



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI LAUREA TRIENNALE IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E
DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO: SED

**Valutazione per l'apprendimento: il
ruolo delle emozioni nei processi di
feedback tra pari**

Relatore:

PROF. VALENTINA GRION

Laureando:

MICHELE SCARPA

1225460

Anno Accademico 2022/2023

Indice

1	LA VALUTAZIONE EDUCATIVA	3
1.1	Valutazione e apprendimento	3
1.2	Una definizione di valutazione	5
1.3	Le funzioni della valutazione	6
1.3.1	Valutazione sommativa e formativa	7
1.3.2	La valutazione e l'apprendimento autoregolato	8
1.4	La valutazione per l'apprendimento	9
1.4.1	La valenza "formativa" della valutazione	9
1.4.2	Dalla valutazione formativa alla valutazione per l'apprendimento	11
1.5	Conclusione	13
2	IL FEEDBACK FORMATIVO	15
2.1	Il significato del feedback all'interno dei processi di apprendimento	15
2.1.1	Comportamentismo	16
2.1.2	Cognitivismo	17
2.1.3	Costruttivismo	18
2.2	L'efficacia del feedback	21
2.3	Un modello di feedback	22
2.3.1	Dove sto andando?	23
2.3.2	Come sto andando?	24
2.3.3	Dove andare dopo?	24
2.4	Il feedback fra pari	25
2.4.1	Una peer review efficace	26
2.5	Conclusione	28
3	LE EMOZIONI	29
3.1	Prospettive teoriche nello studio delle emozioni	29

3.1.1	Le teorie psico-evoluzionistiche	30
3.1.2	Le teorie dell'”appraisal”	31
3.1.3	Le teorie socio-culturali	32
3.2	Le neuroscienze affettive	32
3.2.1	Neuroni specchio ed emozioni	33
3.3	Emozioni ed apprendimento	34
3.3.1	Le funzioni delle emozioni	34
3.4	Conclusione	35
4	UNA RICERCA EMPIRICA	37
4.1	Metodologia	37
4.1.1	Riceupero dei dati	37
4.1.2	Struttura dei dati	37
4.1.3	Analisi dei dati	38
4.2	Risultati	39
4.3	Conclusioni	44
4.3.1	Prospettive future	45
	Riferimenti bibliografici	47

Introduzione

Nel contesto scolastico spesso ci si trova di fronte a insegnanti che considerano la valutazione come mera "misurazione", fornendo feedback negativi e incentrati sugli errori degli studenti e senza considerare le emozioni che uno studente può provare.

Questo elaborato mira ad approfondire il ruolo delle emozioni in relazione al feedback fra pari.

Nel primo capitolo verrà presentato il concetto di "valutazione" in un'ottica di apprendimento permanente, le sue implicazioni pedagogiche e relative alla formazione personale dello studente.

Nel secondo capitolo si presenterà il ruolo del feedback all'interno dei processi di apprendimento, le condizioni perchè sia efficace, un modello di "feedback efficace" e si approfondirà il concetto di "feedback fra pari".

Nel terzo capitolo verranno presentate le principali prospettive teoriche nella psicologia delle emozioni e si indagherà sul ruolo dei processi emotivi nei processi di apprendimento.

Infine, verrà presentata l'analisi di un questionario relativo alle emozioni percepite da studenti universitari in riferimento al feedback tra pari.

Capitolo 1

LA VALUTAZIONE EDUCATIVA

Promuovere l'apprendimento degli studenti in un'ottica di *life long learning* è l'obiettivo principale della scuola.

Come spiegato nel documento “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia del primo ciclo d'istruzione” del 2012¹, il contesto scolastico si vede calato in una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità: bambini e adolescenti sono immersi in ambienti sempre più ricchi di stimoli culturali che moltiplicano sia le opportunità che i rischi.

Per questo motivo, nel documento si sottolinea l'importanza della scuola nel “promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze” investendo le istituzioni pubbliche del compito di apprendimento e di “saper stare al mondo” ovvero, per dirla con le parole di Dewey, “vagliare l'attitudine del fanciullo alla vita sociale e rivelare il posto nel quale esso può riuscire massimamente utile e nel quale può ricevere il maggior aiuto” [Zago, 2013].

Per adempiere a tale compito, la valutazione deve essere al centro di questo processo.

1.1 Valutazione e apprendimento

Secondo Aquario, valutazione e apprendimento sono un “binomio inscindibile”: fin dagli anni Ottanta gli studiosi sottolineavano come sia necessario puntare il focus sulle procedure valutative di un'istituzione per comprendere il sistema stesso.

¹<https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+2542012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0t=1480418494262>

Questo perché la valutazione è lo specchio dei valori di un sistema educativo: gli approcci valutativi adottati rivelano i significati attribuiti all'apprendimento, il valore dato ai ruoli e le responsabilità degli attori coinvolti [Aquario, 2019].

Secondo l'autrice, autori come Snyder, Miller e Parlett evidenziano come gli aspetti del percorso di studi di uno studente siano influenzati dal modo in cui gli studenti stessi percepiscono le richieste dei docenti legate alla valutazione.

Aquario individua tre effetti che la valutazione ha sull'apprendimento [Aquario, 2019]:

- *Pre-assessment effect*: questo effetto è legato al momento che precede la valutazione ed emerge quando uno studente si informa su ciò che è necessario sapere circa una determinata materia in vista di una prova. Domande come “Cosa devo studiare per superare l'esame?” o “Come sarà strutturata la prova d'esame?” dimostrano come la pratica valutativa del docente condiziona il comportamento dello studente durante il processo di apprendimento, orientandolo a studiare in modo differente a seconda delle capacità richieste dal formato della prova.
- *Post-assessment effect*: è un effetto legato alle conseguenze del feedback valutativo. Quando un docente, un pari o un processo di auto-riflessione meta-cognitiva restituisce un'informazione di ritorno ben comunicata (in modo costruttivo) e ben ricevuta (non passivamente o in modo oppositivo), si può dar luogo ad una comprensione significativa rispetto al proprio lavoro, così da utilizzare il feedback come strumento per un ulteriore sviluppo nell'apprendimento.
- *Pure-assessment effect*: la valutazione stessa può diventare un momento di apprendimento perché si crea l'opportunità di riorganizzare le proprie conoscenze e di creare nuove connessioni tra concetti.

Un'ulteriore considerazione riguarda l'influenza delle strategie di valutazione dell'apprendimento adottate dall'insegnante sull'apprendimento stesso.

Quando un docente valuta, comunica il proprio modello di apprendimento e lo studente coglie il valore che viene attribuito al contenuto, alle strategie di studio e all'apprendere stesso. Valutando, quindi, si propongono dei criteri di valore: chi viene valutato apprende ciò che viene considerato importante da chi valuta [Maccario, 2012].

Ecco che le procedure valutative sono lo specchio dei valori di un'istituzione e il loro strumento di conservazione o di rinnovamento [Calonghi, 1983].

1.2 Una definizione di valutazione

Si può definire la valutazione come “un giudizio di valore espresso sulla distanza tra le cose come le percepiamo e le cose che vorremmo che fossero, e finalizzato alla riduzione di tale distanza” [Corsini, 2020].

L'autore individua tre elementi-chiave fondamentali del processo valutativo perché sia educativo:

1. “Valutazione come giudizio di valore”: non è possibile ritenere la valutazione “educativa” se la filosofia sottostante al processo valutativo la considera genuinamente oggettiva.

L'oggettività può emergere nella misurazione della preparazione dello studente attraverso test che cercano di eliminare l'influenza dei giudizi personali di chi valuta, ma nella fase in cui l'insegnante formula un giudizio, non essendo mai impersonale in quanto viene emesso un giudizio di valore, per non cadere nella soggettività, deve essere caratterizzata dall'intersoggettività, una forma di validità indipendente dal punto di vista del singolo soggetto, che si basa sull'accordo circa le definizioni e i significati relativi alla realtà.

In quest'ottica, tramite la cooperazione e la collaborazione tra insegnante e studente nei processi valutativi, si adempie all'obiettivo primario dell'educazione: “garantire un'educazione di qualità equa e inclusiva e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti, al fine di ridurre le disuguaglianze e promuovere apprendimento e società creative nell'era digitale” (“Strategia a medio termine 2022-2029”, 2022, UNESCO) promuovendo l'apprendimento in un'ottica di lifelong learning attraverso compiti e strategie meta-cognitive, di riflessione e di auto-valutazione.

2. La misurazione intesa come “operazione di confronto tra le nostre aspettative e la realtà”.

Qui entra in gioco un elemento fondamentale del rapporto educativo: l'intenzionalità educativa, intesa come via di partecipazione e condivisione di una “forma umana ideale” [Cegolon, 2003].

Solo se la valutazione è accompagnata dall'intenzionalità educativa, si può riconoscere la discrepanza tra la situazione reale e quella ideale perché se la misurazione è direzionata verso obiettivi e finalità che sconfinano il reale,

allora può offrire un margine di realizzazione illimitato e aperto alla libera interpretazione: un'offerta di libertà.

3. Il terzo elemento si riferisce alla riduzione della discrepanza tra reale e ideale: la valutazione, per rivelare il proprio potenziale formativo, deve essere accompagnata da un feedback (del quale si tratterà nel capitolo successivo) che permetta allo studente di "migliorare la propria performance quand'essa dimostra un gap rispetto all'obiettivo di apprendimento predeterminato" [Grion and Tino, 2018].

1.3 Le funzioni della valutazione

Nella precedente analisi della definizione di valutazione si è cercato di mostrare come la valutazione, se messa in atto con intenzionalità educativa, può diventare opportunità continua di miglioramento. Complessivamente, si può affermare che "lo scopo della valutazione è quello di migliorare gli standard e non soltanto di misurarli" [Weeden et al., 2009].

Tradizionalmente, le valutazioni standardizzate caratterizzavano gli ambienti di apprendimento: spesso nelle scuole il momento valutativo coincideva con un mero accertamento del profitto scolastico, divenendo uno strumento la cui funzione si limitava a controllare e certificare gli studenti in base alle loro prestazioni scolastiche e selezionare chi veniva ritenuto idoneo rispetto a chi non raggiungeva le minime aspettative.

Oggi la valutazione è diventata parte integrante dell'esperienza formativa dell'alunno e un momento importante per imparare a valutare, ad auto-valutarsi e favorire un processo di introspezione e di orientamento nella crescita [Batini and Martina, 2020]; inoltre, costituisce uno degli aspetti vissuti come più importanti dagli studenti e letta come una chiave di lettura della storia formativa personale che ha un grande influsso sulle scelte e sui comportamenti di ciascuno [Maccario, 2012].

Come osserva Pellerey "i riflessi (...) degli eventi valutativi non solo influenzano sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità, sulla stima degli adulti e dei compagni, sul tipo di rapporto instaurato tra insegnanti e allievi e tra questi ultimi, sulle scelte contingenti e su quelle più durature" [Maccario, 2012].

Detto questo si possono distinguere due funzioni della valutazione: sommativa e formativa.

1.3.1 Valutazione sommativa e formativa

Il primo a distinguere tra valutazione formativa e sommativa fu Scriven, alla fine degli anni Sessanta. Per l'autore, la distinzione tra i due tipi di valutazione riguarda principalmente i fini che persegue la raccolta delle informazioni [Weeden et al., 2009].

