arrivati in campo italiano, anche studiosi di altri paesi si sono attivati in merito, cercando di costruire una letteratura ampia e di valore, allo scopo di promuovere le nuove pratiche valutative in più contesti scolastici ed educativi possibili. Tutto ciò ha indubbiamente contribuito alla formazione e all'arricchimento del dibattito sulla valutazione, che continua ad essere fortemente animato, offrendo spunti preziosi per sviluppare pratiche più efficaci e orientate al miglioramento continuo dei sistemi educativi di tutto il mondo.

Il riferimento che si fa nei paragrafi successivi riguarda principalmente la tipologia di valutazione che è già stata affrontata, la valutazione tra pari, che spesso verrà nominata qui *peer review* o *peer assessment*. Le ricerche internazionali su tale modello hanno cercato di esplorare la sua efficacia, identificare le migliori pratiche e comprendere le sfide connesse a questo approccio. L'obiettivo è quello di delineare come essa possa contribuire al miglioramento dell'apprendimento degli studenti, alla crescita delle competenze critiche e alla promozione di un ambiente educativo collaborativo. Alcuni studi hanno evidenziato che la valutazione tra pari può fornire ai discenti un feedback più immediato e dettagliato, ma anche favorire lo sviluppo delle capacità di valutazione critica degli studenti stessi. Alcuni progetti e iniziative internazionali hanno implementato con successo la valutazione tra pari come strumento per valutare abilità trasversali, incoraggiare la riflessione metacognitiva e favorire la partecipazione attiva degli studenti nel loro processo di apprendimento, ma essa è stata anche utilizzata come modalità di valutazione e confronto tra differenti istituzioni scolastiche.

Tuttavia, le ricerche hanno anche messo in luce alcune sfide, come la necessità di garantire criteri di valutazione chiari, gestire eventuali pregiudizi e garantire l'accettabilità e l'affidabilità del processo. In definitiva, la valutazione tra pari emerge come una pratica educativa intrigante e potenzialmente trasformativa, suscitando un ampio dibattito e stimolando la continua ricerca volta a perfezionare e massimizzare il suo impatto positivo nel contesto dell'istruzione globale.

La scelta delle ricerche da riportare e inserire nel seguente capitolo è derivata da un lavoro di approfondimento bibliografico sul tema della *peer assessment*, che ha portato alla lettura e all'analisi di molteplici testi differenti. Coloro che sono qui indicati, sono quelli che sono stati ritenuti maggiormente

significativi e che indagano tale ambito valutativo sotto differenti punti di vista, prendendo in considerazione variabili plurime e proponendo sperimentazioni allo scopo di ottenere, attraverso tale pratica valutativa, alcuni tipi di risultati. Inoltre, la selezione ha tenuto conto del fatto che le ricerche si sono realizzate in ambito internazionale, sia continentale che extra-europeo, con l'obiettivo di ampliare l'orizzonte di osservazione a proposito di come la valutazione tra pari viene considerata, proposta e utilizzata in tutto il mondo. Per di più, un altro elemento che ha costituito un filtro per la selezione riguarda la datazione di ogni studio: si è scelto di riportare ricerche e sperimentazioni che appartenessero agli ultimi anni (in particolare dal 2016 ad oggi), così da essere il più recenti possibili per portare idee, risultati e riflessioni aggiornate.

Per facilitarne la lettura e la comprensione, tali studi sono stati suddivisi in diversi paragrafi. Ognuno di essi racchiude i testi che per alcune ragioni appartengono alla stessa categoria. L'ordine con il quale sono riportati segue la logica "dal generale al particolare", ovvero prevede l'inserimento di prime ricerche che riguardano la valutazione tra pari considerata nella sua interezza. Si prosegue, successivamente, con la sua applicazione o integrazione con altre metodologie o l'analisi e la sperimentazione di alcuni suoi elementi costitutivi.

Nel paragrafo *Valutazione tra pari come nuova modalità*, ad esempio, sono inserite due ricerche: la prima, di Hung (2018), si occupa di una sperimentazione proposta agli alunni di una scuola primaria in Taiwan, abituati ad una modalità di insegnamento e apprendimento "tradizionale", in cui l'insegnante ricopre ancora attualmente il ruolo centrale anche, e soprattutto, in ambito valutativo. Hung indaga, quindi, i cambiamenti e i vantaggi che la *peer review* apporta. In seguito, viene ripreso Topping (2017) che illustra il significato e le diverse tipologie di valutazione tra pari che si possono realizzare sulla base dell'organizzazione di alcuni elementi e le scelte che possono essere fatte in

merito. Egli la propone come modalità innovativa da utilizzare in ambito scolastico e riflette sul rapporto che tale pratica ha rispetto alle ulteriori modalità di insegnamento e valutazione.

Nel paragrafo *Valutazione tra pari e apprendimento attivo e collaborativo* vengono messe in relazione le attività di valutazione e l'apprendimento di questo tipo. Viene dimostrato, infatti, da autori come Chang-Tik (2022a; 2022b) e Zou, Xie e Whang (2021), come effettivamente il proporre a studenti differenti attività di *peer assessment* (con richieste e strumenti anche diversi tra loro) possa concorrere in maniera notevole allo sviluppo di capacità e competenze negli stessi allievi di lavorare, muoversi ed apprendere in maniera attiva, diventando così veri e propri protagonisti, e collaborativa, riuscendo quindi ad operare insieme, all'interno di una comunità. Il primo autore riflette all'interno dei suoi testi sui benefici e sui risultati che si possono ottenere nel momento in cui si decide di muoversi verso tale direzione. A tale proposito, inserisce all'interno del discorso anche l'autovalutazione, che considera fondamentale per realizzare un apprendimento attivo e collaborativo, oltre che propedeutica ad esso e alla *peer review*. Gli studiosi Zou, Xie e Whang (2021) esplicitano, ancor più direttamente, attraverso una ricerca svoltasi in ambiente virtuale con studenti universitari, come le due modalità possano essere integrate ed attivate insieme. Essi si impegnano a rilevare elementi utili ed efficaci che hanno permesso ai partecipanti di sperimentare strategie realmente valide e vantaggiose.

Nel paragrafo *La valutazione sostenibile realizzata attraverso la peer assessment e l'autovalutazione*, ci si occupa, come si può facilmente intuire, di come la valutazione tra pari possa non soltanto costituire una modalità valida e innovativa rispetto al passato, ma possa addirittura portare alla realizzazione di una valutazione che apre lo sguardo anche verso il futuro, nell'ottica della formazione continua lungo tutto l'arco della vita. A tale riguardo vengono ripresi

autori come Boud e Soler (2015). Essi si occupano di illustrare e riflettere sugli elementi e sui comportamenti che gli studenti dovrebbero adottare nelle pratiche di insegnamento e apprendimento, in cui naturalmente è compresa anche la stessa valutazione, per poter lavorare in ottica “sostenibile”. Due specificazioni di tali autori che sono state ritenute rilevanti in merito alla tematica che si sta affrontando sono quelle relative all’aspetto autovalutativo e a proposito dell’«utilizzo dei pari».

Il paragrafo *Valutazione tra pari per indagare variabili specifiche* si propone di riportare alcuni studi effettuati su alcune componenti diverse dell’intera pratica. Un esempio è quello di Lin, Zhang e Wang (2021) che si occupano di studiare l’influenza che le partnership di lavoro in ambito di valutazione tra pari possono avere sulla motivazione degli studenti e sui risultati delle attività. Essi prendono in considerazione un aspetto spesso non indagato, ma che può avere effetti anche piuttosto rilevanti sui risultati di una ricerca: la modalità con cui viene chiesto o imposto di lavorare non è indifferente. Rajaram (2021), invece, attraverso il suo studio, mira ad esaminare l’eventuale sviluppo di competenze di leadership (che vengono dallo stesso definite) attraverso attività di *peer assessment* e che sono considerate rilevanti ed essenziali nello sviluppo personale e professionale di ogni individuo. All’interno di tale sezione, viene inserito anche l’elaborato svolto nell’Università della Svizzera Italiana, ambiente vicino al nostro paese ma da considerarsi comunque di livello internazionale, realizzato da Tela (2019). La ricercatrice si occupa di analizzare se e come la valutazione tra pari possa sviluppare negli alunni della scuola primaria alcune strategie di apprendimento fondamentali e applicabili anche a tutti gli altri ambiti e contesti didattici e disciplinari. Dedicata, inoltre, spazio anche al feedback e al rilievo che esso ha nella realizzazione di tale valutazione.

Nel paragrafo *Valutazione tra pari e analisi di alcune componenti della pratica* vengono proposti autori come Carless e Kam Ho Chan (2017) che si soffermano su un elemento particolare che viene utilizzato all'inizio dell'attività di valutazione tra pari. Esso è l'utilizzo degli exemplar: i ricercatori descrivono i fattori ai quali è necessario prestare specifica attenzione nella proposta degli esempi. Vengono descritte le modalità e i criteri con cui si dovrebbero utilizzare e i benefici che essi hanno, nel momento in cui si opera in modo consapevole e competente, sull'elaborazione dei giudizi da parte degli studenti nei confronti dei propri lavori e, soprattutto, di quelli dei loro colleghi. Li e Grion (2019), invece, indagano la possibile differenza nella pratica e negli effetti che producono due diverse pratiche, il dare e il ricevere feedback, che costituiscono due momenti essenziali della pratica di *peer assessment*. Lo studio, sempre rivolto a studenti in formazione accademica, si proponeva di indagare quale dei due fosse ritenuto maggiormente utile ed importante dai partecipanti, ma anche l'effetto che tali momenti avevano sugli stessi. Anche in questo caso, infatti, ci si è focalizzati principalmente su due componenti specifiche dell'intero processo di valutazione tra pari.

L'ultima sezione del capitolo qui presentato, denominata *Panoramica sulla valutazione tra pari degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche*, si discosta fondamentalmente dagli altri, in quanto amplia di molto il focus dei soggetti a cui la *peer review* si rivolge. Sono presentate, infatti, differenti ricerche che sono state svolte a proposito della valutazione tra pari che si può realizzare tra docenti all'interno della stessa classe/scuola e non, e tra intere istituzioni scolastiche. Bell e Kane (2022) iniziano effettuando una panoramica generale e suddividendo i diversi sistemi in due principali categorie, considerando le influenze che quest'ultime hanno sulle azioni e sulle considerazioni che vengono fatte in termini di insegnamento, apprendimento e valutazione. Godfrey in

collaborazione con Ehren (2020), Diamond e Kowalkiewicz (2020), Hadfield e Ainscow (2020) illustrano differenti realtà scolastiche nelle quali è stata realizzato tale modello. I paesi qui presi in considerazione ed analizzati sono la regione del Queensland in Australia e due tra le divisioni amministrative del Regno Unito, ossia Galles e Inghilterra. In tali aree, alcuni gruppi di presidi, dirigenti e docenti hanno preso parte ad attività di valutazione tra pari a proposito dei propri sistemi scolastici, in termini di obiettivi prefissati, di metodologie utilizzate e di progetti realizzati. Vengono naturalmente esplicitati i risultati che ne sono derivati e viene dimostrato come un lavoro simile possa essere estremamente funzionale anche in senso ampio, coinvolgendo diversi sistemi e creando, quindi, nuove reti di collaborazione che permettono a tutti i partecipanti di muoversi verso un miglioramento continuo.

Tutti gli esempi che vengono proposti sostengono e credono fermamente nella validità e nella rilevanza che la valutazione tra pari ha, riconoscendone meriti, vantaggi e benefici, ma anche riflettendo sulle criticità e le sfide che i diversi studi hanno portato alla luce, in modo da continuare la ricerca in maniera consapevole, precisa e focalizzata.

2.2 Rassegna di ricerche sulla valutazione tra pari

2.2.1 Valutazione tra pari come nuova modalità

La ricerca effettuata da Hung (2018) ed esplicitata nell'articolo *Group peer assessment of oral English performance in a Taiwanese elementary school* rappresenta uno dei tentativi realizzati in ambito internazionale riguardo l'applicazione della valutazione tra pari come nuova modalità. Ciò a cui l'autore mira è, infatti, la familiarizzazione degli studenti della scuola primaria con i criteri di valutazione che costituiscono il potenziale della *peer assessment*, consentendo loro di acquisire

apprendimento. Inoltre, viene affermato come il “PA’s [*peer assessment*] potential for [...] developing their motivation and collaborative skills is less well understood”¹ (Hung, 2018, p.19). Emerge, quindi, con chiarezza, l’importanza dell’indagare tali tematiche e il desiderio che Hung ha di farlo attraverso la sperimentazione proposta.

In questo caso la valutazione tra pari deve essere introdotta con attenzione nelle scuole primarie del Taiwan, dove le classi incentrate sull’insegnante rimangono, anche qui, ancora fortemente presenti. L’autore afferma, infatti, che lo spostamento verso classi maggiormente incentrate sullo studente, in cui gli allievi partecipano attivamente e si impegnano in un dialogo collaborativo, potrebbe essere visto come un “undermining teachers’ authority”² (Ibidem). I docenti faticano ancora spesso a rinunciare al loro status di unici valutatori dell’apprendimento degli studenti. Di conseguenza, è necessario prestare attenzione al fatto che tali alunni sono abituati ad assumere un ruolo prevalentemente “passivo”, ovvero a sottostare alle decisioni e alle istruzioni del docente (Sambell, 2011). Al contrario, nella valutazione tra pari è necessario lo sviluppo di autonomia, “evitando di aspettare l’indicazione dell’insegnante che dice cosa fare o non fare” (Grion, 2019b, p. 24).

In linea con l’attenzione che il costruttivismo sociale ha sull’interazione sociale come veicolo per l’acquisizione di nuove conoscenze e abilità, elaborato da Lev Vygotskij (1978), uno dei principali pedagogisti del XIX e XX secolo, viene ripresa la definizione che Strijbos e Sluijsmans (2010) elaborano a proposito della PA, ovvero “an educational arrangement where students judge a peer’s

¹ Tradotto:

“Il potenziale per lo sviluppo della loro [degli alunni] motivazione e delle capacità collaborative sia in realtà ancora non esaurientemente compreso”.

² Tradotto:

“Minaccia all’autorità dell’insegnante”.

performance quantitatively and/or qualitatively and which stimulates students to reflect, discuss and collaborate”³ (p. 265). Ci si trova sempre in accordo con Grion (2019b) che afferma come una valutazione di questo tipo richieda di “incoraggiare discussioni e confronti sugli standard di giudizio e sulla qualità di un prodotto” (p. 29). Pertanto, la valutazione tra pari adempie al duplice dovere di creare momenti di valutazione e di apprendimento.

In seguito all’analisi dei dati che questa sperimentazione ha portato ed illustrata nel testo da Hung (2018), gli stessi studenti hanno riferito che la pratica li ha aiutati come interpreti a sviluppare capacità di parlare e pensare in modo critico, e come valutatori ad acquisire fiducia nella valutazione e nei commenti che i compagni avevano elaborato a proposito dei loro prodotti. Tuttavia, è emersa una criticità per alcuni di essi, che hanno espresso una “lack of trust in their fellow students’ assessment and a preference for the authority of the instructor in grading”⁴ (Hung, 2018, p. 20). Emerge quanto sia così fortemente radicata la visione e la concezione del docente come unico valutatore e sola figura realmente “competente” nella realizzazione di tale pratica: non è spesso facile per i discenti “l’accettazione [...] di essere valutati da un pari e di accogliere con fiducia i suggerimenti di miglioramento ricevuti” (Grion, 2019c, p. 177). Gli alunni hanno riportato, inoltre, che la *peer review* ha contribuito ad aumentare la loro partecipazione e la loro motivazione all’apprendimento, aspetto che si cerca di dimostrare attraverso le diverse ricerche in merito a tale metodologia, e che la discussione di gruppo li ha aiutati a essere più obiettivi, riuscendo quindi a ridurre la loro tendenza a sopravvalutare i lavori altrui. Con ciò, Hung vuole

³ Tradotto:

“Un accordo educativo in cui gli studenti giudicano la prestazione di un pari quantitativamente e/o qualitativamente e che stimola gli studenti a riflettere, discutere e collaborare”

⁴ Tradotto:

“Una mancanza di fiducia nella valutazione degli altri studenti e una preferenza per quella dell’insegnante”.

affermare che questi risultati hanno mostrato come la maggior parte dei discenti consideri la valutazione tra pari corretta e utile nella pianificazione e realizzazione delle proprie presentazioni, nonostante sia stata manifestata da una minoranza la preoccupazione per l'applicazione incoerente dei criteri e per l'abbassamento dei voti dei loro coetanei. La ragione principale per cui gli alunni presi in esame hanno apprezzato questo tipo di attività è legata dunque al fatto di poter essere "little teachers"⁵ (Hung, 2018, p. 24) che davano punteggi ai compagni di classe, che osservavano le performance degli altri, che ricevevano feedback per migliorare le loro prestazioni per arricchire la loro capacità di parlare e di interagire. Gli studenti, come riporta l'autore, sembravano divertirsi nel valutare i loro coetanei e la sperimentazione ha funzionato in quanto è emerso un loro maggiore coinvolgimento. Osservando attentamente e discutendo le presentazioni orali che stavano valutando, essi hanno acquisito familiarità con i criteri per una buona presentazione da applicare alle proprie performance. Un esempio rilevante che sostiene tali affermazioni riguarda l'atteggiamento di un alunno nei confronti dei membri del suo gruppo che ricordava a sé stesso e a loro di provare a non commettere gli stessi errori che avevano osservato in un'altra presentazione. In aggiunta, altri discenti hanno volontariamente "guided the students who lagged behind"⁶ (Ivi, p. 25). Sulla base dell'esaminazione dei punteggi medi delle valutazioni dei pari, i dati oggettivi hanno presentato un valore inferiore rispetto ai punteggi medi dell'insegnante. Ciò sta ad indicare che gli studenti non hanno concesso favori, e che la loro gamma delle valutazioni era maggiore di quella del docente⁷, suggerendo che erano più esigenti nei loro

⁵ Tradotto:

"Piccoli insegnanti".

⁶ Tradotto:

"Guidato gli studenti che rimanevano indietro".

⁷ Egli si rifaceva ad una valutazione più "uniforme", aspetto critico già analizzato nel capitolo precedente sull'esplicitazione dei rischi di una valutazione realizzata solamente dall'insegnante.

compiti (Hung, 2018).

La fiducia degli allievi nel poter valutare la performance orale dei loro coetanei suggerisce all'autore che la responsabilità loro data nella *peer review* potrebbe autorizzarli ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento. Gli studenti sviluppano in questo modo capacità di valutazione e, implicitamente, capacità di presentazione attraverso l'osservazione e la riflessione sulle prestazioni dei loro pari. Naturalmente, però, "the teacher's guidance and student interaction play an essential role in this process [...]. Group PA in particular fosters linguistically rich environment with meaningful conversation and purposeful peer-to-peer interaction, in contrast with teacher-centered classrooms in which students are unlikely to have sufficient opportunities to speak"⁸ (Ivi, p. 26).

Attraverso tale ricerca Hung intende dimostrare che l'attività orale di gruppo può rappresentare un approccio coinvolgente e pedagogicamente valido all'apprendimento e alla valutazione della lingua, considerando come indispensabili modifiche e aggiustamenti sulla base della classe, dell'età, delle caratteristiche degli studenti e delle richieste che vengono loro fatte nel compito. Inoltre, gli alunni hanno avuto modo di sperimentare la valutazione come protagonisti, assumendo un "ruolo attivo" (Grion, 2019c, p. 177) senza essere responsabili delle decisioni di valutazione individualmente, aspetto che avrebbe potuto rendere più difficile la loro partecipazione. Ciò li ha aiutati a impegnarsi maggiormente. Infine, "teachers can support these activities by helping students to facilitate their group discussion and by providing thorough training for

⁸ Tradotto:

"La guida dell'insegnante, che diventa a tutti gli effetti un facilitatore, e l'interazione degli studenti tra loro svolgono un ruolo essenziale in questo processo. [...] La valutazione tra pari di gruppo, in particolare, promuove un ambiente linguisticamente ricco con conversazioni significative e mirate tra pari, in contrasto con le classi incentrate sull'insegnante in cui è improbabile che gli studenti abbiano sufficienti opportunità di parlare".

students before beginning the activity”⁹ (Hung, 2018, p. 27).

Topping (2017), uno tra i principali sostenitori di tali pratiche valutative aperte ed innovative, nel suo articolo *Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners*, illustra come la valutazione tra pari funziona attraverso un esempio pratico che ne aiuta la comprensione. Prende in considerazione, infatti, vantaggi e svantaggi, come anche punti di forza e criticità che sono invece ancor presenti e sui quali si può lavorare. Si prenderanno qui in esame quelli ritenuti più interessanti e rilevanti.

In primo luogo, viene ripresa e rielaborata la definizione di *peer assessment* che lo stesso Topping aveva elaborato nel 1998 insieme a O’Donnel: essa diventa “an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal-status learners, then learn further by giving elaborated feedback and discussing their judgements with peers to achieve a negotiated agreed outcome¹⁰” (Topping, 2017, p. 2). Viene ribadita dall’autore l’importanza di fornire ai valutatori, siano essi inizialmente i docenti che successivamente gli alunni, una formazione per l’elaborazione dei feedback. Come sostiene anche Boud (2000), i valutatori “dovrebbero essere preparati a intraprendere queste azioni in un’ampia varietà di contesti e circostanze” (p. 151). La capacità valutativa, infatti, deve essere costruita e allenata, non è un elemento innato o che si acquisisce in automatico. Allo stesso modo, però, anche i destinatari della valutazione devono essere pronti a rispondere alle restituzioni

⁹ Tradotto:

“Gli insegnanti possono supportare queste attività aiutando gli studenti a facilitare la discussione di gruppo e fornendo una formazione approfondita agli studenti prima di iniziare l’attività”.

¹⁰ Tradotto:

“Un accordo con cui gli studenti considerano e specificano il livello, il valore o la qualità di un prodotto o della prestazione di altri studenti di pari status, quindi imparano ulteriormente fornendo feedback elaborati e discutendo i loro giudizi con i pari raggiungere un risultato concordato negoziato”.

in maniera adeguata e costruttiva. Indubbiamente tali attività costituiscono delle sfide intellettuali ed è fondamentale che gli attori coinvolti sappiano riflettere e negoziare. Topping sceglie di suddividere i vantaggi in due macro-categorie: i vantaggi immediati, legati maggiormente all'apprendimento e ai "risultati" e i vantaggi a lungo termine, che si rivolgono alle competenze più ampie in ambito comunicativo e collaborativo che sono direttamente influenzate. Un problema a cui l'autore dà una soluzione riguarda l'affidabilità, di cui alcuni potrebbero dubitare, a proposito delle valutazioni elaborate dagli studenti. Afferma, infatti, che essa possa essere aumentata, diventando elevata e al pari di quella degli insegnanti, nel momento in cui si rende disponibile agli allievi una "master version" (Topping, 2017, p. 3), ossia una modello corretto del lavoro da valutare.

Un'ulteriore variabile qui esplicitata, ma che spesso si tende a non analizzare, riguarda le differenze che caratterizzano la valutazione tra pari sommativa, formativa o di entrambi i tipi contemporaneamente. "Si possono distinguere diverse tipologie di attività valutative fra pari: con funziona formativa o sommativa, come processo di carattere quantitativo o qualitativo, più o meno strutturato, reciproco o meno, svolto fra alunni di pari livello competenziale o fra più e meno esperti" (Grion, 2019b, p. 25). A ciò si aggiunge anche l'attenzione che deve sempre essere riservata ad alcuni aspetti, come "are the peer assessments on single pieces of work, or are they of several pieces of work? And are they on the same kind of product? The product or output assessed can vary - writing, portfolios, presentations, oral statements, and so on. [...] Will peer assessment be voluntary or compulsory? Will it be anonymous or not?"¹¹

¹¹ Tradotto:

"Le valutazioni tra pari riguardano singoli lavori o si riferiscono a più lavori? E riguardano lo stesso tipo di prodotto? Il prodotto o l'output valutato può variare - scritti, portfolio, presentazioni, dichiarazioni orali e così via. La valutazione tra pari sarà volontaria o obbligatoria? Sarà anonima o no?"

(Topping, 2017, pp. 4-5).

L'autore esplicita anche come i valutatori possano lavorare individualmente o a coppie/gruppi; come essi possano essere diversi sul piano cognitivo, apprenditivo, esperienziale; come possano valutarsi reciprocamente o unidirezionalmente; come il luogo stesso e il contesto possa variare e influenzare l'intero processo. Oltre anche a ciò che ci si aspetta, a cosa si vuole raggiungere, ai fini ultimi di una valutazione simile.

A tal proposito egli illustra in una tabella tutte le caratteristiche di cui la *peer assessment* può essere costituita e che ne influenzano modalità, risultati e approcci. Essa dovrebbe costituire il punto di partenza per i docenti e/o i ricercatori che decidono di applicare tale pratica a scuola o all'università per definire il percorso e fare così chiarezza.

	Alternative A	Alternative B	Comment
1	Summative	Formative	or both
2	Quantitative grading	Qualitative feedback	or both
3	Single product	Several products	
4	Same kind of product	Different products	
5	Same curriculum area	Different areas	
6	Assessment criteria clear	Not clear	
7	Students involved	Student not involved	in defining criteria
8	Rubric used	Rubric not used	
9	Training given to peers	Not given	
10	Feedback positive	Feedback negative	or both
11	Feedback→improvement	No improvement	
12	Product reworked	Not reworked	
13	Scaffolding given	Not given	prompts, cues, etc.
14	Individuals	Pairs	or groups
15	One-way	Reciprocal	or mutual in group
16	Matching deliberate	Matching random	or matching accidental
17	Matching academic	Matching social	or both
18	Same year of study	Different year of study	
19	Same class	Different class	
20	Same ability	Different ability	in this subject area
21	Previous experience	No previous experience	
22	Experience positive	Experience negative	or both
23	Cultural expectations +ve	Negative	
24	Gender balance	Gender imbalance	ability, motivation, etc.?
25	Information technology	No IT	wholly or partly used?
26	In class	Out of class	or both
27	Length of sessions		
28	Number of sessions		
29	Objectives		Cognitive, metacognitive
30	Justification to peer	No justification	
31	Confidentiality	No confidentiality	to pair + teacher
32	Process monitored	Not monitored	
33	Reliability moderated	Not moderated	and validity
34	Task simple or complex		or simple→complex
35	Feedback expected		quantity + quality
36	Feedback objective	Feedback subjective	or both
37	Revisions many	Revisions few	
38	Intrinsic rewards	Extrinsic rewards	neither
39	Aligned	Non-aligned	with other assessment
40	Transferable skills	None measured	
41	Evaluated	Not evaluated	
42	Voluntary	Or Compulsory	
43	Anonymous	Non-anonymous	

Tabella 2: Variabili nella peer assessment (Topping, 2017)

Nella conclusione dell'articolo, Topping sostiene un'affermazione importante: "peer assessment is unlikely ever to replace teacher or computer assessment as the main form of assessment. Quite apart from any other consideration, time would not permit the engagement of students in peer assessment for too large a proportion of their working week. However, I hope it

has been made clear that peer assessment is about a lot more than assessment¹²” (p. 13). Ciò che intende dire è, infatti, che la valutazione tra pari non deve essere considerata solamente come modalità valutativa e come misuratrice o “certificatrice” di apprendimenti, ma come opportunità di miglioramento dell’istruzione e delle capacità di pensiero, nonché di coinvolgimento diretto degli studenti che diventano più abili nell’autoregolazione e nello sviluppo di competenze *lifelong*, assicurandosi un apprendimento più proficuo sia nel presente che in futuro (Boud & Soler, 2015).

2.2.2 Valutazione tra pari e apprendimento attivo e collaborativo

Collaborative Active Learning – Strategies, Assessment and Feedback è un capitolo di Chang-Tik (2022a), inserito all’interno del testo *Collaborative Active Learning. Practical Activity-Based Approaches to Learning, Assessment and Feedback*. L’autore si occupa di analizzare e proporre nuove strategie per la realizzazione di un apprendimento attivo, a cui si collegano anche nuove modalità di feedback e valutazione come attuazione della pratica in generale, ma facilmente applicabili anche ad un contesto di *peer review*. L’obiettivo odierno che i diversi insegnanti affermano di dover provare a raggiungere è legato all’aumento del livello di collaborazione tra i pari e la connessione degli studenti a una rete globale emergente. Secondo Chang-Tik, i docenti dovrebbero, infatti, prendere in considerazione l’integrazione delle abilità collaborative nella componente di valutazione, in quanto esse giocano un ruolo essenziale nel propagare livelli più elevati di partecipazione tra i membri del gruppo, poiché incoraggia la negoziazione di significati condivisi e migliora l’elaborazione attraverso la

¹² Tradotto:

“È improbabile che la valutazione tra pari possa mai sostituire la valutazione dell’insegnante o del computer come principale forma di valutazione. A parte ogni altra considerazione, il tempo non permetterebbe di coinvolgere gli studenti nella valutazione tra pari per una parte eccessiva della loro settimana lavorativa. Tuttavia, spero che sia stato chiarito che la valutazione tra pari è molto più che una semplice valutazione”.

spiegazione e il ragionamento reciproci, promuovendo attività di alto livello come lo sviluppo del pensiero critico (Wiggins, Chiriac, Abbad, Pauli & Worrell, 2016). Nell'apprendimento attivo si trova un gruppo di studenti che collaborano, si impegnano in discussioni e riflessioni mirate al raggiungimento di una “co-constructed mutual understanding¹³” (Chang-Tik, 2022a, p. 4)¹⁴. Inoltre, l'apprendimento attivo richiede un alto grado di coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento e non semplicemente la lettura, l'ascolto e la revisione dei materiali didattici. La costruzione della conoscenza, come esplicita l'autore, inizia con l'autoriflessione al fine di costruire mentalmente un significato basato sulla pre conoscenza che ciascuno possiede riguardo allo specifico tema che costituisce l'oggetto dell'apprendimento. Chang-Tik prosegue affermando come tale idea viene quindi presentata ai coetanei per ricevere i loro feedback e commenti. È attraverso i processi di argomentazione, sfida, elaborazione e negoziazione che essi co-costruiscono e se, o quando, riescono ad accordarsi sul significato, allora questo verrà adattato e cambierà la loro conoscenza e comprensione delle situazioni. Nel testo la collaborazione è definita, secondo Arvaja, Salovaara, Häkkinen e Järvelä (2022) come “a shared knowledge construction where participants build on others' ideas and thoughts and not just accumulate them¹⁵” (Ivi, p. 7). Il ruolo dei docenti in tutto questo processo è quello di indirizzare gli studenti e di fornire supporto cognitivo, senza rivolgersi direttamente a loro e inserendosi in maniera attiva portando la propria influenza. È soltanto in tal modo che gli studenti si assumono maggiori

¹³ Tradotto:

“Comprensione reciproca e co-costruita”.

¹⁴ La teoria alla base di tutto questo ragionamento è il socio-costruttivismo che presuppone che le persone costruiscano conoscenza agendo sul mondo che li circonda e riflettendo sulle proprie esperienze.

¹⁵ Tradotto:

“Una costruzione di conoscenza condivisa in cui i partecipanti si basano sulle idee e sui pensieri degli altri e non si limitano ad accumularli”.

responsabilità per il lavoro collettivo del gruppo. In altre parole, ciò che si intende affermare è che i ruoli degli alunni sono cambiati laddove l'onere dell'apprendimento ricade su di loro. Perché ciò si realizzi, stando a Johnson e Johnson (2013), è necessario, però, che insegnante e discenti lavorino insieme per creare contesto e relazioni caratterizzati da:

- “positive interdependence”;
- “individual accountability”;
- “face-to-face promotive interaction”;
- “interpersonal and small group skills”;
- “group processing¹⁶” (Chang-Tik, 2022a, p. 11).

La mancanza di uno qualsiasi di questi elementi può portare gli studenti a non essere in grado di sfruttare i benefici dell'apprendimento collaborativo. Fondamentale è che venga anche insegnato loro come svolgere attività collaborative e accettare che i conflitti (cognitivi ed emotivi) sono inevitabili nella collaborazione.

Dal punto di vista dei risultati dell'apprendimento, una pratica attiva apporta miglioramenti nel rendimento degli allievi nelle diverse materie e anche nei diversi ordini scolastici. Ciò, però, richiede, come afferma l'autore, una quantità di tempo maggiore per poter essere realizzato, oltre ad una “fatica” e un impegno di rilievo da parte dell'insegnante, soprattutto nelle fasi iniziali di progettazione e organizzazione. È questa, infatti, la principale criticità che viene dichiarata dai lavoratori impiegati nel campo e che spesso costituisce un deterrente nel tentativo di realizzarla: “there are concerns about extra time

¹⁶ Tradotto:

- “interdipendenza positiva”
- “responsabilità individuale”
- “interazione promozionale faccia a faccia”
- “abilità interpersonali e in piccoli gruppi”
- “capacità di elaborazione e discussione in gruppo”

involved in learning new strategies and redesigning courses¹⁷” (Ivi, p. 12), aspetto molto simile a quanto viene affermato sulla stessa valutazione tra pari. Grion (2019c), infatti, riporta come a conclusione dello studio del gruppo GRiFoVA, “gli insegnanti segnalano [...] la necessità di avere tempi più dilatati e lunghi” (p. 177).

Focalizzandosi più specificatamente sulla valutazione in ambito attivo e collaborativo, nel capitolo si esplicita il necessario discostamento dalla pratica più tradizionale, incentrata maggiormente sul voto in sé come manifestazione dell’apprendimento e del livello raggiunto dal singolo. L’attenzione si sposta, in questo caso, sulla modalità di utilizzo della valutazione per migliorare l’apprendimento, identificando anche le difficoltà riscontrate e capendo come ridurle. I docenti stessi necessitano di modificare il modo in cui si muovono per raggiungere gli obiettivi prefissati inizialmente (William, 2011). Viene dichiarato da Chang-Tik quanto la valutazione sia essa stessa parte indispensabile dell’apprendimento. Sono incoraggiate, dunque, modalità di co-valutazione attraverso l’utilizzo di feedback che consentano agli studenti di comprendere e agire sulla base di quanto viene detto per crescere ulteriormente. Lo stesso Chang-Tik sceglie di utilizzare l’espressione “*feedback for learning*¹⁸” (2022a, p. 4). Secondo Boud e Molloy (2013), tale feedback, che diventa per loro sostenibile, si concentra sulla progettazione di ambienti di apprendimento che favoriscono relazioni tra gli allievi e gli insegnanti.

Tutto ciò è possibile se vengono fornite delle opportunità agli apprendenti di costruire occasioni di dialogo e confronto con i pari e con gli insegnanti per

¹⁷ Tradotto:

“Ci sono preoccupazioni circa il tempo extra impiegato nell’apprendimento di nuove strategie e nella riprogettazione dei corsi”.

¹⁸ Tradotto:

“Feedback per l’apprendimento” e assimilabile alla valutazione per l’apprendimento.

monitorare il loro lavoro attuale e per pianificare quello successivo, negoziando e costruendo idee e feedback realmente formativi¹⁹.

Chang-Tik si dedica nel 2022 anche alla redazione di *Students Collaboration Through Assessment, Feedback and Peer Instruction*, un ulteriore capitolo del testo sopra indicato. Una parte del brano viene dedicata all'utilizzo e all'efficacia dei feedback all'interno della pratica educativa e valutativa e viene affermato dall'autore quanto l'autovalutazione sia propedeutica e necessaria per la successiva realizzazione di attività di *peer review*.

Ciò deve naturalmente essere promosso in primis dagli stessi docenti. Si realizza, quindi, come esplicita l'autore, un circolo virtuoso in quanto nel momento in cui gli alunni sono competenti sui feedback, diventano maggiormente preparati e pronti alla revisione del lavoro dei pari e alla sua valutazione. A loro volta questi ultimi influenzano positivamente e nuovamente la pratica di *self assessment*. Chang-Tik (2022b) ritiene che tutto ciò permetta ad un apprendimento collaborativo di avere successo, perché "students mutually provide peer learning support and increasingly self-regulate their learning²⁰" (p. 63). L'ottica con la quale l'apprendimento e la valutazione tra pari sono studiate in questo caso è quella che li collega direttamente, come elemento costituente, al *Collaborative Active Learning (CAL)*.

Tale visione viene motivata attraverso la seguente affermazione: "every group member should be cognisant that peer instruction is a joint effort and not a sole responsibility of one or two members. In other words, peer-to-peer

¹⁹ Nel corso dell'articolo sono analizzate le caratteristiche che il feedback elaborato tra pari porta con sé che si trovano in accordo con quanto già affermato nel capitolo precedente.

²⁰ Tradotto:

"Gli studenti forniscono reciprocamente supporto per l'apprendimento tra pari e autoregolamentano sempre più il loro apprendimento".

teaching resulted in a collaborative engaged learning²¹” (Ivi, p. 66). Ciò in quanto durante tali momenti gli studenti hanno il pieno controllo del loro apprendimento, aspetto che permette loro di autoregolarsi, di controllare e di intervenire direttamente su di esso. Si realizzano, infatti, momenti di discussione e di condivisione in piccoli gruppi e con l’intera classe attraverso la negoziazione di significati e l’elaborazione di criteri, in modo da gestire il proprio apprendimento a tutti gli effetti. L’autore spende del tempo anche a descrivere le tipologie di attività che si ritengono più adatte per tale lavoro e dichiara che “the activities must be complex enough to mirror the real-life uses of the disciplines and yet challenging to compel students to peer teach and learn from one another²²” (Ivi, p. 67). Si trova in accordo con Wiggins (1993), che afferma che la valutazione autentica “refers to real-world tasks that require students to demonstrate their knowledge and skills effectively and creatively²³” (Chang-Tik, 2022b, p. 66).

In conclusione, lo stesso Chang-Tik sottolinea la rilevanza che la presenza e il lavoro dei docenti hanno per sostenere attività di questo tipo. Nulla deve essere casuale ed è necessario un importante impegno anche da parte loro nella realizzazione di momenti di feedback, nell’insegnamento di come costruirli e nella creazione di un ambiente e del clima adatti affinché si possa lavorare in ottica CAL.

²¹ Tradotto:

“Ogni membro del gruppo dovrebbe essere consapevole che l’istruzione tra pari è uno sforzo congiunto e non una responsabilità esclusiva di uno o due membri. In altre parole, l’insegnamento tra pari ha dato come risultato un apprendimento collaborativo e impegnato”.

²² Tradotto:

“Le attività devono essere abbastanza complesse da rispecchiare gli usi reali delle discipline e tuttavia impegnative da costringere gli studenti a insegnare tra pari e imparare gli uni dagli altri”.

²³ Tradotto:

“Si riferisce a problemi del mondo reale che richiedono agli studenti di dimostrare la loro conoscenza e le abilità in maniera efficace e creativa”.

Zou, Xie e Whang (2021) sono i fautori di una ricerca realizzata attraverso la valutazione tra pari in un ambiente virtuale, che viene esplicitata nell'articolo *Peer-assessment Enhanced Collaborative Learning in a Virtual Learning Environment*. Gli autori si focalizzano su alcuni aspetti della *peer assessment* che decidono di indagare in maniera puntuale, ovvero "How did students perceive peer-assessment enhanced collaborative learning?, What may be challenging for students when they conducted peer-assessment enhanced collaborative learning?, What strategies did students apply to overcome the potential challenges?"²⁴ (Zou, Xie & Whang, 2021, pp. 133-134). I partecipanti alla ricerca sono stati alcuni studenti cinesi dell'Università di Hong Kong che fruivano dell'insegnamento online al 100%. Ciò sta a dimostrare come la maggior parte delle sperimentazioni coinvolgano alunni di gradi scolastici superiori e la conseguente necessità di implementare gli studi anche con i bambini di età inferiore. I risultati, come viene esplicitato dai ricercatori, hanno dimostrato la presenza di "positive perceptions of peer-assessment enhanced collaborative learning online. The majority of the participants believed that this approach to teaching and learning was interesting and effective. They enjoyed learning in groups and felt that peer feedback could help them learn from others and reflect on their own learning performance"²⁵ (Ivi, p. 138). Un aspetto che viene rilevato e che si considera motivo di riflessione riguarda la quantità di feedback e

²⁴ Tradotto:

"In che modo gli studenti percepiscono la valutazione tra pari che migliora l'apprendimento collaborativo?, Quali potrebbero essere le sfide per gli studenti quanto conducono un apprendimento collaborativo potenziato dalla valutazione tra pari?, Quali strategie hanno applicato gli studenti per superare le potenziali sfide?"

²⁵ Tradotto:

"Percezione complessivamente positiva dell'apprendimento collaborativo online potenziato dalla valutazione tra pari. La maggior parte dei partecipanti ritiene che questo approccio all'insegnamento e all'apprendimento sia interessante ed efficace. Hanno apprezzato l'apprendimento in gruppo e hanno ritenuto che il feedback dei pari potesse aiutarli a imparare dagli altri e a riflettere sulle proprie prestazioni di apprendimento".

valutazioni che ogni studente riceve, soprattutto nelle classi più numerose, rispetto alla singolarità di quelli dell'insegnante. Il fatto che tali riscontri siano comunque molto più comprensibili e "vicini" al linguaggio degli studenti stessi, rispetto a quello che potrebbe essere costruito dall'insegnante (Nicol, 2010) è indubbiamente una facilitazione, ma può accadere che il numero elevato possa ostacolarne il funzionamento. Ciò può portare a disorientamento e smarrimento nei discenti, che possono trovarsi in difficoltà nell'analizzarli tutti e nel modificare la propria performance, data anche la possibilità che tali riscontri possano contrastare gli uni con gli altri.

In ogni caso, si afferma che "the students applied effective strategies to deal with the challenges during the learning processes. Thus, despite the confusion and frustration, the students felt confident that they could solve the problems and overcome the challenges well. They therefore felt this peer-assessment enhanced collaborative learning approach effective for online teaching and learning²⁶" (Zou, Xie & Wang, 2021, p. 139). Come sostiene anche lo stesso Topping (2010), attraverso tali attività gli studenti riescono a sviluppare capacità sociali, collaborative, comunicative e metacognitive.

Si può concludere dichiarando che i partecipanti alla sperimentazione hanno trovato la valutazione tra pari un'alternativa efficace alla valutazione degli insegnanti. Zou, Xie e Wang sottolineano, però, la necessità di ampliare queste ricerche a campioni più ampi e di utilizzare strumenti per raccolta e analisi dei dati ancor più precisi ed accurati, in modo da allargare le variabili indagate.

²⁶ Tradotto:

"Gli studenti hanno applicato strategie efficaci per affrontare le sfide durante i processi di apprendimento. Pertanto, nonostante la confusione e la frustrazione, gli studenti si sono sentiti sicuri di poter risolvere i problemi e superare bene le sfide. Hanno quindi ritenuto che questo approccio di apprendimento collaborativo potenziato dalla valutazione tra pari fosse efficace per l'insegnamento e l'apprendimento online".

2.2.3 La valutazione sostenibile realizzata attraverso la peer assessment e l'autovalutazione

Boud e Soler (2015) collaborano con la rivista *Assessment & Evaluation in Higher Education*, redigendo l'articolo *Sustainable Assessment revisited* nel quale trattano, come si può intuire dal titolo, di valutazione sostenibile (espressione che deriva dallo stesso Boud²⁷), il punto di arrivo ultimo che i ricercatori si auspicano si raggiunga nel mondo scolastico. Essa viene definita qui come “a way of rethinking outcomes, curriculum and pedagogy away from a focus on disciplinary knowledge to what students can do in the world²⁸” (Boud & Soler, 2015, p. 401). Gli autori, infatti, affermano che tutte le pratiche di valutazione debbano fornire agli studenti gli strumenti necessari per affrontare tutte le sfide che l'apprendimento pone loro. Un'altra sfumatura di significato che viene recuperata riguarda il fatto che tale valutazione “meets the needs of the present and prepares students to meet their own future learning needs²⁹” (Boud, 2000, p. 151). Ciò è correlato allo sviluppo degli alunni come capaci di apprendere lungo tutto l'arco della vita ed è per tale motivo che essa non può non essere totalmente inserita all'interno della didattica. Necessaria, però, è la consapevolezza che la valutazione sostenibile, perché si realizzi realmente, debba essere continuamente reinventata e riconcettualizzata (Boud, 2000; Boud, 2009; Boud & Falchikov, 2006).

Boud e Soler continuano esplicitando le pratiche che dovrebbero essere attuate dagli insegnanti, affinché tale competenza valutativa sia acquisita e

²⁷ Vedasi Capitolo 1

²⁸ Tradotto:

“Un modo per ripensare i risultati, il curriculum e la pedagogia, spostando l'attenzione dalla conoscenza disciplinare a ciò che gli studenti possono fare nel mondo”.

²⁹ Tradotto:

“Soddisfa i bisogni del presente e prepara gli studenti a soddisfare i loro futuri bisogni di apprendimento”.

interiorizzata da ogni discente. Prima fra tutte è l'autovalutazione, in accordo con McDonald (2007), perché "enables students to be aware of their own learning needs and teachers to offer them the necessary skills to keep on learning"³⁰ (Boud & Soler, 2015, p. 404). Ciò è possibile, come viene dichiarato, nel momento in cui gli studenti hanno l'opportunità di confrontare le loro valutazioni con quelle elaborate dagli insegnanti, dai compagni o da altri soggetti che partecipano alle loro attività (Fastré, Van der Klink, Sluijsmans & Van Merriënboer, 2013): in tal modo, infatti, integrando diversi punti di vista, possono diventare maggiormente coscienti.

La seconda pratica è esattamente l'«utilizzo» dei pari: come viene esplicitato nel capitolo precedente, infatti, la valutazione tra pari permette di acquisire apprendimento grazie all'incontro e alla condivisione con i compagni (Grion, 2019b).

Una terza modalità di promozione della *sustainable assessment* è "reflection and use of portfolios"³¹ (Boud & Soler, 2015, p. 405). Essi sono intesi dagli autori come supporti sui quali inserire giudizi su sé stessi e sugli altri, come forma di auto-monitoraggio. Relativamente ai compiti di valutazione gli autori affermano, però, che "the whole process of assessment must be conceived of as an active part of the curriculum to enable students to achieve particular outcomes, not just a means of ascertaining whether outcomes have been achieved or not. This means that assessment needs to be consciously and holistically designed to scaffold processes of learning, including students' management of their learning, and lead over the timescale of a course to activities that enable the demonstration of what

³⁰ Tradotto:

"Consente agli studenti di essere consapevoli dei propri bisogni di apprendimento e agli insegnanti di offrire le loro competenze necessarie per continuare ad apprendere".

³¹ Tradotto:

"Riflessioni e uso dei portfolio"

has been learned³² (Ivi, p. 407).

Per concludere, Boud e Soler sostengono che la valutazione sostenibile sia un'idea che ha spostato l'attenzione sul discorso in merito alle pratiche valutative, dando origine a molti interventi educativi di sperimentazione sul campo. Viene sottolineata l'estrema rilevanza che la variabile relazionale e interpersonale ha e la sua influenza sul risultato che si può ottenere. Inoltre, anche la motivazione e la modalità con la quale ogni singolo alunno affronta questa pratica hanno un peso decisamente importante.

2.2.4 Valutazione tra pari per indagare variabili specifiche

Lin, Zhang e Wang (2021), in *The Influence of Different Partnerships on Learning Motivation and Social Network in Peer Assessment*, si occupano di realizzare una sperimentazione sulla valutazione tra pari in ambito online³³, esaminando un aspetto che in molti altri studi non è mai stato preso in considerazione. Sono stati coinvolti due gruppi di studenti ai quali sono state proposte diverse esperienze: all'interno del primo si creavano delle partnership fisse e stabili che caratterizzavano l'intero processo di *peer assessment*, mentre nel secondo caso erano gli studenti a scegliere e invitare liberamente i loro pari nelle pratiche di valutazione e discussione. L'obiettivo, infatti, era di valutare se questa possibilità di scelta potesse portare a risultati differenti. La concezione di *peer*

³² Tradotto:

“L'intero processo di valutazione deve essere concepito come una parte attiva del curriculum per consentire agli studenti di raggiungere risultati particolari, e non solo come un mezzo per accertare se i risultati particolari, e non solo come un mezzo per accertare se i risultati sono stati raggiunti o meno. Ciò significa che la valutazione deve essere progettata consapevolmente e olisticamente per sostenere i processi di apprendimento, inclusa la gestione del proprio apprendimento da parte degli studenti, e condurre durante il corso ad attività che consentano la dimostrazione di ciò che è stato appreso”.

³³ Da sottolineare è la scelta di realizzazione di attività “a distanza”, motivata dall'avanzamento della digitalizzazione e tecnologizzazione del sistema educativo. I partecipanti, studenti di un corso universitario della Cina centrale, erano chiamati, infatti, ad utilizzare *SPOC Forum and Social Networking* come supporto per il lavoro online.

assessment si rivolge nuovamente, in coerenza con la definizione condivisa da numerosi altri autori (Nicol, 2014; Nicol, 2018; Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Topping, 2009; Topping, 2017), alla capacità degli studenti di determinare la qualità e il valore del lavoro o della performance dei propri compagni, riuscendo quindi a stimolare la motivazione ad apprendere e la partecipazione attiva degli alunni nei diversi processi come la realizzazione di un apprendimento significativo. In seguito alle diverse settimane di ricerca e alla raccolta dei dati attraverso i questionari, l'analisi ha portato gli autori all'elaborazione di alcune conclusioni: la maggiore motivazione ad apprendere è stata rilevata all'interno di "freely invited partnership"³⁴ (Lin, Zhang & Wang, 2021, p. 74), in quanto l'opportunità di prendere decisioni libere comportava anche disponibilità e partecipazione più attive e incentivate nelle discussioni e valutazioni online. Da questo studio gli studenti sono risultati, inoltre, più connessi, a differenza di coloro i quali erano stati suddivisi in gruppi di lavoro arbitrari (definiti "fixed partnership"), il cui entusiasmo nella partecipazione alle attività con il tempo si è gradualmente indebolito. Ciò che si può dedurre, in conclusione, è quanto la realizzazione della valutazione tra pari, non porta sempre agli stessi risultati, ma che, anzi, alcune variabili, come in tal caso la scelta dei compagni con cui lavorare, può influire sul suo funzionamento o può permettere un raggiungimento migliore, o inferiore, degli obiettivi per i quali si sceglie di applicarla.

Rajaram (2021), autore del capitolo *Reflective Peer Review Feedback: Leadership Development*, si occupa di indagare lo sviluppo delle capacità di leadership negli studenti universitari che i feedback permettono attraverso la peer review. Ciò che egli si chiede è, infatti, come è possibile mettere insieme l'insegnamento delle

³⁴ Tradotto:
"Partnership liberamente attivate".

abilità generiche (come collaborazione, comunicazione e abilità interpersonali, ...) con il curriculum disciplinare e, inoltre, se la valutazione tra pari sia il modo migliore per facilitare la valutazione di queste competenze. Più che concentrarsi sui contenuti prettamente didattici, infatti, il fine dell'autore è quello di collegare tale pratica ad una serie di competenze trasversali, essenziali per l'individuo in tutti i contesti e le situazioni, e allo sviluppo della capacità di leadership.

Necessaria è in questo caso una specificazione su cosa il ricercatore stesso intenda per competenza di leadership: all'interno dei questionari rivolti ai partecipanti, infatti, essa viene suddivisa in sei sotto-categorie. Esse sono la definizione degli obiettivi, la risoluzione dei conflitti, la motivazione rivolta agli altri, il problem-solving, la facilitazione del team e l'empatia (Rajaram, 2021).

Per quanto riguarda il riuscire a lavorare in squadra, che prevede l'utilizzo di tutte le capacità sopra elencate affinché si realizzi realmente, "the discussion to get the evaluation process performed amongst the group members get students to realize how their peer evaluations are alike, or different from, others' in the team, tapping into [...] self-awareness (in terms how each of their assessments may differ from their understanding based on the specific scope defined). This process helps them to collectively gather perspectives where they are required to come to a common ground of agreement. Finally, they are to decide through evaluating from all their combined perspectives in a scale rating with two qualitative feedbacks to be provided³⁵" (Ivi, p. 202).