Valutazione sommativa: interviene nella fase finale del percorso di istruzione (alla fine di un'unità didattica, di un quadrimestre o di un anno scolastico) "per attestare i cambiamenti avvenuti nell'apprendimento degli allievi, accertando l'acquisizione e la capacità di utilizzazione di un repertorio composito e organico di abilità e conoscenze, e per classificare o certificare le prestazioni degli allievi, mediante l'uso di espressioni riassuntive, numeriche o verbali, in relazione a raggiungimento dei traguardi educativi previsti" [Weeden et al., 2009].

Valutazione formativa: "la verifica degli apprendimenti viene condotta in modo continuo e analitico durante il percorso di istruzione per acquisire un flusso costante di informazioni (feedback) che consentano di accrescere la funzionalità dell'intervento didattico e di migliorare l'apprendimento" [Weeden et al., 2009]. Il processo valutativo quindi avviene prima o durante l'esecuzione di un compito/attività.

Emerge quindi un duplice scopo della valutazione formativa:

- favorire l'intervento didattico "offrendo informazioni utili per migliorare la proposta didattica"; ciò comporta: una pianificazione strategica e l'adozione di metodologie didattiche efficaci per il raggiungimento degli scopi prefissi [Woolfolk, 2020];
- migliorare l'apprendimento dello studente "localizzando con "precisione" le difficoltà apprenditive dei singoli con il fine di mettere in atto i necessari interventi compensativi e rafforzare l'apprendimento".

La valutazione formativa, quindi, non comporta necessariamente un voto, piuttosto viene espresso un giudizio o fornito un feedback per aiutare gli studenti a rivalutare le proprie prestazioni aiutandoli a essere maggiormente consapevoli delle proprie conoscenze e a consolidare, quindi, gli aspetti di autoregolazione e meta-cognizione nel processo di apprendimento [Woolfolk, 2020].

Si può dire che entrambe le valutazioni, formativa e sommativa, esercitano un ruolo fondamentale all'interno del percorso scolastico di uno studente perchè entrambe, seppur con metodologie diverse, perseguono lo stesso fine ultimo: promuovere l'apprendimento, la crescita personale e l'autonomia dello studente.

1.3.2 La valutazione e l'apprendimento autoregolato

Si prende ora brevemente in esame un aspetto da considerare nel momento valutativo: la relazione tra valutazione e apprendimento autoregolato.

La valutazione stessa, all'interno di un'ottica di apprendimento permanente, può essere funzionale a sviluppare un'autoregolazione nello studente in relazione all'apprendimento.

Bandura affermò che “uno dei principali scopi dell'istruzione formale è fornire agli studenti gli strumenti intellettuali, le credenze di sé e le capacità di autoregolazione utili a educarsi in modo autonomo nel corso della vita. Complici il ritmo frenetico del cambiamento tecnologico e la crescita accelerata della conoscenza, le capacità di apprendimento auto-diretto stanno diventando molto importanti”, infatti l'obiettivo delle istituzioni scolastiche e dell'apprendimento stesso è quello di “liberare gli studenti dal bisogno di avere gli insegnanti e permettere loro di continuare ad apprendere in modo autonomo nel corso della vita”. Per raggiungere questo obiettivo è necessario essere autonomi, indipendenti, autoregolati [Woolfolk, 2020].

Zimmermann e Schunk definiscono l'autoregolazione come “il processo che si usa per attivare e mantenere i propri pensieri, comportamenti ed emozioni, al fine di raggiungere gli scopi”. Bandura la definisce come “la definizione degli scopi e la mobilitazione degli sforzi e delle risorse necessarie per raggiungere tali obiettivi”. Quando questi scopi includono l'apprendimento, si parla di apprendimento autoregolato [Woolfolk, 2020].

Nell'apprendimento autoregolato vengono coinvolti aspetti cognitivi e metacognitivi, motivazionali ed emotivi dell'apprendimento in cui gli studenti stabiliscono i propri obiettivi di apprendimento, monitorano e regolano guidati dai loro stessi obiettivi e dalle caratteristiche contestuali. Tale costrutto trova diverse convergenze con le dinamiche della valutazione formativa degli apprendimenti, la cui funzione è utilizzare i risultati valutativi per adattare l'insegnamento, al fine di soddisfare il bisogno degli studenti. Già nel 1998 Black e Wiliam avevano sottolineato come l'apprendimento autoregolato dovesse essere un obiettivo della valutazione formativa [Scierri, 2021].

Secondo Zimmerman, l'apprendimento autoregolato si compone di tre fasi [Woolfolk, 2020]:

- Pianificazione: consiste nella capacità degli studenti di analizzare il compito, pianificare e definire degli scopi che siano chiari e ragionevoli così da individuare strategie utili per raggiungerli. Inoltre, un ruolo particolarmente

1.4 La valutazione per l'apprendimento

te importante lo hanno le credenze motivazionali: le aspettative, gli interessi e un'alta autoefficacia permettono allo studente di apprendere non solo per la prestazione, ma anche per la padronanza dei contenuti.

- **Prestazione:** lo studente deve avere un repertorio di strategie di autocontrollo e dell'apprendimento, come l'uso dell'immaginazione, delle mnemotecniche, della focalizzazione dell'attenzione e di autoistruzione.

Inoltre, sono importanti anche l'auto-monitoraggio così da cambiare strategie, se necessario.

- **Riflessione:** lo studente ripercorre con il pensiero la prestazione e riflette sui processi messi in atto. In questa fase vi è una valutazione della prestazione, l'attribuzione causale dei successi/insuccessi e il conseguente incremento o decremento della propria autoefficacia

Dalla descrizione di Zimmerman si delinea il profilo degli studenti che apprendono in maniera autoregolata: "sanno cosa vogliono imparare e perchè, pianificano e controllano il loro processo di apprendimento, definiscono i loro obiettivi conoscitivi e scelgono le strategie di apprendimento più adatte a raggiungerli, controllano i risultati ottenuti (...) e ridefiniscono ciclicamente obiettivi, metodi e tempi in modo da raggiungere i risultati" [Delfino et al., 2009]. Ogni fase del modello di Zimmerman, infatti, sfocia nella fase seguente offrendo allo studente la possibilità di osservarsi e valutarsi. All'interno di tale modello il ruolo dell'insegnante che accompagna gli studenti aiutandoli ad interiorizzare criteri adeguati è fondamentale [Woolfolk, 2020]. La relazione tra valutazione formativa e l'apprendimento autoregolato è data dal ruolo centrale del feedback, dalla pianificazione e attuazione di obiettivi e strategie, e l'articolazione in fasi cicliche. Inoltre, il ruolo del docente è di particolare importanza perchè rappresenta un fattore chiave nell'influenzare l'efficacia delle pratiche di valutazione formativa che hanno efficacia nel promuovere abilità di autoregolazione degli studenti [Delfino et al., 2009].

1.4 La valutazione per l'apprendimento

1.4.1 La valenza "formativa" della valutazione

A seconda delle modalità con le quali vengono comunicati i giudizi, può avere effetti circa l'autostima e l'auto-efficacia [Maccario, 2012]. L'autrice prosegue

spiegando come le teorie sull'attribuzione causale mostrano come il soggetto metta in atto differenti schemi di spiegazione del successo e dell'insuccesso.

Per questo motivo, diventa necessario, per mantenere o incrementare la motivazione allo studio, che gli studenti riconducano i propri esiti scolastici ad aspetti che ritengono controllabili, suscettibili di cambiamento attraverso l'impegno, l'esercizio [Maccario, 2012] e la continua riorganizzazione o ricostruzione delle proprie esperienze così che accresca il significato dell'esperienza stessa e aumenti la capacità di dirigere il corso dell'esperienza che segue [Zago, 2013].

Emerge, quindi, la necessità di considerare la valutazione non più solo come misurazione, ma anche come *forma-azione* inteso come "atto di formare, dare forma ad un oggetto; modellare, foggiare"².

Per fare ciò, è necessario che colui che valuta definisca degli obiettivi a lungo e breve termine in modo da far sì che l'educando si formi secondo la propria natura e le proprie disposizioni individuali: raggiungere il traguardo più alto per sé di ogni processo formativo, attraverso un percorso che vede il soggetto stesso come attore principale.

D'altronde, "la valutazione scolastica ha una funzione di controllo e misurazione dell'apprendimento, ma ha anche una fondamentale valenza formativa e orientativa che è parte integrante del processo educativo" (DPR n.122 del 22/06/2009).

Secondo Vertecchi, una filosofia della valutazione come mera certificazione dell'apprendimento dà spazio a tre conseguenze/rischi [Vertecchi, 1978]:

- La semplificazione della funzione del docente che non viene riconosciuto come progettista di percorsi formativi ma come controllore il cui compito è misurare gli apprendimenti degli studenti;
- Una facilitazione nell'attribuzione causale esterna dei risultati negativi;
- La sufficienza di un modesto numero di risultati positivi per poter dare validità all'insegnamento (maggiore è la media, maggiore è il prestigio).

Detto ciò, una mera valutazione dell'apprendimento può essere utile ad accrescere un senso di competenza dell'insegnante o il prestigio delle istituzioni, ma non è particolarmente significativo per la padronanza dei contenuti da parte degli studenti che si traduce in competenze fondamentali spendibili all'interno della società.

²<https://www.treccani.it/vocabolario/formazione/>

1.4.2 Dalla valutazione formativa alla valutazione per l'apprendimento

Alla fine degli anni '90, un gruppo di ricercatori rilevarono che l'espressione valutazione formativa fosse "passibile di diverse interpretazioni" e che "si riducesse spesso a essere intesa genericamente come una valutazione condotta frequentemente e realizzata contemporaneamente all'attività di apprendimento" [Porcarelli et al., 2021].

Per questo motivo, proposero la sostituzione del termine con "assessment for learning", valutazione per l'apprendimento. Ciò che contraddistingue l'approccio della valutazione per l'apprendimento rispetto alla valutazione dell'apprendimento è il focus sull'insegnamento, l'apprendimento e il processo valutativo che diventa partecipativo.

All'interno di tale quadro, il concetto di feedback assume una nuova connotazione: come spiegano Grion, Serbati e Felisatti, "non si limita ad essere un'informazione offerta dal docente, da un pari o da un partecipante all'azione formativa per colmare la discrepanza tra la situazione attuale e quella desiderata, ma viene concepito come un processo attraverso il quale l'informazione, offerta dall'esterno, viene efficacemente utilizzata dall'allievo per colmare l'attuale gap e produrre un effettivo cambiamento dello status quo, avendo un concreto impatto sulla futura prestazione, implicando un'azione intenzionale e consapevole di colui che apprende" [Porcarelli et al., 2021].

Gli autori individuano delle caratteristiche che dovrebbe avere la valutazione per l'apprendimento intesa come azione partecipata:

- La presenza di un feedback per gli studenti;
- Il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo d'apprendimento;
- Il supporto agli alunni affinché capiscano e condividano i criteri valutativi;
- l'adattamento dell'azione d'insegnamento conseguentemente all'atto valutativo;
- Il riconoscimento dell'influenza che la valutazione ha sulla motivazione e sull'autostima degli alunni e la diretta influenza di queste ultime sull'apprendimento;
- la necessità che gli alunni possano autovalutarsi e capire come migliorare [Porcarelli et al., 2021].

Dagli studi di Black e William emerge come una didattica che si concentra sulla valutazione formativa conduce una crescita in termini di apprendimento: i progressi avvenivano dove gli insegnanti utilizzavano la valutazione non solo per misurare quanto appreso, ma anche per aiutare gli allievi ad apprendere [Weeden et al., 2009].

Nel 1998, i due autori conclusero che "l'uso sistematico della valutazione in itinere dei progressi degli allievi genera incrementi significativi nelle prestazioni finali e in prove sommative esterne".

Inoltre, fattori come la qualità del feedback, la partecipazione attiva degli studenti nel processo di valutazione e l'influenza della valutazione sull'autostima e la motivazione sono determinanti per una valutazione formativa che promuove l'apprendimento [Weeden et al., 2009]).

Di seguito si espongono le caratteristiche che, secondo Black e William, debba avere la valutazione per l'apprendimento:

- "È parte dell'insegnamento;
- prevede che si condividono i traguardi di apprendimento con gli allievi;
- aiuta gli allievi a conoscere e a riconoscere gli standard verso cui tendono;
- richiede che si apportino alcuni correttivi nella conduzione degli interventi didattici sulla base dei risultati della valutazione;
- si fonda sulla convinzione che qualunque allievo possa migliorare;
- prevede che gli allievi ricevano un feedback efficace in modo che capiscano quali siano i passi successivi e in che modo intraprenderli;
- coinvolge gli allievi in un processo di autovalutazione;
- incoraggia gli allievi a prendere parte attiva nel proprio percorso di apprendimento;
- coinvolge sia l'insegnante sia gli allievi nell'analisi e nella riflessione sui dati della valutazione".

[Weeden et al., 2009].

Nel 2002, i due autori proposero la seguente definizione di valutazione per l'apprendimento: "la valutazione che viene progettata e realizzata con lo scopo

1.5 Conclusione

di promuovere l'apprendimento degli studenti (...); un'attività valutativa può facilitare l'apprendimento se fornisce informazioni da usare come feedback da parte degli insegnanti e da parte dei loro allievi, nel corso dell'autovalutazione e della valutazione tra pari, per modificare le attività di insegnamento in cui sono coinvolti. Tale valutazione diventa "formativa" quando i dati vengono effettivamente usati per adattare l'intervento didattico alle esigenze dell'apprendimento" [Weeden et al., 2009].

Da questa definizione possono emergere alcuni punti fondamentali:

- la valutazione deve essere centrale nell'attività didattica così da intrecciare sia la valutazione sommativa che formativa;
- gli obiettivi, i criteri e le modalità valutative individuate nella fase progettuale devono essere condivisi con gli studenti che diventano una componente attiva nel loro processo di valutazione;
- promuovere la comprensione degli obiettivi didattici permette di stimolare la motivazione ad apprendere attraverso la valorizzazione dell'apprendimento e l'utilizzo di feedback costruttivi;
- aiutare gli studenti a capire come migliorarsi permette di sviluppare competenze di autovalutazione e autoriflessione, e rafforzare un apprendimento autoregolato e autonomo;
- se l'obiettivo è un apprendimento volto all'acquisizione della padronanza (mastery learning), gli studenti si concentrano più sul raggiungimento di punteggi alti e sviluppano atteggiamenti più positivi (maggiore autostima e motivazione) nei confronti della scuola e dell'apprendimento [Weeden et al., 2009].

In conclusione, si può affermare che la valutazione per l'apprendimento "fa propri alcuni principi importanti nei processi di istruzione, tra cui la necessità di promuovere processi riflessivi" [Weeden et al., 2009] promuovendo una partecipazione attiva dello studente in un'ottica di lifelong learning e di autonomia.

1.5 Conclusione

Nel presente capitolo si è inizialmente affrontato il tema della relazione tra valutazione e apprendimento e gli effetti che l'una ha sull'altra.

Si è proposta una definizione di valutazione sottolineandone le implicazioni pedagogiche.

Si sono descritte le due funzioni principali della valutazione: sommativa e formativa e dedicato una breve parte del capitolo al ruolo che a valutazione può avere nella promozione di un apprendimento autoregolato.

Infine, si è mostrato come una valutazione intesa come misurazione dell'apprendimento non sia sufficiente e come sia necessaria una valutazione per l'apprendimento come occasione di crescita personale per l'educando e con un ruolo fondamentale per sviluppare nello studente abilità e competenze che gli permettano di essere autonomo all'interno del processo di apprendimento sia all'interno del contesto scolastico sia lungo tutto l'arco della vita.

Capitolo 2

IL FEEDBACK FORMATIVO

Perché il processo valutativo sia formativo, è necessario porre alla base il concetto di feedback e il suo utilizzo.

Come sottolineato da Evans, "generalmente non c'è una definizione accettata di feedback: per alcuni la valutazione è una sorta di strumento di misurazione, mentre per altri il feedback all'interno del processo di valutazione è parte integrante della valutazione stessa" [Evans, 2013].

In questo capitolo si cercherà di presentare il ruolo che può avere il feedback all'interno dei processi di apprendimento e di come questo vari in base ai diversi orientamenti paradigmatici.

Successivamente, verrà presentato un modello di "feedback efficace".

Infine, verrà esaminato il concetto di valutazione fra pari.

2.1 Il significato del feedback all'interno dei processi di apprendimento

Verranno presentati tre paradigmi differenti di feedback: comportamentista, cognitivista e costruttivista.

Questi approcci rappresentano uno sviluppo cronologico delle nozioni teoriche sull'apprendimento: i processi di apprendimento descritti da ciascuna teoria dell'apprendimento diventano più complessi perchè sempre più variabili interferiscono.

In secondo luogo, ogni successiva teoria offre una visione di feedback differente dalla precedente.

L'obiettivo non è discutere quale teoria dell'apprendimento sia "migliore" delle altre, ma presentarle perchè ognuna di queste descrive processi di apprendimento in cui il feedback gioca un ruolo significativo.

2.1.1 Comportamentismo

Ai suoi albori, il comportamentismo considerava la mente come una "scatola nera" il cui funzionamento interno è inconoscibile e, per certi aspetti, irrilevante al fine dell'apprendimento [Bonaiuti, 2013].

All'interno di questo approccio è centrale l'idea che alla base del meccanismo sottostante all'apprendimento umano ci sia l'associazione ripetuta di uno stimolo con una risposta (modello input-output): ad ogni risposta viene seguito un rinforzo che può essere positivo o negativo in base alla coerenza della prestazione con gli obiettivi prefissati [Bonaiuti, 2013].

Le teorie comportamentali dell'apprendimento, quindi, si focalizzano sugli eventi esterni, considerati causa dei cambiamenti nei comportamenti osservabili: "l'apprendimento come il risultato di un cambiamento nel comportamento" [Woolfolk, 2020].

Secondo il modello input-output comportamentista, il feedback si identifica con il concetto di stimolo e l'obiettivo è quello di individuare la strategia migliore per fornire un rinforzo efficace al fine dell'output apprenditivo (*Learning outcomes*) e del raggiungimento degli obiettivi che ci si è prefissati.

I processi di feedback si presentano diretti e lineari (Immagine 2): viene fornito un rinforzo e, di conseguenza, si verifica un risultato [Thurlings et al., 2013].

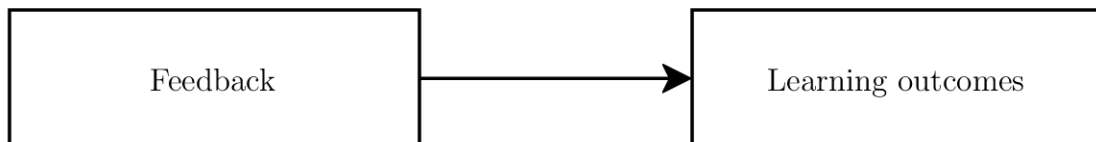


Immagine 2: Processo di apprendimento secondo la prospettiva comportamentista ¹

Come dimostrato da Kulhavy, il feedback non è necessariamente un rinforzo [Hattie and Timperley, 2007]:

- può essere accettato, modificato o rifiutato;
- di per sè, potrebbe non avere il potere di avviare ulteriori azioni;

2.1 Il significato del feedback all'interno dei processi di apprendimento

- non viene solamente fornito da insegnanti, studenti o pari, ma può essere ricercato e rilevato senza che il soggetto lo ricerchi intenzionalmente.

Inoltre, Bandura distinse l'acquisizione della conoscenza (*apprendimento*) dalla prestazione osservabile basata sulla conoscenza stessa (*comportamento*) [Woolfolk, 2020]: secondo l'autore può avvenire un apprendimento, ma questo non è necessariamente dimostrabile finché la situazione non è appropriata o finché non esistono incentivi per la prestazione.

Per esempio, un bambino può aver appreso la scrittura delle lettere dell'alfabeto, ma ottenere prestazioni negative perché la sua coordinazione grafo-motoria è limitata; oppure, uno studente che, pur avendo imparato le tabelline, svolge prestazioni negative perché ansioso.

In questi casi, la prestazione non è indice di apprendimento [Woolfolk, 2020].

Il comportamentismo considera la persona che apprende come "passiva", soggetta a stimoli e rinforzi che hanno l'obiettivo di incrementare l'apprendimento e il ruolo dell'insegnante è individuare le modalità più efficienti ed efficaci per trasferire i contenuti agli studenti attraverso la strutturazione di percorsi didattici lineari caratterizzati dall'intensivo utilizzo dei meccanismi classici di *stimolo-risposta-rinforzo* [Bonaiuti, 2013].

Sia Kulhavy che Bandura sottolineano il ruolo attivo dell'individuo all'interno del processo apprenditivo.

2.1.2 Cognitivismo

Affondando le proprie radici nel comportamentismo, la prospettiva cognitivista dell'apprendimento si può intendere come un approccio in cui si assume che gli esseri umani elaborino l'informazione in modo attivo [Woolfolk, 2020].

Come i comportamentisti, anche i cognitivisti osservano i cambiamenti nel comportamento, ma con l'obiettivo di comprendere i meccanismi sottostanti alla risposta.

Il comportamento è visto come una serie di atti guidati dai processi cognitivi ai fini della soluzione di un problema, con continui aggiustamenti per garantire la migliore soluzione: l'informazione viene elaborata dal soggetto che fornisce una risposta che se non soddisfa gli obiettivi, viene sottoposta ad un processo di verifica retroattiva con lo scopo di comprendere e correggere il ragionamento sottostante.

Come presentato nell'immagine 2, anche nel cognitivismo il processo di apprendimento segue una relazione lineare: a differenza del comportamentismo,

non è semplicemente dovuto a stimoli esterni, ma è il risultato di processi mentali o cognitivi come la percezione, l'elaborazione, l'archiviazione, il recupero e l'applicazione delle informazioni acquisite.



Immagine 2: Processo di apprendimento secondo la prospettiva cognitivista

Il ruolo dello studente (*Receiver*), quindi, è quello di un soggetto attivo che partecipa attivamente al processo di apprendimento e il compito dell'insegnante è porre attenzione al modo in cui le informazioni vengono strutturate, organizzate ed elaborate.

2.1.3 Costruttivismo

Non esiste un'unica teoria costruttivista dell'apprendimento, per questo motivo nella comunità scientifica si parla di "prospettive costruttiviste".

Analizzando, però, le diverse posizioni, si possono individuare due idee principali sulle quali gli autori concordano [Woolfolk, 2020]:

- Chi apprende è attivo nella costruzione della conoscenza per mezzo dell'elaborazione delle informazioni apprese;
- Le interazioni sociali hanno un ruolo fondamentale nel processo di costruzione della conoscenza.

Secondo l'analisi di Woolkoff si possono distinguere due correnti costruttiviste:

1. Costruttivismo cognitivo
2. Costruttivismo sociale

Il costruttivismo cognitivo, secondo la definizione di Palincsar, è "l'insieme di teorie che si fondano sull'idea che gli individui costruiscano le proprie strutture cognitive mentre interpretano le proprie esperienze in particolari situazioni".