³⁵ Tradotto:

"La discussione per portare avanti il processo di valutazione tra i membri del gruppo porta gli studenti a rendersi conto di come le loro valutazioni tra pari siano simili, o diverse, da quelle degli altri nel team, attingendo [...] alla consapevolezza di sé (in termini di come ciascuna delle loro valutazioni può differire dalla loro comprensione in base all'ambito specifico definito). Questo processo li aiuta a raccogliere collettivamente le prospettive laddove è loro richiesto di raggiungere un terreno comune di accordo. Infine, devono decidere valutando da tutte le loro prospettive combinate in una scala di valutazione con due feedback qualitativi da fornire."

Anche questo autore, relativamente al feedback e alla valutazione tra pari, afferma come essi offrano l'opportunità agli alunni di apprendere attraverso la riflessione, ma anche assumendo un ruolo attivo (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Gipps, Harlen, James et al., 1999), promuovendo capacità cognitive e di ragionamento critico di ordine superiore. Tali competenze sono infatti fondamentali, affinché i discenti riescano a confrontare in modo efficace punti di vista anche molto diversi. Inoltre, il feedback tra pari costituisce una competenza essenziale per gli ambiti professionali e futuri di tutti gli studenti, tanto da dover essere considerato un obiettivo di apprendimento formativo vero e proprio dalle diverse istituzioni educative e scolastiche (Grion, 2019b).

Esaminando i risultati derivati dai vari questionari e dagli studi di caso realizzati, emerge come per gli studenti un'attività di questo tipo permetta di esprimere i propri punti di vista, in modo da essere coinvolti individualmente e collettivamente sulla valutazione da effettuare. Dal momento che, quindi, lo studio sembra aver funzionato, Rajaram sostiene che “if these simple interventions of weekly peer review reflective exercise can be used to facilitate the development of leadership competencies in measurable way, the similar interventions can be used to develop other non-content-based skills. The key to making the intervention cycle transferable is being able to identify the psychological blocks that are hindering the development and creating materials to force students to address those blocks³⁶” (Rajaram, 2021, p. 211).

In Valutazione e metacognizione. Il ruolo della valutazione tra pari nello sviluppo delle strategie di apprendimento, tesi di Bachelor di Alessandra Tela (2019) realizzata

³⁶ Tradotto:

“Se questi semplici interventi di esercizio riflessivo settimanale di peer review possono essere utilizzati per facilitare lo sviluppo delle competenze di leadership in modo misurabile, interventi simili possono essere utilizzati per sviluppare altre abilità non basate sui contenuti. La chiave per rendere trasferibile il ciclo di intervento è essere in grado di identificare i blocchi psicologici che ostacolano lo sviluppo e creare materiali per costringere gli studenti ad affrontare tali blocchi”.

per l'Università Professionale della Svizzera italiana, si affronta, attraverso una sperimentazione rivolta alla scuola primaria, il ruolo e la misura che la valutazione tra pari assume per lo sviluppo di competenze legate alle strategie di apprendimento. L'autrice parte dal presupposto che la valutazione assume un ruolo centrale per ogni individuo, sia a livello scolastico che non, perché "le valutazioni ricevute influenzano il senso di autostima e di autoefficacia di ognuno e possono influenzarne la motivazione allo studio" (Tela, 2019, p. 5). Di conseguenza, tale pratica porta con sé effetti che sviluppano conseguenze in comportamenti, atteggiamenti e modalità d'azione, a seconda di come è stata costruita e vissuta la valutazione stessa. Successivamente aver categorizzato le diverse tipologie di pratiche valutative, l'autrice si sofferma sulla rilevanza, per i discenti, della conoscenza dei criteri valutativi, perché "orienta lo studente nella creazione delle sue produzioni e, allo stesso modo, guida il docente nella scelta di pratiche didattiche adeguate" (Ivi, p. 7). Ci si trova in linea con quanto afferma Tino (2019) a proposito della necessità di rendere trasparenti i criteri, come "elemento fondamentale per lo sviluppo di un coerente allineamento tra i diversi processi di insegnamento/apprendimento" (p. 32).

Tela dichiara come il feedback, che costituisce la modalità attraverso la quale la valutazione viene espressa (Hattie & Timperley, 2007; Grion, 2019b), debba essere efficace senza mai portare con sé giudizi sullo studente, ma focalizzandosi sulla sua prestazione. Nel momento in cui ciò si realizza, allora l'alunno ha gli strumenti e le indicazioni "in mano" per poter aggiustare la performance e migliorare quindi l'apprendimento, nonché raggiungere il risultato atteso (Lipnevich & Smith, 2009; Nicol, 2013). Come affermato precedentemente da molteplici studiosi, una pratica che anche la stessa Tela sostiene è quella dell'autovalutazione, riguardo la quale afferma che permette "all'allievo di esercitarsi nel processo di autoriflessione che porta all'assunzione

del controllo del proprio apprendimento” (Tela, 2019, p. 12), aspetto fortemente sentito anche da Grion e Maniero (2019). Essa viene indissolubilmente legata poi alla valutazione tra pari, in quanto entrambe permettono lo sviluppo di una serie di competenze essenziali.

Al termine degli studi che effettua insieme agli alunni, l’autrice trae alcune conclusioni, ovvero il fatto che “tramite l’adozione di pratiche di valutazione tra pari:

- La comunità di apprendimento migliora il proprio rendimento generale [...].
- Gli allievi in difficoltà migliorano le capacità di auto-narrazione e recupero del sapere pregresso.
- La maggioranza del gruppo sviluppa un pensiero metacognitivo efficace che permette loro di individuare strategie adeguate a mantenere il controllo sul compito e adottare pratiche efficaci al fine di migliorare il prodotto.
- I bambini più competenti ampliano la loro capacità di gestione del processo metacognitivo e sono in grado di riportare efficacemente la pratica in occasioni diverse” (Tela, 2019, p. 32).

Attraverso tali affermazioni, ciò che Tela intende dire è che la valutazione tra pari dimostra la sua utilità, grazie all’assunzione, da parte degli studenti, del duplice ruolo di valutatori e valutati, aspetto che rende loro attivi in entrambi i sensi (Grion, 2019b), in modo da diventare veri protagonisti del loro apprendimento.

2.2.5 Valutazione tra pari e analisi di alcune componenti della pratica

A proposito degli exemplar, Carless e Chan (2017) scrivono un articolo, *Managing dialogic use of exemplar*. Qui essi esplicitano come il dialogo, durante la pratica di analisi degli esempi, sia di importante supporto per lo sviluppo da parte degli studenti dell’apprezzamento del lavoro di qualità. Necessario è a tale

proposito definire in che cosa consista un exemplar, ovvero “esempi chiave scelti in modo da rappresentare determinati livelli di qualità o competenza” (Sadler, 1987, p. 200). Riprendendo quanto dichiarato da Sadler (2010), gli autori affermano che attraverso il lavoro su modelli dati, gli alunni ottengono maggiore consapevolezza di come il compito potrebbe essere svolto al meglio (Smith, Worsfold, Davies, Fisher & McPhail, 2013), data l’osservazione dei punti di forza e di debolezza. Ciò aumenta la loro capacità di esprimere giudizi (Boud & Molloy, 2013). Attraverso un’analisi della letteratura, gli autori sostengono che gli esempi non debbano essere dati casualmente e che da soli non sono sufficienti: “they need to be interpreted so that insights can be applied to a specific assessment task³⁷” (Carless & Chan, 2017, p. 931). Gli stessi autori illustrano successivamente uno studio (Hendry, Armstrong & Bromberger, 2012), rivolto a studenti di un corso di formazione per insegnanti di specializzazione scientifica, a proposito di quali dovrebbero essere le caratteristiche principali di un dialogo che si realizza in un’attività di tale tipo e di come si orchestra.

Ciò che è emerso dalla ricerca è stato, dunque, che l’uso dialogico degli exemplar dovrebbe sempre costituire un aspetto centrale e imprescindibile della pratica di valutazione, perché lo sviluppo delle capacità degli studenti di formulare giudizi accademici è fondamentale. Da considerare è qui il corso di studi in cui Carless e Chan realizzano la sperimentazione, composto da studenti che al termine della formazione sarebbero diventati docenti a tutti gli effetti. Per tali partecipanti è indubbiamente indispensabile lo sviluppo delle capacità valutative per poter assolvere a uno dei compiti che in futuro avrebbero dovuto realizzare. Tali competenze di giudizio dovrebbero comunque riguardare chiunque, in quanto ogni individuo è chiamato in qualsiasi momento e contesto

³⁷ Tradotto:

“Devono essere interpretati in modo che le intuizioni possano essere applicate ad uno specifico compito di valutazione”.

della vita a prendere delle decisioni ed effettuare valutazioni. Perciò, sempre in accordo con l'ottica *lifelong education* (Boud, 2000), tali sperimentazioni sarebbero da trasferire ai diversi corsi di studi, ma anche ai gradi scolastici inferiori.

In ogni caso, Carless e Chan (2017) rilevano che “the potential benefits of using exemplars are enhanced by peer dialogue, providing students with opportunities to explain and reconsider their judgements. Subsequent teacher-led dialogue around the exemplars provides opportunities for teachers’ tacit knowledge about standards and criteria to be acquired by students³⁸” (p. 940). Infine, un aspetto su cui gli autori si soffermano a riflettere è l'applicabilità dell'uso del dialogo nelle diverse discipline e circostanze educative, data la sua estrema flessibilità e adattabilità. Ad esempio, tali aspetti possono variare a seconda delle necessità: “the balance between oral and written dialogue about the exemplars; the extent to which online discussion of exemplars should be encouraged or required; the nature and extent of peer talk; how the teacher-led dialogue is managed; the extent and type of follow-up after the discussion; and the amount of time allocated to these possible activities³⁹” (Ibidem).

Li e Grion (2019), nell'articolo *The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment*, illustrano uno studio che indaga se i maggiori benefici e vantaggi si ottengano dall'azione di dare o di ricevere feedback. I partecipanti sono anche in questo caso studenti universitari che frequentano un master in ambito educativo. Ad essi viene proposta un'attività di valutazione tra pari

³⁸ Tradotto:

“I potenziali benefici derivanti dall'utilizzo di esempi sono rafforzati dal dialogo tra pari, offrendo agli studenti l'opportunità di spiegare e riconsiderare i propri giudizi. Il successivo dialogo condotto dagli insegnanti sugli esempi offre opportunità per la conoscenza tacita degli insegnanti sugli standard e sui criteri che devono essere acquisiti dagli studenti”.

³⁹ Tradotto:

“L'equilibrio tra dialogo orale e scritto sugli esemplari; la misura in cui la discussione online sugli esempi dovrebbe essere incoraggiata o richiesta; la natura e la portata del dialogo tra pari; come viene gestito il dialogo guidato dall'insegnante; la portata e il tipo di seguito dato alla discussione; e la quantità di tempo destinata a queste possibili attività.”

online durante la quale devono assumere sia il ruolo di valutatore nei confronti dei colleghi, sia di valutato sulla base della propria performance. Gli autori iniziano la loro riflessione a partire dall'idea che "giving and receiving feedback may play different roles in peer assessment. Students' active engagement in both roles has an effect, either directly or indirectly, on their learning"⁴⁰ (Li & Grion, 2019, p. 4).

Li e Grion indagano quindi quali processi di apprendimento si attivano nella fase di dare feedback e nella fase di ricezione dello stesso in un'attività di valutazione tra pari. Inoltre, si soffermano su come gli studenti stessi percepiscono l'impatto del GF (*Giving Feedback*) o del RF (*Receiving Feedback*) rispetto al loro apprendimento.

I ricercatori decidono successivamente di elencare ed analizzare i processi intrapresi dai discenti, esplicitati attraverso le risposte a questionari e forum di discussione, quando ricevono e quando danno riscontri. Relativamente al primo caso, i primi riscontri ricevuti riguardano l'apprezzamento da parte degli studenti della collaborazione che si è attivata durante il compito e l'apertura verso una pluralità di prospettive, appartenenti ai colleghi, anche diverse tra loro che hanno permesso di cogliere un numero superiore di aspetti e di costruire feedback migliori per i gruppi dei pari il quale lavoro era esaminato.

Li e Grion affermano, successivamente, come la ricezione del giudizio dei compagni abbia attivato una serie di comportamenti, tra cui:

- "Feedback Evaluation: Student groups judged the value of feedback received before they initiated any revisions [...].

⁴⁰ Tradotto:

"Dare o ricevere feedback può svolgere ruoli diversi nella valutazione tra pari. Il coinvolgimento attivo degli studenti in entrambi i ruoli ha un effetto, diretto o indiretto, sul loro apprendimento".

- *Reflection*. In some cases, the peer feedback received stimulated a deeper reflection and proactive behaviors among the members of the group.
- *Self-Assessment*. Some students realized that peer feedback was also a “tool” to stimulate their self-assessment.
- *Awareness of Effective Feedback*. The students’ first reaction to the peers’ comments was not always positive. Some students stated that they found certain peer comments harsh, negative, or meaningless⁴¹ (Ivi, p. 11).

Entrambi i momenti di GF e RF hanno stimolato molteplici processi di apprendimento ed entrambi hanno assolto ad un ruolo fondamentale nell’aumento della qualità dei prodotti degli studenti. Di conseguenza, gli autori affermano come tutte e due le fasi si sono rivelate determinanti nel permettere la realizzazione dell’apprendimento nella sperimentazione. Nel complesso, però, più studenti hanno identificato come maggiore influenza sia derivata dall’elaborazione di feedback per i colleghi e compagni di corso, in quanto “obbligava” tutti ad assumere una partecipazione più attiva e responsabile nei confronti dei prodotti altrui, per produrre una comunicazione di valore, efficace e utile. In tale fase si attiva, infatti, un processo generativo interno che permette di elaborare conoscenze e concetti sul lavoro che si sta realizzando e sulle proprie azioni valutative rivolte ai compagni (Nicol, 2018).

Per concludere, “the results, interestingly, showed that students’ improved competence to critically adopt peer feedback received (accepting good comments

⁴¹ Tradotto:

- “Valutazione del feedback: i gruppi di studenti hanno valutato il valore del feedback ricevuto prima di iniziare qualsiasi revisione.
- Riflessione. In alcuni casi, il feedback ricevuto dai pari ha stimolato una riflessione più profonda e comportamenti proattivi tra i membri del gruppo
- Autovalutazione. Alcuni studenti si sono resi conto che il feedback tra pari era anche uno “strumento” per stimolare la loro autovalutazione
- Consapevolezza del feedback efficace. La prima reazione degli studenti ai commenti dei compagni non è stata sempre positiva. Alcuni studenti hanno affermato di trovare certi commenti dei compagni duri, negativi o privi di significato”.

and discarding misleading comments) predicted higher scores in students' final projects. In other words, the finding suggests that, although the quality of peer feedback that students receive may not have a direct impact on the quality of their final projects, students' ability to critically evaluate and analytically adopt peer feedback may make valuable contribution to the quality of their projects⁴² (Li & Grion, 2019, p. 4).

2.2.6 Panoramica sulla valutazione tra pari degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche

Formative and Summative Teacher Evaluation in Social Context è un testo di Bell e Kane (2022) che si concentra sulla valutazione rivolta agli insegnanti, prendendo in esame le sue due principali tipologie (sommativa e formativa). Vengono prese in considerazione le principali differenze a livello sociale che influenzano i sistemi educativi e scolastici, in questo caso in riferimento ai gradi che in Italia corrispondo alla scuola dell'infanzia e primaria, riflettendo sulle differenze che sono presenti e che modificano di conseguenza anche le valutazioni stesse. Gli autori dividono i contesti caratterizzati da "loosely coupled systems⁴³" e da "tightly coupled educational systems⁴⁴", affermando come i primi "tend to be decentralized and variable in how schools and teaching are organized and evaluated and have administrative authority distributed across system levels and people, while [the others] have more centralized control

⁴² Tradotto:

"I risultati, in modo interessante, hanno mostrato che la migliore competenza degli studenti nell'adottare criticamente il feedback ricevuto dai pari (accettando commenti positivi e scartando commenti fuorvianti) prevedeva punteggi più alti nei progetti finali degli studenti. In altre parole, i risultati suggeriscono che, anche se la qualità del feedback ricevuto dagli studenti potrebbe non avere un impatto diretto sulla qualità dei loro progetti finali, la capacità degli studenti di valutare criticamente e di adottare analiticamente il feedback dei pari può dare un prezioso contributo alla qualità dei loro progetti".

⁴³ Tradotto:

"Sistemi poco accoppiati".

⁴⁴ Tradotto:

"Sistemi educativi strettamente accoppiati".

over curricula and teaching practices⁴⁵” (Bell & Kane, 2022, p. 10). Con ciò essi intendono dire come i sistemi *loosely coupled* sono quelli nei quali ciascuna componente mantiene la propria identità, oltre alla presenza di un controllo decentralizzato relativamente a obiettivi e fini da raggiungere. All’interno di tale sistema scolastico si realizza quindi gran parte del controllo su cosa viene insegnato e le modalità con le quali l’insegnamento si realizza. Bell e Kane proseguono specificando come nei sistemi *tightly coupled*, invece, il controllo sui traguardi dell’educazione e dell’istruzione è centralizzato e diretto a livello nazionale da curricula e normative. In aggiunta “contexts at this end of the continuum also are characterized by stronger agreement on and norms around what counts as good teaching⁴⁶” (Ivi, p. 12).

⁴⁵ Tradotto:

“Tendono ad essere decentralizzati e variabili nel modo in cui le scuole e l’insegnamento sono organizzati e valutati e hanno un’autorità amministrativa distribuita tra i livelli di sistema e tra le persone, mentre [gli altri] hanno un controllo più centralizzato sui programmi di studio e sulle pratiche di insegnamento”.

⁴⁶ Tradotto:

“I contesti da questo lato del continuum sono caratterizzati anche per accordi più forti e da norme su cosa conta come buon insegnamento”.

Per esplicitare e chiarire in definitiva come i due contesti sono caratterizzati utilizzano la immagine rappresentativa successivamente illustrata.

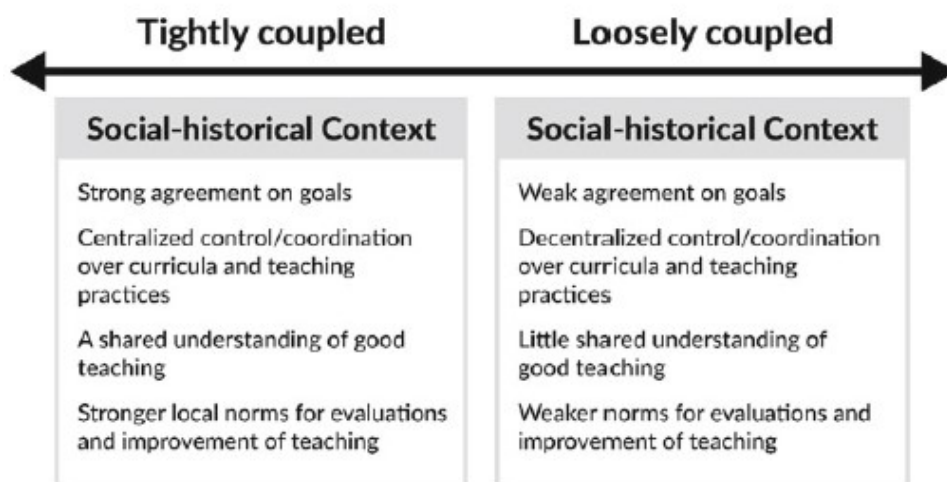


Figura 1: Continuum dei contesti di valutazione degli insegnanti (Bell & Kane, 2022)

Anche relativamente alla formazione degli insegnanti è presente una differenza a livello di controllo e di gestione, in quanto negli stati decentralizzati i docenti, come affermano gli autori, seguono dei programmi di certificazione e preparazione anche molto diversi tra loro. Essi devono solamente rispondere e soddisfare alcuni requisiti di base e comuni al termine del percorso formativo. Al contrario, un controllo più centralizzato ovvia questo problema garantendo una maggiore qualità dell'insegnamento con una diminuzione delle differenze, ma a sua volta diminuisce le possibilità per ciascuna scuola o rete di istituzioni a livello locale di scegliere i curricoli o le pratiche didattiche da utilizzare nelle classi. In tali casi, dunque, si potrebbe realizzare una serie di comprensioni e visioni condivise delle pratiche da adottare e degli obiettivi da raggiungere, in modo da arrivare a livelli elevati di accordo su come insegnare. Naturalmente "there will be variations in approaches"⁴⁷ (Ivi, p. 15). Tutto ciò si collega quindi al processo di apprendimento degli alunni e inevitabilmente anche all'intera sfera della

⁴⁷ Tradotto:

"Ci sarebbero differenze negli approcci".

valutazione, sia per quanto riguarda la visione portata avanti da ogni docente, correlata alla presenza o meno di un controllo diretto, sia per le modalità con cui viene realizzata.

Senza dover, forzatamente, orientarsi su una o sull'altra posizione, gli autori scelgono di affermare come esistono un insieme di pratiche, comportamenti e attività che tutti gli insegnanti dovrebbero essere in grado di realizzare con competenza, naturalmente avendole conosciute ed essendosi appositamente formati. Tuttavia, i processi di insegnamento e apprendimento, comprensivi di tutte le loro componenti, devono allo stesso tempo essere sensibili e pronti ad aprirsi alle realtà locali. "Every country must then have ways to support teacher learning and development that is both general and specific"⁴⁸ (Ivi, p. 16).

Una sezione a parte è da dedicare a David Godfrey (2020), autore e curatore del testo *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*. In tale libro, anche grazie all'aiuto di altri studiosi, inserisce tutta una serie di ricerche in ambito di *peer review* che si sono svolte in diverse parti del mondo e che riguardano differenti sistemi scolastici ed educativi.

Diamond e Kowalkiewicz (2020), ad esempio, si dedicano al capitolo denominato *Peer Reviews as a Complement to System Reviews in Queensland*. Esso descrive una sperimentazione che ha portato all'utilizzo della *peer review* in Australia. Gli autori si basano sul fatto che negli ultimi decenni questa nazione ha spostato l'attenzione sul fatto che i migliori risultati da parte degli studenti si ottengono nel momento in cui si migliorano le pratiche scolastiche. Ciò ha portato

⁴⁸ Tradotto:

"Ogni paese deve quindi disporre di modalità generali e specifiche per sostenere l'apprendimento e lo sviluppo degli insegnanti".

a modifiche a proposito delle revisioni del sistema scolastico nello stato australiano del Queensland e di conseguenza sono stati sviluppati nelle diverse scuole molteplici modelli di revisione tra pari per valutare i progressi delle iniziative intraprese per il miglioramento scolastico. Diamond e Kowalkiewicz (2020) specificano che “the term ‘peer reviews’ is used in this chapter to describe voluntary processes, initiated and driven by schools, which include elements of self-diagnosis and collaborative reflection between schools, with the consideration of system data, along with primary data collected by reviewers at the school site⁴⁹” (p. 29).

In questo studio empirico, ogni gruppo di *peer review* era composto da due a sei scuole, solitamente rappresentate dal loro preside. In totale i gruppi erano quattro e il loro lavoro ha permesso variazioni e confronti incrociati. Attraverso i dati raccolti tramite le interviste, i ricercatori affermano che tale pratica ha creato nei partecipanti l'aspettativa che le revisioni dei colleghi permettesse il miglioramento scolastico. Alcuni presidi consideravano ciò come un'opportunità per convalidare in maniera più esplicita ed oggettiva la percezione dei progressi riguardo la propria scuola. Uno tra loro ha ulteriormente dichiarato che “their peer review was critical in assisting the school to adjust their strategic priorities in response to a changing school context and other challenges in between system reviews⁵⁰” (Ivi, p. 37). Inoltre, sempre alcuni partecipanti hanno dimostrato la correlazione che i risultati della revisione tra pari ha con il morale e la

⁴⁹ Tradotto:

“Il termine “revisioni tra pari” viene utilizzato in questo capitolo per descrivere processi volontari, avviati e guidati dalle scuole, che includono elementi di autodiagnosi e riflessione collaborativa tra scuole, con la considerazione dei dati di sistema, insieme ai dati primari raccolti dai revisori presso il sito della scuola”.

⁵⁰ Tradotto:

“La loro revisione tra pari fosse fondamentale per aiutare la scuola ad adattare le proprie priorità strategiche in risposta a un contesto scolastico in evoluzione e ad altre sfide tra le revisioni del sistema”.

motivazione del personale scolastico nell'agire direttamente verso il miglioramento (come già sostenuto da autori illustrati precedentemente a proposito della valutazione tra pari “interna” alla scuola o alla classe).

Un aspetto che gli autori sottolineano è la flessibilità che ha caratterizzato tale processo. Ciò ha permesso un adattamento delle pratiche e delle modalità di realizzazione alle esigenze della scuola e del preside, attraverso una variazione di aspetti come la durata e il focus. “This flexibility was strongly related to the voluntary nature of peer reviews, that it was a professional choice, and the fact that they were undertaken by principals interested in continuous school improvement⁵¹” (Ivi, p. 43). Tale processo è stato, grazie a ciò, vissuto in modo autentico e genuino da parte di tutti gli attori coinvolti ed è per questo che è risultato utile ed efficace. Indubbiamente, la sensazione di fiducia nei confronti gli uni degli altri si è rivelata essenziale.

In conclusione, Diamond e Kowalkiewicz dichiarano come tale studio abbia portato vantaggi sia al sistema scuola che all'individuo. Per quanto riguarda il primo, le revisioni tra pari hanno informato a proposito del miglioramento della scuola e i feedback ricevuti hanno aiutato le istituzioni ad adattare il loro approccio per utilizzare e sfruttare al meglio le opportunità. Come i feedback tra pari degli alunni, anche quelli elaborati da docenti e presidi riescono a raggiungere meglio “le corde” (Grion, 2019b, p. 26), diventando un riscontro personalizzato e realmente utile, rispetto a ciò che può essere trasmesso da un'altra istituzione. Relativamente alla sfera individuale, i partecipanti allo studio hanno apprezzato l'opportunità di apprendimento professionale offerta

⁵¹ Tradotto:

“Questa flessibilità era fortemente legata alla natura volontaria delle revisioni tra pari, al fatto che si trattava di una scelta professionale e al fatto che venivano intraprese da presidi interessati al miglioramento continuo della scuola”.

dai loro colleghi e ciò ha permesso un'ulteriore possibilità di miglioramento delle proprie capacità di autovalutazione, ma anche di dare e ricevere feedback.

Hadfield e Ainscow (2020), nel capitolo *“Layering” Peer Enquiry as a System Change Strategy: Some Lessons from Wales*, descrivono un processo di indagine tra pari realizzato da alcuni presidi del Galles con obiettivo di miglioramento scolastico collaborativo. Ciò che ha portato a tale azione è il desiderio di trasformare il miglioramento scolastico da qualcosa di esterno e fornito dall'alto a qualcosa che viene fatto dalle scuole, dando loro la possibilità anche di lavorare insieme e assumendo un controllo diretto sul futuro, realizzando quindi nello stesso momento sia *peer review* (Nicol, 2014) che *sustainable assessment* (Boud, 2000).

Tale processo si suddivide in quattro fasi, la prima tra le quali è costituita da un progetto pilota che ha coinvolto 18 scuole. La scelta di parlare di indagine e non di valutazione non è casuale: *“the term Peer Enquiry, which connotes open suggestions or ‘lines of enquiry’ which are part of a continuous improvement system focused on practice is preferable to the stereotypical Peer Review, which may be static or one off⁵²”* (Hadfield & Ainscow, 2020, p. 58).

Quanto emerge dai risultati della sperimentazione si lega al sentimento di fiducia che i partecipanti hanno sviluppato a proposito delle valutazioni specifiche dei colleghi, come anche delle nuove linee di indagine e dei giudizi che sono stati espressi. Gli autori spiegano come essa sia una fiducia basata sulle competenze che permette di superare rivalità e tensioni professionali che spesso nascono in questi contesti. Infatti, il processo di revisione tra pari ha contribuito

⁵² Tradotto:

“Il termine Indagine tra pari connota suggerimenti aperti o "linee di indagine" che fanno parte di un sistema di miglioramento continuo incentrato sulla pratica è preferibile allo stereotipo Revisione tra pari, che può essere statico o una tantum”.

ad aumentare il senso di efficacia collettiva e la sensazione di essere capaci di fare una differenza positiva per le rispettive scuole. A partire da tali risultati, Hadfield e Ainscow affermano che tale processo di indagine ha influenzato le strutture di potere all'interno del sistema e le dinamiche all'interno delle reti dei professionisti. In questo modo si è sviluppata un'identità condivisa, "in which they [the participants] saw themselves as part of the same 'self' who were collectively responsible for helping improve the local system⁵³" (Ivi, p. 65).

Lo studio di caso che ha coinvolto tre scuole primarie inglesi coinvolte in un programma di revisione tra pari (denominato *Instead* e gestito dall'Associazione nazionale dei presidi) è descritto da Godfrey e Ehren nel capitolo *Case Study of a Cluster in the National Association of Head Teachers' 'Instead' Peer Review in England*. L'obiettivo è quello di esaminare l'impatto della rete di revisione tra pari su presidi e scuole partecipanti, ma anche sulle reti locali a cui le scuole appartengono. A ciò si aggiunge anche la relazione che la peer review ha con l'autovalutazione e le ispezioni scolastiche. Il tutto con l'intenzione di portare miglioramenti sulla qualità del sistema scolastico.

Gli autori affermano come i dati, che sono stati poi raccolti, analizzati e triangolati con informazioni da altre fonti, indagavano l'istituzione scolastica sotto diversi punti di vista, come la struttura, le relazioni, la collaborazione, ma anche le diverse pratiche di valutazione e i risultati a livello scolastico e di rete. Relativamente all'ottica con la quale i partecipanti si approcciavano a tale studio, si dichiara che "the schools varied in their adoption of particular methods and were keen to have feedback on the relative pros and cons of these from their

⁵³ Tradotto:

"In cui [i partecipanti] si vedevano come parte dello stesso "sé" che era collettivamente responsabile di contribuire a migliorare il sistema locale".

peers⁵⁴” (Godfrey & Ehren, 2020, p. 105).

Un aspetto che ha motivo di essere preso in considerazione si riferisce all'assenza di un rapporto pubblico finale e di voti complessivi che i partecipanti assegnavano alle scuole dei colleghi: ciò ha consentito a tutti i dirigenti di essere onesti riguardo ai punti deboli della propria scuola, chiedendo consigli su come migliorare e contribuire al successo della scuola e alle varie aree dello sviluppo. È anche per tale motivo che tra i membri del gruppo di revisione tra pari si è creato un clima di supporto e un vero dialogo collaborativo.

Per concludere gli autori scrivono come questa sperimentazione abbia portato a una serie di vantaggi per le scuole in termini di miglioramento verso la qualità, di una maggiore consapevolezza dei ruoli e di responsabilità, ma anche di una distribuzione maggiormente efficace dei finanziamenti e il monitoraggio dei progressi degli studenti. Il personale scolastico, grazie a questa pratica, si è sentito più preparato relativamente a delle eventuali ispezioni: “the peer reviews were generally not seen to be disruptive to school life, although there was a cost to time of the headteachers involved and in terms of stress levels to some of the participating schools’ staff⁵⁵” (Ivi, p. 112). Anche tale ricerca ha portato con sé alcune sfide e sollevato interrogativi come, ad esempio, se la revisione tra pari possa realmente creare responsabilità e collaborazioni professionali nel momento in cui ci si focalizza sul rendimento scolastico individuale. È, infatti, difficile poter affermare in che misura la revisione tra pari abbia portato modifiche e cambiamenti senza subire l'influenza degli altri dati raccolti. Per tale motivo

⁵⁴ Tradotto:

“Le scuole differivano nell'adozione di metodi particolari ed erano desiderose di ricevere feedback sui relativi pro e contro da parte dei loro pari”.

⁵⁵ Tradotto:

“In generale, le revisioni tra pari non sono state ritenute dannose per la vita scolastica, anche se hanno comportato un costo in termini di tempo per i presidi coinvolti e in termini di livelli di stress per alcuni membri del personale delle scuole partecipanti”.

questa pratica ha necessità di essere proposta e analizzata ancora in molti contesti e situazioni differenti. Godfrey e Ehren sostengono, però, che “these kinds of more formal networks may be able to use peer evaluations as an integral part of a collaborative improvement process fuelled by a more concrete sense of collective responsibility leading to greater network level impact⁵⁶” (Ivi, p. 114).

⁵⁶ Tradotto:

“Questi tipi di reti più formali potrebbero essere in grado di utilizzare le valutazioni tra pari come parte integrante di un processo di miglioramento collaborativo alimentato da un senso più concreto di responsabilità collettiva che porta a un maggiore impatto a livello di rete.”

Capitolo 3: Lingua inglese e didattica

3.1 La lingua inglese nei documenti europei

L'apprendimento e l'insegnamento precoce delle lingue straniere vengono trattati in molteplici documenti a livello europeo. Il particolare riferimento è all'inglese, che ha acquisito lo status di lingua internazionale, diventando oggi un fenomeno globale attraverso il coinvolgimento di bambini di diverse età di partenza, abilità, condizioni socioeconomiche e sociali (Rokita-Jaśkow, 2021). La situazione è sicuramente influenzata dalle misure politiche adottate nell'Unione Europea a partire dal 2000. Esse hanno portato alla graduale implementazione dell'insegnamento obbligatorio della lingua straniera dall'inizio del percorso educativo attraverso la riforma scolastica avvenuta nella maggior parte degli Stati membri dell'UE. Come si legge all'interno del *Piano d'azione sull'apprendimento delle lingue e sulla diversità linguistica* elaborato dalla Commissione Europea (2003), nel periodo 2004-2006 si mira ad apprendere altre due lingue, ad esclusione della materna, sin dalla prima infanzia. Tale apprendimento deve poi continuare nel corso dell'istruzione e della formazione successiva.

Ulteriori ambiti che si intendono promuovere attraverso lo stesso documento sono l'insegnamento delle lingue stesse e l'ambiente all'interno del quale ciò avviene. L'idea che permea tale decisione è la visione dell'apprendimento precoce delle lingue come "a child's right as it can increase vocational opportunities in the future, as well as, contribute to a child's growth in terms of emotional and cognitive development. This means that the very process of language learning can enhance a child's openness and curiosity to

other cultures⁵⁷” (Rokita-Jaśkow, 2021, p. 2).

A tale proposito anche Santipolo (2012) afferma che l’educazione alla lingua inglese non sia più solamente un ottemperamento alle regole previste, ma che costituisca “un obbligo morale nei confronti delle nuove generazioni [...] se vorranno acquisire piena cittadinanza nel mondo e nel loro tempo, e avere in tal modo quante più opportunità possibili di realizzazione personali e professionali” (pp. 13-14). Egli afferma, inoltre, che ciò è possibile e che le possibilità aumentano “quando più precoce sarà l’accostamento alla nuova lingua” (Ivi, p. 14).

3.1.1 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006

Essenziale è il riferimento alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*, nella quale sono state elaborate, dagli stati membri dell’Unione europea, le otto competenze-chiave, revisionate successivamente nel 2018. Tra esse, particolarmente rilevante per ciò di cui si sta discutendo è la comunicazione nelle lingue straniere, nella cui definizione si dice che

la comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. [...] Richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006, p. 15).

⁵⁷ Tradotto:

“Un diritto del bambino in quanto può aumentare le opportunità professionali in futuro, come anche contribuire alla crescita del bambino in termini di sviluppo emotivo e cognitivo. Ciò significa che il processo stesso di apprendimento linguistico può aumentare l’apertura e la curiosità del bambino verso altre culture”.

Nel 2018, tale competenza assume il nome di competenza multilinguistica. Nonostante la variazione dell'appellativo, la sua definizione rimane pressoché simile. A proposito delle conoscenze e delle abilità viene ribadita la capacità di utilizzo del vocabolario e la padronanza della grammatica e dei principi di interazione della lingua stessa, a livello sociale e culturale (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2018). Sono anche necessarie le abilità relative alla comprensione e alla produzione scritta e orale utilizzando la lingua stessa. Di rilevanza, però, sono gli ampliamenti redatti a proposito dell'atteggiamento da assumere nei confronti delle lingue straniere.

Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione (Ivi, p. 8).

3.1.2 Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Il QCER, ovvero il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, è un documento redatto dal Consiglio d'Europa nel 2001, e dotato di un volume complementare nel 2020, per cercare di creare indicatori e criteri validi, a livello intraeuropeo, al fine di regolare l'educazione linguistica. In tal modo, infatti, vengono condivise riflessioni, idee, ma anche programmi di studio e strumenti per l'insegnamento delle lingue e per la formazione dei docenti deputati a farlo. L'Europa, continente multilinguistico e pluriculturale, riesce così, grazie alla collaborazione tra gli stati membri dell'Unione e ad altri paesi che hanno aderito al Consiglio, a sviluppare obiettivi e livelli di riferimento comuni che permettono

di certificare e di dimostrare con chiarezza i risultati dell'apprendimento linguistico. L'obiettivo principale di tale documento, quindi, è quello di ampliare

la prospettiva dell'educazione linguistica in molti modi, in particolare attraverso la sua concezione di chi usa/apprende la lingua come attore sociale che co-costruisce il significato nell'interazione, e attraverso le nozioni di mediazione e di competenza plurilingue/pluriculturale. Il successo del QCER deriva soprattutto dal fatto che esso ingloba valori educativi, presenta un chiaro modello di competenze linguistiche e di uso della lingua oltre che pratici strumenti sotto forma di descrittori per facilitare l'elaborazione di curricula e l'orientamento dell'insegnamento e dell'apprendimento (QCER, 2020, p. 20).

Per facilitare tali pratiche, il documento fornisce dei *Livelli di Riferimento Comuni*, che si sviluppano in ordine crescente da A1 a C2, specificati e definiti da molteplici descrittori che permettono di individuare il livello da attribuire. Questi ultimi offrono "un metalinguaggio comune per l'insegnamento delle lingue per facilitare la comunicazione, il lavoro in rete, la mobilità e il riconoscimento dei corsi, degli esami e delle certificazioni" (QCER, 2020, p. 27). Si sottolinea, però, la sottile differenza tra il supporto che il *Quadro* dà agli stati e alle riforme educative e didattiche di ognuno di loro e la standardizzazione, che si vuole evitare. Si ribadisce, infatti, come esso sia "neutrale" (Ibidem), senza pretendere di dare risposte o di suggerire quali aspetti meritino l'insegnamento e quali invece sono da evitare.

Per illustrare come il Consiglio europeo intenda la competenza linguistica generale, composta da numerose sotto-competenze e abilità, viene riportato il seguente schema.

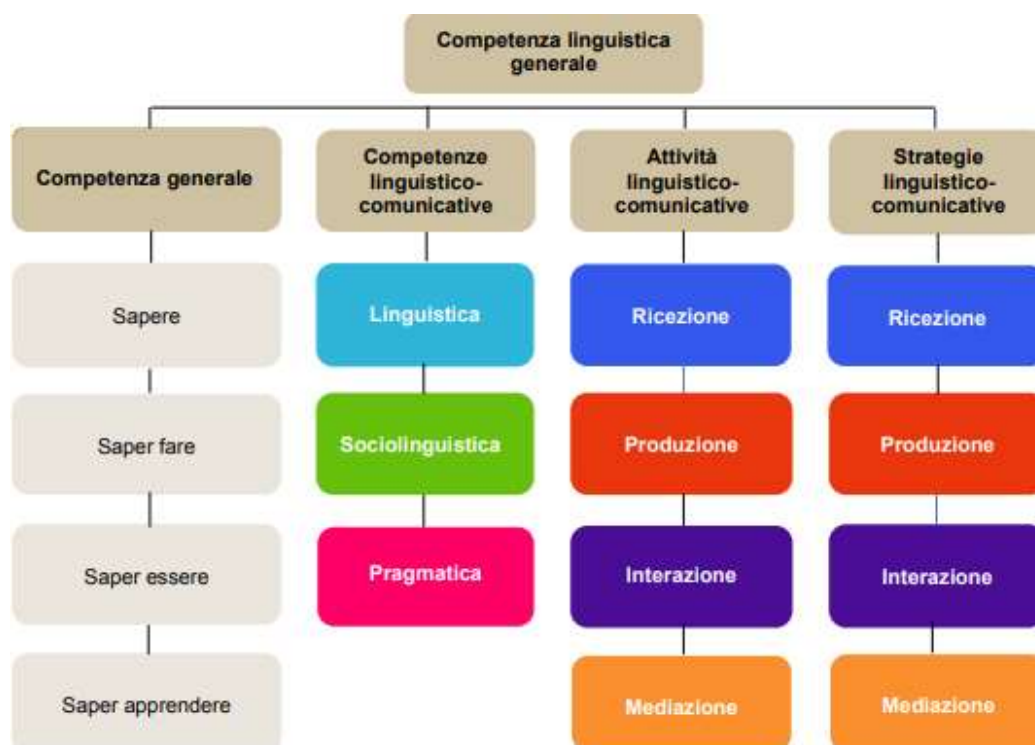


Figura 2: Struttura della competenza linguistica generale (QCER, 2020)

Ciò che tale documento si propone di fare è il superamento della divisione tradizionale delle quattro abilità linguistiche, ossia l'ascolto, il parlato, la lettura e la scrittura, in quanto la comunicazione si apre ad un orizzonte più ampio e complesso. La scelta di sostituire quanto appena affermato con le categorie di ricezione, produzione, interazione e mediazione, si rivolge alla volontà di avvicinarsi maggiormente all'uso reale della lingua. A tale proposito, viene utilizzata la parola *"proficiency"*, che viene esplicitata come "un termine che include la capacità di svolgere attività linguistico-comunicative [...], facendo ricorso alle competenze linguistiche sia generali che comunicative [...] e attivando le appropriate strategie comunicative" (QCER, 2020, p. 34).

Tornando a focalizzarsi sui sei livelli comuni di riferimento (A1, A2, B1, B2, C1, C2), nel QCER essi sono raggruppati a coppie di due e delineano tre categorie di "utente" linguistico: in ordine, principiante, indipendente e

competente. Nonostante ciò, non sono nettamente divisi gli uni dagli altri, ma sono da considerarsi come un *continuum*.

Per quanto riguarda la lingua inglese alla scuola primaria, il livello di riferimento che si mira a raggiungere al termine della classe quinta è A1, ossia il livello più basso di competenza linguistica, che nel QCER (2020) viene definito come “il punto in cui l’apprendente è in grado di interagire in modo semplice, rispondere a domande semplici su se stesso, dove vive, la gente che conosce e le cose che possiede e porre domande analoghe, formulare e reagire a enunciati semplici in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari” (p. 41). Nello specifico, verranno successivamente illustrate le descrizioni che per tale livello si riferiscono alle diverse abilità e competenze linguistiche.

a. Comprensione orale generale

“È in grado di comprendere un discorso articolato molto lentamente e con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli/le di assimilarne il senso. È in grado di cogliere un’informazione concreta (ad es. un luogo e un orario) su argomenti familiari della vita di tutti i giorni, purché si parli lentamente e chiaramente” (QCER, 2020, p. 51).

b. Comprensione generale di un testo scritto

“È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un’espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo” (Ivi, p. 57).

c. Produzione orale generale

“È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi” (Ivi, p. 66).

d. Produzione scritta generale

“È in grado di dare informazioni sulla sua vita privata (ad es. su ciò che gli/le piace o non gli/le piace, sulla propria famiglia, sugli animali domestici preferiti), utilizzando parole/segni e espressioni semplici. È in grado di produrre semplici espressioni e frasi isolate” (Ivi, p. 72).

e. Interazione orale generale

“È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l’iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari” (Ivi, p. 80).

f. Interazione scritta generale

“È in grado di chiedere e fornire dati personali” (Ivi, p. 91).

3.2 La lingua inglese nei documenti italiani

L’introduzione dell’insegnamento della lingua inglese all’interno del curriculum della scuola primaria italiana è prevista dalla legge n.53 del 28 marzo 2003, denominata *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Nel testo, infatti, all’articolo 2 si legge come nella scuola del primo ciclo ci si debba occupare “di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l’alfabetizzazione in almeno una lingua dell’Unione europea oltre alla lingua italiana”.

Come afferma Saccardo (2006) “la riforma scolastica propone l’insegnamento-apprendimento della lingua inglese non solo come oggetto di

studio, ma soprattutto come mezzo per comunicare con spontaneità e naturalezza durante le varie attività” (p. 79). A tale proposito, si intuisce quindi come è importante che la lingua inglese non venga considerata una disciplina separata dalle altre, ma, al contrario, come un’opportunità di fare esperienze e di trattare molteplici contenuti e argomenti grazie alla comunicazione orale. Si tratta di mettere a disposizione la lingua agli alunni, permettendo loro di utilizzarla “concretamente”, attribuendo senso e significato all’intera azione. Anche lo stesso Daloiso (2012), in accordo con l’autrice, sostiene che l’accostamento all’inglese sin dall’inizio del periodo scolastico e con bambini in tenera età, sia un’occasione preziosissima per la loro crescita “non solo sul piano linguistico, ma anche culturale, semiotico, relazionale” (p. 73). Pertanto, si può dichiarare che anche la lingua inglese debba operare nella direzione della formazione continua e globale dell’allievo secondo una prospettiva formativa (Daloiso, 2012), in quanto “l’insegnamento-apprendimento della lingua straniera nella scuola primaria dovrebbe mirare a far sì che il bambino [la] percepisse [...] come un mezzo da utilizzare per esprimersi e non come qualcosa da «manipolare»”. (Saccardo, 2006, p. 80).

3.2.1 Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione

Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (2012), documento normativo ed ufficiale di fondamentale importanza per il mondo dell’insegnamento, si occupa, tra le varie, di presentare un quadro generale e contemporaneo della scuola e della società a livello italiano. In tale sezione, si legge un particolare riferimento anche alla didattica della lingua inglese e, in particolare, alla rilevanza che nel mondo di oggi essa ha. Nel paragrafo intitolato *Cultura scuola persona. La scuola nel nuovo scenario* si afferma, infatti, che

Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. [...] L'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze (Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254, Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, p. 4).

Inevitabile è oggi la considerazione della società italiana come una realtà multiculturale e interculturale, in cui lingue, culture, tradizioni, costumi e idee si incontrano e si scontrano. Osservando, infatti il *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*, ovvero l'insieme degli elementi che ogni studente dovrebbe aver sviluppato al termine della scuola del primo ciclo (classe terza della scuola secondaria di primo grado), si legge come "nell'incontro con persone di diverse nazionalità [l'alunno] è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea" (Ivi, p. 10).

Come per le diverse discipline che costituiscono la didattica della scuola italiana, facendo particolare riferimento alla scuola primaria, il documento prevede una sezione dedicata alla lingua inglese, nella quale viene effettuato un ragionamento generale che sottende al suo insegnamento e che ne dà senso, ma vengono esplicitati anche i motivi e i vantaggi che ne derivano.

L'apprendimento della lingua inglese [...], oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale. La consapevolezza della cittadinanza europea

attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente (Ivi, p. 37).

Emerge, quindi, in maniera chiara la rilevanza che tale lingua ha, non soltanto a livello "scolastico", ma soprattutto a livello sociale e comunicativo, data l'apertura e le "contaminazioni" che caratterizzano la società attuale. Infatti, "accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare" (Ibidem). Tale linguaggio diventa così un'occasione di arricchimento e di avvicinamento tra mondi diversi, presenti oggi all'interno delle stesse realtà, creando una comunicazione comune che permetta la comprensione gli uni degli altri.

A livello prescrittivo, nelle Indicazioni Nazionali (2012) vengono illustrati anche i traguardi e gli obiettivi che ci si attende che lo studente raggiunga al termine di uno specifico periodo. Da sottolineare è che i *Traguardi per lo sviluppo della competenza* non fanno riferimento a decisioni e standard realizzati a livello nazionale, ma fanno riferimento al Livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa* (2001), come affermato precedentemente. Tra tali traguardi, quelli sui quali si mira a lavorare con il presente elaborato sono:

- "L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.
- Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati" (Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254, 2012,

Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, p. 38).

Per quanto riguarda, invece, gli *obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria* (da prendere in considerazione come punto di arrivo ultimo, essendo i partecipanti alla ricerca in classe quarta), più precisi e calati nel contesto, quelli che sono stati selezionati come concernenti alla sperimentazione che si propone sono, per l'ascolto (ovvero la comprensione orale):

- “Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.
- Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale” (Ibidem).

Per l'aspetto relativo al parlato (ossia la produzione e l'interazione orale)

- “Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già incontrate ascoltando e/o leggendo.
- Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione” (Ibidem).

3.3 Ma quale inglese insegnare?

Per quanto riguarda la tipologia e la variante di inglese da insegnare all'interno delle classi scolastiche, Santipolo (2012) si occupa di analizzare la panoramica della società attuale. L'autore afferma e definisce l'inglese come “lingua globale”, definita in termini generali come *World English*, *Global English* o con *Globish*, termine coniato da Gogate nel 1998 (Santipolo, 2012). Con ciò, Santipolo (2012) intende dire che, dato il sempre maggior numero non solo di

fruitori della lingua inglese, ma soprattutto di “users, modifiers e rule makers⁵⁸” (p. 20), la lingua inglese ha subito molteplici trasformazioni grammaticali e lessicali, creando diverse varietà della lingua. Ciò viene descritto come il fenomeno della “globalizzazione linguistica” (Ivi, p. 22). Citando Graddol (2006), l’autore propone una serie di modelli che possono soddisfare le necessità della situazione attuale e che permettono quindi una corretta acquisizione della lingua inglese. Essi sono:

- il *Content and Language Integrated Learning*⁵⁹, meglio conosciuto come CLIL, che permette l’insegnamento e l’apprendimento di contenuti disciplinari esterni alla lingua, utilizzando, però, l’inglese per veicolarli;
- *l’English as Lingua Franca*⁶⁰ (ELF), che tiene conto di quanto oggi la maggior parte di persone che comunica in inglese non sia definito un parlante nativo;
- *l’English for young learners*⁶¹ (EYL), ovvero il tentativo di proporre la lingua inglese con tempistiche piuttosto precoci, cercando di ottenere una sorta di bilinguismo con la lingua materna.

Santipolo (2012) sostiene fortemente come non si debba necessariamente scegliere tra uno di questi modelli, da preferire quindi rispetto agli altri, ma come invece sarebbe consigliabile cercare di integrarli tra loro.

⁵⁸ Tradotto:
“Utilizzatori, modificatori e creatori di regole”.

⁵⁹ Tradotto:
“Apprendimento integrato di contenuti e lingua”.

⁶⁰ Tradotto:
“Inglese come lingua franca”.

⁶¹ Tradotto:
“Inglese per i giovani apprendenti”.

3.4 Aspetti neuropsicologici che influenzano l'acquisizione dell'inglese

A livello neuropsicologico, la ricerca si è soffermata su molteplici variabili che possono influenzare l'acquisizione della lingua inglese. Alcune di esse sono età (Lyster & Saito, 2010), attitudine (Sheen, 2007), memoria di lavoro (Indrarathne & Kormos, 2018), stili di apprendimento (Kim & Nassaji, 2018), strategie di apprendimento (Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2019), prontezza allo sviluppo (Ammar, 2008), competenza (Li, 2014), atteggiamenti (Sheen, 2007), credenze (Bao, 2019), ansia (Sheen, 2008) e investimento nello studente (Tomita & Spada, 2013).

Uno tra gli elementi che spesso viene considerato come eventuale facilitatore è l'attitudine, definita come una particolare dote che alcuni individui possiedono e che permette loro di apprendere una lingua straniera in modo più veloce ed efficace rispetto alle altre, (Wen, Skehan, Biedroń, Li & Sparks, 2019). Inizialmente l'attitudine era concepita come un fattore stabile e, quindi, come una capacità innata non allenabile (Carroll, 1981). Negli ultimi tempi, invece, è stato rilevato che la sua entità possa modificarsi attraverso diversi fattori. Tra questi, il più significativo è l'esperienza di apprendimento della lingua straniera (Ganschow & Sparks, 1995; Sáfár & Kormos, 2008). Dagli studi neurologici sullo sviluppo attitudinale si è spiegata la variazione nell'attitudine attraverso influenze complementari di predisposizioni innate e flessibilità cerebrale dipendente dall'esperienza (Biedroń, 2015). Ciò significa che, sebbene le capacità cognitive siano molto probabilmente innate, l'esperienza nell'apprendimento delle lingue influisce sull'efficienza dell'organizzazione neurale, che, a sua volta, aumenta il potenziale di apprendimento. In ogni caso, gli autori suggeriscono che l'attitudine dovrebbe essere definita piuttosto come una capacità innata che si sviluppa nel tempo, ma che rimane abbastanza stabile a lungo termine.