A differenza delle teorie comportamentiste e cognitiviste, la conoscenza non viene ricevuta passivamente ma è un processo di costruzione che presuppone che gli individui o i gruppi attribuiscono senso ai loro mondi esperienziali perchè la comprensione è in relazione al processo che implica l'interazione tra conoscenze e credenze esistenti e nuove conoscenze ed esperienze.

2.1 Il significato del feedback all'interno dei processi di apprendimento

Questa visione dell'apprendimento, di cui Piaget ne fu promotore, è detta *prima ondata di costruttivismo* e pone enfasi sulla prima idea centrale [Woolfolk, 2020].

Il costruttivismo sociale, invece, pone l'accento sulla seconda idea centrale, ovvero sul fatto che "l'interazione sociale, gli strumenti culturali e l'attività diano forma allo sviluppo e all'apprendimento personali" [Woolfolk, 2020].

Questa visione dell'apprendimento, di cui Vygotskij ne fu pioniere, è detta *seconda ondata di costruttivismo* e pone enfasi sulla seconda idea centrale.

Gli approcci costruttivisti concordano sulle seguenti cinque condizioni di apprendimento [Woolfolk, 2020]:

1. **Ambienti di apprendimento complessi e autentici:** offrire problemi e situazioni strutturati e realistici, che impieghino lo studente nell'applicazione del proprio sapere e nella ricerca di molteplici soluzioni con il sostegno della figura dell'esperto;
2. **Negoziazione sociale:** lo scopo principale dell'insegnamento consiste nel mettere lo studente in contesti in cui sono richieste la cooperazione, lo stabilire e difendere le proprie posizioni nel rispetto di quelle altrui e una "attitudine intersoggettiva", ovvero la capacità di costruire un significato condiviso attraverso la ricerca di basi comuni, lo scambio di interpretazioni e la valutazione tra pari;
3. **Rappresentazione multipla dei contenuti:** l'insegnante deve offrire differenti metodi di accesso ai contenuti e proporre diverse strategie per l'analisi e la risoluzione di problemi;
4. **Auto-consapevolezza e comprensione della costruzione della conoscenza:** si pone l'attenzione sul ruolo attivo dello studente circa la propria costruzione della conoscenza di modo che diventino consapevoli delle influenze che agiscono sul loro pensiero per poter scegliere e sviluppare posizioni con un atteggiamento critico;
5. **Incoraggiare obiettivi di padronanza:** l'insegnante assume un ruolo di responsabile dell'istruzione degli studenti in un'ottica di lifelong learning.

Come spiegato da Stone, lo studente non è un partecipante passivo nell'interazione insegnante-studente, ma si crea una relazione interpersonale in cui entrambi i partecipanti sono attivi e costruiscono attivamente una comprensione comune

(o *intersoggettività*) attraverso scambi comunicativi in cui lo studente apprende da punto di vista dell'altro più esperto [Van de Pol et al., 2010].

Il risultato, quindi, è che l'insegnante funge un ruolo di "guida" per chi apprende attraverso il concetto introdotto da Vygotsky di "**scaffolding**".

Una definizione di scaffolding è fornita dagli autori McCaslin e Hickey: un supporto all'apprendimento e alla risoluzione di problemi "in cui docenti e studenti creano connessioni significative tra la conoscenza culturale di chi insegna, la conoscenza e l'esperienza quotidiane di chi apprende" [Woolfolk, 2020]; oppure, lo scaffolding come "supporto fornito da un insegnante a uno studente durante l'esecuzione di un compito che lo studente potrebbe, altrimenti, non essere in grado di svolgere" [Van de Pol et al., 2010].

Tra gli psicologi dell'educazione non vi è accordo su una definizione univoca di "scaffolding" [Van de Pol et al., 2010] [Woolfolk, 2020], ma si possono individuare tre caratteristiche comuni [Radford et al., 2015] [Van de Pol et al., 2010], [Woolfolk, 2020]:

- *Contingency*: la contingenza consiste nell'adattamento e nella differenziazione, da parte dell'insegnante, del proprio supporto al livello attuale delle prestazioni dello studente o ad un livello leggermente superiore.

Uno strumento per la contingenza sono le strategie di valutazione diagnostica così da determinare prima il livello di competenza dello studente e fornire, successivamente, il supporto adattato al livello di apprendimento dello studente [Van de Pol et al., 2010].

- *Fading*: l'insegnante riduce gradualmente ("sbiadimento") il supporto in funzione dello sviluppo e della competenza dello studente;
- *Transfer of responsibility*: Come conseguenza della seconda caratteristica, vi è un graduale trasferimento di responsabilità sullo studente che assume sempre più controllo circa il proprio apprendimento e progressivamente acquisisce un apprendimento autoregolato attraverso il coinvolgimento di abilità come la gestione della frustrazione, la strutturazione cognitiva, il mantenimento della direzione dell'attenzione, il modellamento, il suggerire e fornire feedback [Radford et al., 2015].

Di seguito viene presentata una schematizzazione del processo di apprendimento secondo l'approccio costruttivista (Immagine 3) A differenza dei precedenti paradigmi, aggiunge diversi attori quali

2.2 L'efficacia del feedback

- *Teacher*: l'insegnante con il suo sostegno;
- *Experiential meaning (E.M.)*: l'esperienza e i significati attribuiti ad essa;
- *Peer review*: Il gruppo di pari coinvolto nella costruzione della conoscenza e l'apprendimento stesso come occasione di auto-valutazione.

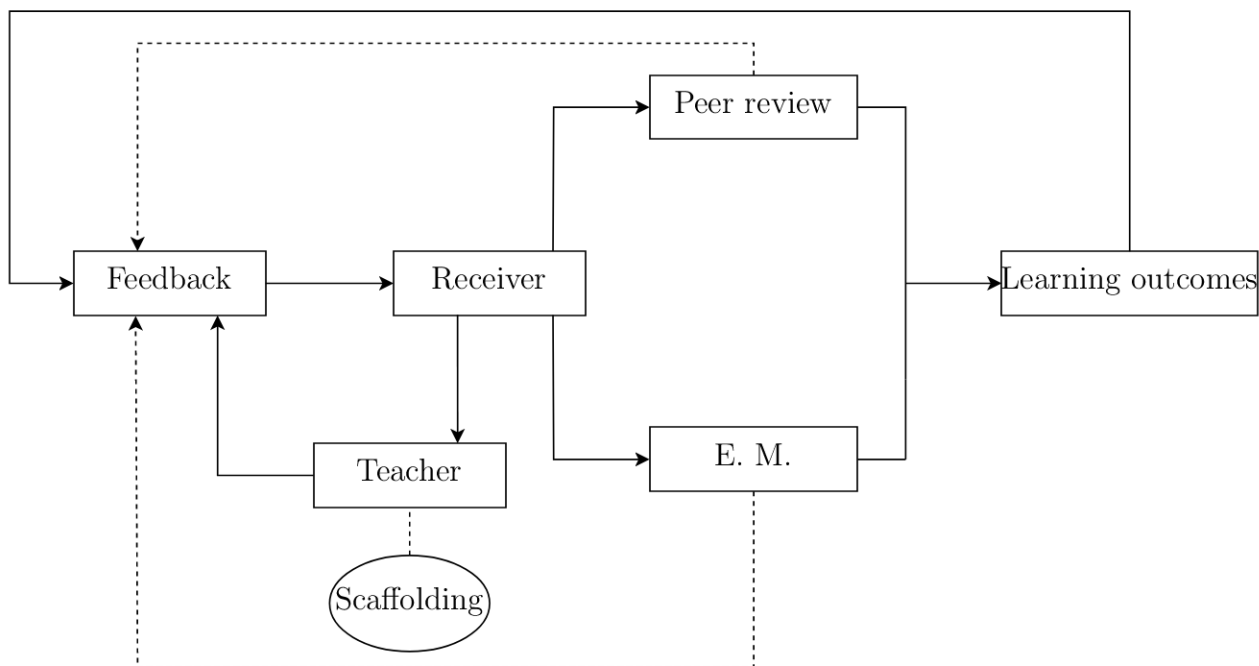


Immagine 3: Processo di apprendimento secondo la prospettiva costruttivista (Rielaborazione personale)

Ogni variabile contribuisce a costruire un feedback che influenzerà il successivo momento apprenditivo, così passando da un processo lineare quale quello presentato dalle teorie comportamentiste e cognitive, ad uno a spirale in cui lo studente che apprende può arrivare ad una conoscenza condivisa e intersoggettiva sulla base del confronto con l'insegnante, i pari e i significati attribuiti all'esperienza stessa e a quelle precedenti. Successivamente, i nuovi significati attribuiti all'esperienza diventano essi stessi feedback.

2.2 L'efficacia del feedback

Storicamente, il feedback ha avuto, da parte degli insegnanti, un'accezione correttiva: gli studenti venivano informati circa i loro progressi per far sì che si applicassero maggiormente ai loro studi nel caso in cui non avessero ottenuto risultati soddisfacenti [Boud and Molloy, 2013].

Alcuni studi hanno dimostrato come l'efficacia del feedback vari in base al tipo di feedback: studenti che ricevevano feedback informativi sull'attività e sul come svolgerla in modo più efficace hanno ottenuto risultati più elevati rispetto a studenti che ricevevano lodi, punizioni e ricompense estrinseche [Hattie and Timperley, 2007].

Riguardo a quest'ultima tipologia di feedback, Deci e Ryan hanno dimostrato come ricompense estrinseche non solo non producono risultati positivi, ma hanno effetti negativi perchè "minano l'assunzione di responsabilità da parte delle persone nel motivare o regolare se stesse" [Deci and Ryan, 2013].

Dalle ricerche di Kluger e DeNisi, invece, viene dimostrato come l'efficacia di un feedback dipenda dalla sua direzione in relazione alla prestazione di un compito: un feedback è più efficace quando fornisce informazioni relative alle risposte corrette in un compito e quando si basa sui cambiamenti dei percorsi precedenti piuttosto che quando si basa sulle risposte errate [Hattie and Timperley, 2007].

Questo dimostra come un feedback con accezioni correttive e che si presenta come mero rinforzo non è sufficiente, ma, per essere efficace, si deve riferire a obiettivi specifici e impegnativi, fornito in attività adeguate alle capacità dello studente e contenere informazioni relative all'apprendimento utili al fine di migliorare le proprie strategie [Hattie and Timperley, 2007].

2.3 Un modello di feedback

"Lo scopo principale del feedback è ridurre le discrepanze tra le attuali conoscenze, le prestazioni e un obiettivo" [Hattie and Timperley, 2007].

Secondo Hattie e Timperley, un feedback efficace deve rispondere a tre domande principali poste da un insegnante e/o da uno studente:

1. Dove sto andando? (Quali sono gli obiettivi?)
2. Come sto andando? (Quali progressi si stanno facendo verso l'obiettivo?)
3. Dove andare dopo? (Quali attività devono essere intraprese per progredire meglio?)

Un'esperienza di apprendimento ideale, quindi, si verifica quando studenti e insegnanti cercano risposte a ciascuna di queste domande.

2.3.1 Dove sto andando?

Un aspetto fondamentale del feedback sono le informazioni fornite allo studente e all'insegnante relative al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento in relazione a un compito o prestazione.

Come hanno concluso Black e William, "la fornitura di incarichi stimolanti e un ampio feedback porta a un maggiore coinvolgimento degli studenti e a risultati più elevati" [Hattie and Timperley, 2007].

Che la definizione di obiettivi e scopi sia fondamentale all'interno del processo di apprendimento lo dimostrano anche Locke e Latham [Locke and Latham, 2002] sostenendo che ci sono quattro ragioni per cui la definizione di obiettivi migliora la prestazione:

- gli obiettivi dirigono l'attenzione verso il compito;
- gli obiettivi rendono "accattivante" il compito (quanto più è impegnativo l'obiettivo, tanto più lo sforzo è intenso);
- gli obiettivi incrementano la persistenza (quando lo scopo è chiaro ci sono meno probabilità di rinuncia);
- gli obiettivi promuovono lo sviluppo di conoscenze e strategie nuove.

Inoltre, secondo l'analisi di Woolfolk circa gli obiettivi di apprendimento, la tipologia di obiettivi influenzano la quantità di motivazione impiegata per raggiungerli: obiettivi specifici, elaborati e che richiedono difficoltà adeguate al livello dello studente forniscono criteri chiari per giudicare la prestazione e la possibilità di suddividere il compito in modo da sfruttare il potenziale motivante degli obiettivi prossimali [Woolfolk, 2020].

All'interno di questo quadro concettuale, "il feedback

- a) consente di fissare obiettivi ragionevoli e di tenere traccia delle proprie prestazioni in relazione agli obiettivi in modo da poter apportare modifiche allo sforzo, alla direzione e alla strategia in base alle necessità;
- b) consente agli studenti e agli insegnanti di fissare nuovi obiettivi stimolanti man mano che i precedenti vengono raggiunti, stabilendo così le condizioni per l'apprendimento continuo".

[Hattie and Timperley, 2007]

2.3.2 Come sto andando?

Il feedback è efficace quando consiste in informazioni sui progressi e/o su come procedere.

Rispondere a tale domanda implica, da parte di chi fornisce informazioni relative al compito o a un obiettivo, il riferimento a uno standard previsto e/o a prestazioni precedenti [Hattie and Timperley, 2007], così da promuovere nello studente un *monitoraggio metacognitivo* inteso come "insieme di processi adottati per verificare la corretta applicazione e l'efficacia di una attività o strategia, eventualmente decidendo un cambiamento del proprio agire per la risoluzione del compito" [Cornoldi et al., 2018].

Per accompagnare lo studente in questo momento di controllo, è necessario che l'insegnante sia consapevole che l'utilizzo di test e verifiche, che apparentemente rispondono a tale domanda, sono solo degli strumenti: la valutazione, per essere *valutazione per l'apprendimento*, deve aiutare lo studente a rivalutare le proprie prestazioni e le strategie attuate così da promuovere aspetti di autoregolazione e metacognizione nel processo di apprendimento [Woolfolk, 2020] [Cornoldi et al., 2018].

2.3.3 Dove andare dopo?

Se lo scopo della valutazione è colmare la discrepanza tra la situazione attuale dello studente e quella ideale, allora il feedback deve essere inteso come "*feedforward*" ovvero, come spiega Carless, una modifica o un controllo del processo di apprendimento utilizzandone i risultati come sostegno all'apprendimento [Weeden et al., 2009].

Interessante, da parte dell'autore, è la scelta del termine "feedforward" rispetto a "feedback": la parola "feedback" (dall'inglese *feed*, "prendere/fornire cibo, nutrire", e *back*, "dietro") ha l'accezione di "retroazione", "il processo per cui l'effetto risultante dall'azione di un sistema si riflette sul sistema stesso per variarne o correggerne opportunamente il funzionamento" ².

Analizzando, invece, il termine "feedforward" si può notare come sia composto da tre elementi morfologici:

- *feed*: "prendere/fornire cibo", nutrire"
- *fore*, "prima, davanti"

²<https://www.treccani.it/vocabolario/feedback/>

2.4 Il feedback fra pari

- *ward*, morfema di origine germanica (dalla radice VAR, "osservare, vigilare") che si può ritrovare nell'italiano "guardare", nello spagnolo "guardar" e nel francese "garder", e che significa "custodire, vigilare" ³.

L'accezione che ne viene è l'intenzione da parte di chi fornisce un feedforward di offrire informazioni utili affinché il ricevente possa agire non correggendo il processo precedente con delle aggiunte o degli aggiustamenti, ma arricchendo quello che metterà in atto e che sarà un nuovo processo all'interno del quale si "custodisce" e valorizza l'insegnamento dell'esperienza precedente.

Nello specifico, un feedforward può essere inteso come uno stimolo verso una costruzione o una progettazione ulteriore, volta al miglioramento, a partire dai risultati ottenuti.

In tale ottica, gli studenti possono utilizzare le informazioni ricevute dall'insegnante per direzionare il proprio apprendimento rispetto al lavoro che faranno in futuro e acquisire maggiore autoregolamentazione sul processo di apprendimento, maggiore fluidità e automaticità, più strategie e processi per lavorare sui compiti, comprensione più profonda e maggiori informazioni su ciò che è e ciò che non è compreso [Hattie and Timperley, 2007] [Weeden et al., 2009].

Successivamente, Carless ha ampliato la definizione di feedback includendo il dialogo tra studente e insegnante come elemento necessario all'interno del processo [Weeden et al., 2009].

Questo sottolinea come il feedback formativo sia un'informazione data/acquisita dallo studente che permette di mostrare la differenza tra una data situazione rispetto all'obiettivo di apprendimento predeterminato e che non si limita a rinforzare o punire una prestazione, ma permette una comprensione sempre più profonda attraverso il dialogo e la riflessione [Grion and Tino, 2018].

Lo studente, ricevendo un feedback, avrà modo di ri-organizzare le proprie conoscenze (con lo scaffolding da parte dell'insegnante) in vista del proprio obiettivo e mettere in atto strategie per il suo raggiungimento.

2.4 Il feedback fra pari

Diversi studi dimostrano che l'apprendimento degli studenti ricava benefici ed è incrementato dalla valutazione e, come affermano Black e William, una condizione importante è il coinvolgimento attivo nel processo valutativo da parte degli studenti stessi [Van Gennip et al., 2010].

³<https://www.etimo.it/?term=guardare>

Inoltre, "saper valutare e auto-valutarsi rappresentano componenti primarie di qualsiasi expertise" [Grion and Restiglian, 2021].

Ciò significa che uno studente, per offrire un contributo attivo alla costruzione della propria conoscenza, deve essere immerso in un contesto didattico in cui vengono soddisfatte le condizioni costruttiviste (precedentemente esposte) di

- "negoziazione sociale" e di
- "auto-consapevolezza e comprensione della costruzione della conoscenza" [Woolfolk, 2020]

attraverso l'utilizzo della **valutazione fra pari** o *peer review*, "uno scambio di feedback reciproci volti a supportare i processi di apprendimento" [Grion and Restiglian, 2021].

Per poter rispondere a tali bisogni educativo-didattici, è necessario inserire lo studente in un contesto di apprendimento in cui il discente possa imparare a valutare ed auto-valutarsi.

In tal senso, occorre offrire l'opportunità di assumere un ruolo attivo all'interno dei processi valutativi [Grion and Restiglian, 2021] attraverso un approccio attivista che soddisfi la condizione "ambienti di apprendimento complessi e autentici": calare lo studente in una situazione realistica di valutazione in cui ricopre il ruolo di "valutatore di pari" che richiede l'applicazione di determinate conoscenze e competenze utili al processo valutativo.

Le potenzialità pedagogiche della valutazione fra pari sono molteplici: una più proficua riflessione sul proprio apprendimento, una maggiore attenzione nella conduzione di un compito e un più alto senso di responsabilità nella valutazione di un compito di un pari [Pellegrini et al., 2020].

Inoltre, tale tipologia di valutazione "valorizza la centralità dello studente e stimola la capacità di elaborazione di giudizio critico autonomo, svincolandolo dalla dipendenza dal giudizio del docente" [Porcarelli et al., 2021].

2.4.1 Una peer review efficace

Perché la valutazione fra pari sia efficace ai fini dell'apprendimento, come sottolineano van Gennip e colleghi, è necessario considerare la peer review come un *processo sociale* [Van Gennip et al., 2010].

Se si assume la definizione di valutazione fra pari proposta da Grion e Restiglian, ovvero "uno scambio di feedback reciproci volti a supportare i processi di

apprendimento” [Grion and Restiglian, 2021], allora emerge la natura intrinsecamente sociale del processo: per poter stabilire l’efficacia del processo valutativo, è necessario considerare le variabili interpersonali che ne influenzano i risultati apprenditivi [Van Gennip et al., 2010].

Dalla ricerca di van Gennip e colleghi circa la valutazione fra pari [Van Gennip et al., 2010], emerge l’importanza delle variabili interpersonali nella valutazione fra pari.

Di seguito verranno proposte alcune delle suddette variabili individuate dagli autori:

Sicurezza psicologica

Con sicurezza psicologica si intende la consapevolezza di correre dei rischi interpersonali in un gruppo di pari: un ambiente con un’alta sicurezza psicologica è un ambiente in cui il singolo individuo, impegnato in un’attività cooperativa, possa percepire un senso di fiducia nel fatto che l’ambiente non lo metterà in imbarazzo, rifiuterà o punirà in caso di errore [Van Gennip et al., 2010].

In diversi studi è emerso che la sicurezza psicologica ha un impatto positivo sull’apprendimento e sull’efficacia del gruppo: permette di utilizzare disaccordi e differenze di punti di vista come opportunità per inquadrare un problema facilitando comportamenti appropriati che portano a prestazioni migliori [Van Gennip et al., 2010].

Ciò significa che un contesto percepito come ”sicuro” per l’assunzione di rischi interpersonali può migliorare i processi di valutazione fra pari orientando il processo valutativo verso gli obiettivi piuttosto che verso le percezioni ed impressioni soggettive.

Fiducia nel sè e nel pari come valutatore

L’analisi di van Gennip e colleghi prosegue riportando come diversi studi rilevano che, generalmente, gli studenti si sentono a disagio nel criticare il lavoro di coetanei. Questo sembrerebbe essere dovuto ad una scarsa fiducia nelle proprie capacità come valutatori in grado di fornire feedback costruttivi e poca fiducia circa il valore aggiunto dei feedback da parte dei pari [Van Gennip et al., 2010].

La fiducia in sè stessi e nel pari come valutatori, essendo la valutazione fra pari un processo sociale, potrebbe influenzare l’apprendimento percepito ma, come sottolineano gli autori, il tema necessita di ulteriori studi empirici.

Diversità di valore

Con diversità di valore si intendono "le differenze di opinioni circa ciò che è importante per il gruppo al fine di ottenere buoni risultati" [Van Gennip et al., 2010].

La definizione di obiettivi, all'interno dei processi di feedback e di apprendimento, ha un ruolo cruciale [Hattie and Timperley, 2007] [Locke and Latham, 2002] [Woolfolk, 2020]. All'interno della peer review emerge la necessità di condividere i criteri di valutazione: è necessaria una comprensione condivisa di obiettivi e di scopi del compito di valutazione così da poter generare criteri e standard di valutazione efficaci al fine di migliorare il risultato apprenditivo emergente dalla valutazione fra pari [Van Gennip et al., 2010].

Pertanto, "una diversità di valore bassa avrà un'influenza positiva sulla valutazione fra pari per l'apprendimento".

2.5 Conclusione

In questo capitolo si è cercato di presentare il ruolo che può avere il feedback all'interno dei processi di apprendimento e di come questo vari in base ai diversi orientamenti paradigmatici.

Successivamente, dopo aver posto delle condizioni di efficacia, è stato presentato un modello di "feedback efficace" proposto dagli autori Hattie e Timperley nel 2007.