In generale, in ambito linguistico essa risulta essere un costrutto complesso che comprende una serie di fattori che contribuiscono al successo nell'apprendimento della lingua straniera, tra i quali abilità cognitive, tratti della personalità, motivazione, esperienza di apprendimento e ambienti favorevoli (Biedroń, 2012). Come affermano Biedroń e Véliz-Campos (2021), le abilità cognitive sono composte da diversi elementi, come la memoria di lavoro e l'osservazione, che contribuiscono in modo diverso ai risultati dell'apprendimento nelle differenti fasi di elaborazione e a seconda delle condizioni in cui avviene l'apprendimento. A proposito dell'ambiente linguistico all'interno del quale gli alunni si trovano, è di vitale importanza che esso sia un contesto di qualità, affinché avvenga il loro sviluppo cognitivo (Campfield, 2021).

Facendo particolare riferimento alla memoria di lavoro, essa viene vista come una variabile cognitiva a differenza individuale che gioca un ruolo fondamentale in tutti i processi di apprendimento di una lingua straniera. Una sua caratteristica particolare è la potenziale suscettibilità alle modifiche, a differenza di altri fattori cognitivi (Alloway, 2021; Gathercole, Dunning, Holmes, & Norris, 2019). Dai diversi studi, infatti, è emerso che gli studenti che mostrano una maggiore capacità di memoria di lavoro tendono ad ottenere risultati migliori rispetto a quelli con una capacità di inferiore in una serie di compiti di apprendimento della lingua e nello sviluppo delle abilità linguistiche, in particolare su lessico e grammatica (Biedroń & Véliz-Campos, 2021).

Superando gli aspetti individuali e variabili da soggetto a soggetto, il successo dell'apprendimento linguistico nelle fasi iniziali è fortemente determinato anche da fattori oggettivi, prime fra tutti la quantità e la qualità degli input che si ricevono (Biedroń & Véliz-Campos, 2021). Tali input si rivelano ancora più efficaci se vengono veicolati ed elaborati dallo studente durante il suo periodo critico. Esso è costituito da un insieme di momenti di elevata sensibilità,

durante il quale si può acquisire un livello di competenza in una lingua simile a quello dei nativi (Ibidem). I risultati che si possono ottenere sono principalmente a livello qualitativo, come per pronuncia e morfosintassi, e, “se l’esposizione linguistica è consistente e costante, anche a livello quantitativo (ampiezza del bagaglio lessicale, varietà delle strutture morfosintattiche usate)” (Daloiso, 2012, p.65). È importante sottolineare, però, che non tutti gli elementi della lingua sono influenzati dal/i periodo/i critico/i (Fabbro, 2004). La principale differenza, recuperando nuovamente Daloiso (2012), sta nel fatto che sia il lessico, considerando le parole con un significato, che le competenze pragmatiche possono essere apprese in ogni momento della vita. Ciò non si verifica, invece, per le competenze fonetiche (di pronuncia) e morfosintattiche (ovvero le parole-funzione). Si può affermare che tutto questo costituisce inevitabilmente il principale fattore di differenziazione nel momento in cui si confrontano bambini e adulti. Lo stesso DeKeyser (2000), attraverso alcuni studi, ha concluso che solo gli adulti che hanno mostrato un'attitudine superiore alla media hanno raggiunto livelli di competenza linguistica paragonabili a quelli dei parlanti nativi. In sintesi, il raggiungimento finale della lingua straniera è in gran parte influenzato dalla quantità di input, dal grado di immersione e dai livelli di motivazione. All'interno dei contesti di apprendimento e insegnamento della LS, il compito di adattare le attività ai punti di forza e di debolezza degli studenti viene lasciato agli insegnanti.

Oltre all'attitudine e alla memoria di lavoro, gli studiosi prestano particolare attenzione alle funzioni esecutive che sono definite come “a set of cognitive processes comprising working memory, inhibitory control and mental flexibility⁶²” (Campfield, 2021, pp. 17-18). Il periodo sensibile per lo sviluppo

⁶² Tradotto:

“Un insieme di processi cognitivi che comprendono memoria di lavoro, controllo inibitorio e flessibilità mentale”.

delle funzioni esecutive è previsto tra i 2 e i 5 anni circa (Zelazo & Müller, 2011), che, in molti paesi, come anche nel caso italiano, si verifica quindi ben prima dell'età di ingresso nel primo ciclo di istruzione. Le componenti della funzione esecutiva seguono diverse traiettorie di sviluppo (Anderson, 2002) maturando all'età di 12 anni con un periodo critico tra i 7 e i 9 anni per lo sviluppo della flessibilità cognitiva, la definizione degli obiettivi e l'elaborazione delle informazioni. La relazione tra funzioni esecutive e rendimento scolastico si indebolisce, quindi, nelle fasi successive dell'istruzione (Cowan & Alloway, 2009). Le disparità in esse si riferiscono a fattori socioeconomici, soprattutto in riferimento a bambini provenienti da contesti svantaggiati (Farah et al., 2006). Si ritiene che il miglioramento delle funzioni esecutive, come la memoria di lavoro, la flessibilità mentale e l'inibizione, possa avere effetti positivi e duraturi, non solo sullo sviluppo cognitivo ma anche su quello sociale ed emotivo. Il legame presente tra le funzioni esecutive e l'apprendimento delle lingue si esplicita nei risultati di alcuni studi che suggeriscono che avere più di una lingua attiva nel cervello offre una formazione unica per il sistema delle funzioni esecutive (Campfield, 2021). Inoltre, si crede che in tale processo siano avvantaggiati gli individui bilingui, perché il controllo di due o più lingue guida la pratica di importanti processi delle funzioni esecutive (Ibidem).

Sempre in riferimento all'esperienza multilinguistica, ulteriori ricerche hanno dimostrato come le capacità di apprendimento linguistico vengono migliorate nei casi di bi/multilinguismo. I poliglotti presentano un talento linguistico superiore alla media (Biedroń, 2019; Biedroń & Pawlak, 2016).

3.5 Didattica dell'inglese: metodologie e tecniche

Entrando nel merito della didattica dell'inglese alla scuola primaria, nelle Indicazioni Nazionali (2012) è previsto che

l'insegnante terrà conto della maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue. Tale processo integrerà elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre, della lingua di scolarizzazione e di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno, ampliandone e differenziandone implicitamente le varie componenti linguistiche [...]. Al fine dell'educazione plurilingue e interculturale potranno essere utili esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici di singoli alunni (p. 37).

Saccardo (2006) si occupa di analizzare alcune modalità particolarmente funzionali e adatte all'insegnamento e all'apprendimento della lingua inglese. Realizzando, infatti, attività con la metodologia CLIL o strutturate in modo simile, gli alunni possono acquisire conoscenze e capacità comunicative in maniera piacevole e leggera, in quanto, nonostante essi non si sentano concentrati sulla lingua stessa, il loro cervello [...] sta elaborando. Di conseguenza, lo scambio comunicativo è significativo perché avviene per colmare un vuoto di informazione reale" (Saccardo, 2006, p. 83). Un ulteriore vantaggio di proposte affini è l'ambiente in cui esse si realizzano, se

l'attività avviene all'interno di una struttura che limita il rischio personale e crea una situazione che promuove la fiducia del bambino in sé stesso. Egli ha anche la possibilità di comunicare in maniera significativa pur avendo dei mezzi linguistici molto limitati. Questo, a riprova del fatto che non è necessario che gli allievi possiedano un livello elevato di competenza comunicativa per poter accedere a contenuti non linguistici, bensì, viceversa che l'accesso a contenuti non linguistici crea delle condizioni per potenziare i mezzi linguistici (Ibidem).

In tal modo, l'acquisizione della lingua straniera viene esperita come un'esperienza piacevole, divertente e necessariamente ludica: il gioco, infatti,

deve costituire lo sfondo di ogni attività, creando “situazioni di apprendimento stimolanti e significative” (Daloiso, 2012, p. 75).

Un'altra metodologia che secondo Saccardo (2006) aiuta la doppia stimolazione lingua-contenuti è quella del laboratorio. L'autrice recupera quanto, a questo proposito, viene affermato nella Circolare Ministeriale n. 29 del 5 marzo 2004, in cui si afferma che “l'attività laboratoriale costituisce in generale una metodologia didattica da promuovere e sviluppare nei diversi momenti ed articolazioni del percorso formativo e da ricomprendere in un quadro didattico e organizzativo unitario” (p. 5).

Esse vengono proposte, perché considerate modalità che consentono la realizzazione della centralità dell'allievo, il quale è coinvolto in modo diretto e attivo per portare a termine i diversi compiti significativi. Il tutto successivamente all'analisi e alla costruzione di obiettivi che nascono dai suoi bisogni reali (Saccardo, 2006), di modo che le attività considerino le capacità, le caratteristiche e anche le potenzialità. Tali modalità di lavoro dovrebbero caratterizzare ogni proposta educativa e didattica, “in qualsiasi aula e in qualsiasi ora” (Ivi, p. 84).

Soffermandosi nuovamente su come insegnare la lingua inglese, si può dichiarare che tra gli studiosi ci siano idee e visioni molto varie. Il periodo dell'infanzia (dalla nascita fino a 11/12 anni di età circa) implica enormi cambiamenti nello sviluppo biologico, cognitivo e psicosociale di un bambino, che incidono naturalmente sulle sue capacità di apprendimento (Rokita-Jaśkow, 2021). Spesso si tende a sostenere la necessità di evitare la trattazione della grammatica intesa in modo e con proposte tradizionali (Brown, 2015; Harmer, 2015; Pinter, 2017), mentre Pawlak (2021) afferma che l'insegnamento grammaticale può assumere forme molto diverse e non è affatto limitato all'introduzione esplicita di regole. L'autore ritiene necessario specificare che tali

elementi linguistici debbano essere trattati con alunni dagli otto anni in su, quando, cioè, hanno raggiunto la fase delle operazioni concrete (Piaget, 2016). Tanto è vero che lo stesso Pawlak (2021) ritiene che ci sia possibilità e capacità di concentrazione sulla componente strutturale nonché sui rapporti tra forma, significato e uso. L'autore, infatti, considera l'insegnamento della grammatica in modo molto più ampio rispetto al semplice fornire regole e chiedere agli studenti di usarle in esercizi controllati, il che potrebbe avere poco senso nell'insegnamento ai bambini. Ciò di cui tiene anche conto, però, sono tutta la serie di differenze individuali e dei modi in cui ogni allievo può acquisire e comprendere la grammatica di una lingua. L'autore specifica anche come la conoscenza grammaticale comprenda tre elementi interdipendenti, ovvero

- *“form: has to do with how a particular L2 feature is constructed”*;
- *“meaning: is related to the semantic dimension and allows us to communicate a particular message”*;
- *“use: is concerned with the conditions under which the structure should be employed”*⁶³ (Pawlak, 2021, p. 57).

Ciò corrisponde a quello che lo stesso Daloiso (2012) considera come il passaggio tra il secondo e il terzo periodo critico, quando gli individui arrivano a sviluppare capacità neurologiche e psicologiche che permettono loro un apprendimento maggiormente formale della lingua. Esse sono, ad esempio, “lo sviluppo di competenze metacognitive, il progressivo incremento delle capacità di concentrazione ed attenzione prolungata, l'uso prevalente della memoria esplicita, la lateralizzazione cerebrale completata, la manifestazione sempre più

⁶³ Tradotto:

- *“forma: riguarda come una caratteristica della L2 è costruita”*;
- *“significato: si relazione alla dimensione semantica e ci permette di comunicare un particolare messaggio”*;
- *“uso: riguarda le condizioni secondo le quali la struttura dovrebbe essere utilizzata”*.

definita delle diverse predisposizioni sensoriali” (p. 69). Perciò, i bambini più grandi possono apprendere in maniera più rapida anche grazie alle strategie di apprendimento individuali che sono, a quell’età, piuttosto ben sviluppate (Rokita-Jaśkow, 2021).

Anche lo stesso Larsen-Freeman (2003) appoggia l’idea che la grammatica non sia solamente un insieme di regole, ma che costituisca un potente strumento che permette, attraverso la lingua, di raggiungere i propri obiettivi comunicativi in situazioni specifiche. Egli crede, quindi, che non debba essere eliminata dalla didattica e sottolinea l’importanza di proporla all’interno di sfide di apprendimento. A tale proposito si esprime Bettoni (2012) che, riprendendo la linguistica acquisizionale e i suoi studi, afferma come l’apprendimento della grammatica e dei suoi elementi debba avvenire, rispettando, però, alcuni “stadi obbligati” (p. 131), che sono caratterizzati “da un insieme di regole che si organizza sulla base dello stadio precedente, ed è requisito dunque necessario per l’apprendimento dell’insieme di regole dello stadio successivo” (Ibidem). La stessa autrice sostiene fermamente che applicando tali risultati al processo didattico si riescano ad ottenere esiti positivi a riguardo della velocizzazione dell’apprendimento.

Per quanto riguarda, altresì, la conoscenza della grammatica nei bambini più piccoli, ossia con un’età inferiore agli otto anni (che corrisponde prevalentemente alle classi prima e seconda della scuola primaria), Pawlak (2021) sostiene che il focus dovrebbe spostarsi sulla dimensione semantica e su quella pragmatica, limitando la componente strutturale. Ciò porterebbe, quindi, allo sviluppo di meccanismi di apprendimento implicito che permettano agli alunni una conoscenza implicita.

Per quanto riguarda gli aspetti neuropsicologici e le variabili che sono implicate nel processo di acquisizione linguistica, trattati precedentemente, una

tra le più importanti è quella biologica, che corrisponde all'età di inizio dell'insegnamento della lingua straniera. Molti studiosi credono che l'età influisca in maniera rilevante sullo sviluppo di altre variabili come l'uso di strategie di apprendimento (Tragant & Victori, 2006), o anche attitudine (Kiss, 2009). Al contrario, le variabili affettive fluttuano nel tempo e dipendono dalle circostanze. Esse sono, ad esempio, l'atteggiamento e la motivazione, l'ansia dello studente o il concetto di sé che ogni alunno ha sviluppato, come sostiene Rokita-Jaśkow (2021). La stessa autrice afferma come il processo di apprendimento non sia comunque lineare, ma che, al contrario, segue fasi di progressione, stagnazione e regressione, spesso causate dallo stato affettivo dello studente e sono suscitate dai contesti socioeducativi a livello micro, meso e macro. A tale proposito si può fare riferimento al modello di Bronfenbrenner (1979), che ha elaborato diversi sistemi all'interno dei quali ogni individuo è inserito e dai quali viene inevitabilmente influenzato e che vanno dal micro, ossia il più vicino al crono-sistema, il più ampio. In questo caso, il più rilevante è l'ambiente immediato dello studente (Rokita-Jaśkow, 2021), ai quali si legano, ad esempio la famiglia e il suo capitale culturale, i gruppi sociali a cui si appartiene e con i quali si interagisce, i pari e la scuola, i contesti politici e sociali di vita (Rokita-Jaśkow, 2015a, 2015b). Altro elemento che può condizionare l'accesso alle risorse linguistiche o la qualità dell'istruzione, avendo un effetto facilitatore o ostacolante è il contesto scolastico, in particolare sulla base delle strutture fornite, delle qualifiche e della motivazione degli insegnanti impiegati e dei pari. Ciò fa riferimento al mesosistema. Infine, la famiglia e la scuola sono inserite in un contesto socioeducativo più ampio (cioè un macrosistema), che è modellato dalle politiche di educazione linguistica. Questi, a loro volta, sono inavvertitamente segnati dal processo di globalizzazione (Rokita-Jaśkow, 2021).

Un altro impatto della globalizzazione è l'esperienza di esposizione extrascolastica alle lingue, sempre con particolare riferimento all'inglese, nello spazio pubblico. Sempre Rokita-Jaśkow (2021) dichiara che è ormai risaputo che i bambini non imparano l'inglese solo in classe, ma che gran parte di esso viene appreso incidentalmente attraverso attività di gioco e videogiochi, televisione, navigazione in Internet, lettura di libri (per i ragazzi più grandi). L'inglese è presente anche in dintorni, ad esempio nei nomi di negozi, loghi di prodotti, pubblicità, ecc. "The omnipresence of English as a lingua franca in media and in the public space, not only facilitates language acquisition, but also mediates the construction of a certain type of identity which is a mixture of global and local identities⁶⁴" (Ivi, p. 5).

Ecco, quindi, che si ritrova quanto affermato precedentemente da Santipolo (2012). Tutto ciò porta alla considerazione che gli insegnanti devono essere preparati e disposti a insegnare agli alunni che hanno di fronte molteplici capacità di alfabetizzazione (Rokita-Jaśkow, 2021), per acquisire una competenza che non sia solamente linguistica, ma comunicativa a tutti gli effetti.

È importante effettuare una distinzione tra la conoscenza esplicita, conosciuta anche come dichiarativa, e quella implicita, che si può tradurre anche come procedurale (Ellis, 2009). La prima viene definita come "facts about the TL [target language], such as rules or lexical items, including multi-word units, it is conscious and can be verbalized. It can be mastered at any age and it is not constrained by the ability to perform requisite syntactic operations (Pienemann & Lenzing, 2015)⁶⁵" (Pawlak, 2021, p. 57). La seconda, invece, comprende "rules

⁶⁴ Tradotto:

"L'onnipresenza dell'inglese come lingua franca nei media e nello spazio pubblico, non solo facilita l'acquisizione della lingua, ma media anche la costruzione di un certo tipo di identità che è una miscela di identità globale e locale".

⁶⁵ Tradotto:

and lexical items, it is intuitive and unconscious, with the effect that it does not lend itself to description, it is subject to maturational constraints and requires access to the necessary processing mechanisms. Such knowledge may also be inaccurate and it is prone to undergo constant modifications, but it is available in automatic processing, which enables its use in real-time communication⁶⁶ (Ivi, pp. 57-58).

Si deduce perciò che l'insegnamento grammaticale risulti essere benefico e forse necessario in alcuni contesti, anche con bambini (Ellis, 2018; Ellis & Shintani, 2014; Larsen-Freeman, 2014; Pawlak, 2020).

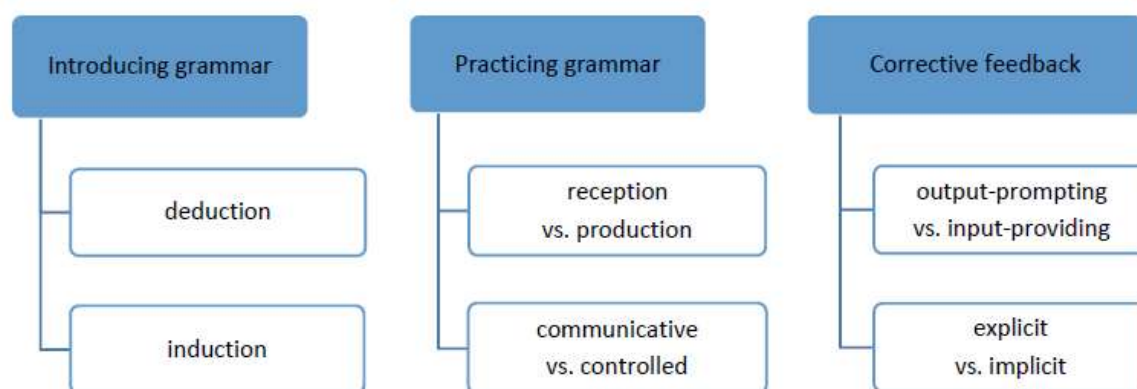


Figura 3: *Differenti modalità di insegnamento della grammatica (Pawlak, 2021)*

Come si può osservare nella Figura 3, l'insegnamento della grammatica può essere intrapreso in diversi modi e secondo diverse decisioni prese dall'insegnante e influenzate dalla sua idea di didattica, ma anche dall'analisi del contesto di riferimento. Ad esempio, può essere chiesto di lavorare

“Fatti relativi alla LT [lingua target], come regole o elementi lessicali, comprese unità composte da più parole, è cosciente e può essere verbalizzata. Può essere padroneggiata a qualsiasi età e non è vincolata dalla capacità di eseguire le operazioni sintattiche richieste”.

⁶⁶ Tradotto:

“Regole ed elementi lessicali, è intuitiva e inconscia, per cui non si presta a descrizione, è soggetta a vincoli di maturazione e richiede l'accesso ai necessari meccanismi di trattamento. Tale conoscenza può anche essere imprecisa e soggetta a continue modifiche, ma è disponibile nell'elaborazione automatica, che ne consente l'utilizzo nella comunicazione in tempo reale.”

individualmente, in piccoli gruppi o come intera classe, con l'aiuto di varie attività o compiti, per aumentare la consapevolezza e facendo in modo che gli studenti comunichino per identificare regole, e così via (Pawlak, 2021). L'utilità delle diverse tecniche è destinata a variare notevolmente in funzione dell'età, ma è sicuramente possibile sensibilizzare gli allievi ad alcune regole basilari, chiedere loro di identificare modelli che li renderanno consapevoli dell'esistenza di tali regolarità nell'input, o di assegnare attività che promuoveranno la loro consapevolezza metalinguistica (Cameron, 2001; Muñoz, 2014).

Un aspetto piuttosto dibattuto, ma sul quale Pawlak (2021) si esprime positivamente consiste nell'idea che gli insegnanti dovrebbero essere sempre pronti a ricorrere alla prima lingua degli studenti per aiutarli a comprendere come funziona la forma target e come le forme che osservano sono correlate al significato e all'uso. A tale proposito, Drago (2012) afferma che la "lingua madre dei bambini è uno strumento essenziale per imparare" (p. 201). Ciò significa che essa può, e a volte deve, essere utilizzata in molteplici momenti. L'autrice ne evidenzia alcuni, come "quando si spiega un'attività per la prima volta, quando dimostriamo cosa ci aspettiamo [...], quando le nostre spiegazioni sono poco chiare" (Ivi, pp. 201-202). Ma soprattutto, la circostanza più delicata in cui la lingua madre risulta fondamentale si verifica quando i discenti (sempre in riferimento alla scuola primaria) desiderano o necessitano esprimere e condividere qualcosa con l'insegnante e l'intera classe. "Se in questi momenti preziosi [...] insistiamo a utilizzare la lingua straniera rischiamo davvero di trasformarla in un muro e non più veicolo di comunicazione" (Ivi, p. 202). Risultano comunque utili alcune tecniche che possono essere utilizzate dai docenti per stimolare e avvicinare gli allievi alla lingua inglese e alla sua comprensione: essi sono il *recasting*, che corrisponde a rispondere in inglese ad

un intervento in italiano, e il *rephrasing*, cioè il ripetere correttamente ciò che gli alunni hanno detto in inglese con errori o imprecisioni (Drago, 2012).

Al contrario, Krashen (1981) dimostra attraverso alcuni studi come la prima lingua o lingua madre di ognuno possa costituire a volte anche un ostacolo alla lingua straniera. “First language influence appears to be strongest in complex word order and in word for-word translations of phrases⁶⁷” (p. 65). Duskova (1969) sottolinea, però, che gli errori nella morfologia di legame, tra cui l’omissione del plurale nei sostantivi, la mancanza di accordo tra verbo e soggetto, la concordanza tra sostantivo ed aggettivo, non sono dovuti al condizionamento della lingua madre. Tale influenza risulta maggiore negli ambienti considerati “poveri”, ossia nei quali non sono presenti particolari input e stimolazioni. Mentre Dulay e Burt (1974), ma anche Gillis and Weber (1976) hanno dimostrato che l’intervento della prima lingua, nel processo di acquisizione della seconda, è raro nei bambini, “[other] studies [...] report a high amount of first language influence [...], [in] situations in which natural appropriate intake is scarce and where translation exercises are frequent. First language influence may therefore be an indication of low acquisition. If so, it can be eliminated or at least reduced by natural intake and language use⁶⁸” (Krashen, 1981, p. 66-67). In sintesi, quindi, non si è trovato un accordo definitivo tra gli studiosi a proposito della presenza di influenza che la lingua madre ha su quella straniera e sugli effetti, positivi e/o negativi, che ciò comporta.

⁶⁷ Tradotto:

“La prima lingua appare più forte nell’ordine [all’interno della frase] di parole complesse e nella traduzione di frasi parola-per-parola”.

⁶⁸ Tradotto:

“[Altri] studi riportano un alto apporto di influenza della prima lingua, [in] situazioni in cui l’appropriata e naturale assunzione è scarsa e in cui gli esercizi di traduzione sono frequenti. L’influenza della prima lingua può pertanto essere un’indicazione di scarsa acquisizione. Se è così, può essere eliminata o almeno ridotta dall’assunzione naturale e dall’utilizzo del linguaggio”.

In ogni caso è necessaria estrema cautela riguardo all'uso di esercizi controllati, perché l'inclusione di troppe attività di tale tipologia è destinata ad avere un effetto deleterio sulla motivazione e sull'impegno dei bambini (Mercer & Dörnyei, 2020), elementi fondamentali affinché il processo continui e produca risultati positivi. Sempre a proposito della motivazione, un aspetto che facilita l'operato degli insegnanti sta nel fatto che

nell'apprendimento delle lingue la motivazione nasce dalla naturale attitudine degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e dalla loro naturale propensione a «fare con la lingua». L'insegnante avrà cura di alternare diverse strategie e attività: ad esempio proposte di canzoni, filastrocche, giochi con i compagni, giochi di ruolo, consegne che richiedono risposte corporee a indicazioni verbali in lingua. Introdurrà gradualmente delle attività che possono contribuire ad aumentare la motivazione, quali ad esempio l'analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi, ecc.)” (Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254, Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, p. 38).

Fondamentale si dimostra, quindi, un approccio ludico e divertente, che coinvolga direttamente gli allievi e che contribuisca ad aumentare e/o a costruire la loro motivazione nei confronti dell'apprendimento. Per dare maggior senso a ciò che si sta facendo, però, si esplicita come necessario anche proporre “attività di riflessione per far riconoscere sia le convenzioni in uso in una determinata comunità linguistica, sia somiglianze e diversità tra lingue e culture diverse, in modo da sviluppare nell'alunno una consapevolezza plurilingue e una sensibilità interculturale. La riflessione potrà essere volta inoltre a sviluppare capacità di autovalutazione e consapevolezza di come si impara” (Ibidem). Ciò è utile a lavorare anche sulle competenze metacognitive dei discenti, permettendo loro di monitorare il proprio apprendimento e di autoregolarsi su come procedere, considerando il percorso svolto e prevedendo di effettuare miglioramenti. Il

principio che si realizza in tale caso è simile a quello previsto in ambito valutativo e anche attività in lingua inglese possono fornire la possibilità di sperimentare pratiche di valutazione.

Uno strumento che Wolanin (2021) propone come valido per l'acquisizione della lingua inglese è l'insieme di albi e libri illustrati, in quanto, come sostiene l'autrice, sono artefatti culturali e costituiscono dei veri e propri materiali autentici, che possono servire come alternativa all'insegnamento tradizionale. Essa continua affermando che tali materiali svolgono un ruolo importante, perché permettono agli studenti crescita e miglioramenti su quattro diversi livelli: linguistico, artistico, culturale e sociale. Nel contesto dell'apprendimento delle lingue, si ritiene che i libri illustrati siano ottimi strumenti per promuovere e sviluppare l'alfabetizzazione: attivando schemi e fornendo un contesto pertinente aiutano gli studenti a comprenderne meglio l'essenza (Rokita-Jaśkow, 2015c). Un ulteriore vantaggio è dato dalla variabile della motivazione e del coinvolgimento diretto che gli alunni provano nella fruizione degli albi in classe, creando così, anche sulla sfera emotiva, uno spazio sicuro. Inoltre, il fatto che i libri illustrati spesso lascino alcuni contenuti impliciti stimola l'immaginazione degli studenti e sviluppa anche le loro capacità riflessive (Graham, 2000). Altro beneficio significativo derivante dall'utilizzo dei libri illustrati è il loro valore culturale, poiché permettono di approfondire la dimensione culturale dalla quale derivano, in particolare in una lezione di lingua straniera. Ecco che quindi risultano essere utili anche per costruire o ricostruire le identità culturali in contesti educativi eterogenei (Wolanin, 2021). Come sostengono Owens e Nowell (2001), esiste anche un rapporto parola-immagine che costituisce una forma di coesistenza o di simbiosi. Da questa prospettiva, il testuale e il visivo funzionano entrambi nella dimensione della complementarità: il testo è

amplificato e valorizzato dalle immagini e viceversa. Ciò aiuta e supporta, quindi, l'acquisizione della lingua.

Particolare attenzione, per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere e in questo caso dell'inglese, deve essere riservata agli alunni che presentano Bisogni Educativi Speciali (BES), Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o che sono portatori di altre disabilità. Attuando, infatti, particolari scelte si riesce a costruire una classe inclusiva e a portare giovamento a tutti i discenti che ne fanno parte, indipendentemente dalle caratteristiche che possiedono. Apprendere in una classe inclusiva dovrebbe significare sentirsi a proprio agio in un'atmosfera favorevole di accettazione da parte dei pari e sostegno dell'insegnante (Król-Gierat, 2021).

Tuttavia, gli alunni non sempre ricevono il tipo di sostegno di cui hanno realmente bisogno e non vengono prese in considerazione le differenze negli stili di apprendimento. Esse, come emerge da uno studio di Król-Gierat (2021), influenzano le preferenze di apprendimento degli studenti in sei diversi aspetti che non dovrebbero essere ignorati nel momento in cui si progettano e costruiscono percorsi didattici:

1. "preferences for particular kinds of classroom activities";
2. "preferences for particular types of teacher behaviour";
3. "preferences for particular grouping arrangements";
4. "preferences for particular aspects of language which need emphasis";
5. "preferences for particular sensory modes of learning, such as visual, auditory, or tactile";
6. "preferences for particular modes of learning on one's own outside the class⁶⁹" (p. 125).

⁶⁹ Tradotto:

Di fondamentale importanza, è sicuramente prendere in considerazione anche altri aspetti che possono avere un impatto sull'apprendimento, primi fra tutti l'ambiente e l'atmosfera in cui si lavora. In molti casi gli insegnanti di lingue straniere sono in grado di accogliere le preferenze dei giovani studenti nel contesto delle pratiche e delle attività generali della classe. Tuttavia, le variabilità nelle capacità e nelle caratteristiche degli alunni possono richiedere ai docenti di diventare ulteriormente flessibili nel loro approccio all'insegnamento.

Alcuni metodi di insegnamento potrebbero funzionare rispetto ad altri per lavorare insieme ad alunni con abilità ed esigenze diverse. Un esempio può essere dato dal cosiddetto approccio *Multi-Sensory Structured Learning* (MSL), sviluppato da Sparks, Ganschow, Kenneweg e Miller (1991). Come suggerisce il nome, tale metodologia insegna la lingua straniera attraverso l'attivazione di differenti canali sensoriali (uditivi, visivi, tattili e cinestetici). L'uso parallelo e contemporaneo dei diversi sensi facilita la codifica della memoria e rende maggiormente piacevole il processo di apprendimento (Król-Gierat, 2021).

In tale modo, l'approccio facilita un rinforzo multisensoriale ottimale, consentendo a ogni bambino di utilizzare i punti di forza del proprio percorso sensoriale, sviluppando al tempo stesso quelli più deboli. Una stimolazione di questo tipo, inoltre, non è efficace solamente per gli alunni con disabilità: "multi-sensory teaching can bring joy and fun, raise motivation, and enhance enthusiasm to learn English in each and every child. The wider the repertoire of techniques, the greater the chances that learners' learning preferences will be

-
- 1) "preferenze per particolari tipi di attività in classe";
 - 2) "preferenze per particolari tipi di comportamento degli insegnanti";
 - 3) "preferenze per particolari modalità di raggruppamento";
 - 4) "preferenze per aspetti particolari del linguaggio che necessitano di enfasi";
 - 5) "preferenze per particolari modalità sensoriali di apprendimento, come visivo, uditivo o tattile";
 - 6) "preferenze per particolari modalità di apprendimento autonomo fuori classe".

satisfied⁷⁰” (Ivi, p. 127). Nello studio effettuato dall’autore, vengono riportati risultati positivi riguardo a tale proposta didattica. È emerso, infatti, che gli alunni preferiscono apprendere attraverso associazioni, prendendo parte a simulazioni di vita reale e utilizzando *realia* ed esperienze pratiche. Tale processo può essere influenzato da diversi fattori, ma, in generale, è probabile che l’apprendimento sia più efficace se ha un significato per gli studenti e quando l’insegnamento viene impartito in una forma accattivante che si adatta alle loro preferenze. Dunque, essenziale è stabilire un clima di classe caldo e solidale quando si lavora in classi inclusive (Król-Gierat, 2021).

Allo stesso modo degli allievi con disabilità o portatori di disturbi, meritano considerazione e valorizzazione anche coloro che vengono considerati plusdotati o *gifted*. Tali studenti sono definiti da Renzulli (2001) come individui che sono caratterizzati da un’intelligenza sopra la media, una spiccata creatività e la capacità di notevole impegno per portare a termine un particolare *task*, ossia una richiesta o un compito. Alla stessa definizione l’autore aggiunge anche elementi personali e ambientali, tra cui coraggio, ottimismo, sensibilità alle questioni umane, forte energia fisica e mentale. Nel corso degli anni sono stati proposti molteplici modelli ed esplicitazioni diverse delle caratteristiche della plusdotazione e delle origini che essa sembra avere da parte di studiosi e ricercatori (Cornoldi, 2020; Gardner, 1983; Kaufman, 2013; Sternberg, 2020), ma un elemento sul quale gli autori sembrano essere d’accordo è che anche con tali alunni, la proposta migliore sia quella di utilizzare un approccio multidimensionale (Davis, Rimm & Siegle, 2011). Tali potenzialità emergono

⁷⁰ Tradotto:

“L’insegnamento multisensoriale può portare gioia e divertimento, aumentare la motivazione e aumentare l’entusiasmo per l’apprendimento dell’inglese in ogni bambino. Più ampio è il repertorio di tecniche, maggiori saranno le possibilità che le preferenze di apprendimento degli studenti vengano soddisfatte.”

comunque anche nella classe di lingua: questi studenti mostrano abilità linguistiche precedenti a due anni rispetto ai pari (Wood, 2008). Novello (2022) illustra quali sono i peculiari punti di riferimento di cui gli insegnanti possono fornirsi per realizzare una didattica che sia realmente inclusiva anche in caso di allievi con altissime abilità. I più rilevanti sono, ad esempio:

- “proporre [...] la lingua in contesto autentico”;
- “fornire abbondante input linguistico per favorire la ricchezza lessicale”;
- “sviluppare la riflessione autonoma sulla lingua”;
- “richiedere *task* autentici”;
- “favorire l’abilità di interazione orale”;
- “trattare [...] argomenti culturali”;
- “favorire la creatività nell’uso [...] e con l’uso della lingua”;
- “stimolare ad un livello cognitivo e di interesse adeguato”;
- “sviluppare il *problem solving*”;
- “utilizzare materiali autentici motivanti”;
- “perseguire una valutazione valida e motivante” (pp. 105-106).

Ciò che emerge è che in ogni situazione e ambiente di apprendimento è fondamentale lo sviluppo della motivazione nei discenti e la flessibilità e creatività che dovrebbero caratterizzare l’azione dei docenti. È richiesta, inoltre, un’attenzione alla pratica di valutazione, che deve tenere conto delle caratteristiche e dell’individualità di ognuno.

3.6 Come si collegano la lingua inglese e la sua didattica con il presente elaborato

Il particolare studio che ispira il presente elaborato e la ricerca che sarà illustrata nei capitoli successivi è di Waddington (2021). Tale autrice sottolinea

che, se si considera realmente l'apprendimento precoce delle lingue come un diritto dei bambini, includendoli indipendentemente dalle loro capacità, la valutazione dei loro progressi dovrebbe motivare gli alunni verso questo obiettivo (Rokita-Jaśkow, 2021). Tale è il motivo per cui, è più probabile che una valutazione per l'apprendimento soddisfi le diverse esigenze degli studenti. Questo è il fulcro che lega le sezioni precedenti che trattano di valutazione e in particolare di *peer assessment* con il presente che si occupa di indagare l'acquisizione e la didattica della lingua inglese. Waddington (2021) propone un approccio strategico per una valutazione tra pari di successo e un apprendimento riflessivo e, riconoscendo le diverse esigenze degli studenti, richiede un approccio individuale nell'insegnamento e nella valutazione, "so that early language learning is marked with gradual improvement, a life time journey, and not with failure"⁷¹ (Rokita-Jaśkow, 2021, p. 8).

L'autrice illustra uno studio di caso in cui le attività di autovalutazione e di valutazione tra pari vengono integrate tra loro e inserite nella didattica della lingua inglese. Il contesto di riferimento è prescolare e primario (corrispondente alle scuole dell'infanzia e primaria italiane) nella regione spagnola della Catalogna. Waddington (2021) parte dal presupposto che, quando si parla di valutazione nelle classi di lingua straniera, si tende a porre l'accento sulle diverse tecniche disponibili per valutare gli studenti, delle quali sottolinea, però, la necessità di rivisitarne e rivalutarne i diversi costrutti. Come affermato anche precedentemente, in un mondo sempre più globalizzato, l'aspetto valutativo della lingua è strettamente correlato alle crescenti pressioni sociali e alle aspirazioni dei genitori: la conoscenza della lingua inglese è considerata

⁷¹ Tradotto:

"Di modo che l'acquisizione precoce della lingua sia contrassegnato da un miglioramento graduale, da un viaggio lungo tutta la vita, e non da un fallimento".

fondamentale per garantire un futuro di successo (Rokita-Jaśkow & Ellis, 2019).

A tale proposito vengono riprese le linee guida per l'insegnamento e la valutazione dell'apprendimento delle lingue all'interno del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue apprendimento, insegnamento, valutazione* (QCER). Al loro interno si può leggere come uno degli obiettivi principali dell'apprendimento delle lingue straniere sia quello di promuovere "mutual understanding and cooperation, and overcome prejudice and discrimination"⁷² (QCER, 2020, p. 2). Partendo, quindi, dal presupposto che le risorse degli studenti, i loro punti di vista, gli atteggiamenti, le percezioni e le convinzioni esistenti debbano essere considerate, allora possiamo anche iniziare a immaginare nuovi processi di valutazione che sviluppino tali specifiche risorse (Waddington, 2021). Secondo tale visione, la valutazione deve essere considerata come parte integrante dell'apprendimento stesso, o come una parte fondamentale della cultura dell'apprendimento (Dijoub, 2018). In particolare, l'uso delle presentazioni come metodo di valutazione può aiutare ad aumentare la motivazione, la fiducia in sé stessi e l'apprendimento.

Si entra anche nella sfera autovalutativa, in quanto prendere in considerazione la percezione che gli studenti hanno delle proprie prestazioni è un passo fondamentale verso il riconoscimento e la stimolazione della loro capacità di agire attivamente per il proprio apprendimento. Da questa prospettiva, gli alunni diventano capaci di riflettere sulle proprie prestazioni in modo costruttivo (Ellis, 2019). Il cambiamento che Waddington (2021) propone con il suo studio è il discostamento dal focus esclusivo sui contenuti e sui livelli di raggiungimento, per concentrarsi, invece, sulle prestazioni degli studenti,

⁷² Tradotto:

"La comprensione reciproca e la cooperazione, e il superamento di pregiudizi e discriminazioni".

sugli aspetti comportamentali e attitudinali manifestati durante il processo. Le percezioni degli studenti sono utili in ciò, perché possono

- “provide the teacher with a more complete picture of what was occurring with each learner”;
- “acknowledge each individual child’s capacity to reflect on their own learning”;
- “stimulate reflection and active agency in the learning process⁷³” (Waddington, 2021, p. 162).

Di particolare interesse e preoccupazione per l’autrice sono stati i bassi livelli di autoefficacia riportati nel questionario iniziale e i fattori a cui gli studenti attribuivano i loro fallimenti percepiti. Gli studenti attribuivano le loro incapacità a debolezze nelle abilità comunicative in generale e alla preoccupazione di non essere compresi, a fattori relativi alla pronuncia e all'accento, a questioni correlate all’identificazione (Waddington, 2019). Ciò ha portato alla progettazione di un'attività per introdurre la valutazione tra pari all’interno processo didattico. Ogni alunno si è occupato di esercitare e preparare la narrazione di una storia presentata in un albo illustrato e per facilitare il processo, sono state effettuate registrazioni video di tutte le sessioni di narrazione. A partire da queste, è iniziata, da parte di molteplici classi, l'attività di valutazione tra pari che ha preso il nome di *Two stars and a wish* (Due stelle e un desiderio). L’obiettivo era quello di fare in modo che gli altri allievi si concentrassero su due cose che avevano apprezzato o trovato efficaci, ossia le “stelle”, e su un aspetto che, invece, avrebbero migliorato, il “desiderio” (Waddington, 2021). L’autrice sottolinea che

⁷³ Tradotto:

- “forniscono all’insegnante un quadro più completo di ciò che stava accadendo a ciascuno studente”;
- “riconoscono la capacità di ogni singolo bambino di riflettere sul proprio apprendimento”;
- “stimolano la riflessione e l'azione attiva nel processo di apprendimento”.

L'intero processo si è svolto in lingua inglese, grazie al supporto dell'insegnante che ha scritto alcune frasi di base alla lavagna, per aiutare gli studenti a esprimere le loro idee. In un primo momento si è posto l'accento sullo scambio orale di idee e opinioni, con gli studenti che, a turno, hanno formulato i loro contributi con il supporto del docente. Quando tutti gli studenti avevano dato almeno un contributo orale, il compito è stato poi trasformato in un'attività di scrittura, con la stesura di almeno tre frasi da parte degli studenti.

La ricercatrice esplicita come la valutazione tra pari abbia generato un clima di classe vivace, con la maggior parte degli studenti desiderosi di guardare i video e condividere opinioni su come si erano svolte le sessioni. Inoltre, tale proposta ha aiutato gli studenti a organizzare le loro idee e ad esprimerle in termini appropriati in inglese. Da considerare è la scelta di attribuire maggiore peso verso le "stelle", così che l'accento fosse posto maggiormente sugli aspetti positivi, prima di introdurre una prospettiva più critica offrendo idee costruttive per migliorare le prestazioni. Secondo gli insegnanti, la qualità delle sessioni è stata elevata, mostrando miglioramenti significativi. Le attività di valutazione tra pari hanno fornito opportunità per lavorare su aspetti chiave come l'alternarsi e il portare rispetto gli uni nei confronti degli altri, ma anche per sviluppare la capacità degli studenti di darsi reciprocamente feedback costruttivi.

Tuttavia, contrariamente al punto di vista dell'insegnante, i questionari di autovalutazione presentavano un'alta percentuale di studenti che riferivano che le loro presentazioni erano andate male. Nonostante ciò, la sensazione del docente è stata quella di aver trovato una buona formula di lavoro per incoraggiare la critica costruttiva, creando allo stesso tempo attività in classe che stimolassero l'apprendimento sia per i bambini più grandi che per quelli più piccoli che ascoltavano e interagivano con le storie.

In generale, comunque, l'intero processo di valutazione tra pari ha generato una comunicazione autentica tra i partecipanti e si è rivelato un modo efficace per ottenere un feedback autentico, che ha dato loro l'opportunità di riflettere su diversi aspetti delle proprie prestazioni individuali e di pensare a come potrebbero migliorare (Waddington, 2021). In ogni caso, tale studio ha contribuito ad aumentare i livelli di autoefficacia degli studenti e ha dato loro più fiducia nelle proprie capacità comunicative.

È stato determinante lavorare per generare un clima in classe che rispettasse il diritto di tutti i bambini ad imparare un'altra lingua (Ellis, 2019) e di sviluppare personalità, talenti e abilità mentali e fisiche unici (ONU, 1989).

Waddington (2021) conclude affermando come

such an approach to assessment for learning can be incorporated within the foreign language classroom in a way which aims to enhance the ongoing learning of all students. Aspects that contribute to the successes [...] include: the immediacy of the peer and self-assessment activities (the less of a gap between performance and assessment the better); the creation of an authentic communicative context which boosts students' willingness to communicate; the role of the teacher as facilitator and not assessor; the teacher's acceptance of code-switching and, above all, an empathetic approach to students' language use and to their individual learning needs⁷⁴ (pp. 176-177).

⁷⁴ Tradotto:

“Un simile approccio alla valutazione per l'apprendimento possa essere incorporato nella classe di lingua straniera in modo da mirare a migliorare l'apprendimento continuo di tutti gli studenti. Gli aspetti che contribuiscono al successo [...] sono: l'immediatezza delle attività di peer [review] e di autovalutazione (minore è il gap tra performance e valutazione, meglio è); la creazione di un contesto comunicativo autentico che stimoli la disponibilità degli studenti a comunicare; il ruolo dell'insegnante come facilitatore e non valutatore; l'accettazione da parte dell'insegnante del cambio di codice e, soprattutto, un approccio empatico all'uso della lingua da parte degli studenti e ai loro bisogni di apprendimento individuali.”

Capitolo 4: La ricerca

Nel seguente capitolo verrà illustrata la ricerca che è stata svolta a proposito della *peer assessment*, a partire dalle motivazioni che hanno spinto ad interessarsi a tale ambito. Saranno specificati gli obiettivi e le finalità che si intendono raggiungere, il metodo con il quale si è lavorato, i partecipanti e il contesto di riferimento, come anche le modalità di somministrazione e realizzazione dello studio e le tempistiche che ne hanno caratterizzato le diverse fasi.

4.1 Motivazioni

“Il fare ricerca è uno strumento di conoscenza utile a scoprire e a comprendere ciò che era precedentemente sconosciuto o a gettare una nuova luce su problemi o tematiche” (Benvenuto, 2015/2018, p. 11). Tale affermazione è ciò che riassume cosa abbia portato avanti il desiderio di addentrarsi nello studio della pratica valutativa trattata. Benvenuto continua affermando che “la ricerca porta ad approfondire temi e teoria, verificare ipotesi, scoprire nuove soluzioni, caratteristiche o dimensioni, comprendere più analiticamente aspetti o fenomeni, sperimentare interventi, mettere alla prova punti di vista e posizioni, misurare e valutare specifiche realtà” (Ibidem). L’obiettivo di realizzare una ricerca educativa, come afferma Trincherò (2022), è quello di leggere criticamente i risultati che ne derivano per poter trasferire poi conoscenze, evidenze e pratiche nella propria realtà di lavoro, come anche il valutare se input, metodologie, processi attivati e così via, che sono legati a particolari interventi, possano effettivamente funzionare e rivelarsi utili in didattica e formazione. Necessarie al ricercatore sono, infatti, le capacità di riflessione critica e di azione pratica (Ibidem).

L’intenzione e la motivazione che stanno alla base della ricerca illustrata in tale elaborato si basano su un concetto fortemente radicato nella concezione

comune e che ancora oggi, nonostante le innovazioni e i risultati provenienti da numerosi studi, fatica ad essere sostituito. Si fa riferimento, come sostiene Restiglian (2019), al fatto che la valutazione venga purtroppo considerata persistentemente come modalità utile ad esprimere giudizi e a dare voti sui prodotti realizzati dagli alunni durante, e soprattutto al termine, del percorso scolastico. Si stenta tuttora a vedere, e di conseguenza a mettere in pratica, una valutazione intesa come parte centrale del processo di apprendimento, come “dimensione fondamentale” (Ibidem) e costituente, che direzioni verso un miglioramento effettivo e che, attraverso i *feedback*, permetta ad ogni studente di costruire il proprio apprendimento. Tale sperimentazione si lega, dunque, alla necessità di provare, inserire e realizzare all’interno dell’ambiente scuola, una pratica valutativa che tenga in considerazione questi ultimi aspetti, non soltanto per risultare “innovativa” e discostarsi dal passato, ma proprio perché una valutazione di questo tipo rappresenta “una promettente potenzialità per promuovere maggiori benefici in termini di apprendimento degli alunni” (Grion, 2019b, p. 20). Il focus è dato, infatti, dal gruppo classe, dagli alunni che partecipano e che costruiscono le loro conoscenze, abilità e competenze e che dovrebbero acquisire la capacità valutativa non solo per la sua utilità in ambito didattico, ma come competenza di *lifelong learning*. A tale proposito, inoltre, è considerata da studiosi e ricercatori come Bloom e Krathwohl (1956) come competenza più complessa nella struttura che suddivide la sua tassonomia degli obiettivi educativi. Risulta, quindi, essere la più complessa da raggiungere e padroneggiare, come quella che richiede l’attuazione delle capacità e abilità sottostanti, ma come anche colei che rende un soggetto competente, formato e “preparato” sotto tutti i punti di vista.

Ho scelto di approfondire tali argomenti, in quanto sono convinta che tali capacità e competenze si apprendano sin dalla prima infanzia e che l’educazione

scolastica abbia un ruolo essenziale nella loro costruzione o comunque nel loro arricchimento. Senza di esse, non saremmo capaci nella vita futura, quotidiana, personale e professionale di riuscire a prendere decisioni e a superare i molteplici ostacoli in maniera costruttiva, propositiva e resiliente, riuscendo a mantenere uno sguardo critico che permette un'analisi accurata della situazione.

Inoltre, un'altra motivazione che mi ha spinta a intraprendere un percorso di sperimentazione in ambito valutativo, in particolare proponendo agli alunni la *peer assessment*, sta anche nel fatto che per molto tempo gli studi riferiti alla scuola, in particolare primaria sono stati "ancora poco numerosi rispetto a quelli condotti a livello di studi universitari" (Grion, 2019b, p. 25). Tale ambito è stato, infatti, oggetto di ricerca di molti autori che si sono mossi in ambito accademico o comunque con studenti appartenenti ai più alti gradi scolastici, se non addirittura rivolgendo lo studio a docenti e istituzioni scolastiche. La scuola primaria in particolare, come anche la scuola dell'infanzia, sono state molto poco considerate come possibili contesti di applicazione di tali nozioni. È per ciò che mi sono interessata e che tale elaborato tenta di dare anche solo un piccolo contributo.

Tali interessi derivano da un'attenzione personale alla pratica valutativa, al desiderio di approfondirla in prima persona e di comprendere la difficoltà che sta alla base dell'intero processo e di come esso debba costituirsi: dall'elaborazione dei criteri, all'esplicitazione di livelli o parametri di riferimento, al confronto tra punti di vista diversi sullo stesso processo o prodotto e a come integrarli e fonderli insieme. In parte, la spinta ad orientarmi in tale direzione è data anche da un sentimento di timore nei confronti di questo mondo, che l'insegnante è chiamato a padroneggiare in maniera consapevole e competente sin dal primo giorno in cui mette piede in un'aula scolastica. Considerando la stessa esperienza di studentessa, ho visto e vissuto direttamente

modalità e tecniche valutative, come anche modi di condivisione e di concezione della valutazione stessa, molto diversi. Mi sono sempre interrogata su quale fosse quello giusto e quale quello sbagliato o, ad ogni modo, quale il migliore rispetto agli altri. Non è stato facile capirlo e, anzi, molto spesso a causa della mancata condivisione e trasparenza sui criteri utilizzati e sulla modalità di valutazione ciò è risultato addirittura impossibile. Tutto ciò fa riferimento, inoltre, agli stessi fini, traguardi e obiettivi di apprendimento che, come il resto, non vengono comunicati dai docenti agli studenti, lasciando questi ultimi in una situazione nebbiosa e sfocata, che rallenta, se non addirittura, ostacola il loro apprendimento. Le numerose esperienze di tirocinio svolte nei diversi anni mi hanno spesso messa davanti alla costruzione di rubriche di valutazione o altri strumenti, per i quali ero chiamata ad elaborare dimensioni, criteri, livelli e a riferirmi a obiettivi specifici, ma anche al dover valutare, dare feedback, esprimere giudizi e rivolgere consigli e indicazioni agli allievi. Ciò, insieme al confronto con le tutor delle scuole accoglienti sulla loro idea e sull'uso che facevano della valutazione, ha contribuito a far nascere in me l'idea della difficoltà e della mancata chiarezza che sono presenti in tali ambiti, della confusione che è stata fatta tra voti, giudizi, livelli, schede di valutazione, conoscenze e competenze, e così via. Il tutto vale anche per gli stessi alunni e le famiglie: essi non collaborano e spesso non sono nemmeno coinvolti nel processo valutativo, attraverso modalità come la *peer assessment* o la *self assessment*. Accade, infatti, che si sentano esclusi e che non ricevano materiali, istruzioni e strumenti per partecipare o anche solamente per capire. Intendo sottolineare a questo proposito come una modalità valutativa fra pari, oltre a non essere ancora largamente conosciuta tra i docenti, non venga nemmeno utilizzata, se non perlomeno sperimentata all'interno di molte classi. È per tale ragione che ho cercato di rivolgermi ad insegnanti che potessero interessarsi a tale ambito e che

fossero disponibili ad accogliere modalità e pratiche innovative all'interno delle loro classi. La valutazione fra pari, infatti, nonostante alcune sfide e criticità che nelle differenti ricerche sono emerse e che continueranno ad essere indagate, dimostra avere molteplici benefici e potenzialità (come illustrato nel Capitolo 1). Il principale è il coinvolgimento degli alunni, così che assumano un "ruolo attivo" al fine di maturare capacità di valutazione e autovalutazione (Grion, 2019b).

Ritengo rilevante aggiungere, infine, due esperienze accademiche che hanno permesso un'ulteriore apertura dello sguardo su tutto ciò e che mi hanno spinto a procedere lungo tale percorso: essi sono stati il corso di *Modelli e strumenti per la valutazione*, tenuto dalla Prof.ssa Restiglian e il *Laboratorio di valutazione degli apprendimenti*, la cui docente titolare è la Prof.ssa Grion. In tali occasioni, ho iniziato a sentir parlare delle diverse tipologie di valutazione e soprattutto di valutazione fra pari, anche grazie alle esperienze che sono state portate in aula e raccontate dagli attori principali. Da tale momento, è cominciato a crescere sempre più l'interesse a questo proposito e ciò mi ha condotto ad informarmi in maniera continuamente crescente, fino alla maturazione della scelta di intraprendere il percorso di tesi proprio su tale aspetto che fonda e caratterizza il processo di insegnamento e apprendimento.

4.2 Tipologia e metodo

La tipologia di ricerca educativa che si intende realizzare è di tipo applicato o empirico, perché "si propone [...] di predisporre interventi volti a introdurre cambiamenti; essa punta a verificare i metodi più efficaci, ad affrontare le modalità e le strumentazioni dell'azione educativa" (Benvenuto, 2015/2018, p. 13). La tematica sulla quale si incentra, come già esplicitato nei capitoli

precedenti, è la valutazione fra pari che viene proposta e sperimentata con un gruppo di alunni attraverso un percorso che ne prevede la realizzazione. Inoltre, la struttura concettuale che permette di condurre tale ricerca è di tipo *qualitativo*, “con una visione che tende a vedere la realtà dal punto di vista soggettivo (interno) di chi la vive, con gli occhi di chi vive la realtà oggetto di indagine”: infatti, vengono analizzate le relazioni e i contesti, muovendosi verso la comprensione grazie ai significati e alla comunicazione che i partecipanti condividono con il ricercatore (Benvenuto, 2015). A ciò si aggiunge in parte anche la struttura *critico-partecipatoria*, che consiste nel prendere in considerazione la correlazione e l’interdipendenza che è presente tra chi svolge la ricerca e i soggetti dell’indagine (Ibidem). Dunque, il metodo può definirsi misto, data la molteplicità di fattori e la multidimensionalità che caratterizzano un ambiente educativo e umano. Prendendo in esame gli stili della ricerca, quella qui descritta è una ricerca di tipo *valutativo e sperimentale*. Essa può essere definita come una particolare categoria della *ricerca-azione*, “volta a conoscere gli effetti di un certo progetto, intervento, corso, percorso, e al contempo a favorire un cambiamento dei soggetti interessati al processo e coinvolti nel progetto, intervento, corso, percorso” (Ivi, p. 64).

Ho preso i primi contatti con la Prof.ssa Emilia Restiglian tra dicembre 2022 e gennaio 2023, dopo aver frequentato il suo insegnamento, previsto per il quarto anno di corso, di *Modelli e strumenti per la valutazione*. Dopo aver ricevuto la sua disponibilità ad incontrarmi, si è organizzato un colloquio conoscitivo e introduttivo, durante il quale ho avuto modo di presentarmi e di raccontare le mie esperienze scolastiche e non, ma soprattutto di illustrare alla docente le motivazioni che mi avevano spinto a scegliere queste tematiche come oggetto del mio percorso di tesi. È stato insieme a lei che è stato deciso di concentrarsi sull’applicazione della valutazione fra pari alla scuola primaria all’interno

dell'insegnamento della disciplina inglese, proprio sulla base dei miei interessi e delle conoscenze e abilità acquisite grazie al percorso di studi svolto alla scuola secondaria di secondo grado. Inoltre, sarebbe stata l'occasione per addentrarsi in un ambito della *peer assessment*, ovvero quello della sua analisi in un contesto di lingua straniera, che non è ancora stato esplorato in maniera tanto approfondita quanto lo è su altre discipline considerate più "classiche", come l'italiano o la matematica.

Successivamente a questa prima fase, gli accordi tra noi riguardavano la lettura e l'analisi del testo *La valutazione fra pari nella scuola* di Restiglian e Grion (2019) nel quale viene illustrato in modo approfondito il metodo GRiFoVA, a cui si aggiungeva la realizzazione di una prima ricerca bibliografica attraverso diversi strumenti di ricerca (come i siti e le biblioteche di Ateneo) per inserirmi in maniera più consapevole e approfondita all'interno di tali ambiti di ricerca. Questa attività si è protratta fino al mese di luglio 2023, quando la Prof.ssa Restiglian mi ha contattata per assegnarmi al supporto e alla guida della Prof.ssa Grion, sua collega sia in ambito didattico che di ricerca, in quanto riteneva che il mio lavoro potesse essere più vicino al suo campo di indagine e di occupazione. Da quel momento è iniziato ufficialmente il percorso che ha permesso la realizzazione di tale elaborato. Ho, infatti, avuto modo di parlare direttamente con la Prof.ssa Grion, spiegandole e illustrandole quanto finora era stato fatto e deciso, chiedendole quindi se fosse d'accordo e se pensasse fosse il modo migliore in cui procedere. In seguito, continuando l'analisi della documentazione, sono state elaborate le domande di ricerca ed è stato scelto l'articolo a cui la stessa sperimentazione si sarebbe appoggiata, in particolar modo per quanto riguarda modalità e strumenti utilizzati. Da tale momento, quindi, si è proceduto alla preparazione dei materiali e alla definizione chiara e precisa del lavoro da svolgere, in condivisione e collaborazione con la tutor Vania

Fornasier e con il supporto della Prof.ssa Grion e della dottoranda Giorgia Slaviero, che ha seguito il percorso di stesura dell'elaborato. Tra i mesi di dicembre, gennaio e febbraio si è proceduto, inoltre, con la stesura dei primi due capitoli trattanti il quadro teorico di riferimento ed esplicitanti le ricerche analizzate in merito. In seguito, si è proceduto alla scrittura dei successivi, ma anche alla sperimentazione e alla raccolta dei dati, che sarebbero poi stati analizzati.

Parallelamente, ho iniziato a pensare al contesto nel quale avrei potuto realizzare la ricerca e ho scelto la docente tutor sulla base delle mie conoscenze, ma anche delle capacità e delle risorse che ero sicura avesse, di modo che potessero dare un valore aggiunto all'intero lavoro. Ho contattato, quindi, la docente Vania Fornasier che insegna in una classe quarta dell'Istituto Comprensivo di Pieve del Grappa (TV). Essa si occupa delle materie definite come "umanistiche" (vedasi italiano, storia, musica, arte e immagine, ...), ma soprattutto dell'insegnamento della lingua inglese, focus dell'elaborato. Sono riuscita a comunicare con l'insegnante sia telefonicamente sia recandomi a scuola: in queste occasioni ho avuto modo di introdurre l'idea che avrebbe costituito il progetto, cercando di darle un quadro generale e il più chiaro possibile di cosa avrei, e avremmo, dovuto fare e a cosa tutto ciò sarebbe servito. Fin da subito ha espresso interesse e disponibilità ad accogliermi all'interno della sua classe, di cui mi ha spesso parlato per descrivermi il contesto, presentarmi gli alunni e condividere la sua visione, nonché le sue modalità di lavoro.

In seguito a tali colloqui e a successive comunicazioni con entrambe le professoresse (tale momento è avvenuto nel passaggio tra le due) ha portato a definire parte della modalità con cui avrei svolto la ricerca. Erano rimaste aperte due possibilità, diverse ma ugualmente valide. La prima prevedeva di realizzare un'unica sperimentazione all'interno di una classe, avendo a supporto un gruppo

di controllo costituito da una classe parallela che avesse avuto, però, la stessa insegnante. Ciò, in quanto si sarebbero altrimenti inserite altre variabili esterne alla validità della valutazione fra pari e all'influenza che tale pratica avrebbe potuto avere sull'apprendimento e sulle competenze degli alunni. La seconda, invece, prevedeva di realizzare più "cicli" in cui si realizzava questa modalità valutativa all'interno di un unico gruppo di studenti, per valutare e verificare gli eventuali cambiamenti e/o miglioramenti che essa portava ad ogni singolo discente, attraverso quindi un confronto del suo percorso, dei progressi e del livello nel corso del tempo. La scelta finale è ricaduta su quest'ultima opzione, in quanto il plesso di riferimento non aveva una classe parallela, a differenza delle altre annualità, e Vania non era l'insegnante di inglese di nessuna delle altre classi quarte appartenenti al resto dell'istituto.

4.3 Obiettivi e finalità

Lo scopo principale della ricerca è quello di rilevare l'influenza che la *peer assessment* possa portare al processo di apprendimento di allievi della scuola primaria e gli eventuali cambiamenti nell'atteggiamento che gli stessi hanno nei confronti del momento della valutazione. Tutto ciò attraverso l'inserimento all'interno di un particolare ambito: le attività di valutazione fra pari e della conseguente autovalutazione si applicano all'interno dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera e si cercano di rilevare, quindi, dei possibili benefici. Nello specifico, gli obiettivi della sperimentazione qui illustrata e descritta sono espressi dalle seguenti domande di ricerca:

- L'attività di valutazione fra pari e l'elaborazione di feedback, applicati alle abilità espresse dagli alunni durante performance orali in inglese, permette

un miglioramento delle abilità di espressione e comunicazione nella lingua straniera?

- La *peer assessment* permette l'acquisizione e l'arricchimento delle capacità di utilizzo della pratica valutativa, comprendente l'elaborazione di criteri, l'assegnazione di livelli/giudizi e la costruzione di feedback?
- Quali sensazioni e percezioni sentono i discenti a proposito della valutazione fra pari? È ritenuta una modalità valutativa utile ed efficace rispetto alla valutazione tradizionale? Migliora il clima classe (ovvero le relazioni e la collaborazione tra gli alunni)?

Con tali ipotesi si intende arrivare alla conclusione, successivamente all'intera sperimentazione, che la *peer assessment* possa portare benefici e vantaggi sotto due principali punti di vista: il primo relativo all'aspetto prevalentemente "didattico", ovvero legato all'apprendimento della lingua inglese e al miglioramento dell'abilità orale e comunicativa; il secondo, invece, si sposta maggiormente sulla variabile della *lifelong education*, in quanto mira ad indagare se le attività proposte permettono un aumento delle capacità valutative e autovalutative in ogni alunno, in modo da rendere ognuno di loro competente e capace di utilizzarle in ogni contesto di vita.

Intendo specificare un ultimo aspetto: successivamente al momento in cui sono state elaborate le prime due domande di ricerca, è stata presa la decisione di aggiungerne una terza. Ciò è avvenuto durante il periodo di osservazione degli alunni, svoltosi al termine dell'anno 2023, ma anche grazie ai numerosi colloqui e confronti con l'insegnante accogliente: spesso è capitato di vedere e capire come i rapporti all'interno della classe non siano sempre sereni e positivi. Molto spesso si creano dibattiti e discussioni che portano a scontri tra alcune individualità, soprattutto coloro caratterizzati da personalità forti e da idee contrastanti rispetto ai compagni. Pertanto, ho deciso di focalizzarmi

ulteriormente sull'analisi dei cambiamenti che la valutazione fra pari può portare a livello comunicativo e collaborativo tra gli allievi. Sicuramente, ciò è stato facilitato dal fatto che tale pratica prevede scambi di idee, confronti e inevitabili cooperazioni tra i partecipanti.

4.4 Partecipanti e contesto

Il campione che è stato coinvolto nella ricerca e che ha permesso la sua realizzazione è stato realizzato attraverso un *sampling method*, ovvero un metodo di campionamento, definito *convenience*, cioè accidentale (Benvenuto, 2015). Esso si è basato, infatti, su conoscenze personali e per comodità logistica, coinvolgendo coloro che risultavano maggiormente accessibili. Non essendo un campione di tipo probabilistico, i risultati della sperimentazione non possono essere rivolti alla popolazione generale e non è possibile effettuare delle stime.

La classe 4B è formata in totale da 22 alunni, dei quali 11 maschi e 11 femmine. Le principali origini e nazionalità a cui i bambini appartengono sono:

- Italiana
- Marocchina e nordafricana
- Venezuelana e sudamericana
- Rumena ed est-europea

Solo un alunno è arrivato nel nostro paese ad anno scolastico iniziato (della classe prima) e senza conoscere la lingua italiana: essa costituiva, quindi, per tale soggetto una seconda lingua. Gli altri, nonostante i genitori stranieri, sono tutti nati in Italia e hanno sempre frequentato il sistema scolastico italiano: si possono definire, infatti, di seconda generazione. Alcuni allievi appartengono, inoltre, a famiglie miste, cioè a situazioni nelle quali uno dei due genitori è di nazionalità italiana e l'altro di provenienza straniera. Nel corso degli anni ci sono stati due

inserimenti in classe: il primo dell'alunno straniero; il secondo, avvenuto nel presente anno scolastico, di un allievo proveniente da un differente istituto. In aggiunta, in classe è presente una certificazione di disturbo di lettura grave e di compitazione grave con Funzionamento Intellettivo Limite. È stato rilevato anche un disturbo della funzione motoria. Il percorso di accertamento è stato avviato negli anni precedenti e si è concluso con la diagnosi solamente nell'anno corrente, perciò è stato assegnato alla classe un insegnante per il sostegno per alcune ore alla settimana.

Per quanto concerne i risultati didattici degli studenti, i livelli di apprendimento della classe sono complessivamente medio-alti. In generale, il gruppo risulta essere intraprendente e propositivo, con la possibilità di raggiungere obiettivi ambiziosi, in quanto il livello cognitivo presenta numerose potenzialità. Gli allievi, infatti, sono curiosi e motivati, pronti ad intraprendere percorsi di conoscenza e di sviluppo di abilità e competenze. A livello relazionale e interpersonale, invece, gli alunni sono divisi in piccoli gruppi e non sempre il clima della classe risulta essere sereno e coeso. Tra alcuni individui vengono abitualmente innescate discussioni e disaccordi. Nel complesso, però, è possibile lavorare in maniera collaborativa in gruppi o coppie.

Il tempo scuola è di 40 ore settimanali e prevede, quindi, che le attività didattiche si svolgano dal lunedì al venerdì dalle ore 8.00 alle ore 16.00.

Il contesto di azione è l'Istituto Comprensivo Statale di Pieve del Grappa (TV), con particolare riferimento al plesso di Borso del Grappa (TV) in cui è situata la scuola primaria "Monte Grappa". Questi comuni si trovano al confine tra le province di Treviso e Vicenza, territorio che "presenta una recente espansione edilizia, progressiva scomparsa delle attività tradizionali, notevole evoluzione dell'artigianato, del commercio e della piccola e media industria. In questo contesto socioeconomico eterogeneo gli alunni della scuola presentano

situazioni familiari e bisogni socio-culturali molto diversificati” (PTOF, 2022-2025, p. 1). Analizzando il Piano Triennale dell’Offerta Formativa, considerato come il documento principale di riferimento per ogni istituzione scolastica, emerge come tra gli obiettivi formativi prioritari sia presente “lo sviluppo globale degli alunni, aiutandoli nella progressiva conquista dell’autonomia, dell’autostima e della responsabilità personale” (Ivi, p. 29). Tra le linee metodologiche per l’insegnamento è altresì presente la *peer education*, che viene definita come “trasmissione, scambio e condivisione di informazioni, valori ed esperienze tra pari”. Sono questi alcuni degli elementi su cui anche tale lavoro si basa e da cui prende il via la sperimentazione proposta.

4.5 Fasi e tempistiche

La ricerca, realizzata attraverso la proposta del metodo di valutazione fra pari, è iniziata nel mese di novembre 2023 (vedasi Allegato 1), durante il quale è avvenuto l’ingresso in classe e si è svolto un primo periodo di osservazione. I *focus* erano la conoscenza degli alunni, l’analisi delle metodologie e delle tecniche utilizzate dall’insegnante, la presa di consapevolezza del clima di classe e dell’ambiente di apprendimento, il livello cognitivo degli allievi. La partecipazione alle attività didattiche è avvenuta solamente durante l’insegnamento della lingua inglese, in quanto disciplina nella quale si sarebbe realizzato lo studio. L’obiettivo, infatti, era di completare l’osservazione nel modo più approfondito e centrato possibile. Al contempo è stato chiesto ai discenti di completare il *sociogramma di Moreno*, di cui si parlerà nei paragrafi successivi. Dal mese di gennaio 2024 è iniziata la sperimentazione effettiva, che viene riassunta nella Tabella 3. A partire da febbraio e proseguendo per i mesi di marzo e aprile c.a., gli alunni sono stati sottoposti a due cicli di *peer assessment*, quando, attraverso due sperimentazioni, hanno realizzato l’intero processo di

valutazione fra pari nei confronti dei compagni. L'intero percorso si è concluso nel mese di aprile 2024.

Prima di iniziare qualsiasi attività che riguardasse la *peer assessment* e che potesse, quindi, influenzare dati ed evidenze, l'insegnante ha condiviso l'ultima valutazione degli alunni redatta per la compilazione della scheda di valutazione intermedia e a proposito, naturalmente, delle conoscenze e delle competenze degli stessi nella lingua inglese. Tale documento risulta essere fondamentale per il confronto con i risultati che si otterranno al termine della sperimentazione, al fine di verificare se la valutazione fra pari e le attività proposte abbiamo portato cambiamenti e/o miglioramenti.

Fase 1	<i>Training</i> sulla valutazione fra pari
Fase 2 (Primo ciclo)	Consegna e lavoro sui racconti da parte dei gruppi
Fase 3	Esposizione orale del testo e valutazione fra pari
Fase 4	Primo questionario
Fase 5	Revisione all'interno di coppia o trio
Fase 6	Secondo questionario
Fase 7	Analisi dei feedback e delle valutazioni ricevute
Fase 8	Terzo questionario
<i>Ripetizione delle attività dalla Fase 2 alla Fase 8 per il secondo ciclo di sperimentazione</i>	
Fase 9	Questionario finale
Fase 10	Autovalutazione

Tabella 3: Fasi della sperimentazione

4.6 Attività svolte

La prima attività che è stata sottoposta agli alunni era costituita dal periodo di *training*, durante il quale è stato chiesto loro di iniziare a riflettere sul mondo della valutazione. Essi sono stati chiamati ad elaborare dei criteri e a lavorare su alcuni primi exemplar creati *ad hoc* (vedasi Allegato 3), in modo da permettere una prima acquisizione di consapevolezza nei confronti di questo ambito didattico. Tale *training* è stato reso possibile dalla strutturazione di tre exemplar, realizzati appositamente in quanto non era possibile recuperare lavori svolti di annualità precedenti da altri studenti, che sono stati consegnati agli allievi ed è stato chiesto loro di costituirne una classifica, dal migliore al peggiore, specificando e giustificando le scelte e i criteri utilizzati nella realizzazione di tale pratica. I discenti hanno lavorato a coppie e gruppi di tre persone, realizzati per questa fase in maniera casuale dalla stessa insegnante. Gli exemplar utilizzati erano tre, in quanto l'approccio e la richiesta costituivano già un'attività di per sé impegnativa a livello cognitivo e un numero maggiore avrebbe potuto metterli in difficoltà e non giovare in termini di comprensione e interiorizzazione della pratica valutativa. Inoltre, da specificare è la scelta di lavorare su testi scritti, nonostante poi la ricerca vera e propria si concentri sulle abilità orali: ciò è stato dettato principalmente per ragioni di tempo, in quanto il lavorare su un testo scritto sarebbe risultato maggiormente semplice e avrebbe richiesto un numero di ore e di lezioni inferiore; a ciò va ad aggiungersi anche la necessità di concentrarsi essenzialmente sull'elaborazione dei giudizi e sulla realizzazione della prima valutazione da parte degli alunni, aspetto a cui essi non sono abituati e che avrebbe richiesto molto impegno. Il consegnare loro un lavoro scritto, che conoscono meglio e sono soliti fruire e realizzare in prima persona, avrebbe facilitato ulteriormente il compito, facendo in modo che si concentrassero "solamente" su ciò che in quel momento costituiva l'elemento centrale.

Write a short text talking about your subjects (good at, not very good at, ...) and your school timetable -- Scrivi un breve testo in inglese in cui parli delle materie (sono bravo, non sono molto bravo, ...) e dell'orario scolastico

EXEMPLAR N°1:

Hi, everyone! My name is Jack!

I am in the class 4B and I go to school from Monday to Friday. My favourite subject is Music, I'm very good at playing the guitar! 😊 I'm good at ICT and English: they are on Tuesday at 10 o'clock a.m. and on Wednesday at 2.30 p.m. I love Art too: drawing, painting, ... so fun! Art is on Tuesday at 1 a.m. I'm not very good at Maths: I don't like numbers 😞. I have Maths on Monday at 8 o'clock a.m. I am really bad at History, because I can't study a lot of information. It is on Thursday at 9.30 a.m.

EXEMPLAR N°2:

Hello, I am Julie!

I have in the class 4A and I go school from Monday to Friday. I love Science and Geography. Science is on Thursday 8 o'clock a.m., Geography on Wednesday at 9 p.m. I are very good at P.E: I love sports! 😊, but I'm not good at Maths: I hate problems and numbers. Maths are at Monday on 10 o'clock a.m. 😞. I have English on Tuesday and on Friday.

EXEMPLAR N°3:

I Adam and 4B. Tuesday I have Inghisc and Giografi. Love Maths 😊 and not really good P.E. On Wednesday I am Music and ICT at 10 ocloc a.m. I are good in History and Scince, not Art: really bad painting 😞.

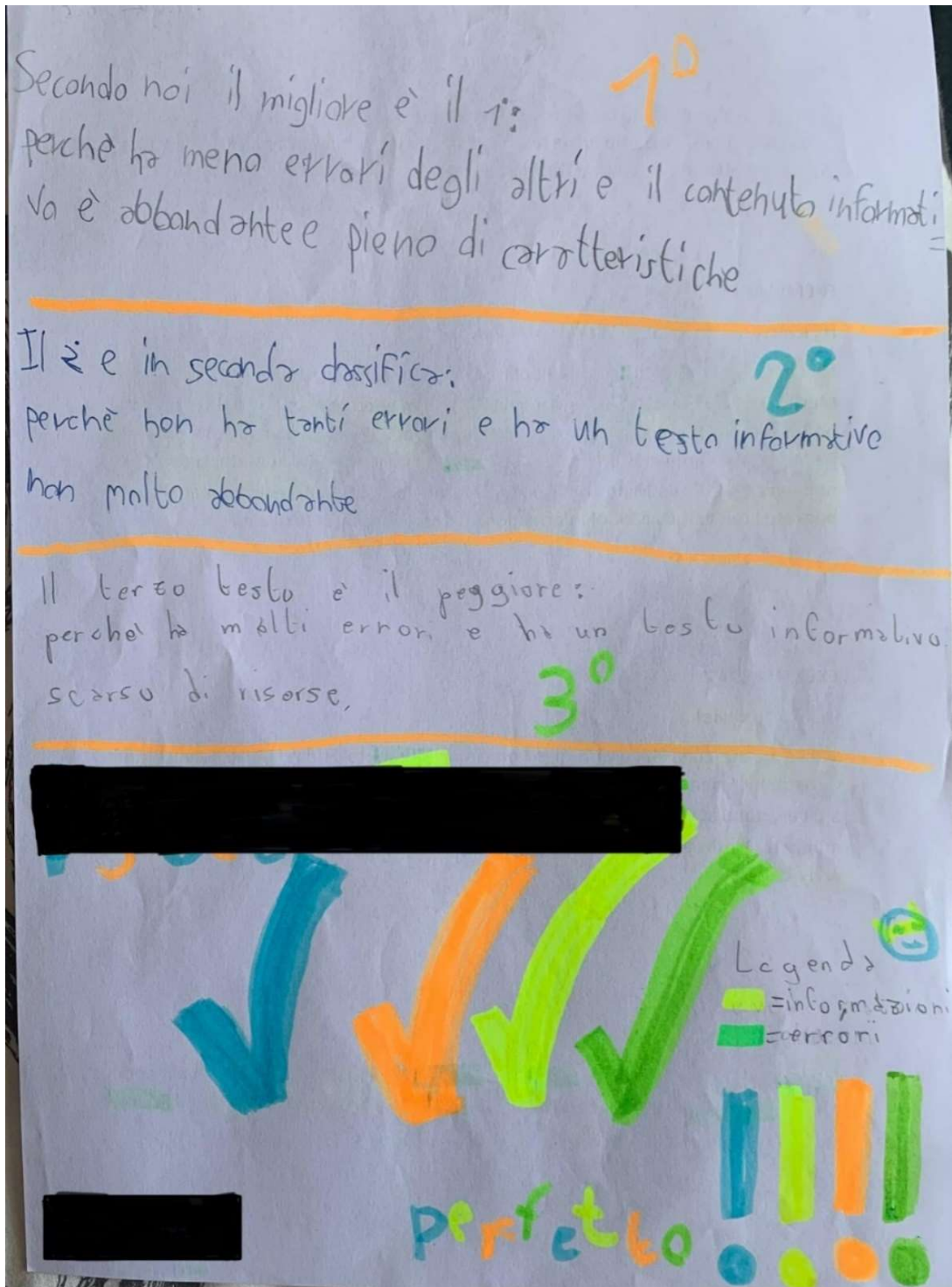


Figura 4: Esempio di training sugli exemplar compilato dagli alunni

Le attività sono proseguite poi con la prima vera sperimentazione, che si è protratta per un totale di approssimativamente 10 ore (4 lezioni circa), suddivise in un intervento a settimana. Inizialmente, sono stati elaborati i criteri che rendevano la presentazione di qualità.

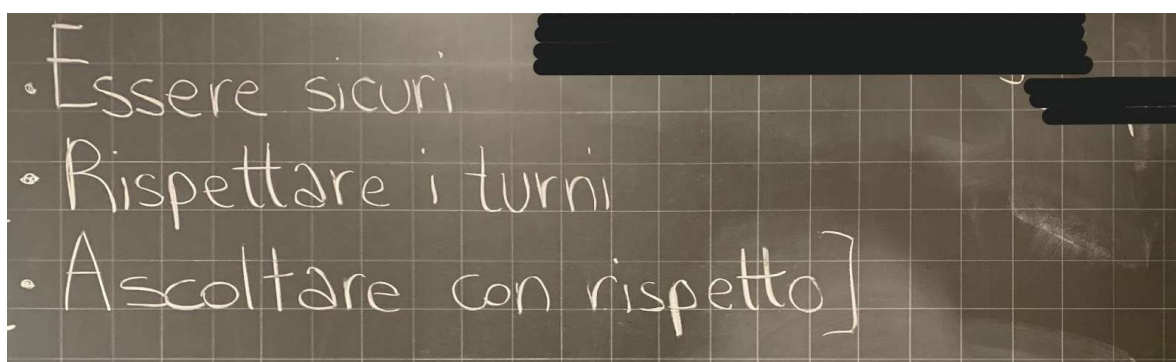
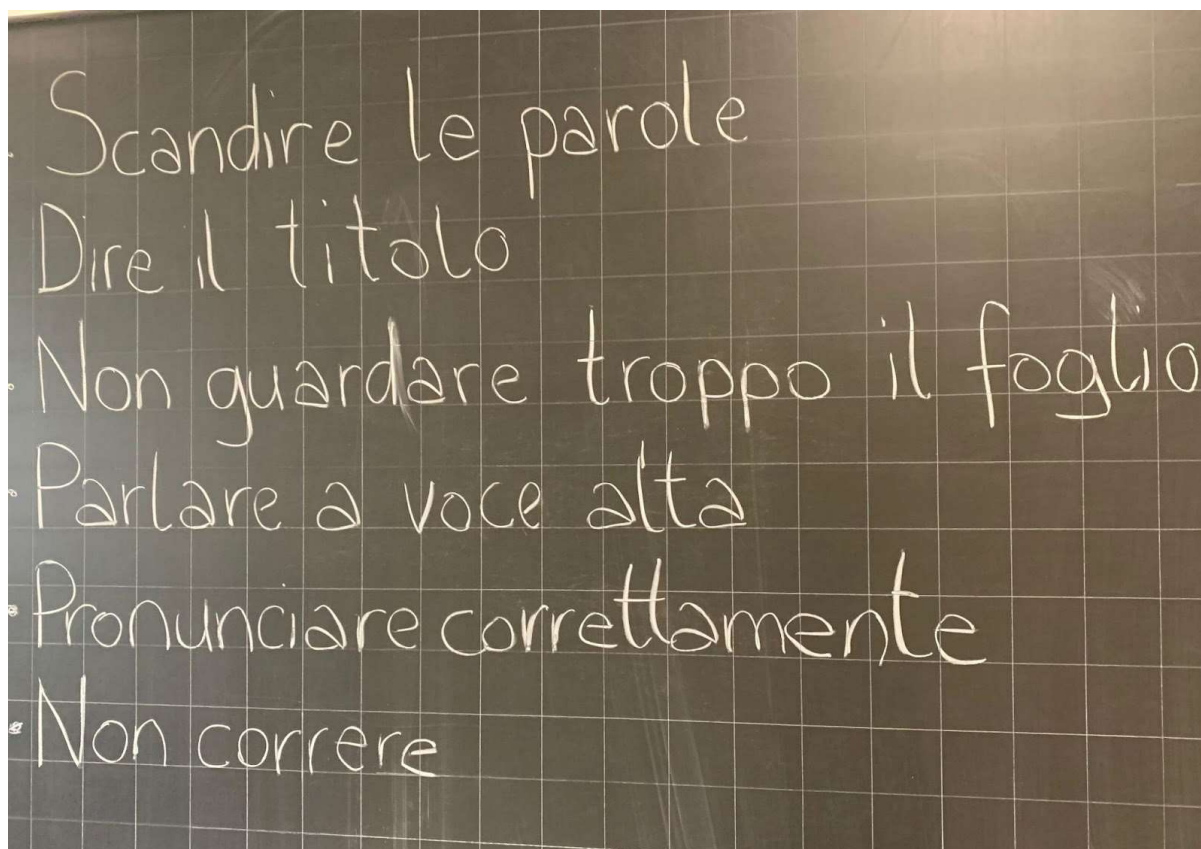


Figura 5: Criteri per una presentazione di qualità elaborati dagli alunni


Successivamente, è stato consegnato ad ogni coppia e gruppo di lavoro (creati questa volta sulla base dei risultati del Sociogramma di Moreno) la copia del testo su cui avrebbero dovuto lavorare. Grazie alla possibilità di fruizione di tablet presenti in dotazione scolastica, è stata resa possibile anche la visione del video relativo all'argomento, sfruttando quindi le abilità visive, l'ascolto e la presenza dei sottotitoli in lingua. Questo perché le storie utilizzate sono state selezionate dal sito del *British Council*, che, nella sezione *Learning Kids*, offre numerosi spunti e attività da realizzare in lingua inglese con gli studenti dei diversi gradi scolastici (Allegato 5). Successivamente, è stato dato del tempo disponibile ad ogni gruppo per lavorare autonomamente sul testo. In particolare, si doveva procedere con la lettura per più volte ed eventualmente la sua traduzione, in generale solo di alcune parole sconosciute e mai affrontate, che avrebbero permesso di comprendere il senso del testo. Per tale attività la sottoscritta e l'insegnante sono rimaste a disposizione come supporto e facilitazione alla comprensione. Tale momento prevedeva anche la discussione sul testo per verificare, all'interno di ogni gruppo, di essere allineati e concordi. In tal modo si è potuto procedere con la suddivisione delle parti, così da poterle studiare ed esporre successivamente, ma anche sulla scelta della modalità dell'esposizione stessa: alcuni gruppi hanno deciso di rielaborare il testo, effettuando una sintesi, altri invece hanno scelto di mantenere il brano originale e di continuare a lavorare sullo stesso. Nelle settimane successive è arrivato il momento delle presentazioni: a turno ogni coppia o trio si è recato davanti a tutti i compagni per esporre la propria storia. Gli altri erano chiamati ad ascoltare attentamente e a cercare di comprendere di cosa si parlasse. Nella maggior parte dei casi si è deciso anche di prevedere la ripetizione dell'esposizione, considerando il fatto che la durata era di qualche minuto, per garantire e assicurare maggiore sicurezza di aver capito. Al termine di ogni turno, i


partecipanti, ad eccezione di coloro che avevano parlato, erano chiamati a compilare la scheda di valutazione, denominata *Two Stars and a Wish*, sulla quale dovevano valorizzare due aspetti positivi o punti di forza dell'esposizione e inserire un feedback di miglioramento. Tutto questo procedimento si è svolto in anonimato.

COMPONENTI GRUPPO: [REDACTED]

ARGOMENTO ESPOSTO: Eid-al-Fitr

TWO STARS AND A WISH

 Molto bravo ~~zobbi~~ sono andate
allo stesso tempo con il titolo
Erano sicure, Erano ordinate
se lo tiat darano hanno studiato




 Parlavano a bassa voce

Figura 6: Esempio di scheda di valutazione compilata dagli alunni

Al termine di tutte le presentazioni e dopo aver raccolto tutte le valutazioni, è stato somministrato il primo questionario (che prevedeva l'analisi al termine dell'elaborazione dei feedback). Successivamente, è stato dato del tempo agli alunni di parlare, sempre mantenendo gli stessi gruppi di lavoro della propria presentazione e di conseguenza di rivederla e discutere sulle eventuali modifiche che avrebbero potuto fare. Ciò ha permesso la somministrazione del secondo questionario (per l'analisi successiva al confronto all'interno del gruppo). Nel frattempo, le valutazioni degli allievi sono state riportate tutte insieme in un unico foglio, trascritto dalla sottoscritta per garantire l'anonimato ed evitare riconoscimenti di calligrafie, in quanto non erano inseriti nominativi, e consegnate ad ogni gruppo. Ognuno ha avuto modo di leggerle con calma, di riflettere e di discuterne con i compagni. La prima sperimentazione si è conclusa, quindi, con la somministrazione del terzo questionario (per l'analisi successiva alla ricezione dei feedback).

La struttura della seconda sperimentazione è quasi totalmente speculare alla prima: le fasi e i diversi momenti si sono realizzati allo stesso modo e con tempistiche molto simili. Il principale cambiamento avvenuto riguarda lo "smistamento" dei gruppi di lavoro, ovvero lo scioglimento e la ricostituzione di nuove coppie e trii, sempre sulla base delle risposte ricevute dal Sociogramma di Moreno.

Una modifica che si è decisa di aggiungere nel corso della seconda sperimentazione prevede la realizzazione di alcune domande di autovalutazione e autoriflessione, che si potrebbero definire come un *self-report*. In seguito alla presentazione, ad ogni alunno è stato chiesto di rispondere su un foglio alle domande "Come mi sono sentito?" e "Com'è andata?". L'utilità di tale strumento si realizza nell'aiuto e sostegno che esso fornisce agli alunni per riflettere sul proprio operato e autovalutarsi. Questi ultimi erano chiamati a compilarlo

individualmente, mentre i compagni stavano redigendo la loro valutazione ed elaborando i feedback. L'obiettivo è quello che porta, successivamente all'interno di ogni coppia o piccolo gruppo, i partecipanti a confrontarsi sulla *self assessment* che ognuno si è attribuito e sui miglioramenti che si sarebbero potuti realizzare. Ciò per avere un materiale "concreto" con il quale confrontare i commenti e i giudizi dei pari e per sostenerli e facilitare loro maggiormente la compilazione dei questionari, in particolare quello relativo al lavoro di revisione svolto all'interno del gruppo e ai miglioramenti che lo stesso ritiene di poter realizzare in futuro.

4.7 Tecniche e strumenti

Gli strumenti costituiscono parte fondamentale della ricerca educativa, soprattutto per quanto riguarda la sua somministrazione e la raccolta di dati ed evidenze. Essi sono molteplici e si dividono in diverse categorie, a seconda anche della tipologia di ricerca e del metodo che si intende utilizzare. Ciò che è essenziale, però, è conoscerli e applicarli correttamente e consapevolmente, per riuscire a rilevare elementi utili per prendere decisioni consapevoli e informate nello svolgimento della propria azione e professione (Trincherò, 2004). Ogni strumento, infatti, permette di soddisfare alcune particolari esigenze dello specifico contesto educativo all'interno del quale si opera, per modificare le procedure in base alle specifiche dei destinatari e dei contesti, valutare l'efficacia e l'efficienza delle procedure, e adottare un approccio di pianificazione e valutazione.

Gli strumenti con i quali è stato possibile raccogliere i dati sono stati:

- Questionari a domande aperte che indagavano le tre fasi specifiche del percorso (vedasi Allegato 6);

- Questionario finale a domande aperte che indagava il percorso generale e le percezioni dei partecipanti (vedasi Allegato 7);
- Schede di valutazione della performance dei compagni di classe (vedasi Allegato 8);
- Autovalutazione intermedia;
- Scheda di autovalutazione (vedasi Allegato 9);
- Registrazione e annotazione di scambi comunicativi avvenuti tra gli alunni nelle diverse fasi dell'esperienza.

Uno spazio a parte è da riservare al questionario per la realizzazione del *sociogramma di Moreno* (vedasi Allegati 2 e 4), strumento utile per conoscere ulteriormente le dinamiche e le relazioni all'interno della classe. La scelta di proporre questo test ulteriore, e di somministrarlo precedentemente all'intervento e alla sperimentazione, è legata all'importanza che questi risultati avevano nella scelta delle coppie e piccoli gruppi di lavoro. È stato in seguito all'analisi dei risultati di tale strumento che si sono suddivisi gli studenti per i due percorsi di *peer assessment*. Tra i due è stato deciso, in accordo con l'insegnante Vania Fornasier, di modificare la costituzione dei gruppi e delle coppie, variabile già tenuta in considerazione all'inizio e successivamente confermata, per dare la possibilità a tutti di lavorare con compagni diversi e di stringere quindi nuove relazioni e, possibilmente, amicizie, ma anche per evitare di influenzare i risultati della seconda sperimentazione, in quanto la conoscenza della modalità di lavoro del compagno avrebbe potuto modificare il successo finale. La costruzione dei gruppi è stata fatta prendendo in esame le risposte, ovvero le scelte e non scelte, restituite nel questionario e si è presa la decisione di non assegnare agli alunni necessariamente la prima scelta, data quindi da questioni emotive e affettive, ma di rispettare comunque la posizione di ogni soggetto, evitando di costringere ognuno a lavorare con coloro i quali risultavano

incompatibili a livello caratteriale. Un altro aspetto che merita una specificazione riguarda la creazione di 8 coppie e 2 gruppi da tre persone: il motivo fa riferimento all'inclusione dell'alunno con diagnosi dei disturbi sopraelencati, che lo avrebbero costretto a non poter partecipare e al suo eventuale compagno di dover svolgere il lavoro da solo. Si è quindi rinunciato a lavorare solamente con una suddivisione pari per inserire tale studente in una coppia già esistente.

Capitolo 5: L'analisi dei dati

Nel seguente capitolo vengono illustrati i dati raccolti e analizzati durante l'intero percorso di sperimentazione svolto in classe.

Si inizia dai questionari che sono stati sottoposti agli alunni durante le diverse fasi dell'attività di valutazione tra pari e vengono confrontati i risultati della prima e della seconda sperimentazione, al fine di rilevarne similitudini, contrasti, cambiamenti ed eventuali progressi. Successivamente, si dedicherà uno spazio ai dati emersi nel questionario finale che mira ad indagare la percezione generale dei discenti a proposito della *peer review*. Inoltre, rilevanti sono anche le evidenze emerse dall'autovalutazione che gli stessi hanno compilato al termine della ricerca. Infine, un paragrafo viene dedicato alle idee e alle impressioni dell'insegnante riguardo tale metodologia valutativa applicata alla didattica dell'inglese: si esamineranno, infatti, le sue osservazioni e si effettuerà un confronto tra i risultati e i livelli degli allievi, soprattutto nelle abilità orali in inglese, prima e dopo la sperimentazione per verificare se essa si è rivelata in qualche modo efficace.

5.1 I questionari relativi alle fasi di peer review

5.1.1 Il primo questionario

Il primo questionario a cui gli studenti sono stati sottoposti durante la sperimentazione in aula è quello che puntava ad indagare le loro sensazioni e le modalità con le quali essi avevano redatto e costruito i feedback di valutazione per i compagni di classe, dopo aver ascoltato le loro performance orali (vedi Cap. 4).

La prima domanda

La prima domanda che veniva posta, ossia *Cosa avete imparato nell'analizzare il lavoro dei vostri compagni?* (Grafico 1 e 2), ha portato ai seguenti risultati.



Grafico 1: Aspetti che gli alunni sentono di aver appreso completando l'attività di valutazione tra pari dei compagni (1° ciclo)

ASPETTI EMERSI	NUMERO DI ALUNNI	PERCENTUALE
Aspetti emotivi: sensazioni ed emozioni provate dagli alunni durante l'attività	3 su 22	13,63%
Aspetti legati all'inglese: elementi appresi (pronuncia, lessico, ...)	3 su 22	13,63%
Aspetti valutativi: capacità legate alla valutazione dei compagni	6 su 22	27,27%
Altri aspetti scolastici: importanza dello studio, della preparazione, ...	5 su 22	22,72%
Altro: risposte non pertinenti	5 su 22	22,72%

Tabella 4: Risultati prima domanda del questionario 1 (1° ciclo)

Nel questionario relativo alla primo ciclo di sperimentazione, emergono principalmente, tra gli altri, aspetti valutativi e scolastici in generale. Gli alunni, infatti, sentono di aver appreso a valutare i compagni e ciò emerge da risposte come *“A valutare, cioè a capire come potrebbero migliorare e in cosa sono bravi”*, ma anche *“Abbiamo imparato a dare un giudizio migliore”*, *“Mi sentivo come se dovessi fare delle scelte importantissime”* e *“Ho imparato, facendo questo lavoro, a valutare quanto sono bravi i miei compagni e a non avere preferenze”*. Ciò sta a significare, quanto gli alunni hanno compreso quale fosse il focus vero e proprio dell’attività. In aggiunta, il chiedere loro di redarre la valutazione per i propri compagni ha aiutato l’ingresso in tale ambito e migliorato la loro comprensione. Tra i dati sono presenti anche aspetti scolastici generali, come l’aver imparato come esporre e presentare una storia, la necessità di studiare e di prepararsi per un’esposizione orale e l’importanza di ascoltare e apprezzare il lavoro e soprattutto l’impegno dei compagni. Inoltre, sono state presentate risposte che esprimevano stati d’animo ed emozioni (*“È stato divertente”*; *“Con questo lavoro ho imparato ad affrontare e superare le mie paure”*; *“Mi sono sentita strana a valutare gli altri”*) ed elementi relativi alla lingua inglese nello specifico, in particolare aspetti relativi all’apprendimento di nuove parole e alla pronuncia. Al contrario, 5 alunni (corrispondente al 23% del totale) non hanno saputo rispondere alla domanda o sostengono di non aver imparato durante l’attività.

Alla stessa domanda, durante il secondo ciclo di sperimentazione gli alunni rispondono in modo diverso. Emerge in maniera significativa, come si può osservare nel Grafico 2, come più della metà degli alunni (11 sui 21 presenti), sostiene che l’attività di *peer review* sia servita per apprendere a valutare e valutarsi. Tra le risposte più significative troviamo:

- *“Ho imparato a scrivere il feedback”*;
- *“Ho imparato a migliorarmi e a non fare gli stessi errori dei compagni”*;

- "Ho imparato a «giudicare»";
- "Ho imparato come poter migliorare di più la mia parte e a conoscere meglio i miei punti deboli valutando gli altri compagni".



Grafico 2: Aspetti che gli alunni sentono di aver appreso completando l'attività di valutazione tra pari dei compagni (2° ciclo)

ASPETTI EMERSI	NUMERO DI ALUNNI	PERCENTUALE
Aspetti cognitivi: elementi legati alle capacità cognitive (analisi, riflessione, ...)	2 su 21	10%
Aspetti emotivi: sensazioni ed emozioni provate dagli alunni durante l'attività	3 su 21	14,29%
Aspetti valutativi: capacità legate alla valutazione dei compagni	11 su 21	52,38%
Altri aspetti scolastici: importanza dello studio, della preparazione, ...	4 su 21	19,05%
Altro: risposte non pertinenti	1 su 21	4,76%

Tabella 5: Risultati prima domanda del questionario 1 (2° ciclo)

Il dato risulta essere in netto aumento in quanto il numero degli allievi ad aver espresso ciò è quasi raddoppiato. Questo vuole dimostrare come essi, anche grazie all'esperienza già in parte maturata, sono diventati con il tempo maggiormente consapevoli dell'azione valutativa, di come essa si realizza, degli aspetti che la caratterizzano e che possono renderli più competenti in tale ambito. Permangono, inoltre, gli aspetti emotivi (*"Mi sono sentito sicuro"*; *"Ho imparato ad essere più coraggiosa nell'espone e nel valutare"*) e scolastici generali (*"Ho imparato che bisogna impegnarsi ed imparare bene la propria parte"*; *"Che studiare è importante per riuscire a recitare bene"*), con dati simili e piuttosto vicini a quelli ottenuti in precedenza. Una novità, invece, è quella relativi agli aspetti cognitivi: due studenti sostengono di aver imparato *"A riflettere nel modo corretto"* e che tale attività *"Ha sviluppato il cervello"*. Un ulteriore miglioramento, confrontando i due grafici, riguarda le risposte non pertinenti: in questo secondo caso hanno costituito solamente il 5% del totale (corrispondente ad un solo alunno), rispetto al 23% precedente.

La seconda domanda

La seconda domanda si focalizzava sulla fase di elaborazione del feedback per i compagni e indagava se, durante tale richiesta, gli alunni avessero avuto modo di riflettere alla propria presentazione o meno.

Vengono, infatti, illustrate (Grafico 3 e 4) le risposte dei discenti e successivamente verranno discusse le motivazioni che essi hanno aggiunto alla loro scelta.

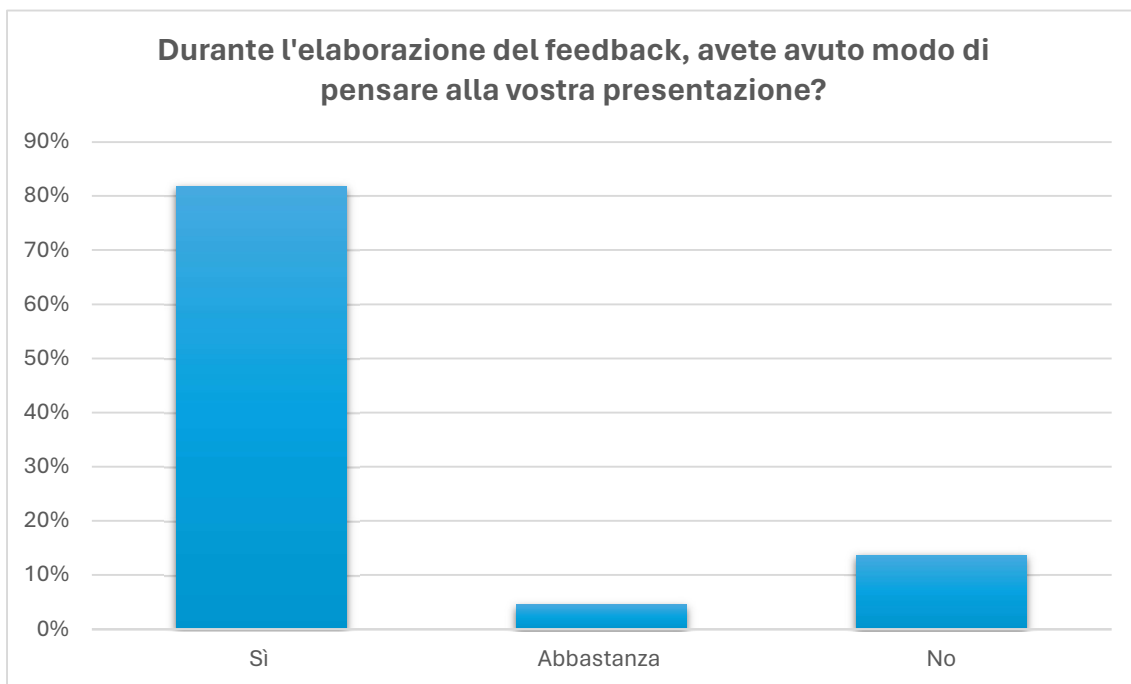


Grafico 3: Alunni che hanno pensato o meno alla propria presentazione durante l'elaborazione del feedback (1° ciclo)

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	18 su 22	82%
Abbastanza	1 su 22	4,54%
No	3 su 22	13,63%

Tabella 6: Risultati seconda domanda del questionario 1 (1° ciclo)

In questo caso, la prima sperimentazione ha portato ad una netta prevalenza dei sì. Più dell'80% degli alunni (18 su 22) si è ritrovato, infatti, a pensare alla propria presentazione durante l'elaborazione dei feedback relativi a quelle altrui. Le principali motivazioni che hanno spinto gli studenti a comportarsi in tal modo riguardano la necessità e la volontà di confrontare l'esposizione ascoltata con la propria, il tentativo di confrontare i risultati ottenuti per capire se fossero stati commessi gli stessi errori o per evitare di farlo, ma anche per ricercare dei miglioramenti validi per il proprio lavoro. Alcune risposte relative a ciò sono state:

- *“Sì, perché ho provato a capire ciò che potevo migliorare nella mia presentazione”;*
- *“Sì, perché forse potremmo avere anche noi la stessa valutazione”;*
- *“Sì, mentre ascoltavo e scrivevo ho cercato di migliorare la mia presentazione”;*
- *“Sì, ho pensato a cosa abbiamo fatto noi e cosa non hanno fatto alcuni oppure il contrario”;*
- *“Sì, perché così ho aggiunto più cose alla valutazione e alla mia presentazione”;*
- *“Sì, perché ho avuto modo di pensare alla valutazione”.*

Inoltre, è emersa una sensazione d’ansia da parte di alcuni (*“Sì, perché avevo un po’ di ansia”*), meglio tradotta probabilmente in agitazione per la propria performance. Per quanto riguarda, invece, le risposte negative (2 alunni su 22 totali), da sottolineare è che non vengono argomentate o motivate, mentre un allievo afferma che ci sono stati alcuni momenti in cui si è ritrovato a pensare al proprio lavoro ed altri in cui si concentrava soltanto sulle performance dei pari.

Differente è la situazione relativa alla seconda sperimentazione che offre un quadro più incerto e meno omogeneo.