Infine, è stata presentata la valutazione fra pari come occasione di co-costruzione attiva di conoscenze ed opportunità di sviluppo di pensiero critico, sottolineando la portata interpersonale del processo individuata dalle ricerche di van Gennip e colleghi.

Capitolo 3

LE EMOZIONI

”La ricerca ha dimostrato quanto sia rilevante, a livello cerebrale, la dimensione emozionale nel processo di apprendimento.

Il modello di *mente*, come contrapposizione tra processi emozionali e processi cognitivi, è stato superato dagli studi nel campo delle neuroscienze e della psicologia” [Cappello, 2013].

In questo capitolo verranno presentate le principali prospettive teoriche relative allo studio delle emozioni.

Successivamente verrà indagato il rapporto tra emozioni ed educazione e le sue implicazioni.

3.1 Prospettive teoriche nello studio delle emozioni

La svolta cognitivista che la psicologia ha subito negli anni Sessanta, ha prodotto un interesse verso lo studio delle emozioni: la prospettiva comportamentista, nel corso degli anni, non ha mai considerato lo studio della sfera emotiva in quanto esperienza soggettiva, non misurabile [Gavazzi, 2009].

L’inizio dello studio cognitivista delle emozioni è riconducibile all’esperimento di Schacter e Singer nel 1962, in cui si indagava l’effetto delle informazioni fornite ai partecipanti durante un esperimento circa l’identificazione e l’etichettamento di uno stato emotivo.

Ai due autori viene attribuita, quindi, una prima teorizzazione del funzionamento emotivo nota come *teoria cognitivo-attivazionale* la quale definisce l’emozione come ”il risultato di dell’interazione tra una componente di attivazione

fisiologica dell'organismo (o *appraisal*) e una di natura psicologica" [Gavazzi, 2009].

L'"emozione" è un costrutto di notevole complessità sul quale numerosi autori hanno proposto diverse definizioni in riferimento a diverse concezioni di "che cosa è un'emozione".

Di seguito verrà presentata una breve esposizione, proposta dalla ricercatrice Gavazzi nel suo libro "*Psicologia dello sviluppo emotivo*", di diverse prospettive teoriche che si sono succedute nel tempo e che si differenziano tra loro in base agli elementi sui quali pongono l'attenzione: alcune sottolineano le componenti biologiche, altre quelle culturali; alcune hanno l'obiettivo di fornire una definizione generale di emozione, altre si concentrano su alcuni aspetti particolari del processo emotivo.

Sarebbe inutile (e contraddittorio) porsi l'obiettivo di determinare quale di queste prospettive sia "giusta" o "sbagliata" perchè, come affermato precedentemente, il concetto di "emozione" è un costrutto estremamente complesso e ogni teoria presentata offre un contributo circa l'inquadramento del processo emotivo.

3.1.1 Le teorie psico-evoluzionistiche

Secondo la prospettiva evoluzionistica, le emozioni hanno la funzione di assicurare la sopravvivenza dell'individuo.

All'interno della letteratura scientifica inerente allo studio delle emozioni, Darwin è considerato il primo a proporre un approccio scientifico, orientando le sue ricerche secondo due questioni: la *modalità di espressione* e l'*origine* delle emozioni [Gavazzi, 2009].

Secondo il ricercatore, le espressioni emotive derivano da abitudini passate come specie con determinate funzioni e che, avendo perso il loro obiettivo, si presentano involontariamente.

Alla base della prospettiva evoluzionistica, quindi, vi è l'universalità delle emozioni: l'origine e l'espressione degli stati emotivi è comune a tutti gli esseri umani [Gavazzi, 2009].

Per esempio, una persona che prova l'emozione "vergogna" avrà come principale modalità di espressione l'arrossimento.

Circa un secolo dopo Darwin, nella seconda metà del '900, Ekman pose le basi per una prospettiva psico-evoluzionistica, basando le proprie ricerche sulle espressioni facciali.

Secondo l'autore, ogni essere umano produce e riconosce le espressioni facciali di un *set* di emozioni fondamentali (felicità, tristezza, paura, collera, sorpresa e disgusto) in virtù di un programma neuromuscolare, innato e universale, sottostante ad ogni emozione di base [Gavazzi, 2009].

3.1.2 Le teorie dell'"appraisal"

Le teorie cognitive che hanno contribuito al capovolgimento della concezione e dello studio dell'emozione considerano la valutazione (o *appraisal*) degli eventi un aspetto centrale del processo emotivo [Gavazzi, 2009].

Le emozioni, quindi, non sono causate dagli eventi, ma dalle loro interpretazioni: "le conoscenze e le esperienze dell'individuo sono all'origine della sua esperienza emotiva, per ciò valutazioni differenti dell'evento-stimolo generano emozioni diverse" [Bellelli, 2010].

Tali teorie possono essere distinte in due correnti principali [Gavazzi, 2009]:

- Approcci **discreti o categoriali**
- Approcci **dimensionali**

Il *primo approccio* enfatizza le differenze tra le emozioni in rapporto agli eventi che le producono: secondo gli autori di riferimento come Lazarus, Oatley e Johnson-Laird, esiste un *set* di emozioni base a cui corrispondono determinati contenuti o classi di eventi [Gavazzi, 2009].

Per esempio, nel caso delle emozioni di "felicità o gioia", queste sarebbero riconducibili all'evento o categoria "riuscita o realizzazione di un certo obiettivo"; oppure, nel caso delle emozioni di "rabbia o collera", questa sarebbe riconducibile all'evento o categoria "frustrazione rispetto alla realizzazione dei propri obiettivi".

Tale approccio, detto *goal-relevance theory*, si focalizza sugli eventi causali, in relazione agli obiettivi o interessi del soggetto.

Il *secondo approccio* sottolinea gli elementi, ovvero gli aspetti trasversali che accomunano le varie emozioni.

Secondo Scherer, principale autore di tale corrente insieme a Frijda, una delle principali funzioni delle emozioni è quella di segnalare all'organismo stesso la valutazione degli stimoli interni ed esterni rispetto alla loro rilevanza.

Secondo l'autore, l'elaborazione emozionale avviene secondo una sequenza ordinata di momenti valutativi dello stimolo, ossia dà luogo a risposte emozionali di-

scrite sulla base dei distinti esiti dei vari *check* valutativi [Bellelli, 2010] [Gavazzi, 2009]:

1. Novità o discrepanza dello stimolo rispetto alle proprie aspettative;
2. Piacevolezza/spiacevolezza dello stimolo;
3. Rapporto tra lo stimolo e i bisogni o scopi dell'organismo;
4. Capacità di far fronte all'evento (*coping*);
5. Compatibilità con le norme sociali e l'immagine di sé.

3.1.3 Le teorie socio-culturali

La prospettiva costruzionista, in psicologia e nelle scienze umane, ha contribuito a indirizzare la ricerca sulle specificità delle costruzioni sociali e culturali delle emozioni [Gavazzi, 2009].

Le teorie socio-culturali pongono enfasi sul ruolo del linguaggio nella costruzione sociale delle emozioni. Alcuni dei principali autori delle teorie socio-culturali sono Johnson-Laird e Oatley, che distinguono tre livelli diversi: quello delle emozioni (ciò che si prova), quello dei concetti emotivi (il costrutto mentale) e quello del linguaggio delle emozioni (l'espressione verbale), e Wierzbicka, che sostiene l'esistenza di un metalinguaggio semantico universale composto da un numero di termini primitivi e autoesplicativi da cui derivano altri significati [Gavazzi, 2009].

In sostanza, Gavazzi distingue le diverse teorie socio-culturali in due posizioni distinte [Gavazzi, 2009]:

- Un "moderato costruzionismo" che riconosce l'esistenza e il valore del substrato biologico e si concentra sull'indagine di costanti e specificità culturali circa le emozioni.
- Un "estremo costruzionismo" che nega il valore delle determinanti biologiche delle emozioni, enfatizzando il ruolo di fattori culturali e linguistici

3.2 Le neuroscienze affettive

Nell'ultimo ventennio, il dibattito circa l'origine delle emozioni si è esteso anche nel campo delle neuroscienze [Siegel, 2001] il cui scopo all'interno dello studio

3.2 Le neuroscienze affettive

delle emozioni è "individuare i meccanismi neurali delle emozioni in interazione con i sistemi fisiologici".

Questo approccio interdisciplinare è noto come "*neuroscienze affettive*" [Gavazzi, 2009].

Da un punto di vista neuroscientifico, le emozioni sono definite come risposte comportamentali, scatenate da stimoli soggettivamente rilevanti, che coinvolgono l'attivazione combinata di una serie di strutture cerebrali di tipo

- sottocorticale: una serie di programmi neuromotori innati che possono generare, in seguito ad una valutazione di uno stimolo, risposte espressive essenzialmente automatiche;
- corticale: l'informazione elaborata in questo livello permette al soggetto di essere consapevole della risposta comportamentale e degli elementi che l'hanno favorita.

[Gavazzi, 2009] [Siegel, 2001]

3.2.1 Neuroni specchio ed emozioni

I neuroni specchio rappresentano una classe di neuroni che possiede la peculiarità di attivarsi sia quando un soggetto esegue un movimento finalizzato, sia quando osserva un altro soggetto compiere lo stesso movimento [Gavazzi, 2009]: le azioni a cui un neurone specchio risponde sono *intenzionali*, ovvero che hanno uno scopo e conseguenze prevedibili e fornisce un'immagine neurale dello stato mentale dell'altro individuo.

Successivamente, questa immagine dello stato intenzionale dell'altro viene utilizzata per generare imitazione comportamentale e simulazione interna. [Siegel, 2001].

Questo, secondo Siegel, spiegherebbe il perché l'apprendimento dipende da interazioni interpersonali: il processo di apprendimento umano non può basarsi sull'associazione ripetuta di stimolo-risposta da parte di un soggetto "passivo" e nemmeno su un mero insieme di processi cognitivi isolati dal contesto, ma su una relazione interpersonale in cui soggetti attivi partecipano alla costruzione e comprensione delle esperienze e apprendono osservando l'altro, pari o esperto, e sperimentando il suo punto di vista.

3.3 Emozioni ed apprendimento

L'emozione è fondamentale per l'apprendimento: se le scuole sono coinvolte nello sviluppo intellettuale, sono intrinsecamente coinvolte nello sviluppo emotivo [Hinton et al., 2008].

”Quando si apprende ci si può sentire entusiasti, annoiati, curiosi o timorosi.

Oggi i ricercatori mettono in rilievo che apprendere non si limita alla *fredda cognizione* del ragionamento e del problem solving.

L'apprendimento e l'elaborazione di informazioni sono influenzati anche dalle emozioni e dall'umore: in questo modo, anche la *calda cognizione* svolge un ruolo nell'apprendimento” [Woolfolk, 2020].

Frijda sottolinea il rapporto tra emozioni ed interessi personali e lo stretto legame tra emozione e azione: le emozioni sorgono in risposta ad una struttura di significato di una certa situazione, non tanto cioè dall'evento in sé, quanto dal significato che esso assume per un certo individuo [Gavazzi, 2009].

La valutazione di un'azione predispone l'individuo all'azione poiché non solo le emozioni sorgono in relazione a un nostro successo o fallimento, ma a loro volta ci inducono ad agire in un certo modo [Gavazzi, 2009].

Un'emozione, quindi, predispone ad un'azione successiva: di fronte a un problema, un obiettivo o un percorso, lo studente può produrre due tipi di risultati [Varani, 2000]:

- Blocco cognitivo con conseguente formazione di emozioni negative (frustrazione, ansia, insicurezza ecc...): in questo caso si possono manifestare modifiche della propria autostima oppure tentativi di affermazione del proprio ruolo in modo aggressivo o mediante il rifiuto dell'istituzione;
- Intravedere i primi parziali successi, con conferma delle capacità personali e la relativa formazione di emozioni positive.