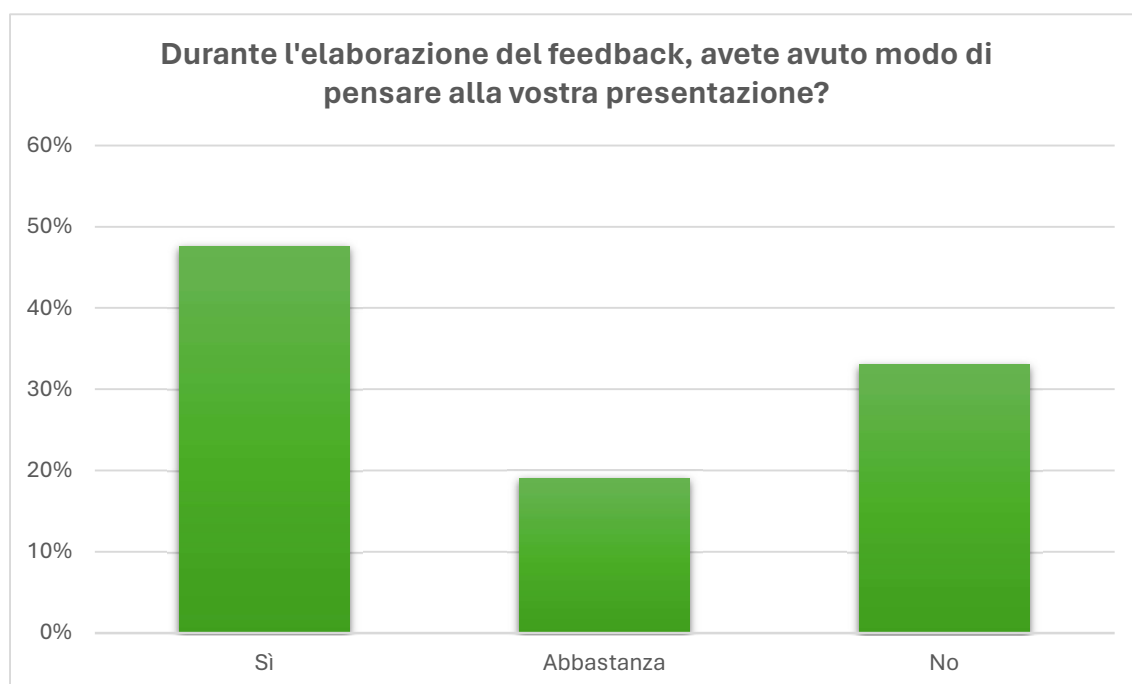


Grafico 4: Alunni che hanno pensato o meno alla propria presentazione durante l’elaborazione del feedback (2° ciclo)

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	10 su 21	48%
Abbastanza	4 su 21	19%
No	7 su 21	33%

Tabella 7: Risultati seconda domanda del questionario 1 (2° ciclo)

Quasi il 50% degli studenti, anche in questo caso, afferma di aver riflettuto e considerato la propria presentazione durante il momento di elaborazione del feedback per i compagni, ma in crescita è il numero di alunni che sostiene di averci pensato solo in parte o di non averlo fatto, rispettivamente il 19% (4 risposte) e il 33% (7 risposte) del totale. Le motivazioni affermative sono piuttosto simili a quelle precedenti e si concentrano sugli aspetti relativi al confronto delle esposizioni, alla riflessione sulla propria, alla ricerca di elementi da sistemare e migliorare, ma anche sensazioni di inquietudine e paura per il momento della propria performance. Infatti, si dichiara *“Sì, per vedere se c'erano cose da sistemare”*, *“Sì, per vedere se questi errori li ho fatti anche io oppure no”*, *“Sì, perché ci ha fatto riflettere sulla nostra presentazione”*, *“Sì, perché con gli aiuti che ho dato ai miei compagni ho migliorato la parte”*, *“Sì, per capire se mi fosse andata bene o male”*.

In aumento, però, come già detto è il numero delle risposte negative che, ora, sono motivate. Le principali ragioni riguardano la necessità e il desiderio di concentrarsi sugli altri, senza farsi *“distrarre”* dalla propria esposizione (*“No, perché ho dovuto pensare e scrivere la presentazione degli altri”*), ma anche il riconoscimento degli altri come più bravi e quindi risultava insensato effettuare un confronto o perché l'esposizione doveva ancora essere realizzata. Quest'ultimo punto può aver costituito un limite in alcuni casi, ma la scelta è stata quella di far redigere feedback e valutazione al termine delle performance di ogni coppia/trio, per non dimenticare e confondere le esposizioni dei diversi gruppi.

La terza domanda

La terza domanda si incentrava sulla modalità con la quale è stata svolta la revisione. Da considerare sono principalmente le risposte rilevate durante la seconda sperimentazione, in quanto il momento del confronto durante la prima è stato lasciato quasi totalmente implicito a causa di esigenze della classe e per questioni relative alle tempistiche necessarie al completamento della ricerca. In generale, comunque, le risposte sono tutte piuttosto simili ed equiparabili, in quanto gli allievi si sono comportati allo stesso modo. In un primo momento essi si sono trovati a parlare e a confrontarsi insieme su come pensavano fosse andata la loro performance nel complesso, chiedendo loro di effettuare un confronto con le valutazioni e i feedback elaborati per i pari. In seguito, si è passati alla fase dei riscontri l'uno verso l'altro: ogni allievo, infatti, chiedeva al/i compagno/i se ci fosse qualcosa di errato o comunque da migliorare e se avesse dei consigli da dargli per migliorare. I ruoli si sono naturalmente anche invertiti.

La quarta domanda

L'ultima domanda del questionario relativo alla prima fase dell'attività di valutazione tra pari chiedeva agli alunni se il lavoro in coppia/trio, rispetto al realizzare tali compiti da soli, li avesse aiutati a comprendere maggiormente la presentazione dei compagni e ad effettuare la successiva valutazione.

Per quanto riguarda la prima sperimentazione, 14 alunni su 22 presenti alla somministrazione del questionario, hanno risposto in maniera positiva, apprezzando tale modalità di lavoro (64% circa). Al contrario, 3 allievi hanno dichiarato che in alcuni momenti è stato difficile, ma che con il passare del tempo all'interno dei piccoli gruppi ci si è riusciti a coordinare e a portare a termine l'attività in maniera abbastanza positiva. Infine, 5 alunni, risultato che ammonta al 23% circa sul totale, avrebbero preferito lavorare da soli a causa di difficoltà comunicative o mancanza di partecipazione attiva da parte del proprio

compagno assegnato. Due risposte rilevanti sono *“No, non mi ha aiutato”* e soprattutto *“Per me non è servito a niente, perché la maggior parte delle cose l’ho fatta da sola, senza l’aiuto della persona con cui ero in coppia perché stava giocando!”*. Emerge, quindi, in alcuni casi la difficoltà a lavorare assieme, prevedendo il confronto e la collaborazione.

In riferimento alle risposte positive, le motivazioni che i discenti hanno giustificato sono visibili nel seguente grafico.

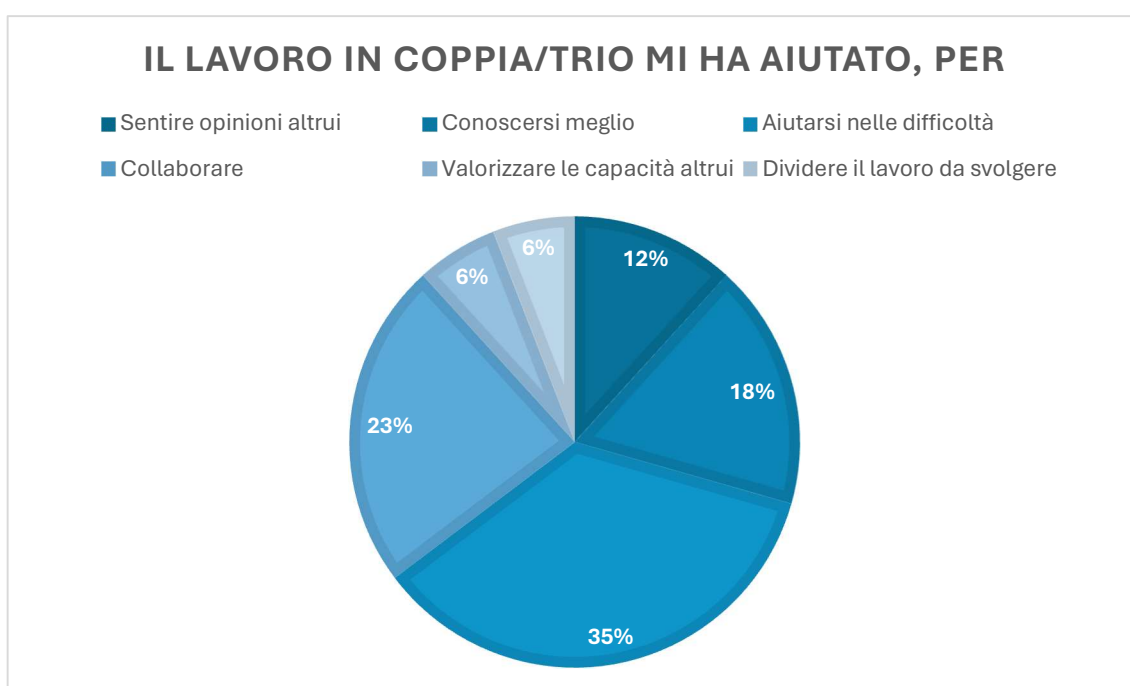


Grafico 5: Motivazioni con cui gli alunni prediligono il lavoro in coppia/trio (1° ciclo)

MOTIVAZIONI	N° DI VOLTE	PERCENTUALE
Sentire opinioni altrui: sviluppare le capacità di ascolto degli altri	2	14,29%
Conoscersi meglio: migliorare le relazioni con i compagni	3	21,43%
Aiutarsi nelle difficoltà: realizzare compiti complessi insieme	6	42,86%
Collaborare: lavorare insieme per portare a termine l'attività	4	28,57%
Valorizzare le capacità altrui: mettere in gioco i propri talenti	1	7,14%
Dividere il lavoro da svolgere: utilizzare la divisione in ruoli o compiti	1	7,14%

Tabella 8: Risultati quarta domanda del questionario 1 (1° ciclo)

La prevalente motivazione che ha portato i partecipanti a valorizzare il lavoro in coppia/trio riguarda la possibilità che si aveva, in tale modo, di aiutarsi nelle difficoltà (*“È stato più facile, perché essendo in due se una delle due non sapeva una cosa l'altra l'avrebbe potuta spiegare”*; *“Il lavoro in coppia mi è piaciuto, perché altrimenti non mi sarei molto capito”*; *“Mi hanno dato una mano”*). Di rilievo sono anche i pensieri relativi alla vantaggiosità di collaborare (*“Sì, perché alcune volte mi perdevo e così X interveniva”*; *“Per esempio, se uno stava scrivendo un punto di forza, l'altro ascoltava il testo e poteva dirne un altro”*), pari al 23%, e alla possibilità di conoscersi meglio (18%). A proposito di quest'ultima, ciò sta a significare come la scelta di lavorare secondo tale suddivisione abbia contribuito in molti casi a migliorare il clima della classe e a creare rapporti positivi, se non di amicizia, tra gli alunni stessi. Infine, sono presenti anche motivazioni riguardanti: il sentire e

confrontare le proprie opinioni con quelle altrui, aspetto che fa emergere la crescita che può portare mettere insieme diverse idee e punti di vista; il valorizzare le capacità di ognuno; l'aspetto "concreto" relativo alla divisione e alla diminuzione della quantità di lavoro da svolgere.

I dati emersi dalla seconda sperimentazione, considerando la percezione degli allievi del lavoro condiviso, sono alquanto conformi con i precedenti. Su 21 alunni presenti al momento della compilazione, 15 tra loro hanno considerato tale lavoro come positivo (71% circa), mentre 3 hanno riscontrato qualche intoppo e 3 hanno sostenuto che la collaborazione non si è verificata (entrambi per un 14% circa).

In seguito, nel Grafico 6, si trovano le spiegazioni date da coloro che hanno dato un riscontro positivo.

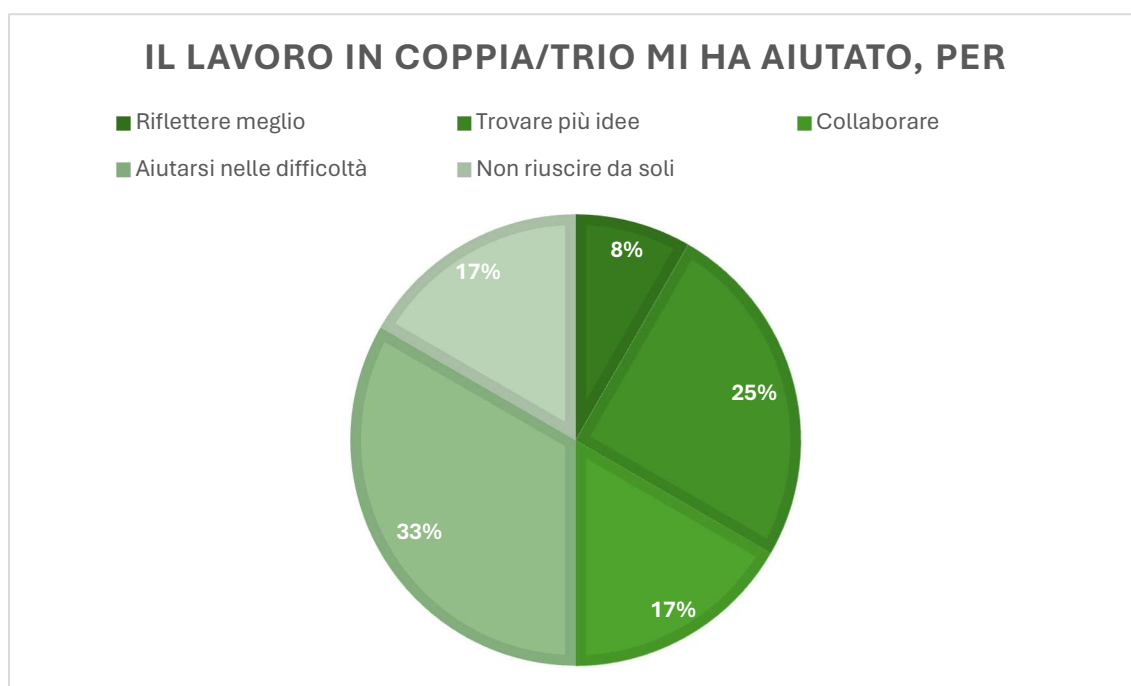


Grafico 6: Motivazioni con cui gli alunni prediligono il lavoro in coppia/trio (2° ciclo)

MOTIVAZIONI	N° DI VOLTE	PERCENTUALE
Riflettere meglio: avere la possibilità di andare più in profondità	1	6.66%
Trovare più idee: mettere insieme idee e punti di vista propri e altrui	3	20%
Aiutarsi nelle difficoltà: realizzare compiti complessi insieme	4	26.66%
Collaborare: lavorare insieme per portare a termine l'attività	2	13.33%
Non riuscire da soli: difficoltà nel portare a termine il compito autonomamente	2	13.33%

Tabella 9: Risultati quarta domanda del questionario 1 (2° ciclo)

Molto presente anche in questo secondo sondaggio è l'aiuto reciproco permesso dal lavorare insieme ad uno o due compagni, che assume un ruolo di rilievo. Tra le varie risposte si legge, infatti:

- *“Sì, perché abbiamo detto idee che a me non sarebbero mai venute in mente”;*
- *“Sì, perché se io non sapevo qualcosa magari lo sapeva il mio compagno”;*
- *“Sì, perché mi aiutavano”;*
- *“Sì, mi è servito molto perché ci siamo aiutati a vicenda”;*
- *“Sì, mi ha aiutato perché io di alcune cose da solo non me ne ero accorto”;*
- *“Sì, perché se non sapevo qualcosa ci riflettevamo insieme”.*

Si rilevano, inoltre, con buone percentuali il riuscire a trovare più idee insieme (25%), la collaborazione e l'impossibilità di riuscire da soli nell'intera attività (entrambi 17%). A proposito di quest'ultimo, un aspetto che è emerso e che sarà discusso anche successivamente è proprio la mancanza di fiducia che

alcuni allievi hanno provato nei confronti delle proprie capacità. Un esempio si osserva proprio nelle risposte *“Sì, perché è stato molto meglio, se fossi stata da sola non mi sarei capita”* e *“Mi ha aiutata di più perché se no mi sarei confusa e non mi sarei capita”*.

5.1.2 Il secondo questionario

Il secondo questionario è stato somministrato agli alunni, sia nella prima che nella seconda sperimentazione, successivamente alla revisione avvenuta all'interno delle coppie e dei gruppi da tre. Gli allievi avevano già assistito a tutte le presentazioni e avevano già redatto la valutazione con la costruzione del feedback. Essi dovevano, però, ancora ricevere i riscontri relativi alla propria performance da parte dei compagni.

Anche per questa indagine le domande somministrate sono state 4 e i dati raccolti verranno presentati e discussi attraverso i grafici e i risultati presentati a seguire.

La prima domanda

La domanda che apriva il secondo questionario aveva l'obiettivo di far emergere i pensieri e le riflessioni maturati dagli alunni nel momento in cui è stato dato loro del tempo per discutere della propria presentazione, cercando di analizzarla nel dettaglio.

L'aspetto positivo ritrovato nelle risposte date è che solamente un alunno sul totale ha affermato di non aver nulla da migliorare del proprio lavoro, mentre tutto il resto del gruppo si è impegnato a confrontarsi, autovalutarsi e a dare e chiedere consigli per crescere continuamente e procedere verso uno sviluppo ulteriore.



Grafico 7: Pensieri emersi durante la revisione della performance all'interno dei gruppi (1° ciclo)

PENSIERI	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Migliorare il proprio lavoro	9 su 22	42,86%
Aver ottenuto un risultato positivo	10 su 22	47,62%
Aver commesso alcuni errori	2 su 22	9,50%
Non aver ottenuto un buon risultato	2 su 22	9,50%

Tabella 10: Risultati prima domanda del questionario 2 (1° ciclo)

Tra i pensieri dei discenti, come si può osservare nel Grafico 7, ampio spazio occupano la consapevolezza di aver ottenuto un risultato piuttosto positivo

(43%), ma anche la necessità di migliorare il proprio lavoro (39%) sotto alcuni punti di vista (*“Io ho pensato che fosse andata bene, ma potevo non guardare dal foglio”*; *“Ho pensato che fosse andata bene, ma penso di aver letto troppo”*; *“Era andata bene, ma dovevo imparare meglio la storia”*; *“Ho pensato che sono andata bene, ma non avrei dovuto leggere dal foglio perché non ho studiato molto”*). Ciò che emerge, quindi, è la capacità degli allievi di apprezzare ciò che di positivo si è verificato nella propria performance, avendo quindi consapevolezza dei punti di forza che caratterizzano ognuno di loro, ma anche quella di ragionare con obiettività nei confronti di elementi che necessitano un intervento di aggiustamento.

Le restanti risposte si suddividono in due categorie equivalenti: la prima si è concentrata solamente sugli errori commessi, aspetto che in parte può essere accomunato con coloro che hanno espresso la necessità di migliorare. La seconda, invece, segnala la presenza di valutazioni e autovalutazioni negative che alcuni alunni si sono attribuiti. In particolare, 2 tra loro (9% circa) sostengono che, nel momento in cui si sono trovati a riflettere sulla propria presentazione, ciò che è risultato è che fosse andata male e che non ci fossero elementi positivi da ritrovare (*“Ho pensato che era andata male”*; *“Ho pensato che siamo andati malino”*). Questo dato, nonostante non sia presente in misura particolarmente rilevante, sta a significare in primo luogo la difficoltà nel riflettere in maniera profonda sul proprio comportamento e sulla propria performance; inoltre, emerge la bassa autostima e il senso di efficacia carente che diversi allievi hanno sviluppato. Più volte, nel corso dell'intera sperimentazione, è accaduto che alcuni partecipanti non si sentissero capaci o all'altezza e, successivamente all'esposizione del proprio lavoro, ritenessero di non aver ottenuto un buon risultato.

Nella seconda sperimentazione, alla stessa domanda gli alunni hanno espresso i pensieri emersi durante la fase di *peer review* indagata. Un progresso, che si è verificato rispetto alla somministrazione precedente e che si può

osservare, sta nel fatto che la totalità degli allievi ha ritenuto che ci fossero dei miglioramenti da effettuare nella propria performance in inglese. È avvenuta, quindi, una riflessione più approfondita.

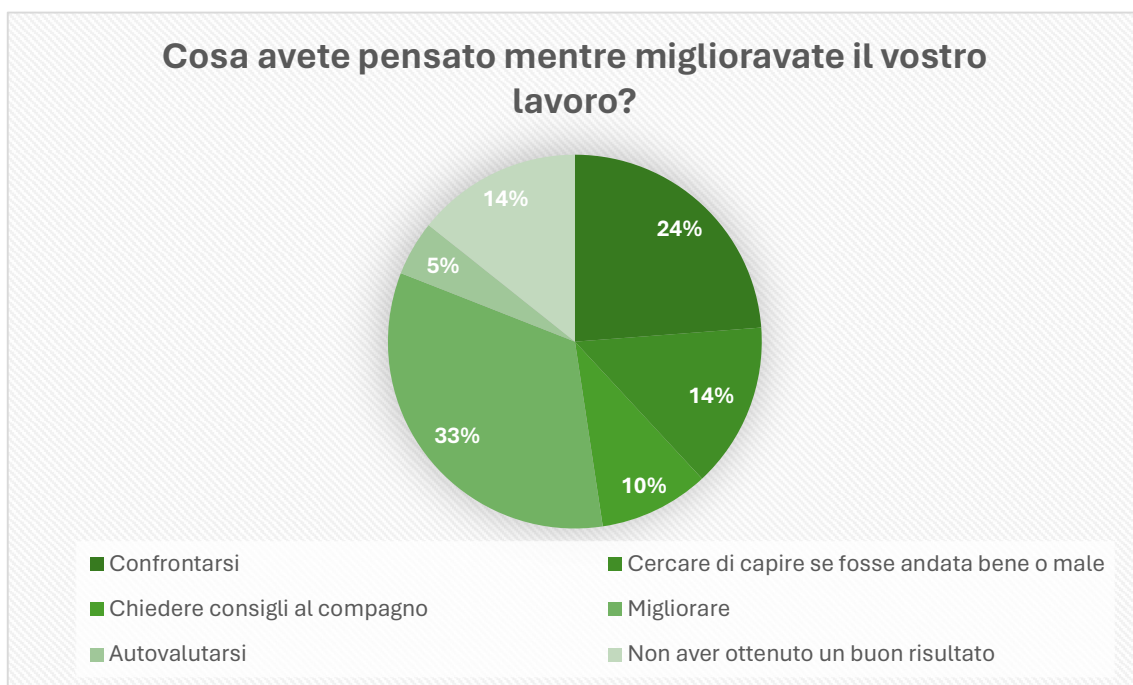


Grafico 8: Pensieri emersi durante la revisione della performance all'interno dei gruppi (2° ciclo)

PENSIERI	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Confrontarsi: riflettere sulla propria performance confrontandosi con il compagno	5 su 21	24%
Cercare di capire se fosse andata bene o male	3 su 21	14%
Chiedere consigli al compagno	2 su 21	10%
Migliorare: riflettere sugli aspetti da poter migliorare	7 su 21	33%
Autovalutarsi: attribuirsi un'autovalutazione sulla	1 su 21	5%

base della propria performance		
Non aver ottenuto un buon risultato	3 su 21	14%

Tabella 11: Risultati prima domanda del questionario 2 (2° ciclo)

In questo caso, i dati raccolti sono più eterogenei e variegati rispetto ai precedenti. La maggioranza (33%) rimane legata alla necessità di effettuare ulteriori miglioramenti su alcuni elementi che costituiscono la presentazione. Emerge in modo chiaro, però, anche l'esigenza e l'intenzione da parte di molti di confrontarsi con il compagno per cercare di capire come fosse andata e, quindi, se si fosse potuto attribuire un giudizio positivo o meno al proprio intervento. Ciò attraverso anche la ricerca di miglioramenti continui da effettuare. Questi dati, infatti, sono rispettivamente del 14% e del 24% e si legge, come afferma qualcuno, *“Abbiamo imparato a confrontarci”, “Potevamo migliorare”, “Abbiamo pensato che potevamo portare anche prima questi miglioramenti”*.

In aumento, rispetto al ciclo di *peer review* precedente, è il dato relativo all'idea di non aver raggiunto un risultato soddisfacente, pari al 14% e attribuibile a 3 alunni sui 21 presenti alla compilazione del questionario. Persiste, quindi, la presenza di insicurezza e non piena consapevolezza nei confronti delle proprie capacità in alcuni alunni della classe, aspetto emerso anche dal confronto con l'insegnante.

Rilevanti sono anche le risposte *“Ho pensato a come sono stato nella presentazione e ho chiesto a X se avevo sbagliato qualcosa di veramente importante”, “Ho pensato a come siamo andati”, “Mi sono automaticamente valutato rispetto a come sono andato secondo me”*. Esse, infatti, mostrano la presenza del confronto e della richiesta di feedback e consigli al proprio compagno di lavoro, oltre all'autovalutazione avvenuta precedentemente o in contemporanea alla condivisione nei gruppi che gli allievi hanno effettuato su sé stessi.

La seconda domanda

In questa domanda si indaga la tipologia di cambiamenti che sono stati effettuati dagli alunni al proprio lavoro successivamente aver dato i feedback ai compagni e aver discusso in coppia/trio. Prima di analizzare quali interventi essi ritengono necessari, è importante effettuare una distinzione tra coloro che sostengono di doverlo fare e chi invece afferma il contrario.

Nel Grafico 9 vengono riassunti tali risultati: la maggioranza degli alunni (76%) ha previsto e applicherebbe dei miglioramenti alla presentazione successiva. Tra questi i principali riguardano la necessità di studiare maggiormente, l'impegno maggiore da applicare all'attività e altri elementi specifici come il non leggere dal foglio della storia, l'andare più lenti nel parlare e scandire le parole e così via. Alla richiesta di esplicitare in che modo la costruzione del feedback per i compagni abbia aiutato, i partecipanti rispondono affermando come tale attività abbia contribuito, in quanto ha permesso di conoscere meglio i compagni e le loro caratteristiche, di capire cosa migliorare e di confrontare e accettare anche punti di vista diversi. Si aggiungono anche il dare consigli agli altri da sfruttare anche come aiuto per sé stessi e per la propria crescita e il riuscire a diventare più fiduciosi e sicuri del proprio essere e delle proprie potenzialità.

L'altro dato da tenere in considerazione è il 29% del totale, pari a 5 alunni, che sostiene di non aver effettuato cambiamenti e/o miglioramenti al proprio lavoro. Le motivazioni che hanno portato a tale scelta non vengono esplicitate con chiarezza, tranne in un caso in cui un partecipante afferma *“Non abbiamo fatto nessun cambiamento, perché andavo molto bene”*.

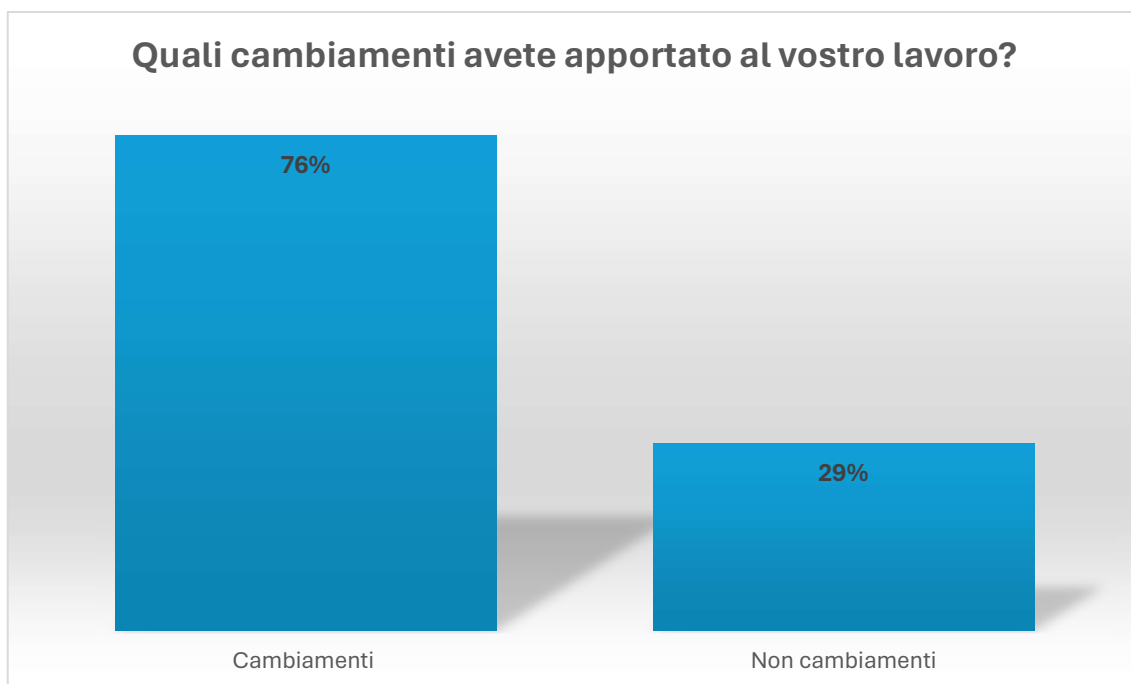


Grafico 9: Presenza o meno di cambiamenti apportati al proprio lavoro da parte degli alunni (1° ciclo)

RISPOSTA	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Cambiamenti	16 su 21	76%
Nessun cambiamento	5 su 21	29%

Tabella 12: Risultati seconda domanda del questionario 2 (1° ciclo)

Nella seconda sperimentazione si assiste ad una variazione piuttosto rilevante dei risultati. Come si osserva nel Grafico 10, infatti, il 95% circa degli alunni, ossia 20 sui 21 presenti, afferma di aver trovato cambiamenti con cui migliorare la propria performance orale. È presente solamente un discente che risponde *“In realtà non abbiamo fatto nessuna modifica”*.

In riferimento agli altri, i cambiamenti si sono principalmente incentrati, in questo caso, sui comportamenti da mettere in atto nell’eventualità di dover realizzare lo stesso compito ancora una volta. Troviamo, infatti, i miglioramenti relativi alla pronuncia delle parole, l’impegno nello studiare maggiormente e nel

prepararsi, il non parlare a bassa voce, l'operare una migliore divisione delle parti, e così via. Inoltre, alcune affermazioni fanno emergere alcuni aspetti emotivi, come il non aver paura di mettersi in gioco e di sbagliare e l'evitare di darsi sempre valutazioni negative. Quest'ultimo è degno di nota, in quando dimostra la consapevolezza della bassa autostima o dell'insicurezza che porta alla negatività presente in alcuni partecipanti, ma che rappresenta anche l'intenzione di migliorare tale atteggiamento e di operare verso un'acquisizione di autostima e fiducia.

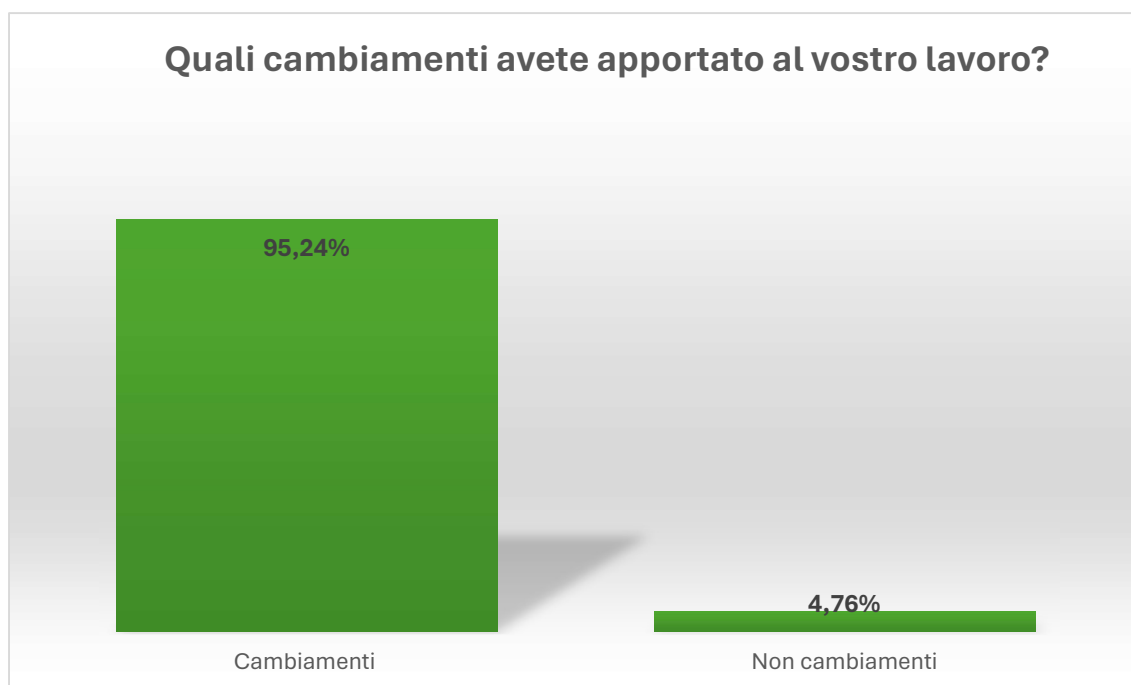


Grafico 10: Presenza o meno di cambiamenti apportati al proprio lavoro da parte degli alunni (2° ciclo)

RISPOSTA	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Cambiamenti	20 su 21	95%
Nessun cambiamento	1 su 21	5%

Tabella 13: Risultati seconda domanda del questionario 2 (2° ciclo)

La terza domanda

Anche per quanto riguarda il secondo questionario, la terza domanda si sofferma a capire la modalità e le fasi che gli alunni hanno seguito per effettuare la revisione alla propria presentazione. Non vengono presentati dei grafici, in quanto le risposte sono molto simili le une alle altre e possono essere equiparate anche tra il primo e il secondo ciclo di sperimentazione. Gli alunni, infatti, per realizzare la revisione relativa alla performance in inglese si sono confrontati, ognuno ha detto ciò che pensava e dava un feedback generale all'intera attività. Successivamente, le coppie e i gruppi da tre sono passati a dare e chiedere consigli l'uno all'altro su eventuali miglioramenti da fare che sono stati percepiti dal/i compagno/i durante l'esposizione. Alcune tra le risposte raccolte sono:

- *“Ci siamo dati dei consigli utili”;*
- *“Ci siamo confrontati”;*
- *“Ci siamo dati dei consigli a vicenda e così abbiamo capito cosa abbiamo sbagliato”;*
- *“Ci siamo parlati, dicendo quali miglioramenti potevamo apportare e come siamo andati”;*
- *“Ci siamo consultati e abbiamo deciso di darci dei suggerimenti”;*
- *“Abbiamo parlato delle cose da migliorare”;*
- *“Abbiamo parlato insieme e ci siamo ascoltati. Ci siamo dati dei consigli”.*

La quarta domanda

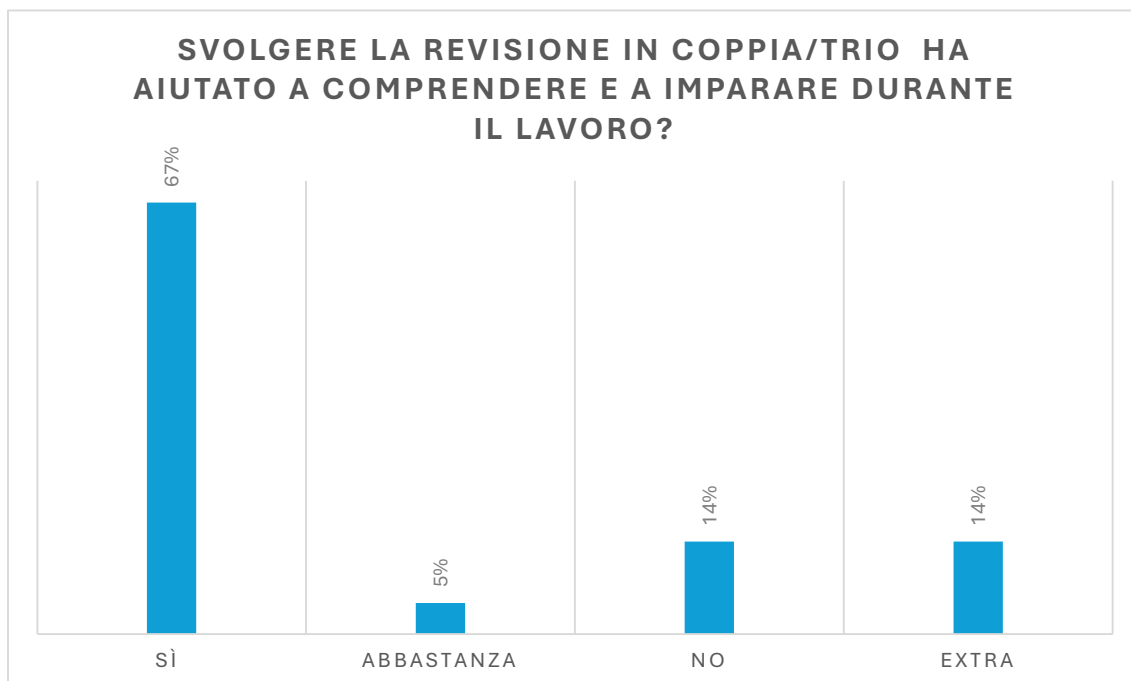


Grafico 11: Sintesi delle preferenze sulla realizzazione del lavoro in coppia/trio (1° ciclo)

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALI
Sì	14 su 21	67%
Abbastanza	1 su 21	5%
No	3 su 21	14%
Extra: risposte non pertinenti	3 su 21	14%

Tabella 14: Risultati quarta domanda del questionario 2 (1° ciclo)

Il Grafico 11 riassume ciò che è risultato dalle risposte degli allievi relativamente alla domanda che chiudeva il secondo questionario. Essa si focalizzava sull'utilità e sull'aiuto che il lavoro in coppia/trio ha portato, rispetto alla richiesta di svolgere tutta la seconda fase individualmente. La prevalenza delle risposte affermative è decisamente visibile: per il 67% dei partecipanti, ossia 14 alunni, tale modalità di lavoro si è verificata efficace. Le principali motivazioni

che accompagnano e giustificano tale risposta riguardano la possibilità di aiutarsi a vicenda, sfruttando le capacità che ognuno ha, e la condivisione del lavoro e dell'esperienza. Ciò ha dato loro modo di confrontarsi, di ricordare più facilmente e di gestire anche il momento di revisione in modo agevole. Due fattori essenziali, che risultano avere avuto una particolare importanza anche se non a livello prettamente didattico, sono stati il fatto che il lavoro in coppia/trio è risultato più divertente e che esso ha contribuito ad acquisire maggiore sicurezza.

Nonostante ciò, sono presenti 3 alunni (14% circa) che hanno ritenuto più difficile o non costruttivo il lavorare insieme ad uno o più compagni. Essi affermano, infatti, che partecipare attivamente non avrebbe cambiato nulla e che *"Secondo me potevamo fare meglio da soli"*. Gli alunni in questione sono coloro che hanno incontrato maggiori ostacoli durante tale fase del percorso, in quanto spesso non si trovavano in accordo e, scontrandosi, non sono riusciti a confrontarsi e a lavorare insieme. In aggiunta a questi, un altro partecipante sostiene che si sia trovato bene nella coppia nella quale era inserito ma che comunque sarebbe riuscito ugualmente ad ottenere lo stesso risultato singolarmente.

I risultati della seconda sperimentazione sono divisi in maniera nettamente maggiore. Come si può osservare nel Grafico 12, infatti, la quasi totalità degli alunni (95%) ha assegnato un valore positivo al lavoro in coppia o piccolo gruppo. Solamente un allievo, attraverso la risposta *"No, niente"*, ritiene tale modo di operare inefficace e infruttuoso. Tornando a focalizzarsi sulle argomentazioni portate dagli altri, si vede anche in questo caso come per i discenti la condivisione dell'esperienza:

- Sia risultata *"più semplice"*;

- Abbia permesso di confrontarsi e di trovare ulteriori miglioramenti da attuare;
- Abbia dato modo di dare e chiedere consigli al coetaneo;
- Abbia aiutato ad interrogarsi e a riflettere in maniera più precisa e approfondita;
- Sia stata fondamentale per far emergere idee, punti di vista ed elementi che ai singoli non erano venuti in mente prima e che costituiscono nuovi punti di partenza.

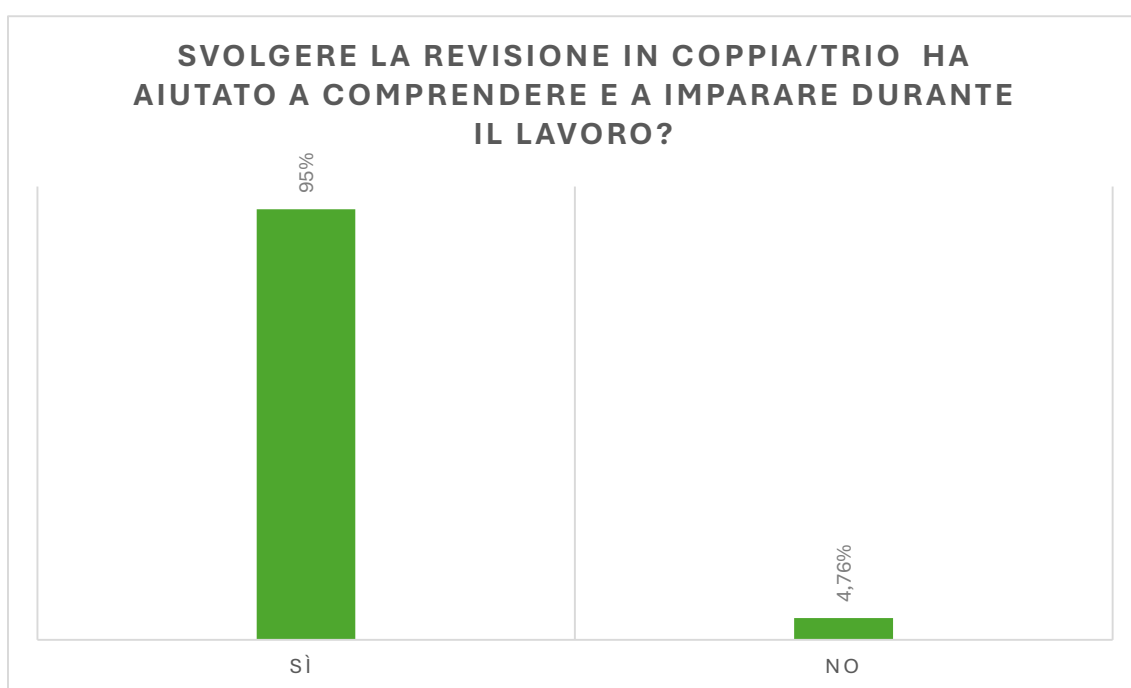


Grafico 12: Sintesi delle preferenze sulla realizzazione del lavoro in coppia/trio (2° ciclo)

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALI
Sì	14 su 21	67%
No	3 su 21	14%

Tabella 15: Risultati quarta domanda del questionario 2 (2° ciclo)

5.1.3 Il terzo questionario

Il terzo questionario è stato quello somministrato al termine delle fasi di *peer review*, cioè dopo che a tutti i piccoli gruppi sono state consegnati le valutazioni e i feedback elaborati dai compagni durante l'ascolto della presentazione. Essi, infatti, hanno avuto modo di leggerli, di comprenderli e di discuterne, cercando di confrontarli con il lavoro di revisione svolto precedentemente e di cogliere eventuali aggiunte, similitudini o contrasti con quanto emerso in quel momento.

La prima domanda

L'interrogativo che apriva il terzo e ultimo questionario aveva l'obiettivo di indagare se, per il miglioramento della propria presentazione, agli studenti fosse risultato più utile il lavoro di revisione effettuato in coppia o trio oppure il feedback ricevuto dai compagni.

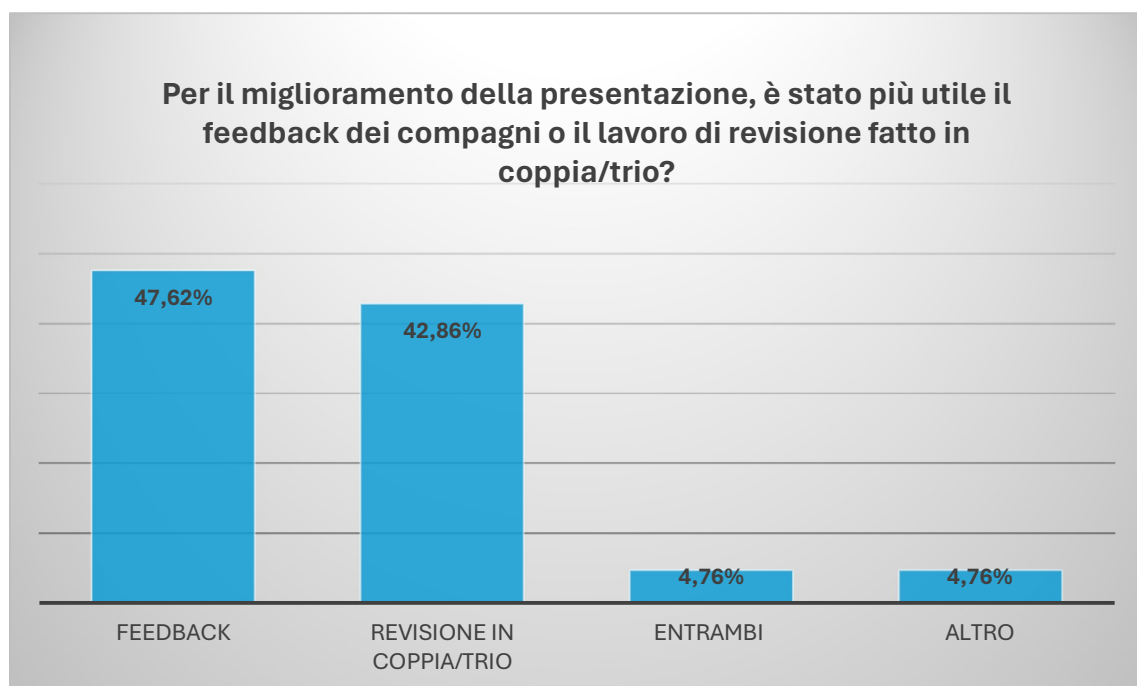


Grafico 13: Preferenze degli alunni rispetto al feedback dei compagni o alla revisione in coppia/trio (1° ciclo)

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Feedback	10 su 21	47,62%
Revisione in coppia/trio	9 su 21	42,86%
Entrambi	1 su 21	4,76%
Altro: risposte non pertinenti	1 su 21	4,76%

Tabella 16: Risultati prima domanda del questionario 3 (1° ciclo)

Il grafico mostra i risultati e si osserva una divisione tra gli alunni pressoché a metà: il 48% circa (10 allievi), infatti, sostiene come il feedback sia stato più proficuo; al contrario, il 43% circa (9 allievi) si posiziona dalla parte della revisione svolta in piccolo gruppo. Alla scelta non vengono aggiunte motivazioni o spiegazioni particolari, ma nel caso di un alunno, colui che ha affermato di aver apprezzato in ugual modo i due elementi, si osserva come il feedback viene visto come maggiormente utile per prendere nota dei consigli e dei giudizi elaborati dai compagni, mentre la revisione è servita per confrontarsi all'interno della coppia e trovare miglioramenti e cambiamenti da realizzare successivamente.

Un risultato inaspettato è costituito, invece, dai dati raccolti nel secondo ciclo di *peer review* come risposta alla stessa domanda. La maggioranza degli alunni, infatti, ha optato per la fase del confronto con l'altro/gli altri membro/i del gruppo rispetto alle valutazioni costruite dagli osservatori e ascoltatori esterni.

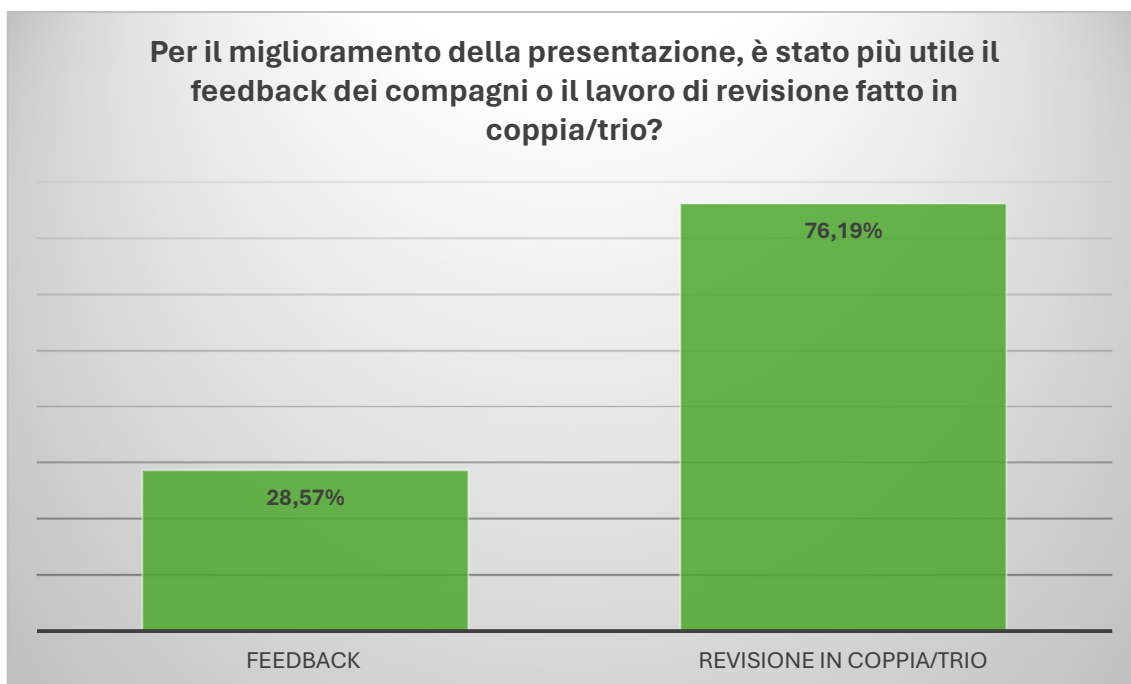


Grafico 14: Preferenze degli alunni rispetto al feedback dei compagni o alla revisione in coppia/trio (2° ciclo)

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Feedback	6 su 22	47,62%
Revisione in coppia/trio	16 su 22	42,86%

Tabella 17: Risultati prima domanda del questionario 3 (2° ciclo)

In questo secondo caso, le motivazioni sono maggiormente presenti e quelle relative alla scelta della revisione sono, ad esempio:

- *“È stato più utile il lavoro di revisione in trio perché abbiamo ragionato insieme”;*
- *“Mi ha aiutato di più parlare con X, perché ci siamo confrontati a voce”;*
- *“In coppia, perché potevo esprimermi in maniera diversa”;*
- *“Il lavoro di revisione perché ci siamo detti le cose da migliorare”;*
- *“Ho preferito parlare con la mia compagna perché mi ha aiutato di più”.*

Ciò che emerge da tali riflessioni è la preferenza verso un confronto diretto, soprattutto a voce, che risulta più semplice da realizzare e capire, permettendo uno scambio reciproco di idee, punti di vista e consigli. La lettura dei feedback degli altri partecipanti è risultata, infatti, maggiormente distaccata, poco chiara e in certi momenti anche poco condivisibile da alcuni discenti. Nonostante tutto, ciò non significa che la valutazione tra pari non abbia funzionato, in quanto anche la revisione stessa era una forma di *peer assessment* interna e reciproca, che coinvolgeva direttamente gli interessati.

Il 29% circa degli studenti si è comunque orientato maggiormente sulla valutazione ricevuta dai pari e le ragioni che li hanno portati a tale scelta riguardano il fatto che ricevendole hanno ottenuto ulteriori stimoli e miglioramenti da poter attuare, ma anche perché *“la revisione non era approfondita”*.

La seconda domanda

La seconda domanda si incentrava sui pensieri nati negli alunni sulla base dei feedback ricevuti e nel momento in cui si rifletteva sui miglioramenti da realizzare.

Un primo elemento da considerare è relativo alla presenza, o meno, secondo gli studenti di miglioramenti e cambiamenti da mettere in atto in vista del secondo ciclo di sperimentazione. Nel Grafico 15 si può osservare come il 68% degli allievi (pari a 15 partecipanti) abbia affermato di aver rilevato aspetti sui quali lavorare, mentre i restanti sostengono di non averne realizzati o di non sapere su cosa operare ancora.