3.3.1 Le funzioni delle emozioni

Secondo Cornoldi, ”le emozioni servono principalmente a comunicare agli altri le nostre impressioni ed intenzioni” [Cornoldi et al., 2018]: all'interno di un contesto scolastico, un'emozione veicola sempre un messaggio.

Per esempio, l'emozione di rabbia che un insegnante manifesta nei confronti di uno studente può portare con sé diversi messaggi comunicativi: ”Devi essere

3.4 Conclusione

più responsabile!” , ”Con le tue capacità avresti potuto farcela!” oppure ”Non si sta rispettando la regola del silenzio sulla quale ci siamo accordati!” .

Inoltre, le emozioni comunicano a noi stessi significati e interpretazioni di situazioni [Cornoldi et al., 2018]: secondo Frijda i fattori che ci ”emozionano” non sono riconducibili all’evento in sè, quanto alla codifica e all’interpretazione dell’evento stesso.

Per esempio, di fronte ad un *evento-stimolo* due persone possono provare emozioni differenti: l’una tristezza e l’altra indifferenza.

La differenza tra i due stati emotivi è dovuta non all’evento in sè (in quanto identico per entrambe le persone), quanto all’attribuzione di significati differenti [Cornoldi et al., 2018].

Come sostenuto da Hinton e colleghi, la scuola è necessariamente implicata nello sviluppo emotivo dello studente [Hinton et al., 2008]: per Cornoldi, promuovere un vissuto emotivo favorevole all’apprendimento significa far sentire competenti gli studenti e accrescere l’importanza assegnata al compito per favorire piacevolezza e agire sull’ambiente affinché trasmetta aspettative di riuscita.

Inoltre, secondo l’autore, bisognerebbe considerare le emozioni piacevoli come risorse, ovvero individuare modalità e contesti che favoriscano un vissuto emotivo piacevole ed emozioni quali ottimismo, resilienza, speranza, autoefficacia (il senso di essere capace ad affrontare con efficacia un compito [Woolfolk, 2020]) e agenzialità (capacità di coordinare abilità di apprendimento, motivazione ed emozioni per raggiungere i propri scopi [Woolfolk, 2020]) [Cornoldi et al., 2018].

3.4 Conclusione

In ambito educativo le emozioni si presentano come esperienze estremamente complesse che appartengono all’individuo e alle sue relazioni umane: i rapporti tra insegnante, studenti e pari, in quanto umani, sono necessariamente emotivi.

Per questo motivo, gli stati emotivi attraversano l’educazione e la relazione educativa, per cui non c’è emozione che non sia educativa e non c’è educazione che non sia emotiva [Visconti, 2016]

In questo capitolo sono state presentate le principali correnti di ricerca delle emozioni sottolineandone le peculiarità.

Successivamente è stato indagato il rapporto tra emozioni ed apprendimento con una particolare attenzione circa il ruolo delle emozioni all’interno del processo di interpretazione e di costruzione di significato.

Capitolo 4

UNA RICERCA EMPIRICA

4.1 Metodologia

4.1.1 Rceupero dei dati

Il primo passaggio è stato recuperare i dati da un questionario condotto presso il Dipartimento degli Studi di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova all'interno del corso di laurea di Scienze dell'Educazione durante il corso di Pedagogia Sperimentale (anno 2021-2022) tenuto dalla prof.ssa Valentina Grion.

4.1.2 Struttura dei dati

Al questionario hanno partecipato 71 studenti. Il questionario è così strutturato:

- 9 domande espresse tramite scala Likert chiedendo ai partecipanti di esprimere in che misura sono d'accordo o in disaccordo con l'affermazione (1 pienamente in disaccordo; 5 pienamente d'accordo).

Di questi 9 quesiti:

- **3** (*Q1; Q2; Q3*) indagano l'esperienza del partecipante come *valutatore*;
- **5** (*Q4; Q5; Q6; Q7; Q8*) indagano l'esperienza del partecipante come *valuando*;
- **1** (*Q9*) circa l'esperienza in generale della valutazione fra pari.

Come spiegato nell'immagine 1, ogni quesito è finalizzato a indagare un particolare aspetto della valutazione fra pari.

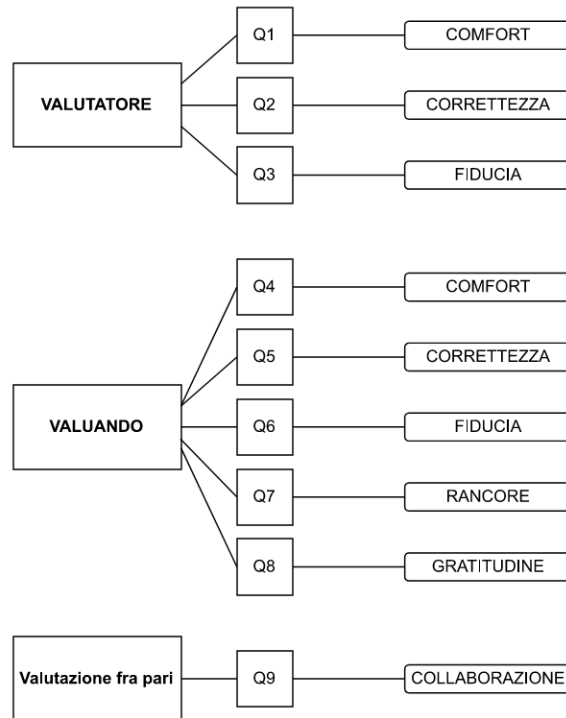


Immagine 1: Strutturazione del questionario

- 3 domande ($Q10$; $Q11$; $Q12$) in cui il partecipante esprime in formato testuale almeno 5 emozioni in riferimento a
 - L'esperienza nel ruolo di *valutatore* ($Q10$)
 - L'esperienza nel ruolo di *valuando* ($Q11$)
 - L'esperienza della valutazione fra pari in generale ($Q12$)

I risultati del questionario sono stati scaricati in formato *.xls* ed elaborati tramite Microsoft Excel.

4.1.3 Analisi dei dati

Essendo i quesiti $Q10$; $Q11$; $Q12$ espressi in un unico form testuale, sono state divise le varie emozioni in colonne diverse: sono state considerate, ai fini della valutazione, solo i rispondenti con almeno un'emozione scritta.

Successivamente è stata effettuata una correzione sintattica al fine della gestione dei dati (Tabella 1).

4.2 Risultati

Campo Q10	Q10a	Q10b	Q10c	Q10d
Cura attenzione discrezio	Cura	Attenzione	Discrezione	
euforiaansia gioia fiducia	Euforia	Ansia	Gioia	Fiducia
sollevo, gioia, eccitazion	Sollievo	Gioia	Eccitazione	

Tabella 1: Esempio di processo di correzione sintattica delle risposte testuali

A questo punto sono stati analizzati i dati attraverso l'utilizzo di tabelle, tabelle pivot e grafici tramite Microsoft Excel.

Sono state raggruppate le emozioni secondo similarità in macro-gruppi.

Al fine di distinguere l'emozione singola dal raggruppamento, verrà nominato il gruppo come "emozioneR" (Immagine 2).

EmozioneR	Emozioni espresse dai partecipanti
Felicità	Felicità, Gioia, Euforia, Piacere
Curiosità	Curiosità, Interesse, Curiosa
Soddisfazione	Soddisfatta, Soddisfazione
Ansia	Ansia, Apprensione, Nervosa, Preoccupazione, Agitazione
Insicurezza	Incapacità, Incertezza, Inadeguatezza, Impreparazione, Indecisione
Paura	Paura, Timore, Timore di sbagliare, Timorosa
Responsabilità	Responsabilità, Concentrazione, Giudizio, Serietà, Attenzione, Consapevole, Precisione
Gratitudine	Gratitudine, Riconoscenza
Inadeguatezza	Inadeguatezza, Imbarazzo, Disagio, Inferiorità
Sorpresa	Sorpresa, Stupore

Immagine 2: Processo di raggruppamento delle emozioni in *emozioniR*

Al fine di produrre i risultati, sono state considerate le emozioni espresse da almeno 7 partecipanti.

4.2 Risultati

Dall'elaborazione dei dati risulta che tra le emozioni emerse nel quesito 10, espresso nei termini "Identifica almeno 5 emozioni provate nel dare feedback ai tuoi pari", l'emozione più frequente è ansia (n. 11) (Immagine 1), mentre le *emozioniR* più ricorrenti sono responsabilità (n. 16), ansia (n. 15) e insicurezza (n. 14) alla pari con felicità (si veda la tabella 1 o la tabella 3)



Immagine 1: Frequenza di emozioni espresse dai partecipanti nel ruolo di valutatore

Nel quesito 11, espresso nei termini "Identifica almeno 5 emozioni provate nel ricevere feedback dai tuoi pari" l'emozione più ricorrente è ansia (n. 13) (Immagine 2), mentre le *emozioniR* più ricorrenti sono ansia (n. 19), curiosità (n. 16) e felicità (n. 11). (si veda la tabella 2 o la tabella 4)



Immagine 2: Frequenza di emozioni espresse dai partecipanti nel ruolo di valuando

4.2 Risultati

Sono state analizzate le emozioni in rapporto ai valori forniti dai partecipanti in riferimento ai quesiti *Q2* e *Q5* nei quali si indaga la percezione di correttezza circa il feedback (fornito e ricevuto) e rispetto ai quesiti *Q3* e *Q6* nei quali si indaga il grado di fiducia nei confronti del proprio feedback e di quello altrui.

Correttezza

Al quesito 2 (riferimento alla tabella 1), posto nei termini " *Ritengo che il feedback fornito ai miei pari fosse corretto e puntuale*", i partecipanti nel ruolo di valutatore hanno espresso una media di punteggio pari al 3,86 con un indice di deviazione standard pari a 0,81.

Dai dati emerge come il gruppo di partecipanti che ha espresso emozioni riconducibili a "soddisfazione" presenta la media più alta, pari a 4,43 con un indice di deviazione standard pari a 0,53, valore più basso rispetto a tutte le altre devianze indicando una minore dispersione di giudizi in riferimento alla scala Likert (da 1 a 5).

VALUTATORE									
Risposte al quesito Q2_CORRETTEZZA suddivise per emozione									
SCALA LIKERT (1 pienamente in disaccordo; 5 pienamente d'accordo)									
EMOZIONE	1	2	3	4	5	TOT.	MEDIA	Dev. Standard	
	NUMERO RISPOSTE								
Felicità	0	2	2	8	2	14	3,71	0,91	
Curiosità	0	1	1	3	4	9	4,11	1,03	
Soddisfazione	0	0	0	4	3	7	4,43	0,53	
Ansia	0	0	5	6	4	15	3,93	0,80	
Insicurezza	0	0	6	6	2	14	3,71	0,73	
Paura	0	0	4	5	2	11	3,82	0,75	
Responsabilità	0	1	5	8	2	16	3,69	0,79	
tot	0	4	23	40	19	86	3,86	0,81	

Tabella 1: Risposte quesito n. 2 per emozioniR

Nel quesito 5 (riferimento alla tabella 2), posto nei termini " *Ritengo che il feedback ricevuto dai miei pari fosse corretto e puntuale*", i partecipanti nel ruolo di valuatori hanno espresso una media di punteggio pari a 3,80 con un indice di deviazione standard pari a 0,80.

Dai dati emerge che il gruppo di partecipanti che hanno espresso emozioni riconducibili a "curiosità" presenta la media più alta, pari a 4,13 con un indice di deviazione standard di 0,89, prossimo all'indice medio.

La media di valutazioni del gruppo di partecipanti che hanno espresso emozioni riconducibili a "ansia" è di 3,59 (leggermente sotto la media di 3,78 del quesito) con un indice di deviazione standard di 1,00, sopra la media.

VALUANDO								
Risposte al quesito Q5_CORRETTEZZA suddivise per emozione								
SCALA LIKERT (1 pienamente in disaccordo; 5 pienamente d'accordo)								
EMOZIONE	1	2	3	4	5	TOT.	MEDIA	Dev. Standard
NUMERO RISPOSTE								
Felicità	0	0	3	6	2	11	3,91	0,70
Curiosità	0	1	2	7	6	16	4,13	0,89
Gratitudine	0	0	3	6	1	10	3,80	0,63
Ansia	0	3	4	7	3	17	3,59	1,00
Inadeguatezza	0	0	3	4	0	7	3,57	0,53
Sorpresa	0	0	4	4	0	8	3,50	0,53
tot	0	4	19	34	12	69	3,78	0,80

Tabella 2: Risposte quesito n. 5 per *emozioniR*

Fiducia

Al quesito 3 (riferimento alla tabella 3), posto nei termini "Mi sono sentito in grado di fornire un feedback ai miei pari perché ho provato fiducia rispetto alle mie conoscenze", i partecipanti nel ruolo di valutatore hanno espresso una media di punteggio pari a 3,87 con un indice di deviazione standard pari a 0,77.

Dai dati emerge che il gruppo di partecipanti che hanno espresso emozioni riconducibili a "felicità" presenta una media di 4,21, al di sopra della media del quesito, con un indice di deviazione standard pari a 0,43, valore più basso rispetto a tutte le altre devianze indicando una minore dispersione di giudizi in riferimento alla scala Likert (da 1 a 5).

La media di valutazioni del gruppo di partecipanti che hanno espresso emozioni riconducibili a "insicurezza" è di 3,29 valore più basso in confronto con gli altri, con un indice di deviazione standard di 0,61, leggermente sotto la media.

4.2 Risultati

VALUTATORE								
Risposte al quesito Q3_FIDUCIA suddivise per emozione								
SCALA LIKERT (1 pienamente in disaccordo; 5 pienamente d'accordo)								
EMOZIONE	1	2	3	4	5	TOT.	MEDIA	Dev. Standard
	NUMERO RISPOSTE							
Felicità	0	0	0	11	3	14	4,21	0,43
Curiosità	0	0	0	5	4	9	4,44	0,53
Soddisfazione	0	0	0	3	4	7	4,57	0,53
Ansia	0	1	7	4	3	15	3,60	0,91
Insicurezza	0	0	11	2	1	14	3,29	0,61
Paura	0	0	5	5	2	12	3,75	0,75
Responsabilità	0	0	6	7	3	16	3,81	0,75
tot	0	1	29	37	20	87	3,87	0,77

Tabella 3: Risposte quesito n. 3 per *emozioniR*

Al quesito 6 (riferimento alla tabella 4), posto nei termini "Mi sono sentito soddisfatto del feedback ricevuto dai miei pari perché mi fido del loro giudizio", i partecipanti nel ruolo di valuando hanno espresso una media di punteggio pari a 3,86 con un indice di deviazione standard di 0,71.

Dai dati emerge come il gruppo di partecipanti che ha espresso emozioni riconducibili a "curiosità" ha ottenuto un punteggio di 4,13, al di sopra della media, con un indice di deviazione standard pari a 0,72, prossimo alla media del gruppo di partecipanti.

VALUANDO								
Risposte al quesito Q6_FIDUCIA suddivise per emozione								
SCALA LIKERT (1 pienamente in disaccordo; 5 pienamente d'accordo)								
EMOZIONE	1	2	3	4	5	TOT.	MEDIA	Dev. Standard
	NUMERO RISPOSTE							
Felicità	0	0	3	6	2	11	3,91	0,70
Curiosità	0	0	3	8	5	16	4,13	0,72
Gratitudine	0	1	4	3	2	10	3,60	0,80
Ansia	0	1	3	12	1	17	3,76	0,69
Inadeguatezza	0	0	3	3	1	7	3,71	0,76
Sorpresa	0	0	2	5	1	8	3,88	0,64
tot	0	2	18	37	12	69	3,86	0,71

Tabella 4: Risposte quesito n. 6 per *emozioniR*

4.3 Conclusioni

In questo elaborato è stato approfondito il ruolo delle emozioni all'interno del processo di feedback fra pari.

Sono stati riportati i principali riferimenti circa il concetto di valutazione e le sue caratteristiche all'interno della letteratura, le implicazioni pedagogiche e il rapporto tra valutazione e apprendimento.

È stato approfondito il concetto di feedback all'interno dei processi di apprendimento, è stato presentato un modello di feedback "efficace" e approfondito il concetto di feedback fra pari.

Sono state presentate le principali prospettive teoriche circa i processi emotivi e sono state approfondite le implicazioni pedagogiche.

Infine, è stata presentata un'analisi dei dati a partire da un campionamento di studenti universitari circa le emozioni emerse nel processo di valutazione fra pari in cui i partecipanti esprimevano le emozioni provate, in particolare nei ruoli di valutatore e di valuando.

L'analisi di dati ha permesso di indagare nello specifico il rapporto tra processo di feedback fra pari ed emozioni e l'influenza che queste ultime hanno nei processi di valutazione.

Dai dati raccolti si può affermare che le emozioni influenzano il processo valutativo e le percezioni che gli studenti hanno di sé sia come valutatori, sia come valuandi: calare gli studenti in ambienti di apprendimento complessi e autentici affinché abbiano "l'opportunità di assumere un ruolo attivo all'interno dei processi valutativi" [Grion and Restiglian, 2021] significa riporre maggiore attenzione alle emozioni vissute, promuovendo una maggiore riflessione sul proprio apprendimento [Pellegrini et al., 2020], e promuovere la valorizzazione delle emozioni altrui per favorire un più alto senso di responsabilità all'interno del processo di valutazione di un compito fra pari [Pellegrini et al., 2020].

Inoltre, emerge l'importanza del feedback all'interno del processo emotivo e di apprendimento: un determinato tipo di feedback può generare emozioni positive o negative che possono incrementare o decrementare la motivazione, l'autoefficacia e l'autostima dello studente influenzando così il processo di apprendimento: come sottolineano van Gennip e colleghi, è necessario considerare la peer review come un processo sociale [Van Gennip et al., 2010] composto da diverse variabili interpersonali che generano diversi tipi di emozioni che influenzano i risultati apprenditivi.

4.3.1 Prospettive future

In future ricerche che coinvolgono questa tematica, potrebbe essere interessante approfondire la relazione tra feedback ed emozioni approfondendo l'influenza che la valutazione potrebbe avere nell'autoefficacia dello studente.

Inoltre, potrebbe essere interessante una ricerca circa le emozioni dello studente con DSA all'interno di un'esperienza di feedback fra pari.

Infine, si potrebbe riproporre la ricerca a un campione più ampio: in tal caso, per semplificare la fase di analisi dei dati si suggerisce di fornire un elenco di campi di emozioni pre-selezionabili dal partecipante, evitando così errori di sintassi e agevolando l'identificazione delle emozioni da parte del partecipante.

Bibliografia

- [Aquario, 2019] Aquario, D. (2019). Quale valutazione per l'apprendimento? verso la promozione di una assessment identity. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, pages 29–44.
- [Batini and Martina, 2020] Batini, F. and Martina, G. (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. *Pedagogia più didattica*, 6(2):78.
- [Bellelli, 2010] Bellelli, G. (2010). La categorialità delle emozioni: Data o costruita? il ruolo dell'elaborazione cognitiva. *Cognitivismo Clinico*, 7(2):115–123.
- [Bonaiuti, 2013] Bonaiuti, G. (2013). Comportamentismo.
- [Boud and Molloy, 2013] Boud, D. and Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in higher education*, 38(6):698–712.
- [Calonghi, 1983] Calonghi, L. (1983). *Valutare: risultati docimologici e indicazioni per la scheda*. Istituto geografico De Agostini.
- [Cappello, 2013] Cappello, S. (2013). La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(3):233–238.
- [Cegolon, 2003] Cegolon, C. X. (2003). *Capitani di se stessi: l'educazione come costruzione di identità personale*. La scuola.
- [Cornoldi et al., 2018] Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., and Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Società editrice il Mulino, Spa.

- [Corsini, 2020] Corsini, C. (2020). Valutazione: controllo o sviluppo? *numero monografico Lend-IMI Istanbul Giugno 2020 anno XLIX*, page 20.
- [Deci and Ryan, 2013] Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- [Delfino et al., 2009] Delfino, M., Dettori, G., and Persico, D. (2009). Apprendimento autoregolato e cscl. *Atti Didamatica 2009*.
- [Evans, 2013] Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1):70–120.
- [Gavazzi, 2009] Gavazzi, I. G. (2009). *Psicologia dello sviluppo emotivo*. Il mulino.
- [Grion and Restiglian, 2021] Grion, V. and Restiglian, E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *RicercAzione*, 13(1):39–56.
- [Grion and Tino, 2018] Grion, V. and Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31):38–55.
- [Hattie and Timperley, 2007] Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1):81–112.
- [Hinton et al., 2008] Hinton, C., Miyamoto, K., and Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy and practice 1. *European Journal of education*, 43(1):87–103.
- [Locke and Latham, 2002] Locke, E. A. and Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9):705.
- [Maccario, 2012] Maccario, D. (2012). Valutare per promuovere il successo scolastico. *Education Sciences & Society*, 2(2).
- [Pellegrini et al., 2020] Pellegrini, M. et al. (2020). L’efficacia della valutazione fra pari sulle performance degli studenti universitari. evidenze di una overview di meta-analisi= the effectiveness of peer assessment on students’ performance in higher education. evidence of an overview of meta-analyses. *Form@ re*, 20(1):128–142.

BIBLIOGRAFIA

- [Porcarelli et al., 2021] Porcarelli, A., De Simone, G., Todino, M. D., Galdieri, M., Puricelli, E., Serbati, A., Grion, V., Felisatti, E., Paloma, F. G., and Damiani, P. (2021). Nuova secondaria ricerca. *NUOVA SECONDARIA RICERCA*, 8:56–64.
- [Radford et al., 2015] Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., and Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36:1–10.
- [Scierri, 2021] Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (24):213–227.
- [Siegel, 2001] Siegel, D. J. (2001). La mente relazionale. *Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, 72.
- [Thurlings et al., 2013] Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., and Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9:1–15.
- [Van de Pol et al., 2010] Van de Pol, J., Volman, M., and Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3):271–296.
- [Van Gennip et al., 2010] Van Gennip, N. A., Segers, M. S., and Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4):280–290.
- [Varani, 2000] Varani, A. (2000). Emozioni, apprendimento e ipermedialità. *Psicologia e scuola*, 2.
- [Vertecchi, 1978] Vertecchi, B. (1978). *Valutazione formativa*. Loescher.
- [Visconti, 2016] Visconti, E. (2016). Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni. *Formazione & insegnamento*, 14(2):207–216.
- [Weeden et al., 2009] Weeden, P., Winter, J., and Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Edizioni Erickson.

[Woolfolk, 2020] Woolfolk, A. (2020). *Psicologia dell'educazione: teoria, metodi, strumenti*. Pearson.

[Zago, 2013] Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Mondadori università.