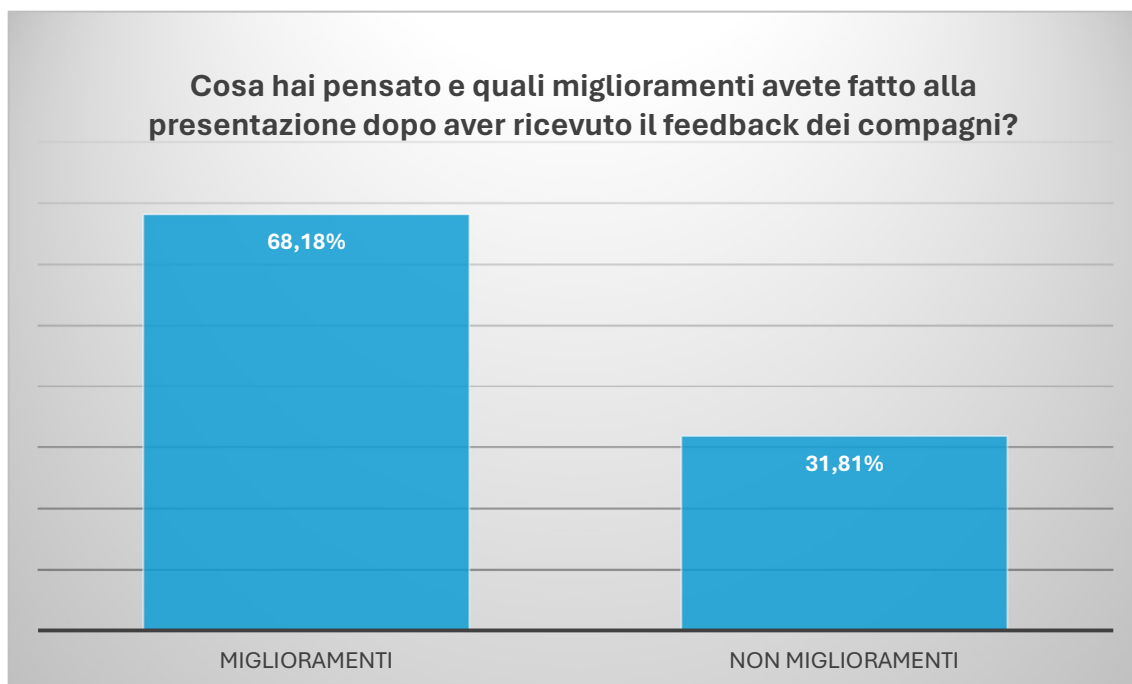


Grafico 15: Presenza o assenza di miglioramenti in base ai feedback ricevuti (1° ciclo)

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Miglioramenti	14 su 21	68,18%
Nessun miglioramento	7 su 21	31,81%

Tabella 18: Risultati seconda domanda del questionario 3 (1° ciclo)

I pensieri emersi riguardano alcuni comportamenti specifici sulla presentazione, come il dividere meglio le parti da esporre, l'impegno e lo studio maggiori, il parlare ad alta voce e il mantenere un ritmo più lento e facilmente comprensibile e così avanti. Inoltre, però, sono importanti anche aspetti più ampi che alcuni allievi ritengono di aver appreso da tale attività. Essi sono la capacità di accettare consigli, il fatto che non tutti i punti di vista sono uguali e facilmente comprensibili e l'importanza dell'affrontare ansia, agitazione e, soprattutto, la paura del giudizio negativo da parte degli altri.

Alla stessa domanda, nella sperimentazione successiva, non tutti i partecipanti hanno risposto al medesimo modo. Sono aumentati, infatti, coloro che hanno ritenuto necessario effettuare dei miglioramenti e che riconoscono che dal feedback dei compagni si possano ricavare validi consigli: la percentuale ora si aggira intorno al 90%.

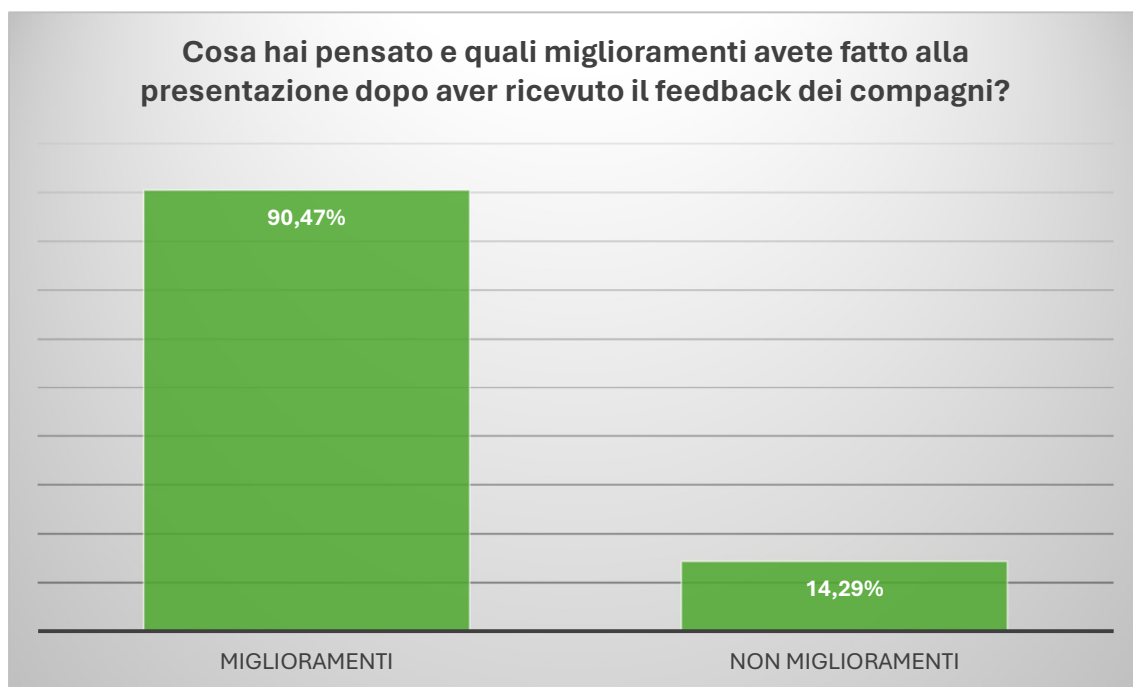


Grafico 16: Presenza o assenza di miglioramenti in base ai feedback ricevuti (2° ciclo)

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Miglioramenti	19 su 22	90,47%
Nessun miglioramento	3 su 22	14,29%

Tabella 19: Risultati seconda domanda del questionario 3 (2° ciclo)

Le motivazioni e la tipologia dei perfezionamenti sono paragonabili con quelli esplicitati precedentemente.

La terza domanda

Tale quesito si proponeva di esaminare la modalità e il motivo per il quale la ricezione dei feedback avessero contribuito a perfezionare il proprio lavoro. Le risposte sono abbastanza divise tra chi ritiene che ciò sia avvenuto e chi, invece, pensa che essi non abbiano aiutato.

Tra le motivazioni a favore si legge, ad esempio, che attraverso le valutazioni dei pari si ha avuto modo di ottenere ulteriori consigli che hanno contribuito in maniera rilevante a far capire ai diretti interessati sotto quali punti di vista avrebbero potuto crescere, cercando quindi di superare le proprie difficoltà e debolezze.

Anche nella seconda sperimentazione sono presenti pareri contrastanti, dati in alcuni casi anche dalla non condivisione dei consigli di miglioramento da parte dei destinatari del feedback. In ogni caso, la sua utilità viene giustificata dicendo che esso ha contribuito ad aumentare la sicurezza e la fiducia in sé stessi; a far capire quali errori sono stati commessi per non ripeterli nuovamente; ad accrescere il numero di suggerimenti ricevuti e ad aggiungerne di nuovi; a far comprendere come vedono e pensano i propri compagni, in quanto occasione per ascoltare le loro idee e osservarsi da un punto di vista diverso. Infine, ciò ha portato gli allievi a prendere in considerazione aspetti dei quali non si erano mai accorti e sui quali non si erano mai soffermati a riflettere approfonditamente.

La quarta domanda

La quarta domanda era relativa, come visto anche per la terza dei due questionari precedenti, all'indagine delle fasi seguite dagli alunni per riflettere sui feedback ricevuti, sulle valutazioni dei pari e sugli eventuali ulteriori miglioramenti da prendere in considerazione. Le risposte sono piuttosto

omogenee e si indirizzano a un comportamento simile attuato dai diversi gruppi. Ciò è valido sia per il primo che per il secondo ciclo di sperimentazione.

La modalità con la quale tale fase è stata portata a termine è iniziata con la lettura individuale dei giudizi e dei punti di vista dei compagni. Essa è diventata poi una lettura condivisa ad alta voce e si è trasformata successivamente in una discussione interna al piccolo gruppo su ciò che si pensava a proposito di quanto scritto riguardo la propria performance. Questi elementi sono stati confrontati con i miglioramenti evidenziati già precedentemente e ci si è confrontati sulla loro coerenza e pertinenza. In ultima analisi, si è proceduto a elaborare azioni e atteggiamenti per continuare verso la crescita e lo sviluppo sulla base delle conclusioni tratte da tale momento di condivisione.

La quinta domanda

La domanda conclusiva del terzo questionario chiedeva agli studenti di esprimere cosa avessero imparato dai feedback dei compagni. Oltre agli elementi maggiormente didattici e relativi alla performance orale, di cui già discusso e in tali risposte ripetuti, sono emerse alcune considerazioni di rilievo.

Al termine della prima sperimentazione, gli alunni si orientavano già verso un'ottica che dimostrava una maggiore consapevolezza nei confronti del mondo della valutazione e, in particolare, della *peer review*. In effetti, essi si sono resi conto che i feedback dei compagni si sono rivelati utili per migliorare e che hanno costituito un vero aiuto, ma anche che non sempre le idee e i punti di vista di tutti sono simili, in quanto ognuno ragiona e vive le esperienze in maniera diversa: ciò, però, non significa che uno possa valere più di un altro. Infine, un apprendimento importante riguarda la consapevolezza che anche i consigli di miglioramento e le valutazioni che si incentrano sui propri punti di debolezza

non devono essere considerate come giudizi negativi sulla persona in generale e che, di conseguenza, non sono affronti diretti all'individuo.

Anche in conclusione al secondo ciclo di valutazione tra pari, sono emersi ragionamenti paragonabili agli antecedenti.

5.2 Il questionario finale

In seguito al completamento dell'intero percorso di *peer review*, è stato chiesto alla classe di compilare un ultimo breve questionario, composto da due domande che interrogavano un elemento mai preso in considerazione in precedenza e, soprattutto, l'attività nel suo complesso. Lo scopo era, infatti, quello di far emergere i pensieri, le percezioni e l'idea che in tutta la sperimentazione erano stati elaborati dagli alunni a proposito dell'inserimento nella didattica di tale modalità valutativa e di lavoro.

La prima domanda

La prima domanda si proponeva di esaminare l'utilità che aveva avuto, sin dall'inizio, l'elaborazione dei criteri valutativi insieme come gruppo classe, piuttosto che riceverli "già pronti" dall'insegnante.

Le risposte ricevute sono, per la prima volta in questa sperimentazione, concordi all'unanimità: tutti gli allievi, infatti, si sono dimostrati favorevoli alla scelta e alla stesura di tali criteri all'inizio del percorso e, in particolare, di averlo svolto insieme, ascoltando pareri e punti di vista di tutti e attraverso una riflessione attenta e mirata.

Le motivazioni date dagli studenti sono molteplici e possono essere raccolte all'interno dei seguenti gruppi:

- La discussione collettiva è riuscita a mettere tutti d'accordo;

- Essa ha colto e ascoltato anche punti di vista diversi, cercando di trovare soluzioni accettate da tutti;
- Essa ha permesso a tutti di esprimersi e di condividere le proprie idee;
- I criteri si sono rivelati più facili da applicare;
- Essi permettevano di costruire il feedback in maniera più agevole;
- Essi hanno permesso a tutti di svolgere una buona presentazione grazie alla loro scelta e al ragionamento effettuato sin dal principio;
- Essi hanno aiutato a capire cosa migliorare;
- Essi sono stati utili per capire cosa fosse importante e ciò che rendeva la performance “di qualità”;
- Essi hanno permesso di rimanere focalizzati e di non “scrivere a caso”.

Pertanto, da tali ragionamenti si evidenziano i benefici che un procedimento simile possa realmente avere nella didattica, nell’apprendimento e naturalmente nella valutazione (e autovalutazione) degli alunni. Data anche la comprensione dell’utilità dei criteri espressa direttamente dagli allievi, ciò è un aspetto che dovrebbe essere, quindi, preso maggiormente in considerazione per aiutarli ad acquisire consapevolezza e a diventare competenti per quanto riguarda il loro percorso formativo.

La seconda domanda

La seconda domanda considerava l’interesse e l’indice di gradimento dei partecipanti a proposito dell’attività di valutazione tra pari nella sua totalità, a partire dall’analisi degli exemplar, passando per l’elaborazione dei criteri, la preparazione dei compiti e tutte le fasi di *peer review* e di riflessioni sui miglioramenti. Le risposte ricevute sono state inserite nel Grafico 17



Grafico 17: Interesse degli alunni a proposito della pratica di valutazione tra pari

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	19 su 21	90,48%
Abbastanza	1 su 21	4,76%
No	1 su 21	4,76%

Tabella 20: Risultati seconda domanda del questionario finale

Il 90% degli alunni, cioè 19 su 21 presenti alla compilazione del questionario, si sono dimostrati molto entusiasti dell'attività realizzata insieme e hanno espresso in maniera positiva il riconoscimento dell'interesse e dell'utilità di tutto ciò. Un alunno ha affermato, invece, di non aver apprezzato totalmente tale proposta, in quanto influenzato dalla disciplina nella quale si è svolta e dalle sue difficoltà a riguardo: ha dichiarato, infatti, che *“parlare in inglese fluidamente è stato molto impegnativo”*.

A proposito delle valutazioni che gli studenti hanno attribuito alla pratica di *peer review*, si può affermare che sono state favorevoli. Essa è stata descritta con molti aggettivi diversi, tra cui “*bella, simpatica, utile, interessante, divertente, fantastica, impegnativa ed emozionante*”. Le ragioni che spiegano tali termini sono, ad esempio, il fatto che molti allievi l’hanno considerata efficace nell’apprendimento di parole nuove, nel miglioramento della pronuncia e nella crescita delle capacità generali sulla lingua inglese. Inoltre, essi affermano di aver imparato a valutare gli altri, ad ascoltare le opinioni dei compagni e ad esprimere le proprie a proposito delle performance ascoltate, ma anche a comprendere la necessità e l’importanza dell’accettazione di tutti e della collaborazione con gli altri, nonostante possano essere diversi. Non manca, infine, l’aspetto emotivo, cioè legato alle sensazioni e agli stati d’animo provati: sono diversi, infatti, i partecipanti che hanno manifestato di essersi divertiti e di sentirsi motivati e stimolati nell’intraprendere i molteplici compiti, ma anche di essersi emozionati e sentiti felici e soddisfatti.

5.3 L’autovalutazione finale

Assieme al questionario finale, è stata proposta agli alunni un’autovalutazione complessiva incentrata sull’intero percorso. Era costituita da 7 quesiti a risposta chiusa, in cui veniva chiesto di esprimere una preferenza ad ogni domanda tramite i livelli sì, così così e no. Inoltre, è stato lasciato uno spazio libero al termine degli *item* con l’indicazione di scrivere cosa si sarebbe potuto migliorare e di portare consigli di miglioramento eventuali. Partendo da quest’ultimo, da parte dei partecipanti non ci sono stati riscontri negativi, critiche e suggerimenti. Ciò fa intendere, quindi, che le modalità con le quali si è realizzata si sono rivelate utili e adeguate ai destinatari e al contesto.

I quesiti, di cui appena sopra, sono invece esplicitati secondo i risultati raccolti nei grafici successivi. Nel complesso, anche le risposte relative a questi sono piuttosto positive, nonostante la presenza di una minoranza che si è autovalutata in maniera neutra o a volte negativa.

La domanda che ha suscitato maggiore incertezza nei discenti è quella che si riferisce alla loro capacità di trovare punti di forza e dare consigli di miglioramento a tutti i compagni (Grafico 21). Tale aspetto si è rivelato, infatti, quello più impegnativo e complesso da portare a termine, in particolare per alcuni partecipanti e relativamente a specifiche performance. Ecco, quindi, che molti alunni scelgono di rispondere al quesito in maniera intermedia (nonostante, comunque, la presenza di risposte positive), in quanto l'abilità nel portarlo a termine non si è rivelata sempre efficace allo stesso modo.

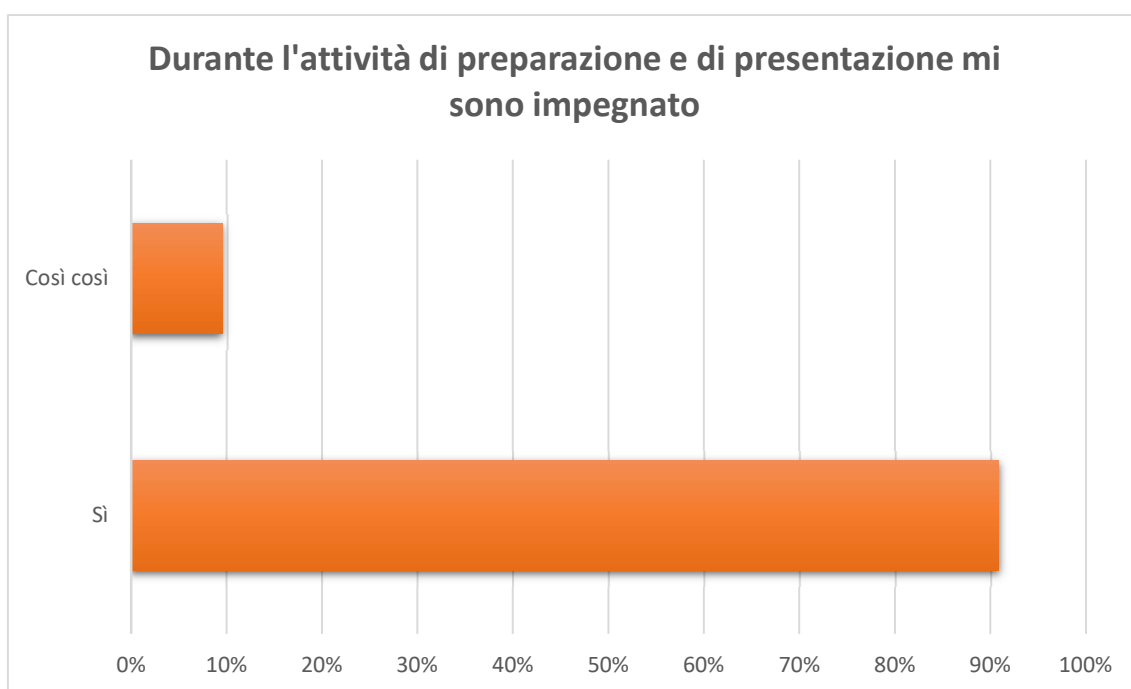


Grafico 18: Grado di impegno nelle attività di preparazione e di presentazione degli alunni

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	20 su 22	91%
Così così	2 su 22	9,52%

Tabella 21: Risultati prima domanda dell'autovalutazione

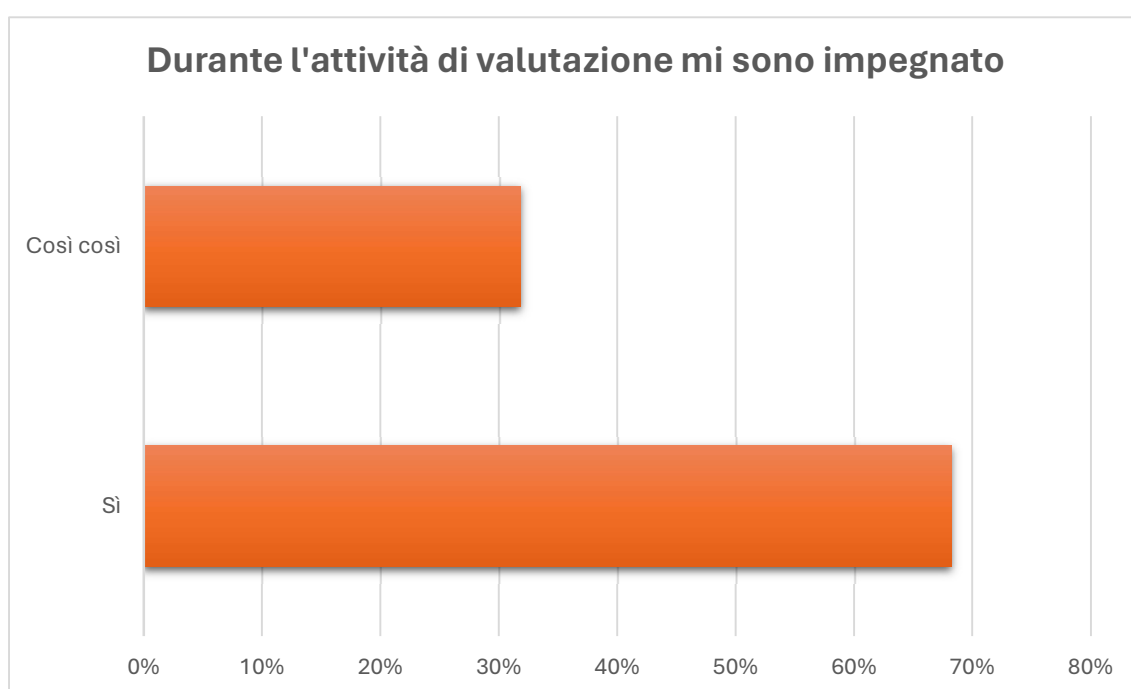


Grafico 19: Grado di impegno nelle attività di valutazione degli alunni

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	15 su 22	68%
Così così	7 su 22	32%

Tabella 22: Risultati seconda domanda dell'autovalutazione

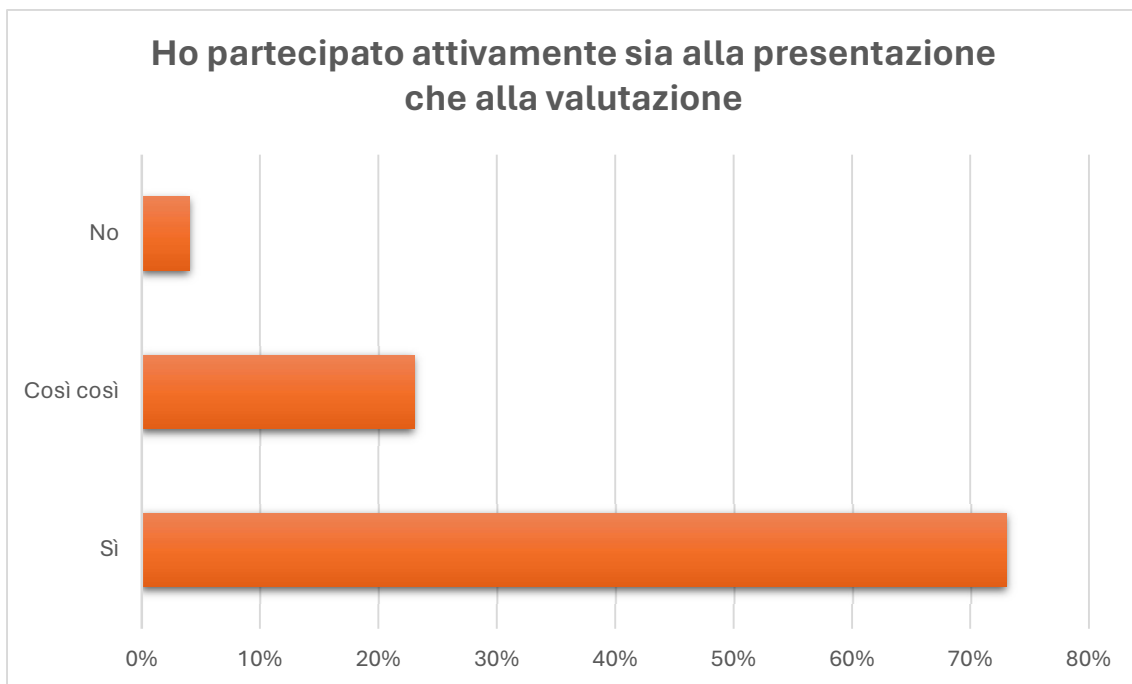


Grafico 20: Grado di partecipazione attiva alle attività degli alunni

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	16 su 22	73%
Così così	5 su 22	23%
No	1 su 22	4%

Tabella 23: Risultati terza domanda dell'autovalutazione



Grafico 21: Grado di abilità nella pratica valutativa degli alunni

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	16 su 22	73%
Così così	5 su 22	23%
No	1 su 22	4%

Tabella 24: Risultati quarta domanda dell'autovalutazione



Grafico 22: Grado di collaborazione tra gli alunni

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	16 su 22	73%
Così così	3 su 22	13,5%
No	3 su 22	13,5%

Tabella 25: Risultati quinta domanda dell'autovalutazione

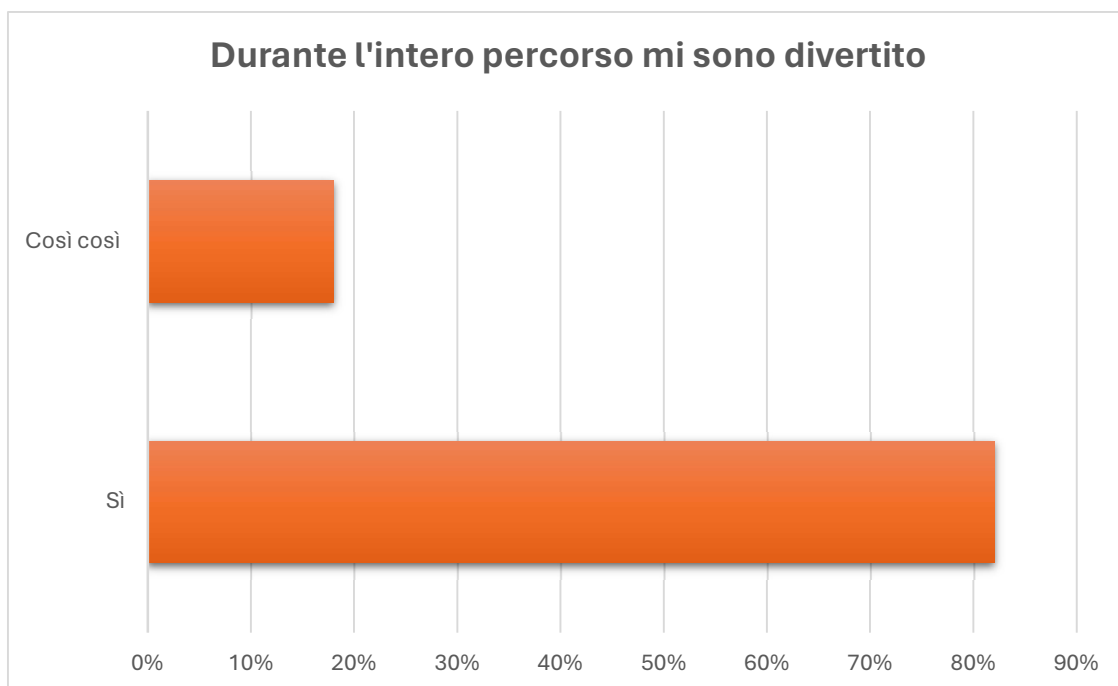


Grafico 23: Grado di divertimento degli alunni

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	18 su 22	82%
Così così	4 su 22	18%

Tabella 26: Risultati sesta domanda dell'autovalutazione

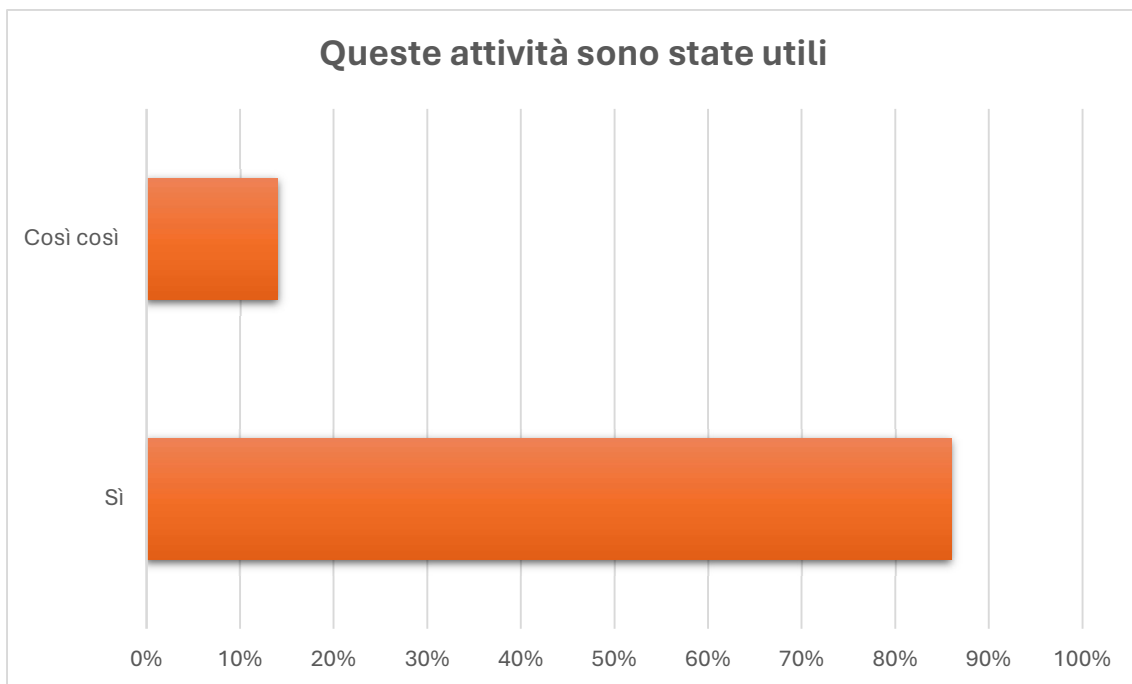


Grafico 24: Grado di utilità dell'attività per gli alunni

RISPOSTE	NUMERO ALUNNI	PERCENTUALE
Sì	19 su 22	86%
Così così	3 su 22	14%

Tabella 27: Risultati settima domanda dell'autovalutazione

5.4 Confronto con l'insegnante

Per completare l'analisi dei dati in maniera approfondita, essi sono stati illustrati e commentati insieme a Vania, l'insegnante accogliente della classe quarta in cui si è svolta la sperimentazione. Dopo aver discusso insieme i grafici costruiti e sopra presentati, è avvenuto un momento di condivisione a proposito delle idee, delle percezioni e delle prospettive nate nella docente su tale modalità valutativa e di lavoro in generale.

A livello didattico, riguardo i risultati ottenuti in inglese, l'insegnante afferma che tale lavoro abbia portato diversi miglioramenti negli alunni. In particolare, si è soffermata sugli allievi che hanno sempre avuto maggiori difficoltà e che partivano da un livello inferiore, affermando che l'intera attività di ricerca realizzata sia risultata per loro utile ed efficace, così da aver ottenuto un esito migliore che può essere efficace ora per il loro sviluppo successivo. Anche per coloro che si avvicinavano alle attività con capacità di livello elevato, tutto ciò è risultato utile, nonostante possa non risultare evidente sotto forma di valutazione assegnata loro dall'insegnante.

Per quanto riguarda le abilità che compongono la competenza in lingua inglese e quella comunicativa, Vania ha dichiarato che tre tra esse siano effettivamente state stimolate e lavorate all'interno della sperimentazione. Queste sono *reading*, *listening* e *speaking*. Il primo, relativo all'abilità di lettura e comprensione in lingua straniera, concerne la fase iniziale dell'attività, ossia quando è stato consegnato agli studenti il testo della storia da esporre ed essi erano chiamati a leggerlo e comprenderlo, per poterlo di conseguenza presentare. L'abilità di ascolto, sempre legata anche alla comprensione, è stata esercitata dai discenti durante l'esposizione delle coppie o dei gruppi da tre; a tale momento si collega anche l'abilità del parlato, perché i diretti interessati si ritrovavano a parlare in inglese, raccontando e riportando il racconto assegnato

al resto della classe. Al contrario, l'abilità di scrittura in lingua, denominata *writing*, non è stata oggetto di studio e nemmeno di esercizio da parte degli alunni. Infatti, come già affermato precedentemente, nel momento in cui essi erano chiamati a scrivere, per costruire feedback e valutazioni, utilizzavano la lingua italiana. Secondo la docente, ciò non costituisce una criticità, in quanto non sempre è possibile stimolare tutte le abilità linguistiche insieme, soprattutto in casi simili, quando la richiesta di lavoro è abbastanza complessa e articolata. Inoltre, Vania aggiunge anche che lei stessa focalizza l'attenzione e gli obiettivi delle proprie attività sulle prime tre abilità, dando quindi prevalenza all'oralità e alla capacità espressiva e di comprensione. Ciò è legato anche all'età dei bambini: solamente dal presente anno scolastico ha iniziato ad introdurre compiti di scrittura più complessi ed elaborati.

Focalizzandosi più nello specifico sulla valutazione tra pari, l'insegnante ha espresso interesse e apprezzamento nei confronti del percorso svolto, identificandone vantaggi e benefici. Ciò che ha affermato, infatti, riguarda il fatto che lavorare in questo modo possa essere realmente efficace agli alunni perché li rende capaci, consapevoli e competenti in ambito valutativo. Essi riescono a comprendere cosa significhi dover valutare, ma anche costruire i criteri, ascoltare e riflettere sul lavoro degli altri in maniera attenta e oggettiva. Inoltre, allo stesso tempo serve anche come motivazione per impegnarsi, partecipare e attivare in prima persona i comportamenti e le azioni corrette per svolgere un compito al meglio secondo le loro caratteristiche e capacità. Pertanto, anche Vania stessa si è dimostrata propositiva nelle attività di *peer review* e cosciente dei punti di forza che la caratterizzano. Nonostante abbia affermato che, per motivi di tempo, di progetti e di numerose attività da svolgere, tali attività non possano essere sempre realizzate, ha dichiarato che ritiene utile scegliere alcune discipline e attività specifiche con cui realizzare nel corso dell'anno l'intero percorso di

valutazione tra pari (ad esempio una volta ogni bimestre, in modo da ottenere alla fine dell'anno, circa 4/5 esperienze totali) per proseguire insieme agli studenti tale lavoro. Essa sostiene anche che ciò è possibile, però, solamente nel momento in cui la classe in cui si è inseriti abbia un tempo scuola che ammonta alle 40 ore settimanali, perché nel momento in cui gli allievi frequentano l'ambiente scolastico solamente durante la mattina, tutto ciò risulta più complesso.

Un ulteriore elemento su cui la docente si è soffermata riguarda il fattore collaborativo, con il quale si è scelto di realizzare la ricerca. L'aver suddiviso gli alunni in coppie e piccoli gruppi, a suo parere, è stata una decisione che ha portato a risvolti positivi. È emerso come essa ritiene un lavoro simile importante, utile e proficuo, soprattutto considerando la sua classe come un insieme di allievi che spesso fatica a rispettare il turno di parola e ad esercitare un vero ascolto nei confronti gli uni degli altri. Afferma, inoltre, quando sia importante, secondo il suo punto di vista, la costruzione di gruppi eterogenei per caratteristiche e capacità, di modo che esse possano essere sfruttate e che ognuno possa dare un contributo diverso, giovando anche dell'unione di idee, punti di vista e talenti diversi.

5.5 Riflessione sui risultati ottenuti

Riprendendo quanto affermato precedentemente a proposito dell'obiettivo della ricerca (Cap. 4), il fine ultimo era la rilevazione dell'influenza che la *peer review* avesse nel processo di apprendimento di allievi della scuola primaria e gli eventuali cambiamenti nell'atteggiamento che gli stessi avrebbero avuto nei confronti del momento della valutazione. Tutto ciò all'interno dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera nel tentativo di individuare i possibili benefici che tale modalità valutativa potesse portare alla didattica della lingua stessa. Le domande di ricerca, infatti, erano:

- L'attività di valutazione tra pari e l'elaborazione di feedback, applicati alle abilità espresse dagli alunni durante performance orali in inglese, permette un miglioramento delle abilità di espressione e comunicazione nella lingua straniera?
- La *peer review* permette l'acquisizione e l'arricchimento delle capacità di utilizzo della pratica valutativa, comprendente l'elaborazione di criteri, l'assegnazione di livelli/giudizi e la costruzione di feedback?
- Quali sensazioni e percezioni sentono i discenti a proposito della valutazione tra pari? È ritenuta una modalità valutativa utile ed efficace rispetto alla valutazione tradizionale? Migliora il clima classe (ovvero le relazioni e la collaborazione tra gli alunni)?

Per quanto riguarda il primo quesito, si può affermare, in seguito all'analisi dei dati e dei risultati, che un'attività di *peer review* proposta all'interno della didattica della lingua inglese, abbia contribuito al miglioramento delle abilità di espressione e comunicazione nella lingua stessa. Gli alunni, infatti, al termine dell'intera sperimentazione, si sono dimostrati più sicuri nell'esposizione orale in lingua, sostenendo di aver appreso nuove parole, ampliando così il loro bagaglio lessicale e di aver perfezionato la pronuncia e la fluidità nella conversazione. Ciò è sostenuto anche dalla stessa insegnante, che dichiara di aver rilevato livelli più alti, relativamente alla valutazione della disciplina, soprattutto negli studenti che all'inizio risultavano maggiormente carenti o più in difficoltà.

Prendendo in esame la seconda domanda, è possibile dimostrare come la *peer review* e la sua pratica in classe abbiano migliorato le capacità e abilità valutative degli allievi, in particolar modo riguardo l'elaborazione di criteri, l'assegnazione di livelli e la costruzione di feedback. Ciò ha permesso, infatti, ai partecipanti di diventare maggiormente consapevoli del loro apprendimento e della valutazione propria e altrui (Grion, 2019b; Chang-Tik, 2022b), facendo in

modo che diventassero i veri protagonisti e partecipanti attivi all'intero processo formativo (Dann, 2018). Ciò che è emerso, inoltre, riguarda l'importanza di come il messaggio contenuto nel feedback elaborato diventi realmente efficace nel momento e nel modo con cui esso viene recepito ed utilizzato dal diretto interessato per intervenire sul proprio apprendimento (Nicol, 2013). L'ottenimento di tali risultati è stato possibile attraverso la proposta, sulla quale si incentrava l'intera sperimentazione, di veri e propri compiti valutativi (Boud, 2000), che richiedessero quindi un intervento diretto e focalizzato da parte di ogni alunno. Questi ultimi, attraverso la ricerca proposta, hanno imparato cosa significhi elaborare criteri e ne hanno colto l'estremo valore, come punto di partenza per poter analizzare e valutare la performance dei compagni (Andrade, 2010). Ciò che si è rilevato è, quindi, un primo sviluppo della loro capacità di fornire commenti e valutazioni agli altri, da riferire poi anche verso sé stessi (Grion & Restiglian, 2019), utilizzando una modalità comunicativa che fosse alla portata degli alunni stessi (Nicol, 2010), chiara e facilmente comprensibile. Si è verificata, di conseguenza, la loro comprensione su cosa sia un feedback (Chang-Tik, 2022b) e sulle caratteristiche che esso debba avere, nonché delle modalità secondo le quali debba essere costruito. A tale proposito si sono osservati, inoltre, miglioramenti nelle performance tra un ciclo di sperimentazione e l'altro, che hanno dimostrato una qualità superiore (De Martino, 2017). L'auspicio che si riserva per il futuro è il proseguimento di una valutazione più giusta, legata e incentrata alla "formazione di competenze utili per il futuro dei ragazzi" (Grion, 2019b, p. 28), che porta alla realizzazione della *sustainable assessment* (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015).

In riferimento al terzo e ultimo interrogativo a cui si intendeva trovare risposta, al termine della ricerca si può dichiarare come le percezioni e le sensazioni provate dagli alunni a proposito della valutazione tra pari siano

favorevoli e vantaggiose (cfr. 5.2 e 5.3). Durante l'intero percorso, essi hanno sviluppato un atteggiamento positivo (Hovardas, Tsivitanidou & Zacharia, 2014) e si sono dimostrati stimolati e motivati a partecipare alle diverse attività, nonché ad impegnarsi sia nella propria presentazione che nel processo di ascolto e valutazione dei compagni. Gli studenti hanno affermato di aver appreso a confrontare il proprio punto di vista con quello degli altri (Tino, 2019), cogliendone il valore e comprendendo la necessità di ragionare e riflettere insieme al fine di trovare dei punti di incontro (Chang-Tik, 2022a). Sono aumentate, infatti, le capacità di riflessione, confronto e condivisione con i compagni del proprio percorso di crescita e formazione (cfr. 1.5). Come affermavano Giovannini e Boni (2010), in tal modo gli studenti hanno sviluppato una visione di valutazione come reale supporto al loro apprendimento e come mezzo che li aiuta nel suo raggiungimento. Pertanto, si dichiara che il clima della classe, con particolare riferimento alla capacità di collaborazione, sia stato migliorato da un'attività di questo tipo. Da sottolineare in tal senso è anche il fatto che l'atmosfera è migliorata anche perché gli studenti hanno acquisito maggiore fiducia nelle capacità e nelle valutazioni elaborate dai compagni (Hung, 2018). La *peer review* può, quindi, essere considerata una modalità valutativa più efficace rispetto alla valutazione tradizionale. Un esempio è visibile chiaramente al paragrafo 5.2.

5.6 Limiti, domande e opportunità

La principale criticità che ha caratterizzato tale ricerca riguarda le tempistiche. Il periodo, gli impegni e le scadenze necessarie per ultimare l'intero elaborato hanno indubbiamente vincolato le diverse fasi e la realizzazione dell'intero percorso. Non si sono verificati intoppi e tutte le attività sono state portate a termine nei tempi previsti e senza interruzioni legate a variabili non

prevedibili. L'averne più tempo e ore a disposizione, però, avrebbe permesso di indagare ulteriori variabili connesse alla valutazione tra pari, ai suoi benefici e all'influenza che ciò può portare nella didattica e nello sviluppo formativo degli alunni. Gli elementi didattici, infatti, richiedono per essere indagati ed analizzati nella loro complessità tempistiche anche molto dilatate. È necessario, infatti, che i ricercatori o gli insegnanti che intendono portare avanti studi simili, tengano in considerazione la multidimensionalità e l'estrema ampiezza, anche solamente delle variabili che si possono applicare e che portano a sfaccettature diverse ma importanti allo stesso modo.

Un'altra difficoltà, che ha caratterizzato solo un momento dell'intero percorso, è legata ai dispositivi digitali che si prevedevano utilizzare. Nello specifico, durante il secondo ciclo di sperimentazione, nel momento in cui ogni coppia/trio era chiamato a prendere visione del video relativo alla propria storia, a comprendere e a preparare la propria presentazione, i tablet non hanno funzionato correttamente e si sono verificati, inoltre, problemi di connessione. Tali problemi sono stati risolti attraverso la presa visione del video di ogni storia alla lavagna da parte di tutti gli alunni, anche coloro che non ne erano "direttamente" interessati. Ciò ha comportato l'utilizzo di un tempo maggiore e la possibilità di visione del video di una sola volta per racconto, limitando gli allievi al lavoro diretto sul testo scritto. Allo stesso tempo, però, tale ostacolo ha avuto un risvolto potenzialmente positivo, in quanto in questo modo tutti i partecipanti hanno preso coscienza e si sono inseriti maggiormente anche nelle storie altrui, avendo quindi minori difficoltà nella comprensione successiva, quando cioè erano chiamati ad ascoltare i compagni e a capire di cosa trattasse l'argomento esposto.

Nel corso della ricerca sono emerse alcune domande, i cui interrogativi potrebbero essere risolti nell'approfondimento dello studio o grazie alla

realizzazione di sperimentazioni successive più ampie, utilizzando un campione selezionato che possa permettere l'allargamento dei risultati.

La prima fra tutte, che in parte può aver rappresentato anche una criticità nella ricerca è costituita da alcuni disaccordi e conflitti che talvolta si sono accesi tra alcuni partecipanti. Come già affermato, all'interno della classe sono presenti alcuni individui con caratteri e personalità particolarmente forti e non sempre propensi alla condivisione e alla collaborazione con gli altri. In particolare, uno tra questi sembra aver influito su parte del lavoro e dei risultati ottenuti nella coppia in cui inserito. A tal proposito, si sottolinea, infatti, che è stato osservato come l'assegnazione ad un partner, piuttosto che ad un altro, abbia avuto negli alunni un'influenza a volte positiva, altre "negativa". Nello specifico, tale aspetto risultava maggiormente evidente nella performance orale e nella sua preparazione, ma anche, in parte, nei momenti in cui veniva chiesto agli studenti di discutere e riflettere approfonditamente. È emersa, infatti, da parte di alcuni soggetti una partecipazione alle diverse attività non sempre costante. Nonostante l'alto indice di gradimento e i risultati nel complesso positivi che sono stati ottenuti, si potrebbe pensare ad ulteriori stimoli ed elementi motivanti da utilizzare per una possibile ricerca futura.

Un altro aspetto sul quale si è ragionato riguarda l'influenza che l'ascolto delle performance dei compagni, avvenuto attraverso l'osservazione diretta di chi parlava, possa aver avuto sull'elaborazione delle valutazioni. Durante tutta la ricerca è stato garantito l'anonimato nei feedback e nelle molteplici risposte elaborate, ma è importante capire se i rapporti che i partecipanti avevano con la persona che parlava e presentava possano aver condizionato la sua valutazione, sia in senso positivo che negativo. Tuttavia, è difficile trovare una soluzione a ciò, in quando anche attraverso una registrazione (video o audio) e un ascolto in differita si è portati al riconoscimento dell'alunno o comunque della sua voce. Si

potrebbe ricorrere all'utilizzo di software che si occupano di modificare il timbro, ma è necessario riflettere sull'utilità e la fattibilità di ciò. Sempre legato all'attività specifica di valutazione tra pari è il quesito che ha portato a chiedersi la correttezza di dare feedback differenti all'interno della coppia o trio, nominando direttamente il soggetto a cui era rivolto il giudizio. Tale ragionamento nasce non tanto perché considerato erroneo, ma interrogandosi sulla coerenza della richiesta di lavorare in piccolo gruppo. Da capire è, quindi, se ha senso produrre un unico feedback per coppia/trio, valutando punti di forza e costruendo suggerimenti validi per tutti i membri o se sia maggiormente efficace differenziare comunque per ogni singolo.

Una considerazione aggiuntiva riguarda la difficoltà dell'intero percorso di *peer review*. Gli alunni si sono rivelati capaci e nel corso del tempo hanno ottenuto sempre maggiore consapevolezza e competenza, riuscendo a "maneggiare" con più precisione l'argomento e i compiti richiesti. Lo svolgimento di tutta la ricerca lavorando sulla lingua inglese, però, ha costituito una difficoltà ulteriore da non sottovalutare. Ciò ha portato, infatti, alla necessità di utilizzare la lingua italiana nella stesura dei feedback e delle diverse valutazioni, prevedendo dei progressi solamente sull'inglese come abilità orale, e al fatto che non sempre gli allievi sono riusciti a trovare ed elaborare il numero completo di punti di forza e di consigli di miglioramento per ogni esposizione.

Un ultimo elemento di cui si ritiene utile discutere riguarda delle lievi modifiche e dell'intervento effettuato tra la prima e la seconda sperimentazione. L'aggiunta principale che si è deciso di inserire è stata l'elaborazione di un *self-report* (Capitolo 4), cioè di alcune domande-stimolo a cui ogni alunno era chiamato a rispondere al termine della propria presentazione, di modo che ciò aiutasse la riflessione e costituisse una prima breve forma di autovalutazione, utile anche successivamente per i momenti di confronto, l'analisi dei feedback e

i miglioramenti da applicare alla propria performance. Inoltre, prima di iniziare il secondo ciclo di valutazione tra pari si è realizzato un momento di discussione e conversazione con gli allievi, in cui è stato chiesto loro di mettere tutto l'impegno possibile nell'ascolto degli altri e nella costruzione dei feedback. In particolare, ci si è soffermati sull'importanza di andare a fondo e di cercare di trovare aspetti positivi da valorizzare in ogni esposizione e per ogni partecipante, ma anche di elaborare suggerimenti che fossero realmente applicabili e che dessero una soluzione utile tanto da incentivare ogni studente a crescere, senza prendere quanto scritto come un giudizio sull'intera persona. A tal proposito, infatti, un fattore rilevato e discusso spesso è stato proprio quello della forte insicurezza e della bassa autostima che caratterizzava alcuni degli alunni presenti nella classe. Può rivelarsi utile e necessario, non solamente attraverso una ricerca di questo tipo, lavorare sugli aspetti emotivi.

I ragionamenti qui illustrati possono essere presi in considerazione come spunti e indicazioni valide di cui tenere conto nelle ricerche successive che potrebbero svolgersi.

Conclusioni

Alla luce di quanto trattato nell'elaborato qui presentato, la valutazione costituisce parte integrante dell'intero processo formativo (Grion, 2019a). È per tale motivo che non può essere trattata con superficialità, ma che deve essere oggetto di riflessioni approfondite e di progettazioni adeguate. A livello nazionale ed internazionale, negli ultimi anni sono stati redatti molteplici documenti che trattano tali tematiche e che propongono una nuova visione di valutazione. Prima fra tutti è l'Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020⁷⁵ che mira ad un superamento delle pratiche tradizionali, in modo da realizzare un'azione valutativa che sia orientata al miglioramento, alla crescita e allo sviluppo continuo dei singoli alunni.

Si è partiti dalla valutazione formativa (Visalberghi, 1995) che mira ad ottenere tutta una serie di evidenze che si raccolgono durante il percorso per agire, durante e successivamente, continuando a migliorare l'azione didattica. Un ulteriore passo in avanti è stato costituito dalla valutazione per l'apprendimento o come apprendimento (*assessment for learning* e *assessment as learning*). La novità da loro introdotta è la partecipazione attiva degli alunni, non solo alle attività didattiche, ma anche alla valutazione stessa. Tale valutazione viene intesa sia nei confronti dei compagni sia verso sé stessi, al fine di maturare consapevolezza relativamente al proprio apprendimento e percorso, ma anche alla pratica e alle modalità che si utilizzano per valutare. Ecco, quindi, che si è arrivati ai concetti di valutazione tra pari e autovalutazione, per i quali diventano essenziali i feedback. Essi rappresentano una tipologia di messaggio che contiene un riscontro a proposito del proprio compito o performance realizzata. Secondo

⁷⁵ Al momento della stesura risulta ancora il documento normativo di riferimento per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti alla scuola primaria, nonostante i cambiamenti relativi alle modalità valutative che si stanno proponendo e tentando di applicare.

tali prospettive, è necessario che gli allievi apprendano a costruire i feedback e li rivolgano ai compagni, veicolando gli aspetti di valore e di qualità dell'azione altrui, ma anche un'attenzione riguardo gli elementi critici, osservati comunque in ottica positiva attraverso l'elaborazione di un consiglio di miglioramento. Tutto ciò permette di effettuare l'ultimo passaggio, cioè l'arrivo e la realizzazione di una valutazione sostenibile (Boud, 2000). Tale azione permette formazione e arricchimento nel corso di tutta la vita. Si parla, infatti, di *lifelong learning*, per il quale è necessario essere anche un *lifelong assessor*.

La sperimentazione presentata in tale elaborato si inserisce all'interno delle numerose ricerche e degli studi realizzati a livello globale da parte di autori ed esperti di valutazione che hanno proposto la *peer review* a gruppi diversi di studenti, eterogenei per provenienze, età, gradi scolastici di riferimento e così via.

L'obiettivo della ricerca era l'indagine dell'influenza che la valutazione tra pari ha all'interno del processo di apprendimento degli alunni di una classe quarta della scuola primaria, come anche gli atteggiamenti che questi ultimi sviluppano a proposito di tale pratica. La particolarità della sperimentazione riguarda la disciplina nella quale si è scelto di operare, ossia l'inglese come lingua straniera e la sua didattica. Tra le domande di ricerca, infatti, si è aggiunta l'analisi dei possibili miglioramenti che l'applicazione della valutazione tra pari e delle attività ad essa collegate potessero portare, nello specifico, alle abilità di espressione e di comunicazione in lingua.

Inoltre, le motivazioni che mi hanno orientato verso un lavoro simile sono di natura personale, come l'interesse nell'approfondire tale ambito che spesso rimane sottovalutato, trattato con superficialità o comunque tralasciato e del quale ancora non si conosce molto. A ciò si aggiungono le esperienze accademiche e formative, come i corsi e gli insegnamenti tenuti durante l'università e che trattavano ed analizzavano tali argomenti, ma anche

l'esperienza diretta avuta durante il tirocinio. Più volte come studenti e futuri docenti siamo stati chiamati a riflettere sulla valutazione e ad inserire nel nostro progetto proposto a scuola la tipologia, le modalità e gli strumenti valutativi che intendevamo utilizzare. Grazie a tutto ciò, ho avuto modo di rendermi conto e di acquisire una sempre maggiore consapevolezza sull'importanza della valutazione e sulla profonda riflessione necessaria a suo proposito dall'inizio alla fine di un percorso didattico. Tale attività di studio e ricerca mi ha permesso, infatti, di diventare più competente e di continuare ad approfondire con interesse e motivazione verso questa direzione.

I risultati ottenuti dalla sperimentazione si sono rivelati positivi e l'applicazione della valutazione tra pari alla lingua inglese e al lavoro collaborativo si è rivelata efficace e formativa. Riprendendo le domande di ricerca, infatti, si afferma come le performance orali degli alunni siano migliorate sotto il punto di vista delle abilità di espressione e comunicazione, in quanto essi hanno avuto modo di apprendere nuovo lessico utile e di prendere maggiore confidenza con la comunicazione orale, con la pronuncia e la fluidità del discorso. A proposito delle capacità valutative e autovalutative, gli stessi studenti sono diventati maggiormente consapevoli e competenti, comprendendo e riuscendo a costruire i criteri che rendono un compito di qualità, i feedback e i giudizi da rivolgere ai compagni e i punti di forza e criticità da comunicare a questi ultimi, sempre mantenendo un'ottica di miglioramento. Infine, la ricerca ha dimostrato come, attraverso tali pratiche, avvenga anche un incremento delle sensazioni e percezioni positive nei partecipanti stessi. Essi, infatti, si sono rivelati propositivi e consapevoli dell'utilità e della funzionalità di tale valutazione rispetto alle metodologie tradizionali, riconoscendone le potenzialità per la loro formazione. Ciò ha aiutato anche ad aumentare l'impegno da parte di tutti a collaborare con gli altri, ascoltando e rispettando i punti di vista diversi al fine di trovare una

soluzione comune. Ciò comporta una maggiore capacità di lavorare insieme e la consapevolezza dell'utilità e dell'efficacia del condividere le esperienze, portando così alla costruzione di relazioni interpersonali più serene e positive.

Bibliografia

- Alloway, T.P. (2021). Working memory training in the classroom. In J.W. Schwieter, & E.Z. Wen (Eds.). *The Cambridge handbook of working memory and language*. Cambridge University Press.
- Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12, 183–210.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of Executive Function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82.
- Andrade H.L. (2010), Students as the definitive source of formative assessment. Academic self-assessment and the regulation of learning. In H.L. Andrade e G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*, pp.90-105. Routledge.
- Aquario, D. (2019). *Paradigmi educativi e culture valutative*. In V. Grion, D. Aquario, & Restiglian, E. *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*, pp. 21-30. Cleup.
- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P., & Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, 17(4), 448–459.
- Bao, R. (2019). Oral corrective feedback in L2 Chinese classes: Teachers' beliefs versus their practices. *System*, 82, 140–150.
- Bell, C., & Kane, M. (2022). Formative and Summative Teacher Evaluation in Social Context. In J. Manzi, Y. Sun, & M.R. Garcia, (Eds.), *Teacher Evaluation Around the World: Experiences, Dilemmas and Future Challenges* (pp. 9-38). Springer Nature Switzerland AG.
- Benvenuto, G. (2015/2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Benvenuto, G. (2021). *La valutazione formativa, per una didattica inclusiva*. In E. Nigris, & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: la nuova valutazione*

- descrittiva nella scuola primaria: con l'analisi di pratiche vissute in classe*, pp. 7-18. Pearson.
- Bettoni, C. (2012). Il contributo della linguistica acquisizionale nella didattica dell'inglese nella scuola primaria. In M. Santipolo, (Ed.). *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 131-144). PensaMultimedia.
 - Biedroń, A. (2012). *Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners*. Casa editrice scientifica dell'Università della Pomerania.
 - Biedroń, A. (2015). Neurology of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(1), 13–40.
 - Biedroń, A. (2019). Language aptitude: Insights from L2 exceptional learners. In Z.E. Wen, P. Skehan, A. Biedroń, S. Li, & R. Sparks (Eds.). *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice* (pp.168–184). Routledge.
 - Biedroń, A., & Pawlak, M. (2016). The interface between research on individual difference variables and teaching practice: The case of cognitive factors and personality. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6, 395–422.
 - Biedroń A., & Véliz-Campos, M. (2021). Trainability of Foreign Language Aptitudes in Children. In J. Rokita-Jaśkow, & A. Wolanin (Eds.). *Facing Diversity in Child Foreign Language Education, Second Language Learning and Teaching* (pp. 39-53). Springer Nature Switzerland AG.
 - Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals by a committee of college and university examiners*. Longmans.
 - Bloom, B.S., Hastings, T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Mc Graw-Hill.

- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education* 22(2), 151–167.
- Boud, D. (2009). How can Practice Reshape Assessment?. In G. Joughin, (Ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 29–44). Springer.
- Boud, D. (2010). Assessment for developing practice. In J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J. A. Reid & F. Trede, (Eds.), *Education for future practice* (pp. 251-262). Sense Publishers.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long Term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4). 399–413.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 400-413.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (2018). *Developing Evaluating Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Routledge.
- Boyd, W., & Phillips, A. (2021). Getting It Right for Early Childhood Teacher Programs in Australia. In W. Boyd & S. Garvis, (Eds.), *International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century* (pp. 217-229). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., & al. (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. University of Cambridge School of Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Brown, H.D. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to foreign language pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
- Cameron, L. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to foreign language pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
- Campfield, D.E. (2021). Cognition and Second Language Experience: How Are Executive Function and Second Language Acquisition Related? In J. Rokita-Jaśkow, & A. Wolanin (Eds.). *Facing Diversity in Child Foreign Language Education, Second Language Learning and Teaching* (pp. 17-37). Springer Nature Switzerland AG.
- Cantone, V., & Serbati, A. (2019). Valutazione tra pari e apprendimento in università: l'esperienza con studenti dell'insegnamento di Storia dell'arte bizantina. In V. Cantone & A. Serbati, *I mosaici della Sicilia normanna nella didattica universitaria, dalla peer review alla costruzione delle competenze trasversali*, pp. 13-34. Cleup.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola: dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.
- Carless, D., & Chan, K.K.H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 930-941.
- Chang-Tik, C. (2022a). Introduction: Collaborative Active Learning - Strategies, Assessment and Feedback. In C. Chang-Tik, G. Kidman, & M.Y. Tee, (Eds.), *Collaborative Active Learning. Practical Activity-Based Approaches to Learning, Assessment and Feedback* (pp. 3-31). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Chang-Tik, C. (2022b). Student Collaboration Through Assessment, Feedback and Peer Instruction. In C. Chang-Tik, G. Kidman, & M.Y. Tee, (Eds.), *Collaborative Active Learning. Practical Activity-Based Approaches to Learning, Assessment and Feedback* (pp. 53-79). Springer Nature Singapore Pte Ltd.

- Chang-Tik, C., Kidman, G., & M.Y. Tee, (Eds.). (2022). *Collaborative Active Learning. Practical Activity-Based Approaches to Learning, Assessment and Feedback*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Cornoldi, C. (2020). Teoria dell'intelligenza e approcci allo studio della plusdotazione. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 709-728.
- Cowan, N., & Alloway, T. (2009). Development of working memory in childhood. In M.L.Courage & N. Cowan (Eds.). *The development of memory in infancy and childhood* (pp. 303–342). Psychology Press.
- Daloiso, M. (2012). Neuroscienze e didattica dell'inglese a bambini. In M. Santipolo, (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 65-82). PensaMultimedia.
- Dann, R., (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. Routledge.
- Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the Gifted and Talented*. Pearson Education.
- De Martino, S. (2017). *A longitudinal study of peer review in high school*. Unpublished doctoral dissertation.
- DeKeyser, R.M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499–533.
- Diamond, C., & Kowalkiewicz A. (2020). Peer Reviews as a Complement to System Reviews in Queensland. In D. Godfrey, (Ed.), *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications* (pp. 27-50). Springer Nature Switzerland AG.
- Dijoub, Z. (2018). Performance-based assessment: A shift towards an assessment for learning culture. In H. Sahbi (Ed.). *Revisiting the assessment of*

- second language abilities: From theory to practice* (pp.457–470). Springer International Publishing.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza.
 - Domenici, G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista Bimestrale Ministero Pubblica Istruzione*, 4-5, 57-69.
 - Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Tecnodid.
 - Domenici, G. (2015). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza.
 - Drago, S. (2012). Divertendosi insegnando ed imparando l'inglese. In M. Santipolo, (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 199-217). PensaMultimedia.
 - Dulay, H. & Burt, M. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
 - Duskova, L. (1969). On sources of error in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 4, 11-36.
 - Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3–25). Multilingual Matters.
 - Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.
 - Ellis, G. (2019). Children's language learning rights. *TEYL Worldwde*, 1.
 - Ellis, R., & Shinatni, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
 - Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Astrolabio.

- Farah, M.J., Shera, D.M., Savage, J.H., Betancourt, L., Giannetta, J.M., Brodsky, N.L., Malmud, E.K., & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *BrainResearch*, 1110, 166–174.
- Fastré, G.M.J., Van der Klink, M.R., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J.J.G. (2013). Towards an Integrated Model for Developing Sustainable Assessment Skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(5), 611–630.
- Felisatti, E., Serbati, A., & Paccagnella, S., (2020). L'esperienza di Peer Review nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24, 223-241.
- Galliani, L. (Ed). (2014). *Valutazione educativa*. Pensa Multimedia.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native-language skills and foreign-language aptitude of at-risk foreign-language learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 107–120.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gathercole, S.E., Dunning, D.L., Holmes, J., & Norris, D. (2019). Working memory training involves learning new skills. *Journal of Memory and Language*, 105, 19–42.
- Gillis, M. & Weber, R. (1976). The emergence of sentence modalities in the English of Japanese-speaking children. *Language Learning*, 26, 77-94.
- Giolo, R. (2019). L'approccio docimologico e il testing. In V. Grion, D. Aquario, & E. Restiglian, (Eds.). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 31-78). Cleup.
- Giovannini, M.L., Boni, M., (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *ECPS Journal*, 1, 161-178.

- Godfrey, D. (Ed.). (2020), *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*. Springer Nature Switzerland AG.
- Godfrey, D., & Ehren, M. (2020). Case Study of a Cluster in the National Association of Head Teachers' 'Instead' Peer Review in England. In D. Godfrey, (Ed.), *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications* (pp. 95-115). Springer Nature Switzerland AG.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Graham, J. (2000). Creativity and picture books. *Reading*, 34(2) ,61–67.
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2017). *Valutare: sviluppi teorici e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Cleup.
- 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*, 23, 209-226.
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E., (Eds.) (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Cleup.
- Grion, V. (2019a). *Introduzione*. In V. Grion, D. Aquario, & E. Restiglian, *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*, pp. 11-18. Cleup.
- Grion, V. (2019b). *Valutare per formare: dalla valutazione formativa alla valutazione sostenibile*. In V. Grion, & E. Restiglian, (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, pp. 19-30. Erickson.
- Grion, V. (2019c). *Conclusioni*. In V. Grion, & E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola: esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 175-178). Erickson.

- Grion, V., & Maniero, S. (2019). *La valutazione delle competenze*. In V. Grion, D. Aquario, & E. Restiglian, (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*, pp. 79-106. Cleup.
- Grion, V., & Restiglian, E., (Eds.) (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Erickson.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2021a). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *Ricercazione*, 13, 39-56.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2021b). La valutazione fra pari nella scuola. Ragioni pedagogico-didattiche e potenzialità formative. *Dida*, 8, 70-75.
- Grion, V., Serbati, A., & Felisatti, E. (2021). Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *Nuova Secondaria*, 8, 55-64.
- Hadfield, M., & Ainscow, M. (2020). "Layering" Peer Enquiry as a System Change Strategy: Some Lessons from Wales. In D. Godfrey, (Ed.), *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications* (pp. 51-67). Springer Nature Switzerland AG.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hendry, G., Armstrong S., & Bromberger, N. (2012). Implementing Standards-based Assessment Effectively: Incorporating Discussion of Exemplars into Classroom Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 149-161.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

- Hovardas, T., Tsivitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback. An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computer and Education*, 71, 153-172.
- Hung, Y. (2018). Group peer assessment of oral English performance in a Taiwanese elementary school. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 19–28.
- Indrarathne, B., & Kormos, J. (2018). The role of working memory in processing L2 input: Insights from eye-tracking. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21, 355–337.
- Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (2013). *Joining together: Group theory and group skills* (11th ed.). Pearson.
- Kaufman, S.B. (2013). *Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic books.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Kim, J., & Nassaji, H. (2018). Incidental focus on form and the role of learner extraversion. *Language Teaching Research*, 22, 698–718.
- Kiss, C. (2009). The role of aptitude in young learners' foreign language learning. In M. Nikolov (Ed.). *The age factor and early language learning* (pp. 253-276). Mouton de Gruyter.
- Król-Gierat, W. (2021). Learning Preferences of SEN Children in an Inclusive English Classroom. In J. Rokita-Jaśkow, & A. Wolanin (Eds.). *Facing Diversity in Child Foreign Language Education, Second Language Learning and Teaching* (pp. 123-142). Springer Nature Switzerland AG.
- La Rocca, C., & Capobianco, R. (2016). L'«apprendimento insegnato»: valutazione per l'apprendimento vs. valutazione dell'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 14, 83-106.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Thomson & Heinle.

- Larsen-Freeman, D. (2014). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48, 263–280.
- Li, S. (2014). The interface between feedback type, L2 proficiency, and the nature of linguistic target. *Language Teaching Research*, 18, 373–396.
- Li, L., & Grion, V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11, 1-17.
- Lin, Y., Zhang, Y., & Wang, Y. (2021). The Influence of Different Partnerships on Learning Motivation and Social Network in Peer Assessment. In R. Li, S.K.S. Cheung, C. Iwasaki, L. Kwok, M. Kageto, (Eds.), *Blended Learning: Rethinking and Re-defining the Learning Process* (pp. 66-77). Springer Nature Switzerland AG.
- Lipnevich, A.A., & Smith, J.K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15. 319-333.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265–302.
- Maniero, S. (2019). *Percorsi di valutazione sostenibile: il gruppo GRiFoVA e la sperimentazione nella scuola*. In V. Grion, & E. Restiglian, (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, pp. 43-56. Erickson.
- McDonald, B. (2007). Self Assessment for Understanding. *Journal of Education* 188 (1), 25–40.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, C. (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23, 24-40.

- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue. Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35(5), 501-517.
- Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud & L. Molloy, (Eds.), *Feedback in higher and professional education. Understanding and doing it well* (pp. 34-49). Routledge.
- Nicol, D. (2014). *Guiding Principles for peer review. Unlocking learners' evaluative skills*. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur, (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback*, pp. 197-224. Edinburgh University Press.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion & A. Serbati, (Eds.), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). PensaMultimedia.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2013). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 101-122.
- Notti, A. (1995). *Introduzione alla docimologia*. Ediprint.
- Novello, A. (2022). Insegnare le lingue a studenti con altissime abilità. In A. Novello, *La classe di lingue inclusiva. Gli studenti con altissime abilità* (pp. 105-238). Mondadori Università.
- Owens, W.T., & Nowell, L.S. (2001). More than just pictures: Using picture story books to broaden young learners' social consciousness. *The Social Studies*, 92(1), 33-40.
- Pastore S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, speciale*, 62-73.

- Pawlak, M. (2020). Grammar and good language teachers. In C. Griffiths & T. Tajeddin (Eds.). *Lessons from good language teachers* (pp. 219–231). Cambridge University Press.
- Pawlak, M. (2021). Teaching Foreign Language Grammar to Children: The Role of Individual Differences. In J. Rokita-Jaśkow, & A. Wolanin (Eds.). *Facing Diversity in Child Foreign Language Education, Second Language Learning and Teaching* (pp. 55-71). Springer Nature Switzerland AG.
- Pawlak, M., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2019). Teaching stylistic inversion to advanced learners of English: Interaction of input manipulation and individual difference variables. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57, 497–526
- Piaget, J. (2016). *L'epistemologia genetica* (F. Martinelli, trad.). Roma: Studium.
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2015). Processability theory. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.). *Theories in second language acquisition* (2nd ed.), (pp.159–179). Routledge.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Rajaram, K. (2021). Reflective Peer Review Feedback: Leadership Development. In K. Rajaram, *Evidence-Based Teaching for the 21st Century Classroom and Beyond* (pp. 199-220). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Restiglian, E. (2019). Prefazione. In V. Grion, & E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola: esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, pp. 9-15. Erickson.
- 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, speciale*, 195-222.

- Renzulli, J.S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 4-96.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015a). Is foreign language knowledge a form of capital passed from one generation to the next? In E. Piechurska-Kuciel & M. Szyszka (Eds.), *The ecosystem of the foreign language learner: Selected issues* (pp.153–168). Springer Verlag.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015b). Parental visions of the children’s future as a motivator for an early start in a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 455–472.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015c). Using storybooks as a catalyst for negotiating meaning and enhancing speaking among very young learners of L2: Evidence from a case study. In M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Eds.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (pp.205–217). Springer.
- Rokita-Jaśkow, J. (2021). What Makes the Difference in Early Foreign Language Education? Learner-Internal vs Learner External Factors. In J. Rokita-Jaśkow, & A. Wolanin (Eds.). *Facing Diversity in Child Foreign Language Education, Second Language Learning and Teaching* (pp. 1-13). Springer Nature Switzerland AG.
- Rokita-Jaśkow, J., & Ellis, M. (2019). *Early instructed second language acquisition: Pathways to competence*. Multilingual Matters.
- Saccardo, D. (2006). L’insegnamento-apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria. In C.M. Coonan, (Ed.). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull’uso di una lingua seconda/straniera* (pp. 79-86). Libreria Editrice Cafoscarina.
- Sadler, D.R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford review of education*, 13(2), 191-209.

- Sadler, D.R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Sáfár, A., & Kormos, J. (2008). Revisiting problems with foreign language aptitude. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(2), 113–136.
- Sambell, K. (2011). *Rethinking feedback in higher education. An assessment for learning perspective*. ESCalate.
- Santipolo, M., (Ed.). (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce: PensaMultimedia.
- Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment: measurement, procedure and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384-393.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M., (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, speciale*, 115-137.
- Smith, C., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., & McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning. The case for explicitly developing students “assessment literacy”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60.
- Sheen, Y. (2007). The effect of corrective feedback, language aptitude and learner attitudes on the acquisition of English articles. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp.301–322). Oxford University Press.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language Learning*, 58, 835–874.

- Sparks, R.L., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Using Orton Gillingham approach to teach foreign language to dyslexic/learning-disabled students: explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96–118.
- Sternberg, R.J. (2020). Transformational Giftedness: Rethinking Our Paradigm for Gifted Education. *Roeper Review*, 42, 230-240.
- Strijbos, J.W., & Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265–269.
- Su, Y. (2015). Ensuring the continuum of learning. The role of assessment for lifelong learning. *International Review of Education*, 61, 7-20.
- Tela, A. (2019). *Valutazione e metacognizione. Il ruolo della valutazione tra pari nello sviluppo delle strategie d'apprendimento*. Unpublished bachelor's thesis.
- Tino, C. (2019). L'uso degli exemplar alla base della definizione dei criteri valutativi. In V. Grion, & E. Restiglian, (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* pp. 31-42. Erickson.
- Tomita, Y., & Spada, N. (2013). Form-focused instruction and learner investment in L2 communication. *Modern Language Journal*, 97, 591–610.
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 8, 20-27.
- Topping, K.J. (2010). Peer as a source of formative assessment. In H. Andrade, & G.J. Cizek, (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 61-74). Routledge.
- Topping, K. (2017). Peer assessment. Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17.
- Tragant, E., & Victori, M. (2006). Reported strategy use and age. In C. Muñoz (Ed.). *Age and the rate of foreign language learning* (pp.208–236). Multilingual Matters.

- Treccani. (s.d.) Valore. In *Vocabolario Treccani online*. Ultimo accesso il 30 gennaio 2024, <https://www.treccani.it/vocabolario/valore/>
- Treccani. (s.d.) Valutazione. In *Vocabolario Treccani online*. Ultimo accesso il 30 gennaio 2024, <https://www.treccani.it/vocabolario/valutazione/>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel percorso educativo*. Edizioni di Comunità.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MIT Press.
- Waddington, J. (2019). Developing primary school students' foreign language learner self-concept. *System*, 28, 39–49.
- Waddington, J. (2021). Assessment for Learning, Learning for All: A Case Study in the Foreign Language Classroom. In J. Rokita-Jaśkow, & A. Wolanin (Eds). *Facing Diversity in Child Foreign Language Education, Second Language Learning and Teaching* (pp. 157-178). Springer Nature Switzerland AG.
- Wen, Z.E., Skehan, P., Biedroń, A., Li, S., & Sparks, R. (Eds.). (2019). *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice*. Routledge.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. Jossey-Bass.
- Wiggins, S., Chiriac, E.H., Abbad, G.L., Pauli, R., & Worrell, M. (2016). Ask not only “what can problem-based learning do for psychology?” but “what can psychology do for problem-based learning?”: A review of the relevance of problem-based learning for psychology teaching and research. *Psychology Learning & Teaching*, 15(2), 136–154.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.

- Wolanin, A. (2021). "Picture This!": The Educational Value of Illustrations in the Process of Teaching L2 to Young Learners. In J. Rokita-Jaśkow, & A. Wolanin (Eds). *Facing Diversity in Child Foreign Language Education, Second Language Learning and Teaching* (pp. 201-213). Springer Nature Switzerland AG.
- Wood, P.F. (2008). Reading Instruction with Gifted and Talented Readers: a Series of Unfortunate Events or a Sequence of Auspicious Results?. *Gifted Child Today*, 31(3), 16-25.
- Zelazo, P.D., & Müller, U. (2011). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 574–603). Wiley-Blackwell.
- Zou, D., Xie, H., & Wang, F.L. (2021). Peer-Assessment Enhanced Collaborative Learning in a Virtual Learning Environment. In R. Li, S.K.S. Cheung, C. Iwasaki, L. Kwok & M. Kageto, (Eds.), *Blended Learning: Rethinking and Redefining the Learning Process* (pp. 132-141). Springer Nature Switzerland AG.

Riferimenti normativi

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 20 novembre 1989, ratificata con la legge n. 176 del 27 maggio 1991: *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Circolare Ministeriale 5 marzo 2004, n. 29. *Indicazioni e istruzioni*.
- Commissione europea. (2003). *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 – 2006*.
- Consiglio d'Europa. (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.
- Consiglio d'Europa. (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (vol. complementare)*.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 62: *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.
- Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Istituto Comprensivo di Pieve del Grappa. (2021). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa per il triennio 2022-2025*.
- Legge 28 marzo 2003, n.53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- Nota MIUR del 9 gennaio 2018, n. 312 (2018). *Linee Guida per la Certificazione delle Competenze nel primo ciclo di istruzione*.
- Nota MIUR del 01 marzo 2018, n. 3645 (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.

- Ordinanza ministeriale del 4 dicembre 2020, n. 172. (2020). *Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.*
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio. (2006). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente.*
- Raccomandazione del Consiglio Europeo. (2018). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Indice delle figure

Figura 1: <i>Continuum dei contesti di valutazione degli insegnanti</i>	68
Figura 2: <i>Struttura della competenza linguistica generale</i>	81
Figura 3: <i>Differenti modalità di insegnamento della grammatica</i>	99
Figura 4: <i>Esempio di training sugli exemplar compilato dagli alunni</i>	129
Figura 5: <i>Criteri per una presentazione di qualità elaborati dagli alunni</i>	130
Figura 6: <i>Esempio di scheda di valutazione compilata dagli alunni</i>	132

Indice delle tabelle

Tabella 1: <i>Fasi del modello di peer assessment</i>	21
Tabella 2: <i>Variabili della peer assessment</i>	45
Tabella 3: <i>Fasi della sperimentazione</i>	126
Tabella 4: <i>Risultati prima domanda del questionario 1 (1° ciclo)</i>	138
Tabella 5: <i>Risultati prima domanda del questionario 1 (2° ciclo)</i>	140
Tabella 6: <i>Risultati seconda domanda del questionario 1 (1° ciclo)</i>	142
Tabella 7: <i>Risultati seconda domanda del questionario 1 (2° ciclo)</i>	144
Tabella 8: <i>Risultati quarta domanda del questionario 1 (1° ciclo)</i>	147
Tabella 9: <i>Risultati quarta domanda del questionario 1 (2° ciclo)</i>	149
Tabella 10: <i>Risultati prima domanda del questionario 2 (1° ciclo)</i>	151
Tabella 11: <i>Risultati prima domanda del questionario 2 (2° ciclo)</i>	154
Tabella 12: <i>Risultati seconda domanda del questionario 2 (1° ciclo)</i>	156
Tabella 13: <i>Risultati seconda domanda del questionario 2 (2° ciclo)</i>	157
Tabella 14: <i>Risultati quarta domanda del questionario 2 (1° ciclo)</i>	159
Tabella 15: <i>Risultati quarta domanda del questionario 2 (2° ciclo)</i>	161
Tabella 16: <i>Risultati prima domanda del questionario 3 (1° ciclo)</i>	163
Tabella 17: <i>Risultati prima domanda del questionario 3 (2° ciclo)</i>	164

Tabella 18: Risultati seconda domanda del questionario 3 (1° ciclo).....	166
Tabella 19: Risultati seconda domanda del questionario 3 (2° ciclo).....	167
Tabella 20: Risultati seconda domanda del questionario finale.....	172
Tabella 21: Risultati prima domanda dell'autovalutazione.....	175
Tabella 22: Risultati seconda domanda dell'autovalutazione.....	175
Tabella 23: Risultati terza domanda dell'autovalutazione.....	176
Tabella 24: Risultati quarta domanda dell'autovalutazione.....	177
Tabella 25: Risultati quinta domanda dell'autovalutazione.....	178
Tabella 26: Risultati sesta domanda dell'autovalutazione.....	179
Tabella 27: Risultati settima domanda dell'autovalutazione.....	180

Indice dei grafici

Grafico 1: Aspetti che gli alunni sentono di aver appreso completando l'attività di valutazione fra pari dei compagni (1° ciclo).....	138
Grafico 2: Aspetti che gli alunni sentono di aver appreso completando l'attività di valutazione fra pari dei compagni (2° ciclo).....	140
Grafico 3: Alunni che hanno pensato o meno alla propria presentazione durante l'elaborazione del feedback (1° ciclo).....	142
Grafico 4: Alunni che hanno pensato o meno alla propria presentazione durante l'elaborazione del feedback (2° ciclo).....	143
Grafico 5: Motivazioni con cui gli alunni prediligono il lavoro in coppia/trio (1° ciclo).....	146
Grafico 6: Motivazioni con cui gli alunni prediligono il lavoro in coppia/trio (2° ciclo).....	148
Grafico 7: Pensieri emersi durante la revisione della performance all'interno dei gruppi (1° ciclo).....	151

Grafico 8: <i>Pensieri emersi durante la revisione della performance all'interno dei gruppi (2° ciclo)</i>	153
Grafico 9: <i>Presenza o meno di cambiamenti apportati al proprio lavoro da parte degli alunni (1° ciclo)</i>	156
Grafico 10: <i>Presenza o meno di cambiamenti apportati al proprio lavoro da parte degli alunni (2° ciclo)</i>	157
Grafico 11: <i>Sintesi delle preferenze sulla realizzazione del lavoro in coppia/trio (1° ciclo)</i>	159
Grafico 12: <i>Sintesi delle preferenze sulla realizzazione del lavoro in coppia/trio (2° ciclo)</i>	161
Grafico 13: <i>Preferenze degli alunni rispetto al feedback dei compagni o alla revisione in coppia/trio (1° ciclo)</i>	162
Grafico 14: <i>Preferenze degli alunni rispetto al feedback dei compagni o alla revisione in coppia/trio (2° ciclo)</i>	164
Grafico 15: <i>Presenza o assenza di miglioramenti in base ai feedback ricevuti (1° ciclo)</i>	166
Grafico 16: <i>Presenza o assenza di miglioramenti in base ai feedback ricevuti (2° ciclo)</i>	167
Grafico 17: <i>Interesse degli alunni a proposito della pratica di valutazione fra pari</i>	172
Grafico 18: <i>Grado di impegno nelle attività di preparazione e di presentazione degli alunni</i>	174
Grafico 19: <i>Grado di impegno nelle attività di valutazione degli alunni</i>	175
Grafico 20: <i>Grado di partecipazione attiva alle attività degli alunni</i>	176
Grafico 21: <i>Grado di abilità nella pratica valutativa degli alunni</i>	177
Grafico 22: <i>Grado di collaborazione tra gli alunni</i>	178
Grafico 23: <i>Grado di divertimento degli alunni</i>	179

Grafico 24: *Grado di utilità dell'attività per gli alunni*.....180

Allegati

Allegato 1: tabella delle fasi della ricerca

FASI DELLA RICERCA	
Settembre 2023 – ottobre 2023	Ricerca e analisi della bibliografia e definizione della domanda di ricerca
23 novembre 2023 - 22 dicembre 2023	Osservazione in classe quarta
Gennaio 2024	Introduzione degli alunni alla valutazione tra pari e <i>training</i> Ultima valutazione delle abilità di produzione orale in inglese attraverso l'utilizzo di una rubrica prima della <i>peer review</i>
Fine gennaio 2024 – inizio marzo 2024	Applicazione della <i>peer review</i> (1)
Metà marzo 2024 - metà aprile 2024	Applicazione della <i>peer review</i> (2)
Metà aprile 2024	Valutazione delle abilità di produzione orale in inglese attraverso l'utilizzo di una rubrica al termine del percorso di <i>peer review</i>
Da marzo 2024	Analisi dei dati

Allegato 2: Questionario per la realizzazione del Sociogramma di Moreno

Nome e cognome: _____

Domanda 1) Chi vorresti come vicino di banco?

Domanda 2) Chi non vorresti come vicino di banco?

Domanda 3) Con chi vorresti fare una ricerca?

Domanda 4) Con chi non vorresti fare una ricerca?

Domanda 5) Chi inviteresti a casa tua a giocare?

Domanda 6) Chi non inviteresti a casa tua a giocare?

Domanda 7) Chi pensi che ti vorrebbe come vicino di banco?

Domanda 8) Chi pensi che non ti vorrebbe come vicino di banco?

Domanda 9) Chi pensi che vorrebbe fare una ricerca con te?

Domanda 10) Chi pensi che non vorrebbe fare una ricerca con te?

Domanda 11) Chi pensi che ti vorrebbe invitare a casa sua a giocare?

Domanda 12) Chi pensi che non ti vorrebbe a casa sua a giocare?

Allegato 3: exemplar realizzati per la fase di training iniziale

Write a short text talking about your subjects (good at, not very good at, ...) and your school timetable -- Scrivi un breve testo in inglese in cui parli delle materie (sono bravo, non sono molto bravo, ...) e dell'orario scolastico

EXEMPLAR N°1:

Hi, everyone! My name is Jack!

I am in the class 4B and I go to school from Monday to Friday. My favourite subject is Music, I'm very good at playing the guitar! 😊 I'm good at ICT and English: they are on Tuesday at 10 o'clock a.m. and on Wednesday at 2.30 p.m. I love Art too: drawing, painting, ... so fun! Art is on Tuesday at 1 a.m. I'm not very good at Maths: I don't like numbers 😞. I have Maths on Monday at 8 o'clock a.m. I am really bad at History, because I can't study a lot of information. It is on Thursday at 9.30 a.m.

EXEMPLAR N°2:

Hello, I am Julie!

I have in the class 4A and I go school from Monday to Friday. I love Science and Geography. Science is on Thursday 8 o'clock a.m., Geography on Wednesday at 9 p.m. I are very good at P.E: I love sports! 😊, but I'm not good at Maths: I hate problems and numbers. Maths are at Monday on 10 o'clock a.m. 😞. I have English on Tuesday and on Friday.

EXEMPLAR N°3:

I Adam and 4B. Tuesday I have English and Geography. Love Maths 😊 and not really good P.E. On Wednesday I am Music and ICT at 10 o'clock a.m. I are good in History and Science, not Art: really bad painting 😞.

Allegato 4: File di analisi dei risultati

Il file per l'attribuzione dei punteggi sulla base delle risposte ai questionari e di conseguente analisi dei risultati per la suddivisione nei gruppi di lavoro è consultabile al seguente link:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/12CfpuYWF2AcOVzq4bdaQDMFOznQ_eyNzx12R2gDcaDk/edit?usp=sharing

Allegato 5: British Council – Learning English

Il sito dal quale sono state selezionate le diverse storie, ossia i materiali, sui quali gli alunni sono stati chiamati a lavorare per poter realizzare la valutazione tra pari è presente al seguente link:

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/listen-watch/short-stories>

Allegato 6: Questionari relativi alle tre fasi del processo di peer review

Questionario 1

1. Cosa avete imparato nell'analizzare il lavoro dei vostri compagni? Provate a spiegarvi in modo completo, a partire dalle idee per voi importanti.

.....
.....
.....
.....
.....

2. Durante l'elaborazione dei feedback, avete avuto modo di pensare alla vostra presentazione? Perché?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Come avete svolto la revisione? Descrivete le fasi che avete seguito e ciò che avete pensato.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. In che modo l'aver lavorato in coppia/trio ha aiutato a comprendere la presentazione dei compagni? Cercate di riflettere e di spiegare in maniera dettagliata.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Questionario 2

1. Cosa avete pensato mentre miglioravate il vostro lavoro (dopo aver dato il feedback ai compagni)?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Quali cambiamenti avete apportato al vostro lavoro (dopo aver dato il feedback ai compagni)? In che modo il dare feedback ai compagni vi ha aiutato?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Come avete svolto la revisione alla vostra presentazione? Descrivete in modo chiaro le fasi seguite.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Svolgere in coppia/trio la revisione degli altri ha aiutato a comprendere e a imparare durante questo lavoro? Riflettete e spiegate in maniera dettagliata. Potete anche scrivere cosa avete imparato.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Questionario 3

1. Per il miglioramento della vostra presentazione, è stato più utile il feedback dei compagni o il lavoro di revisione fatto in coppia/trio?

2. Cosa hai pensato mentre miglioravate il vostro lavoro dopo aver ricevuto il feedback dei compagni? Quali miglioramenti avete fatto alla vostra presentazione?

3. In che modo ricevere i feedback vi ha aiutato a migliorare il vostro lavoro?

4. Come avete migliorato la vostra presentazione dopo aver ricevuto il feedback? Descrivete in modo chiaro le fasi che avete seguito.

5. Cosa avete imparato di nuovo ricevendo il feedback dai compagni? Riflettete e spiegate in maniera dettagliata

Allegato 7: Questionario finale sull'intero processo di peer review

Questionario finale

1. Secondo te, aver deciso assieme i criteri, piuttosto che riceverli "già pronti" direttamente dalla macestra è stato utile per migliorare? Se sì, spiega come.

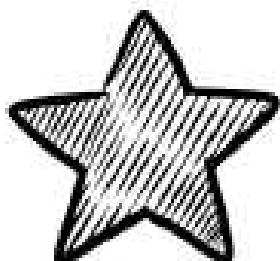
2. Ti ha interessato questa attività di valutazione tra pari? Come la valuti?

Allegato 8: scheda di valutazione tra pari utilizzata dagli alunni

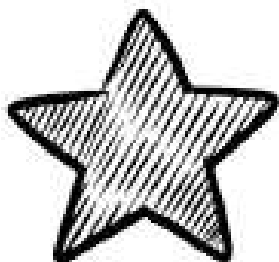
COMPONENTI GRUPPO:

ARGOMENTO ESPOSTO:

TWO STARS AND A WISH



Four sets of horizontal dashed lines for writing feedback.






Four sets of horizontal dashed lines for writing feedback.



Four sets of horizontal dashed lines for writing feedback.

Allegato 9: Scheda di autovalutazione sul percorso

AUTOVALUTAZIONE	 Sì	 Così così	 No
Durante l'attività di preparazione e di presentazione mi sono impegnato.			
Durante l'attività di valutazione dei compagni mi sono impegnato.			
Ho partecipato attivamente sia alla presentazione che alla valutazione.			
Sono riuscito a trovare punti di forza e a dare feedback di miglioramento a tutti i compagni.			
Ho collaborato in coppia/trio e sono riuscito ad esprimere le mie idee, ascoltando e rispettando quelle degli altri.			
Durante l'intero percorso mi sono divertito.			
Queste attività sono state utili.			
CONSIGLI Cosa si può migliorare?			



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

UN VERO VIAGGIO DI SCOPERTA

**Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre,
ma nell'avere nuovi occhi**

Relatore

Martina Giuliato

Laureanda

Giorgia Fuga

Matricola: 1233643

Anno accademico: 2023-2024

Sommario

Introduzione	1
1. La mappa e l'itinerario	2
2. La valigia e la partenza.....	6
2.1 Il percorso	6
2.2 Un viaggio a misura di tutti e di ciascuno.....	9
2.3 I ponti.....	10
3. Il viaggio e l'album dei ricordi.....	12
3.1 Valutazione	12
3.2 Analisi SWOT.....	15
3.3 Esiti dell'esperienza	16
3.4 Profilo professionale	17
Bibliografia	20
Sitografia	21
Riferimenti normativi.....	21
Documentazione scolastica	21
Allegati	22

Introduzione

Il *vero viaggio di scoperta* è l'espressione che scelgo per descrivere il percorso di formazione e crescita che ho affrontato in questi cinque anni e che mi porta ormai ad entrare a tutti gli effetti nel mondo della scuola. Questo ingresso, in realtà, avviene per la seconda volta, ma da una prospettiva tutta nuova: la prossima esperienza che farò in classe, infatti, sarà da insegnante. In effetti, gli anni da studentessa sono finiti, ma sono convinta che grazie agli alunni con cui lavorerò non smetterò mai di imparare e di tornare a casa un po' diversa ogni giorno. Ecco il motivo per cui definisco tale percorso come un viaggio di scoperta.

In riferimento alla relazione qui presentata, ho scelto di suddividere il discorso in tre parti principali che si riferiscono alle aree della professionalità dell'insegnante, separate solo convenzionalmente. Credo, infatti, che nessuna di queste possa esistere senza le altre e che esse si intreccino e fondano in profondità.

Nel primo capitolo *La mappa e l'itinerario*, mi focalizzo sulla dimensione istituzionale che costituisce la base di partenza da cui iniziare ad attivare la propria professionalità. Come la mappa e l'itinerario, quindi, essa è fondamentale per poter preparare un viaggio, ancor prima di partire.

Il secondo capitolo, invece, è denominato *La valigia e la partenza*. Esso si riferisce alla dimensione didattica, data cioè da tutti gli strumenti che un insegnante acquisisce e di cui si munisce grazie alla propria etica, alla formazione e all'esperienza e che gli permettono quindi di agire e di affrontare il viaggio.

Il terzo e ultimo capitolo, *Il viaggio e l'album dei ricordi*, si dedica alla dimensione professionale. Mi soffermerò, nei diversi paragrafi, a riflettere sui risultati ottenuti e su quanto appreso al termine del percorso. Si costruisce, infatti, l'album dei ricordi che permette di riflettere su quanto accaduto e di ideare i buoni propositi di cui tener conto nel viaggio successivo.

1. La mappa e l'itinerario

L'idea a proposito delle tematiche da affrontare e delle discipline sulle quali lavorare si è formata durante l'estate precedente al presente anno accademico e scolastico, soprattutto grazie all'attività che ci chiedeva di costruire una prima ipotetica analisi SWOT sul percorso che avremmo voluto realizzare. Essa è stata definitivamente confermata a partire dall'autunno, successivamente ai primi incontri con la tutor scolastica Simonetta e grazie al periodo di osservazione svolto all'interno della classe. Fondamentale si è rivelato a questo punto, l'ingresso in aula e l'osservazione diretta delle attività didattiche svolte dalla mentore. Tali momenti mi hanno permesso di cogliere sia elementi più strutturati (ad esempio la suddivisione della giornata scolastica, le regole della classe, ...), ma anche l'insieme delle scelte metodologiche e didattiche che l'insegnante realizza e i processi di insegnamento e apprendimento che vengono attivati. Uno degli strumenti per osservare che si è rivelato a me estremamente utile è stata la *check-list* (Allegato 2), da me costruita per aiutarmi ad orientare lo sguardo nei confronti di ogni singolo bambino, cercando di andare più in profondità rispetto a quanto può essere colto attraverso una pratica osservativa meno consapevole. In questi anni ho, infatti, compreso appieno il valore e l'importanza dell'osservazione, ma anche degli strumenti che permettono di osservare in maniera chiara e approfondita.

Sperimentare l'utilizzo di diversi strumenti mi ha permesso di imparare quali fossero i più funzionali e, rispetto all'inizio della mia esperienza, credo oggi di essere diventata più consapevole e competente. In base alla situazione, alle metodologie e ai bambini che ho davanti, credo di riuscire a capire che tipo di osservazione voglio realizzare e cosa possa essere più efficace per raggiungere gli obiettivi prefissati. Ad esempio, per indagare il mantenimento dell'attenzione durante le attività didattiche da parte degli alunni, ho osservato i loro comportamenti e compilato la *check-list* sulla base di alcuni indicatori che avevo pensato potessero rivelare evidenze relative a tale processo. Essi erano la motivazione, l'ascolto, la partecipazione, il numero di interventi e l'autonomia nello svolgere i compiti assegnati dall'insegnante.

Disporre di strumenti costruiti *ad hoc*, inoltre, mi ha permesso di concentrarmi sull'osservarli relativamente alla disciplina e agli argomenti che avrebbero costituito poi la mia serie di interventi. Tale decisione mi ha indubbiamente orientato a proposito della scelta successiva di metodologie, strumenti e strategie da adottare in classe con gli alunni. Ciò al fine

di realizzare un percorso che fosse alla portata di tutti gli allievi, che li potesse interessare e che potesse dare loro anche "qualcosa in più", rispetto alla didattica tradizionale e alle conoscenze e capacità che avevano già acquisito. Ho quindi apprezzato e tratto beneficio dal periodo osservativo, pur rilevandone una criticità, ovvero la durata sottodimensionata rispetto alle necessità che avvertivo. Nonostante la sua estrema utilità, la durata dell'osservazione si rivela sempre "incompleta". Probabilmente lo sarebbe comunque, anche se occupasse un periodo di tempo ben più lungo. È molto difficile, infatti, cogliere la complessità e la globalità delle sfumature e dei fattori che costituiscono il mondo-scuola e il mondo-classe, che si rivelano multidimensionali e multiformi. Un elemento esemplificativo di tali affermazioni è relativo alla modalità di gestione delle pagine del quaderno: nonostante, infatti, durante le ore di osservazione avessi dedicato del tempo a comprendere come lavorasse a livello grafico la classe, quando mi sono trovata a chiedere agli alunni di inserire alcune informazioni sui loro quaderni, mi sono resa conto della difficoltà che avevo nel rispondere alle loro domande e a dare indicazioni coerenti con la modalità di lavoro della tutor scolastica.

Malgrado il limite appena riportato, questo periodo mi ha permesso di inserirmi all'interno del percorso didattico, di continuare la conoscenza degli alunni intrapresa due anni prima e, soprattutto, di rilevare bisogni formativi. A quest'ultima ho legato, infatti, i *focus* sull'esperienza diretta, sull'attività laboratoriale, sull'apprendimento per scoperta e sul lavoro collaborativo. Gli alunni si sono dimostrati estremamente motivati e intraprendenti nel partecipare alle attività proposte, come anche nell'esplorare e conoscere cose nuove. È affiorata, però, la necessità di operare su processi come l'attenzione e la riflessione metacognitiva, ma anche di stimolare la socializzazione e le relazioni interpersonali in ambito di lavoro. Ciò ha portato alla predisposizione e realizzazione di un progetto da proporre in una classe terza della scuola primaria, nelle discipline di Storia e Arte e Immagine sul tema della Preistoria e del mondo dei dinosauri. Il percorso ha avuto una forte connotazione interdisciplinare, in quanto orientato a connettere tra loro i diversi linguaggi disciplinari (Semeraro, 1986), prevedendo collegamenti tra la storia dell'origine della vita e dell'era dei dinosauri e la storia locale, il territorio e l'espressione artistica, attraverso l'utilizzo di molteplici metodologie, tecniche e strategie.

Il contesto di riferimento è l'Istituto Comprensivo Statale di Pieve del Grappa, in particolare il plesso della scuola primaria "Monte Grappa" di Borso del Grappa. L'analisi del contesto e dei bisogni del territorio, si è tradotta per l'Istituto nella volontà di muoversi "verso un progetto di Scuola altamente formativa, in grado di promuovere la pluralità dei saperi,

attraverso progetti ed esperienze significative che possano aiutare la maturazione del singolo, creando importanti relazioni sociali intessute nel territorio” (Piano Triennale dell’Offerta Formativa, 2022-2025, p. 4).

Al termine dell’intero percorso si è ideata e successivamente allestita una mostra che prevedeva l’esposizione di tutti i prodotti realizzati, invitando le altre classi del plesso, il personale scolastico e i genitori degli alunni a visitare l’esposizione.

Per poter progettare in modo adeguato, si è rivelata indispensabile l’analisi della documentazione scolastica che ho effettuato in contemporanea al periodo di osservazione. Essa è costituita dai materiali che illustrano *vision* e *mission* dell’istituzione scolastica e che ne mostrano i principi fondanti, nonché le progettualità attivate e gli obiettivi da raggiungere. Alcuni tra questi sono indubbiamente il *Piano Triennale dell’Offerta Formativa* e il *Rapporto di Autovalutazione* che permette la successiva costruzione del *Piano di Miglioramento*. Per quanto riguarda il primo, mi ha aiutato perché in quanto documento “costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche [che] esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa” (Ivi, p. 3); ciò è stato utile, soprattutto nella realizzazione di un collegamento tra il percorso che avevo predisposto e la progettualità di istituto. Il secondo mi è risultato utile in quanto strumento che la scuola ha per rivolgere uno sguardo attento ed oggettivo verso sé stessa, analizzandosi nei punti di forza e nelle criticità, per poter individuare le priorità sulle quali intervenire e definire traguardi ed obiettivi di processo per le azioni future. Anche sulla base del RAV, infatti, ho avuto modo di riflettere sulle necessità di lavorare e stimolare alcuni processi o elementi che ho cercato di applicare nei diversi interventi realizzati con gli studenti.

Necessario è stato in seguito l’aggancio ai documenti normativi prescrittivi, con specifico riferimento alle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 e alle *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* del 2018. Tali documenti, infatti, mi hanno permesso di individuare le metodologie e le modalità di insegnamento che risultano più funzionali per le discipline, in questo caso storia e arte e immagine. Dopo aver analizzato quanto veniva indicato per ognuna di loro, al fine di realizzare un percorso trasversale, ho tentato di intrecciare le differenti tecniche artistiche (colorare, dipingere, costruire, manipolare, ...) alle metodologie che caratterizzano lo studio della storia (investigare, leggere e analizzare documenti, costruire mappe e linee del tempo, ricercare le informazioni, costruire ipotesi e porsi domande, ...). Inoltre, poiché entrambi i documenti illustrano i traguardi

per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento che permettono di orientare e costruire un progetto, mi è stata chiara la meta finale che intendevo far raggiungere ai bambini e alle bambine. Questo mi ha portata in modo naturale a scegliere la progettazione a ritroso per pianificare il mio percorso, ipotizzando anche la realizzazione di un compito autentico, capace di promuovere, quindi, una comprensione significativa (Wiggins & McTighe, 2004). Una difficoltà incontrata riguarda, però, la mancanza e l'incompletezza dei riferimenti ai contenuti storici che, con maestra Simonetta, si era stabilito di affrontare, poiché il focus di traguardi e obiettivi, nelle IN, è orientato ai periodi successivi. Ho quindi studiato e recuperato ogni indicazione didattica, e mi sono poi documentata ulteriormente, per agganciare tali stimoli alla tematica scelta che costituisce un nucleo fondamentale da affrontare alla scuola primaria, in particolare in classe terza. In aggiunta, mi sono ulteriormente informata utilizzando i testi *Insegnare il mondo antico* (Panciera, 2016) e *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia* (Fezzi & Panciera, 2021) per poter strutturare un percorso completo e di valore, continuando a confrontarmi con la docente ospitante e con i dati raccolti durante l'osservazione. Anche questi ultimi testi non trattavano direttamente i contenuti e le conoscenze che avevo progettato di condividere con gli alunni, ma si sono rivelati comunque utili per quanto riguarda l'approccio da utilizzare al fine di realizzare una didattica della storia valida e significativa.

Gli interventi si sono realizzati nei tempi previsti, senza particolari problematiche ed ostacoli incontrati, e l'intero percorso è stato portato a termine secondo le modalità e in tutti i suoi elementi costitutivi. Nonostante ciò, sono state necessarie, a volte, diverse rimodulazioni e aggiustamenti per quanto riguarda alcuni dettagli delle attività proposte (Allegato 1). È importante, infatti, essere consapevoli della necessità di una progettazione attenta e approfondita precedentemente l'inizio di un percorso, ma, allo stesso tempo, di una revisione continua con gli eventuali aggiustamenti da inserire passo passo, per adattare le proposte didattiche all'ambiente, ai destinatari e alle variabili imprevedibili che possono presentarsi in ogni momento.

La progettazione, infatti, costituisce un "lancio in avanti di natura ipotetica di idee che modificano l'esistente, che nel momento in cui sono concepite non sono ancora state sperimentate" (Semeraro, 2009, p. 75). Come afferma Semeraro (2009), ho vissuto la richiesta di progettare come un'individuazione e una scelta di quali percorsi realizzare nella pratica didattica, partendo dalle teorie e dalle concezioni di insegnamento e apprendimento che esse trasmettono. Proprio, però, per il fatto che si tratta di una *natura ipotetica*, diventa importante

diventare un insegnante improvvisatore. Ciò non significa che tutto viene lasciato al caso, ma che si è pronti a cogliere e accogliere il non-noto, ad adattare le proposte dell'insegnante alla situazione che si sta vivendo e alle necessità della classe e dell'ambiente. L'improvvisazione risulta, quindi, una modalità "sia di rispondere a necessità esterne, [...] sia a necessità interne all'insegnante [...]". Questa possibilità mantiene alto il piacere e la motivazione all'insegnamento, aiuta a relazionarsi anche con la frustrazione di strade che non conducono [...] ad un cambiamento positivo immediato" (Zorzi, 2020, p. 151). Per capire se e quando fosse necessario rimodulare o rivedere le proposte rivolte agli alunni, è risultato fondamentale porre continua attenzione ai loro feedback, sia diretti sia indiretti, oltre al confronto con la tutor che avveniva al termine di ogni intervento realizzato. Da ciò sono riuscita a capire nei diversi momenti se la richiesta che rivolgevo loro li attivasse nella loro "zona di sviluppo prossimale", come definita dallo stesso Vygotskij (1934) oppure se fosse troppo semplice o complessa e se i processi di insegnamento e apprendimento che mi ero prefissata di sviluppare, come anche gli obiettivi, erano rispettati.

2. La valigia e la partenza

2.1 Il percorso

Per poter arrivare alla conduzione vera e propria delle attività, si è rivelato necessario, come affermato precedentemente, progettare con anticipo gli interventi che si sarebbero svolti in classe. Ciò non ha avuto solamente l'obiettivo di realizzare un esercizio di produzione di una "documentazione" che regolasse il tirocinio e la nostra esperienza. Esso ha avuto, infatti, un valore ben più alto: la struttura dell'intera tabella (nella quale sono contenuti traguardi e obiettivi, strumenti, sfera valutativa, scansione delle fasi e delle singole attività), ma anche le sue sottocomponenti (come le tabelle di microprogettazione) permettono di fare chiarezza e di tracciare in maniera consapevole il percorso che si vuole seguire, individuando la meta da raggiungere e le modalità (metodologie, strumenti e tecniche) con cui farlo. Tale azione è risultata per me fondamentale come chiara manifestazione della professionalità dell'insegnante.

Un particolare elemento sul quale intendo soffermarmi riguarda la scelta delle metodologie e dei format da proporre agli alunni. L'obiettivo principale su cui mi sono focalizzata e che costituisce oggi una pratica consolidata nella mia *forma mentis* si riferisce al

mio continuo desiderio di realizzare un apprendimento significativo, ossia la proposta di attività che, attraverso alcune specifiche tecniche, permettano lo sviluppo non solo delle funzioni cognitive, che rimangono comunque fondamentali, ma anche di quelle emotive e corporee (Messina & De Rossi, 2015). In questo progetto ne sono state utilizzate diverse, sia in numero sia per quanto riguarda la modalità di lavoro: dalle lezioni frontali si è passati alla ricerca su testi, ma anche ad un apprendimento per scoperta e ad attività manuali e manipolative in laboratorio che prevedevano la sperimentazione di tecniche artistiche. Oltre a ciò, si sono utilizzati strumenti e software digitali, mentre per quanto riguarda la partecipazione degli alunni si è previsto il lavoro individuale e allo stesso tempo collaborativo con compiti di esposizione orale, produzione scritta e lettura. Infine, durante i molteplici interventi la riflessione è stata proposta attraverso tecniche come il *brainstorming* e la conversazione clinica.

Un ulteriore aspetto, poi, sul quale nel corso di questi anni di tirocinio ho avuto modo di lavorare molto e crescere è la gestione dei tempi. Attraverso questa ultima esperienza di progettazione e successiva conduzione guidata e monitorata, mi sono nuovamente sperimentata nella calibrazione, avvenuta con maggiore precisione, della scansione delle attività e della loro durata. Anche per tale attività è risultata essenziale la conoscenza degli alunni e delle loro capacità, nonché l'osservazione del lavoro dell'insegnante per capire come la stessa organizzasse le tempistiche. Nonostante ritengo di aver compiuto svariati passi in avanti, non mi sento di essere arrivata alla meta finale: nel corso degli interventi, infatti, si sono rivelate necessarie alcune modifiche. Per fare un esempio utile alla comprensione di quanto affermato, mi riferisco ad uno specifico errore effettuato nel calcolo della durata. Nonostante nella maggior parte dei casi tutto abbia funzionato, per quanto riguarda l'attività di costruzione dei fossili da parte degli alunni, avevo previsto di utilizzare il doppio del tempo, rispetto a quello che si è rivelato effettivamente necessario. In tale momento ho avuto modo di soffermarmi a riflettere e a ricalibrare gli interventi: ciò mi ha dato un nuovo stimolo a continuare ad esercitarmi in tale senso.

Sempre mantenendo un riferimento alla fase della realizzazione delle attività, un ulteriore "ostacolo" incontrato si è verificato durante il momento della costruzione tridimensionale dei dinosauri per il museo. Ciò ha costituito un momento in cui sono stata messa alla prova e ho dovuto gestire delle dinamiche entrate in gioco successivamente alla progettazione e che non si sarebbero potute prevedere in anticipo. A causa di un susseguirsi di molteplici occasioni legate a festività del periodo, durante le ore dedicate ad Arte e Immagine, i bambini dovevano

dedicarsi alla creazione e costruzione di molti materiali. Al contempo, però, era necessario portare avanti la preparazione del museo. Insieme a maestra Simonetta, quindi, deciso di lavorare con la classe divisa: i miei interventi si sono svolti, infatti, con alcuni gruppi di alunni alternati, di modo che si riuscisse a completare tutto il lavoro da fare. Per tale motivo, alcuni bambini non hanno costruito tutti gli stessi prodotti del museo, ma hanno realizzato materiali diversi gli uni dagli altri.

L'ingrediente che non è mai mancato all'interno di ogni intervento portato in aula si lega al tema dei processi di insegnamento e apprendimento. L'osservazione iniziale mi ha permesso di capire quali fossero quelli sui quali fosse più utile e importante focalizzarsi e sono quindi riuscita a considerarli all'interno della progettazione didattica. Le diverse attività, infatti, miravano a sviluppare ed arricchire le capacità degli allievi relativamente all'attenzione e al suo mantenimento attivo, come anche la stimolazione delle abilità di metacognizione e riflessione profonda. A ciò si aggiungono le diverse percezioni su cui si è molto lavorato attraverso l'utilizzo dei differenti canali sensoriali, le abilità di pensiero e linguaggio e infine, non certo per minore importanza, le capacità di socializzare, condividere e collaborare.

Nonostante non costituisse un "bisogno" essenziale degli alunni, ho scelto di lavorare molto anche sull'aspetto della motivazione, in quanto la ritengo una componente essenziale per favorire la partecipazione effettiva degli alunni e perché avvenga una comprensione autentica che permette di raggiungere un apprendimento significativo. Indispensabile, a mio parere, è il mantenimento di un equilibrio tra i processi cognitivi e quelli emotivi e sociali: questi ultimi sono spesso sottovalutati, quando in realtà sono quelli che stanno realmente alla base del processo di apprendimento e che permettono l'attivazione della sfera cognitiva vera e propria. I bambini, infatti, devono essere guidati nella loro formazione secondo la teoria della *warm cognition* (Lucangeli, 2020), secondo la quale gli insegnanti "puntano a ridurre questi stati [di *alert* e paura] incoraggiando le emozioni positive che nutrono l'apprendimento, che stimolano l'interesse, la curiosità, il senso di completezza di sé, la percezione di affrontare una sfida commisurata alle proprie possibilità, la consapevolezza, la voglia di impegnarsi" (Ivi, p. 22). In poche parole, ritengo fondamentale promuovere e creare emozioni positive attorno alle esperienze di vita scolastica.

2.2 Un viaggio a misura di tutti e di ciascuno

Un punto principale che ha accompagnato noi tirocinanti durante l'intera esperienza di tirocinio, sia diretto che indiretto, è costituito dal tema dell'inclusione. Al termine della formazione mi sento di affermare di aver compreso appieno la necessità di progettare ed operare mantenendo sempre attiva l'ottica inclusiva. "Includere" non significa rivolgersi e lavorare solamente con gli alunni che presentano particolari disturbi o disabilità certificate; piuttosto, vuol dire cercare di far emergere le caratteristiche e le potenzialità di ciascuno, intervenendo a sostegno dei punti di debolezza di tutti. Un approccio inclusivo è "rispettoso di tutte le differenze e volto a ridurre le spinte esclusive tramite l'aumento della partecipazione alla vita sociale e culturale" (Aquario, 2015, p. 17): si tratta, infatti, di prevedere il maggior numero di opportunità prendendo in considerazione il contesto fisico, gli atteggiamenti, i pregiudizi e "tutto ciò che influisce sulla partecipazione di ciascuno alla vita sociale" (Ivi, p. 18).

Realizzare vera inclusione non è un lavoro semplice, perché richiede una conoscenza e un ragionamento piuttosto approfonditi della realtà in cui ci si trova, per i quali sono necessari strumenti, tempo e attenzione inesauribili. Nonostante ciò, si rivela necessario ed estremamente funzionale, in quanto è la modalità di lavoro che permette a tutti di raggiungere l'apprendimento, di crescere e svilupparsi sotto molteplici punti di vista. Il pensiero inclusivo inizia sin dalla progettazione, in quanto essa deve riuscire ad adattarsi alle esigenze di ogni allievo, riducendo quindi al minimo gli aggiustamenti e adattamenti successivi in risposta alle differenze stesse" (Ivi, p.19).

Nel corso delle progettazioni e degli interventi realizzati in questi anni, non è sempre stato facile agire in maniera inclusiva, nonostante il pensiero fosse sempre orientato in quell'ottica. Per favorire l'inclusione di tutti ho cercato di rendere le diverse attività il più coinvolgenti, accattivanti e motivanti possibile, soprattutto prevedendo una differenziazione, nel corso dei molteplici interventi, delle metodologie e delle tecniche proposte, così che tutti potessero trovare una o più attività in cui far emergere i propri "talenti", avendo anche lo stimolo per migliorare i propri punti deboli. Nella classe in cui sono stata accolta in questa ultima esperienza, non erano presenti bambini che disponevano di Piani Didattici Personalizzati o Piani Educativi Individualizzati; ho cercato comunque di stimolare gli alunni in diversi modi. Ammetto che in alcuni momenti mi sono trovata a riflettere sul fatto che per alcune proposte avrei potuto essere ancor più attenta nel realizzare inclusione. Un semplice esempio che mi sovviene si riferisce al momento in cui, durante una delle prime attività, dopo aver discusso oralmente, ho

chiesto agli alunni di compilare i post-it con le loro preconoscenze: potevo lavorare in ottica maggiormente inclusiva, prevedendo modalità alternative alla scrittura come forma di espressione. Anche in riferimento al *setting*, ho avuto modo di ragionare su cosa avrei potuto fare ancora, affinché l'apprendimento risultasse accessibile: nonostante gli spazi utilizzati siano stati diversi (aula, laboratorio, biblioteca, atrio, ...), avrei potuto, a volte, sfruttarli in maniera ancor più creativa ed originale per dare loro una nuova stimolazione e per incontrare anche gli allievi meno convenzionali.

In ogni caso, ho cercato di seguire, e mi impegnerò in futuro a farlo ancor di più, l'approccio inclusivo in ottica di Progettazione Universale (definito a livello internazionale come *Universal Design for Learning*), che prevede che l'intervento con i suoi contenuti, traguardi e metodi venga "progettato fin dall'inizio per andare incontro alle differenze esistenti nel contesto" (Ivi, p. 31).

Fondamentale per me è stato il documento denominato *Index per l'inclusione*, al quale ho cercato di appoggiarmi per supportare le mie scelte ed orientare le riflessioni. In particolare, sono tre i principi che porterò sempre con me nell'essere un'insegnante inclusiva: "valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente; [...] ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni; [...] vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento" (Booth & Ainscow, 2014, p. 110).

Ciò di cui ho preso coscienza è il fatto che l'inclusione non sia un percorso o una modalità di lavoro unidirezionale. Al contrario, essa non è possibile senza la condivisione e la collaborazione delle diverse figure e dei diversi elementi che sono presenti all'interno del contesto in cui si opera. L'immagine che a mio parere esplicita tale ragionamento al meglio è quella dell'*ingranaggio a tre rotelle* (Tomlinson, 2003, p. 26): esso prevede di integrare e connettere tra loro ciò che il bambino cerca e necessita, cosa e come l'insegnante risponde a tali richieste e il curricolo e l'istruzione che veicolano tali risposte e che permettono la "chiusura del cerchio".

2.3 I ponti

La novità introdotta in quest'ultima esperienza di tirocinio diretto si riferisce alla richiesta di operare secondo l'ottica sistemica, ossia aprendo l'orizzonte di azione e riflessione oltre la classe verso l'intero sistema-scuola e il contesto sociale di riferimento. Ciò che ho avuto modo di apprendere è il fatto che ogni istituzione scolastica è chiamata a "interpretare il proprio compito nel delicato equilibrio tra le finalità istituzionali, le esigenze e le spinte del territorio, la

disponibilità di risorse, la ricerca di una rinnovata qualità del proprio autonomo progetto culturale” (Tonegato, 2018, p. 1). Ho avuto modo, infatti, di sperimentare in prima persona l’importanza e la necessità di osservare e analizzare le diverse aree che costituiscono l’intero sistema e, soprattutto, le relazioni che si presentano tra queste.

In particolare, mi sono documentata e ho agito a scuola in maniera molto più orientata verso *l’area del raccordo e della comunicazione con l’esterno* (Tonegato, 2018). Secondo tale punto di vista, “la scuola [...] come comunità di apprendimento/insegnamento e comunità professionale, si situa in rapporto dialettico con la comunità partecipata (Michellini, 2006).” (Ivi, p. 5). Ciò che siamo stati chiamati a fare si riferiva al tentativo di coinvolgere non solamente gli alunni e l’insegnante tutor, ma anche altre figure “esterne”. Attraverso la mia progettazione, infatti, ho avuto modo di entrare in relazione con le altre classi e gli altri insegnanti del plesso, ma anche con i genitori e le famiglie dei bambini e con il resto del personale scolastico (segreteria, personale ATA, dirigente scolastico, ...). Tale “compito” mi ha permesso di acquisire una notevole consapevolezza del valore della costruzione di “alleanze con tutta la comunità sociale che vive e agisce lavorando intorno alla scuola, comunicando con i propri interlocutori, e [il coinvolgimento] nelle azioni progettuali e valutative del servizio scolastico” (Ibidem). La comunicazione e l’invito delle famiglie ad entrare a tutti gli effetti a scuola e a partecipare all’apprendimento degli allievi ha portato al rafforzamento dell’alleanza educativa e alla costruzione di una relazione positiva e funzionale. Allo stesso tempo, anche il rivolgersi alle ulteriori componenti dell’istituto ha fatto in modo che i bambini sentissero ancor più il valore e l’importanza del loro lavoro e ha dato a me la possibilità di agganciare le mie attività ai progetti attivati dall’istituto stesso e inseriti nell’Offerta Formativa (Allegato 3).

Una criticità sulla quale mi sono ritrovata a riflettere, però, riguarda proprio tale area: considerando l’argomento e i contenuti che ho deciso di affrontare con gli alunni ho faticato a trovare modalità che mi permettessero di collegarmi al territorio locale, ad enti esterni ed esperti del settore. Le conoscenze e le testimonianze relative alla preistoria e al mondo dei dinosauri sono naturalmente poche e soprattutto indirette. Nonostante tali difficoltà, mi sono impegnata e ho cercato di trovare alcune soluzioni: in primo luogo, sono riuscita a recuperare testi scritti da storici e geologi locali che trattavano della nascita e della formazione del nostro territorio nel corso delle diverse ere geologiche, in modo da far comprendere agli studenti che tali periodi sono realmente esistiti e che non sono così “lontani” da noi; in secondo luogo fondamentale è stato l’aiuto della tutor, in quanto siamo riuscite a reperire e raccogliere alcuni

veri fossili di organismi preistorici, ritrovati precisamente nel comune di riferimento, che testimoniano la nascita e la formazione della vita, come anche la conformazione e la tipologia di ambiente che era presente in queste zone milioni di anni fa. Infine, ho avuto modo di effettuare un collegamento, sebbene indiretto, al *Museo Civico di Storia Naturale “La Terra e l’Uomo”* di Crocetta del Montello (TV), al quale la classe sarebbe andata in visita nei mesi successivi. Tali ostacoli mi hanno permesso di crescere e di capire che, nonostante possa rivelarsi difficile a volte lavorare in ottica sistemica, ci sia comunque la possibilità di realizzare connessioni, creare relazioni e attribuire più senso e valore alle attività didattiche che si propongono in classe.

3. Il viaggio e l’album dei ricordi

3.1 Valutazione

La riflessione sulla valutazione e sulle modalità con cui realizzarla mi ha accompagnata sin dall’inizio della progettazione del percorso. Dopo aver scelto i traguardi e gli obiettivi da raggiungere, ho deciso di costruire la rubrica valutativa che mi avrebbe permesso di verificarne l’effettivo raggiungimento. L’aspetto sul quale intendo soffermarmi riguarda la tipologia di valutazione che credo debba essere sempre realizzata con gli alunni. Ritengo che essa dovrebbe rimanere orientata verso l’*Assessment for Learning*, ossia la pratica che supporta e sostiene l’apprendimento degli studenti, facendo in modo che migliorino e crescano non solo dal punto di vista didattico, ma anche della persona nella sua totalità. Come afferma Stiggins (2005) “la valutazione per l’apprendimento è rivolta anche e soprattutto agli studenti stessi, i quali sono considerati partner e parte attiva nel processo didattico e apprendono tramite il continuo accesso ai feedback, imparando a monitorare il proprio percorso didattico” (Aquario, 2015, p. 46).

Fondamentali si sono rivelati per me i feedback, utilizzati nel corso dei diversi interventi, che elaboravo a livello orale e/o scritto a proposito delle azioni e degli atteggiamenti messi in atto dagli alunni: tali messaggi, infatti, hanno permesso loro di capire cosa aveva funzionato e a che punto della loro formazione erano arrivati, ma anche su quali elementi era importante che continuassero a lavorare per superare gli ostacoli e le criticità riscontrate. Un “effective feedback shows students where they are on their path to attaining the intended learning. It answers for students the questions, ‘What are my strengths?’, ‘What do I need to work on?’,

and ‘Where did I go wrong and what can I do about it?’¹” (Chappuis, 2009, p. 13). Credo che il feedback diventi di valore solamente nel momento in cui mette in luce i punti di forza del soggetto e dia un utile e concreto consiglio di miglioramento. È in questo modo che si arriva all’*Assessment as learning*, alla valutazione come vero e proprio momento di apprendimento, in quanto “il feedback è lo strumento che media, tesse la trama e intreccia i processi di insegnamento e d’apprendimento, supportando entrambi, l’insegnamento (e gli insegnanti) e l’apprendimento (e gli allievi)” (Dann, 2018, p. 25-26).

Inoltre, il percorso è stato caratterizzato da una valutazione continua e in itinere, che non si è realizzata soltanto al termine delle attività, momento in cui la rubrica è stata compilata secondo i livelli dell’Ordinanza Ministeriale n.172 del 2020. Oltre ai risultati, che costituiscono un settore parziale della valutazione rivolta agli allievi, mi sono concentrata principalmente sui processi che hanno messo in atto durante l’intero percorso e sui progressi che ognuno di loro è riuscito ad ottenere, sulla base delle proprie caratteristiche, talenti e potenzialità, sempre in riferimento al livello di partenza. È in tal modo, che credo di essere riuscita nel mio intento: valorizzare ogni bambino come soggetto unico e prezioso. Come prova di ciò, durante le prove di verifica realizzate, oltre alla correzione degli errori commessi da ognuno di loro, ho predisposto, su un piccolo *post-it*, un messaggio personalizzato, che permettesse loro di capire che avevo fatto attenzione ad ognuno e che mi ero impegnata a conoscerli e a muovermi più in profondità. Allo stesso modo, al termine dell’esperienza, ho preparato un piccolo pensiero simbolico che potesse ricordare loro il tempo trascorso insieme, a cui ho allegato un messaggio scritto appositamente in maniera diversificata a seconda del destinatario con il quale commentavo il cammino fatto fino a quel momento per aprire uno scorcio anche verso il futuro. Con ciò, ho cercato di avvicinarmi alla valutazione sostenibile (Boud, 2000), considerando il fatto che ho chiesto agli studenti di compilare una scheda di autovalutazione personale e di valutare e predisporre degli eventuali consigli di miglioramento per la sottoscritta. In tal modo, ho voluto provare a rendere gli studenti capaci di valutare e autovalutarsi, di modo che potessero costruire tali competenze e diventare dei veri *lifelong assessor* (Ibidem). Nell’autovalutazione, infatti, “la responsabilità viene affidata allo studente [...], acquisendo in

¹ Tradotto:

“Feedback efficace mostra agli studenti dove si trovano nel cammino per ottenere l’apprendimento previsto. Esso risponde per gli studenti alle domande, ‘Quali sono i miei punti di forza?’, ‘Su cosa ho bisogno di lavorare?’, e ‘Dove ho sbagliato e cosa posso fare a questo proposito?’”.

questo modo una posizione sempre meno passiva in quanto [...] artefice partecipe dello stesso processo [valutativo]" (Aquario, 2015, p. 51). In tal modo le competenze valutative che gli studenti possiedono o hanno iniziato ad esercitare vengono rivolte verso loro stessi (Grion, 2019), rafforzando la capacità di metacognizione.

Ritengo utile soffermarmi anche sull'importanza di prevedere, in aggiunta a diversi momenti e modalità di valutazione, anche molteplici strumenti che permettano di ottenere un quadro il più ampio possibile del percorso realizzato da ogni alunno. Per realizzare ciò, ho costruito, assieme alla tutor Simonetta, differenti strumenti per valutare: le prove di verifica, scritte ed oggettive, che indagavano principalmente le conoscenze e i processi di attenzione e memoria; i momenti di preparazione all'esposizione e il momento in cui gli allievi sono diventati le guide del museo, per analizzare le abilità orali e comunicative; tutte le attività di ricerca su testi e materiali autentici, per valutare le competenze relative all'applicazione del metodo scientifico e alle capacità di analisi, comprensione, selezione, sintesi e così via; i momenti di lavoro in gruppo per verificare la presenza di partecipazione, impegno, collaborazione, creazione di relazioni positive e motivazione al lavoro, elementi che ritengo tra i più importanti in qualsiasi tipologia di attività. Essenziale si è comunque rivelata, in ogni istante, la continua osservazione degli alunni e dei loro stati d'animo (espressi a gesti, parole, ...), in quanto mi hanno permesso di cogliere ogni piccola sfumatura dal significato enorme, molto spesso invisibile ad uno sguardo poco attento.

A proposito di tali tematiche, credo sia fondamentale dare rilevanza soprattutto alla valutazione dell'insegnante, o in questo caso della tirocinante. Nelle diverse esperienze di tirocinio, con un impegno particolare durante quest'anno, mi sono soffermata spesso a riflettere su ciò che stavo mettendo in atto, sulle richieste che rivolgevo ai bambini e sulle reazioni che questi ultimi avevano alle proposte didattiche. È indispensabile, infatti, per un docente analizzare continuamente il proprio operato, verificare se le richieste e i compiti che intende far realizzare agli alunni siano adeguati alle loro capacità e, prima di tutto, alle loro esigenze in quello specifico momento. Grion e Maniero (2019) sostengono a tal proposito che tali azioni costituiscano un passo in avanti rispetto alla valutazione tradizionale, in quanto permettono al docente di riflettere in maniera attenta sul percorso scelto. Come affermato precedentemente, la revisione e l'eventuale rimodulazione delle attività didattiche non sono state vissute da me come una "sconfitta" o un insieme di errori che l'insegnante compie. Al contrario, dimostrano l'estrema attenzione che ha nei confronti dei suoi alunni e la profonda

volontà di agire per il loro bene, per il loro apprendimento, per la loro crescita continua, per il loro sviluppo formativo. Al termine di ogni intervento, vivevo i minuti precedenti all'uscita dall'aula come occasioni preziosissime per cogliere ogni commento, ogni domanda, ogni riscontro che potevo ricevere dagli alunni. A ciò ho sempre aggiunto il confronto con l'insegnante e la mia riflessione individuale successiva, sia "a caldo", prendendo in considerazione soprattutto i miei stati emotivi e le mie sensazioni, che "a freddo", cioè a distanza di qualche ora o giorno, per analizzare con maggiore oggettività e criticità l'attività realizzata, prima di entrare nuovamente a scuola.

3.2 Analisi SWOT

La nuova scoperta che ho avuto modo di conoscere ed utilizzare durante quest'anno è costituita dallo strumento per effettuare l'analisi SWOT (Allegato 4), acronimo di *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats* ed elaborata da Albert Humphrey tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento in campo di gestione e pianificazione d'impresa. Essa risulta estremamente utile, a mio avviso, anche per il lavoro dell'insegnante. In particolare, secondo il mio parere, si rivela valida ed efficace nel momento in cui un docente si appropria alla progettazione di una serie di attività. Anche nel caso del mio percorso, lavorare in tal modo mi ha permesso di prendere in analisi le diverse variabili, sia positive (punti di forza e opportunità) sia negative (punti di debolezza e minacce) che l'idea che avevo elaborato poteva portare con sé. La sua realizzazione, fin dall'inizio dell'ideazione del mio progetto, mi ha permesso di prendere in considerazione un ampio numero di elementi e di agire in ottica preventiva. È stato grazie a tale strumento, infatti, che sono riuscita ad andare ancor più in profondità nelle riflessioni avvenute durante la progettazione, riuscendo a lavorare cercando di evitare le criticità e le minacce che avrebbero potuto costituire una limitazione, ma anche prevedendo difficoltà e ostacoli che si sarebbero potuti verificare nel corso della conduzione. Naturalmente è importante sottolineare che non è mai possibile riuscire a prevedere qualsiasi fattore possa entrare in gioco successivamente, ma indubbiamente ciò costituisce un valido supporto. Sin dall'inizio delle attività, mi sono sentita più sicura di agire, in quanto percepivo di aver realizzato una base più solida ed efficiente sulla quale avevo poi costruito i diversi interventi e le molteplici proposte didattiche. Mi prefiggo di far sì che tale strumento accompagni il mio lavoro in ogni momento, perché integrato agli altri e soprattutto alla conoscenza di studenti e contesto, mi consentirà l'ideazione di percorsi attenti e significativi.

Facendo specifico riferimento al mio progetto, mi sento di affermare di essere riuscita a cogliere *Strenghts* che speravo caratterizzassero gli interventi e *Opportunities* che miravo a realizzare. Allo stesso modo, ho preso in considerazione *Weaknesses* e *Threats*: a tal proposito, dopo aver riflettuto a fondo, ho notato che sono riuscita ad ovviarne alcuni (come le spese economiche da sostenere, il mancato interesse degli alunni o l'assenza di partecipazione e disponibilità da parte degli altri soggetti esterni, ...), mentre altri hanno effettivamente costituito una criticità nell'intero percorso. Prima fra tutti la difficoltà nel prendere contatti con l'esterno per rivolgere e coinvolgere nelle attività esperti sul tema: come già dichiarato precedentemente, infatti, considerando l'argomento e i contenuti affrontati ciò si è rivelato piuttosto complesso.

3.3 Esiti dell'esperienza

Alla luce delle considerazioni fatte finora e delle evidenze raccolte durante il percorso in aula, gli esiti dell'esperienza si dimostrano essere alquanto positivi. I traguardi che erano stati scelti e gli obiettivi costruiti sulla loro base sono stati raggiunti da tutti gli alunni. Molti di loro hanno ottenuto risultati eccellenti e hanno raggiunto progressi notevoli sia dal punto di vista delle conoscenze e delle capacità didattiche che, per quanto riguarda i processi emotivi, sociali e relazionali. Al termine delle attività, nel momento in cui mi sono avvicinata alla compilazione della rubrica, ho avuto modo di analizzare e riflettere sulla base delle prove di verifica, degli appunti e delle annotazioni che avevo raccolto nei diversi momenti e dell'autovalutazione che avevo proposto agli allievi. Tutti questi elementi hanno contribuito in maniera importante nell'elaborazione dei giudizi. Per condividere con gli alunni tali esiti ho ritenuto indispensabile realizzare un ultimo incontro con loro per condividere idee, emozioni, sensazioni e pensieri riguardo il percorso, per ascoltarli e prestare attenzione a ciò che esprimevano, esplicitamente e implicitamente. Partendo dalla mia convinzione riguardo l'essenzialità di comunicare e condividere in maniera chiara e trasparente con gli alunni la valutazione e il resoconto su quanto affrontato, è in tale momento che ho consegnato loro i feedback conclusivi e individuali sul viaggio compiuto da ciascuno. Fondamentale, anche in queste fasi finali dell'esperienza, sono state la presenza e la collaborazione con la tutor che, grazie alle sue percezioni e alla sua visione sicuramente più esperta della mia, mi ha aiutato a considerare ogni alunno e a raccogliere i risultati completi del mio lavoro.

3.4 Profilo professionale

L'intero percorso formativo, composto da corsi e laboratori, approfondimenti e ricerche, tirocinio diretto e indiretto, mi ha permesso di formare il mio profilo professionale e di comprendere quale sia l'insieme di abilità, capacità e competenze che caratterizzano un insegnante di "valore". In primo luogo, credo che ogni azione e riflessione dell'insegnante debba basarsi su una postura etica, che deriva da un'analisi profonda e attenta di cosa significa insegnare e come esso si realizza a partire dal riconoscimento del maggior interesse del bambino. A tal proposito mi trovo in accordo con quanto affermato dal *Codice deontologico della professione docente* pubblicato nel 1999 dall'Associazione Docenti Italiani (ADI). In questo documento l'etica viene suddivisa in una serie di sottocomponenti sulla base dei "destinatari" a cui rivolgerla, un'etica che si realizza sotto diversi punti di vista: verso l'essere insegnante in sé, verso gli allievi e i colleghi, verso l'istituzione scolastica nel suo complesso, ma anche verso l'esterno, considerando il contesto, le famiglie e tutte le figure che sono coinvolte, in modo diretto o indiretto, nel mondo scolastico.

Un impegno che ho sempre ritenuto fondamentale rispettare riguarda il fatto che tutto il mio agire doveva (deve e dovrà) sempre essere rivolto agli alunni, alla loro crescita e alla loro formazione. Come afferma l'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili (2012) risulta centrale la valorizzazione della diversità dell'alunno, in quanto le differenze e le particolarità sono da considerare, allo stesso tempo, come risorse e ricchezze. Ritengo, però, importante sottolineare come non vedo tale affermazione valida solamente per gli allievi che presentano quadri specifici, con diagnosi di disturbi o disabilità varie. Al contrario, credo che questo sia un atteggiamento valido sempre e per tutti, come anche il sostegno degli alunni che permette loro di coltivare alte aspettative sul loro successo scolastico, sempre secondo le potenzialità di cui ognuno è portatore (Ibidem).

Ho avuto modo di sperimentare direttamente sulla mia pelle come un buon insegnante non si caratterizzi solamente per competenze disciplinari, relative alla conoscenza dei contenuti dell'insegnamento, o didattiche, ovvero attinenti a metodologie, tecniche e strategie. Esse rimangono naturalmente importanti per realizzare una didattica di qualità e costituiscono l'espressione della formazione di un docente e del suo *expertise* sul campo. L'insegnante «di qualità» è contraddistinto anche, e soprattutto, da altre caratteristiche. In molte occasioni, infatti, mi sono ritrovata a dover mettere in campo un ordine di abilità e capacità differente. Mi riferisco, nello specifico alle *competenze empatico-relazionali*, che prevedono il

“riconoscimento del valore dell’altro e [la proiezione dell’] intervento didattico verso traguardi affettivo-relazionali e sociali oltre che cognitivi” (Margiotta, 1999, p. 160); alle *competenze gestionali*, che si riferiscono all’assunzione di “responsabilità dell’azione di insegnamento e dell’organizzazione scolastica dentro e fuori dell’aula” (Ibidem); alle *capacità autoriflessive*, che si esplicitano nella “capacità di autocritica all’interno di percorsi di attiva ricerca professionale e attività di routine” (Ibidem) .

In questo percorso ho colto l’importanza della collaborazione: come insegnante mi mostrerò, infatti, pronta e disponibile a condividere il mio lavoro insieme agli altri docenti presenti, ma anche con gli alunni stessi. In accordo con quanto afferma Perrenoud (2002) una delle competenze per insegnare è costituita dal saper “lavorare in gruppo”: grazie all’esperienza diretta a scuola e alle attività di tirocinio indiretto svolte in grande e piccolo gruppo, ho compreso appieno il valore della precedente affermazione in quanto anche come “responsabile” di un gruppo di alunni, non si è in realtà mai da soli e, anzi, progettare, costruire percorsi, ideare attività e sperimentare didattiche insieme agli altri aggiunge più valore a ciò che si realizza e permette di risolvere problemi ed affrontare le difficoltà in maniera più semplice. In questo modo, inoltre, si condividono idee e pensieri creativi, conoscenze e abilità, in modo da riuscire ad arricchirsi l’uno con l’altro, prendendo spunto e crescendo anche grazie ai punti di forza di chi ci sta vicino.

Nonostante sia al termine di questo percorso formativo sento di non essere “arrivata alla fine”. Come futura insegnante, mi assumo la responsabilità della delicatezza del mio compito impegnandomi nel “gestire la [mia] formazione continua” (Perrenoud, 2002, p. 21). Come afferma l’Agenzia Europea per lo sviluppo dell’istruzione degli Alunni Disabili (2012) sono fondamentali “lo sviluppo e aggiornamento professionale: insegnare è un’attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l’arco della vita” (p. 19). Prendendo come riferimento Felisatti (2009), l’insegnante, lungo tutta la sua vita, è «ricercatore», ossia capace “di sviluppo professionale autonomo mediante lo studio sistematico di sé stessi, del lavoro di altri insegnanti e la verifica delle idee tramite la ricerca sulla classe” (Stenhouse, 1977, p. 177). Alcune competenze sulla quale vorrei crescere per rafforzare il mio profilo professionale sono, in particolare, quelle relative alla gestione e all’organizzazione di classe e curricolo per riuscire a far progredire gli apprendimenti, ma anche la capacità di “ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione” (AESIAD, 2012, p. 19), in modo da operare in maniera sempre più inclusiva nei confronti di ogni alunno. Tendo poi verso

un'immagine di me sempre più capace di partecipare alle attività, alle decisioni e alla gestione del sistema stesso, ma anche capace di riuscire a creare rapporti e relazioni propositive ed efficaci con le famiglie, informando e coinvolgendo i genitori (Ibidem), aspetto sul quale ho iniziato a mettermi alla prova in modo più approfondito in quest'ultimo anno accademico.

Tutto ciò al fine di diventare un'«insegnante competente», sapendo “mobilitare e combinare le proprie risorse personali, trovando riconoscimento nel contesto sociale dell'educazione e della scuola in cui opera” (Felisatti, 2009, p. 19). In conclusione, come afferma Fumarco (2006) nella sua *piramide della professione docente*, mi sono resa conto del fatto che le competenze di un insegnante si dividono in molteplici aree su cui punterò sempre a lavorare: l'area della cultura generale e delle competenze disciplinari; l'area delle competenze comunicative e relazionali; l'area delle competenze metodologico-didattiche; l'area della cultura e della consapevolezza organizzative. Alla base essenziale è l'area delle qualità personologiche di base: essere insegnanti significa per me, infatti, avere una particolare vocazione che necessita di essere poi formata e alimentata.

Per concludere, intendo riportare un breve brano, tratto dal testo *Diario di Scuola* di Daniel Pennac (2012), che mi ha accompagnato in questi anni di crescita e formazione, ma che voglio tenere sempre a mente soprattutto dal momento in cui varcherò la soglia della scuola che mi accoglierà.

"Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo *tin tin*, o lo scacciapensieri che fa soltanto *bloing bloing*, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini."

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Spaggiari edizioni srl.
- Bloom, B.S., Hastings, T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Mc Graw-Hill.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education* 22(2), 151–167.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (F. Dovigo & D. Ianes, trad.). Erickson.
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of Assessment for learning*. Pearson.
- Dann, R., (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. Routledge.
- Felisatti, E. (2009). L'insegnante ricercatore. In E. Felisatti, & R. Clerici, (Eds.), *La formazione dell'insegnante alla ricerca dell'integrazione metodologica*, pp. 19-21. Cleup.
- Fezzi, L., & Panciera, W. (2021). *Insegnare il mondo antico*. Carocci.
- Fumarco, G. (Eds.). (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Carocci.
- Grion, V. (2019). *Valutare per formare: dalla valutazione formativa alla valutazione sostenibile*. In V. Grion, & E. Restiglian, (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, pp. 19-30. Erickson.
- Grion, V., & Maniero, S. (2019). *La valutazione delle competenze*. In V. Grion, D. Aquario, & E. Restiglian, (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*, pp. 79-106. Cleup.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Margiotta, U. (Ed.). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Armando.
- Michelini, M.C. (2006). *Progettare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. FrancoAngeli.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci.
- Panciera, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carocci.
- Pennac, D. (2012). *Diario di scuola*. Feltrinelli.

- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Anicia.
- Semeraro, R. (1982). *L'interdisciplinarietà nell'insegnamento*. Le Monnier.
- Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Upsel Domeneghini.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Armando.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità* (A. Gheda, trad.). LAS.
- Tonegato, P. (2018). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale per il tirocinio del 2° anno – Area Riservata – Tirocinio 2° anno 2020-2021 – Scienze della Formazione Primaria.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel percorso educativo*. Edizioni di Comunità.
- Vygotskij, L. (1962). *Thinking and speaking*. The M.I.T. Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa* (M. Comoglio, trad.). LAS.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori Editore.

Sitografia

- <https://adiscuola.it/pubblicazioni/il-codice-deontologico-della-professione-docente/>

Riferimenti normativi

- Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Nota MIUR del 01 marzo 2018, n. 3645 (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- Ordinanza ministeriale del 4 dicembre 2020, n. 172. (2020). *Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

Documentazione scolastica

- Istituto Comprensivo di Pieve del Grappa. (2021). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa per il triennio 2022-2025*.

Allegati

Allegato 1: Tabella di progettazione delle attività

TITOLO: VIAGGIO NEL PASSATO. ESPLORIAMO LA PREISTORIA E I DINOSAURI		
PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI		
<p>COMPETENZE CHIAVE: Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale; Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare</p> <p>DISCIPLINE: Storia; Arte e immagine</p> <p>TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE: <i>L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita; L'alunno comprende aspetti fondamentali del passato del paleolitico; L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).</i></p> <p>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO: <i>Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti; Selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali; Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali; Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali.</i></p> <p>CONOSCENZE: I fossili; I dinosauri; Utilizzo di tecniche artistiche per realizzare prodotti grafici e manuali; Riflessione e attuazione di comportamenti adeguati e caratterizzanti i fruitori e le guide di un museo.</p> <p>ABILITÀ: Conoscere i fossili, le loro caratteristiche e la loro formazione ed esplicitare oralmente in maniera corretta; Conoscere i diversi dinosauri, le caratteristiche principale, il tempo e l'ambiente in cui vivevano e riportare le informazioni in maniera adeguata ed efficace in forma scritta e orale; Sperimentare e attuare molteplici tecniche artistiche e manipolative per realizzare diversi prodotti, fonti storiche e riproduzioni ; Costruire un museo della preistoria, lavorando in maniera collaborativa; Comportarsi come una guida di un museo e diventarne un esperto.</p> <p>AGGANCIO-ATTIVAZIONE: L'attività di aggancio e attivazione sarà caratterizzata da brainstorming e conversazione clinica iniziale con cui recuperare tutte le conoscenze e i contenuti che sono stati affrontati in questi primi mesi di attività didattiche di storia, durante le quali sono stata presente e che vorrei che gli alunni ricordassero e tenessero in considerazione (per argomento FOSSILI). Verranno poste loro domande-stimolo, al fine di far emergere le pre-conoscenze e le eventuali misconoscenze che permetteranno di orientare il percorso e che verranno raccolte su un cartellone o su un foglio e appese in classe (per argomento DINOSAURI). Esempi: <i>Cosa sono i dinosauri? Quando sono vissuti e come sono nati? Perché si sono estinti? Che fonti abbiamo? Come conosciamo la loro esistenza?</i> Il testo di letteratura per l'infanzia <i>C'è un triceratopo in cantina</i> sarà letto, suddividendolo nei diversi capitoli, all'inizio di ogni intervento e costituirà il <i>fil rouge</i> dell'intero percorso, sia a livello contenutistico ma anche come momento di sintonizzazione, attivazione di attenzione e concentrazione e predisposizione all'attività.</p>		
SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ		
Rubrica valutativa		
Dimensioni	Indicatori	Livello (gli indicatori di livello sono quelli della O.M. 172/20: <i>situazione nota/non nota, continuità, autonomia, risorse</i>)
LESSICO SPECIFICO	L'alunno utilizza il lessico specifico relativo alle diverse tematiche (fossili, dinosauri, preistoria, ambiente museale, ...) nelle diverse situazioni in maniera accurata e tecnica.	<p>Avanzato: l'alunno dimostra di saper utilizzare autonomamente e correttamente il lessico specifico relativo alle tematiche affrontate, nominando in maniera appropriata dinosauri e loro caratteristiche, fossili e procedimento, altri contenuti relativi alla Preistoria sia in contesto noto che nuovo e dimostrando continuità nel tempo.</p> <p>Intermedio: l'alunno dimostra di saper utilizzare non sempre autonomamente ma correttamente il lessico specifico, relativo alle tematiche affrontate, nominando in maniera appropriata dinosauri e loro caratteristiche, fossili e procedimento, altri contenuti relativi alla Preistoria sia in contesto noto che nuovo.</p> <p>Base: l'alunno dimostra di saper utilizzare non sempre autonomamente e correttamente il lessico specifico, relativo alle tematiche affrontate, nominando in maniera appropriata dinosauri e loro caratteristiche, fossili e procedimento, altri contenuti relativi alla Preistoria solo in contesto noto.</p> <p>In via di prima acquisizione: l'alunno dimostra di saper utilizzare solo grazie al supporto dell'insegnante il lessico specifico, relativo alle tematiche affrontate, nominando in maniera appropriata dinosauri e loro caratteristiche, fossili e procedimento, altri contenuti relativi alla Preistoria solo in contesto noto.</p>
CONTENUTI STORICI E INFORMAZIONI	L'alunno, al termine del percorso, dimostra di aver acquisito e interiorizzato conoscenze e	<p>Avanzato: l'alunno dimostra di aver acquisito e interiorizzato conoscenze e informazioni sul periodo storico affrontato, esplicitandole autonomamente e correttamente sia in contesto noto che nuovo e dimostrando continuità nel tempo.</p> <p>Intermedio: l'alunno dimostra di aver acquisito e interiorizzato conoscenze e informazioni sul periodo storico affrontato, esplicitandole non sempre autonomamente e correttamente, sia in contesto noto che nuovo e dimostrando continuità nel tempo.</p>

	informazioni relative al periodo storico affrontato.	Base: l'alunno dimostra di aver acquisito e interiorizzato conoscenze e informazioni sul periodo storico affrontato, esplicitandole non sempre autonomamente e correttamente, in contesto noto e dimostrando continuità nel tempo. In via di prima acquisizione: l'alunno dimostra di aver acquisito e interiorizzato conoscenze e informazioni sul periodo storico affrontato, esplicitandole non sempre autonomamente, in contesto noto, non dimostrando continuità nel tempo.
ABILITA' MANUALI E PITTORICHE	L'alunno è capace di utilizzare diverse tecniche artistiche, manuali e pittoriche per realizzare i prodotti richiesti per la costruzione del museo.	Avanzato: l'alunno utilizza e padroneggia autonomamente e con continuità diverse tecniche artistiche, manuali e pittoriche per realizzare i prodotti richiesti per la costruzione del museo, attraverso la fruizione di molteplici risorse sia in situazione nota che non nota. Intermedio: l'alunno utilizza e padroneggia non sempre autonomamente e con continuità diverse tecniche artistiche, manuali e pittoriche per realizzare i prodotti richiesti per la costruzione del museo, attraverso la fruizione di molteplici risorse sia in situazione nota che non nota. Base: l'alunno utilizza e padroneggia non sempre autonomamente e con continuità diverse tecniche artistiche, manuali e pittoriche per realizzare i prodotti richiesti per la costruzione del museo, attraverso la fruizione di molteplici risorse in situazione nota. In via di prima acquisizione: l'alunno utilizza e padroneggia non sempre autonomamente diverse tecniche artistiche, manuali e pittoriche per realizzare i prodotti richiesti per la costruzione del museo, attraverso la fruizione di molteplici risorse in situazione nota.
PRODUZIONE ORALE	L'alunno esplicita in maniera corretta i concetti e i contenuti che sono stati preparati precedentemente, riuscendo a verbalizzare e ad argomentare nelle attività di presentazione interne ed esterne alla classe.	Avanzato: l'alunno dimostra di saper utilizzare autonomamente e correttamente il linguaggio appreso, formulando discorsi chiari e coerenti, sia in occasione nota che nuova. Intermedio: l'alunno dimostra di saper utilizzare non sempre autonomamente ma correttamente il linguaggio appreso, formulando discorsi chiari e coerenti, sia in occasione nota che nuova. Base: l'alunno dimostra di saper utilizzare non sempre autonomamente e correttamente il linguaggio appreso, formulando discorsi chiari e coerenti solo in occasione nota. In via di prima acquisizione: l'alunno dimostra di saper utilizzare solo grazie al supporto dell'insegnante il linguaggio appreso, formulando discorsi chiari e coerenti, solo in occasione nota.
PARTECIPAZIONE	L'alunno partecipa attivamente alle attività con interventi opportuni al tema affrontato e realizzazione di richieste scritte e pratiche.	Avanzato: l'alunno partecipa attivamente e autonomamente alle attività con interventi opportuni al tema, realizzando le richieste scritte e pratiche e utilizzando molteplici risorse date e non date. Intermedio: l'alunno partecipa attivamente e non sempre autonomamente alle attività con interventi opportuni al tema, realizzando le richieste scritte e pratiche e utilizzando molteplici risorse date e non date. Base: l'alunno partecipa attivamente e non sempre autonomamente alle attività con interventi opportuni al tema, realizzando le richieste scritte e pratiche e utilizzando risorse date. In via di prima acquisizione: l'alunno partecipa non sempre autonomamente alle attività con interventi opportuni al tema, realizzando le richieste scritte e pratiche e utilizzando risorse date.
COLLABORAZIONE	L'alunno collabora e si relaziona positivamente con i compagni.	Presente: l'alunno collabora e si relaziona positivamente con i compagni, senza difficoltà e prendendo autonomamente l'iniziativa. In via di acquisizione: l'alunno non sempre riesce a collaborare e relazionarsi positivamente con i compagni, necessitando dell'intervento o dell'invito dell'insegnante.
	L'alunno dimostra capacità di problem solving, di mediazione di conflitti e opinioni e negoziazione di scelte e decisioni durante le attività collaborative.	Presente: l'alunno dimostra capacità di problem solving, di mediazione di conflitti e opinioni e negoziazione di scelte e decisioni durante le attività collaborative in modo autonomo e proattivo, anche attraverso l'utilizzo di risorse date e non date. In via di acquisizione: l'alunno dimostra capacità di problem solving e mediazione di conflitti e opinioni e negoziazione di scelte e decisioni durante le attività collaborative in modo non sempre autonomo e/o proattivo, utilizzando risorse date.

Strumenti di rilevazione e modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

Strumenti	Modalità di rilevazione		
	Quando	Come	A che scopo
- Trascrizione delle discussioni, foto, video e registrazione di momenti delle attività	All'inizio del percorso come valutazione diagnostica e in itinere	In gruppo	Verificare il raggiungimento degli obiettivi scelti e delle abilità sviluppate: - Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti - Selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali
- Registrazione, traccia di ciò che il bambino dice e fa - Il diario di bordo dell'insegnante - Le osservazioni mirate dell'insegnante (sistematiche o esperienziali - con griglie, con check list, rubriche, ecc.)	In itinere Ad ogni intervento	In gruppo - Conversazione clinica - Domande stimolo e	- Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali - Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali - Conoscere i fossili, le loro caratteristiche e la loro formazione ed esplicitare oralmente in maniera corretta - Conoscere i diversi dinosauri, le caratteristiche principale, il tempo e l'ambiente in cui vivevano e riportare le informazioni in maniera adeguata ed efficace in forma scritta e orale

		riflessione	- Sperimentare e attuare molteplici tecniche artistiche e manipolative per realizzare diversi prodotti, fonti storiche e riproduzioni - Costruire un museo della preistoria, lavorando in maniera collaborativa - Comportarsi come una guida di un museo e diventarne un esperto
Autovalutazione del bambino	In itinere A fine percorso	Da soli	
Valutazione tra pari	A fine percorso	A coppie	

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Fase	Tempi	Ambiente	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
Fase 1: introduzione	2 ore	Aula	- Metodo scientifico - Argomento del percorso	- Conversazione - Lezione frontale - <i>Brainstorming</i> - <i>Storytelling</i>	- Libro - Ppt - Cartellone e Post-it	Lezione introduttiva Raccolta delle preconoscenze; Creazione di una <i>word cloud</i> ; Prima organizzazione logistica
Fase 2: fossili	6 ore	Aula, laboratorio di arte	Fossili: cosa sono, come si formano, caratteristiche	- Conversazione - <i>Storytelling</i> - Lezione frontale - Laboratorio - Lezione attiva e collaborativa	- Libro - Video - Foglie - Piccoli dinosauri - Argilla, Pasta di sale, DAS	LEZIONE 1: Creazione di una mappa concettuale; Giochi e attività su <i>Wordwall</i> LEZIONE 2: Creazione di un fossile vegetale LEZIONE 3: Creazione in laboratorio di un fossile animale; Momento di valutazione sugli argomenti
Fase 3: dinosauri	12 ore	Aula, Biblioteca comunale	Dinosauri: cosa sono, come sono nati, quali sono le loro caratteristiche, qual è stata la loro storia, come sono fatti	- Conversazione - Lezione frontale - Analisi e ricerca - Schede di <i>identikit</i> - Laboratorio - Attività manipolative e pittoriche - Presentazione orale	- Libro - Ppt - Libri sull'argomento - Schede per <i>identikit</i> - Dinosauri - Argilla/ DAS	LEZIONE 1 e 2: - <i>Brainstorming</i> sul mondo dei dinosauri - Osservazione in piccoli gruppi dei diversi tipi di dinosauri - Approfondimento attraverso schede tecniche, consultazione di testi - Creazione delle schede di <i>identikit</i> sul quaderno. LEZIONE 3: Attività in biblioteca per consultare e "studiare" testi e enciclopedie LEZIONE 4: Visione di un documentario LEZIONE 5: Lettura del testo, verifica delle conoscenze prima suddivisione dei materiali LEZIONE 6 e 7: Attività in laboratorio di arte per la realizzazione, di ossa e di dinosauri
Fase 4: territorio	4 ore	Aula	- Geografia del territorio - Confronto passato-presente	- Lezione frontale - Discussione - <i>Brainstorming</i> - Laboratorio	- Ppt - Libri - Immagini - Materiali vari	LEZIONE 1: Attività di conoscenza e analisi del territorio locale LEZIONE 2: Realizzazione dell'ambientazione adatta; Creazione dei materiali, delle schede e delle presentazioni relative al territorio
Fase 5: museo	6 ore	Atrio della scuola	Guida al museo	- Organizzazione - Negoziazione e mediazione - Collaborazione - Presentazione orale - <i>Role-play</i>	- Schede e appunti - Materiali realizzati	LEZIONI 1 e 2: - Installazione del museo. - Organizzazione dei ruoli e suddivisione dei compiti e degli argomenti - Visita di bambini, genitori e personale al museo. - Valutazione finale, dell'intero percorso.
Fase 6: preparazione all'uscita didattica	2 ore	Aula e museo	Comportamenti al museo	- Discussione - Domande-stimolo - Conversazione	- Ppt	Preparazione alla visita guidata Restituzione finale

Allegato 2: Check-list di osservazione degli alunni

LIVELLO DI PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITÀ DIDATTICHE		
Alunno	Livello di partecipazione	Osservazioni eventuali
X	Molto partecipativo [] Partecipativo [] Poco partecipativo []	Evidenze e indicazioni

MANTENIMENTO DELL'ATTENZIONE DURANTE LE ATTIVITÀ DIDATTICHE		
Alunno	Livello di attenzione	Indicatori rilevati che hanno permesso la scelta
X	Molto attento [] Attento [] Poco attento []	- Interventi [] - Ascolto [] - Motivazione [] - Partecipazione [] - Autonomia []

CAPACITÀ DI LAVORARE IN AUTONOMIA		
Alunno	Livello di autonomia	Osservazioni eventuali
X	Autonomo [] Incerto [] Non autonomo []	Evidenze e indicazioni

PRECONOSCENZE IN AMBITO PREISTORICO		
Alunno	Presenza di preconoscenze	Osservazioni eventuali
X	Presenti [] Incerte [] Assenti []	Evidenze generali e indicazioni

CAPACITÀ DI COLLABORAZIONE		
Osservazioni generali		
Evidenze e indicazioni		

Allegato 3: Progetti dell'Istituto in collegamento al PW

Link al Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 dell'Istituto Comprensivo di Pieve del Grappa: <https://nuvola.madisoft.it/bacheca-digitale/6298/documento/TVIC86500E>

- Progetto *Arte e Immagine nel nostro territorio*, p. 34
- Progetto *Rappresentazione del paesaggio – Il nostro territorio*, p. 34

Allegato 4: Analisi SWOT

ANALISI SWOT DEFINITIVA	
Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none">- Curiosità e interesse degli alunni- Coinvolgimento diretto e attivo- Voglia di mettersi in gioco- Molteplicità di metodologie e tecniche- Creazione di percorsi interdisciplinari- Progettazione di compiti differenziati e plurimi	<ul style="list-style-type: none">- Mancata presenza di esperti sul tema da coinvolgere- Difficoltà nel prendere contatti e nel recuperare informazioni dall'esterno- Mancanza di inclusione, interesse o coinvolgimento di parte degli alunni
Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none">- Ampliamento di conoscenze e competenze disciplinari e formative- Apertura di un nuovo mondo di scoperte- Collegamento a interessi, bisogni e richieste degli alunni- Stimolazione di comportamenti e di usi di metodologie nuove	<ul style="list-style-type: none">- Spese economiche da sostenere- Mancato interesse da parte di alcuni alunni- Mancata di disponibilità di classi, docenti, personale, genitori- Assenza di alunni e insegnante- Necessità di tempo ulteriore per realizzare l'intero percorso